



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 Sevilla)

Ester Caparrós Martín y J. Eduardo Sierra Nieto

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

Un estudio de caso

Por

**Ester Caparrós Martín y
J. Eduardo Sierra Nieto**

© Ester Caparrós Martín y J. Eduardo Sierra Nieto

Proyecto de investigación financiado:

UMA18-FEDERJA-127.

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

Grupo de Investigación: Innovación y Evaluación Andaluza: Repensar la Educación (HUM-311)

Universidad de Málaga

Mayo 2023



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



Profesor del Dpto. Teoría e Historia de la Educación y M.I.D.E. de la Universidad de Málaga. esierra@uma.es



UNIVERSIDAD
DE MÁLAGA



FACULTAD DE
CIENCIAS DE
LA EDUCACIÓN
Universidad de Málaga

*Repensar la
Educación*

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

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

Investigadores principales:

Ángel I. Pérez y Encarna Soto

Investigadores:

Noelia Alcaraz

Javier Barquin

Nieves Blanco

Ester Caparrós

Soledad de la Blanca

Manuel Fernandez

Isabel Fernández

Monsalud Gallardo

Elena García

Rosario Gutiérrez

Gonzalo Maldonado

Diego Martín

Ana Márquez

M^a Jose Mayorga

Laura Muñoz

Laura Pañagua

Noemí Peña

Laura Pérez

Cristina Rodríguez

M^a del Pilar Sepúlveda

M^a José Serván

Eduardo Sierra

ÍNDICE

1. CONTEXTUALIZACIÓN DE LOS GRADOS DE EDUCACIÓN PRIMARIA Y EDUCACIÓN INFANTIL EN LA US

2. RECOGIDA Y ANÁLISIS DE LOS DATOS

INFORME PARCIAL "DOCENTES"

Acerca del informe de docentes

1. TRAYECTORIAS DOCENTES QUE DEFINEN...

1.2. Exigencias docentes e imagen de sí mismos

2. HACERES Y PARECERES SOBRE LA DOCENCIA UNIVERSITARIA

2.1 Competencias si, competencias no...

2.1.1 *¿Competencias o cualidades docentes? Practicar en el aula lo que se enseña*

2.1.2 *El discurso de las competencias es integrador*

2.2. El para qué de la formación permanente del profesorado...

2.3. Percepciones sobre la coordinación docente

2.3.1. *Visiones más críticas*

2.3.2. *La coordinación, una cuestión de cultura institucional y profesional*

2.3.3. *Coordinación hay, pero superficial y formalista*

2.4. "Estar a la moda" de la innovación docente

2.4.1. *La innovación no esta en el uso de las herramientas TIC, o sí...*

2.4.2. *Mejorar la práctica si, pero la precariedad también influye*

2.5. Espacios para la investigación y la reflexión sobre la docencia

3. EL EEES DA PARA MUCHO PENSAR...

3.1. Sobre el Plan de estudios

3.1.1. *El sistema de creditaje ECTS*

3.1.2. *La división de grupos y el continuo problema de la ratio*

3.1.3. *Luces y sombras sobre los Grados de Educación Primaria y Educación Infantil*

3.2 *¿Está preparado el alumnado egresado? Sentidos y maneras*

3.2.1. *Un sentir: estudiantes que sobreviven a la formación*

3.2.2. *La asistencia a clase para "enganchar y dar autonomía"*

3.2.3. *Y sobre la teoría y la práctica...*

3.3 El Practicum, un caballo de batalla

3.3.1 *Practicum y TFG: no hay vinculación*

4. ABRIMOS ALGUNAS CUESTIONES QUE NOS DAN A PENSAR...

INFORME PARCIAL “ESTUDIANTES”

Bloque 1. Identidad docente

1. Semblanzas
2. ¿Espejos en los que mirarse?
3. ¿Cómo se ven de preparadas?
 - (i) Relación teoría-práctica
 - (ii) A propósito de la planificación - programación
 - (iii) Organización y gestión del aula
 - (iv) Evaluación
4. La formación no termina con el Grado: dos apuntes
5. Transformar las escuelas y mejorar la práctica: sobre la innovación
 - (i) Los recursos tecnológicos
 - (ii) El trabajo en equipo, la coordinación interprofesional
6. Educación inclusiva
7. Relaciones con las familias

BLOQUE 2 - Aspectos Generales del Grado

1. Apropiaciones universitarias: luces y sombras en el camino
2. Preparación del profesorado, enfoques metodológicos y agrupamientos
3. La universidad como parte de sus vidas: autonomía y responsabilidad
4. La plataforma virtual: breves apuntes
5. El proceloso mar de la coordinación docente
6. Relación pedagógica en la universidad
7. El prácticum: la mejor oportunidad para el aprendizaje
8. El TFG: ¿un broche final?
9. Síntesis de los hallazgos

Informe final de caso Universidad de Sevilla

1. ¿UN NUEVO ESCENARIO?

1.2 ¿Sobrevivir a la formación? Sentidos y disonancias en la experiencia universitaria

1.3 Autonomía y responsabilidad

1.4 La lógica del ECTS

1.5 La controvertida apuesta por las competencias

2. PREPARADAS, LISTAS, ¿YA?

3. LA DOCENCIA UNIVERSITARIA: ENSEÑAR EN UN MUNDO HOSTIL

4. DESMENUZANDO LOS PLANES DE ESTUDIO

4.1 La arquitectura del plan de estudios

4.2 ¿Sin orden ni concierto?

4.3 ¿Aprender a varias manos? Sobre ratios y agrupamientos

4.4 Deshaciendo nudos entre teoría y práctica

5. PERCEPCIONES ACERCA DEL PRACTICUM Y TFG

5.1 Funcionamiento y la organización del Practicum

5.2 Los talleres de formación previa: ¡más contenido, poca didáctica!

5.3 El periodo de estancia en los centros y la tutorización

5.4 Pero la tutoría sigue siendo deficitaria: testimonial y en función de la suerte

5.5 Una visión clara: los centros escolares, la mejor oportunidad para el aprendizaje

5.6 ¿Buen o mal tutor profesional? Depende de la suerte que tengas

5.7 Conexión centros escolares- Facultad

6. EL TFG, EL BROCHE FINAL (Y UN CABALLO DE BATALLA)

6.1 Lo controvertido del TFG

6.2 TFG como trabajo de investigación

1. CONTEXTUALIZACIÓN DE LOS GRADOS DE EDUCACIÓN PRIMARIA Y EDUCACIÓN INFANTIL EN LA US

El centro responsable de ambos Grados de Educación Primaria y Educación Infantil es la Facultad de Ciencias de la Educación. Comenzaron su implantación en la US en el curso 2010-2011 y cuentan con una carga lectiva de 240 créditos que se reparten en 4 años de duración. Es una enseñanza presencial y se imparte en lengua castellana. Según aparece en la página web de la US, actualmente existe una gran demanda del título de Grado en Educación Primaria, fruto de la necesidad que tiene la sociedad de ir suministrando nuevos profesionales para estos niveles de la enseñanza obligatoria. Mientras que, a referirse al grado de Educación infantil, la US destaca como importante la formación en este ámbito dado que la etapa de la vida infantil constituye una responsabilidad social y es por tanto necesario asegurar una adecuada educación que evite retrasos, barreras, carencias, desarmonías o abandonos, lo cual tendría repercusiones muy negativas a largo plazo, especialmente teniendo en cuenta la pluralidad y diversidad de las aulas en la actualidad.

Ambas titulaciones también pueden cursarse en los centros adscritos: [Centro Universitario de Osuna](#) y [Centro de Estudios Universitarios "Cardenal Spínola"](#). En estos casos debe tenerse en cuenta que los precios públicos (ver imagen), se ven incrementados con los precios propios establecidos por cada Centro.

Imagen 1. Información general de los Grados



(*) En 2º curso y siguientes se aplicará la bonificación del 99% del número de créditos aprobados en el curso anterior, y posibles recargos por 2º, 3º, 4º matrícula o siguientes

Fuente obtenida de: <https://www.us.es/estudiar/que-estudiar/oferta-de-grados/grado-en-educacion-primaria>

La facultad también imparte otros Grados:

- ∞ Grado en Actividad Física y del Deporte
- ∞ Grado en Pedagogía
- ∞ [Doble Grado en Educación Primaria y Estudios Franceses](#)
- ∞ [Doble Grado en Lengua y Literatura Alemanas y en Educación Primaria](#)
- ∞ [Doble Grado en Fisioterapia y Ciencias de la Actividad Física y del Deporte](#)
- ∞ [Doble Grado en Educación Infantil y Primaria](#)

1.1 El Prácticum como escenario privilegiado para la reconstrucción del conocimiento práctico

Desde esta perspectiva, se entiende el Practicum como el contexto ideal para la reconstrucción del conocimiento y del pensamiento práctico de los y las futuras maestras y maestros, pues éste permite mirar la vivencia diaria en un mirar fuera-dentro que les ayuda a re-conocerse y hacer visibles las creencias y saberes propios construidos a través de su experiencia, reflexionando y analizando así sobre la potencialidad educativa de las prácticas vividas (Sierra, Caparrós, Molina y Blanco, 2017). Ello, implica considerar al profesorado en formación no como meros técnicos, sino como profesionales generativos que toman la reflexividad como “una tenaz flor silvestre en la ciudad que vibra con vitalidad, despertando nuestra conciencia y rescatándonos de la pasividad a la acción” (Wellington, 1991, p.4).

PRACTICUM EN LA US_ CONTEXTUALIZACIÓN

Dentro del proceso formativo de los Grados de Educación Infantil y Primaria en la US, está contemplada la asignatura de las prácticas docentes externas. Dicha asignatura de prácticas se encuadra en los dos últimos cursos de la carrera, en 3º Practicum I y 4º el Practicum II y durante el segundo cuatrimestre. Con la particularidad de que, en el Grado de Educación Primaria, el Practicum II se divide según las menciones de Música, Educación Especial, Lengua extranjera y Educación Física.

Las guías de las asignaturas explicitan el curso y ciclo al que van dirigidas, la duración y los créditos, el departamento responsable y todos aquellos que tienen oferta de docencia¹. En el caso del departamento responsable, es de destacar que en todos los prácticum de ambos grados, el departamento responsable es el de Psicología evolutiva y de la educación.

Tabla 1. Prácticas docentes según curso y titulación de la US

TITULACION	CURSO	TIPO DE PRACTICUM	CRÉDITOS
Infantil	3º	Prácticas Docentes I	20.00
	4º	Prácticas Docentes II	24.00
Primaria	3º	Prácticas Docentes I	30.00
	4º	Prácticas Docentes I (Educación Especial)	14.00
		Prácticas Docentes II (Educación Física)	14.00
		Prácticas Docentes II (Educación Musical)	14.00
		Prácticas Docentes II (Especialidad Lengua Inglesa)	14.00

¹ Durante el periodo de trabajo de campo (mayo-julio 2020) nos encontrábamos en pleno estado de alarma por la pandemia fruto de la Covid-19, en ese caso pudimos observar ciertas modificaciones en la Guía de la Asignatura del Prácticum (también en otras asignaturas de los diferentes Grados) en las que se trataba de adaptar los objetivos a la realidad existente en esos momentos, a través de los llamados “planes de contingencia”.

Los estudiantes que van a realizar las prácticas han de tener claro una serie de documentos necesarios una vez que ya se les ha asignado el centro o institución; documentos que podrán descargarse de la web de su facultad y son los siguientes:

1. Acta de selección: es un documento que han de preparar por triplicado (una copia para cada agente implicado, el/a estudiante, el/a tutor/a profesional y el/a tutor/a académico/a) Ha de cumplimentarse en la primera semana de prácticas.
2. Informe final de la empresa: es el documento que utilizará el/a tutor/a profesional para calificar al estudiante en prácticas. Es un documento que se remite al tutor/a académico/a por correo postal o electrónico o bien entregarlo en persona si hiciera una visita al centro; bajo ningún concepto se contempla su entrega al estudiante.
3. Encuesta final de la empresa: se trata de una encuesta de satisfacción a cumplimentar por el/a tutor/a profesional que será remitido a la facultad vía papel en la oficina gestora de prácticas o vía telemática por correo electrónico. (fcepracticass@us.es).
4. Encuesta final del alumno/a: se trata de un documento a rellenar por el alumnado sobre su satisfacción general con las prácticas y que deben remitir a la gestora de practicas por correo electrónico (fcepracticass@us.es).
5. Informe de faltas de asistencia y acuerdo de recuperación de las mismas: un documento que puede usarse para las faltas de asistencia a los centros, previa justificación argumentada a ambos tutores (académico y profesional). Este documento sirva para poder recuperar los días de falta de asistencia, siempre en función del acuerdo (bajo documento escrito firmado por las partes implicadas) al que lleguen ambos tutores y con el V.B. del Vicedecano/a de Prácticas

CRITERIOS DE EVALUACIÓN DE LAS PRÁCTICAS

A la hora de establecer los criterios de Evaluación de las prácticas, la guía de la asignatura del practicum establece la realización de tres actividades principales que constituyen el periodo formativo destinado al practicum; estas actividades son:

1. Una Formación Previa: de carácter general que ofrecen al alumnado del Grado de Educación Infantil (en el practicum I de 3º) y del Grado de Educación Primaria (en el practicum I de 3º y en el practicum II de 4º). El porcentaje del total de calificación ofrecido a la formación previa varía dependiendo del practicum y el grado. En las *tablas 1, 2, 3, y 4* se puede observar el porcentaje según grado y curso.
2. La estancia en los centros educativos: constituye el periodo en el que el alumnado acude a los centros y está bajo la supervisión del tutor/a profesional.
3. La tutoría: correspondiente a la asistencia de tutorías de las que se encargan el tutor/a académico/a. Su asistencia parece ser obligatoria pero no recoge ningún porcentaje dentro de la calificación total del practicum. Aunque especifica que la asistencia debe ser al menos del 90% del total de tutorías propuestos por el tutor/a académico/a, no explicita cuántas tutorías corresponderían a cada practicum dentro de cada Grado (Infantil o Primaria).
4. La memoria final: Es el documento final que el alumnado entrega al tutor académico tras la realización de todo el periodo formativo y cuenta con un mes tras la finalización de su estancia en los centros. El porcentaje varía en función de la titulación y del curso (practicum I o practicum II).

Así, en cuanto a la evaluación del periodo formativo de las prácticas, el documento Guía de las prácticas para todas las titulaciones de la Facultad de Educación de la US recoge lo siguiente:

La evaluación, tanto en relación con los productos como a los procesos, se realizará atendiendo a las siguientes actividades que el alumno debe llevar a cabo:

- ∞ Superar los objetivos planteados en la Formación Previa y Post cumpliendo los criterios de calificación establecidos, en el caso de 3º de Educación Infantil (Practicum I) y de 3º y 4º de Educación Primaria (Prácticas Docentes I y II).
- ∞ Asistir y participar activamente en las acciones llevadas a cabo desde el Vicedecanato de Prácticas, sesiones informativas y jornadas de prácticas entre otras cuando las hubiera.
- ∞ Asistir al centro de prácticas, cumpliendo con el horario (incluido los recreos y tutorías) y las actividades docentes indicadas por el tutor profesional y dirección del centro.
- ∞ Asistir y participar activamente en las reuniones con el/a tutor/a profesional y con el/a tutor/a académico/a.
- ∞ Presentar trabajos y tareas escritas (memoria, diario de campo) en los plazos establecidos.
- ∞ En el programa de cada una de las materias de prácticas se especifican los criterios de evaluación de éstas. Es necesario, además, tener en cuenta los planes de contingencia derivados de la situación sanitaria actual (COVID-19) que atienden a situaciones semipresenciales y no presenciales.

En el caso de prácticas normales de carácter presencial, los criterios de evaluación son los siguientes:

Tabla 1. Actividades y criterios evaluación del Practicum de 3º del Grado de Educación Infantil

ACTIVIDADES PERIODO DE PRÁCTICAS	Formación previa	Estancia en los centros educativos	Tutorías	Memoria Final
CRITERIOS EVALUACIÓN	Constituye el 20% de la nota final. Tiene carácter presencial no recuperable.	Constituye el 40% de la nota final. Dada por el tutor profesional.	Se tendrá en cuenta la asistencia de al menos tres tutorías y la realización de actividades encomendadas.	Constituye el 40% de la nota final. Dada por el tutor académico.
	Debe cumplir el 80% de asistencia mínima para ser evaluado. Si no se asiste la puntuación máxima de la	El estudiante debe cumplimentar un número de horas en el centro asignado, ajustada al		Se debe entregar en el plazo de 25 días desde la finalización de la estancia en el centro de prácticas.

	asignatura será de 8 sobre 10.	calendario lectivo.		
	Cada área de la F.P. podrá calificar con 2 puntos como máximo, (1 por asistencia y otro por actividades/trabajos).	El estudiante que no haya cumplido la estancia en el centro no podrá superar la asignatura en 1ª convocatoria y deberá realizarla en el calendario lectivo del curso siguiente.		Si la calificación fuese de suspenso (menor de 5), el estudiante opta a presentarla en 2ª y 3ª convocatoria ordinaria, siempre que hubiese superado la evaluación del centro. En ese caso se guardan las partes aprobadas en el año natural de finalización del curso en vigor.
	La calificación global del F. P. será del promedio de todas las áreas.			Si al cerrar las actas el tutor académico no ha recibido calificación por parte del centro asumirá el porcentaje correspondiente siguiendo las informaciones de las que dispone fruto del proceso de seguimiento que ha realizado del estudiante

Fuente de Elaboración propia a partir del Documento Guía de las prácticas para todas las titulaciones de la Facultad de Educación de la US

Tabla 2. Actividades y criterios evaluación del Practicum de 4º del Grado de Educación Infantil

ACTIVIDADES PREVISTAS EN EL PERIODO DE PRÁCTICAS	Formación previa	Estancia en los centros educativos	Tutorías	Memoria Final
CRITERIOS DE EVALUACIÓN	NO HAY FORMACIÓN PREVIA	Comprende el 40% de la nota final.	NO ESPECIFICA NADA	Comprende el 60% de la nota final.
		Para contar como aprobado se necesita el 50% del valor máximo.		Para contar como aprobado se necesita el 50% del valor máximo.
		Se guardarán las partes aprobadas para el resto de convocatorias que comprende el año natural de finalización del curso en vigor.		Se guardarán las partes aprobadas para el resto de convocatorias que comprende el año natural de finalización del curso en vigor.
		El estudiante que no haya superado la estancia en el centro en la 1ª convocatoria volverá a realizarla en el calendario normalizado del curso siguiente. Debe cumplimentar un número de horas en el centro asignado, ajustada al calendario lectivo.		Si al cerrar las actas el tutor académico no ha recibido calificación por parte del centro asumirá el porcentaje correspondiente siguiendo las informaciones de las que dispone fruto del proceso de seguimiento que ha realizado del estudiante.

Fuente de Elaboración propia a partir del Documento Guía de las prácticas para todas las titulaciones de la Facultad de Educación de la US

Tabla 3. Actividades y criterios evaluación del Practicum de 3º del Grado de Educación Primaria

ACTIVIDADES PREVISTAS EN EL PERIODO DE PRÁCTICAS	Formación previa	Estancia en los centros educativos	Tutorías	Memoria Final
CRITERIOS EVALUACIÓN	Comprende el 20% de la nota final (10% presencial+10% no presencial)	Comprende el 40% de la nota final	No especifica nada	Comprende el 40% de la nota final
	La calificación global será la media de todas las áreas	El estudiante que no haya superado la estancia en el centro en la 1ª convocatoria volverá a realizarla en el calendario normalizado del curso siguiente		El estudiante cuenta con un mes desde la finalización de prácticas para su entrega
	No recuperable dada su presencialidad Se guardará la parte aprobada para el resto de convocatorias del año natural del curso en vigor.	El estudiante que no haya cumplido la estancia en el centro no podrá superar la asignatura en 1ª convocatoria y deberá realizarla en el calendario lectivo del curso siguiente		Si al cerrar las actas el tutor académico no ha recibido calificación por parte del centro asumirá el porcentaje correspondiente siguiendo las informaciones de las que dispone fruto del proceso de seguimiento que ha realizado del estudiante.

Fuente de Elaboración propia a partir del Documento Guía de las prácticas para todas las titulaciones de la Facultad de Educación de la US

Tabla 4. Actividades y criterios evaluación del Practicum de 4º del Grado de Educación Primaria

ACTIVIDADES PREVISTAS EN EL PERIODO DE PRÁCTICAS	Formación previa	Estancia en los centros educativos	Tutorías	Memoria Final
CRITERIOS EVALUACIÓN	Comprende el 10% de la nota final	Comprende el 40% de la nota final	No se recoge nada concreto	Comprende el 50% de la nota final
	La calificación global será la media de todas las áreas	Presencial, no recuperable en el curso académico en vigor.		Si al cerrar las actas el tutor académico no ha recibido calificación por parte del centro asumirá el porcentaje correspondiente siguiendo las informaciones de las que dispone fruto del proceso de seguimiento que ha realizado del estudiante.
	Asistencia mínima del 80%. Presencial, no recuperable en el curso académico en vigor.	Se guardarán las partes aprobadas.		Se guardarán las partes aprobadas.
	Se guardarán las partes aprobadas.			

Fuente de Elaboración propia a partir del Documento Guía de las prácticas para todas las titulaciones de la Facultad de Educación de la US

1.2 CONTEXTO DE TFG EN LA US

El TFG en la US se presenta como una actividad de profundización en alguno de los temas abordado a lo largo de la carrera, además de posibilitar el despertar una aptitud indagadora en las estudiantes. Así queda recogido en la Guía para la elaboración del TFG de la US.

“El Trabajo Fin de Grado (TFG) es una de las actividades de aprendizaje más importante de los estudios de Grado. El estudiante tiene la oportunidad de profundizar en un tema de su interés, explorándolo con intensidad y aprendiendo a recoger, analizar y evaluar información y datos con una visión crítica; de desarrollar las capacidades de análisis, de resolución de problemas, de asimilación y presentación de resultados.” (p. 3)

Es una asignatura de 6 créditos y está situada en el último semestre del último curso del Grado. Cuenta con tres convocatorias, tres ordinarias: 1º convocatoria en junio y 2ª convocatoria en septiembre, Y una 3ª convocatoria en diciembre.

Para la realización del Trabajo Fin de Grado se consideran dos modalidades o tipologías de trabajos (ver tabla 1). Una que hace referencia al diseño de propuestas didácticas o formativas, y otra dirigida a la investigación en alguno de los ámbitos educativos.

Tabla 1. Modalidades de TFG en la US

Modalidades	OPCION A. Diseño de propuestas formativas	OPCION B. Investigación en el ámbito de la educación y/o formación
Finalidad	Realizar una propuesta en el ámbito de la educación/formación, con dos tipologías: diseñar una intervención o crear recursos específicos para abordar el tratamiento educativo de un asunto, problema o contenido.	Realizar una investigación. Diferente tipología: evaluar los efectos de una intervención, realizar un diagnóstico de un aspecto específico, una revisión sistemática sobre un tema concreto, etc.
Partes del TFG	1. Introducción y justificación	2. Introducción y justificación
	3. Marco teórico	4. Marco teórico
	5. Objetivos del TFG	6. Objetivos del TFG
	7. Metodología del TFG: propuesta de intervención/propuesta de creación de recursos educativos formativos o didácticos	8. Metodología de la investigación
	9. Resultados y discusión	10. Resultados
	11. Conclusiones	12. Discusión
	14. Referencias bibliográficas	13. Conclusiones
		15. Referencias bibliográficas

Fuente: Elaboración propia a partir de la Guía de elaboración del TFG de la US

2. RECOGIDA Y ANÁLISIS DE LOS DATOS

Durante el trabajo de campo, además de recopilar los distintos documentos que se acordaron, se han realizado 9 entrevistas en modalidad virtual (grabadas, transcritas y analizadas), desglosadas del siguiente modo y bajo los siguientes criterios de selección:

PROFESORADO:

- CRITERIOS: accesibilidad, con experiencia en cargos de gestión / coordinación, tutorizan o han tutorizado prácticum y TFG
- MUESTRA: 3 docentes con experiencia en los títulos estudiados + 1 gestor con una amplia experiencia en dicho ámbito (+5 años).

ESTUDIANTES

- CRITERIOS: accesibilidad (recomendaciones por parte de profesorado), 4º Curso (completado prácticum y TFG).
- MUESTRA:
 - o Infantil: 2 estudiantes
 - o Primaria: 3 estudiantes

* En ambos casos, la situación sobrevenida de pandemia acarreó diferentes complicaciones: desde la imposibilidad de desplazarnos físicamente a Sevilla para realizar no solo las entrevistas sino procesos de negociación y acceso al campo y a los informantes, como la dificultad misma de, dadas las circunstancias socio sanitarias y de enorme complejidad con la docencia virtual, acceder a más informantes. Por tanto, el estudio ofrece una panorámica aproximativa que, si bien resulta exploratoria, con el cruce de los otros casos deje entrever puntos muy concretos de saturación de información.

Aunque dentro de cada categoría y subcategoría teórica (establecidas en el guion de entrevistas) emergen cuestiones que trascienden dicha estructura, hemos optado por mantener en la medida de lo posible las denominaciones de estas categorías de cara a facilitar el estudio multicaso. Se presentan por separados los informes, una triangulación de información, así como unas conclusiones que, de manera sintética, buscan mostrar los principales hallazgos de cara, nuevamente, a facilitar el estudio multicaso.

INFORME PARCIAL “DOCENTES”

Acerca del informe de docentes

Con las entrevistas realizadas al profesorado perteneciente a la Universidad de Sevilla pretendemos conocer y comprender el contexto de esta Facultad de Educación (cultura profesional, *habitus* profesional y desarrollo prácticas formativas que invitan a la consecución de las competencias necesarias de la profesión docente. Para conocer la percepción de las y los docentes, dividimos este análisis en tres grandes bloques, de los cuales se desprenderán cuestiones importantes fruto de la conversación en las entrevistas. Los bloques versan sobre las siguientes cuestiones:

1. **Acerca de su formación y experiencia profesional.** Para ello, hemos profundizado en la imagen que tienen de sí mismos como docentes, sobre lo que valoran de su profesión; también sobre qué les parece imprescindible trabajar en la formación inicial de maestras y maestros. Esto nos ha dado pie a conocer desde dónde piensan las cuestiones que les planteamos, por lo que nos parece relevante recoger sus trayectorias, el modo en el que las cuentan y donde inciden para describirse como profesionales de la educación.
2. **Acerca de cómo perciben la docencia universitaria,** tanto el profesorado como los gestores de los grados: el modo en el que entienden la práctica educativa en la educación superior, la coordinación docente, la innovación, etc... y cómo eso contribuye a la adquisición de las competencias docentes requeridas a los estudiantes que se están formando para maestros y maestras.
3. **Acerca de su valoración sobre las titulaciones del EEES,** con el propósito de conocer si consideran, tal y como están planteados los distintos Grados de Infantil y Primaria y el modo en el que se están desarrollando las clases, se consiguen las competencias necesarias para el ejercicio de la profesión.

1. TRAYECTORIAS DOCENTES QUE DEFINEN...

Los profesores entrevistados nos cuentan acerca de sus trayectorias formativas y docentes. En ese hacer memoria sobre cómo llegaron a donde se encuentran hoy, observamos que casi todos recuperan sus inicios como estudiantes universitarios y el modo en el que vivieron esos tránsitos hasta que se convirtieron en profesores de la Facultad de Educación de la Universidad de Sevilla. Entre las historias que nos cuentan, nos parece relevante rescatar algunos hitos que señalan y que, de algún modo, nos ayudan a comprender desde dónde han construido su concepción en torno a lo educativo en general, pero también, en torno a lo que significa la docencia en estos tiempos. Así, observamos como algunas de estas docentes nos hablan de una vinculación a la profesión de educación *por vocación*.

[...] desde el bachillerato siempre había querido estudiar relaciones públicas, y al final, cuando tuve que optar a la carrera, pues fue una cuestión de vocación, porque a mi lo que realmente me gusta es la educación. (Docente 2)

Observamos, también, como casi todos los entrevistados tienen lo que llaman *una trayectoria continuada*, es decir, comenzaron en la universidad como estudiantes y luego continuaron vinculados a ella a través de becas de investigación pre-doctorales o colaboraciones con algunos docentes a través de actividades de investigación

mediante la categoría de *alumnos internos* (como alumnos colaboradores), algo que destacan como positivo para su desarrollo formativo, primero, y profesional, después. Todo esto, antes de acceder a diferentes puestos docentes y cargos de gestión en la facultad de educación (PSI, Profesor/a Ayudante, Profesor/a Asociado/a, Vicedecano/a de prácticas, Decano/a, etc.).

Mi trayectoria fue toda continua. Yo terminé en 2008, hice la tesis y la defendí. [...] cuando yo empecé la carrera, no me había planteado quedarme en la universidad, la empecé porque me gustaba. (Docente 2)

Yo veía que me gustaba mucho el mundo universitario, [y ya en la licenciatura comencé a ver] de qué modo podía hacer una incursión en el mundo universitario y me apunté como alumno interno de uno de los profesores que me impartía una de las asignaturas, formé parte de su grupo de investigación. (Docente 3).

Otros comentan haber estado vinculados con la Universidad a la vez que trabajaban en distintos sectores de la educación, como en el caso de la Docente 1 que *mientras accedió a trabajar en el Instituto de Ciencias de la Educación de la Universidad con una beca de investigación al mismo tiempo impartía clases en el ya extinto CAP (Capacitación Pedagógica) en la formación del profesorado de secundaria.*

1.2 Exigencias docentes e imagen de sí mismos

Resulta interesante algunos de los puntos de vista que nos muestran los docentes entrevistados cuando nos hablan de su papel en relación con la enseñanza y la formación universitaria. Así, observamos como algunos expresan la necesidad de tener un papel activo y reflexivo para con los cambios y las generaciones que van llegando. En este sentido, la Docente 1 nos habla más extensamente de ello, aludiendo a que considera primordial *mostrarse responsable por estar siempre atenta a lo que pasa, a lo que va cambiando en la sociedad*; refiriéndose, no solo a cambios sociales generales, sino fundamentalmente al hecho de que ser docente no puede eximirnos de prestar atención a los más jóvenes y a cómo van cambiando: cómo los vemos, entendemos y nos acercamos a los estudiantes de la universidad hoy. Para ello argumenta que *ya no son los mismos que hace veinte años atrás cuando empezó como docente en la Universidad* y eso nos debe hacer pensar en que no podemos seguir haciendo lo mismo con los estudiantes que nos van llegando.

Tenemos un trabajo en el que solemos estar aprendiendo más; lo que yo veo como exigencia es el irse adaptando a las nuevas situaciones sociales, que los estudiantes de ahora no son los mismos que los de hace veintitantos años cuando yo empecé a dar clase y eso te exige tener que estar al día de qué está pasando, cómo son y cuáles son sus necesidades. Y luego, la reflexión que lleva aparejada y el análisis, el intercambio de puntos de vista, el debate con colegas en distintos foros, te hace ir viendo como hacer lo mejor posible el trabajo. (Docente 1)

En este sentido, algunos aprovechan para explorar *la imagen que tienen de sí mismos* como docentes. Hablan de sus fortalezas y de sus debilidades; de sus exigencias y de sus virtudes. Virtudes que algunos vinculan con una manera de estar siempre atentos en clase a lo que demandan y necesitan los estudiantes; también a la hora de diseñar cómo impartir las distintas materias de los grados, a lo que los estudiantes traen consigo (a sus vivencias y experiencias), bajo esa idea de *escucha activa*:

Y en esa escucha activa que intento hacer, yo siempre digo a mis estudiantes que imparto una asignatura, pero que cada año esa asignatura es distinta porque la construimos entre mis estudiantes y yo. Yo establezco las líneas base como experto, pero luego la construcción de la propia asignatura en sí la hacemos entre los estudiantes y yo. [...] El saber escucharlos, el saber detectar sus necesidades, el saber partir de la experiencia vivencial que tienen los alumnos, para tú poder hacer destacable tu materia en sus vidas. (Docente 3)

Virtudes que otras docentes definen como una *disposición a encontrar el sitio adecuado en la relación con los estudiantes*, en una trayectoria profesional que se va haciendo con el tiempo:

Hay quienes dicen que esta profesión es para ellos vocacional; yo no voy a decir que se vocacional, pero no me gusta el término para definir mi forma de ser docente; prefiero la combinación profesional de la enseñanza y trabajadora en el ámbito de la universidad; y quizás con el tiempo, aunque creo que lo he tenido siempre, ha estado muy presente el interés por los estudiantes. El acercarme a ellos no como colegas, sino acercarme para ver es la mejor manera de tratar de ayudarte a aprender. Eso es como que lo tengo muy interiorizado. (Docente 1)

Nos resulta curioso como esta docente se define como una profesional de la enseñanza, aludiendo como de puntillas a la idea de “vocación”. Decimos de puntillas, porque, aunque no rechaza el término para definirse como docente, para ella hay algo que tiene más que ver con “trabajarse” en esta profesión.

Asimismo, otra de las cualidades con la que se define, en este caso la Docente 2, está vinculada con el hecho de que hacer partícipes a los estudiantes del proceso de enseñanza y aprendizaje, requiere diseñar y planificar teniendo en cuenta siempre la conexión con la práctica y de estar siempre atenta a sus dudas.

Yo soy muy comunicativa de cara a los estudiantes y trato de que las clases sean participativas; sobre todo que ellos tengan que participar en su propio proceso de enseñanza y aprendizaje. Aunque haya alguna clase mas magistral en la que yo explique más, siempre trato de mantener actividades que podamos hacer en el aula en la que puedan aplicar lo que estamos viendo, aun siendo eso muy teórico. Trato de verle la parte aplicada a todo lo que damos aun en el plano mas conceptual. Trato también de apoyarlos y resolverles dudas en el proceso de enseñanza y aprendizaje. (Docente 1).

Por su parte, el Docente 3 plantea esa idea de que los estudiantes se “enganchen” y participen *motu proprio* en las clases, argumentando que es necesario hacerse cargo de los cambios que vivimos -al igual que lo mencionaba la Docente 1-; aunque este profesor lo enfoca desde el hecho del uso de las tecnologías por parte de los estudiantes en clase. Y eso, en lugar de vivirlo como algo negativo, trata de movilizarlo y hacer algo que permita a sus estudiantes aprender a estar en la asignatura de otros modos (sin que todo sea acudir siempre a los móviles para encontrar soluciones).

Yo en mis clases, el primer día, algunos... cogen el móvil. Yo cuando acabo la primera clase siempre digo: al tercer día estoy seguro de que no cogeréis el móvil nadie. Ese es un objetivo interno que yo, como profesor, me marco. Pero yo no tengo que decir que no cojan el móvil. Sino que intento hacer las clases de manera que no les de la posibilidad de recurrir al móvil. No tengo ni que confiscarlo ni decir que... [...] Verás que yo no tengo problemas, pero sí he comentado con

colegas que es que el tema de los móviles y de las tabletas está siendo dimensionado hacia otros parámetros lo que es la educación. O nos hacemos amigos de la digitalización, o de aquí a poco nos vamos a ver un poco perdidos con los estudiantes. (Docente 3)

Otra de las ideas que nos parece relevante rescatar es la visión que tiene el profesorado que imparte clase en el primer curso dentro del Grado; pues, según nos cuenta la Docente 1, *no todo el mundo suele estar dispuesto a asumir la responsabilidad de acoger a los estudiantes que recién llegan a la universidad*, parece que por lo que supone en cuanto a la deconstrucción de las concepciones y juicios previos con los que vienen sobre la profesión docente, así como, en cuanto a acompañamiento para iniciarlos en el oficio:

Yo me encargo de didáctica y normalmente trabajo en primer curso, con lo cual están recién aterrizados. Todo les suena como conocido porque lo han vivido en la escuela, pero a la vez todo es un mundo por descubrir y con muchos estereotipos que hay que reconstruir. Para esa labor, el dominio de conocimientos que yo puedo tener del área, creo que son más que suficientes. A veces he querido ir más allá, trabajar de un modo interdisciplinar y globalizado, tirando y profundizando... y te entusiasmas, pero a veces hay que aterrizar, porque si, esto está muy bien para ti, para las publicaciones para lo que quieras, pero... y es un nivel demasiado elevado como para ayudarles a dar el salto. Y a veces te tienes que bajar (en el mejor sentido del término) para enganchar con ellos. Que se pasa un poco mal porque tienes la sensación de que estás simplificando mucho los contenidos... pero si no lo tienes en cuenta, realmente hay mucha gente que se va a desenganchar en el proceso. (Docente 1)

Esta idea de no desenganchar a los estudiantes en estos primeros cursos, nos parece "clave" para entender que son determinantes las vivencias iniciales en la universidad y el modo en el que los docentes se muestran a la hora de recolocarles para pensar en el oficio como maestras y maestros, y puedan ir más allá de lo que experimentaron en la escuela siendo alumnos. Es ahí, donde el Docente 3 también incide en sus cualidades de escucha:

Mi objetivo es que lleguen a considerar, y que no suene pretencioso, pero mi objetivo es, en el contexto de mi asignatura, que mis alumnos lleguen a pensar que mi asignatura es imprescindible para su formación [...] Porque si llego a conseguir eso, entiendo que mi materia tiene sentido. (Docente 3)

Hacer de esos cursos iniciales de acogida de los estudiantes de magisterio, un tránsito adecuado entre sus esquemas y creencias sobre educación y los nuevos planteamientos que se les ofrece desde la formación inicial, es fundamental y parece que tanto el Docente 3 como la Docente 1 lo tienen claro, sobre todo cuando expresa que a veces hay que "bajarse" donde están los estudiantes para guiarlos y que no pierdan el interés desde el principio.

Asimismo, resulta también relevante como algunos expresan cultivar en sus clases ciertas cualidades docentes. En este caso, priorizan lograr el *rigor* suficiente entre sus estudiantes, sin dejar de lado otros aprendizajes como, el cuidado por el respeto a los otros, que no establezcan juicios a priori, etc., toda una *labor de concienciación*, como expresa esta profesora:

Para mí es muy importante el rigor, yo soy muy pesada con lo que tiene que ver con la reflexión, con el análisis, con el hacer pensar, con hacer buenas preguntas... al principio a los estudiantes les sorprende mucho, pero luego ellos van asimilando. Después salen de clase diciendo: ¡la cabeza me va a explotar! ¡Ya no puedo más, todo el día pensando!... pero a su vez van descubriendo que hay muchas cosas por reflexionar, el hecho de tener mas apertura intelectual, el hecho de mirar las cosas desde un enfoque diferente... a ese nivel procedimental para mi es también muy importante en las clases. [...] También a nivel actitudinal hay mucha labor también de concienciación, que no todo el mundo piense que es la única visión posible la suya, que todo suele tener una explicación, otra cosa es que podamos llegar a ella, pero que no caigamos en linealidades simplistas; eso lo tengo muy presente. (Docente 1).

Dentro de este orden de preguntas sobre la imagen que tienen de sí como docentes, observamos como al definirse son también autocríticos, en el sentido que saben identificar sus fortalezas y orientar hacia un autoanálisis sus debilidades. Es el caso de la Docente 2, quien se considera como una docente "muy cuadrículada", y pone como ejemplo para que lo entendamos, su relación casi obsesiva por atender los correos electrónicos en el momento: *"en cuanto veo que hay una lista de correos, tengo que responderlos para irme quitando trabajo de encima ¡qué luego se acumulan!"*. Y es que esta docente antes de trabajar en la US, fue docente en una universidad donde la enseñanza era virtual, de modo que, más que vivir esto como una "carga" o como una obsesión, lo que nos cuenta es que esa actitud de estar siempre atenta al correo (¡para que no se acumule!) no es solo una cuestión técnica de "quitarse trabajo de encima", sino una capacidad que el trabajo online le ha brindado para ser la docente que quiere ser, ahora en sus clases presenciales:

[...] tener el aula virtual es un espacio que tengo muy estructurado, la entrega de tareas y los trabajos... todo lo tienen todo a su disposición en la plataforma; califico y les retroalimento desde la plataforma. Me gusta que los alumnos hagan uso de la plataforma, para eso habilito todo allí y ellos dejan constancia de las entregas en el aula virtual". Según cuenta, eso le evita problemas con los estudiantes a la hora de justificar las calificaciones, pues intenta que cualquier tarea tenga un comentario que la retroalimiente, a modo de argumentación de la nota: "con ese proceso, es todo mas transparente y esta todo mejor planificado. (Docente 2)

2. HACERES Y PARECERES SOBRE LA DOCENCIA UNIVERSITARIA

En este apartado tratamos de reflejar cómo el profesorado y el gestor entrevistado concibe la docencia universitaria y esta cómo contribuye la formación inicial que se brinda en la Facultad de Educación de la US a la adecuada adquisición de competencias por parte de los estudiantes de magisterio, según se plantea en el Marco de Bolonia.

2.1 Competencias si, competencias no...

Para conocer la percepción que tienen del funcionamiento de los grados, antes de nada, le preguntamos, tanto a los docentes como al gestor entrevistado sobre cómo conciben las competencias. Aquí vemos, diferentes sentidos y pareceres sobre este modelo competencial que promueve el EEES. A continuación, los explicamos:

2.1.1 ¿Competencias o cualidades docentes? Practicar en el aula lo que se enseña

En este sentido, la Docente 1 nos explica que ya el propio hecho de mencionar con "competencias" a las cualidades de los docentes, le resulta poco acertado, ya que le cuesta trabajo entrar en el corsé y en la imposición de las recientes competencias. De modo que prefiere hablar de "cualidades" en lugar de "competencias", pues según esta profesora, eso hace mención al valor que ella da a la enseñanza, tratando practicar en sus clases todo aquello que trata de enseñar a sus estudiantes: "yo [esas cualidades] las reflejo en mis clases, no porque yo sea el modelo de nada, pero son cosas que práctico porque las considero valiosas para mí y para los demás." (Docente 1).

Indagamos más para comprender cuales serían, entonces, esas cualidades. Así esta profesora nos comenta acerca de lo que considera *NO debería hacerse en la formación inicial*, en lugar de explicarnos lo que si cree se debe cultivar para con estudiantes. Por el modo en el que nos cuenta cómo percibe el contexto de la formación, parece un ejercicio de análisis habitual en ella, en sus modos de dar clase y situarse ante el panorama educativo. Para ella, un docente debe mostrar aptitudes que reflejen coherentemente lo que luego exigimos a los estudiantes para su formación docente; pero también pone en cuestión aquel "habitus docente" -por lo que nos cuenta, aún existente entre el profesorado de la facultad- ligado al autoritarismo (tener "sartén por el mango") y a la sospecha.

Entrevistadora: ¿Qué cualidades de la formación inicial crees que contribuyen a un adecuado aprendizaje del oficio? O lo que es lo mismo ¿Crees que cómo enseñamos en la universidad se posibilita aprendizajes relevantes en nuestros estudiantes?

Docente 1: Me resulta casi mas fácil decirte lo que no me parece oportuno [en la formación inicial] Sigo sin comprender anteponer ese interés por la exhibición, el dominio de lo que yo sé se frente a los estudiantes. Como si el trabajo, en nuestro ámbito específico de formar docentes fuese lucirte en una clase diciendo todo lo que yo se sobre tal tema sin que haya una preocupación por las personas que tienes delante. Tampoco entiendo las aptitudes que tienen que ver con el ejercicio de la autoridad, el poder desde el peor sentido del término. NO estamos hablando de una autoridad moral que fundamenta en una relación y reconocimiento del otro, sino a un tener "la sartén por el mango" sobre todo con los exámenes y todo ese tipo de cuestiones. Me cuesta mucho cuando escucho comentarios de compañeros por los pasillos de ¡Ahí voy a la guerra! A mi no se me ocurre pensar que cuando voy al aula voy a ninguna guerra... ni que los estudiantes son los enemigos... o esa cuestión de estar en los pasillos criticando lo que no hacen los estudiantes, eso no nos coloca en disposición de construir nada positivo.

Lo que parece describir las palabras de esta profesora es un cierto escenario en el que el sentimiento percibido dentro de la formación inicial es de confrontación constante; una confrontación por parte de algunos docentes que no parecen percibir el escenario formativo como una oportunidad para aprender mutuamente (enseñantes y estudiantes), así como, no parecen asumir lo que supone el reto de enseñar el mismo oficio que practicamos sin sentir que es una "batalla" constante con los estudiantes.

Esta idea que comenta esta profesora nos parece relevante, pues si esto es así en ciertos casos, lo que explicita es una aptitud docente ligada a cierto "academicismo" -

centrado en lo *asignaturesco* y la trasmisión primordial de contenidos- que se mantiene alejado de la concepción de la formación inicial que describe, por ejemplo, esta profesora: *“estas formas docentes se eximen de la comprensión de quienes serán los futuros maestros y maestras, de quiénes son como jóvenes que estudian, qué necesitan, cuáles son sus visiones de la realidad o de la educación”* (Docente 1). Como decimos, sus palabras tratan de expresarnos como ella percibe en algunos profesores una forma de concebir la formación inicial más ligada a la transmisión sin sentido de los contenidos académicos que a un modo holístico de enseñar y aprender. A este sentido, argumenta también que esto es así muchas veces porque el profesorado de la facultad desconoce acerca del ámbito personal y familiar de los estudiantes e incluso, reinterpretan las acciones de los estudiantes creyendo que es porque no quieren, simplemente, hacer los trabajos.

[...] a veces creemos que su ámbito de relación con sus iguales [el de los estudiantes] y de ocio pasa siempre por estar en la calle, haciendo fiestas, por el alcohol... y creo que a veces erramos muchísimo; hay gente viviendo situaciones muy distintas y si eso no se reconoce y no se integra desde el aula, creo que estamos haciendo un flaco favor. En ese tipo de cosas creo que debería cultivarse en lo contrario, en atenderlos más desde quienes son. (Docente 1)

2.1.2 El discurso de las competencias es integrador

A mi el modelo de competencias me convence bastante. Es decir, creo que hay que hablar más de competencias que de contenidos. [...] Creo que la competencia es integradora en ese sentido. Una competencia no es que tú sepas decir algo, es que significa que sepas decir algo, que sepas hacer lo que dices y sepas dar valor a lo que dices y a lo que haces. De una manera integrada. Por tanto, ¿un profesional por qué es profesional? Pues porque... tiene cualidades profesionales para lo que sea. Por tanto, yo creo que el modelo de competencias está muy bien pensado. Es un modelo teórico bastante factible y que responde a las necesidades del mercado laboral que tenemos hoy día. (Gestor)

Esa idea de competencias que sostiene el gestor entra en contraposición con la idea de cualidades con la que la Docente 1 expresa cómo trabaja y hacia donde potencia ella la formación inicial (ver apartado 2.1.1). Sin embargo, parece que ese modelo competencial del que habla el gestor lo une al hecho de que pensar la formación desde las competencias habilita los títulos para el desempeño de una profesión dirigida a las demandas del mercado laboral actual. Por otro lado, siguiendo su discurso, podemos ver que, a pesar de su valoración positiva hacia las competencias, tampoco le queda demasiado claro que se estén fomentando en la universidad

Ahora bien, ¿eso significa que estamos haciendo un modelo de competencias en la universidad? [se encoje de hombros y suspira] A mí me falta información y me faltan datos, yo tendría que verlo o comprobarlo o contrastarlo. (Gestor)

Indagamos un poco más en esta concepción integradora que atribuye al modelo por competencias y le preguntamos por cómo las integra en la preparación de sus asignaturas:

¿Las competencias? Por supuesto. Y... en una asignatura no tengo más de 3 competencias. También lo digo (una expresión para dejar claro que con 3 es más que suficiente) Porque tú mira cualquier programa de las asignaturas y, entre

competencias generales y específicas, puede haber del orden de 20-25-30 competencias. Eso es... además de irreal, es una estafa risas], lo que se pone en el programa de asignaturas. Si en un ciclo de 4 meses, difícilmente se pueden asentar 2-3 competencias, y eso está comprobado científicamente, ¿cómo pretendes conseguir en 3 meses, 30 competencias? No sé... Bueno, echaremos mano de la transversalidad, diremos que esta no es solo de esta materia sino del resto [risas]. (Gestor)

Y en cuanto a cómo integra los contenidos en su perspectiva docente nos comenta:

Los contenidos son importantes, es decir, una cosa es que yo crea en el modelo competencial, pero el modelo competencial tú tienes que dotarlo de contenidos. Vamos a ver. Yo no puedo pretender que un maestro que yo formo sea un comunicador eficaz, si yo antes no le he explicado qué es la comunicación eficaz. Está claro. Otra cosa es que yo le explique lo que es la comunicación eficaz a través de la práctica, pero contenido hay, ¡claro que lo hay! Tiene que haberlo. Si no, no somos Universidad. [...] La universidad tiene que marcar las diferencias. Somos la institución de formación superior [enfatisa esa palabra] que existe. (Gestor)

Esta visión del modelo competencial y los argumentos que va sosteniendo con ejemplos el gestor, muestran como el desempeño docente va marcado por la lógica y el paradigma desde el que cada profesor o profesora piensa, dice y hace su práctica. Y en este caso, vemos un gestor que, como docente, parece vivir y pensar su docencia ligada a las formas de pensamiento más institucionalizadas.

2.2. El para qué de la formación permanente del profesorado...

Este es un tema bastante recurrente a la hora de entender la calidad de la docencia que se ofrece en la formación inicial y como esta está mediada por las condiciones laborales, pero también por la cultura profesional e institucional existente en la carrera laboral de los docentes. Así, por un lado, ofrecemos las reflexiones del gestor, pues nos interesa saber si a nivel institucional esto se piensa y de qué modo; es decir, conocer algún aspecto que a su juicio merece una especial atención en materia de formación del profesorado universitario. En este sentido, nos comenta como eso "*depende de si hablamos de investigación o hablamos de docencia*". Aunque esa primera separación nos llama la atención porque en nuestras preguntas siempre dábamos por descontado que hablábamos de docencia -y por ende, de profesorado-, parecía, por las varias respuestas a este tema, que él estaba refiriéndose al conjunto del PDI.

[...] hay profesores que verdaderamente están interesados en cuestiones generales como puedan ser estrategias de liderazgo, comunicación [...] también. Pero también está muy mediatizada la promoción interna del docente. (Gestor)

Esta idea de promoción interna de los docentes de la que nos habla el gestor parece reflejar una realidad de formación permanente ligada a la lógica de los procesos de acreditación docentes actuales (modo Aneca), el cual muestra un sistema fundamentalmente meritocrático destinado a la consecución de los méritos cuantitativos que cuentan.

La sensación que tengo es que los equipos docentes se forman en aquella formación específica que les cubre lagunas que son necesarias para su

promoción interna en ese momento. Es decir: explica que la gente busca formarse en aquellos recursos que ayudan a publicar para conseguir méritos para aquellas acreditaciones que se persiguen. (Gestor)

El gestor nos habla de lo paradójico del sistema, de cómo para lograr la estabilidad docente, la exigencia al PDI es mayor en el plano de la investigación y eso repercute de algún modo en la manera en la que el profesorado transita su profesión y como dedica buena parte de su tiempo a un tipo de formación que garantice pasar por los procesos de acreditación. Sin embargo, también comenta que, en nuestro ámbito de educación, aunque esto es un proceso exigido a todo el PDI, los docentes están más comprometidos con la docencia que en otras facultades:

Yo te aseguraría que el ámbito de la educación nos gusta más la docencia que la investigación. Lo que ocurre es que necesitamos la investigación primero, para mejorar nuestra docencia, pero sobre todo para promocionar. [...] El tiempo que dedicas a escribir un artículo es tiempo que le quitas a tu docencia (Gestor).

Y aunque los docentes entrevistados también nos expresan los desequilibrios que se viven, continuamente, entre las exigencias de acreditación y promoción y cómo eso relega la preocupación por la mejora docente, tampoco nos dejan clara su postura al respecto. Algunos, exponen la necesidad de *dar más valor a la docencia*, como sostiene la Docente 1; y otros, aunque siguen la misma línea de análisis, matizan que un buen docente necesita, permanentemente, la formación *para estar actualizados, para adaptarse a las exigencias y demandas sociales actuales*, como nos explican de diferentes formas la Docente 2 y el Docente 3. Pero es como una idea de “formación” muy en el aire...

Lo que nos dan a pensar sus análisis es como para ellos lo que queda claro es que la formación permanente del profesorado es fundamental, sobre todo cuando reflexionan sobre la necesidad de repensar los escenarios formativos “analógicos” para redirigirlos y se adapten a las necesidades actuales de sus estudiantes “tecnológicos”. Sin embargo, lo que no comentan es con qué tipo de formación eso se podría resolver.

En esta misma línea, comenta el gestor algo parecido, encaminando el sentido de la formación permanente a esa necesidad de responder a la incesante digitalización e inmediatez con la que llegan los alumnos a la universidad:

Si hablamos de docencia... Siempre pensamos que hay una carencia o escasez de cursos o de formación que nos ofrezcan herramientas y estrategias válidas, eficaces, para la motivación del estudiantado. [...] Y mira que nuestras asignaturas son agradecidas en este sentido. Pero sí que es verdad que el sistema social en el que estamos inmersos con los chavales ahora en la Universidad requiere de nuevos incentivos, están muy acostumbrados a la inmediatez, [...] y esa digitalización invita a esa inmediatez imperiosa, hace que a veces las estrategias de motivación que podamos usar actualmente, no que estén anticuadas ni muchísimo menos, pero hacen una competencia desleal por parte de los aspectos de digitalización, pienso. (Gestor).

Al respecto de esta idea de formar al profesorado para estar preparados ante los cambios acelerados que se suceden, el gestor nos habla también de las acciones formativas del PDI que son impulsadas desde la Facultad; acciones, por ejemplo, dedicadas a la innovación docente y dirigidas a compartir experiencias y generar debates:

Desde el propio vicedecanato de calidad, innovación docente e investigación, que promueve todo lo que tiene que ver con la formación continua del profesorado a nivel de Facultad, incluso hemos financiado cursos de manera interna para que sea nuestro profesorado quien se beneficie de ciertas necesidades o lagunas que han presentado o que han planteado que tienen de formación. Incluso, además, con los resultados de esa formación, hacemos cada año unas jornadas de innovación docente, donde se comparten, se debaten y se enriquecen las experiencias extraídas de esa formación específica". (Gestor)

2.3. Percepciones sobre la coordinación docente

La percepción general de los docentes entrevistados sobre el tema de la coordinación docente es que se trata de un trámite puramente burocrático. Nos encontramos con visiones que van desde la crítica más dura hasta un análisis más comedido que se centra más en mostrar la realidad de una coordinación entendida como parte de la mejora de los procedimientos institucionales. A continuación, abordaremos como, tanto el gestor de la facultad, como los docentes entrevistados nos hablan de estas percepciones.

Así, nos encontramos, por un lado, con un discurso más burocrático e institucionalizado de mano de la voz del Gestor, que nos muestra un contexto claro de gestión de la coordinación abordado por los responsables de las facultades y los centros, para responder a las evaluaciones de acreditación de los títulos.

Una de las principales objeciones que se hacen para la renovación de la acreditación de los títulos es, cuáles son los sistemas de coordinación vertical y horizontal que se establecen desde la facultad. (Gestor)

En este sentido, nos explica como la coordinación es, además de un requisito burocrático, una necesidad institucional por mostrar cierta coherencia en el hacer y en las decisiones que se toman para el buen funcionamiento inter-centros². Percibimos por aquello en lo que incide, que este es un tema abierto a debate fruto de la evaluación de las titulaciones de los Grados. Sin embargo, en eso apenas entra. Nos comenta como existen dos tipos de coordinación dentro de este plano, digamos, más institucional - exigidas, parece ser, por la evaluación de los títulos-: (i) horizontal, que se aborda a través de reuniones periódicas entre el equipo decanal y las direcciones de dos centros de calidad adscritos; y en la que se realizan mínimo de tres reuniones inter-centros por curso. Con este tipo de coordinación horizontal se busca poner en común el desarrollo de los planes de estudio, pues como nos comenta el Gestor, *estos dos centros adscritos no pueden hacer nada distinto a lo que hacemos desde el centro propio*. Y he ahí donde aparece la (ii), la coordinación vertical, que se entiende como un ejercicio de comunicación e información inter-centros – a través de esas mismas reuniones- pero que se ejerce a modo de decisión unilateral que trata de ser compartida y asumida por todos.

² El Gestor nos cuenta que hay dos centros de calidad adscritos a la Facultad de Educación de la US (Escuela Universitaria de Osuna y San Pablo CEU de Bormujos). Por eso la necesidad de coordinación inter-centros, como un mecanismo garantista de que se trabaja coherentemente y que el funcionamiento de estos dos centros adscritos va en la misma línea que en la Facultad.

En esas reuniones, es la Facultad la que propone los temas a tratar. Es ahí donde se realiza la coordinación de manera vertical. (Gestor)

Por otro lado, nos encontramos con la percepción de algunos de los docentes entrevistados sobre la coordinación. Estos parecen tener clara que la visión predominante entre el profesorado es que esta es un *mero trámite burocrático*. Y que rara vez esto cambia. A pesar de que la concepción que tienen sobre coordinación expresa otras formas de llevarla a cabo.

Así, mientras que el Gestor nos comentaba los tipos de coordinación que existen y cómo se entiende cada una de ellas, los docentes nos hablan de como sienten que el ejercicio de la coordinación, tal y como está planteada, no les ayude a mejorar su práctica docente en la formación inicial. Para ellos, la coordinación debería entenderse además de para organizarse y planificarse conjuntamente en el desarrollo de los títulos, como un escenario de encuentro para compartir dificultades o buenas prácticas, que sirva para enriquecerse mutuamente y poner en marcha proyectos conjuntos ya sea, entre asignaturas, con grupos, o cursos... pues, aunque algunos reconocen que la coordinación es difícil es un sistema de *creditaje* que no es coherente con las horas de trabajo dedicadas, la conciben como algo que *debería tratar de ir más allá de poner puntos en común para saber cómo proceder* (Docente 1)... sosteniendo una visión utópica de la coordinación *“como algo para compartir y crear conjuntamente.”* (Docente 2)

2.3.1 Visiones más críticas

Por lo conversado con estos docentes, palpamos que la coordinación docente es un tema delicado en la US. En este sentido, nos encontramos con una visión, como decimos, muy crítica de algunos profesores, que sostienen que la coordinación docente es *ficticia y puramente burocrática* (Docente 1). Esta docente nos cuenta su asombro ante la falta de coordinación permanente en el tiempo y la poca disposición para cambiar la situación; y nos comenta que su asombro se debe a como esa la falta de coordinación se observa hasta en la evaluación de los títulos.

Entrevistadora: ¿Qué importancia le concedes a la coordinación docente? ¿Cómo la vives en tu facultad? ¿Tenéis relación entre las diferentes áreas de conocimiento? ¿O solo trabajáis con docentes que compartís asignaturas...? Podrías contarnos un poco tu experiencia y tu percepción personal al respecto de esta cuestión...

Docente 1: La coordinación horrible, mal... puedo seguir diciendo adjetivos en ese sentido... prácticamente inexistente, en muchos casos artificial, ficticia, para cubrir el expediente. Yo no tengo una vivencia de que haya un interés por la coordinación y creo que se debe a que no se antepone a los estudiantes. Porque si tu los antepones y diseñas un plan de acompañamientos y de tutorización... pues entonces la cosa cambia... pero eso, aquí en Sevilla, no existe; o al menos yo no lo veo. No hay por tanto un trabajo de acompañamiento y que se haga de forma colectiva. El planteamiento siempre es muy individualista y la coordinación, por ejemplo, del profesorado que imparte la misma asignatura solo está en los papeles. Cuando hay algún conflicto entonces si se recurre a la persona de coordinación, pero prácticamente no se hace ningún trabajo. Ahora, por ejemplo, qué ha habido alguna Adenda por la cuestión de la pandemia, qué, nos

hemos cruzado tres correos para ver qué poner en la agenda... y ahí acaba la coordinación, que para mí eso no es coordinación. El tema de los consejos de curso³, es algo que en Sevilla que... no sé, es un mal endémico. Llevamos años, bueno hay alguna gente que llevamos años impulsándolo y no hay manera de que cuaje o cristalice. Las pocas veces que se convoca, si se convoca, no tiene la respuesta esperada y pocos profesores se implican y a nivel de gestión, la facultad, no se si viene de más arriba, en el fondo acabo pensando que no hay un interés real. Porque si no, no entiendo como llevamos tantos años para hacer algo que es de pura lógica básica de coordinación horizontal. Ya te digo, es un enigma. No entiendo como es tan complicado, cuando eso está recogido en todos los documentos oficiales, cuando se hace la evaluación del título se señala. Que vamos es una deficiencia... mi valoración de la coordinación tanto horizontal como vertical es muy negativa.

Como se aprecia en las palabras de la Docente 1, el sentir es que el planteamiento de trabajar conjuntamente se diluye ante propuestas que persisten a modo individual... y que la coordinación es puramente oficialista, a pesar de tratar de impulsar modos de colaboración conjunta, como en el caso de los consejos de curso, o en las reuniones de coordinación de los títulos, como también nos explica el Docente 3:

[...] Eso es un problema que nos encontramos siempre en las comisiones de título, y es que generalmente, los equipos docentes de un título, no se sientan a coordinarse para decir: yo le mando esto, ¿tú que le mandas? ¿Cómo le mandas esto? Oye, podemos hacer un trabajo conjunto de... Eso falta. Ese impulso falta. Y a veces, cuando un alumno se siente saturado, es por ese motivo, porque no hay coordinación por parte de los docentes. Y porque cada uno piensa que tiene que mandar lo que tiene que mandar. Y le da igual lo que tengan que hacer en otras asignaturas. (Docente 3).

2.3.2. La coordinación, una cuestión de cultura institucional y profesional

En cuanto a esta idea de que la coordinación es más una cuestión de cultura de centro, la Docente 2 sostiene que esa sería una de las cosas en la que ella incidiría más si tuviera que replantear los modos de coordinación: *"hay como una cultura profesional instaurada que hace difícil coordinarnos más allá de los que trabajamos en la misma asignatura"*. Es decir que esa falta de coordinación la sitúa como parte de la *cultura del contexto del centro* y no tanto una cuestión de falta de disposición individual. En este sentido si que ve, por ejemplo, que exista coordinación a más pequeña escala, entre docentes con la misma asignatura y distintos grupos. Así pues, dependiendo de lo que se plantee desde el coordinador de asignatura, la coordinación puede ofrecer un escenario rico para diseñar y compartir conjuntamente ciertos aspectos de la docencia o de los contenidos de la asignatura, tal y como nos cuenta la Docente 2:

Docente 2: El tema de la individualidad de cara a trabajar en cada uno en su grupo y con su asignatura, creo que es más una cuestión de contexto en la facultad. Por lo general, aquí somos muy estancos, entonces se realizan cada cual

³ Los consejos de curso son las reuniones de Equipo Docente que se reúnen de un mismo grado y que imparten en el mismo semestre las asignaturas a un curso y grupo concreto.

por separado. A no ser que compartas asignaturas, y entonces a mí me gusta compartirlo todo.

Entrevistadora: ¿Os coordináis intra-asignatura, es decir, os coordináis los profesores de la misma asignatura con los diferentes grupos?

Docente 2: Si se da desde Coordinación la iniciativa, pues sí. Yo, por ejemplo, nunca he coordinado, pero si se da, sí. Por ejemplo, este año, con la asignatura de TIC el coordinador lo ha motivado desde el primer momento y se ha hecho y no hay ningún problema. Así compartes más, por ejemplo, si surge una pregunta de los estudiantes, yo la lanzo a los compañeros y veo lo que opinan y así la respondo. O con el tema de las actividades, para no pisarnos. Yo siempre me muestro abierta. También, si he dado una asignatura antes, comparto mis materiales, le abro mi asignatura y trabajo en esa línea, de hecho, me resulta incomodo si no se hace. Porque no me gusta saber que hay otro profesor que está entrando en el aula con el mismo grupo de estudiantes, con el mismo contenido y teniendo la misma responsabilidad en la evaluación, incluso cuando nos repartimos la asignatura y yo tenga la parte teórica y otro profesor la parte práctica, me gusta entrar con esa forma coordinada.

Esta última idea de coordinación que expresa esta profesora en este fragmento de entrevista, parece dirigirla más hacia la responsabilidad que puedan mostrar ciertos docentes que compartan el mismo grupo de clase o la misma asignatura, por ir en una misma línea con los estudiantes; sobre todo si surgen dudas, consultas o dilemas, así, ambos puedan tener la tranquilidad de que se está acompañando del mismo modo. Sin embargo, también alude a como, aun dándose cierta coordinación docente en esta línea que plantea, esta es una cuestión que depende fundamentalmente *del perfil de la persona que coordina*. Pues para esta profesora *aun cuando se logra cierta coordinación, se hace desde un nivel muy superficial*. Para ello, argumenta que *suelen ser coordinaciones más en cuestiones esenciales del sistema de evaluación, pero rara vez entran a valorar, a analizar o reflexionar sobre el tipo de actividades que se realizan*. (Docente 2).

Así, aunque a nivel de grupos o asignaturas, la coordinación puede ser una práctica un tanto más real, como señala la Docente 2, la visión de la Docente 1, es que la coordinación a nivel de reuniones de titulación sigue siendo deficitaria; argumentando que, ese momento en el que todo el profesorado se reúne para compartir experiencias sobre los diferentes cursos, dentro de cada titulación debería ser un escenario de intercambio y de toma de decisiones conjuntas, y no solo de cuestiones formales de los grados. No obstante, a pesar de eso, la Docente 1 reconoce, al igual que la Docente 2, que a veces, puede organizarse con algunas compañeras, por afinidad, para poder llevar grupos de clase conjuntos e intercambiar experiencias. Aunque eso no lo entiende como coordinación, si no más bien, como una colaboración con amigos y colegas.

Este año se va a intentar otra vez la idea de que nos organicemos para compartir experiencias... yo no se, como llevo tantos años con esta historia no tengo demasiadas expectativas, pero bueno... yo siempre que sale ahí que me apunto, lo nuevo y... al final acaba habiendo coordinación entre algunas asignaturas, pero es por cuestiones más bien de amistad entre el profesorado, que se unen porque se llevan bien y entonces si colaboran. Por ejemplo, yo conozco a una compañera que impartimos al mismo grupo e intercambiamos, cuestiones de horario, "mira yo he hecho esta actividad, retoma de aquí..." y nos ponemos un

poco al día de lo que estamos haciendo por darle un sentido más integrado. Pero eso es por pura amistad y compañerismo y no de modo institucionalizado, que es como creo que debería estar. (Docente 1)

2.3.3. Coordinación hay, pero superficial y formalista

Para que exista una coordinación y esta sea verdaderamente efectiva, parece importante que el profesorado muestre cierta inquietud por compartir un *hacer* que vaya en sintonía en todos los planos de la docencia y no solo en términos superficiales: como cuando la Docente 2 nos habla de cómo abordan la evaluación para una misma asignatura y como en ocasiones solo se consigue llegar a acuerdos en el tipo de prueba con la que se va a evaluar. O cuando el Docente 3 nos recalca que un “aspecto clave” de esa coordinación que a veces realizan a nivel departamental es para que no se den “agravios comparativos”, dejando clara una visión formalista de la coordinación:

Es que a veces de lo que hablamos es de coordinarnos para poner una prueba u otra; no para hablar qué criterios de evaluación seguimos, más bien para que al final todos los alumnos tengan la misma evaluación. (Docente 2).

Por parte de nuestro departamento hacia nosotros que nos invita a que tengamos reuniones de coordinación con cierta asiduidad para garantizar que todos los que impartimos la materia impartamos los mismos contenidos, las mismas secuencias y los mismos temas. Y hagamos las mismas prácticas. ¿Para qué? Para que todos los estudiantes de 1º de Educación Primaria, al menos en lo que a Psicología Social se refiere, reciban la misma formación, al menos en contenido. Después llegará a unos de una manera y a otros de otra, porque la impronta de cada profesor es distinta. [...] dentro de eso, cada maestrillo tiene su librillo, es decir, cada uno desarrolla su docencia como mejor le parece. [...] No hay problema por hacerlo, lo importante es que se den todas las prácticas (Docente 3).

2.4. “Estar a la moda” de la innovación docente

No nos ha resultado nada nuevo que algunos docentes -con una visión más crítica- nos hable de la innovación poniendo en cuestión su sentido actual y el uso habitual con el que en la universidad o en otros entornos educativos se habla de innovar. Sobre todo, porque no es algo casual que la innovación, al igual que otros términos como evaluación, competencias o aprendizajes estén tan de moda en el panorama educativo actual por ser clave de un modelo de escuela o de universidad ligado al neoliberalismo.

Para la Docente 1, el término innovación hoy en día no le resulta potente, pues al final se convierte como tantos otros en palabras que dejan de tener relevancia porque se generalizan tanto, su uso se hace tan habitual que al final te preguntas a qué estamos llamando innovación. Nos habla como, en muchas ocasiones, este término se reduce “a cualquier técnica, a cualquier recurso nuevo que entre en un aula, y eso es que estamos innovando”. Para esta docente innovar no significa cambiar todo en lo que tu crees y ponerlo todo “patas arriba” porque si no lo haces, entonces es que no innovas.

Entrevistadora: ¿qué papel tiene la innovación? ¿Cómo la piensas? ¿Cómo la valoras?

Docente 1: me estabas preguntando y justo estaba pensando que hoy he terminado la sesión de un curso que es un programa de innovación docente que tiene la US para el propio profesorado universitario; yo he sido formadora, bueno todavía sigo siéndolo, en estos últimos años. Entonces, supuestamente yo soy formadora en un programa de innovación docente universitaria. Pero efectivamente, el término innovación como otros, hoy en día no me dice nada.

2.4.1. La innovación no está en el uso de las herramientas TIC, o sí...

¿De qué depende la innovación en la docencia universitaria? ¿Innovar significa cambiar los métodos, las herramientas...? ¿Hay que cambiar para innovar? Pero, ¿cambiar qué?... estas son algunas de las preguntas que nos sugieren como importantes para conocer cuál es la percepción del profesorado en torno a la mejora de la práctica a través del concepto tan extendido de innovación en la docencia universitaria.

Frente a esa idea crítica de la innovación entendida solo desde el cambio en el uso de herramientas, modos de realizar las actividades o cambios a la hora de presentar la información, la Docente 1 apuesta por una innovación entendida como la búsqueda de sentido de la práctica, a lo que añade cambios que devengan de un proceso de reflexión sobre los propios modos de entender la relación con los estudiantes y el saber, fundamentalmente:

Si tuviera que utilizar el término lo circunscribiría al hecho de plantearte tu trabajo cotidiano para darle un mayor significado para que tenga mayor calado. Si nos estamos cuestionando el hacer cotidiano y somos capaces de identificar que hay algunas dimensiones que no van bien, que hay falta de coherencia, que se está yendo por un camino que se considera adecuado pero igual no está dando frutos y eso nos lleva a un replanteamiento más profundo de los procesos de enseñanza y aprendizaje, de la calidad humana en las relaciones, de esa perspectiva de qué saberes para qué mundo y todo eso se traduce en otra forma de hacer, que puede ser, desde cambiar el tipo de actividades, de darles más participación al alumnado, cambiar la forma de evaluar, o sencillamente, cambiar la forma de relacionarte con los estudiantes... pues si a eso le queremos llamar innovación, bienvenido sea. Cualquier artificio que esté asociado con el aparataje tecnológico o, no se... desde el aula invertida, o... ese tipo de cuestiones, pues... no digo que no tengan valor, pero no creo que la clave del cambio, de la mejora o del avance esté en poner ahora "patas arriba algunas cosas" por puro "esnobismo" de hacer aula invertida... pero... ¿qué es lo que invertimos... da igual, pero cambiamos el orden de las cosas. (Docente 1).

Mientras que la Docente 1 se muestra muy "radical" (entiendáse el término en su acepción *-ir a la raíz de la cuestión*) con el uso de las TICs y asocia su uso a la hora de pensar la mejora de su práctica, observamos que, para otros docentes, es habitual la introducción de tecnologías y metodologías para la docencia -también forman parte de sus líneas de investigación; en este sentido, apreciamos como no es solo un uso "por moda" o por "el hecho de introducir algo nuevo a modo innovador" (Docente 2). Más bien, estos docentes nos comentan como el uso que hacen de las TICs les sirve como medio para favorecer el aprendizaje de su alumnado, como es el caso de la Docente 2. Para ella, esa idea de "profesora innovadora" está vinculada principalmente al uso concreto que ella hace de las TICs; aunque esto lo vincula al hecho de que, desde el principio, ha estado trabajando desde la perspectiva del E-learning y ese es su campo

de trabajo más desarrollado y desde el que ha dedicado buena parte de su docencia. Para esta docente, resulta importante no perder de vista que, el uso de las herramientas virtuales, “*permiten a sus estudiantes conectar con lo trabajado teóricamente en clase y apoyar y reforzar las ideas*”. Y es por eso, que considera que su trabajo es innovador, porque trata de que su docencia siempre favorezca un mayor aprendizaje en sus estudiantes; y con el uso de diferentes herramientas TICs ha comprobado que eso ayuda, argumentando que así favorece “*asentar los contenidos*”:

Docente 2: este año en el MAES por ejemplo, tras cada videoconferencia de clase [en situación de pandemia por la Covid], al terminar el bloque e introducido una ejercicio a través de la herramienta Socratis; esto me ha permitido dinamizar mucho las sesiones, llamarles la atención sobre lo realmente importante en el contenido... Siempre algún elemento que yo veo que refuerza lo que yo quiero que aprendan, trato de incorporarlo, siempre para la mejora.

[...]

Entrevistadora: ¿Entonces para ti la innovación tiene que ver con la incorporación de novedosas metodologías o herramientas tecnológicas por el mismo hecho de que son algo diferentes a la docencia entendida como “tradicional” o tratas de introducir algo que conoces siempre buscando que tenga sentido?

Docente 2: Para mí la innovación no está en incorporar algo nuevo que yo no haya probado antes. Yo tengo que ver que eso se necesita y que puede funcionar. De hecho, para mí no es una novedad introducir, por ejemplo, la herramienta Socratis, aunque para los estudiantes si lo sea. Yo lo que quiero es favorecer mejores escenarios de aprendizaje.

Lo que entendemos de lo que nos cuenta la Docente 2, es que ella, por su trayectoria con las TICs ha ido diseñando un escenario formativo donde la mejora de la práctica no está reñida con el uso de las herramientas tecnológicas. Pero es necesario precisar, que esta Docente 2 no se considera innovadora por el hecho de utilizar las TICs *per se*, si no porque gracias al manejo que tiene, tanto técnico como didáctico, considera que le ayuda a crear en sus clases un entorno de mayor aprendizaje para sus estudiantes. De modo, que no es un argumento reñido con el que plantea la Docente 1, porque para la Docente 2, la cuestión de la innovación está también en eso de pensar en cómo contribuir a un mejor escenario formativo para sus estudiantes; y las herramientas son el medio con el que pone en marcha ese escenario.

Asimismo, hablamos con el Docente 3 sobre si considera que la innovación docente en la universidad es algo importante y cómo la entiende. Si considera, al igual que la Docente 1, que la innovación es algo que va más allá del uso de nuevas herramientas. En este caso, nos cuenta que, en el año 2004, dos años después de comenzar con su beca FPI, empieza a formar parte de su primer PIE. Nos habla de nombres de Proyectos, todos relacionados con recursos y estrategias concretas para las que se ha formado (“hand on”, “realidad virtual”, o realización de polimedias⁴ para píldoras informativas, etc.). De modo, que para este Docente el hecho de estar siempre vinculado a PIEs -a través de la creación de productos tecnológicos- es un modo de innovar que le sirve para ir introduciéndolo en las asignaturas que imparte.

⁴ <https://www.upv.es/entidades/ASIC/catalogo/522359normalc.html>

Es algo a lo que le doy mucho valor, y para mí es muy importante. Yo hago innovación docente casi desde que entro en la Universidad. Este año, a nivel de centro, un Proyecto de Innovación de Centro donde se ha implicado todo el profesorado de Primaria que ha querido para realizar "storyboards" animadas sobre ejes transversales que deben responder a la educación primaria de los restos del futuro [aclarar: educación afectivo sexual, vial, desarrollo sostenible] Siempre he estado implicado en la innovación y... me ha gustado, me ha gustado. Porque salen productos muy interesantes. Siempre la he focalizado sobre mi materia, y siempre utilizo los recursos que voy generando. (Docente 3)

2.4.2. Mejorar la práctica si, pero la precariedad también influye

Hemos observado que el profesorado nos cuenta como parte de ese pensar sobre su práctica y mejorarla, han participado en varios Proyectos de Innovación Docente.

Tanto la Docente 1, como la Docente 2, nos comentan haber participado en varios PIE; Así, según nos cuenta la Docente 1, los dos últimos años han tenido un equipo con un PIE centrado en acercar el trabajo por proyectos a la formación inicial.

He intentado que en las propias asignaturas se trabajaran por proyectos, y para ello también he tenido una relación cercana con las maestras y los coles de la zona. Incluso esos centros han tenido la ocasión de ir a la facultad a compartir experiencias con el alumnado en formación. (Docente 1)

Sin embargo, la Docente 2 hace hincapié en el hecho de que a veces se hace muy difícil implicarse e innovar en la docencia universitaria cuando la situación laboral es precaria. A veces se ha tenido que ver dividida entre contratos de universidades privadas y contratos en universidades públicas, ambas a tiempo parcial, para poder sobrevivir.

Cuando empecé con la docencia si que presenté dos Proyectos de Innovación Educativa, uno que consistió en incorporar la *red social* a la tutoría de prácticas y el otro era un plan de mejorar para hacer un taller y mejorar el trabajo efectivo en los grupos. Tuve varios cursos de oratoria y de gestión de grupos y trasladé la idea de gestionar eficazmente los grupos por los propios grupos, con los estudiantes, y entonces planteé un plan de mejora y lo implementé. Eso fueron dos actuaciones puntuales y que se debieron a mi situación mas estable en la universidad, lo que me permitía implicarme mas. (Docente 2)

¿Pero, con qué sentido plantean el desarrollo de algunos de esos Proyectos de Innovación Docente de estos profesores? Una de las razones por las que algunos de los docentes entrevistados plantean el hecho de colaborar o coordinar PIEs, tienen que ver con la idea de ofrecer a los estudiantes otras formas de hacer escuela. Como nos cuenta la Docente 1, la cual reconoce que trata de coordinar PIEs cercanos a lo que en algunas escuelas se hace de forma más innovadora porque, según nos cuenta, los estudiantes llegan a la carrera de magisterio teniendo muy claro lo que van a trabajar en las aulas una vez que sean maestros y maestras:

[...] normalmente, esas formas de trabajar están atravesadas por el uso del libro de texto, como material incuestionable. [...] Nos gusta hacer estos PIE porque queremos que vean lo que ocurren en las aulas de centros que están ahí,

cerquita, maestros y maestras de la escuela pública... que no es nada del otro mundo, que son de aquí y que si que trabajan de otra forma en el aula. Ese ha sido el interés fundamental para con estos proyectos de innovación docente, potenciar el cambio de pensamiento. (Docente 1)

Nos parece relevante, además, pensar como algunos profesores aprovechan realizar PEs vinculándolos con esa detección de necesidades del alumnado, en el sentido que plantea la Docente 1, para que visualicen otras formas de escuela, etc.

Si la innovación tiene que ver, como hemos visto, con hacer mejores escenarios de aprendizaje para los estudiantes, ¿hay alguna relación con la idea de mejorar la práctica? ¿Cómo entienden la mejora de la práctica estos docentes y cómo la desarrollan?

Por otro lado, esa idea de la mejora de la practica también es vista por algunos profesores como una oportunidad para diseñar en su clase formas asentadas de trabajar que haga que sus estudiantes no olviden lo dado en la materia una vez terminada la explicación. En este sentido, nos cuenta que a la finalización de cada tema hacen una prueba - objetiva y otra abierta sobre contenidos, con el propósito de conocer qué están aprendiendo a la finalización de cada bloque. Pone, concretamente, el ejemplo de la utilización de una escala para la medición de la asertividad, que es un contenido que abordan en su asignatura. Los resultados de esa escala -que luego analizan con los estudiantes para también aprender a interpretar los datos- le ayudan a él a conocer cómo van aprendiendo precisamente sobre ese tema, de manera que el resto de la enseñanza que gira sobre ello se ve retroalimentada en función de cómo va siendo el aprendizaje de los estudiantes:

Nosotros [entendemos que se refiere al equipo docente de la asignatura de primaria, que al fin y al cabo es sobre la que nos está hablando todo el rato en la entrevista] tenemos establecido por cada tema que impartimos dos herramientas o dos prácticas para reforzar contenidos. (Docente 3)

Lo que parece dejar claro el Docente 3 es que para él, el tema de la motivación es central, de ahí que investigue sobre ello para que repercuta en su mejora docente.

Y en este sentido de continuar mejorando también los escenarios docentes, las metodologías, los espacios, etc., nos habla el gestor de la facultad, donde nos cuenta que todos los años desarrollan un proyecto o de Modalidad A (mejora docente como tal) o C (orientados a la mejora de los trabajos de fin de estudio), pero no detalla nada más al respecto:

Hacemos proyectos de innovación de centro en lo que aquí se llama Modalidad A y Modalidad C. Esas dos líneas las desarrollamos, pero es que también desarrollamos una línea de Mejora de las Prácticas Externas de los Títulos. (Gestor)

Y también nos comenta como dispone de espacios nuevos como taller de música, de idiomas, de plástica, laboratorios de geología, de matemáticas, aula polivalente.

Tenemos de todo. Esto permite que los profesores puedan contar con recursos que les permita hacer cosas diferentes en sus materias. Y como yo siempre digo en mi junta de Facultad: "somos Facultad de CCEE y, como tal, tenemos que ser

pioneros y preconizadores de cuáles van a ser las nuevas tendencias en la educación". (Gestor)

2.5. Espacios para la investigación y la reflexión sobre la docencia

Indagamos en las percepciones del profesorado para conocer si la investigación tal y como la desarrollan y la conciben está de algún modo ligada a la docencia que imparten y a la forma en la que practican la enseñanza en la educación superior. Así pues, nos encontramos con diferentes respuestas en las que cada docente nos expresa cómo, tanto la investigación, como el desarrollo de su docencia en la universidad se han visto marcadas, por diferentes casuísticas y circunstancias (laborales, vinculaciones con ciertos proyectos... ect.). Esto explica por qué la Docente 2, cuando le preguntamos sobre si considera que la investigación debe estar ligada a la docencia, nos cuente como la inestabilidad contractual con la universidad ha influido en la docencia que ha tenido que impartir, argumentando como muchas veces ha estado desligada de sus líneas de investigación: *"he estado desde 2013 y hasta 2021 de PSI, a veces a tiempo parcial y combinando la docencia en la universidad privada"*. Esta docente, a veces se ha visto en la situación de *"tener que impartir asignaturas sobre las que tenía un nivel de formación menor"* y que, a pesar de estar vinculadas a su Grupo de Investigación, ella no había tenido la oportunidad de trabajar o investigar con anterioridad.

Para mí, ese tipo de asignaturas con las que no estoy vinculada en cuanto al tema o a mi investigación, suponen un esfuerzo muy importante de estudio, de documentación, tengo que preguntar y consultar a otros profesores para ver cómo están haciendo en ellas, etc. Si que es verdad que a mi me gusta prepararme mucho las clases y si doy algún aspecto o contenido que desconozco, es porque me lo he trabajado mucho, he estudiado mucho, para poder reflexionar, para poder llegar a tener mi propia percepción y criterio. Eso es lo que yo hago en las asignaturas que están mas desvinculadas a lo que yo hago en mi práctica de investigación. Pero en todo este tiempo, también es cierto que he tenido asignaturas muy pegadas a mi práctica de investigación y para mi eso es muy importante. Yo veo una clara vinculación de la investigación con la docencia. Por ejemplo, las asignaturas de Tics, ya que investigo sobre ello, las disfruto mucho. Aquellas que son del ámbito de la formación de profesorado, organización escolar, etc., también las disfruto mucho, pues porque conozco muchos recursos, porque puedo llevarlos a analizar y reflexionar sobre determinados problemas actuales... entonces, como te digo, para mi es importante... aunque también lo echo en falta en aquellas asignaturas en las que me tengo que meter en mucha profundidad, pero en ellas me falta mas esa visión desde el ámbito de la investigación. (Docente 2)

Resulta destacable como, al hablar en este caso de investigación ligada a la docencia, de lo que nos está hablando la Docente 2 es, concretamente de cómo introducir lo que investiga en su docencia. Una concepción alejada de lo que precisamente le estábamos preguntando, que es si conciben la investigación como parte del rol de docentes. En este sentido, parece una tendencia, pues dado que el hecho de reconocer a los profesores de la universidad como PDI, parece estar marcando la mirada con la que se construye la idea de investigación y docencia. Al respecto de esto, comenta el Gestor de la facultad cómo investigación y docencia deben nutrirse,

pero tampoco habla específicamente de aquella investigación propia que es fruto de la reflexión sobre la docencia:

Al docente universitario, lo que lo diferencia de otros cuerpos docentes es que, además de docente, es investigador. Con lo cual, la docencia que imparte se nutre de la investigación que realiza, y viceversa. [...] Los últimos estudios que estoy publicando son sobre motivación y expectativas del alumnado universitario.
(Gestor)

La Docente 1 también nos comenta desde una línea parecida, aunque con algunos matices propios de su trayectoria profesional. Según nos cuenta *el hecho de investigar no ha estado precisamente ligado a la exploración de su docencia*. Eso sí, nos comenta como pesar de que reflexiona sobre su práctica docente, considera que, en su trayectoria profesional, la investigación como tal, *ha ido siempre por otros derroteros*. Según nos cuenta, investigar en el aula y con sus estudiantes nunca ha sido su prioridad y lo achaca a que realiza otras acciones que le ayudan ya a pensar sobre su práctica y que lo que es investigar en sí, prefiere hacerla para conocer otros escenarios que luego le ayuden a seguir pensando la educación:

No puedo decirte que [la investigación] esté muy ligada a mi docencia. Si tuviera que valorar algo de mi trayectoria, como todo tiene sus consecuencias buenas y las negativas. Para mi aun destacan más las negativas que es el no haber tenido una línea de investigación constante que en su propio desarrollo van dando lugar a nuevas líneas y se va diversificando. Creo que me hubiera gustado, pero no se han dado las circunstancias, o si se han dado, no las he sabido aprovechar. Ha habido momentos que han estado a vaivén de lo que ha ido surgiendo, de los colegas que me han propuesto, de los proyectos que nos han subvencionado y de los que se han quedado guardados en un cajón; ahí ha habido mucha diversidad. He trabajado tiempo en secundaria y aunque no quería al principio he acabado investigando sobre formación profesional, que no había hecho nunca. Siempre tiene resonancias en tu trabajo, pero no ha estado directamente relacionada con la docencia ni mi trabajo en y con los colegios. [...] Tampoco me he sentido cómoda en investigar y que los investigados fueran mis estudiantes.
(Docente 1)

Reflexionar es, por tanto, otro concepto que aparece ligado al sentido con el que se trata de formar a los estudiantes de los grados de magisterio, como el caso de esta Docente 1. Considera que la reflexión no se enseña si no es reflexionando en la propia aula formativa. La reflexión es, por tanto, una situación desde la que aprender a pensarse como maestros y maestras, y es también, un espacio en el que re-pensar lo hecho y compartir lo vivido:

Yo trato de que las clases no sean un llegar, estar allí quieto y me voy, si no que hay que buscar un ratito y un espacio en el que hay que pensar sobre lo ha vivido, lo que se ha sentido, lo que hemos hecho y por qué lo hemos hecho, los contenidos, la información, los materiales que hemos usado, lo que han dicho los demás compañeros y compañeras de clase y sobre todo esas cuestiones hay que pensarlas y ese nivel de reflexión intento de hacerlo desde primero, que es cuando los cojo. (Docente 1)

Resulta curioso como esta Docente, aunque señala que nunca ha tenido la necesidad de vincular la investigación con su docencia, de lo que nos habla es realmente, de que no ha sistematizado su docencia a través de procesos de indagación sobre la práctica. Sin embargo, como apreciamos en sus palabras, la reflexión si que ha tenido lugar, es decir, espacios para pensar, pero que no solo trata de llevarla como un requisito de la formación a los estudiantes, sino que forma parte del modo en el que viven el propio oficio docente. En ese caso, es de destacar, como veremos en el siguiente fragmento de la entrevista, como esa reflexión viene dada en los momentos de planificación, pero también es fruto del conversar y compartir las vivencias prácticas con otros colegas ¿Quizás no sepa que realmente lo que demuestra su experiencia es que si que mantiene una actitud indagadora cuando hace mención a la reflexión?

Yo reflexiono mucho cuando pienso en mis clases. Le doy muchas vueltas a lo que hace falta y cómo podría trabajarlo y con qué recursos, y cómo los selecciono y cómo y cuando los utilizo. Básicamente en la planificación, que se necesita mucho análisis. Luego, cuando tengo relación con algún colega y compartimos nuestras experiencias prácticas. El año pasado conseguimos, duplicando el horario, estar dos en clase, con un grupo y todo el curso. Fue una experiencia, una vez que tienes sintonía con otra persona, estar dos en el grupo, hablar antes, durante y después de las clases es fantástico a este nivel. (Docente 1)

3. EL EEES DA PARA MUCHO PENSAR...

Indagamos en las percepciones y opiniones del profesorado sobre los aspectos relacionados con las titulaciones de Grado. Abordamos preguntas generales con respecto al Espacio Europeo de Educación Superior (EEES), sobre qué ha añadido el que sean cuatro años en lugar de tres; qué ratio de alumnos hay en su Facultad, cómo se contabilizan las horas de docencia; si les parece que la formación de los Grados ha supuesto un avance en cuanto a preparación para el desempeño del oficio, por encima de la que ofrecían las diplomaturas, etc.

Como planteamiento teórico el EEES me parece muy... utópico, necesario, incluso un modelo válido, si tuviéramos [...] si se hubiera dotado de los recursos que necesita. Yo entiendo que se ha sido muy políticamente pretencioso queriendo implantar un EEES, con los mismos recursos de los que disponíamos antes. Y es que no es viable, no es posible. (Gestor)

Para que entendamos más sobre su opinión, nos pone el ejemplo de su facultad, inaugurada en 2010 de acuerdo con el EEES y, sin embargo, están con problemas de espacio desde que se concibe la Facultad. Insiste que, si uno de los principios del EEES es racionalizar la ratio profesor / alumno, y no pueden entender que aún persistan esos problemas de espacio. En este sentido, el gestor hace mención, entonces, del número de grupos y el de alumnos por grupos: *"hablamos de 9 grupos con 60 o más alumnos"*, como un modo de indicarnos el panorama y por donde van sus análisis en torno a la valoración general de lo que en la realidad supuso (y aun continua) la implantación del EEES en una universidad que *"trató de cambiar el marco formativo sin cambiar los recursos"*⁵.

⁵ No obstante, esta cuestión de la ratio la abordamos más en profundidad en el apartado 3.1.2. La división de grupos y el continuo problema de la ratio, dentro de la valoración que realizan sobre los planes de estudios.

3.1. Sobre el Plan de estudios

¿Resulta consistente el Plan de Estudios de las titulaciones del Grado en Educación Infantil y/o Primaria de esta universidad?

Para la Docente 1, la valoración global del título es negativa. Según nos cuenta, tal y cual está organizados los títulos de los Grados de Educación Primaria e Infantil, no le convence demasiado. Sin embargo, para la Docente 2, quien con sinceridad nos cuenta que sobre esto no se había parado a pensar en profundidad (leemos entre líneas que puede ser por su trayectoria no tan extensa en la facultad, ella es Ayudante Doctora y acabó la carrera en 2008), nos habla de cómo considera que el plan de estudios del EEES está más orientado a la carga del trabajo del alumnado, a lo que añade que esto ha supuesto también dejar buena parte de las tareas que antes se realizaban en clase, en sus manos:

Docente 2: Realmente no había reflexionado sobre esto, aunque creo que EEES ha dado la oportunidad de abordar los temas con mayor profundidad.

Entrevistadora: ¿Crees que hay diferencia entre cuando tu estudiaste con las Diplomaturas y el contexto formativo que se ha querido construir con los Grados?

Docente 2: Si soy sincera, mi percepción es que se ha tendido a proporcionar mayor actividad al estudiante, se puede ver en las aulas que se desarrollan quizás mas actividades, probablemente se hagan más actividades de cara a una evaluación continua o de trabajo en las aulas... pero realmente, cuando yo trato con los estudiantes tengo ciertas dudas de si están más formados.

Entrevistadora: ¿En qué sentido te lo parece? ¿Puedes explicárnoslo?

Docente 2: No es una cuestión que yo te pueda decir que sostenga de manera fehaciente que ahora los estudiantes salen más formados que con las diplomaturas. Umm... no lo se... tendría dudas...

Por lo que nos va contando esta profesora, parece que bajo su percepción actual el hecho de tener más años de formación ahora con los Grados no ha garantizado, ni ha posibilitado, una mayor profundidad del oficio ni tener mayor comprensión del mismo. Pero es una percepción que liga al hecho de como se sigue planteando la formación docente a veces, poco ligada a la práctica escolar, cuestión que mas adelante abordaremos.

Sin embargo, el gestor de la facultad si que nos habla, en este sentido de algún que otro cambio significativo para bien, fundamentalmente relacionados con que ahora hay un cambio generacional en la universidad que trata de enseñar de otros modos:

No, hombre, Yo creo que las cosas sí han cambiado. [...] Hay mucha savia nueva en la universidad también, que eso va implícito con la juventud ¿no? Con lo novedoso de estar en la institución. No te digo que a lo mejor el cátedro del departamento tal, que es honorario y tiene 70 años, vaya a cambiar, pero yo creo que sí, que en general ha habido cambios en la forma de enseñar, yo creo que sí. Yo creo que se enseña diferente en la Universidad desde que yo entré hace 19 años, a como se hace ahora. (Gestor)

3.1.1. El sistema de creditaje ECTS

Para hablar de cómo la introducción de los créditos ECTS y los cambios que esto ha supuesto en cuanto a distribución de trabajo, tanto para el profesorado como para el alumnado, identificamos tres puntos de vista desde que se desprenden de las percepciones de los entrevistados: uno, tiene que ver con un análisis vinculado con como el EEES ha cambiado las créditos/horas de trabajo destinando buena parte de las horas al trabajo autónomo a los estudiantes y la forma en la que ahora se percibe el escenario formativo; dos, relacionado con cómo ha influido esos cambios en las asignatura y la presencia que tienen en el plan de estudios; y tres, como el cambio de créditos/hora ha hecho que algunos docentes perciban que esa intención de mayor autonomía de trabajo en los estudiantes, no ha significado menos carga de trabajo docente. A continuación, explicamos estas ideas, apoyándonos en los argumentos de los entrevistados.

- Más trabajo autónomo para los estudiantes:

El cambio referente a las horas y créditos tanto del alumnado como del profesorado es una cuestión latente y que parece estar en pleno análisis constante, por lo que implica, al igual que sostenía la Docente 2, en cuanto a trabajo autónomo por parte de los estudiantes. De esto nos habla el gestor y algún docente

¿El sistema de creditaje? Ni me convence a nivel teórico, ni a nivel práctico. A nivel teórico, porque se queda en una entelequia eso de decir que 1 ECTS [...] que son 10h de docencia del profesorado que se corresponde con 25h de trabajo del estudiante. Eh... muy pocos programas he visto yo que hagan una docencia reglada dentro de la universidad que se corresponda con ese criterio. Al final en lo que queda es que yo imparto mis 10h, el alumno estudia mi materia, independientemente de si echa 25, 2, 13 o 40 horas, y nadie echa cuentas en esa proporcionalidad. Creo, ¿eh? No sé si estoy siendo radical, pero es la percepción que tengo [risas]. (Gestor)

Yo no echo las cuentas de si con las tareas que yo le mando invierten 25 horas de trabajo. Yo no hago esa cuenta. Entre otras cosas porque me parece artificial. ¿Cómo cuadro las actividades y las horas de estudio [mientras habla, indica con la mano como si hiciera encajar porciones en sitios] de mis alumnos para que cuando acabe se corresponda con los 6ECTS que tiene la asignatura? [se encoje de hombros]. No me parece. Creo que esa es una de las debilidades que tiene Bolonia. (Docente 3)

En este mismo sentido, indagamos en si perciben que el alumnado, tal y como está ahora planteados los créditos para el trabajo autónomo, se siente más sobrecargado que antes...

Yo creo que todo sigue igual [risas]. El alumno se sobrecarga cuando llegan los periodos de exámenes y... mientras tanto va trabajando en las asignaturas en función de lo que el docente le propone. Ni más ni menos. Creo que es abarcable, sinceramente [hace gestos con las manos como enfatizando que no es para tanto]. Es abarcable, ¡estamos en la Universidad! Es que no estamos en un instituto. Que es lo que les digo yo algunas veces a los míos. (Docente 3)

- Influencia en la distribución de asignaturas:

Por otro lado, una de las docentes expresa acerca de como ese sistema de acreditaje no solo a significado más trabajo autónomo a los estudiantes, sino que también a afectado a la distribución de ciertas asignaturas dentro del plan de estudios de los

Grados de Infantil y Primaria, argumentando que son centrales dentro de la formación docente y que ahora tienen poquísima presencia.

Hay asignaturas básicas, como es didáctica general, que tienen una presencia mínima en el plan de estudios. [...] tiene muy poco sentido que cuando las titulaciones de Infantil y Primaria pasaron de cursarse en tres años a cuatro, esta asignatura pasara de ser anual a cuatrimestral. (Docente 1)

- ¿Mayor o menor carga de trabajo docente?:

Para la Docente 2, el que desde que se implantase el EEES y la carga docente se contabilice por créditos, en lugar de por horas, lo comenta afirmando que ese cambio a ella le ha supuesto "más carga de trabajo", a pesar de que el planteamiento del EEES sea precisamente que el alumnado tenga más carga de trabajo individual.

Que los alumnos tengan más horas de trabajo individual no me quita a mí que yo tenga que estar ofreciéndoles apoyo. Yo tengo que estar ofreciéndoles el *feedback* de la evaluación. Y yo tengo que diseñar las actividades... vaya, que no se trata simplemente pensar que ellos se pongan a trabajar... ellos se ponen a trabajar, pero yo estoy detrás. Porque si yo quiero que ellos aprendan a analizar la cultura de un centro, yo tengo que enseñarles como se analiza la cultura de un centro y supervisar que lo están entendiendo. Y después tengo que recoger esa actividad y la tengo que evaluar. Entonces... a ver, si es por explicar menos, yo no sé qué decirte... yo no explico menos, pues yo mis clases magistrales las mantengo. Y aun cuando están trabajando en grupo siempre tengo que hacer alguna explicación y cuando apoyo, apoyo aportando información, haciendo aclaraciones, así que tampoco.... (Docente 2)

En este sentido, esta profesora vive estos cambios propuestos en la carga docente de los alumnos -supuestamente dirigidos para que el alumnado se responsabilice de sus tareas de modo autónomo-, como más carga de trabajo para ella, en cuanto que docente. Pues al trabajar en subgrupos, considera que eso hace que "*tenga que repetir más de una vez la misma explicación*". Asimismo, explica que ella no se siente más liberada de trabajo por ese hecho de que el alumnado tenga más horas de trabajo individual:

Yo no me veo liberada... en absoluto... yo veo que mis roles han cambiado y ahora bueno, pues tengo más ese papel de diseñadora, más un papel de acompañamiento, más ese papel de tutora... pero, realmente... en fin... más horas de trabajo individual del alumno no es menos horas de trabajo docente...

Seguimos pensando en lo que implican estos cambios acerca de la carga de trabajo (docente-alumnado), sobre todo para los docentes... En este sentido, observamos como la Docente 2 ve, como una posible solución a esa "sobrecarga" de la que nos habla con respecto a su forma de trabajar, el hecho de poder hacer uso de las TICs. Según nos comenta, las TICs como herramienta para su docencia *le facilita tener que estar dando explicaciones continuamente*, pues en la propia plataforma virtual refleja tanto las notas en forma de calificación como los comentarios al respecto de las tareas que corrige. Y eso, según aclara, le ayuda a la hora de tener que ir explicando a cada estudiante lo que tiene que mejorar de diferentes formas (correo, explicaciones en clase...etc.).

El Campus Virtual me deja registrar la calificación y el comentario, por lo que me estoy evitando tener que dar mayores explicaciones en el aula. Y a lo mejor, si la

doy, es una aclaración puntual sobre el comentario y no tengo que entrar en el aula ahora a tener que reforzar eso, o ahora tener que atender a correos sobre esto. Entonces, trato de ir sistematizando el trabajo apoyándome mucho en TIC para tratar de liberarme un poco la carga. (Docente 2)

La respuesta de esta profesora nos resulta interesante, pues observamos como, aparte de identificar el problema de la "carga docente", tal y como argumenta, es capaz de proponer otras formas de trabajar que le ayuden, no sabemos muy bien, si a sobrellevar dicha situación, o incluso, diríamos, a hacer algo propio con el problema: esto significa, no quejarse sin más, sino convertir el problema en búsqueda de soluciones.

3.1.2. La división de grupos y el continuo problema de la ratio

La cuestión de la ratio también parece un problema recurrente, añadido a las otras cuestiones que mencionábamos más arriba. Parece que el debate se sitúa, por un lado, en el plano institucional, de la mano del gestor, quien nos explica como la realidad no se corresponde con lo que en papel se pide con el EEES. Esto significa que, por mucho que se ajusten los horarios a la filosofía del EEES, la organización y disposición de los títulos por cursos, grupos, horarios, espacios y demás trata de hacer "encaje de bolillos" con una realidad que muestra contradicciones y dificultades:

Es que, es muy complicado [risas]. Porque se nos exige modular, estructurar y poner horarios a títulos que se rigen supuestamente por unos criterios del EEES, que no tiene nada que ver con lo que es en la práctica real. Y es que la ratio no se corresponde en absoluto. [...] Nosotros tenemos déficit de espacios. Ese déficit de espacios nos obliga a generar una estructura de horarios bastante compleja y complicada. Que no es la que nos gusta, pero es que no tenemos otra opción [dice enfático]. Entonces ¿cómo lo hacemos? O quitamos grupos o tenemos los horarios que tenemos. (Gestor)

Como vemos, la ratio tan elevada perjudica la organización y distribución de los horarios, espacios y demás, lo que conlleva, como nos comenta la Docente 1 "a tener aulas masificadas, con dificultad para trabajar de otros modos más acordes con lo que necesitan los estudiantes".

Pero para crear otro tipo de situaciones en clase, en el que los estudiantes acudan con un interés intrínseco, el EEES bajó la ratio y creo grupos de aulas menos numerosos, además de divisiones en subgrupos para posibilitar una mayor cercanía en la formación. En este sentido, el profesorado ve que esta situación, que se supone una mejora con respecto a la ratio de las diplomaturas y licenciaturas, ha sido un engaño en toda regla: afecta a componentes importantes de la formación inicial como son la evaluación, la asistencia, el interés, etc...

Antes teníamos grupos de 85 estudiantes, pero es que ahora que tenemos 60-65 siguen siendo muchos. Con lo cual, para cualquier seguimiento de diarios, de evaluación continua, se hace imposible. (Docente 1)

Claro, pero aquí aparece una cuestión aparejada al hecho de que, aunque esa elevada ratio no favorece escenarios de formación distintos a los academicistas, la cosa también tiene que ver con cómo mantener una institución pública si bajan las matriculaciones... Un problema en toda regla de orden de gestión cuya lógica muestra, como bien nos deja ver el gestor, un deber y cumplimiento "sin más remedio" por

participar de esa lógica mercantilista de la formación a la que parece ir abocada la universidad...

Si queremos profesionalizar con la Universidad y fomentar los perfiles profesionales del mercado laboral que nos está demandando, de una manera eficaz, la ratio tendría que disminuir, es que tendrían que disminuir necesariamente. ¿Qué es lo que pasa? que después es complicado... ¿cómo articulas tú el tener una empresa pública tan importante como pueda ser una universidad, con una baja ratio de matrículas? [sonríe socarronamente]. Es que... o los poderes públicos se implican, o no hay manera. [...] Nosotros tenemos que cruzar díadas de prácticas de dos asignaturas, ¿eh? Para poder casar que todas las prácticas estén en aulas de grupo. Si no, no tenemos manera. No hay fórmula... [4268 estudiantes ese curso, recuerda]. (Gestor)

Y... ¿Qué hay detrás de los cambios en la ratio y en la carga de trabajo docente y del alumnado?

En cuanto a lo que ha supuesto este EEES para la distribución de la ratio y la división de grupos, la Docente 2 lo tiene claro, si lo que se pretendía era mejorar el trabajo individual del alumnado, el cambio con la distribución de los grupos y la aún elevada ratio, tampoco ayuda. Para entender más como esta profesora vive y aborda esta cuestión, nos ilustra con un ejemplo de su práctica:

[...] para hacer lo que yo hago en algunas asignaturas que es un portafolio individual, o algunas actividades individuales, lo hago... yo muchas veces lo digo, lo hago porque soy yo. Porque si verdaderamente yo me valorara y me dijera "Victoria⁶, sabes que para trabajar tu tienes 8 horas..." ¿Sabes?... pues, entonces, no lo haría. Porque cuando tengo que corregir 75 actividades individuales y varias actividades... no solo una...pues la carga de trabajo para mí es muchísima... y después, si los pongo a trabajar en grupo... y es que a mí no me gusta que trabajen, personalmente, toda la asignatura en grupo, no me gusta, porque no terminan de trabajar bien... al final, por mucho que les digas, se reparten las tareas entre ellos, acaba siendo un *collage* y a mí no me termina de gustar que trabajen en grupo. Y claro, si tratas de que hagan actividades variadas individuales, pues te ves desbordada.

3.1.3. Luces y sombras sobre los Grados de Educación Primaria y Educación Infantil

Los grados de Educación Infantil y Primaria son un tema a debate importante. Observamos que existen planos diferentes de análisis: el plano desde el punto de vista del gestor y luego, el de algunos docentes que nos comentan sobre esto; de modo que vamos desde una visión más institucional a una más práctica vinculada al propio ejercicio de la docencia.

Así pues, observamos un discurso sobre los planes de estudios de ambos grados que es reflexionado, por un lado, desde las deficiencias de su diseño (a nivel de normativa):

Es curioso porque ahí tengo una percepción contradictoria entre los grados de Infantil y Primaria. Yo creo que necesitan mejoras en el diseño del plan de estudios, pero es que creo que el plan de estudios viene... tiene deficiencias de diseño por

⁶ Para evitar desvelar la identidad de esta docente, hemos cambiado el nombre con el que ella se hace referencia a sí misma

el BOE que lo regula. Creo que lo que hay que modificar en primer lugar es el BOE, en la concepción de lo que queremos que se aun maestro de primaria y un maestro de educación infantil. [...] Ahí es donde está la principal debilidad, a nivel legal. (Gestor)

Por otro lado, se habla de algunas sombras de esos planes derivadas de la selección de contenidos a abordar en cada uno de los grados. En este sentido, observamos como el gestor, también nos explica como muchos de esos contenidos que se están dando están a debate; en el sentido de que o no son adecuados al perfil profesional de los propios grados en los que se imparten, o son contenidos que muchas veces se repiten en las diferentes asignaturas.

Con los planes de estudios que tenemos ahora mismo vigentes, pues hay problemas de secuencias, hay problemas de contenidos reiterativos, hay problemas de contenidos que se dan, que no sé yo qué sentido pueden tener (os estoy hablando desde un plano muy personal) en una Educación Primaria o en una Educación Infantil, en detrimento de otros que pienso que sí deberían estar y no están. (Gestor)

Con respecto a esta cuestión de las asignaturas de los Grados, la Docente 1 comenta el hecho de que se necesitan más asignaturas cuyo contenido verse más sobre lo que tiene que ver con el ejercicio de la profesión.

Me sorprende muchísimo que no haya una asignatura que se ocupe la historia reciente de la educación. [...] por lo menos conocer desde la Ley Moyano en el siglo XIX en adelante que ha pasado. Porque lo que tenemos ahora es producto de lo que ha ocurrido con anterioridad y eso es importante trabajarlo. Ni siquiera hay asignatura que se ocupe de analizar el propio sistema educativo, eso tampoco está presente. (Docente 1)

En un sentido parecido, se pronuncia la Docente 2, haciendo referencia a la necesidad de un análisis que posibilite una mayor organización, coherencia y profundidad en los contenidos de las diferentes asignaturas ofertadas. La cuestión de los solapamientos en los contenidos de diferentes asignaturas también es una evidencia entre todo el profesorado entrevistado.

A mí me parece que el planteamiento [de los planes de estudios] puede ser coherente. Yo creo que, siempre que se haga un esfuerzo en analizar los programas, las asignaturas y los solapamientos... pues esto me parece que sería necesario. Hay determinados temas [refiriéndose a los contenidos en las asignaturas] que no se abordan, que hay determinados temas que se duplican... y me parece que esto si merece un análisis.

En este sentido, parece que preocupa mucho el que haya grupos que dentro de estar cursando una misma asignatura no hayan tenido acceso a contenidos y otros si. La Docente 2 considera que eso "depende del profesor que la imparta y también de la asignatura", cuestión que las estudiantes de los distintos grados entrevistadas también comentan. Y eso, según añade, repercute luego en cursos posteriores "cuando te das cuenta de que hay contenidos que se deberían haber dado antes y no se han dado". Para esta profesora el "fallo" está en que hay asignaturas que no cumplen con los contenidos necesarios para que luego los estudiantes puedan transitar el resto de las asignaturas del Grado de los cursos posteriores: "me he dado cuenta cuando llegan a

mi asignatura de que nociones básicas como la innovación o el uso de las TICs, y no las han visto”.

Con respecto al tiempo dedicado a las asignaturas y a su organización, bien en troncales, obligatorias, cuatrimestrales u optativas, también se habla, aunque solo nos lo comenta la Docente 2, y según esta profesora, no ve incoherencias latentes (aunque tampoco nos sabe explicar nada más):

Con este tema yo no he visto nada que me haya alarmado, lo que más me alarma es el que haya contenidos que ves que hay estudiantes que los han visto y otros que no, eso sí que me preocupa. (Docente 2)

Por otro lado, y vinculado con esta idea de cuidar cómo se trabajan y se imparten las asignaturas, el gestor nos cuenta que están trabajando en torno a la distribución de materias habilitantes, como es el caso del prácticum. Nos explica que están tratando de trabajar en los procesos de asignación para que el prácticum no quede relegado a los docentes que menos experiencia en la tutorización tienen. Según nos cuenta, tratan de trabajar y cambiar aspectos relacionados con eso, para mejorar el planteamiento de asignaturas que son, de algún modo, habilitantes; y por tanto, claves a la hora de contribuir a la adquisición de competencias profesionales.

Desde el punto de vista del profesorado, algo que nosotros estamos tratando de trabajar y que nos cuesta la vida, es pedirles a los departamentos que por favor las prácticas profesionales que son habilitantes [...] que se las den las prácticas a los profesores más veteranos de los departamentos, que son los que tienen más experiencia, y son los que pueden... [viene a decir que realizarían una mejor supervisión del alumnado] Y que no se lo dejen al último que viene. (Gestor)

Sobre la autonomía de los centros para adaptar los títulos reflexionamos en la entrevista, fundamentalmente con el gestor, por ser está una cuestión dirigida a las tareas de gestión de las que se encarga el centro; así, nos cuenta algo que es obvio: que mientras no se toquen la parte habilitante, sí que los centros tendrán autonomía. Y nos pone el ejemplo de una optativa en el grado de Ed. Infantil que “se ha activado”, “*Didáctica de la lengua inglesa para la educación infantil*” y que hasta el momento no se había hecho. Y en ese sentido, nos explica, como se ha modificado el título, ya que argumenta que en parte “*Hay relativa autonomía, en lo que el BOE nos deja modificar*”.

¿Presiones o tensiones a la hora de revisar los títulos?

Por otro lado, aprovechamos para preguntar también la visión que como gestor tiene del proceso de revisión de los títulos. El gestor tiene la percepción de que a la hora de revisar los títulos para Infantil y Primaria existen ciertas presiones y lo atribuye a que “*todo se trabaja en la comisión de títulos*”, la cual está conformada por un representante de todos los departamentos que tienen docencia en el título. Eso, según cuenta el gestor provoca una situación de tensión fruto de ciertas luchas de poder que se ponen de manifiesto:

Con lo cual, yo creo que esa tensión o esas relaciones de poder, llegan cuando hay que volver a hacer un plan de estudios, pero una vez que está estabilizado el plan de estudios...pues... [entendemos que, después, la cosa se calma]. (Gestor)

¿Y ante todo este panorama, cómo percibe el profesorado acerca de la satisfacción de los estudiantes con respecto a los Grados de Educación Infantil y Primaria? ¿Consideran que los alumnos y las alumnas están satisfechos con el modo en el que están marchando, o si creen que son conscientes de todo lo que han ido contándonos?

Por lo que nos van contando los docentes, percibimos que muchas de las cuestiones que están tensionadas son porque de algún modo el alumnado les hace llegar sus sentires sobre ciertas formas en la que están planteados los grados: lo vemos, por ejemplo, cuando la Docente 1 comentaba que para ella era muy importante acoger al alumnado que recién llega a la facultad, pues así, con una buena acogida y presentación del contexto formativo del grado, posibilitará que continúen y no abandonen la carrera en el futuro. Sin embargo, no hay demasiadas declaraciones sobre como perciben la satisfacción del alumnado, solo el gestor nos hace un comentario que nos parece importante destacar:

Aún así, el nivel de satisfacción de los estudiantes, con infantil y con primaria, es bastante alto. Es bastante alto, con los planes de estudios. [...] También hemos implantado el doble grado de infantil y primaria, este primer curso, están súper contentos, pero claro... había que limar asperezas, había que limar asperezas y que salen en todos los procesos de renovación de la acreditación de los títulos. (Gestor)

Ese "aún así", con el que empieza a narrarnos cómo observa que el nivel de satisfacción entre el alumnado es bastante alto, deja en el aire esto que hemos comentado más arriba y, que de algún modo lo planteamos como reflexión abierta para pensar: que el profesorado y el gestor saben que hay ciertas cuestiones de los grados que hay que mejorar pero que, quizás, pesa más el hecho de que los estudiantes que llegan a la carrera, de algún modo lo hacen porque les gusta la educación y el vínculo con la enseñanza a niños y niñas. Por otro lado, ese "había que limar asperezas" a lo que parece referirse es, a cómo en los procesos de acreditación de los títulos los problemas salen a flote... de modo que entendemos que si algo tienen en cuenta desde la gestión de los planes de estudio es que el alumnado esté satisfecho y, parece que ese doble grado ha tratado de cumplir con esas expectativas.

3.2 ¿Está preparado el alumnado egresado? Sentidos y maneras

¿Contribuyen los Grados a que los estudiantes salgan de preparados adecuadamente para el ejercicio de la profesión docente? ¿Qué tipo de docente se pretende formar en la Facultad de Educación? Y ¿qué competencias debería tener ese alumnado cuando salga?

Nos interesa saber si los docentes consideran que el alumnado egresado está preparado para seleccionar y enseñar diferentes contenidos, si es competente a la hora de llevar ese diseño a la práctica, a la hora de llevar la teoría a la práctica o si, creen que están capacitados para elaborar una programación didáctica acorde con sus principios pedagógicos. Y, sobre todo, como han contribuido estos docentes a ello.

Entrevistadora: ¿Crees que el alumnado egresado ha trascendido algo más de aprender que es el currículum según la normativa? o ¿qué es ser alumno o alumna más allá de lo que han aprendido que dicen las asignaturas de sociología o antropología? ¿Crees que, en algún momento, cuando los estudiantes salen de la carrera, son capaces de trascender esas ideas previas que traen consigo o incluso que han ido acrecentando a medida que han avanzado en su formación?

Docente 1: Yo pecho de pesimista, pero seguramente haya un halo de optimismo y las cosas no sean tan negras de como yo las veo. Pero, por ejemplo, yo en cuarto soy tutora de fin de grado y al hablar con colegas compartimos el asombro de ver como hay estudiantes que después de estar tres años y medio aquí dicen lo que dicen y escriben lo que escriben, además de todas las dificultades que tienen para hacer un texto medianamente estructurado y con lógica.

En este sentido, parece que algunos profesores tienen claro que lo que les ocurre a los estudiantes cuando se encuentran a final de la carrera con escasez en las competencias básicas requeridas en el grado, es fruto fundamentalmente, del tipo de formación y la orientación que predomina en aquello que se les ofrece; aunque también influyan otros factores sociales y personales. Como sostiene la Docente 1, la cuestión está en *“que los estudiantes aprenden muy superficialmente y que normalmente los contenidos les suenan, pero no son capaces de pensarlos de otros modos o salirse del esquema básico desde el que aprenden las cosas”*. Para ella, hay una carencia muy significativa en la orientación con la que aprenden el oficio y destaca también que mucho de lo que aprenden se disocia de lo que verdaderamente requiere una relación educativa, citando a José Contreras y el libro coordinado de *“Enseñar tejiendo relaciones”*. No obstante, esta profesora si reconoce a estudiantes que cuando salen de la carrera y comienzan a desempeñarse en el oficio dentro de las escuelas, como su motivación aumenta y empiezan a construir sentidos propios al hecho de ser maestras y enseñar a niños y niñas de infantil o primaria.

Por otro lado, La Docente 2 nos comenta con sinceridad que nunca había reflexionado sobre esto, de modo que sus argumentos, según nos indica, van saliendo a medida que vamos hablando.

Lo que si que veo es que ahora hay, digamos, una mayor comprensión y un mayor reconocimiento a la escuela inclusiva y creo que desde aquí se trata de despertar en los estudiantes esta visión inclusiva. Creo que cada vez hay mayor apertura al uso de las TICs y, por tanto, se trata de formar docentes que se apoyen en la tecnología. De hecho, como te he comentado, accedí a ciertas aulas donde los alumnos habían tenido asignaturas que no eran específicamente sobre TICs y ya la habían estado utilizando. (Docente 2)

A este tipo de cuestiones educativas, que según esta profesora tratan de abordarse como contenidos importantes para la formación del alumnado, hay algunas cualidades de la docencia que considera también tratan de fomentarse como parte de las competencias docentes de los grados, estas son: el que sean participativos, que trabajen en ambientes cooperativos, estableciendo espacios de formación para el desarrollo de trabajos en grupo y en equipo; y también, tal y como comenta, son muchos los que tratan de cultivar la creatividad. Con respecto a esto último, resulta de interés como señala ese cultivo de *“la creatividad”* haciendo referencia a cómo percibe que los estudiantes trabajan de otras formas que van más allá de estar sentados en el aula:

Siempre te encuentras alumnado trabajando en los pasillos, o haciendo determinados ensayos o montando actividades... y ves corrillos de alumnado que están hablando sobre exposiciones... Y claro, cuando los ves compartir, sabes que allí no se está trabajando de manera individual, sino que se están formando redes de colaboración y en este sentido sí que se está fomentando la creatividad y el trabajo en equipo. (Docente 2)

Para esta docente, que el alumnado tenga en su formación la oportunidad de vivirla de este modo participativo y colaborativo posibilita que esto repercuta en el futuro, una vez que egresen; o como sostiene a continuación, también se puede ver en ocasiones, con ciertas alumnas que realizan las prácticas:

Mira, te pongo el ejemplo de las prácticas. Cuando le hago el seguimiento con los tutores de los centros, casi todos me señalan como los estudiantes muy bien, que se implican y colaboran en todo lo necesario... que se han integrado muy bien... entonces, en este sentido, sí creo que se está formando adecuadamente para que luego sepan trabajar colaborativamente. (Docente 2)

Aunque, por ejemplo, cuando se trata del tema de las familias y la relación que pueden establecer con ellas desde la escuela, ahí sí que la Docente 2 ve una carencia en la formación al ver cómo en ciertas asignaturas, cuando tira del hilo, *"se da cuenta de que no han pensado antes en las familias"*. Por lo que nos cuenta, mucho de eso tiene que ver con que muchos nunca han pensado, o no han tenido la oportunidad durante la formación, de pensar sobre cuál es el papel de las familias para con la escuela; incluso esta profesora habla de como es probable que incluso para muchos estudiantes eso sea por propia timidez, que les dificulta pensar en la relación que pueden o podrían establecer con las familias. Y claro, *"si la formación no lo potencia, no posibilita escenarios para pensar sobre ello, se queda en un tema olvidado"*. No obstante, lo que parece dejar claro esta profesora es que esas carencias en ciertos aspectos del grado que no parecen abordarse de un modo continuado no posibilitan a los estudiantes el aprendizaje de forma relevante de aquellas nociones importantes para un adecuado desarrollo de la profesión en el futuro.

Esta es la crítica que yo le hago a los grados. Por ejemplo, cuando llegan al final, y estás tutorizando prácticas y dirigiendo TFGs, ahí es cuando evidencias que hay determinadas lagunas, por ejemplo, a la hora de realizar una programación didáctica o en cuestiones educativas esenciales. Porque si tú desde el principio has estado fomentando el trabajo en grupo, pues es normal que cuando llegan a un contexto, sean capaces de integrarse con más facilidad porque han estado en esa disyuntiva a lo largo de toda la carrera. Pero cuando les pides que diseñen o realicen alguna práctica innovadora o hagan uso de alguna TIC, pues ahí ya no... entonces, te choca... o te preguntan: *¿Cómo puedo favorecer la inclusividad? O ¿Cómo podemos hacer que las familias participen?* no se, preguntas que... en fin... [...] Hago referencia a las prácticas, en el final del Grado, porque creo que es un momento idóneo para ver lo que saben y qué no, porque de algún modo, por ejemplo, en el TFG, se espera que los estudiantes pongan en prácticas esas aptitudes reflexivas, o de trabajo cooperativo, o las cuestiones de las que hemos hablado, se vean reflejadas en sus memorias. (Docente 2)

Y es que, por lo que nos cuentan, parece que el que los estudiantes logren llegar al final del grado no significa que lo hagan manejando todas las cuestiones esenciales de la profesión.

- Sobre las aptitudes reflexivas

Al respecto, nos parecía importante continuar indagando sobre cómo contribuye la formación inicial a la consecución, por parte de los estudiantes, de aptitudes reflexivas y si consideran que una vez que salen de los grados, esos estudiantes son capaces de estar atentos a los problemas educativos de un modo crítico, de cultivar la reflexión... o si, por el contrario, piensan que una vez entran en la escuela su aptitud es más acomodaticia.

En este sentido, la Docente 2 ve como hay grupos de estudiantes que, si consiguen tener una aptitud reflexiva ante la profesión, aunque esto no se puede considerar de manera extendida a todos los grupos. A esto añade, que puede ser que la formación de los grados no este ofreciendo escenarios para la reflexión necesaria para que los estudiantes aprendan a pensar las cuestiones educativas de un modo crítico: "*puede ser que los estemos haciendo demasiado autómatas*", refiriéndose a como los alumnos se dedican más de demandar que "*les expliquemos qué tienen que hacer y ya está*", y que, en parte, el profesorado esté contribuyendo a ello. Por lo que nos cuenta esta profesora, parece que hay ciertas prácticas docentes que pueden estar influyendo en que los estudiantes no sean capaces de ver las conexiones entre contenidos de las asignaturas y eso limite, de algún modo, el que puedan hacer crecer un pensamiento amplio, globalizado y no parcializado, que es como parece que esta docente entiende la capacidad reflexiva:

Puede ser que haga falta proyectos más transversales y que permitamos a nuestros estudiantes hacer conexiones y entablar reflexiones más globales. (Docente 2).

A lo que parece referirse esta profesora con proyectos más transversales es a una mayor conexión y trabajo entre asignaturas, una mayor coordinación entre grupos y más interdisciplinariedad... y eso lo conecta con el hecho de que esos escenarios en el que se presenten contenidos de un modo interdisciplinar puedan favorecer mayores conexiones y reflexiones más situadas entre el alumnado:

Es que, por ejemplo, en mi asignatura de TIC le hablo de cognitivismo o de constructivismo o conductismo y me dicen: ¡Cómo?... y es que yo les digo, perdona, es que estamos hablando de aprendizaje, aunque sea con TICs, tenemos que saber las corrientes que hablan de eso... entonces, ese trasvase... pues como que no lo hacen... (Docente 2)

3.2.1. Un sentir: estudiantes que sobreviven a la formación

A veces, el panorama de formación que nos cuentan tanto las estudiantes como el profesorado es más desmotivador que alentador y vinculador con el propio sentido del hacer docente. Eso, según nos cuenta el profesorado, genera una situación en los estudiantes de supervivencia, un *tirar hacia adelante* por acabar la carrera que dificulta la vinculación y el deseo por aprender a pensar el magisterio.

Mis estudiantes vienen con esa ilusión, a veces ese infantilismo, con mucho ligado a lo vocacional, te dicen eso de "yo desde que nací sabía que quería ser maestra"; pero eso luego se acompaña en los pocos meses de una desilusión; y hay mucha gente que te comenta que quiere abandonar. Y creo que hay estudiantes que no abandonan porque no tienen a donde ir y siguen. Pero pasado

unos meses que te diga que eso no es lo que se esperaba, que a duras penas hay dos asignaturas en cada cuatrimestre con la que sobreviven, que lo demás... en fin, a mi me resulta muy triste escuchar esos testimonios; sobre todo porque empiezan a vivirlo así desde la formación: "¡ESTO A MI NO ME SIRVE!" de modo que tiran *pa`lante* a ver si consiguen terminarlo. (Docente 1)

Percibimos, en sus palabras una sensación generalizada de que "desaprovechan" el tiempo de la formación y pierden oportunidades de aprendizaje. Y eso parece que esa es una aptitud que se da con frecuencia, una aptitud marcada por "*ya tiro hacia adelante y sobrevivo*" (Docente 1), renunciando a lo que realmente les pueda interesar, dejando de lado toda posibilidad para disfrutar del estudio. Y esto, según nos alguna de las docentes, parece que ocurre más en el Grado de Infantil que en el de Primaria.

En Primaria a veces hay mucha gente que va con la idea de la mención y que tienen que esperar hasta cuarto para que llegue, porque eso es lo que realmente les motiva, pues como que van pasando y mantienen la esperanza de que cuando lleguen a cuarto la cosa va a cambiar. En Infantil no tienen tal horizonte que les sirva de estímulo, engañoso, vaya, pero que sea como los de Primaria. (Docente 1)

Al respecto de esto, esta profesora nos cuenta como muchas estudiantes del Grado de Primaria están en la carrera para ser maestras de inglés y como a veces prima más el aprender la enseñanza del idioma que el pensar sobre los propios modos y los sentidos que tiene enseñarlo.

3.2.2. La asistencia a clase para "enganchar y dar autonomía"

Para algunas profesoras, la asistencia no es algo para negociar. Ir a clase tiene que ver más con crear un entorno potencialmente interesante al que acudan porque les estimula, que con una obligación o castigo. Y es que, en la línea de estas profesoras, lo importante se enseña con el ejemplo: *practico lo que enseño y enseño lo que practico*. Para la Docente 1 es importante que vengan a clase porque lo que se genera en ellas tienen que ver, en muchas ocasiones, con lo que pasa en el plano de las relaciones: como se sostiene el grupo, como se crean complicidades, el tipo de relaciones educativas que se establecen...

Yo tengo un porcentaje altísimo de asistencia. Normalmente vienen a clase 100% ¿Es por obligación? Yo lo que intento es engancharles, que sea algo interesante. Que lo que se vive en clase no sea sustituible por lo que puedan leer en un libro, que sea una experiencia única... sientan que viven cosas que en otros sitios no podrían.

Sin embargo, para otras docentes la asistencia la vinculan más a mayor autonomía para los estudiantes, como nos argumenta la Docente 2 acerca de la importancia de no controlar la asistencia a clase. Para esta profesora, es importante favorecer autonomía entre sus estudiantes, autonomía a la hora de afrontar las tareas a realizar, pero también autonomía para la toma de decisiones en torno a las cuestiones educativas que se trabajan en las asignaturas. Eso significa que la asistencia, aunque es de algún modo obligatoria, para ella, no es un mecanismo de control de estudiantes.

Docente 2: A título personal, no me gusta marcar la asistencia como obligatoria. Eso significa que si comparto asignatura y al coordinarnos llegamos a la idea de

que hay que recoger la asistencia como un elemento para la evaluación, lo asumo. Pero si, personalmente tengo la posibilidad de no controlar la asistencia, trato de no controlarla.

Entrevistadora: Y entonces, para que nos hagamos una idea ¿Cómo serían tus clases? ¿Asisten los estudiantes sin más? ¿Cómo lo trabajas?

Docente 2: Es que cuando favorezco el desarrollo de trabajo autónomo, si no vienen a clase, en definitiva, los que se están perjudicando son los estudiantes. Pero yo eso no lo controlo pasando lista ni nada. Yo no sanciono al que no venga.

Asimismo, observamos como para esta profesora, solo en el caso de mantener una colaboración o coordinación con otros docentes, es que a veces cuenta la asistencia como parte de la evaluación -si es que así se consensua entre ellos-. No obstante, reitera en varias ocasiones, que, si por ella es, la participación en clase la fomenta de otras formas, a su modo de ver, menos controladoras: "creo que si los obligo a venir, a la vez los estoy desmotivando".

Y ¿cómo potenciar tu esa participación en clase?

Yo en organización escolar, ellos tienen que hacer un portafolios, que se hace en clase. Entonces yo explico lo que tienen que hacer, las actividades que tienen que desarrollar y esas se hacen en clase. De modo que luego, solo tienen que matizar cosas, pero el trabajo gordo lo hacen en clase. Siempre dejo un tiempo prudencial para que puedan desarrollarlo, pero obviamente no todas las sesiones, si no qué van a trabajar fuera de casa; pero al menos lo empiezan allí, en clase. Y la verdad, es que nunca me he encontrado con la clase vacía y nunca les he obligado ni recogido la firma. Porque trato de despertarles motivación por estar allí, pero no forzados, si no porque tienen que estar porque tienen que hacer actividades o porque si no, se pueden perder algo importante para hacer la actividad. (Docente 2)

Esa idea de participación del alumnado de la que nos habla esta profesora nos hace pensar, como el hecho de generar espacios formativos donde los estudiantes puedan sentir que están activamente en el aula, que la asignatura no pasa por recoger apuntes sin más, parece generar una asistencia desligada de la idea de control. Es decir, que el hecho de asistir o no, no da lo mismo; sin embargo, también nos da a pensar como el hecho de trabajar y explicar en clase las actividades hace que, de alguna manera no tan explícita, esté incitando a tener que asistir si o si. Pues como sostiene esta docente, depende de los estudiantes asistir, porque saben que si no van pueden estar perdiéndose algo importante que se explique sobre una actividad que luego va a ser evaluada.

De modo que, nos preguntamos ¿dónde está la verdadera diferencia entre hacer de la asistencia un mecanismo de control, mediante la evaluación, y hacer del aula un espacio para ser y estar de una manera libre, decidida autónomamente? Eso también nos lo da a pensar las palabras del Docente 3, cuando nos cuenta acerca de cómo ve él este tema:

El primer día les digo: "mis clases no son obligatorias, el que no quiera venir que no venga". Ahora, también les digo, le va a costar mucho superar la materia. Pero no es por nada, sino porque mi asignatura se aprueba yendo, a través de la experiencia. (Gestor)

3.2.3. Y sobre la teoría y la práctica...

Preguntamos al profesorado para conocer cómo perciben ellos y ellas el clásico debate "teoría-práctica". En este sentido, incidimos en preguntarles sobre si consideran que los grados contribuyen a la conformación de un adecuado pensamiento teórico-práctico que no se dirija hacia esa concepción clásica que tantos estudiantes hacen referencia: por un lado, la teoría y por otro la práctica. Es decir, a esa idea que sostienen la mayoría sobre cómo la Universidad es precisamente la que proporciona la teoría y la que no tiene en cuenta y está alejada de la práctica.

Para todos los docentes entrevistados esta separación no debe ser tal. Y cada uno lo explica a su modo y según lo potencia en sus clases.

Así pues, a la Docente 2 le resulta relevante que los estudiantes manejen la base conceptual de aquellos contenidos abordados en las asignaturas, pero siempre tratando de conectarlos con preguntas que puedan ayudarles a situarlas con los problemas reales de la práctica profesional. Para ello, considera importante explicar conceptos, pero a la vez analizarlos en contextos concretos. No obstante, esta profesora señala también como importante que, "*aunque no debemos olvidar que la profesión se desarrolla en la práctica, el anclaje teórico tiene que estar*":

Entrevistadora: ¿Cómo crees que viven los estudiantes esa clásica separación dicotómica entre la teoría y la práctica? ¿Crees que salen de los grados con capacidad para poner en práctica lo aprendido? ¿Cómo crees que contribuyen los grados, tal y como están, a que no haya una desvinculación entre lo que aprenden en él y luego su contexto práctico?

Docente 2: A mí me parece que esto tiene que ver con lo siguiente: no podemos olvidarnos de los diversos planos teóricos, por ejemplo, para conocer ciertas cuestiones educativas, necesariamente yo tengo que ofrecerte las bases para pensarlas. Digamos que esto es lo que el profesorado debe trasladar a los estudiantes. Si estamos hablando de organización escolar, pues yo tengo que hablarles de que hay varios modelos, hablar de cultura, contextualizar la cultura, etc. Pero no debo perder la vista práctica. Porque después, llegan a las aulas y no saben ver aquello que ocurre.

Aunque el tema de no separar la teoría de la práctica, y viceversa, es un tema recurrente en todas las entrevistas; observamos -con bastante atención- como los discursos, por parte alguno de los docentes sobre de cómo contribuir a una mayor conexión entre lo que se da en la Universidad y lo que puedan vivir después los estudiantes cuando egresen, parecen tender hacia generar espacios donde tampoco se denoste la teoría *per se*. Es el caso del Docente 3, quien parece tener claro cómo la crítica extendida a la teoría no debería hacerse en una Universidad, pues esta es un espacio de formación de pensamiento. Y es que, para él, el conocimiento teórico como tal *está muy denostado*:

Está muy denostado, está muy denostado, pero yo no estoy de acuerdo con eso. Es decir, yo puedo impartir las clases como las imparto, porque antes he estudiado un montón. Si no yo no podría tener el bagaje que tengo a la hora de expresarme, de poner mis ejemplos, a la hora de saber aplicar el ejemplo que he visto en las prácticas, a un concepto teórico. No tendría esa capacidad. Pero eso me he tenido que hartar de leer, de estudiar, de comprobar, de contrastar, todo en base a contenidos. (Docente 3)

Así que, para comprender un poco más cómo ha llegado a estas conclusiones, le preguntamos sobre qué percepción cree que tienen los estudiantes sobre la teoría:

Nefasta [la percepción]. Mientras menos teoría les des... "Ustedes no quieren teoría, ¿verdad?". Yo les pongo un examen tipo test V-F, 20 preguntas. Yo: "no os voy a poner ni un autor". Ellos: "¡Ah qué bien, no se qué...!". Ellos la diferencia que hacen de eso es que cree que no tienen que estudiar teoría. Craso error. Después vienen los suspensos [Risas]. Porque yo es verdad que no les pongo ningún autor, pero sí que es verdad que, como no hayas estudiado, difícilmente vas a responder correctamente a ese cuestionario. (Docente 3)

En este sentido, para la Docente 2 expresa algo parecido, pero señalando que la formación necesita de una buena base teórica siempre conectada en la mayor parte del tiempo con lo que sucede en la práctica profesional. Considera que solo así, los estudiantes encuentran sentido a lo que aprenden para luego poder ser capaces de mirar la práctica desde ahí. Y lo comenta a raíz de explorar con sus estudiantes las dificultades que viven en el periodo de prácticas. Esta profesora nos explica como, por un lado, reconoce en algunos de ellos la capacidad para expresar conexiones entre lo aprendido en las asignaturas y lo que viven en las prácticas; y por otro, como otros comentan estar descubriendo en los propios contextos de prácticas, aspectos que reconocen no haber visto en los grados.

Cuando estamos con las prácticas, me encuentro con estudiantes que me dicen: "sí, estoy conectando con la teoría". Pero también me encuentro muchos otros que me dicen: "Oye, estoy aprendiendo ahora cosas que no las he visto en la carrera". He tenido ahora dos chicas trabajando en el mismo centro, en un aula de PT, y que me dicen: "sí, es que yo sabía la teoría y ahora es cuando estoy descubriendo las estrategias de como recabar información de las familias con respecto a las necesidades que tienen los niños y las niñas de mi centro". Por eso te decía, que nosotros [refiriéndose a los profesores de la universidad] no podemos desconectarnos de la práctica, porque a lo mejor de alguna manera estamos sembrando lagunas en nuestros estudiantes.

Como bien expresa esta docente, una de las carencias más importantes que la formación inicial parece no estar potenciando demasiado bien está vinculada, precisamente, con eso que afirma sobre que *"los estudiantes no son capaces de ver cómo pueden cubrir ciertas necesidades que puedan surgir en la práctica profesional"*. Y no es que les eche la culpa de ello, más bien, de lo que nos habla es de cierta responsabilidad docente por eso de hacer *"anclaje teórico"*, es decir, vincular las nociones educativas con los problemas de la práctica. Entendemos que, a lo que se refiere esta profesora es que, aun teniendo el contexto de prácticas como escenario de formación, encuentra que muchos estudiantes no son capaces de buscar soluciones a los problemas que se les presentan en la práctica a la que acceden, y eso es en parte porque *"hay algo que no estamos haciendo bien."* (Docente 3).

- Y ante esta percepción de separación entre la teoría y la práctica **¿Puede tener alguna repercusión la división entre créditos teóricos y créditos prácticos?**

Otro aspecto al que alude como importante el profesorado, es la división de los créditos teóricos y los créditos prácticos y la gestión del grupo en los subgrupos en los créditos prácticos. En este sentido, no comenta la Docente 1 como para ella no existe tal

diferenciación entre la práctica y la teoría, ya que eso tiene que ver más con una visión de la enseñanza y los contenidos más ligada a la disciplinariedad de los contenidos teóricos -y su posterior aplicación práctica-, que con la creación y recreación de saberes en el aula. Y aunque entiende que ese no era el propósito principal con el que se hizo esta separación, al final en lo que cae la mayoría del profesorado es en eso, en dar teoría al gran grupo y hacer “supuestas prácticas” a los subgrupos.

Para mí la clase es un continuo y casi que me da igual que sea de créditos teóricos como que sea de créditos prácticos. Y claro, en el momento que hay sesiones que la dividen en dos los subgrupos y se trabaja de un modo más cercano, el gran grupo ya no funciona igual de cohesionado.

Otra de las dificultades que señala esta separación entre créditos prácticos y teóricos alude a la conformación de los grupos grandes; en este sentido, parece que trabajar por separado y de un modo más cercano, influye en la cohesión y la confianza que se generan en los subgrupos; de modo que, al trabajar luego con grupos más grandes, estos se ven afectados por los modos particulares de hacer de cada subgrupo. En este sentido, parece ser más una dificultad que una ventaja, sobre todo en cuanto a confianza del grupo grande, pues no se ve como una oportunidad el que cada subgrupo avance y trabaje de modo autónomo y eso luego pueda ser compartido por el resto del grupo. Al menos así lo percibe la Docente 1⁷.

¿Y **la autonomía profesional**? ¿Se potencia en estos contextos en los que parece seguir predominando la teoría por un lado, y la práctica por otro?

Para profundizar un poco más en estos análisis sobre la teoría y la práctica, abordamos otro de los conceptos vinculados, *la autonomía profesional*. En este sentido, para algunos de los docentes la autonomía profesional es una competencia profesional “*ligada a un saber desenvolverte de manera autónoma, lo que no significa necesariamente que sea a modo individual, puesto que también puede ser autónomo profesionalmente trabajando de manera grupal*” (Docente 2).

Asimismo, encontramos que esta competencia la Docente 2 la vincula a la *autoformación* y a la capacidad de autorregulación del aprendizaje, en el sentido de que los estudiantes “*sean capaces de buscar sus propios objetivos, de establecer sus propias estrategias para poder desempeñarse eficientemente*”. De modo que, de nuevo observamos como esta idea de autonomía profesional guarda mucha relación con el hecho de que si la formación en los grados ofrece un buen acompañamiento teórico-práctico -en el sentido que lo viene explicando esta docente-, los estudiantes serán más competentes a la hora de saber tomar decisiones adecuadas para resolver aquellos problemas prácticos importantes [y concretamente nos ponía el ejemplo de la necesidad de que aprendan cómo atender y hacer participar a las familias en las escuelas; de cómo hacer uso adecuado de las herramientas TICs para un mejor aprendizaje y un enseñanza más innovadora; de cómo atender a los niños y las niñas de un modo inclusivo, etc.].

⁷ Esto que plantea esta docente nos puede ayudar también para entender aun más el contexto de los grados y la conformación de los mismos, por lo que la división en grupos grandes y subgrupos ha supuesto para el trabajo del alumnado que pertenece a un mismo curso y grupo. Además de como esa separación ha significado una separación epistemológica a la hora de diseñar y planificar los contenidos en las diferentes asignaturas.

3.3. El Practicum, un caballo de batalla

Tanto en el Grado de Educación Infantil como en el de Educación Primaria, las prácticas parecen ser un “caballo de batalla”. Nos encontramos algunos análisis que inciden en varias cuestiones: por un lado, con respecto al modo en el que está planteada la asignatura dentro del plan de estudios; por otro, hacen referencia al papel de los docentes que acompañan tutorizando a los estudiantes y también sobre la naturaleza didáctica de los centros a los que llegan los estudiantes para realizar sus prácticas. Y, por último, muestran la percepción que tiene sobre como llegan los estudiantes a los últimos cursos a realizar sus prácticas y la desconexión que encuentran con respecto a todo lo estudiado hasta el momento.

Primero, queremos hacer un **inciso para contextualizar brevemente el escenario de prácticas...** (aunque se puede encontrar la información más detallada en un apartado más completo de contextualización a inicio del informe con los datos, en el que exponemos un cuadro con: los periodos de práctica, los créditos/hora asignados y el plan de desarrollo de las prácticas tanto en los centros escolares como con respecto a la tutorización):

Así, vemos que la asignatura de prácticas en la US está concentrada en los dos últimos cursos de la carrera, tanto en Educación Infantil, como en Primaria. Siendo esto ya un tema a debate entre profesorado y entre los estudiantes (como puede verse en el informe de estudiantes). Lo que destaca el profesorado es la cantidad de burocracia que tienen que rellenar para las prácticas: *“Muchas sin sentido porque están copiadas de otras prácticas de otras titulaciones”* (Docente 1). Y como no se hace ninguna selección previa de centros ni de tutores profesionales, *“por lo que a veces se dan situaciones poco fructíferas en aprendizajes para los estudiantes”* (Docente 2). Este escenario formativo muestra algunas “carencias” también en la asignación de esta asignaturas al profesorado de la facultad, pues tampoco hay recogido un protocolo de asignación mínima y máxima, por lo que a veces, hay profesores que tienen asignados una cantidad importante de alumnado de prácticas, con lo que eso supone y repercute en cuanto a seguimiento de los aprendizajes, vinculación con los centros de prácticas y adecuada tutorización más allá de resolver dudas, definir y corregir el trabajo de las memorias.

A continuación, mostramos algunas de las percepciones del profesorado, al respecto de estos análisis.

- Con respecto a que la asignatura de Practicum comience en los primeros cursos de la carrera:

La Docente 1 nos comenta como el Plan de Estudios de ambas titulaciones no recoge la asignatura de prácticas hasta el segundo cuatrimestre del tercer año de carrera. Y como eso repercute en una menor conexión con la realidad escolar, tanto para estudiantes como para el profesorado (a penas nos explican si a pesar del Practicum, hay conexión entre otras asignaturas de la carrera y algunos centros escolares para trabajar de un modo coordinado y con propuestas que permitan la puesta en práctica en dichos centros).

Cuando se inicia el Practicum, ya se ha pasado el ecuador de estudios, eso quiere decir que las estudiantes llevan más de dos años en la facultad y todavía no han

ido a un colegio a hacer prácticas. Con todo lo que eso supone de desconexión con la práctica real. (Docente 1)

- Sobre que se regule un poco más el tipo de centros, aulas y profesorado al que llegan los estudiantes en prácticas:

No nos dan demasiada información al respecto del tipo de colaboración que se establece con los centros escolares, y más allá de que esto no suceda, la cultura profesional generada indica cierta descoordinación y cierto desconocimiento de lo que se hace en las escuelas. Aunque la Docente 1 es la que más hincapié hace sobre este tema afirmando:

Hay aulas que por mucho que nos pese no es el lugar más adecuado para que una persona continúe su formación. Es duro decirlo, pero es así. (Docente 1)

No hay un análisis más profundo de la situación que nos ayude a comprender si esto se puede resolver de algún modo. Lo que nos hace pensar es que, quizás, aunque no existe una cultura de colaboración demasiado fuerte con los centros a nivel institucional, puede que si la haya a nivel más personal; es decir, que haya profesorado que si que se implique con centros (y viceversa) para poder establecer un trabajo colaborativo en sus asignaturas; como puede ser el caso de esta docente, la cual parece realizar este análisis bajo un cierto conocimiento sobre dicha realidad. Sin embargo, también nos da a pensar que quizás, eso que plantea la Docente 1 no tenga demasiada solución, pues los convenios de prácticas con los centros si no se realizan bajo una red de colaboración, es muy habitual que esto que dice sobre que a veces esos contextos escolares no son la mejor referencia para los estudiantes en formación de maestros, tenga poco por hacer.

- Sobre la necesidad de replantear el sentido con el que se realiza la tutorización académica:

En relación con la tutorización de las prácticas, hay algunas controversias que reflejan, por un lado, el sentir de que hay alumnado descontento con como sus tutores los acompañan en las prácticas; por otro, el sentir de algunos docentes que ven como la tutorización se ha convertido en "dar respuesta y resolver dudas".

Así, el primer sentir, lo manifiesta el gestor, quien nos comenta: *"me llega quejas del alumnado porque sus tutores no se han puesto en contacto con ellos antes de empezar las prácticas."* (Gestor). A esto le añade cierta desconsideración por parte de algunos profesores de ni siquiera responsabilizarse por comenzar la asignatura con sus estudiantes.

Por lo que nos cuenta también, el profesorado, el Practicum es el contexto formativo más demandado y deseado por los estudiantes, pero quizás el menos reconocido por los docentes de la facultad. Con "menos reconocido" nos referimos a que es la asignatura, como bien nos explicaba la Docente 2, cuya labor y responsabilidad queda como en un segundo plano, frente a lo que se hace en los centros escolares. Esto de algún modo, puede explicar lo que decía el gestor al respecto de las quejas de los estudiantes que comienzas las prácticas sin tener noticias del tutor académico.

Profesoras como la Docente 2, demandan la posibilidad de repensar la figura y el papel de los tutores académicos para que puedan pasar de ser solo aquellos profesores que resuelven las dudas, a aquellos que generan espacios formativos para compartir y reflexionar sobre lo que acontece a los estudiantes en su periodo de prácticas. Se trata,

por lo que nos cuenta, de dar diseñar los seminarios con un carácter más reflexivo y dinámico, y generar espacios para compartir; frente a la concepción extendida de seminario que sirve para guiar y resolver dudas de modo individual (tutor-estudiante).

Nos ha llamado la atención como la Docente 2 nos habla del concepto de "*aprendizaje en red, como un modo de involucrar a todos los estudiantes y los tutores que están en la asignatura de practicas, con el fin de que esto de para pensar y reflexionar conjuntamente a partir de la experiencia de cada quien.*" (Docente 2). Por lo que nos cuenta esta profesora, se trataría de que los estudiantes, mientras están viviendo la experiencia en los contextos escolares, en la universidad pudieran tener la posibilidad de compartir con sus compañeros e incluso tener relación y compartir la visión también con varios tutores académicos, a fin de enriquecerse aun más.

Me gustaría que se institucionalizara o se regulara alguna práctica más directa con los estudiantes, que no tener solamente tres encuentros puntuales de seminarios. No se, por ejemplo, yo he pensado en la posibilidad de que existiera una red que nos mantuviera en contacto a todos los tutores y a los estudiantes en prácticas para hacer algo conjunto, intercambio de experiencias prácticas... que a partir de las prácticas se pudiera construir conocimiento, a partir de la reflexión sobre ellas. (Docente 2)

Tal y como está definido en los planes de estudios, la figura del tutor académico parece interpretarse bajo las siguientes responsabilidades, como lo expresa la Docente 2: *mantenerse en contacto con las estudiantes, tener al menos un mínimo de tres encuentros, atender a dudas y ofrecerle sugerencias, pero... ante este panorama, el profesorado observa que el planteamiento con el que se suscribe este tipo de tutorización en la asignatura del Practicum reduce la posibilidad de generar espacios de acompañamiento más reflexivos en los estudiantes de prácticas; pues esa tutorización al final queda más bien reducida "a guiarlos sobre como realizar la memoria final de prácticas que a la estimulación crítica y reflexiva del contexto práctico."* (Docente 1).

Las prácticas son una asignatura fundamental, por eso no lo entiendo, no entiendo por qué pasa esto. Es una asignatura muy especial que requiere un acompañamiento al estudiante y una guía y que muchos docentes, por mucha voluntad que tengan, no están en disposición de hacer ese acompañamiento a los estudiantes en los colegios, porque no es su ámbito profesional. (Docente 1)

En este sentido, parece que lo que argumenta esta profesora tiene que ver con el tipo de tutorización práctica que reciben las estudiantes de ciertos tutores académicos que son o bien profesores que imparten indistintamente materias o asignaturas en los grados y que no tienen ninguna formación didáctica; e incluso que no tienen demasiado claro su papel o rol como tutores. Su demanda la argumenta desde una posición más didáctica, para ello explica como es necesario que el profesorado de la facultad que tutorice estudiantes sea consciente de que las prácticas constituyen una parte fundamental del proceso formativo y que por tanto necesitan de un determinado acompañamiento, además de tener una disposición a enseñar el oficio de un modo situado, es decir, que muestre qué y cómo enseñar y aprender y no solo contenidos puros.

Porque den clase de matemáticas, y no estoy hablando de didáctica de las matemáticas, pues no se por qué se puede ser tutor de prácticas de magisterio. Sobre todo, porque nada tiene que ver con su formación específica. (Docente 1)

Para continuar comprendiendo la asignatura del Practicum indagamos en lo siguiente: ¿Existe conexión entre los centros y lo que aportan en cuanto que experiencia práctica a los estudiantes y lo que se trabaja desde la facultad?

Según nos comenta la Docente 2, esa conexión es muy limitada. Y lo explica argumentando que muchas veces la concepción que predomina de las prácticas tiende a separar la formación en la facultad de lo que los estudiantes viven en los centros; a lo que añade como percibe que eso influye a la hora de que a veces los tutores académicos no saben ni lo que sus estudiantes están viviendo en los centros escolares; pero, es que por lo que cuenta, no hay una petición de colaboración por ninguna de las partes implicadas en esa asignatura: ni profesorado de la facultad ni por parte de los maestros y maestras de los centros escolares...

Docente 2: Vaya, yo mantengo contacto con los centros; también se han hecho planes de mejora y se han hecho seminarios y conferencias y se les ha dado cabida a los centros para que también puedan aportar... de hecho, es muy probable que, si extendemos este concepto de red a ellos, la experiencia sería mas rica para todas las partes. Es que, si no, se queda muy limitado a "lo que hago en el centro se queda en el centro" y eso a los tutores académicos no nos llega, tal y como está planteado, pues hay como un abismo...

Entrevistadora: Quieres decir que la conexión entre lo que contribuyen los centros a la formación de estos estudiantes y luego lo que ocurre en la tutorización académica es difícil de hacer tal y como se entiende la labor de los tutores (tanto profesionales como académicos), que no hay tal conexión, entonces...

Docente 2: Insisto, yo creo que ahora mismo es muy limitada. Yo ahora mismo no ejerzo ninguna influencia en el estudiante ni en lo que el estudiante está haciendo allí [refiriéndose a los centros escolares]. Y lo mas que me llega de los centros a mí es información de retroalimentación. No hay ninguna demanda.

Entrevistadora: ¿Te refieres a que no hay una petición de colaboración?

Docente 2: No.

Entrevistadora: vale. Eso por parte de los centros, pero y por vuestra parte, por parte de los tutores académicos, hay alguna petición o demanda que se manifieste...

Docente 2: Tampoco.

Para el profesorado, que exista esta falta de conexión entre lo que se realiza en los centros y lo que se hace en la facultad a través de los seminarios para acompañar a los estudiantes en su periodo de prácticas, es una constante. Para la Docente 2 no es una cuestión del EEES, forma parte de una cultura profesional que viene de lejos y que sigue sin cuidarse: creo que es una cultura, que es fruto de cómo se conciben las prácticas y como se concibe la tutorización en ambas partes, centro y facultad.

Se entiende que nuestra labor [refiriéndose a los tutores académicos] es solo la de seguimiento y mediación... como que tienes que rellenar el acta tal y hacer tal

cosa, como un papel muy de gestión. Por ejemplo, es que tu al principio tienes que hacerle llegar la documentación ya cumplimentada y el proyecto formativo redactado en unos términos genéricos... como que todos los tutores hacemos lo mismo. Y es que se nos exige que tenemos que velar por este documento, y luego nos dicen que tenemos que recogerlo tal semana... y luego le haces llegar la encuesta de satisfacción al tutor [del centro de prácticas]... y ahora el informe de evaluación al tutor [del centro de prácticas]... y es que entonces al final como que te quedas en un plano... pues eso, de gestión y entonces tu te preguntas: ¿es que no hay otra cosa que yo pueda aportar?... (Docente 2).

Más allá de esta situación que nos describe esta profesora, nos comenta que el margen de maniobra es casi nulo. A lo mas que llega es a acceder a los centros antes de las prácticas para preguntarles en qué están trabajando por si eso le ayuda a la hora de guiar a sus estudiantes. Pero el sentimiento que prevalece en estos profesores es que su labor es fundamentalmente la de mediar con los centros desde esa idea de gestores de documentos; además de, los que resuelven las dudas que puedan tener los estudiantes en el procedimiento de las prácticas.

La Docente 1 también nos comenta como la vinculación con los centros, en las prácticas es particular, "cada quien hace lo que puede".

- Sobre como los estudiantes transitan las prácticas sin apenas conectar con lo trabajado en las asignaturas del grado:

Algunos docentes consideran que hay determinadas carencias, por ejemplo, en la formación previa a las prácticas; es decir, el profesorado comenta con inquietud como muchos estudiantes llegan a las prácticas sin las competencias básicas, pero también sin haber reflexionado sobre nociones necesarias para el desempeño del oficio docente.

Es curioso como te encuentras memorias en las que pides el diseño de una intervención y tu veas que hay carencias... en unas prácticas... en fin... llama mucho la atención. [...] Cuando llego a tutorizar prácticas o cuando llego a tutorizar TFG, me veo que hay determinadas lagunas o carencias que empiezan a plantearme si realmente están mas formados. O no se si es que está habiendo alguna "degradación" en algún sentido. No llego a poder identificarlo del todo. Pero si que veo que es algo que venimos observando y que deberíamos pararnos y reflexionarlo. Vaya, yo con compañeros lo hablo y nos planteamos por qué se están dando estos problemas. Por ejemplo, te encuentras con TFGs que están mal escritos, que no saben utilizar los términos apropiados o estudiante que te plantean determinadas dudas que tu dices "como me puede estar planteando esta duda si esto debería ser cajón en cuestiones didácticas o metodológicas y tal".
(Docente 2)

- Sobre La evaluación de las prácticas...

Algunas docentes exponen como lo de la evaluación, en la mayoría de los casos, no tiene sentido, pues los criterios educativos no se contemplan. De este modo nos cuentan como en muchos casos reciben las evaluaciones de los tutores profesionales y se encuentran como siempre ponen 9 o 10 a las estudiantes: "Y digo yo, no siempre lo harán todo de 10." (Docente 3). En cuanto a la forma de organizar la evaluación de las prácticas, el porcentaje total de la calificación se encuentra dividido en un 50% 50%, de

modo que la mitad de la nota la ponen los tutores profesionales y la otra mitad los académicos.

Sin embargo, la Docente 1, comenta como ella organiza ese porcentaje de la nota que a ella le corresponde, a fin de que les sirva para mejorar:

Hay una parte de autoevaluación que hacen los estudiantes; también de su diario de prácticas, el informe, las reuniones que hacemos y la participación. A veces hacemos blogs o foros y les doy retroalimentación, para que no se sientan tan solos. (Docente 1)

3.3.1 Practicum y TFG: no hay vinculación

El profesorado nos comenta que en la US, las prácticas y el TFG no tienen ninguna continuidad ni vinculación. Son asignaturas separadas entre si. Tampoco son los mismos docentes los que tutorizan las prácticas y luego el TFG, ni siquiera parecen continuar con el mismo número de estudiantes. El reparto de estudiantes que van a realizar el TFG se hace en los departamentos de un modo aleatorio, y son los propios estudiantes quienes eligen el departamento al que le gustaría vincular su TFG.

Para el TFG, los estudiantes tienen que elegir un departamento y entonces los que hayan elegido ese departamento, van ahí. El reparto es aleatorio. A veces puede ocurrir que hay estudiantes que tenían en vista a algún profesor en particular, se supone que eligen el departamento y luego entre el profesorado de ese departamento si que nos respetamos que esos estudiantes quieran hacerlo con unos u otros. Y el resto es puramente a voleo. (Docente 1)

- Algunas cuestiones controvertidas del TFG

Para algunos docentes, existen algunas cuestiones controvertidas que hacen de la asignatura de TFG otro caballo de batalla. En este sentido, la Docente 1 va a la raíz del asunto explicando como para ella la asignatura de TFG directamente no está bien situada dentro del plan de estudios, sobre todo por los siguientes argumentos:

[...] un TFG en un segundo cuatrimestre, cuando están haciendo las prácticas, cuando aquí las prácticas y el TFG están totalmente disociados. EL TFG se convierte en un problema añadido. A veces se copian trabajos de las prácticas para los TFG, al tener tutores distintos... en fin... [...] Desde hace tres años, no se tienen tribunales, solo son los tutores quienes evalúan. Han quitado la parte mas interesante de la exposición publica, pero a veces llegaban con la nota mas que puesta. Cada estudiante lo que hace es exponer su trabajo ante su tutor. Y la parte de compartirlo públicamente, se ha perdido. Y claro, pues al final se convierte en un pegote final del que todos quieren acabar. También hay mucha gente que lo deja para septiembre porque ve que en junio no llega. (Docente 1)

La cuestión de los créditos/hora también parece ser una cuestión controvertida, pues mientras que cada estudiante de TFG computa al profesor medio crédito ECTS, lo que supone cinco horas totales de trabajo de tutorización con dicho estudiante, eso en la realidad a veces no es así; aunque, por lo que nos cuenta la Docente 1, hay profesorado que lo toma a "raja tabla":

Cinco horas para el asesoramiento, guía, etc. Eso es ridículo. Hay gente que lo lleva a rajatabla y contabiliza el tiempo que le dedica al estudiante y cuando se acaba, se acabó su labor. Y si no que las altas instancias lo modifiquen. La mayoría no lo contabilizamos y mucho menos damos las horas que ahí vienen estipuladas; eso es algo que a mí me parece que está mal. Porque acabas haciendo lo de ir sumando minutos o acabas sin prestarle atención realmente a los estudiantes. Pero no hay ningún proceso de acompañamiento ni de trabajar juntos, porque eso lleva mucho más tiempo. De modo que cada cual lo solventa como buenamente puede. (Docente 1)

Según nos cuentan algunos de los docentes entrevistados, en los TFGs pasa igual que en las prácticas, que cualquier docente que imparte clase, indistintamente de cualquier materia en la facultad, puede tutorizar estudiantes de TFG. Eso hace, como se ha explicado en el Practicum, que *“en muchos casos la tutorización pierda la parte de su sentido didáctico y reflexivo.”* (Docente 1)

Por otro lado, nos cuenta esta profesora que a cada docente con una carga normal de 24 créditos ECTS solo se le puede asignar 3 créditos como máximo de TFM y a las prácticas solo 2 créditos; lo que a veces, comenta genera problemas, sobre todo entre el PDI en procesos de acreditación a cuerpos docentes. Sin embargo, cuando hablamos con la Docente 2, esto no parece ser su realidad. De hecho, entre las cuestiones más controvertidas que destaca de la asignatura de TFG -y también del Practicum-, está la cantidad de alumnado que, según esta profesora, tiene para tutorizar, al final, entre ambas asignaturas:

Aunque este año en TFG tengo dos estudiantes, en prácticas tengo 8 en el Grado de Educación Infantil; pero de Pedagogía he tenido unos 16 en total, entre el Prácticum I y el Practicum II.

Las limitaciones a la hora de repartir el alumnado, parece, como nos indica el profesorado, que se establece en los Departamentos, que son los que de alguna manera hacen por repartir la carga de alumnado que les corresponde, a lo que nos explica Carmen que la finalidad última es que no haya tanta sobrecarga. En este sentido, también nos cuenta como con la sobrecarga de TFGs no es posible atender adecuadamente a las necesidades del alumnado y mucho menos proponerles un trabajo que esté vinculado a las líneas de investigación de los docentes:

Les puedes proponer trabajar contigo en las investigaciones que estés desarrollando a dos, como mucho a tres... pero ocho, eso es imposible... no se atienden igual. Vaya y también se da el caso de que algunos no tienen la motivación de trabajar sobre TICs que es lo que yo investigo, y claro, tienes que proponerles otros asuntos... (Docente 2)

4. ABRIMOS ALGUNAS CUESTIONES QUE NOS DAN A PENSAR...

- Sobre investigar la práctica

Bien es cierto que algunos docentes no nos hablan directamente de su concepción de investigación para la mejora de la práctica [a pesar de que le preguntamos por ello], si no que nos cuentan como la investigación en general ha formado parte de su trayectoria profesional y también, como tratan de vincular sus líneas de indagación con su docencia. Esto nos resulta curioso, sobre todo porque nos lleva a pensar si realmente la tendencia -cuando les planteamos pensar sobre si la investigación la conciben ligada a la docencia- es mencionar como pueden hacer para que, lo que investigan, puedan trasladarlo a la docencia que imparten. Es una tendencia que parece "sobrepone" al hecho de pensar la investigación como requisito de la docencia, es decir, al hecho de que ser indagador, investigar la propia práctica es, en si una disposición que no puede separar que el propio hecho de investigar en educación debe estar al servicio de la propia práctica desarrollada en los escenarios formativos de enseñanza y aprendizaje.

- Las buenas intenciones del EEES, pero...

Este tema merece análisis, porque creo que se han asentado bases que pueden permitir una mejor formación. Aunque tengo que decir que no estoy plenamente convencida de que ahora los estudiantes salgan mejor preparados; creo en este sentido que se evidencian lagunas, por ejemplo, simplemente la escritura o citar fuentes, o hacer uso de determinados recursos... Creo que se están potenciando muchas competencias, como la de trabajar en grupo, la capacidad de comunicación, la creatividad, pero después hay otras que creo que necesitan de una vuelta, como es por ejemplo lo que te he comentado. (Docente 2)

Sobre la posibilidad de que el EEES favorezca una mayor pluralidad metodológica y el uso de distintos materiales para trabajar en el aula, la Docente 2 opina casi con rotundidad que *"todo acaba dependiendo del profesor, de como cada uno entiende su práctica"*. Argumentando que, aunque hay un programa docente común, *cada uno lo interpreta y lo adapta a su forma*. Considera que el escenario de formación que trata de brindarse con el EEES es positivo, pero que aun no ha terminado de calar: *"hay mucho buena intención, pero al final se hace más de lo mismo, solo que con otro nombre"* (Docente 2).

Es verdad que muchas de los cambios en cuestiones didácticas y metodológicas que ha supuesto el EEES han significado mejoras, por ejemplo, en cuanto a los agrupamientos, que han permitido la división del horario de trabajo en subgrupos, lo cual favorece un trabajo con los estudiantes más cercano: *recordemos las aulas masificadas de las licenciaturas* (Docente 2). O, por ejemplo, como nos explica también esta profesora, *el hecho de que antes los apuntes pasaban por copistería y ahora se suben al Campus virtual*. Pero algo en lo que incide esta profesora -y que nos parece relevante no dejarlo pasar- es que quizás haya que detenerse en cómo se están llevando realmente las cuestiones en la práctica y en el día a día por el profesorado.

Docente 2: Creo que hay cuestiones que se están impulsando y son positivas, pero que no ha terminado de calar.

Entrevistadora: ¿entonces crees que algo ha cambiado con el EEES?

Docente 2: Todo esto, tal y como está organizado, con el EEES invita o ayuda a que tu puedas desarrollar con los estudiantes un trabajo más autónomo y a que tu puedas trabajar de una manera más tutorizada y de una manera más guiada, invitando más al aprendizaje. Desde luego, lo invita, ahora habría que ver y habría que analizar si verdaderamente se está haciendo y cómo se está haciendo.

- Sobre la carga de trabajo con los ECTS

Observamos, por lo que nos han ido contando algunos docentes que, a pesar de que los ECTS han supuesto un aumento de horas para el trabajo autónomo de los estudiantes, no ha significado mayor liberación docente -como expresaba en la entrevista la Docente 2-. Sin embargo, lo que sí parece que ha supuesto ha sido reinventar los modos de docencia, como bien nos ejemplificaba esta Docente sus modos de entender y diseñar su práctica ahora. Pues, por lo que percibimos de esos ejemplos, esto ha incentivado un cambio no solo en los roles docentes, sino también en el modo de planificar la docencia.

El ejemplo de esta profesora era el uso de las TICs para dar una mayor respuesta a cada estudiante; para ello hace uso del Campus Virtual, porque le permite tener un espacio para que cada estudiante suba su tarea y la docente pueda darle feedback, evitando así tener que repetir todas las cuestiones en clase. Esto nos lleva a plantearnos, a su vez, si esos cambios en la planificación docente (diseño, desarrollo y evaluación) se ven afectados por un *modus operandi* de carácter más tecnificado, al querer responder al alumnado de un modo singular, pero tener que continuar atendiendo a una ratio considerable en las aulas.

- El Practicum: el reto de la Facultad de educación

Observamos como el mayor peso de la formación dentro de la asignatura de Practicum -conformada por la vivencia en los centros escolares más la asistencia a seminarios en la universidad-, recae más sobre la experiencia que tienen los estudiantes en los contextos escolares y con los maestros y maestras (tutores profesionales), que con el tipo de seminarios que tienen con sus tutores académicos. Parece que esto, además de ser algo obvio -pues los estudiantes están deseando que lleguen "las prácticas" para poder aprender del que será su contexto profesional-, refuta aún más esa separación que tiende a situar los mayores aprendizajes en las prácticas que en lo desarrollado en la facultad. Esto nos lleva a pensar en varias cosas, por un lado, si la labor de los tutores académicos se sigue entiendo solo bajo el papel de resolver dudas, la experiencia en sí limita la posibilidad de entender que los seminarios puedan ser una oportunidad para reflexionar *ad hoc* sobre lo vivido en las prácticas. Es decir, que, si los seminarios no se piensan más allá de un momento concreto para "resolver las dudas de las prácticas", el escenario formativo queda reducido a la vivencia en los centros escolares, lo que no garantiza en los estudiantes adquieran aprendizajes reflexivos o tengan disposición a detenerse en los detalles o a pensar, un tiempo después, sobre lo vivido allí.

INFORME PARCIAL “ESTUDIANTES”

Presentación

Este informe consta de dos partes, atendiendo al guion de entrevistas con el que hemos trabajado en todos los casos. Se han tratado de respetar en la medida de lo posible todas las categorías y subcategorías. Se ha destacado en negrita o subrayado aquellos asuntos sobre los que se habar en cada apartado para facilitar su identificación de cara al multicaso. Finalmente, se han mantenido muchas evidencias para apoyar el análisis, si bien es posible seguir el hilo conductor del discurso sin atender a todas a ellas, ya que la escritura de los apartados va apoyándose en las voces de las alumnas entrevistadas.

BLOQUE 1 - IDENTIDAD DOCENTE

1. Semblanzas

Pese a que hay cualidades específicas que resaltan de manera singular cada estudiante, se puede advertir una caracterización común que tiene que ver con dos planos: **(1)** un conjunto de **cualidades** que apelan a la forma de ser en relación con el oficio y con los niños y las niñas; **(2)** lo referido a **cuestiones metodológicas**.

En cuanto a las **(1) cualidades**, sobresalen las que tienen que ver con la ilusión, la alegría, la participación, la actitud colaborativa y el “estar motivadas” respecto a aquello que hacen. Especialmente significativo resulta el que muchas de ellas (3/5) hayan expresado abiertamente que la educación pasa por construir relaciones basadas en la cercanía, los vínculos sanos y la confianza.

En se sentido, Gloria se define como “cariñosa en el trato con los niños” y evidencia que le “gusta crear un vínculo con ellos desde el primer momento”. Gloria dirá aspira a “ser una más en clase”, pues no quiere ser esa figura de la maestra como autoritaria. En ese caso, la escucha parece ser una herramienta fundamental para tener en cuenta lo que necesitan esos alumnos y mostrarse como una maestra cercana que construye y acompaña.

Para Laura, este cuidado de las relaciones se deja ver en un asunto que, a su parecer, es de mucha importancia: la resolución de conflictos:

Le doy mucha importancia... estoy pensando en los meses que realicé las prácticas el año pasado, porque este año no ha podido ser, a resolver cualquier conflicto que nos encontramos en cualquier momento del día en las aulas. Y le doy mucha importancia a eso, a resolver los conflictos en el aula, no dejarlos pasar, y que los niños aprendan a expresar lo que sienten, que tengan un poco de autonomía. (Laura)

En otro punto de la entrevista, la propia Laura da algunas claves que quizá ayuden a entender la importancia que da al cuidado de las relaciones:

En estos años de la carrera me he dado cuenta de que yo tuve una maestra durante cuatro años en primaria que hacía cosas muy innovadoras para los años en los que no había ni TIC ni nada por el estilo. Nos promovía mucho el pensamiento crítico,

hacíamos pequeñas investigaciones, trabajábamos de manera transversal... pero, ella no promovía entre nosotros una relación de afecto, que también es necesaria en la docencia. Y es que para que haya aprendizaje es necesario que tu te sientas a gusto con tu maestra o maestro. No puede ser una relación de autoridad. Porque yo pienso que debe haber un equilibrio entre tu autoridad como docente y establecer una buena relación con los niños.

Ángela, por su parte, insistirá en que "necesita el calor de sus alumnos", que buscará que la vean como alguien cercana no como "partes separadas". En la caracterización de la clase de relación a la que aspiran, Ángela es un poco más precisa y expone que su idea es que:

sepan contarme todos los problemas que tengan. No solo que me vean como alguien que le está enseñando algo, sino que me vean que, cualquier problema que tengan entre ellos o cualquier cosa que les ocurra, pues que también sepan contármelo, y transmitirles confianza. [...] Porque yo creo que cuando tienes confianza con ellos es cuando realmente ellos están bien. Si no tienes confianza, o te ven como con temor o algo... nada avanza. (Ángela)

El lugar tan central que otorgan a las relaciones nos parece muy importante como una forma de enfatizar que solo a través de relaciones positivas se puede enseñar y aprender. Y también abre una cuestión para pensar: cómo articular la relación con los estudiantes y la relación con los contenidos. Hablamos de "cómo articular" dado que en ocasiones da la impresión, por lo que cuentan y cómo forman el discurso, de que el trabajo sobre las relaciones fuera o un prerrequisito para enseñar o una cuestión añadida que transcurre lateralmente a la enseñanza como instrucción, en lugar de concebir que se enseña y se aprende dentro de relaciones:

Al principio trataría de ganarme la confianza de ellos, antes de hacer nada más. De decir: yo estoy aquí, os voy a ayudar... a que aprendáis. Intentaría que los niños estuvieran motivados... (Ángela)

Otras estudiantes, como Marina y Marta, se expresaban a propósito de lo que había descubierto sobre ellas mismas fruto de desempeñarse en un contexto práctico. Y lo expresaban -antes de entrar en el contenido de lo que contaban- como un modo de hablar de sí mismas no en un sentido hipotético o idealista, sino situado y concreto. En ese sentido, Marina contaba que le había sorprendido gratamente su capacidad de reacción: "Es decir, yo tengo planificado esto y un momento dado, yo veo que esto no está funcionando y digo, mira, cambiamos y hacemos otra cosa. Sobre la marcha te cambio la actividad, o directamente la quito... Eso no lo esperaba yo, y sí que ha salido este año". En ese mismo sentido, Marta narraba que se considera al mismo tiempo "una persona muy organizada y responsable" también reconoce, como cualidad compatible con las anteriores, su capacidad de adaptación (en consonancia con la capacidad de reacción de Marina):

en el sentido de que [en su llegada a centros de prácticas que no conocía, habiendo cambiado en los dos cursos de centro] eso, la capacidad de adaptación, de tener una mirada abierta, de decir: vale, trabajan así, yo me adapto a esto, eso es una de las cualidades principales que creo que tengo. (Marta)

Del mismo modo, Marina contaba que durante su último año de prácticas había aprendido algo que consideraba crucial para ser maestra: ser capaz de mostrarse firme sin que eso penalizase la relación educativa o, dicho de otro modo,

aprendiendo a reconocer que es preciso “ponerse seria” sin sentirse culpable sino como parte de lo que le toca hacer como maestra: “Sí que he aprendido este año: te puedo dar un abrazo si quieres en el recreo, o me he pasado dos días mala y vienen los niños y... pero si me estás... distorsionando la asamblea pues... me pongo seria y te saco fuera. Y no pasa nada, tú pataleas y cuando te relajés hablamos. Pero cuando hay que ponerse serio, hay que ponerse serio”.

En lo referido a **(2) cuestiones metodológicas**, hay un asunto que sobresale al formar parte de los discursos de todas las estudiantes: la oposición al libro de texto como la concreción de un modelo de enseñanza que adjetivan como “tradicional”⁸. Esa oposición aparece como una clara postura reactiva frente a su experiencia como estudiantes, es decir, en varios pasajes de las entrevistas no terminaban de saber expresar cómo querrían trabajar o qué clase de maestra querrían ser, pero sí tenían claro cómo no querían trabajar o cómo no quería ser. Un rechazo que conectan con la falta de sentido, la saturación y el aburrimiento:

(cuenta que hizo prácticas en el colegio en que ella estudió, y comprobó que, según ella, todo estaba exactamente igual) [...] Yo me di cuenta de que... los alumnos se aburrían, y a veces [...] es que me aburro hasta yo. Llegaba un momento en que los niños se saturaban. Te saturabas tú misma porque a los niños no le estaba echando cuenta... Y yo me di cuenta de que así no se aprende bien, porque los niños no están atentos al 100%, ni tienen contacto con los demás compañeros. [...] Y yo no quiero llevar una enseñanza así, la verdad. Y obviamente tengo que practicar muchísimo más porque es algo que conozco muy poco. Pero creo que tiraría un poco por ahí: el TXP, el trabajo cooperativo... (Ángela)

La propia Ángela dirá al respecto y entre risas, que ella entró (a la carrera) con la idea de que “sólo se podía enseñar a través del libro de texto”: “la enseñanza tradicional que siempre se ha tenido, porque era lo único que yo había visto durante mi etapa, vamos. Desde que comencé en infantil hasta que llegué a la carrera”. Señalará entonces que gracias a asignaturas como Didáctica General pudo “conocer distintos puntos de vista a la hora de enfocar la enseñanza”. Fue a partir de esa asignatura que conoció el Trabajo por Proyectos (a partir de ahora TXP), una línea que ha llevado hasta su TFG.

Otros de los principios educativos que para ella (Ángela) resultan decisivos son: (i) la motivación: “para aprender lo primero es que el niño esté motivado. Que quiera aprender lo que se le está enseñando. Que no diga: vaya, lo que estoy aprendiendo no me gusta. [...] Hacerlo de una manera que... el niño se esté divirtiendo y esté aprendiendo”; (2) “relacionarlo todo con el entorno. [...] Creo que hay que ver un

⁸ Es un punto de mucho interés evidenciar el hecho de que entre el alumnado está instalado ese constructo de “enseñanza tradicional” como una forma de crear una categoría paraguas que parece no necesitar desglose o explicación. Nos referimos a que suelen usarla en el curso de las entrevistas como un sobreentendido: una vez utilizada, dan por hecho que sabemos de qué están hablando. El peligro, a nuestro modo de ver, está relacionado con que bajo ese constructo asumen muchas presuposiciones y simplifican asuntos educativamente complejos. Se podría explorar en el futuro cómo desde la formación inicial se contribuye a formar esas imágenes y si se está ayudando a consolidar simplificaciones que no contribuyen a la formación de un pensamiento docente complejo. (La única estudiante que se mostró reflexiva ante esta deriva fue Marina: ¿Las fichas son el demonio? No... lo son si no sabes usarlas).

poco el entorno en el que está, y adaptarlo un poco, lo que el niño tiene que aprender, porque el currículum te lo exija, adaptado a lo que tiene alrededor."

Para Laura, "salirse del libro de texto" guarda relación con favorecer la participación del alumnado en su propio aprendizaje. De tal manera que ese "salirse" tiene que ver con zafarse del corsé que, tanto para las niñas y los niños, como para ella, supone un modelo de enseñanza más interesado en "aprobar que en aprender".

A mí me ha quedado claro que el libro de texto no es la única herramienta para dar clase hoy en día. El alumno lo que estudia con esto es para aprobar y no para aprender. Utilizar variedad de metodologías y sistemas de evaluación, como la rúbrica. Que se incentive más la participación del alumno, que se vea el proceso y el camino que ha ido haciendo a lo largo del curso, a través de redacciones, de debates, de trabajos en grupo... tener la mente abierta, no solo para los alumnos si no también para mí como maestra. (Laura)

De manera propositiva, Laura tiene claro que le gustaría trabajar desde una perspectiva integrada:

Me gustaría trabajar en mis aulas algo que considero muy importante, trabajar todas las competencias de un modo transversal, no aislar el contenido y trabajar sobre todo por proyectos porque creo que así los alumnos pueden aprender de todo que, si lo trabajan de forma aislada, desvinculado de sus vidas. Creo que soy un poco ambiciosa porque es complicado también hacerlo. (Laura)

Por su parte, Marta pondrá su foco en la creatividad. Al conversar a propósito de su noción de creatividad y de las razones que la han llevado a posicionarse en su defensa, centrará su análisis en el hecho de que la escuela, según su parecer, limita las posibilidades de aprendizaje y de desarrollo de niños y niñas.

Me encantaría desarrollar mucho más la creatividad porque yo creo que, desde pequeños, nos la coartan tantos y nos han cortado tanto las alas, que ahora de adultos, como no lo hagamos conscientemente -con cursos, formaciones- no creo que podamos llegar a lo que podríamos llegar a dar, en el sentido amplio de la palabra. (Marta)

Según desarrolla su punto de vista, va quedando claro que se refiere a la capacidad de una persona tiene de que "se te ocurran ideas", "que te salgan ideas nuevas y diferentes es lo que hecho yo un poco en falta". Y aunque no pone ejemplo relacionados con los niños y las niñas, trata de explicarse refiriéndose a su hacer como maestra cuando tuvo que enfrentarse durante las prácticas al APS sin tener una formación previa. De tal manera que aquí la creatividad la conecta con su capacidad como docente de "crear" propuestas didácticas⁹.

⁹ Da la sensación de que, en sus esquemas, las ideas sobre actividades funcionan por sí mismas, y nos referimos a con independencia de marcos teóricos sobre la enseñanza y el aprendizaje, y marcos morales y pedagógicos sobre el sentido de la educación. Cuando muchas veces decimos que las alumnas "son muy técnicas", nos referimos a esto, que tienden a pensar su trabajo como "hacedoras de tareas" y les cuesta quizá articular esos fundamentos teóricos y, quizá, sobre todo, desplegar un horizonte de sentido teleológico (propósito-). ¿El esquema de ser creativas como "ocurrírsele cosas" le lleva a representarse la buena enseñanza como ser innovadoras? Creemos que la narrativa de la innovación (la innovación como categoría social) coopta ese sentido de ser buen profesional y lo tamiza, de tal manera que implica o encorseta la buena educación como una cuestión de diseño de actividades y de tener buenas ideas para el diseño de actividades, desligado o al margen de las cuestiones antes apuntadas: los

2. ¿Espejos en los que mirarse?

Al ser preguntadas a propósito de referentes en los que mirarse en relación con la enseñanza, en algunas de ellas aparece otra vez lo que antes llamamos una postura reactiva frente a su experiencia como estudiantes. Así, Gloria afirma que no encuentra un referente claro dentro de sus años de formación; y Laura dirá abiertamente que su estrategia ha consistido en ir dando forma a un modelo docente por oposición: “[...] he cogido las cosas que no me han gustado de los maestros que he tenido”. De tal manera que va pensando en qué maestra quiere ser a partir de lo que le gustaría que “hubiesen hecho con ella” (Laura).

Pese a eso, sí que emergen durante las entrevistas las referencias a docentes que valoran y que, de algún modo, constituyen espejos en los que mirarse. Y en este punto debemos diferenciar entre **(i) profesorado de la Facultad** y **(ii) maestras en las escuelas**.

En lo que respecta al **(i) profesorado de la Facultad**, la propia Laura reconoce a un profesor que le dejó huella por su manera de exigirles que pensasen razonadamente.

He tenido un profesor que nos exigía mucho a nivel mental: y porqué estas diciendo esto y por qué consideras esto y por qué y por qué y por qué... Te hacía cuestionarte bastante las cosas para saber dónde estas, por qué estas ahí y por qué piensas eso. Y eso me marcó bastante; eso fue en tercero de carrera. Trabajamos en grupo y nos complementábamos mejor. Este profesor fomentaba mucho el pensamiento crítico y a partir de ahí trabajábamos los distintos temas y materias. (Laura)

Ángela, por su parte, habla de la profesora de la asignatura de Didáctica de las CCSS que cursó en 3º del grado, a quien destaca por su coherencia:

[...] trabajó por proyectos y trabajó de otra forma, pero con nosotros mismo” [usó la metodología que explicaba para el propio desarrollo de las clases]. En todas las asignaturas te dicen: el libro de texto no, TXP sí, trabajo cooperativo también, pero te dan teoría. Y claro, no lo ves en realidad. Sabes la teoría y ya está. Pero ella llegó: lo primer que hizo fue presentarse, era una persona súper alegre, te motivabas nada más verla, desde que habló por primera vez. (relata cómo fue el primer día, en el que explicó la forma en que trabajarían, y luego rememora cómo fueron las clases: juegos, una yincana por toda la Universidad...) Yo dije: aquí he aprendido. Porque no he aprendido CCSS, sino que he aprendido cómo enseñarla. Yo creo que fue una de las asignaturas que más me motivó, a pesar de que la asignatura tampoco es ... (se refiere a que, en principio, los contenidos no parecen muy atractivos) Pero realmente me motivó porque vi cómo se podía hacer.

En cuanto a las **(ii) maestras de prácticas**, Gloria reconoce a su tutora profesional como un auténtico referente. Valora de ella que era capaz de “llevar la clase” sin levantar la voz sino buscando otros modos:

La tutora que tuve el año pasado en las prácticas, ella la verdad es que la voz la levantó pocas veces; y no empezaba: “a ver ¡silencio! ¡callaos ya! No... ella intentaba buscar otras técnicas, por ejemplo, hacía el círculo de la paciencia en la pizarra, y si los niños alzaban la voz más de la cuenta, ella iba coloreando ese círculo. También hablaba con ellos o los castigaba algún día sin recreo sin hablar con los

fundamentos teóricos y el tejido propositivo. En el caso de Marta quizá que algo de ese tejido teleológico está vehiculado a través del APS.

compañeros; si le agotaban la paciencia, pues mandaba la tarea para que la hicieran en casa; lo que sabía era llevar la clase. (Gloria)

Podemos hablar también de dos clases de referentes más:

- Grandes pedagogos, como en el caso de Marina, quien contaba que “en un futuro, mi referente pedagógico por excelencia es Tonucci. [...] Me gustaría llegar a esa línea de innovación en el aula, de cercanía con los niños...”.
- Figuras de influencia para el campo pedagógico, como la youtuber Verdeliss, quien para Marta constituye una figura muy interesante y estimulante para pensar la educación:

A mí me han gustado los niños pequeños ¡desde que nací! Y conforme ya iba teniendo redes sociales, [...] conocí a una youtuber que se llama Verdeliss... [...] el caso es que era una muchacha que tenía un montón de niños, vamos tiene ahora 7 niños, y a mí me encantaban los vídeos que ella subía... [...] Ella en sus vídeos lo explicaba todo, nos enseñaba la rutina del día a día, su método de crianza tan libre, tan respetuoso... [...] En Instagram yo sigo un montón de cuentas de maestras y de madres educadoras, y entonces, a raíz de ahí es que voy cogiendo las ideas. Y la verdad es que me pareció algo totalmente innovador porque la verdad es que lo típico, ¿no? Un niño coge y hace algo malo o la lía parda y dices: ¿pues castigado! Y claro, el hecho de descubrir que hay una manera de solucionar eso sin un castigo, sin un grito, sin un berrinche... a ver, que alguno le dará alguna vez, pero... el hecho de minimizar esas posibilidades... (Marta)

3. ¿Cómo se ven de preparadas?

Al ser preguntadas por su grado de preparación, por la percepción que tienen de sus competencias profesionales, lo habitual es que aparezca cierto titubeo al tener que imaginarse los inicios profesionales, algo que interpretamos como natural, pues tampoco es que ninguna haya manifestado que carezcan de apoyos o conocimientos ante ese comienzo. Concretamente Marina decía sentirse “un pelín insegura todavía, pero... siempre maquinando e intentando... me gusta mucho mantenerme al día”. Esa inclinación a sortear el miedo a través de una actitud de búsqueda y de apertura a nuevos aprendizajes, pesaba más en sus palabras que el posible miedo a la incertidumbre llegado el momento (no sólo en Marina, también en otras estudiantes. Por ejemplo, Ángela decía que “obviamente, cuando quieres conseguir algo, te pones y lo haces. [...] Lo haría a ver qué sale”. Laura, que señalaba que “Podría hacerlo, pero no sería fácil”). Y Marta sostenía que, a rasgos generales, “creo que sí, o sea, a la hora de llevar la clase, de establecer, venga pues estos rincones, vamos a hacer ahora esto, lo otro, un poco de control y rutinas, yo me veo capaz”.

La propia Marina utiliza una imagen curiosa para representar la relación entre la formación recibida, el futuro desempeño profesional y cómo se ve de preparada¹⁰:

¹⁰ Hay otro hilo que se queda sin desarrollar pero que, por lo que conocemos en la formación inicial y en las prácticas externas, resulta decisivo: la preparación para trabajar con criaturas más pequeñas. Marina cuenta lo siguiente al respecto: “Sí que es cierto que el año pasado siendo las primeras prácticas, y siendo con niños de tres años, [...] me veía yo menos competente, ¿no? Me llegué a plantear muchas cosas. Y este año no, este año ha sido niños de cuatro años y sí que... yo ya tengo un rodaje y pues sí, ha ido mejor la cosa”. Este puede que

A mí me gusta compararlo con sacarse el carné del coche. ¿El teórico? Sí, lo llevo bien, el práctico pues... ya tienes tu carné, como ya tengo el título, pero aprender a conducir, aprenderé con el tiempo.

Algunas de ellas disponen de experiencias profesionales en las que han tratado con niños, lo cual les reporta algo de bagaje. Por ejemplo, Marina, que trabaja en una academia de inglés, lo que ha significado "bastante cambio de nivel de seguridad, de verme yo más desenvuelta en el aula". Laura por su parte nos contó que había trabajado en campamentos de verano, por lo que estaba acostumbrada a tener que planificar actividades. Y Ángela ha estado dándole clases particulares a una niña, una experiencia que le ha ayudado a reconocer la importancia de cuidar las relaciones¹¹.

Todas coinciden en que las prácticas, aun siendo pocas, han supuesto un auténtico aprendizaje en relación con cómo desenvolverse como maestras. Si bien en algunas asignaturas del Grado (pocas) han encontrado referencias teóricas y, sobre todo, metodológicas, a propósito de cómo trabajar. Aunque luego lo desarrollaremos, es clara la demanda de una formación más orientada a cómo hacer las cosas.

Para desarrollar este apartado lo estructuraremos en 4 puntos: (i) la relación teoría - práctica; ii) planificar - programas (incluye la gestión del tiempo); (iii) organización y gestión del aula; (iv) la evaluación.

(i) Relación teoría – práctica

Laura considera que encuentra varios puentes de conexión entre lo aprendido en la facultad y luego lo que pueda poner en práctica como maestra en un aula, aunque también señala que es fundamentalmente de ciertas asignaturas de las que más tira a la hora de poner en marcha algún proyecto, alguna idea porque están enfocadas más a la práctica; pero la mayoría, señala "están enfocadas al conocimiento conceptual: qué es una competencia y cómo trabajarla; o saber qué es un objetivo, cómo analizarlo, como formularlo o cómo trabajarlo"... y pone el ejemplo siguiente:

sea un punto que pasa desapercibido, pero igual se puede pensar más: ser maestra con niños más chicos y la relación con qué esperan que pase, incluso en qué creen que consiste su trabajo con criaturas más pequeñas y con más grandes (aunque sea solo una diferencia de un curso). En la formación inicial y en las prácticas, como decíamos, muchas veces se ha evidenciado que al diseñar propuestas didácticas tienden a elegir a los alumnos más mayores, lo que interpretamos que tiene que ver con que, en su imaginario, enseñar sigue más cerca de contar-trasmitir ideas, que con proponer espacios de experimentación y acompañar. No hay más evidencias, pero nos pareció un asunto importante del que dejar constancia.

¹¹ Según nos cuenta Ángela, la niña "le cogió como un poco de temor a las maestras en infantil, porque tuvo una docente que... le exigía mucho y esa niña pues, le cuesta un poco más. Y esa niña como que, de primeras, te rechazaba. Yo me he llevado un año entero con ella, desde el año pasado, que no me hablaba. Nada. (narra que estando en las clases, ella le preguntaba y le explicaba, pero la niña no le hablaba, y Ángela interpreta que "por temor"). Al cabo del tiempo iba hablando. Iba contándole cosas más. [...] Y ahora pues me lo cuenta todo. Me habla de todo, le pregunto cualquier cosa y me responde. Le he dado confianza. Porque yo le decía: venga, pero, aunque te equivoques, me da igual, porque yo estoy para eso. Para que tú te equivoques y yo te pueda enseñar. Si lo sabes todo ¿para qué estoy aquí? Y como que, poco a poco, me he dado cuenta de que... ahora sí tiene confianza conmigo. Entonces, esa cercanía la necesitan. Si no..."

Si solo en una clase en la que diseñamos una unidad didáctica nos la echan para atrás porque no hemos sabido formular el objetivo con el verbo adecuado, a mi que mas me da eso si lo que yo quiero es conseguir eso con el niño. Lo importante no es si no se pone el objetivo con el verbo adecuado en infinitivo, sino lo que significa el objetivo en sí. Eso no me ayuda a poner un proyecto en marcha. Y a eso es lo que se dedican muchas asignaturas. Enseñar como se escribe formalmente un proyecto, creo que es tiempo mal dedicado a la formación; ahora bien, si te explican como trabajar ese proyecto, diferentes metodologías, diferentes visiones de un contenido, eso si. Pero esa visión burocrática y formal del currículum, eso creo que es innecesario. (Laura)

Alumnas como Marina o Marta, planteaban en las entrevistas la importancia de la teoría, en una clara conexión con la práctica. Quizá Marina fue quién más explícitamente planteó que las decisiones prácticas se apoyan siempre en fundamentos teóricos, pues para ella "la teoría es la base", especialmente cuando estás empezando o cuando te enfrentas a un desafío por primera vez ("sobre todo cuando ni tienes ni de cómo se hace").

[...] yo lo puse en mi metodología del TFG. Yo sabía lo que quería hacer: quería darles un patio a esos niños. Pero no tenía ni idea de cómo hacerlo. Y resulta que esas ideas no son nuevas, esas ideas llevan gestándose desde Fröbel. [...] La teoría es como los referentes en imagen para hacer un edificio. El marco teórico es... cosas que han hecho otros, que son parecidas o que son iguales a lo que yo quiero hacer, entonces veo cómo lo ha hecho otra gente. Y a partir de ahí ya voy metiendo yo... [...] Y genero mi producto. Pero la teoría es importante, sobre todo cuando no tienes ni idea de cómo se hace. (Marina)

Esta visión de la teoría, de su importancia, ha cambiado en los últimos meses, en los que se ha visto involucrada en un proceso de estudio serio para la realización de su TFG.

Le pregunto si esa concepción de la teoría ha ido variando a lo largo de la carrera, si eso que me cuenta es fruto en alguna medida de su formación.

Esta visión ha cambiado en los últimos... cuatro meses (risas). Haciendo un trabajo de investigación en condiciones. Pero yo cuando llegué en 1º sobre todo: bah, Didáctica general, aquello eran 12 créditos, aquello era horrible (risas). "¿Y yo por qué tengo que aprender todo esto?". Pues porque te hace falta aprender a enseñar y ahora es cuando te das cuenta.

(Su visión de la teoría) Hasta hace nada era "hincar codos" y la práctica era eso que aprendías en el laboratorio, que era divertido. Y ahora la teoría es un instrumento más, necesario, que te da la base para... Por que la práctica es aplicar teoría, sino tienes teoría no puedes aplicar nada, entonces... (Marina)

Marta por su parte también destaca la importancia de la teoría ("hay que estar siempre al tanto de la teoría"), poniendo el peso en esa última idea de aplicar la teoría. ¿Su argumento? Acumular mucha teoría no sirve de nada si no sabes llevarla a la práctica.

Yo puedo tener toda la teoría del mundo, pero luego si no sabes cómo aplicarlo, cómo desarrollarlo, a mí no me sirve de nada. Entonces creo que es fundamental que haya eso, una serie de herramientas, de tareas que, vale: esto dice que esto dice que es así, pero vamos a ver si es así. (Marta)

Pese a lo anterior, se percibe un sentir generalizado a propósito del conocimiento teórico. Por un lado, hacen coincidir de una manera directa teoría con contenidos de las asignaturas. Las explicaciones (conjunto de informaciones que son presentador con PPT) es a lo que llaman teoría; esa imagen consolidada tras años de escolarización de la teoría como los apuntes, como la información que han de memorizar y cuyo sentido y utilidad se les escapa o no existe:

Muchas de las asignaturas de la carrera han sido estudiar, ir a clase, escuchar lo que el profesor te cuenta, una diapositiva de fondo, estudiar el temario y hacer el examen. (Gloria)

En la universidad se ha aprendido muchísima teoría, pero yo creo que cuando llegas a la realidad dices: vale, pero y todo lo que he aprendido, ¿cómo lo pongo en práctica? (Ángela)

Por otro lado, se representan como alternativa a esa idea de teoría, un tipo de conocimiento aplicativo que les permita actuar de manera más competente. Sobre todo, ante el vértigo -ya comentado- que sienten al imaginarse por primera vez ante una clase en el futuro. Ese vértigo parece que les empuja a demandar más estrategias concretas, más metodologías específicas que poder utilizar. Lo cual, como decimos, es entendible desde un cierto punto de vista: la propia incertidumbre y, también, el hecho de que por sus palabras hay muchas asignaturas desconectadas de los problemas prácticos. Aunque también es discutible desde otro ángulo: que se convierta en practicismo, lo que puede resultar una manera de aplanar la complejidad moral y epistemológica de la experiencia educativa¹² y de la enseñanza.

Sobre ese vértigo, quizá haya sido Ángela quien más explícitamente lo haya expresado:

Yo creo que es complicado, porque ... Yo me pasé el año pasado y, cuando llegué a las prácticas, estaba atemorizada. Cuando me vi enfrente del aula, vale ¿y ahora qué? Cómo me comporto, qué les digo, no sé. Cómo hacerles un simple dictado, para mi era un mundo. No sabía, ni la velocidad que tenía que llevar, ni cuándo me tenía que parar, ni cómo controlaba yo que todos los alumnos estuvieran haciéndolo... [...] Yo creo que es complicado adaptar todo lo que hemos aprendido en la Universidad, porque ha sido muy teórico todo, pero bueno. (Ángela)

Aunque Marta también hablé de la carencia de recursos para enfrentarse a situaciones en apariencia simples (Como el dictado), en su caso, una asamblea:

Porque es lo que yo te estaba diciendo antes. Vale, la asamblea, sí, muy sencilla, calendario, qué día es hoy, esto lo otro... Ponte. Ponte porque no tiene nada que ver la teoría con la práctica. Entonces yo creo que no se puede entender la teoría sin la práctica y viceversa.

Lo que parece evidente es que hay una clara demanda de más prácticas para poder aprender aquello que en muchas clases únicamente es presentado como “lo

¹² Este es un punto crítico que, a nuestro modo de ver, necesita ser repensado: la naturaleza praxica de la educación, y empujados por el modelo competencial, apoya la creencia de que ser un buen maestro o una buena maestra pasa por introducir: más horas de prácticas y por enseñar más recursos concretos para la actuación.

que deberían hacer para", pero que no se concreta en el diseño y la experimentación didáctica.

Además, es que... la simple teoría a mí no me sirve de mucho. [...] En lugar de decirme: tenéis este libro para enseñar a leer a un niño, me traigas el libro y me digas qué es lo que tengo que hacer con ese libro y por dónde tengo que empezar para que ese niño aprenda a leer. (Ángela)

¿Es solo una cuestión que atañe a la formación? ¿Hay **otros factores** que puedan pensarse para **promover otras relaciones entre teoría y práctica**?

El vértigo del que hablamos también pasa por cómo Ángela -u otras futuras maestras- asumen los retos propios de la profesión, pues la demanda sobre una formación que conecte más y mejor teoría y práctica no las eximen de desarrollar aquella competencia profesional para afrontar de manera reflexiva los retos a los que se enfrentan.

Otras alumnas, aun reconociendo la desconexión teoría - práctica, enfrenta esa incertidumbre de otro modo. Marina utilizó en varios pasajes de la entrevista la palabra "maquinar", para referirse a su actitud de búsqueda de recursos, de estar al tanto, de curiosear, todo orientado a ir conformando sus propios recursos que luego pueda poner en marcha, de tal manera que la demanda no se queda en la queja, sino que pone en marcha esa otra actitud. Marta por su parte habla de esa actitud señalando que "todo depende las inquietudes de cada uno".

Yo creo que todo depende de las inquietudes de cada uno. Quiero decir. Yo este año he descubierto el APS, y si yo no me hubiera puesta a investigar: qué es, cuáles son las características, sus fundamentos pedagógicos, consultar otras experiencias que ya se hayan llevado a cabo... Si yo no hubiera tenido eso, yo no hubiera tenido ningún tipo de referencia [...] Es que yo creo que depende, eso, mucho de los intereses de cada profesor.

Si esas son mis inquietudes (enumera, además del APS, el ABP o la disciplina positiva), eso es lo que a mí me va a llevar a decir: bueno, pues me pongo a leer, voy a ver otras experiencias, vídeos, otras maestras a ver qué hacen, materiales que se hayan elaborado, para luego yo poder decir: parto de una idea, y lo hago con conocimiento de causa.

Esa actitud de "maquinar" o el reconocimiento de la importancia de las "inquietudes de cada uno" resulta un motor muy importante para establecer otra clase de relaciones con las teorías, así como con experiencias pedagógicamente relevantes.

(ii) A propósito de la planificación - programación

La percepción general es que no están preparadas para planificar adecuadamente en un contexto real (Laura decía que: "Para tu diseñar y planificar tu programación desde 0 no estamos preparados"). Parte de esa falta de preparación la relacionan con el hecho de que se trata de una competencia profesional que solo se puede aprender realmente cuando te enfrentas, no solo a su diseño, sino a su desarrollo. Cuando tienes que ajustar cuentas entre aquello que has previsto poner en marcha y la propia experiencia del aula. De hecho, Laura insistirá en que la formación por sí sola no hace a un buen maestro. Con esa afirmación lo que desvela es que lo que

viene después es lo que, de algún modo, te hace en la profesión: "Un maestro por haber terminado una carrera de cuatro años no indica que vaya a ser un buen maestro. La formación real va a empezar ahora" (Laura). Esto lo explica aludiendo a que ahora es cuando empieza la verdad, cuando surge la necesidad de buscar estrategias reales que necesitas para ti misma. Por eso, cuando indagamos en si se ve capaz de llevar un aula, Laura señala que lo más difícil sería para ella arrancar, pero a esto le añade la necesidad de observar con tiempo a los niños y a las niñas del aula, para conocerlos; aspecto que señala como algo que ha vivido durante el proceso de las prácticas. De modo que, en este sentido, si que destaca como el escenario formativo de las prácticas si que ayuda a tener una breve experiencia en el que aprender por ensayo y error.

Para ilustrar eso, Marina nos contaba una experiencia que vivió en la que "se le desbarató el plan perfecto" que llevaba. Se reía mientras lo contaba y terminaba aceptando que forma parte de los aprendizajes que como maestra deberá construir (tiene que ver con su "capacidad de reacción", que aparece comentada en otro apartado). Algo que Ángela también señaló al decir que las cosas son "relativas": Porque tú puedes programar algo y, después, a la hora de la realidad, la clase o no se calla, o todo lo que has programado al final no vale para nada".

Por otro lado, esa falta de preparación la achacan a dos lagunas en la formación: **(a)** que no hacen tantas programaciones como deberían; **(b)** que son demasiados artificiales.

Respecto a lo primero **(a)**, Gloria nos contaba que, aunque cree que no tendría dificultad, "eso de aprender a hacer unidades didácticas innovadoras ha sido una tarea escasa en las asignaturas". Carencia que suple, según nos cuenta: tomándose su tiempo para pensar en los objetivos buscando en internet experiencias de otras maestras para diseñar actividades, etc. Marta, por su parte, decía que "se pueden contar con los dedos de una mano" las UD que han tenido que hacer. Y añade que no dejan de ser trabajos que suelen abordarse como "suma de partes" por lo que interpretamos que su reflexión tiene que ver con que al dividirse el trabajo no tienes conciencia de la relación entre las partes, en definitiva, del proceso mental que demanda planificar.

En cuanto a lo segundo **(b)**, la artificialidad tiene que ver tanto con que resultaban "poco realistas" (Marta) o "descontextualizados" (Laura). Para Ángela se trata de propuestas demasiado "idealistas" (Ángela). Su impresión es que "nos han hecho ver que es todo muy bonito y que tú puedes programar lo que te de la gana, pero después llegas a la realidad y eso no es así". Además de reiterar que antes de irse de P1 casi no había realizado UD en la Facultad, esas pocas consistían en

poner todo lo que a ti te viniera (gesticula abriendo las manos como indicando que lo que quisieran, que cabía todo). Y claro, cuando llegué a las prácticas y tuve que programar, hice una UD más acorde a lo que yo quería, más... con juegos y demás. Y llegaba y me daba cuenta que... el tiempo se me iba, vamos. No me daba tiempo... tenía que dejar la actividad cortada, y seguirla al otro día. [...] Entonces, yo creo que nos han hecho ver que "se puede todo", pero después llegas a la realidad y no. (Ángela)

Para Laura, esas lagunas o faltas tienen que ver directamente con la formación recibida. Para ella, comenzar a "programas desde 0" significa hacerse cargo sola de una clase teniendo que tomar decisiones importantes: qué planificar, a qué le va

a dar importancia... Alude a que, en la facultad, a pesar de hacer algún diseño de propuestas didácticas, eso no le ha dado todo lo que necesita saber en la práctica real. En este sentido argumenta que no es por falta de asignaturas de didáctica sino por la calidad de las propias asignaturas.

Nosotros en la asignatura de Didáctica no nos han enseñado a programar ni nos han preparado para hacer un proyecto. Creo que deberían mejorar ese aspecto y no que la profesora nos diga "tienes que elegir este objetivo, este objetivo y este objetivo y hacer una actividad por ti misma". Y al final lo estás haciendo de forma aislada, no sabes muy bien para qué lo estás haciendo... y cuando te das cuenta y te exigen en otras asignaturas algo más, pues no sabes por dónde empezar. [...] Ha habido asignaturas que han englobado un proyecto durante todo un cuatrimestre y entonces ahí si hemos aprendido a elegir los contenidos, los objetivos, aunque también a base de ir un poco... como a ciegas.

Podemos interpretar que las lagunas en la formación tienen que ver, además de con la falta de situaciones realistas, la poca sistematización de los procesos de planificación y la falta de recursos concretos. En cuanto al proceso, Marta decía que:

El hecho de decir venga sí, quiero trabajar esta temática, pero primero: define unos objetivos, los contenidos que quiero trabajar y, conforme a eso, voy desarrollando la unidad. Los años previos, nadie nos indicó el camino que teníamos que seguir, el orden. (aclara otra vez que, hasta ese momento, siempre partían primero de las actividades y no en el orden que, según cuenta a partir de este curso, parece el correcto) (Marta)

(iii) Organización y gestión del aula

"Llevar la dinámica de clase" o "controlar el aula" son formas en las que se han expresado a propósito de la percepción que tienen respecto a la organización y la gestión del aula. Marina contaba que durante las prácticas hay un aprendizaje que ha ido desarrollando y del que es muy consciente; un aprendizaje que "a nivel teórico no se aprende": "controlar el aula". Lo relaciona con "el cariño de los niños", que entiende es *algo innato en ellos y lo ha sentido*. Pero su aprendizaje tiene que ver con algo complementario, y que se comentó al principio del informe: aprender a "ponerse seria". En otro pasaje de la entrevista dirá que

[...] es más fácil tener a los niños sentados, controlados, con un libro de texto, que no darles la libertad de que, si estamos leyendo un cuento, y uno se quiere levantar a pintar a la pizarra, pues oye, lo mismo sigue escuchando. Ese control del aula no te lo da el trabajo por proyectos, porque el TXP es adaptarte a ellos. Pero ese adaptarte no implica darles el control a ellos. Y eso es lo que cuesta. (Marina)

En esa tensión entre llevar el control o cedérselo a ellos, entre entablar relaciones de confianza y que "la tomen en serio", se encontró Gloria, como nos cuenta al decir que "los niños la tomaban más como una amiga que como una maestra". Algo que achaca al echo de que le tenían mas confianza y mas cercanía por eso de ser tan joven. En el caso de poder gestionar un aula, Gloria considera fundamental la experiencia. Esa idea de tener experiencia se relaciona con:

- atesorar horas dedicadas a la profesión que van proporcionando, entre otras cosas, recursos prácticos.
- Afianzarse como tutora de un grupo, convirtiéndote en figura de referencia, e invirtiendo tiempo y esfuerzo en generar una cultura de aula;
- El control del aula y el estrés que genera, sobre todo cuando los cursos son más bajos / los niños y las niñas más pequeños/as: "la misma disciplina que tienen los niños de 5 años, no la tienen los de 3. Y claro, ellos echan más cuenta a una figura que es su tutora, que es su figura de referencia [...] antes que a una". (Gloria)

De forma poco profunda, en las entrevistas aparecieron dos asuntos más relacionados con la organización del aula:

- Marta compara sus dos periodos de prácticas. En las de 3º, según cuenta, se trabajaba "supuestamente por proyectos" pero en realidad se seguía un material de una editorial. Este año, explica, estaban los rincones muy bien preestablecidos y los niños tenían muy claro qué hacer en cada rincón, durante cuánto tiempo, los materiales... Destaca que los niños eran muy independientes.
- Ángela desarrolló durante la carrera un interés especial por el TXP, lo que unido a su preocupación porque todos los niños tengan la oportunidad de desarrollarse, la llevó a la siguiente reflexión: "En la organización creo que... es en lo que me costaría un poquito más, por el echo de decir: no estoy perjudicando a nadie, ni estoy haciendo sentir inferior a nadie". Contaba que se organizaban en grupos en los que "cada uno iba a lo suyo", lo que generaba distintos problemas:

[...] dependiendo de la capacidad que tuviera, les ponían más cerca de la maestra o un poco más lejos. [...] Claro, al final, los entrecomillas mejores [...], lo que ella consideraba mejores, los tenía más lejos de ella. Y al final pues claro, esa mesa era la supuestamente más trabajadora, la que hacía todo lo mejor... Y yo creo que eso no lo haría (risas) entonces, el hecho de saber cómo organizarlos un poco para que todos trabajen lo mismo y se consideren todos por igual. Porque al final ellos se dan cuenta de que tú los estás poniendo ahí por alguna razón.

(iv) Evaluación

El asunto de la evaluación (su concepción, el conocimiento de estrategias concretas) apareció dentro de las entrevistas como parte de sus reflexiones acerca de su preparación para desenvolverse en la práctica.

Marina es la única que reflexiona sobre el sentido de la evaluación, a propósito de pensar cómo la etapa infantil se ve presionada por la primaria, respecto de los aprendizajes que debería promover. Y en sus palabras podemos ver con claridad cómo la cuestión de las concepciones y los sistemas de evaluación condiciona el propio sentido de la escuela.

Para ella hay una clara distinción entre cómo se viven los procesos de cada niño y cada niña en P3 y P4, donde se es flexible, y si no hay objetivos cumplidos en p3 se

entiende que forma parte del desarrollo del niño o de la niña y que se desarrollarán el curso siguiente; que en P5,

Igual, del paso de infantil a primaria, sí que se esperan ciertos aprendizajes, que si no los tienes (mueve la cabeza y gesticula con cara de preocupación)". Pero más que por lo docentes, yo lo he experimentado por los padres. Yo me he llegado a agobiar como diciendo: No están aprendiendo conmigo lo que deberían. Porque luego me llega el padre y me dice: oye qué pasa, cómo va el niño... El problema de esto es que es una comunidad y no se puede quedar en "mi aula y yo". (Aclara que esa tesitura la ha vivido más en el trabajo, en la academia, que en el cole de infantil). (Marina)

A partir de ahí reflexiona sobre el sinsentido del carácter propedéutico del sistema educativo:

Realmente es una etapa (infantil) y... si a día de hoy yo no dejo de aprender, por qué... o sea, ¿los preparo para primaria, y en primaria para secundaria, y en secundaria qué, para la universidad? ¿Y si no van a la universidad?

Reflexiona entonces sobre el valor en sí mismo que tienen las etapas, en este caso la infantil, y pone el ejemplo de su primer centro de prácticas que seguía metodología Montessori y narra que trabajan con bastidores, cremalleras... y los niños sabían ponerse y quitarse el abrigo. Y destaca una situación vivida en 1º de carrera, que le hizo pensar en esto:

De las primeras clases, te preguntan: ¿y tú para qué vas a educar? Y tú: para que se desarrolle, para que encuentre un trabajo, para que se integre en la sociedad, y me dijo una de mis profesoras: pues yo lo educaba para que fuese feliz. Y a mí aquello me (y gesticula como diciendo, dio en el clavo de algo que ahora es crucial en su pensamiento). (Marina)

En cuanto a la formación recibida al respecto, señalan una falta importante de aprendizajes en esta materia:

Y sí es cierto que me sigue costando, que tengo que seguir machacando, temas de evaluación. Porque poner en el trabajo (académico): hacemos una rúbrica por observación. No dejan de ser 25 niños, y los tienes que observar a todos y tienes que... (risas). Y ahí se me sigue escapando un poco el tema. (Marina)

Yo lo he echado muchísimo de menos porque he salido de la Facultad sin saber evaluar. A ver, no es que sepa 0, pero siento que ahí hay una carencia muy, muy grande. (Marta)

Y Marta insistirá en una idea que podemos reconocer por nuestras propias clases o por experiencias en otras investigaciones: que los temas de evaluación son, por lo general, lo último que se trata en el diseño de propuestas didácticas

[...] yo lo he echado muchísimo de menos. En cuanto al hecho de que nos dijeran: venga, sí, una unidad didáctica [...], el apartado de evaluación siempre era como el último que era ahí... que tampoco se le echaba mucha cuenta... Entonces, qué habremos hecho ¿alguna rúbrica y alguna tabla con ítems?

En los contextos de prácticas sí que han encontrado recursos para abordar la evaluación con sentido. Marta habló de manera superficial sobre esto cuando ejemplificaba situaciones de aula en las que la maestra evaluaba, aunque no se

detuvo en ello. Y fue Ángela quien, con más detalle, profundizó en ello debido a que, al centrarse en el TXP y los Grupos Cooperativos, la cuestión de atender al proceso de cada niño y cada niña estuvo muy presente. Para ella, como parte de esa crítica que ya hemos señalado en el informe a la "enseñanza tradicional", los exámenes no son útiles por razones obvias: memorización y reproducción.

Ya no es que tú veas que se sepa el contenido o no, es que hay niños que se pueden poner nerviosos, y a lo mejor se sepan todo lo que se han estado aprendiendo, pero después llegan a la hora de la verdad y no son capaces de plasmarlo. Al final los exámenes es memoria, y la memoria te puede fallar o al final, cuando pasan dos días, ni te acuerdas de lo que te has aprendido. [...] (Ángela)

Como decimos, acercarse al TXP le ha proporcionado conocer otra concepción de la evaluación y formas concretas de ponerla en marcha. La referencia del TXP le ayuda a concebir el aprendizaje en el curso de un recorrido formativo, y para ella, al pensar en evaluación, tiene mucho sentido valorar cómo ha sido la evolución de las ideas de cada estudiante en ese recorrido. Repite varias veces esto de "ver hasta dónde ha llegado, el avance de cada uno".

Acorde al enfoque del TXP, evaluar todo el proceso desde que comienzan con las ideas previas [...] hasta una vez que se ha trabajado el tema, hacer una evaluación que pueden ser preguntas, pero acordes a lo que se había preguntado al principio. (Ángela)

Le preguntamos si conoce estrategias alternativas de evaluación. Cuenta que, además de las presentaciones orales, conoce las entrevistas. Para ella, ambas estrategias son muy valiosas para el aprendizaje porque el hecho de que desde chicos tenga que "exponer en público y expresar las ideas que tienen en la cabeza, es bastante bueno".

¿Y cómo relacionan la evaluación con su desarrollo profesional y con la mejora de la práctica?

Les preguntamos si consideran que la evaluación de los procesos puede repercutir también en la comprensión y la mejora de su propio trabajo como maestras.

Para Ángela, el TXP también supone una plataforma privilegiada en este sentido, pues te permite estar cerca de las niñas y los niños, conociendo de primera mano cómo se van desarrollando ante las distintas tareas. Ese conocimiento del aula, de los procesos, de los niños y de las niñas, que le reporta este seguimiento, es muy valioso para ella: "el contacto que tienes con los alumnos, yo creo que es mucho mayor que cuando estás dando una clase con el libro de texto y ya está".

Entonces yo creo que tú te desenvuelves de otra manera, haces que te pregunten ciertas cosas, que a lo mejor tengas que... a lo mejor hay algo que no sabes, y sepas buscar una manera en que le puedas dar otra respuesta...

Obviamente hay que hacer autoevaluación siempre. Porque cuando ves que algo no funciona, tienes que pararte a pensar y decir: vale, esto no está funcionando, ¿qué es lo que está pasando? (cuenta que cuando termine cada clase hay que pensar si se ha conseguido lo que se quería, e insiste en la idea de que "la autoevaluación hay que hacerla constantemente"). (Ángela)

Por su parte, Laura tiene claro que “es fundamental que un maestro sea crítico con el mismo y sepa que lo que está haciendo está teniendo resultados. No por ser tu la figura de máxima autoridad en el aula, nunca te vas a equivocar o siempre te va a salir bien. Es necesario entre el profesorado tener capacidad de crítica”. Perspectiva con la que también parece alinearse Marta, al afirmar que prestar atención a los aprendizajes de los alumnos es también un modo de pensar si lo que como maestra estás proponiendo es valioso:

Yo creo que el objetivo principal de la evaluación tiene que ser observar la progresión del niño, no directamente: mira, esto (gesticula como zanjando el tema: una nota para la valoración del aprendizaje). [...] No, fíjate en cómo lo ha ido haciendo, si ha ido bien... O sea, ya no es tanto cosa del alumno sino también cosa tuya, del profesor: ¿y yo cómo lo he hecho? Y estar, eso, en autoevaluación constante, creo que es lo que ayuda mucho a mejorar, a mejorar tanto lo que tú enseñas como lo que ellos aprenden. (Marta)

La propia Marta nos contaba que durante las prácticas había tratado de pensar qué decisiones parecían funcionar con qué niños.

Durante las prácticas yo he intentado pensar [...] bueno, ¿y esto, con este niño sí y con este no? ¿Y qué es lo que hace falta para que aquel le cueste un poco menos, y adaptárselo? Entonces, eso son cosas que se te quedan en la mente ya no solo porque digas, jolín, por el hecho de replantearte las cosas y darte cuenta que cada uno, cada niño, es un mundo, y tú no puedes esperar que todos estén aquí (señala como arriba de un supuesto nivel respecto de una base). (Marta)

4. La formación no termina con el Grado: dos apuntes

Gloria: “Es necesario actualizarnos e ir formándonos, pues al fin y al cabo esto va cambiando y tenemos que ir adaptándonos a las realidades educativas que tengamos en estos momentos”.

Ángela: “Hay que aprender siempre, hay que avanzar. Porque todo va avanzando, y si te quedas con lo que has visto con 22 años, al final de la carrera, cuando lleves 10 años trabajando, no tienes recursos suficientes porque tanto la sociedad como los alumnos... todo avanza. Entonces siempre hay que ir avanzando y formándote”.

5. Transformar las escuelas y mejorar la práctica: sobre la innovación

Al ser preguntada por su concepción sobre la innovación, Laura lo relacionaba con disponer una atención sensible sobre sus estudiantes: “El simple hecho de preguntarse si tus alumnos están bien, si están aprendiendo con lo que les ofreces, si están a gusto, eso, podría decirse que es para mi una práctica innovadora”. Es curioso y significativo que piense en la innovación en esos términos, algo que quizá podría relacionarse con el hecho de que se representa la enseñanza tradicional como aquella en las que se descuidan (cuando no se violentan) las relaciones.

Para Gloria, la innovación tiene que ver con “buscar nuevas metodologías, nuevas herramientas de evaluar, además del examen, por ejemplo”. En su entrevista dibujó con detalle su aula ideal. Percibimos como la mayoría habla de cambios en los espacios del aula, el uso de tiempos de descanso y las TICS como herramienta para el desarrollo de las clases; bajo esa idea de aula ideal descansa su percepción de

la innovación en la escuela y en las aulas y su deseo por hacer de la primaria algo más que enseñar y aprender sentados en una silla. Innovación que no solo alude a los cambios estructurales, sino también a un cambio de pensamiento en ellas que las coloca de otros modos ante lo escolar y el diseño didáctico.

Marina, por su parte, tiene un planteamiento muy estructurado sobre la innovación y la mejora de las escuelas. Para ella, la cosa tiene que ver con formarse un modelo y marcarse un objetivo para, a partir de ahí, ponerse manos a la obra. Esa idea del modelo, que ejemplifica con la necesidad de diseñar un nuevo patio en el centro donde hizo las prácticas, tiene que ver también con el desarrollo del criterio suficiente para analizar una determinada realidad y valorar necesidades.

La innovación que yo metí en mi TFG, que en algún momento podré llevar a la práctica y daremos un patio a esos niños, es eso: yo tengo una idea de cómo se debería construir un patio, y veo la realidad, no tienen patio, esto qué es. Y la innovación va en cambiar la realidad con la que yo no estoy de acuerdo con un hipotético caso al que a mí me gustaría llegar. A partir de ahí va parejo toda la investigación que hace falta, y toda la investigación que viene después porque al final, si esto sale bien, tu investigación se convierte en marco teórico de otras investigaciones.

También reflexionaban acerca de las condiciones institucionales de la práctica, de cómo se imaginan los contextos profesionales y cuál sería su sentir y su postura ante ellos. La propia Gloria afirmaba tener ganas de “trabajar con metodologías más innovadoras y más nuevas y distintas a las tradicionales; ahora una vez que llegue al cole, depende de lo que me encuentre”. Ángela decía “tenerle un poco de respeto al colegio que llegue, a los alumnos que me encuentro, a los docentes que con los que trabaje...”. Su inseguridad tiene que ver con el posible choque entre las ideas que ella aportaría y las formas instituidas de trabajar en ese centro: “Yo sé que cuando llegas de primeras, a lo mejor a un centro que está trabajando tradicionalmente, le cuesta un poco más que tú llegues con otra visión” (aunque aclara que sí se ve capacitada para innovar).

En el caso hipotético de llegar a un centro en el que la mayor parte del profesorado tiene una visión de la enseñanza diferente al que tienen ellas, Gloria comenta que quizás tenga que adaptarse primero a ellos a fin de no perder coherencia con lo que se lleva haciendo en el cole, aunque dentro del aula sí podría defender su posición pedagógica: “Si en algún caso me encontrara que tengo que evaluar a un alumno con necesidades solo a través del boletín de notas, quizás me plantearía realizar también algún informe que acompañe a ese boletín de notas a fin de reflejar el proceso de aprendizaje de ese niño”.

Gloria relacionaba la innovación también con las “ganas y la ilusión” por actualizarse, por cambiar. Marina afronta esto planteándose que le asusta la idea de “llevar 20 años enseñando y acomodarse”, que la ilusión por trabajar de otro modo se apague y que “cuando ya lleve quince años enseñando, seguir usando los mismos materiales”. Una reflexión que complementa con otra, que resulta de mucho interés a propósito de cómo valorar en su justa medida el que la experiencia es un grado con la pujanza del profesorado novel:

Me hace mucha gracia cuando tú ves... yo lo he visto sobre todo en el instituto. Los interinos, que no tienen plaza fija, son los que dinamizan los recreos, los que hacen esto, los que hacen lo otro, y el que tiene su plaza fija como que se acomoda y deja de innovar y eso... a mí no me gustaría que me pasara.

¿Y dónde encuentra recursos para inspirarse? ¿En qué referentes se apoyan?

Para Marina, innovar tiene que ver con ir atesorando una cultura pedagógica que vaya sirviendo como caldo de cultivo para tus propios diseños didácticos (lo que ella llama "maquinar"). En ese sentido, archiva recursos que conoce a través de internet, sobre todo en Pinterest, y lanza la siguiente reflexión:

es maravillo para captar ideas, y luego ya tú lo adaptas. Esto es como comentar un cuadro... que hace falta cultura visual. Cuando tú vas a hacer una casa, pues te hace falta primero saber cómo se han hecho las casas, porque las casas se vienen haciendo desde... miles de años. Entonces, cuando tienes un rato libre, yo lo empleo en ver cosas, en maquinar.

Resulta curioso, en el caso de Gloria, reconocer que tiene dificultad para pensar de un modo innovador en estrategias didácticas, metodológicas y de evaluación a la hora de pensarse como maestra dentro del sistema educativo español. Pero al haber tenido la posibilidad de visitar escuelas de Polonia y conocer cómo trabajan y evalúan, se da cuenta de la cantidad de herramientas y metodologías que allí emplean, mucho más innovadoras, inclusivas y respetuosas con el aprendizaje singular de los niños y las niñas. Y es que, el hecho de tener que pensar en cómo ser maestra aquí, parece frenarle a la hora de reinventar lo didáctico en las escuelas; sin embargo, la experiencia en Polonia le ha dado muchas experiencias didácticas y de evaluación (documentación pedagógica, etc.) que, aunque las conoce por su experiencia en Polonia, admite que le parece difícil llevarlas a cabo aquí, aunque no explica exactamente por qué.

(i) Los recursos tecnológicos

Para Laura, es indispensable contar con recursos tecnológicos: un ordenador del profesor y pizarra digital, mínimo. Los argumentos: sostenibilidad (menos uso de papel) e innovación (actividades más dinámicas). No obstante, ella considera que tener esos recursos no lo hacen todo: "empecé a dar clase en las extraescolares solo con lápices y hojas de colores", a lo que añade que "si no hay tanto recursos, pues aprovecharía para construirlos con los alumnos". E insiste sobre esta importancia al decir que "Para ser un buen docente, ahora mismo con lo que cambia la sociedad, debemos tener la mente abierta, adaptarnos a esos cambios, a las NNTT, buscar nuevas metodologías y nuevos sistemas de evaluación para impartir en nuestras clases".

Ángela comparte este cambio en las condiciones sociológicas en que los niños y las niñas se desenvuelven y crecen. El que la sociedad esté "digitalizada por completo" demanda que en la escuela se utilicen esos medios para que, a su modo de ver, "se motiven más".

Gloria expresa también que se ve muy capaz de utilizar las TICs porque, según ella, *es algo con lo que ha crecido*. Piensa que están muy presentes a la hora de diseñar y desarrollar sus propuestas, aunque considera no hacer uso de ellas siempre. Esa idea de “haber crecido con la tecnología” está también en el discurso de Marta. Para ella, y aunque haya “profesores y profesores”¹³, parece claro que “falta muchísimo” en materia de competencia digital. Su interpretación es que se debe a que

los profesores que ahora están en los colegios tienen más edad que nosotros, y nosotros tenemos más formación en las TIC porque hemos nacido en la generación que hemos nacido, pero los profesores que están ahora mismo, como no se pongan por su parte a formarse, umm... se quedan muy atrás. Muy, muy, muy atrás. Y claro, obviamente, esto, con lo del confinamiento, ha sido una traba enorme¹⁴.

Pese a la importancia que le reconocen a las TIC y la actualidad que tienen en una sociedad como la actual, creen que la formación al respecto deja mucho que desear. Ángela señala que, pese a haber dado una asignatura de TIC en 1º (“ni nos enseñaron recursos, lo único que hicimos fue una UD en el ordenador, y eso no fue... yo aprendí muy poco”), su bagaje era pobre. Sin embargo, la situación de pandemia y confinamiento ha supuesto un cambio en este punto.

Yo estoy especializada en música, he hecho la mención de música, y en las prácticas de este año, me he tenido que servir de los recursos TIC porque si no, no había forma de hacer las prácticas (risas). Entonces sí que es verdad que, en la formación previa sí nos dieron muchos recursos, y sí es verdad que ahora mismo tengo un poquito más de... un poco más desenvuelta sí que estoy.

Marta por su parte cuenta que “Este año hemos tenido una asignatura cuatrimestral [...] relacionada con las TIC, pero... (suspiro). Sí que nos han dado algunos recursos relacionados un poco con la realidad aumentada, que eso sí... un poquito, pero no, de robótica, y ya está”. Aclara que en parte por la pandemia y porque el profesor se tuvo que dar de baja, pero su impresión es que “le hubiera gustado que diera más de sí”.

(ii) El trabajo en equipo, la coordinación interprofesional

Más atrás apareció la cuestión de la cultura institucional como un elemento clave a la hora de transformar las escuelas. En relación con esto, la coordinación y el trabajo en equipo resultan aspectos decisivos.

Todas coinciden en que se trata de un asunto decisivo. Gloria puntualizaba la necesidad de que esa coordinación “aunque luego cada uno lo haga a su manera”, interpretamos que refiriéndose a una también necesaria autonomía profesional. Sobre la autonomía profesional, Marina realizó una reflexión muy interesante:

¹³ Esta afirmación la trae a colación de la situación de pandemia y el paso forzado a lo virtual.

¹⁴ Tanto esta afirmación como las de Gloria y Ángela acerca de una supuesta generación nativa digital, adolece del clásico planteamiento utilitarista de la tecnología. En síntesis, puede ser cierto en la medida en que las jóvenes estén más avisadas en el manejo de ciertas herramientas. Sin embargo, no tienen en cuenta que (como por otra parte puede ocurrirle a cualquier docente más experimentado), las herramientas por sí solas no ofrecen planteamientos educativos, son medios sin fines (o medios con fines velados).

Si desde la directiva: es que tienes que usar un libro. Pero yo en mi aula puedo decidir si al libro le dedico las $\frac{3}{4}$ partes del día, o si le dedico un ratito para completar la ficha, para... desarrollar psicomotricidad fina y que los padres vean que están haciendo algo. Y el resto del tiempo lo dedico a trabajar aprendizajes, pero de manera... más manipulativa, más experiencial, con experimentos... Hay fichas que también están bien, pero lo que pasa, es que las fichas que vienen de editorial no suelen ser... porque claro, las tienes que adaptar. [...] Hay que saber jugar con... las situaciones que te llegan, con cómo quieres trabajar en tu aula, y con la diplomacia, porque las cosas se pueden decir de muchas maneras.

Algunas, como Marta y Marina, han vivido situaciones algo tensas entre los equipos docentes de sus centros de prácticas. Tensiones que tienen que ver con:

- La sobrecarga de trabajo que puede llegar a generarle a algunas maestras cuando quieren dinamizar un cambio metodológico, y la natural asociación entre liderazgo y sobrecarga: "Yo en la de 3 sí que he estado en un par de reuniones de ciclo y, también, de nivel, y mi tutora era la que lo hacía todo. En las demás (4, 5) no sé si estaban más coordinados, si participan todos, si se repartían algo más el trabajo, pero..." (Marta).
- Las fricciones cuando esos cambios no vienen como parte de un proyecto educativo consensado sino como parte de acciones más o menos individuales de algún docente (o lo contrario: ciertas imposiciones por parte de los equipos directivos).
- Ciertas actitudes puntuales: aunque una sea nueva, "hay actitudes y actitudes" (Marta).

¿Y en la Universidad? Aunque en el Bloque 2 se abordará esto, las reflexiones de Marina al respecto están conectadas con la cultura profesional de la etapa de infantil (para la que se ha preparado) por lo que nos parecía mejor ubicar sus palabras aquí.

Su colegio de prácticas (P2, 4º curso) tiene "planes de tránsito" de infantil a primaria, y mantienen cierta metodología en 1º de primaria, para que el cambio de etapa sea menos brusco. Marina lo señala como una actuación de coordinación concreta muy a destacar; y apostilla que en la carrera solo ha tenido relación con compañeros de otros títulos cuando en una asignatura desarrollaron un proyecto en paralelo con grupo de primaria. Realizaron una actividad los dos grupos para el intercambio de ideas y ver cómo lo estaban planteando en cada grupo. Para Marina es algo que se debería fomentar dado que en el ejercicio profesional estamos todo el rato dialogando y colaborando con especialistas de inglés, de PT... "Y aunque sea el maestro de 6º de primaria. Que no dejan de ser compañeros todos", como una manera de enfatizar que se pueden intercambiar ideas, dudas, formas de hacer. En otro momento de la entrevista vuelve a valorar esa situación de especial coordinación entre materias, y lo señala como una cuestión de coherencia:

Además, porque tiene muchísima coherencia. Nosotros en el currículum de infantil tenemos, entre una de las áreas, conocimiento del entorno. Entonces no tenía ningún sentido que diéramos por un lado "CES" y "CEN". Lo damos junto y se agradece. Y llama la atención muy positivamente. (y se queda reflexionando en que otras asignaturas se podrían coordinar, como biología o psicología, y su impresión es

que se va caminando, habla de “pequeños pasitos que se van dando”. Sobre todo, insiste, “para darle coherencia”)

6. Educación inclusiva

En la actualidad, la educación inclusiva aparece necesariamente como discurso que interpela a quienes nos dedicamos a la educación; algo que también ocurre con la formación inicial, dada la estructura de los planes de estudio que incorporan materias al respecto.

Marta habló específicamente de las limitaciones de su formación inicial en este punto:

Por eso quiero hacer el máster de (habló off the record sobre hacer un máster de atención temprana) ... porque creo que, por mucha formación que nos hayan dado, durante la carrera, no ha sido del todo específica. “Existe esto, esto y esto” (entiendo que refiriéndose a los problemas del desarrollo), pero al final se trata todo de manera muy general, y el tema de intervención en el aula y saber cómo responder, y saber qué tipo de dinámica llevar con esos alumnos... Yo no me siento preparada en ese ámbito de verdad. Entonces, por eso me gustaría hacer también el Máster ese.

Aunque sea solo como discurso (pues ellas mismas reconocen limitaciones a la hora de llevarlo a cabo), la inclusión forma parte de sus preocupaciones. Y de sus palabras destacan varios puntos de tensión que tienen que ver con:

- cómo conjugar el derecho a la educación y reconocimiento de la singularidad, con un desarrollo de las clases que sigue basándose en la percepción que las maestras tienen de los niveles de desempeño de los niños y de las niñas ante las tareas escolares.
- El control de la clase y la aspiración a llevar un ritmo para todo el grupo.
- El par normalidad/diferencia.

Marina es quien expresó una visión de la inclusión más próxima a estos mismos planteamientos. Para ella no hay dos niños iguales:

Como cuando te llegan las órdenes del ministerio, que tu clase es un cuadradito (lo dibuja en el aire). Pero es mentira, tu clase es muchos cuadraditos. Este es un triángulo, este es un círculo, este se mueve más, este es más despistado. Tú dices: tiene síntomas... parece que no me escucha, igual tiene algo, pero no hay diagnóstico... entonces está uno siempre (mueve la cabeza de lado a lado, como dudando). Y está uno ahí atento porque no tienes un niño igual, ninguno.

Pese a ese discurso de que “tu clase es muchos cuadraditos”, las conversaciones sobre inclusión giran alrededor de una realidad palpable: la experiencia de criaturas que, por diferentes razones, no encuentran acomodo en la escuela. En este sentido, es recurrente aludir a los niños y niñas que no van acompañados con el ritmo del resto y que su conducta es difícil. En ese caso, Laura señala que lo importante es dar la importancia que se merece a la clase, a sus compañeros y a mí (señalándose como docente). “Explicarle que sus compañeros quieren aprender, escuchar y trabajar y que yo (como maestra) estoy haciendo mi trabajo”. Resulta curioso cómo

la conversación sobre la atención a la diversidad se ha centrado, de algún modo, en los niños que “molestan” en clase. No obstante, Laura razona que lo primero ha de ser explicarle a la criatura lo importante que es que se respete el trabajo que se hace en el aula. Deja entrever una aptitud comprensiva del tema, al no recurrir directamente a la jerarquía o el poder para solventar el problema, ni tampoco acude a la culpabilización del niño, pero parece estar claro que en el aula debe haber cierto orden que se desprende de ese respeto que quiere hacerle ver al niño. En un sentido parecido se manifiesta Gloria, apostando por un equilibrio en el acompañamiento basado en la comprensión y la paciencia: *hablando con él y haciendo que entienda las cosas, y la autoridad (no autoritaria): decirle que no todo es posible* (Gloria añadirá la importancia de conocer el contexto familiar para entender mejor la situación de los niños y de las niñas)¹⁵.

Ese desajuste que mencionamos entre uno-y-el-grupo, nos lleva a la cuestión de la organización del aula y la composición de grupos de trabajo. Laura, Ángela y Marta ven en el trabajo cooperativo una opción metodológica de mucho valor para encontrar un lugar a cada estudiante dentro del aula.

Si eso no funciona, entonces podríamos acudir a otras estrategias, por ejemplo, ponerlo en un grupo donde sean mas trabajadores que se encuentre mas motivado; dentro de los grupos darle a ese niño un papel mas principal en algunas tareas como, por ejemplo: llevar la responsabilidad de alguna tarea, o del grupo en ese momento. Darle a él un papel importante en la clase, qué él importa. (Laura)

Yo creo que al tener el TXP tantas partes, haces que el niño pueda aportar su grano de arena donde él pueda hacer. Por eso no quiero la enseñanza tradicional, porque también vi que el niño se saca del aula, entonces él sabe perfectamente que tiene un problema. Y el hacer que haga como todo los demás es que no, porque no llega. Entonces yo creo que hacerlo de esta forma, que el niño aporte donde pueda, y tú veas que está haciendo un proceso... relacionándose con sus compañeros... Yo creo que eso es muy importante. (Ángela)

Este año estaban todos los alumnos sentados divididos en 4 equipos y... aparte de trabajar eh, como por equipos de expertos, que cada uno de ellos se especializaba en unos contenidos de lo que queremos ver en el proyecto (y narra cómo funciona la secuencia didáctica) [...] Y luego esto lo complementaba con los rincones, y la profesora los había organizado de dos formas. Cuando veía que los niños estaban muy revolucionados, necesitaban despejarse un poco, los rincones eran libres y [...] cada alumno de forma individual se dirigía al que le apeteciera. Y cuando queríamos trabajar algo en concreto en un rincón (la 2ª forma de organizar los rincones), pues cada equipo se iba a un rincón específico y nosotras nos dividíamos [...] En ese sentido sí que se trabajaba mucho por equipos: venga, si tú no lo recuerdas pues ella te ayuda, vamos a ver qué habíamos visto el otro día... ¿sabes? Se trabajaba con muchas... agrupaciones. (Marta)

Laura añadirá una dimensión más sobre la que pensar: el trabajo colegiado en una misma dirección por parte del equipo docente.

¹⁵ Decimos que hay en ambas una importante dosis de inocencia al entender que por el hecho de explicarles las cosas (cómo son y cómo deberían ser), iba a cambiar el modo de estar en el aula.

[...] no basta solo con que lo haga su tutora, porque si luego llega la de inglés y pone al niño en un rincón apartado y el niño sigue molestando y molestando, por lo que no sirve de nada. Creo que lo primordial es hablar también con el resto del profesorado y establecer un consenso de aquello que vamos a hacer conjuntamente.

Lo que parece quedar claro es que para Laura la tarea docente no solo se sitúa en un aula de un modo individual. Para ella el reto más importante de este oficio es trabajar conjuntamente, coordinadamente. Y eso es fundamental para cuidar que todos los niños y niñas sean atendidos adecuadamente según sus necesidades y capacidades, lo que ella señala como principio de inclusión.

¿Cuáles son las limitaciones para que una educación inclusiva sea efectiva?

Son muy conscientes de lo complicado que resulta poner en marcha una verdadera escuela inclusiva. Marina dirá que no deja de reconocer que “un niño con autismo, y otros 25 u otros 18, en el mejor de los casos, no es un trabajo para un solo docente... casi imposible”. Una alternativa quizá sea, como ha podido ver en su segundo centro de prácticas, un aula específica: “Manteniendo esa aula específica que, de base, la idea es buena, los incluyeran un poco más con actividades con el resto, no solo en el recreo y tal, se les podría sacar más partido”.

En este sentido de la “imposibilidad”, Gloria dirá que lo ve muy difícil: “siempre hay algún niño en algún momento que se te escape, porque eres una persona con 20 niños en el aula”. Esa dificultad de llevar a cabo todo lo que implica el desarrollo del oficio docente con ese carácter inclusivo, Gloria lo explica desde la ratio elevada en el aula; es decir, para ella la principal dificultad está en que los niños y niñas con alguna necesidad especial requieren de una persona para ellos y mucho tiempo de dedicación. Aunque también alude a que depende del cole, de la metodología y de cómo trabajen:

G: si es un cole donde estén sentado de uno en uno, escuchando al maestro y a haciendo actividades, pues ahí la inclusión es más difícil. Por que este “tipo de niños” siempre se quedan atrás. Sin embargo, si trabajan por Proyectos donde los niños están en grupo, se ayudan unos a otros, ahí si veo posibilidad de que el niño pueda ir aprendiendo del contacto con los otros niños...

¿Podemos pensar la inclusión desde otras coordenadas?

Marina reflexiona sobre la inclusión en relación con una perspectiva coeducativa. Al preguntarle por su perspectiva sobre inclusión, comienza a hablarme de una asignatura específica “Diversidad y coeducación” aunque también menciona que se trata de asunto abordado de manera transversal en otras. Interpretamos que, dado que la inclusión la ha abordado a través de esa asignatura, al ser preguntada por su periodo de prácticas y si durante estas han emergido cuestiones de educación inclusiva, rápidamente alude a la cuestión del sexismo, aclarando que no ha percibido (para su alegría) comportamientos sesgos o estereotipados en relación con el género. A la misma vez reconoce no haber visto un trabajo específico sobre coeducación en los colegios durante las prácticas (recordemos que ella es de infantil). Su percepción general es que, afortunadamente, esta cuestión en concreto

está cada vez más incorporada en los contextos sociales y educativos (se refiere varias veces de manera específica a un lenguaje inclusivo del tipo todas y todos).

En la entrevista con Marta, le pedimos que piense también la inclusión desde la cuestión de las clases sociales y la multiculturalidad. Cuenta que no había ningún niño de otra nacionalidad, pero esta pregunta le lleva a recordar la situación de un niño que estaba viviendo la separación de sus padres, lo que estaba repercutiendo en cómo se manifestaba y se comportaba en clase. Recuerda también haber percibido el año anterior diferencias en función del nivel socioeconómico de las familias. Desde cómo venían al colegio, más o menos descuidados en su aspecto, hasta la participación en las asambleas (había quienes participan más). La confrontamos con eso, y le preguntamos cómo piensa y enfoca ella esta realidad, que la escuela recibe a criaturas con experiencias del mundo muy distintas y también desigualdades.

Yo siempre he pensado que la escuela la labor que tiene es ofrecer igualdad de oportunidades a todo, entonces... Claro, llegan este tipo de alumnos a clase y dices tú: ¿Cómo-cómo, atajo este problema que...?

Yo, con la formación que he recibido en el grado, sinceramente, no creo que sepa dar respuesta hasta que yo me enfrente a ello. Y cuando me enfrente, umm... empezaré a comentarlo con mis compañeros que tengan más rodaje, empezaré a formarme, pero... yo, ahora mismo... sí que he estudiado una de las optativas de "Estrategia de enseñanzas innovadoras", y sí que tengo un documento con un montón de... técnicas de cohesión grupal y...

7. Relaciones con las familias

Más allá de tener una visión general sobre este asunto, sus distintas experiencias en las prácticas parecen haber resultado decisivas a la hora de replantearse dicha cuestión.

El caso de Gloria es especialmente significativo al haber realizado sus prácticas en el extranjero (recordemos, Polonia). Su visión es que "depende del alumno":

hay familias que se involucran mucho otras no tanto, y es el propio tutor el que tiene que estar citándolos, llamándolos para contarles cómo va su hijo y qué cambios debería tener. La mayoría bien. Tenía buena relación con las maestras y si había algún problema estaban ahí, acudían con respeto y en general bien... aunque siempre hay algún caso puntual.

Marta, por su parte, señala que vivió un cambio muy positivo en su segundo centro de prácticas, encontrando formas concretas de participación y reconociendo lo importante que resultaba para los niños y para las niñas que sus familias formasen parte activa de su vida escolar.

Es que había una diferencia tan abismal. Ya el solo hecho de usar el APS como metodología obligaba a la maestra y a los niños a estar en contacto continuo, y no había semana que no estuvieran los padres en el colegio para hacer una actividad, para... coordinarse. Entonces, esa relación que no tan los niños que hay entre sus padres y el colegio, ellos lo perciben como algo positivo, ¿sabes? El hecho de entrar

en [...] un contexto totalmente nuevo para ti, y el hecho de que tus padres participen en actividades que... pues eso también infunde mucha confianza al niño.

Además de esa "confianza" que infunde en las criaturas, a los ojos de Marta este trabajo colaborativo supone que exista una mayor coherencia entre la educación en casa y en el colegio.

Y sobre todo [...] el hecho de que haya concordancia entre la familia y la escuela. Porque si la familia dice H y la familia dice B, el niño ve H en un lado y B en el otro, pero... (gesticula cruzando los brazos en señal de negación y de que la cosa no puede marchar).

(Comparándolo con el año anterior de prácticas, en un centro en el que las familias no tenían protagonismo) Se notaba mucho en la perspectiva que los niños tenían de la escuela... (y aclara esa tensión reconocible entre lo que dice la escuela y lo que dicen las familias): a lo mejor en casa los padres decían cualquier barbaridad: la profesora no se qué, el niño no se cuanto. Y luego eso se veía todo en el aula. Y el hecho de que haya una relación, ya no te digo que magnífica, pero... un mínimo, se nota muchísimo en los alumnos.

En cuanto a la naturaleza de esa relación, a qué papel creen que deben tener las familias. Muchas de sus reflexiones las centran en que las familias se interesan por cómo le van las cosas y que las maestras informen estén ahí "tanto en lo bueno como en lo malo" (Gloria). Pero añade que se debe buscar un papel más activo, con mayor presencia en las clases y en la escuela:

[...] hombre, muchas veces sí que pueden formar parte de la escuela, si hace algún taller o alguna exposición o algo así, que la familia también pueda participar, ya sea yendo o colaborando de algún modo. Por ejemplo, en las prácticas de este año [en 4º], como el cole es así como innovador, aun habiendo tenido las clases online hubo una semana, la semana cultural donde una maestra contaba con la participación de los padres y entonces las clases se basaban en que los niños se conectaban y la maestra les iba haciendo como una entrevista a estos padres, uno era policía, otro trabajaba en un programa de televisión, de distintos trabajos... entonces ahí los padres estaban participando y metidos lo que es... la escuela. Luego lo de siempre, informarlos de como va el niño y demás, pero yo creo que si, que pueden estar dentro del trabajo de lo que es la escuela. (Gloria)

Para Ángela resulta esencial conocer el marco de relaciones familiares y las circunstancias en que las niñas y los niños crecen.

Que tú los llames para las notas y ya está, en realidad no estás conociendo ni al alumno ni al alumno del todo, ni a la familia con la que estás tratando. (Ángela)

Cuando ves que un alumno tiene un problema o se comporta de tal forma, eso todo viene de la familia. Y si tú no conoces la situación en la que está esa familia, o la situación que lleven con el alumno con el que estás trabajando, hace que en realidad no sepas bien qué le pasa a ese alumno. También es importante que sepas qué estás haciendo con su hijo. (Ángela)

Por su parte, Laura ha estado en un contexto particular, el de un aula unitaria en un pueblo de unos 1000 habitantes. Ella le ve el lado bueno, porque las conoces, pero luego le ve el lado mas negativo: que las familias la paran por la calle para decirles qué cosas podría enseñar a los niños y niñas. Ella prefiere un equilibrio.

Finalmente, con Marta hablamos sobre si ha percibido diferencias a la hora de implicarse y participar entre las madres y los padres, de entrada, reconoce que efectivamente es mayoritaria la participación de las madres, aunque matiza a partir de la experiencia de este año:

Este año me ha sorprendido que vengan padres a participar. Con que vengan ya... es que han venido 3 o 4, entonces (entre el tono y la gesticulación, trasmite que parecen pocos, pero son bastantes al venir de 0). [...] De 6 "familiares" que vinieran al aula, 2 o 3 fueran hombres... te hace que pensar: hombre, por fin se están dando cuenta un poco de que ellos también juegan un papel crucial, que no tiene que ser siempre la carga de las madres, lo que pasa es que es lo típico: como muchas mujeres siguen siendo amas de casa, entonces el tiempo de que disponen ellas para ir a clase a hacer una actividad, no lo disponen ellos para poder ir al colegio.

(Ahora lo compara con su experiencia cuando era niña, como una manera de construirse una percepción sociológica de esto, y su impresión es que claramente esto es algo que ha cambiado)

Mi padre en mi vida ha venido al colegio, por temas del trabajo, que es nunca se ha desentendido ni mucho menos, pero, al fin y al cabo, siempre eran las madres de todos mis compañeros las que iban al cole. (Marta)

BLOQUE 2 - Aspectos Generales del Grado

1. Apropiaciones universitarias: luces y sombras en el camino

La experiencia universitaria suele ser un momento importante de la vida de las personas. En muchos casos implica salir del hogar para vivir en otra ciudad y, en todo caso, supone un cambio sustancial respecto de estudiar otras etapas, especialmente el bachillerato.

Marina nos contaba al respecto que llegar a la Universidad ha sido todo un rito de paso, un cambio en la percepción que tiene de sí misma como estudiantes y una gran "independencia". Y pese a seguir viviendo con sus padres, su sensación es que ir a la Universidad se asemeja con "ir a la mili", de la que se "llegaba cambiado, hecho un hombre. Para mí ese tema ha sido la facultad"¹⁶.

Al preguntarles por su grado de satisfacción respecto de la formación recibida, aparecen algunas contradicciones que, si lo pensamos en relación con la consideración anterior respecto de la universidad como etapa de cambio personal, se pueden entender mejor. Así veremos que, aunque haya ciertos aspectos que claramente señalan como mejoras que habría que abordar, también aparecen aspectos positivos y, sobre todo, la percepción en algunas de ellas de no ser la misma persona que empezó.

¹⁶ A ese respecto señala una anécdota de lo más significativa: "El primer día de Didáctica (principio de carrera), te dicen: mañana vamos a empezar el tema 1. Y dice una compañera: es que en la papelería me han dicho que el libro llega la semana que viene, y dice (la profesora): Ah, te buscas la vida. Y a mí eso me impactó" (Marina).

¿Qué ha motivado esos cambios? Para cada una son asuntos distintos, y reparar en ello nos puede acercar a una dimensión más completa del camino de formación. En ese sentido, Ángela nos contaba que el grado "la ha cambiado como persona". Se explica apelando a que el hecho de trabajar asignaturas (en ese momento no específica) en las que ha conocido las particularidades de distintos trastornos (dice: síndrome de Down, asperger...) le ha hecho que se de cuenta de que

no es el alumno que saca mejores notas el más bueno. Que hay muchas personas, todas tienen distintos problemas. Y el que me enseñaran que tengo que conocer primero a la persona con la que estoy tratando para saber por qué se comporta de tal forma, por qué no aprende bien o por qué tiene una conducta agresiva con X persona. [...] El ver qué hay más allá de un alumno que se sienta en una silla y ya está. Es lo que más me ha hecho cambiar. (Ángela)

Por tanto, hay un aprendizaje muy valioso respecto de la mirada que, como maestra, proyecta sobre los niños y las niñas, especialmente en relación con quienes suelen tener más dificultades.

Para Gloria no había duda a la hora de decantarse por estudiar magisterio, y a quien estos 4 años se "han pasado muy rápido, casi ni me he enterado". Laura, por su parte, vincula sus opiniones al deseo que tenía de llegar a ser maestras y su inclinación a dedicarse a una profesión relacionada con el cuidado de la vida de otras personas y con el deseo de aportarles conocimientos, sensibilidades y capacidad de pensar de forma autónoma. Haber cursado la carrera, desde esta perspectiva, la hace estar muy satisfecha.

Siempre he tenido ese gusto de ser maestra porque siempre he tenido el gusto de querer ayudar a los demás, a transmitir lo que yo sabía o a... eso antes que era mas pequeña; ahora con los estudios lo que mas me gusta es fomentar en los niños y las niñas el pensamiento crítico, es decir, que ellos sepan pensar por ellos mismos; y eso es una de las cosas mas importantes. Me alegro muchísimo de haber hecho la carrera porque sobre todo la mención de música es lo que quería hacer, porque la música es lo que me ha gustado desde pequeña y aprender a cómo transmitir el conocimiento o cómo influir en esos alumnos de una manera positiva, transmitiendo el conocimiento para que ellos puedan pensar por ellos mismos, fomentar unos valores, eso es lo que mas me gusta de la carrera. (Laura)

Al pedirles que imaginen una imagen que represente metafóricamente esta etapa de su vida, Gloria nos decía que la suya sería una montaña rusa, pues considera que su experiencia formativa ha estado llena de altibajos: "a veces aprendemos mas otras menos... otras veces estamos mas dispuestos, otras menos, momentos en los que tenemos más ganas, momentos en los que menos".

Por su parte, Laura y Marina coinciden en la misma imagen: una oruga que acaba convirtiéndose en mariposa. Concretamente, Laura explica que su experiencia de estar en la universidad fue algo bastante rompedor, destacando que ha vivido mucho cambio personal, gracias a estar en la universidad.

Yo no sabía trabajar en grupo antes, ni tampoco sabía decir ideas propias y argumentar porque eran buenas ideas. La evolución ha sido muy grande, por tanta práctica y tanta interacción que hemos tenido que ha sido tan bueno, que me he

ido transformando. Por eso me defino como un capullo que ha ido transformándose en una mariposa que ha logrado volar sola. (Laura)

En cuanto a Marina, tuvo clarísima la metáfora de la mariposa en cuanto le planteamos la pregunta ("Yo... es que lo tengo clavado", dando a entender que era algo que ya había pensado). Nos contaba cómo ha vivido ese cambio, esa transformación, que relaciona con la certeza de "haber encontrado lo que a mí me gustaba" y que ejemplifica con un "despertar" que ha llegado cuando ha tenido que llegar ("cada uno tiene su ritmo"):

Yo era de las que no leía nada, y... Me tenía que leer en el instituto LA CELESTINA, y yo leía un trocito del principio, un trocito del medio y un trocito del final, para ir (risas). Y yo llegué el primer cuatrimestre en primero y me leí doce libros de Teoría de la Educación: me leí a Freire, me leí a... porque había encontrado lo que a mí me gustaba, entonces. He pasado de la oruguita... Muchas veces bromeo con mis padres porque yo he sido de las que se ha acostado a la 1 de la mañana con 10 años llorando porque las matemáticas, porque esto no me sale... y en 2º y en 3º de carrera di clases particulares de refuerzo de matemáticas a niños de 10 años, entonces es como un... como un despertar. Cada uno tiene su ritmo, ¿no? Y a uno le llega cuando... Y fue como tener un montón de neuronas que estaban ahí y, en un momento dado empezaron a hacer todas clic, y ya lo entendía todo. Y ese ha sido mi paso por la facultad ha sido eso un... abrir los ojos. (Marina)

Como tratamos de mostrar, estos modos particulares de transitar la formación tienen que ver mucho con el sentido personal que cada estudiante va construyendo en sus relaciones e interacciones, es decir, con sus apropiaciones.

Le preguntamos a Marina que desarrolle algo más su reflexión a propósito de lo que ha podido motivar un cambio así en ella. Rápidamente señala que es consciente de que el primer *clic* sucedió en la asignatura "Corrientes contemporáneas de la educación", en la que la profesora le preguntó "¿Para qué educáis a los niños?"; una pregunta en apariencia obvia pero que nunca se había planteado tan abiertamente. Y posteriormente relaciona esa apertura (de mente, de mirada), con otras asignaturas y con ciertos profesores:

Diversidad y coeducación. Yo me di cuenta de que tenía ciertos comportamientos... yo no me considero ni machista ni... y tenía ciertos comportamientos que... oye, igual... Y son ciertas asignaturas que a mí me han abierto mucho la mente.

Y luego ciertos profesores. Las dos asignaturas de "Conocimiento del entorno", tanto social como natural, y la optativa de "Educación para la ciudadanía", fue como abrirme los ojos a ver al niño de otra manera. Y a verlo como una persona... O sea, yo pienso en mí de... con 8 años, y yo me recuerdo como una persona competente, que tenía sus pensamientos y ¿por qué ahora que tengo 22 lo veo como alguien que no sabe nada? No, sí que saben.

[...] y un programa que nos facilitaron desde la facultad, en la asignatura de psicología, de "Intervención psicoeducativa en comunidades de aprendizaje", que hice en 1º, en 2º y creo que en 3º, eh... fue maravilloso. (Marina)

Le preguntamos específicamente si eso que le hizo cambiar o abrir los ojos era más el contenido o el profesor, o las dos cosas, según el caso:

El contenido... en algunas asignaturas, en psicología o en coeducación, es mucho el contenido. Pero es sobre todo cómo te llega ese contenido, el darte cuenta de que... el que está en la facultad y te da clase porque tiene horas de docencia obligatorias, pero a mí lo que me gusta es la investigación y doy la clase leyendo el Power Point, y el que realmente le gusta lo que hace, investiga, te recomienda un libro, te responde un correo un sábado... esas cosas, te llegan¹⁷. (Marina)

De algún modo, Laura comparte con Marina no solo la metáfora de la mariposa, también el sentido que para ella tiene haber transitado por un camino con sus luces y sus sombras, que ha sido muy importante a la hora de formarse como maestras "por todas las personas que me he encontrado por el camino: profesores, compañeras, en las prácticas los tutores; creo que ha sido fundamental esa formación". Y sí que hay un asunto que señala específicamente como una carencia o insuficiencia: cree que "se trabaja muy poco el pensamiento crítico".

es que he tenido dos asignaturas en la carrera que sea interdisciplinarias y basadas en el pensamiento crítico, es decir, nos hagan a nosotras mismas qué estamos haciendo y por qué lo hacemos, que nos hagan pensar; no solo darnos un temario y se acabó.

Uno de los aspectos en los que claramente coinciden como crítica hacia los títulos, es la alta carga de contenidos teóricos. Y aunque se trata de un asunto ya abordado en anteriores apartados, al ser preguntadas por aspectos mejorables, volvió a aparecer.

Aparece otra vez el argumento de que hay "poca preparación para lo que viene después", unida a la percepción de que la carga teórica es excesiva y poco significativa.

Marta no cree "haber salido con una formación completa". Y aunque es consciente de que será en el ejercicio profesional cuando se desarrolle del todo, su sensación es de incompletitud: "no voy a decir que he salido como entré, porque no, pero... no me siento yo preparada al 100%. Diría quizá... puf... ¿60%? No sé, y demasiado diría que es". Se lamenta por ello pues tiene un cierto sentimiento amargo respecto a lo que esperaba que fuese su formación y lo que ha sido:

Lo tengo súper claro y... hombre, me río por no llorar porque son 4 años de tu vida y que digas... se supone que me estoy formando para ser un profesional de la educación y salir "sin" tanta idea como pensaba que iba a salir. Yo creo que la formación en ese sentido me deja a mí un poco que desear. (Marta)

Una falta que achaca, con claridad, al acceso de clases expositivas y su contraparte: la falta de asignaturas en las que ellas estén implicadas en el aprendizaje (importante, no sólo que les den recursos, sino que "aprendan haciendo"). Así que frente a las materias de los primeros cursos de las que dice no recordar nada "yo hago los exámenes, y suspendo vamos (risas)", valora más las de los últimos cursos por su grado de experimentación, en las cuales el aprendizaje es más significativo:

¹⁷ En este punto hay un claro asunto que cruzar con las percepciones del profesorado: cómo las condiciones de la carrera docente (meritocracia, capitalismo académico) pueden llegar a ser percibidas (y padecidas) por el alumnado.

Este año he tenido asignaturas chulísimas de... de experimentos. Y no te acuerdas al 100% pero nociones tengo, ¿sabes? Y luego, yo por ejemplo que voy guardando todo por curso voy teniendo todo... esto, materiales... [...] Entonces, todo lo que haya sido llevar a cabo en un aula, porque hemos tenido asignaturas que hemos ido un día a un cole a hacer X cosas. Entonces, esas cosas al final son las que más se, se... recuerdan.

Tanto Gloria como Ángela comparten esta percepción de una formación excesivamente teórica. Por su parte, Gloria nos contaba precisamente acerca de ese exceso teórico y una clara falta de recursos para enfrentarse, en el futuro, a la realidad.

podríamos haber aprendido mucho más en cuanto a metodologías, formas de trabajar en el aula, maneras de gestionar, por ejemplo, el aula; conflictos, si es que hay alguno, y es que eso lo hemos visto muy poco. Mucha teoría y mucho contenido, pero luego... lo que es enfrentarse al aula no lo ves hasta que llegas a las prácticas, por así decirlo. [...] no nos preparan lo suficiente como para poder llegar a un aula con un grupo de alumnos y poder llevarla para adelante. Creo que al final es una misma, con lo que ha aprendido, con lo que ha visto y con la experiencia que hemos tenido incluso estando de alumnos, lo que te lleva a saber gestionar el aula, a enseñar...y demás.

Ángela, por su parte, insistirá en esa idea que lo teórico tiene que ver con clases expositivas que demandan un aprendizaje memorístico. Asignaturas como Historia, Literatura o Lingüística que, según cuenta, tienen una alta carga disciplinar pero que no abordan la parte didáctica ("Son asignaturas que, aprendes porque te estudias y te preguntan algo que llevas estudiando desde que... empecé en primaria"). Así que, frente a esa clase de materias, opina que "reforzaría asignaturas que sí me han enseñado a cómo aprender y a cómo comportarme con los alumnos"; "Después las didácticas, en general, casi todas han sido buenas porque nos han enseñado a cómo enseñar".

Gloria, por su parte, insistía justo en lo de la carga disciplinar: "hemos tenido otras asignaturas como por ejemplo Historia, que entiendo que es mucho mas teórica que práctica, pero bueno... o Geografía que era temario, temario puro y duro, tú te lo estudias en tu casa, haces el examen y... se acabó". Y no deja de resultar llamativo que: (i) siga consolidada la idea de que teoría es igual a información que repetir de memoria (teoría = temario); (ii) que se asuma como lógico que asignaturas como Historia o Geografía sean esa clase de asignaturas de "repetir temario"; (iii) que tengan esa actitud acomodaticia.

Prefería las asignaturas donde las metodologías eran mas innovadoras y demás, pero a las otras me adaptaba y ya está. Aunque no tenían que ver unas con otras, pero bueno... Estaría bien que no fuese tan solo la explicación del profesor, que algún día metiese un video explicando para que pudiera enganchar con otra cosa... alguna experiencia, o proponer alguna salida o alguna excursión que te expliquen algún contenido fuera del aula como Geografía, mas ligado a la realidad que vivimos. (Gloria)

Gloria se explayó a este respecto. Insistía en lo que respecta a la alta carga disciplinar: "cuando entré en el Grado tenía la sensación de que era una continuación del instituto; las asignaturas, pues teníamos de todo: biología, matemáticas, historia...". Y coincidía con Ángela en que en lo referido a que de las

asignaturas que dicen haber aprendido más (con independencia de las prácticas externas) son materias como Didáctica General u Organización del Centro Escolar, pues en ellas

aprendemos y estudiamos la normativa, que se trabaja mucho eso porque debemos tenerla presente que sabemos que luego va cambiando... también son asignaturas que están mas enfocadas al aula, a los alumnos: distribución del aula, del espacio, del tiempo, del cómo enseñar, distintas habilidades lingüísticas también... creo que me quedo con esto. (Gloria)

¿Y qué otros aprendizajes señalan como significativos durante su formación?

Al respecto, Laura apunta en dos direcciones. La primera, respecto a la importancia de una profesora de 1º que las acercó a la investigación, a profundizar sobre autores ("A través de hacer investigaciones fue uno de los momentos en los que siento que mas aprendí"). La segunda, nuevamente, la importancia de aquellas asignaturas que les hacían pensar sobre situaciones reales de la escuela, diseñando también propuestas didácticas. En este sentido fueron importantes asignaturas de 3º y 4º en las que trabajaron a partir de proyectos (se refiere a proyectos en un sentido general):

Te dan un tema en blanco y tienes que a partir de ahí construir todo lo que quieras hacer o integrar sobre un tema. La manera en la que dirigieron esos trabajos, a través de la investigación, el trabajo por descubrimiento, a través del pensamiento crítico, a través de metodologías activas y reflexivas también nos han formado bastante".

Finalmente, Ángela destacaría la asignatura de psicología: "Saber que hay que trabajar las emociones, que hay distintas inteligencias...".

Conversamos también sobre sus percepciones más o menos generales en relación con el plan de estudios. Las estudiantes del Grado de Primaria tenían un punto de vista parecido respecto de la organización de las asignaturas en cada curso y, especialmente, respecto de las menciones. Las de infantil centraban sus reflexiones en algunas asignaturas en concreto y en la optatividad.

En cuanto a Primaria, Ángela contaba que "habría que distribuirlo un poco más", quizá adelantando las asignaturas algún curso (se refería a las materias de la mención de música, que es la que cursó).

Pero creo que hay que hacerla un poco antes porque después llegas a 4º y, en un cuatrimestre, te intentan dar todo lo que deberían haber trabajado un poco más durante toda la carrera.

En 4º hay muy poco tiempo para todo. El primer cuatrimestre te lo condensan muchísimo, después en el 2ºC tienes la formación previa, tienes prácticas, tienes TFG... Y como que no te da tiempo.

Y Laura dirá algo parecido en lo concerniente a la saturación de asignaturas de la mención en el último curso. Insiste en esta percepción de unos primeros cursos cargados de materias anuales "así más teóricas", mientras que las relacionadas con su mención (música) están, como decía Ángela, concentradas en el último cuatrimestre ("a ti en cuatro meses no te da tiempo a enseñar la didáctica de la

música" -Laura-). Y recuerda la angustia de una de sus profesoras de mención: "¡es que no nos da tiempo, es que no nos da tiempo! Vaya, que hacíamos muchas cosas y ninguna en condiciones" (Laura).

¿Qué sentido tiene que yo tenga en ese curso todas las asignaturas de la mención de Música? ¡No tienen sentido ninguno, ninguno, ninguno! Entonces yo veo que esas asignaturas se vayan a tercero o a segundo y que se vaya reestructurando eso un poco. Porque corta mucho la formación específica que estamos teniendo, muchísimo. En fin, lo que yo echaría en falta es eso, más ocasiones prácticas y que más aplicado en la realidad en las asignaturas.

Gloria, por su parte, cree que el plan de estudio está "un poco anticuado", y explica que entre 3º y 4º tienen dos asignaturas de EF obligatorias, pero ninguna de inglés o francés, ni como optativas, de tal manera que "si no haces la mención de inglés, es que no tocas el idioma durante los cuatro años" (todo ello pese a que considera que los idiomas son muy importantes y que "el bilingüismo está de moda"). Su impresión es que, en otras universidades como Málaga o Huelva, sí que se existe esa oferta de asignaturas y de ahí su valoración de que el de la US está anticuado (no explica de dónde saca esa info.).

En lo que respecta a Infantil, Marta nos contaba que habría que poner más asignaturas optativas. Su reflexión tenía que ver con el hecho de que "se ha quedado con las ganas de hacer otras optativas":

[...] no recuerdo, pero creo que tenía 6 asignaturas optativas. Pero me he quedado con ganas de dar algunas porque... tenía que elegir, y ya está. Por ejemplo, "Formación en matemáticas", una sola asignatura y de un cuatrimestre... en 4 años. (esto es interesante para pensar en si lo que quieren decir es que el plan de estudios responda a sus gustos y no tanto al criterio científico de quienes lo diseñan o a las guerras de poder entre áreas) (Marta)

Además, como apuntaba Marina: "Las optativas interesantes (matemáticas, estrategias innovadoras) eran todas en horario de tarde y aquello no había quién lo cogiera... Ahí sí... debería haber más flexibilidad en horario de mañana y en horario de tarde".

Marta insistía en la cuestión de la optatividad, defendiendo que eran justamente estas las asignaturas en las que más prácticas habían hecho. Y pone el ejemplo de "Estrategias de enseñanza innovadoras (o algo así), porque, elaboramos los materiales de Montessori, los llevamos al cole, estuvimos con los niños...".

Hay un punto más que emergió en relación con el Plan de estudios: la escasez de tiempo para abordar ciertos contenidos y determinadas asignaturas, y los posibles solapamientos.

Marina nos contaba al respecto que había al menos dos asignaturas en las que, claramente, el tiempo de que dispusieron fue insuficiente: Didáctica General ("es un cuatrimestre en 1º de carrera, y Didáctica tiene para 2 años de contenidos") y Didáctica de la Matemática. Se muestra extrañada de que siendo así, sin embargo, haya luego otros contenidos que son abordados en más de una asignatura, y menciona la música y el desarrollo del lenguaje; algo con lo que Marta coincide:

Tuve dos de lengua (no recuerda bien los títulos). Yo hubiera sustituido una de esa por otra de matemáticas, que nos hubiera dado tiempo porque... lo veo ahora una

cosa, con el tema del ABN... lo veo más a la orden del día y tampoco le vi yo mucha utilidad a las dos asignaturas esas.

Le pedimos que tenga en cuenta que no es lo mismo contenidos repetidos que abordar un mismo asunto desde perspectivas complementarias, pero vuelve sobre las asignaturas que ha señalado antes (las 2 de lengua) y señala que "no entiende quién hace el plan de estudios y que no entiende cómo las profesoras no se conocen y no se coordinan" (Marta).

Marina, por último, insistirá en esto de que falte tiempo para algunas materias y otras dispongan de varias asignaturas, dando algunos nombres más:

Algunos. Sobre todo, temas de... Psicología y Psicología de la Educación, algún tema se solapaba también con Biología, porque no dejaba de ser todo lo mismo, pero vamos.

Lo que sí que me llamó la atención es que tuviéramos 2 y hasta 3 asignaturas de plástica, una sí es obligatoria y las otras creo que eran optativas, y solo tuviéramos un cuatrimestre de matemáticas, por ejemplo. Y luego había otra optativa de matemáticas, pero ya era por la tarde, eso era imposible cogérselo.

¿Qué otras asignaturas o contenidos consideran que deberían incluirse en los planes de estudio?

Marta señaló dos ideas al respecto. Por un lado, más asignaturas o contenidos en la misma línea de los abordados en la asignatura de Coeducación. Por otro, algunas nociones de Primeros Auxilios. Aunque defiende la existencia de un especialista de la enfermería en los centros, también considera que las maestras deberían tener unas "nociones básicas" para abordar situaciones como un atragantamiento o la respuesta ante un ataque epiléptico.

Marina, por su parte, tenía claro que ha echado en falta la formación en neuroeducación:

A mí me hubiera gustado trabajar más... pero supongo que es por preferencia personal, temas de neuroeducación, hubiera sido un puntazo darlo en psicología o incluso en una asignatura concreta de "Cómo aprende el cerebro", eso hubiera sido increíble.

¿Y cuáles suprimirían? A este respecto, hay tres asignaturas del Grado de Infantil que aparecen retratadas: "Funciones del Profesorado" y "Procesos Sociales":

¿Qué quitaría...? Tuve una de "Funciones del profesorado" que es que sinceramente no sé... Fue un poco, vale, funciones del profesorado... ¿y qué? Ostras, es que así dicho suena súper mal... No le vi sentido a la asignatura, por lo menos a los trabajos que entregábamos. Había otra que era [...] "La observación y la entrevista en educación infantil". Y era todo como muy sistemático... no le vi yo mucha utilidad a esa asignatura. (Marta)

¡Procesos sociales! Es una asignatura de primero de carrera que a mí me gustó porque dividía la cosas entre teorías sociológicas. Y yo no sé si fue la forma de dárnosla... porque yo no recuerdo nada, aquello fue horroroso (risas). Pero la segunda parte (se refiere a que es otra asignatura, quizá sea Teorías sociológicas 2 - mirar plan de estudios-) incluía temas de filosofía que sí que me gustaron. Sobre todo,

ciertas pinceladas de filosofía para niños... que luego es una asignatura optativa¹⁸.
(Marina)

¿Otras dimensiones que merecería la pena repensar?

En las entrevistas, a la hora de pensar en otros aspectos que transformarían en relación con su formación, emergieron cuestiones muy relevantes como son los espacios y los tiempos.

Respecto a los espacios, Marina tenía una opinión muy clara de lo inadecuados que resultaban. Hablaba, muy alarmada, del hecho de que las bancas seguían sujetas al suelo "¡con el montó de trabajos en grupo que hacemos!". Un "hándicap muy grande" que "llama mucho la atención siendo una facultad de nueva construcción. Algo parecido ocurría con las tarimas, que a sus ojos era toda una muestra de incoherencia respecto de buena parte de los discursos pedagógicos que les plantean.

El tema de la tarima me sigue llamando mucho la atención, de hecho, en alguna clase hemos maquinado cómo nos gustaría que fueran las aulas. [...] Se predica desde el primer día la cercanía con el alumnado, y luego tú me estás dando clase desde un... (y gesticula indicando una jerarquía). Te choca bastante. De hecho, la mayoría de mis profesores acaban bajando. (Marina)

En cuanto a los espacios, hay un asunto más que Marina reclama:

Y más clases al aire libre. Tenemos unos merenderos muy chulos, y podíamos haber bajado un día de estos porque... en las clases de "entorno" lo hemos visto. Estás hasta aquí (se señala por encima de la cabeza) con Biología, con.... Y bajas 20 minutos al huerto que hay en la facultad, y estás en clase y estás dando materia de "Enseñanza del entorno" pero estás al aire libre. Pasas mucho calor porque te da el sol a las 12 de la mañana -porque al final todo son quejas-, pero te despejas y la verdad es que eso es muy interesante. Lástima que, de momento, sean solo iniciativas personales de...

En cuanto a los tiempos, existe consenso en la percepción de las estudiantes. Ya hablamos sobre el tiempo respecto de la organización del plan de estudios. Ahora lo haremos desde otro ángulo.

Para Marina, "la distribución horaria es horrible". Está pensando al decir esto en la organización de los grupos teóricos y los prácticos¹⁹.

Te enseñan que la concentración... que, de media, un adulto más de 20 minutos no te está prestando atención, y las clases son... ¡las de biología son de dos horas! Yo decía: por dios, esto es para matarse. Clases teóricas de 2h. Pero claro, ahí entra en

¹⁸ A este respecto nos aclaraba que "No es tanto ¿por qué estoy dando esto?, sino es más el cómo te están enseñando, que no terminas tú de verte el hilo, que no el plan de estudios en sí, porque... ". Y parece una aclaración importante porque destaca que ven la falta de calidad en la enseñanza del profesor y no tanto en la irrelevancia de los contenidos. Algo que también apunte de algún modo Marta cuando dice que a ella lo que le marca "sobre todo es la profesora". Y añade: "Aunque sea una mierda de asignatura, luego la profesora te explica de una manera que te llega y que conecta contigo. Pues, mira, yo encantada de la vida. Yo lo comparo mucho con BTO, en la ESO y en BTO, quería estudiar la carrera de Biología, porque tenía una profesora que me apasionaba". (Marta)

¹⁹ Más adelante dedicaremos un espacio específico a este asunto.

juego, horario de los profesores, toda la casuística de todos los grados, entonces... (como queriendo entender que no debe ser fácil otra distribución horaria, más como una cuestión de cuadrar horarios que de concepciones sobre la enseñanza y el aprendizaje). (Marina)

Ángela tiene una impresión parecida, insistiendo en que son varias las ocasiones en las que "No hemos tenido suficiente tiempo ni para asimilar contenidos, ni para dar todo lo que... necesitamos".

Ha habido veces que o ha ido muy ligera (la profesora ha explicado muy rápido) o definitivamente no nos ha dado tiempo a aprender bien todo lo que deberíamos.

Es que en un cuatrimestre no te da tiempo cuando llegas de 0. A ver, yo tenía algún concepto, conocía algo, pero no al nivel que me han exigido. Entonces yo creo que en 4 meses no aprendes todo lo que deberías. (Ángela)

La percepción de Gloria difiere de las otras dos. Su punto de vista es que la distribución de asignaturas dentro del Grado, así como la dedicación a la teoría y la práctica en cada una de ellas ha sido el adecuado: "Las clases tienen a duración adecuada [hora y media] para no quedarnos cortos ni hacerse muy pesado".

2. Preparación del profesorado, enfoques metodológicos y agrupamientos

(I) En lo que respecta a su percepción sobre la preparación del profesorado, se da la circunstancia de que las alumnas coinciden en diferenciar entre el dominio de los contenidos de la materia, y la capacidad para enseñarla.

Laura expresa estar muy contenta con lo que le han enseñado, pues ve al profesorado, fundamentalmente el de las didácticas específicas, muy bien preparados en cuanto a contenidos a enseñar. Ángela dice que por lo general el profesorado "sabe perfectamente de lo que te está hablando, se nota que saben, que realmente saben lo que están diciendo. Y Marina se manifiesta en la misma dirección: "hay veces que llama mucho la atención que igual falta cierta parte de didáctica, pero los contenidos los controlan estupendamente. Eso sí se nota, mucho". Además, apunta que "se nota quien está dando clase en infantil y lleva sin ver a un niño 20 años. Porque te plantea cosas que deben hacer los niños que dices: esto no es real. [...] ¡Este no ha visto un niño ni en pintura, vamos!" (Marina). Y Ángela añadirá un matiz: "sí que es verdad que hay otros que llevan impartiendo las clases así desde que empezó a trabajar".

(ii) Hablar de una visión completa de los enfoques metodológicos en los grados de Infantil y Primaria sería muy osado. Sí que podemos pensar, a partir de lo que nos fueron contando, en algunos aspectos recurrentes que permiten un acercamiento "desde arriba" y que, en todo caso, y como dice Laura, "depende de cada profesor".

Para ella, hablar de la metodología empleada durante su formación es hablar de cada profesor, pues "existen tantas metodologías como profesores". Algo que no parece valorar como algo positivo, pues eso de que exista tanta variedad no es precisamente el reflejo de clases motivadoras y prácticas, como ella reclama en multitud de ocasiones durante la entrevista. Al contrario, es reflejo de la

descoordinación, por un lado, y de lo que ella llama un exceso de formación centrada en la transmisión teórica sin situación práctica.

Bueno, sobre las metodologías, pues muy diversas... ya ves, en el mismo departamento te encuentras con profesores que bien pueden trabajar con un libro o con una montaña de apuntes y otro con nada... transmitiendo conocimiento y tu trabajando con proyectos de investigación y cosas así que se proponían. En ese aspecto hay mucha diversidad de metodologías porque "cada maestrillo tiene su librillo" y aquí al pie de la letra. Aquí cada profesor trabaja de una manera muy diferente. (Laura)²⁰

Esto es algo que refuta Marina, para quien la gran mayoría de las clases han resultado "demasiado magistrales". Pese a que entiende que hay asignaturas que se prestan más a la experimentación, su impresión es esa. Aunque matiza que se está viviendo un cambio de enfoque que "se va consiguiendo".

En este sentido Marta diferencia entre las asignaturas de 1º y 2º y las de 3º y 4º²¹.

En 1º y en 2º sí (se refiere a profesores explicando con una presentación en el ordenador), porque han sido asignaturas más... generales. Y al fin y al cabo esos profesores las dan siempre igual. Pongo el PPT, nosotras ahí explicando, tomo apuntes, preguntas, no se qué. Alguna a lo mejor se salía un poco de la línea y hacíamos un equipo para alguna actividad un poquito más dinámica en la clase, pero en general, la línea de 1º y 2º era algo más así.

En 3º y 4º no había nada de... clases magistrales. Era todo mucho más participativo: ahora hacemos esta actividad, ahora buscamos no se cuanto, ahora hacemos este cuestionario, era mucho más... eso. (Marta)

¿Y respecto a las clases teóricas y las prácticas?

La percepción más extendida es que la teoría prevalecía, en el sentido de que se le daba más peso y, por tanto, más horas de clase. No es que haya evidencias que apoyen esto (se pueden revisar las guías docentes), lo que hace pensar es que el aburrimiento aparejado a las clases magistrales / teóricas, haya ocasionado la percepción de que las horas dedicadas a la teoría eran mucho mayores que las

²⁰ Hay un aspecto más que Laura señala, y que no queríamos dejar pasar pese a que es la único que lo ha hecho notas. Ella indica que, con ciertas formas metodológicas mas exigentes, muchos estudiantes se quejan más que con las conocidas como "tradicionales", con apuntes y examen final. Eso es algo a señalar, sobre todo cuando ella misma reclama un escenario formativo más innovador, motivador y centrado en situaciones prácticas.

Muchos compañeros se quejan cuando nos mandan proyectos de gran envergadura, pero luego a la larga se agradece, porque acabas aprendiendo mucho más que a través de un examen teórico. Teníamos una profesora de Música muy innovadora, por así decirlo, que nos enseñaba desde diferentes métodos, ella daba mucho, pero también nos exigía mucho. Pero es que yo pienso que si vamos a ser maestros de música también debemos aprender a innovar. (Laura)

²¹ No es la primera vez que aparece un corte por la mitad en los cursos, de tal manera que las estudiantes perciben clases más magistrales en 1º y 2º y con una mayor experimentalidad en 3º y 4º. Marta insistía en esto:

Pero la verdad, conforme vas avanzando... [...] en 1º y 2º, asignaturas más generales, sí son más de ese estilo. Pero ya 3º y 4º, que vas encaminando tú ya con la optativas y, yo no sé por qué, pero el profesorado de 3º y 4º son más... lo ves tú con más vocación ¿sabes?

establecidas en los planes de estudio. Ángela, por ejemplo, sostenía que “se le ha dado muchísimo más tiempo a la teoría y mucho menos a la práctica”.

Se pueden señalar un par de asuntos relevantes para este tópico:

- Que hay asignaturas que se imparten repartiendo entre varios docentes la parte teórica y la práctica, y esto, según algunas estudiantes como Gloria, supuso una incoherencia con el sentido global de alguna de estas asignaturas.
- Que, según Marina, se da la paradoja de que “las horas de práctica muchas veces son obligatorias (de pasar lista) y las de teoría no”.
- La valoración positiva del tiempo de trabajo en grupos cooperativos, donde el docente puede “pasarse por las mesas y dedicar tiempo a hablar con los estudiantes, algo que valora muy positivamente Laura.

El caso de las optativas es algo diferente pues, al no haber desdobles, la distinción entre teoría y práctica se desdibuja. Marta, Marina y Ángela coinciden en que había algunas asignaturas en que ocurría esto. Marina cuenta que, en algunas asignaturas como Música y Patrimonio, no se diferenciaba entre teoría y práctica, aunque siempre advirtiendo que dependía del profesor. Por su parte, Marta y Ángela dirán que:

Siempre que ha pasado esto de equilibrar más práctica con teoría, ha sido en optativas. En optativas están muchas menos personas entonces no hay nada de... caos. Yo, lo agradezco, la verdad. La de “Didáctica del Patrimonio cultura de Andalucía” no se diferenciaba práctica de teoría, o sea, ahí daba igual lo que pusiera en el horario. (no había desdobles) Entonces íbamos todos siguiendo lo que tocara. (Marta)

Y también he tenido asignaturas en las que la teoría y la práctica no se han diferenciado nada, era lo mismo. Por ejemplo, Historia de la música, en este año, nadan, vamos. Partía los grupos, porque nos teníamos que dividir, y daba lo mismo la primera hora con el grupo x, y lo mismo con el otro grupo. Lo mismo. (Ángela)

Para seguir hablando de la metodología docente tomaremos como eje de análisis la cuestión de la coherencia (o su falta).

Todas coinciden en una alarmante falta de incoherencia. Ángela, por ejemplo, se mostraba muy sorprendida cuando señala que, pese a que en muchas asignaturas se les dijera que no había que usar libro de texto, sino que había que aportar por otras metodologías, esos mismos profesores “me estaba dando una clase magistral”. Aquí encontramos un claro punto de tensión entre “lo que se dice y lo que se hace”.

Con el docente subido en la tarima que hay allí, y tu sentado, sin aportar nada, escuchando. Entonces es que era un poco de choque porque decías: vale, me estás diciendo algo que tú realmente no me estás enseñando. (Ángela)

Son muchas las evidencias en este sentido. Marta decía que muchas veces todo es un solo un “discurso”:

Llegas a infantil el primer día y todo es: sí, un discurso revolucionario, renovador, hay que renovar el papel de la escuela, de los docentes, de los alumnos. Los alumnos tienen que ser los protagonistas del proceso de e-a (abre las manos, como si

impartiera una doctrina, para representar el modo en que, por lo que cuenta, el profesorado transmite especialmente ese mensaje). Y luego tú estás allí en la clase magistral (brazos en cruz, cara de amargada), comiéndote el PPT. Y ya para colmo, lo lees. Entonces dices tú: madre mía, esto es lo nunca visto. (Marta)

Y Laura explicaba esta misma incoherencia, en la incapacidad que percibía entre mucho profesorado a la hora de sostener un discurso (lo que enseñan) en su propia metodología (cómo lo hace): “hay quienes promueven el asertividad y que en sus discursos hablan de que hay que saber escuchar y ellos son los primeros que no saben escuchar” (Laura). Luego precisará que las horas de trabajo práctico, en grupos cooperativos, favorecía el acercamiento entre estudiantes y profesorado, siendo esto algo que valoraba mucho (“no es una clase solo en el que habla solo el profesor”). Aunque, como en todos los casos, siempre hay excepciones: “hay algunos [refiriéndose al profesorado] que llevan más de la cuenta y... no quieren tener tanta relación con los alumnos”. Esa excepción refleja como aquel profesorado con mas trayectoria muestra algo mas de reticencia a esa *cercanía* y *empatía* que demanda Laura, como un elemento clave de la docencia.

Para Gloria a veces si ha encontrado coherencia entre lo que dicen y cómo enseñan los docentes en la facultad, y otras no. Destacando en las que no ha coherencia ciertas prácticas de algunos de esos profesores que les instaban a pensar en nuevas metodologías más allá del libro y nuevas formas de evaluación que no fuera la calificación a través del examen y luego se encontraban en su formación metodologías tradicionales y evaluaciones tipo test²².

Pero no todo son críticas. Gloria destacaba también a aquellos docentes que no tenían un guion preestablecido con la teoría, sino que te contaban ellos mismos cosas nuevas a través de experiencias, de opiniones... por ejemplo, con Soledad, ella que defiende mucho los trabajos por proyectos, pues no ponía videos de compañeras que fomentaban este tipo de metodologías, e incluso la ha traído a la universidad para que esa compañera nos diera una charla. Pues esas asignaturas se hacían menos pesadas porque cada día era algo distinto, aunque cumpliera la guía.

Nos detenemos ahora a pensar a propósito del trabajo en grupo: su composición, las oportunidades de aprendizaje que brindan...

Sorprende que la valoración general que tienen sea muy positiva. Decimos que sorprender dado que, por lo conocemos como formadores, la composición y el desarrollo de los grupos suele generar algunos conflictos.

El trabajo de prácticas en la mayoría de las asignaturas normalmente se realizaba en pequeños grupos entre 4-6 personas. Para Gloria ha sido una buena experiencia porque con su grupo no tenía problemas y se organizaban libremente para conformar dichos grupos. Los docentes apoyaban los trabajos a través de revisiones en las que les sugerían mejorar o cambiar alguna cuestión. Laura destaca que trabajar de esta forma es “fundamental para aprender a ser maestros, pues tratas con tantas personas tan diversas que es inevitable que suponga un reto para aprender a tratar diferentes personas”.

²² Tenemos por tanto un segundo nivel de coherencia / incoherencia, además de las formas de enseñanza: los sistemas de evaluación.

Marina tenía un sentir diferente. Se definía como muy “autoexigente”, por lo que “hay veces que prefería trabajar sola”, aunque reconoce que “al final enriquece” (el trabajo en grupo). En ese sentido, sostenía que echaba en falta algún trabajo más individual. En este sentido quizá Ángela también se alineaba con Marina, aunque solo parcialmente:

Yo me he tenido que quedar muchas tardes para hacer trabajos en grupo. Y eso es verdad que igual no gusta tanto. Porque cuando tú trabajas sola, pues llegas a tu casa e igual te pones cuando a ti te apetece. (narra las complicaciones de coordinarse gente de distintos pueblos) (Ángela)

Todas coinciden en que tuvieron libertad para componer los grupos: ni venían impuestos ni se generó ninguna dinámica por parte del profesorado para promover algún tipo particular de agrupamiento:

Hemos tenido mucha libertad. De esto que dice el profesor: máximo 5, y éramos 6. Oye, ¿podemos...? Sí, no pasa nada. En ese sentido es verdad que han tenido mucha capacidad de adaptación los profesores y nos han dejado... Lo que no querían era que, por exceso de personas, pasara lo que te he comentado (reparto de tareas, suma de partes). (Marta)

Te ponías con el que mejor te caía o con el que tú creías que iba a estar más acorde a ti. (Ángela)

La única excepción la comentó Ángela dentro de la asignatura de Didáctica General:

Sí que es verdad que cada día trabajábamos con un grupo diferente. Pero porque la profesora nos agrupaba para que todos nos conociéramos. [...] Eso me pareció súper bien porque... ya era todo el grupo, toda la clase, estábamos unidos porque todos habíamos trabajado con todos, todos nos conocíamos, pero sí que es verdad que todos los trabajos que hacíamos eran en clase. No teníamos que quedar, programar una hora, hacerlo en nuestras casas... sino que lo hacíamos allí, trabajábamos allí, entonces sí que es verdad que eso nos ayudó mucho a que el grupo se conociera por completo. (Ángela)

También coinciden en que han podido tener continuidad con grupos en los que se entendían bien, y están muy agradecidas por ello.

Gracias a Dios pude consolidar un grupo con mis amigas y la verdad es que lo agradezco muchísimo porque yo veo cada problema en otros grupos que digo, madre mía... El hecho de encontrar una persona con la que tú estés cómoda trabajando, que te rías también y que trabajéis en la misma tónica. [...] Al final cada una es distinta, cada una aporta una cosa, pero todas a una. Y eso, al fin y al cabo, te facilita un montón las cosas y lo haces a gusto.

(narra situaciones reconocidas como problemáticas: gente con la que es imposible coordinarte, grupos en los que alguien se tiene que encargar de todo... Su experiencia no va por ahí, sino por lo que cuenta, buena sintonía y aprendizaje mutuo)

Desde el primer año estuve con mi amiga, y sí que es verdad que intentamos hacer los grupos... sabiendo quién trabajaba más (risas), huyendo del que no nos iba a aportar o iba a hacer que nuestro trabajo se retrasara. Con el grupo que siempre he estado, hemos trabajado bien, hemos llevado las cosas al día...

Respecto a su rol específico, Marta se definía como la líder ("A ver, no me gusta decirlo, pero la líder. O sea... yo soy una persona extremadamente organizada y estructurado, entonces: venga, vale, qué hay que hacer. Esto y esto. A ti qué te apetece. A mí me da igual. Bueno, pues venga") y Ángela como la mediadora ("y yo era de las que a lo mejor había un conflicto y yo me ponía: bueno a ver, vamos a ver lo que tenemos, lo que podemos coger de cada una").

En cuanto a los sistemas de evaluación, solamente hubo algunos comentarios que tenían que ver con si sus calificaciones reflejan sus aprendizajes, la retroalimentación que recibían y los propios sistemas de evaluación que se usan.

Marina fue quien más detalle dio sobre estos asuntos. Respecto a los sistemas más utilizados, su impresión es que "cada vez se hace más evaluación continua y formativa, con diarios de aprendizaje, entregas de trabajos..." (cita 4-5 asignaturas). Algo que le parece que tiene más sentido frente a una evaluación basada en la reproducción, sobre todo cuando hoy en día tenemos "todo con un clic". Pese a esta percepción, acaba afirmando que "falta, en general, más evaluación continua": "aunque entiendo que la evaluación final es un cierre y es necesaria, pero... eso de jugarse el 80% de la nota a un examen escrito" (Marina). Esto último es algo que comparte, letra por letra, Ángela: "Al final hay veces que me he frustrado porque he dicho: madre mía, al final después de todo lo que he trabajado, lo que me cuenta es la nota" (interpretamos que refiriéndose a que pese tanto frente a otras dimensiones, como el esfuerzo y la dedicación).

Marina también hace notar cierta incoherencia entre el desarrollo de algunas asignaturas (se refiere a metodologías activas y a contenidos que realmente le parecían valiosos), y sus sistemas de evaluación:

en, psicopatología o en diversidad y coeducación (se centra en esta): las clases fueron maravillosas y el seguimiento en vez de ser del proceso, fue a un examen, a desarrollar, de temas que casi no hemos tratado en el aula, porque el aula era otra cosa. Me chocó un montón, de hecho, tuve que ir a segunda convocatoria: de pronto nos estaban pidiendo cosas que no habíamos visto, que no tenían nada que ver con lo que yo recordaba que era la clase que habíamos dado, que era maravillosa (risas). (Marina)

En cuanto a la retroalimentación, Marta comentaba que, en los exámenes, "obviamente no", y en los trabajos, aunque se "dan las pautas" y se van solventando las dudas, "al fin y al cabo tú entregas el trabajo final", que se califica. Al respecto Marina insistía en la idea de que no es lo habitual, pero cada vez hay más asignaturas en las que reciben retroalimentación de sus trabajos.

Finalmente, en cuanto a la valoración que hacen de si sus calificaciones reflejan sus aprendizajes, nuevamente nos quedamos con las opiniones de Marta y Marina:

No siempre. Tanto para bien como para mal. Hay veces que yo considero que tengo menos conocimientos, menos habilidades, de las que refleja mi nota, y al revés también, porque jugársela todo a un examen tipo test, que te redactan con los pies, que van a evaluar si sabes leer la pregunta y la entiendes y no el contenido... (Marina)

Sea por trabajos o sea por exámenes, yo soy una persona que es que, me pongo y me pongo. O sea, soy muy constante y perseverante. Entonces, siempre voy a por lo máximo. De pequeña, mi madre siempre me ha exigido mucho, entonces ya eso pues lo he mantenido ahora...

Da igual que sea la evaluación por trabajos o por exámenes, al fin y al cabo, siempre iba a por lo máximo y creo que los resultados que yo he obtenido son un reflejo total del esfuerzo que yo he hecho por obtenerlos. Regalado, nada. (Marta)

3. La universidad como parte de sus vidas: autonomía y responsabilidad

Va quedando claro que, pese a las lagunas o la falta de conexión con la práctica, estudiar magisterio es una decisión personal que les compensa. Al ser preguntadas sobre la conciliación entre sus estudios y otras facetas de sus vidas, todas coincidían en que era algo relativamente sencillo de compaginar. Únicamente señalan dos puntos especialmente tensos: los periodos de exámenes, donde se concentran muchas entregas y las complicaciones aparejadas a realizar trabajos grupales.

Si, yo creo que si que se puede compatibilizar con otras actividades. Es verdad que ha habido veces que en ciertos periodos de exámenes te agobias mas porque tienes que estudiar y a parte, dedicarles tiempo a los trabajos. Pero durante el curso y cuando no es época de exámenes, bien. Muchas tardes también quedándonos en la facultad porque como cada una somos de un sitio, pues allí nos quedábamos para trabajar conjuntamente. (Gloria)

Totalmente llevadera. Obviamente sí que había meses en los que decía: ostia, ahora estoy hasta arriba [...] Pero, eso dependía también de mi elección. Porque yo podía no ir a clase presencialmente, no hacer los trabajos y presentarme al examen. (Marta)

Para explicarse un poco mejor, Marta relaciona la conciliación con otras facetas de sus vidas con el hecho de que en la US existe la posibilidad de no ser alumna presencial y únicamente ir a examen (algo que habría que triangular con los documentos). Su impresión es que se trata de una opción pensada para quienes trabajan, aunque ella no se acogió a la misma. Además, relacionando la asistencia y la conciliación con los sistemas de evaluación, resalta que han tenido muy pocos exámenes propiamente dichos lo que genera una avalancha de entregas de trabajos que sí genera presión y ansiedad, pero lo acepta como parte de su decisión de optar por esa vía (frente a la de "derecho a examen").

Luego obviamente, en 3º y 4º, que yo creo que habré tenido entre los dos cursos... 3 exámenes (y enseña los dedos para enfatizar que es un dato muy significativo y bajo, en relación con aquello que le preguntaba: la carga de trabajo y lo llevadera que haya podido ser la carrera) ... El resto de las asignaturas que no va por examen obviamente va todo por trabajos, quieras que no al final te agobias un poco porque se te acumulan todos los trabajos y todos se entregan más o menos en la misma fecha. Pero es una cosa que yo he elegido, y yo prefiero eso antes que... pero es llevadero. Hay un momento de agobio máximo, que también tiene que haberlo para activarte de nuevo, pero ha sido una carrera muy llevadera y ha pasado volando. No la voy a recordar nunca mal, ¿sabes? (Marta)

Laura, refiriéndose específicamente al a formación de 4º en relación con la mención, no entiendo que no se asista, pues te estás formando en una vía específica para la que no saldrás preparada si solo asistes al examen ("si no vas a clase, es que están formando a gente que pueden llegar a un examen y lo pueden hacer bien, pero claro, eso no garantiza una buena formación"). Da a entender que la cosa variaría si las clases fueran más interesantes o atrajeran más al alumnado.

Marina es más específica y, aunque no recuerda el curso concreto, sí que su percepción es que el semestre transcurre más o menos y, de pronto, por lo general en enero, coincide que todos los profesores piden entrega de trabajo de forma simultánea ("Ya podíais coordinaros, y pedirme las cosas poco a poco").

Ángela sí que destaca que en 2º atravesó un periodo más complicado en este sentido, como una sobrecarga grande de trabajos lo que significó que tenían que quedarse "todas las tardes allí porque tenían que terminar trabajos".

En 2º no pude compatibilizar la carrera con nada porque es que no tenía tiempo. Yo llegaba súper temprano y me iba súper tarde a mi casa. 2º fue mucha sobrecarga de trabajo. Sí que es verdad que igual otros cursos no. (Ángela)

Y, respecto a los trabajos en grupo, todas menos Marina de con el tiempo de que disponían en clase para ello era suficiente (Marta: "Dependía mucho de la asignatura y del profesor. Pero, en general, no todos, pero... en clase sí se ha dedicado tiempo a hacer los trabajos"), si bien es cierto que todas comparten que han dedicado mucho tiempo fuera de clase en la Facultad a realizar esos trabajos (Nuestra interpretación es que se debe a que Marina trabaja dando clases particulares en una academia, lo cual aprieta más su horario):

Sí que es cierto que hay veces que te ponen muchos trabajos en grupo y luego no te dejan tiempo efectivo de clase para trabajar en grupo con lo cual te tienes que buscar tú la vida... al desayunar, a las tres de la tarde, porque si no...

¿Y cómo viven la obligatoriedad de la asistencia y el hecho de que esta se controle?

El control de la asistencia ha sido una constante a lo largo de los grados, aunque reconocen que en algunas asignaturas con más continuidad y en otras de forma intermitente. ¿Su postura? Mayoritariamente afirman que "están acostumbradas" y no les supone un problema. Consecuentemente, al ser estudiantes que han asistido regularmente consideran que eso es algo que debe premiarse.

Como estoy acostumbrada a ir a clase (señala que es lo habitual viniendo de la enseñanza obligatoria), a mí es que no me ha costado trabajo el hecho de desplazarme a la facultad, porque tengo buenas conexiones. Y no me ha costado nunca trabajo madrugar para tener que ir a una clase [...] me resultaba tan cotidiano, tan rutinario, que no lo veía un inconveniente. (Marta)

Solo a Marina le chirriaba un poco esa obligatoriedad empujada por el control, y nos hablaba de lo absurdo que a sus ojos resultaba:

Yo sinceramente lo veo surrealista. Si a tu madre no le llegan ya tus notas (risas), por qué siguen pasando lista. Lo mismo tengo un trabajo por la mañana y no puedo asistir [...] pero me puedo buscar la vida. (Marina)

También se da la situación de que aun considerando valiosísima la formación con un alto grado de presencialidad, asumen que no es algo que todo el mundo entienda o con lo que se comprometan, por lo que “es importante que medio te obliguen a asistir” (Ángela) y que se premie, como decíamos.

Yo creo que en esta carrera es importante la presencialidad. Sobre todo, en las clases prácticas. [...] A mi eso de no asistir a clase como que no me entra mucho en la cabeza. Porque después en realidad no estás aprendiendo. (Ángela)

Yo siempre he considerado asistir a clase como algo necesario porque si no es que no me enteraba, pero qué pasa, que yo es que lo necesitaba, pero otros compañeros es que no han ido para nada a clase y al final se lo han sacado; otros creo que se han quedado atrás por culpa de esto, pero bueno.

Creo que está bien el hecho de que sea obligatoria la asistencia, porque si no en muchas asignaturas la gente faltaría y bajaría mucho la calidad de estas asignaturas o de la formación de estas personas. (Laura)

El hecho de que pasaran lista lo veía “bien no, lo siguiente”. Porque claro, digo yo: ahora estoy yo que me vengo a las 8 de la mañana -que a mí no me cuesta trabajo- pero que me premien a mí también de alguna manera por venir... que, además, era un coñazo de asignatura, hablando mal y pronto. Pero, estoy aquí ¿sabes? Y que me premien recogéndome la asistencia, pues va una con un poco de más ganas a clase, si no es que no iba nadie, eso es... (Marta)

La crítica que se infiere rápidamente a estas apropiaciones parece clara: puntuar la asistencia parece pervertir el sentido del compromiso y la responsabilidad hacia la propia formación. Marina irá más allá y dirá que, además del hecho de que, como decíamos, están acostumbradas, “hay asignaturas que es la única manera de tenerte en clase” (pasando lista).

Hay veces que ya no es solo el porcentaje de la nota, que sume o no las prácticas, es que hay veces que si no tienes el 80% directamente es que no apruebas. [...] No termino de entender yo esa lógica. [...] Así pasa lo que pasa en algunas clases, que tienes 60 personas, pero de la mitad para el fondo... yo he llegado a escuchar en un aula universitaria: “Si no quieres estar en el aula, te vas”. Y tú dices: esto pasa porque me estás pasando lista, si no estoy charlando en la cafetería y no aquí.

4. La plataforma virtual: breves apuntes

En términos generales, todas las alumnas entrevistadas dicen haber hecho un uso habitual de la plataforma (que es como llaman en la US al campus virtual). Ángela y Marina comentaban que la mayoría de los profesores sí que la usaban, sobre todo para “poner los contenidos, el temario, las notas” (Ángela). Sin embargo, Marta señala que “depende del profesor” y que “había profesores que ni siquiera salía la asignatura, o salía, pero es que no había ningún tipo de contenido”.

Sí que comparten el que, con el confinamiento -como parece obvio- se ha revitalizado su uso. Y en ese sentido Marina se mostraba ácidamente sorprendida de que algunos profesores “con esto de la pandemia han descubierto que hay wikis y estas cosas”.

Pero yo no lo he usado en la vida, yo no sé lo que es (se ríe). Hay funciones de la plataforma que se supone que están, pero que yo no conozco porque nunca lo he usado. (Marina)

Específicamente, tanto Marina como Marta (ambas de infantil), cuentan que hay algunas profesoras que sí hacen un uso de la Plataforma más rico: “subir actividades, compartir recursos, comunicarse” (Marina). Marina habla de profesoras del área de Didáctica de las Ciencias Experimentales y Marta de la asignatura de Didáctica del Patrimonio Cultural: “ella sí que lo subía todo ahí. Me parecía súper útil porque al fin y al cabo todos los recursos [...] que utilizábamos en clase... y yo soy de las que entra y [...] me lo descargo, lo ordeno, y luego eso a mí me sirve de recursos...”.

5. El proceloso mar de la coordinación docente

Uno de los aspectos centrales de la recogida de información, y que está en el corazón del EEES, es la oferta de una formación bien cohesionada, que permita reforzar la equivalencia de las oportunidades de aprendizaje que se ofrecen en las distintas universidades. La cuestión de la coordinación es, sin duda, un punto caliente que afecta tanto a la organización de mecanismos por parte de los centros, como a la propia colaboración entre docentes. Y el alumnado tiene su particular punto de vista a la luz de lo vivido.

La percepción compartida es que la coordinación ha sido escasa o nula, tanto en lo referido a posibles solapamientos como a la puesta en marcha de proyectos coordinados. Estos han existido, pero ha sido islas en el proceloso mar de la coordinación.

Gloria se mostraba sorprendida de la falta de coordinación incluso dentro de un mismo departamento (“He tenido asignaturas en las que en mi clase hemos tenido exámenes y tareas y otros grupos no, o se hacían trabajos distintos”). En un sentido parecido se pronunció Laura, al señalar que también percibió esa falta de coordinación incluso en la misma asignatura para distintos grupos, lo que según ella dejaba ver que “hay muchas diferencias y relaciones difíciles entre el profesorado incluso entre el profesorado de los mismos departamentos”.

En la asignatura de práctica, tuve la suerte de encontrar un profesor que fue magnífico, y sin embargo, el otro grupo tuvo que estudiarse la historia del arte, que no venía a cuento.

Nuevamente Laura señala que en algunas asignaturas les han pedido diseñar interdisciplinariamente, pero lo que es vivirlo como parte de la formación, es decir, que el profesorado les enseñe desde esa concepción de interdisciplinariedad, eso apenas ha sucedido. Lo cual supone una contradicción para ella, que ve claramente una paradoja entre lo que se enseña y lo que se practica en la formación (aparece nuevamente la cuestión de la falta de coherencia).

En cuanto a posibles solapamientos, Marina nos contaba que tenía la sensación de que “estudiaban muchas veces lo mismo o demasiado aislado”. Algo que veía como una contradicción respecto del sentido de globalidad que “tanto se valora en infantil”.

En cuanto a experiencias de proyectos de coordinación entre asignaturas. Cada una de ellas rescató algo, lo cual podemos interpretar como brotes verdes o sobre que convendría proyectar otra clase de mirada, más situada²³.

Marina y Marta (ambas de infantil) rescatan las mismas asignaturas: "Conocimiento del entorno social y Conocimiento del entorno natural". Marta destaca que "se coordinaban por completo y que trabajan lo mismo, pero desde dos diferentes perspectivas". Y Marina añadirá que la coordinación era tal que "ellas no diferenciaban" sino que se referían a "entorno"²⁴. Luego Marta añadiría otra asignatura más: "una optativa, la profesora de "Didáctica del Patrimonio cultural de Andalucía", se coordinó con una profesora de Primaria, y hubo un día que reunimos todos los de infantil y primaria".

Ya en Primaria, la mención de Música sobresale como un contexto en el que, al parecer, se han desarrollado experiencias de coordinación entre asignaturas. Laura contaba que en el último curso hubo tres asignaturas en la que los tres profesores diseñaron un trabajo interdisciplinar con objetivos comunes que conseguían desde el acompañamiento en cada materia.

Entre varias asignaturas no hemos tenido ningún proyecto en el que se trabaje interdisciplinarmente o coordinadamente, para nada. Sin embargo, en 4º, ya te digo que este último curso me ha dejado maravillada. El profesor y la profesora de "instrumental" hemos organizado un musical en el que se integraban tres asignaturas de música: trabajamos juntos, los tres profesores con las tres asignaturas de música, cambiábamos unos con otros. El profesor de "instrumental" te ayudaba con el instrumento que estabas aprendiendo a tocar en la asignatura de "vocal"; nos íbamos intercambiando así, teníamos tutorías conjuntas, entonces estábamos todos metidos en el mismo saco y trabajábamos todos bajo un mismo objetivo. Eso no lo hemos tenido en otras asignaturas. (Laura)

6. Relación pedagógica en la universidad

En cuando a la naturaleza de las relaciones, Laura destaca la cercanía y la capacidad del profesorado de ponerse en el lugar de las alumnas. Esta reflexión la lanza de especialmente en relación con una profesora joven (algo que ella misma destaca) que han tenido. Porque luego matiza: "Los docentes de la US están acostumbrados a estar como un escalón por encima de ti y eso se nota bastante". En esa misma línea de una relación cercana, Marta nos contaba que valora mucho que "la profesora nos cuente su vida". Y matizaba refiriéndose no que se cuenten cosas íntimas, sino a que las traten con "naturalidad y confianza" (frente a ese modelo del "escalón por encima" que decía Laura):

²³ Quizá convenga practicar una mirada micropolítica a la hora de pensar la formación. Al estar interrogándonos sobre una unidad de análisis tan grande y compleja como los títulos de Infantil y Primaria, el valor formativo de iniciativas como las que ahí se recogen puede quedar ensombrecido ante el peso de todo lo que no es, lo que no ocurre, lo que debería hacerse...

²⁴ Hay que aclarar que ambas se daban los viernes lo que permitía la mejor coordinación y sumaba a esa sensación de estar en una única asignatura: "eran los viernes, las 4 horas seguidas de una - otra, una - otra, entonces, estaban las dos docentes en el aula y... ahí sí estaba todo muy, muy integrado" (Marina).

Yo eso lo valoro muchísimo, porque me da una sensación de más... distendido, relajado, pero no tiene que ser esto libre albedrío. Y yo creo que el equilibrio perfecto es eso. La naturalidad y la confianza entre el profesor y el alumno. Que no se sientan que están por encima... porque sí he tenido alguno que se sienta que está por encima de nosotros y es como, por favor, que tengo ya 20 años y estamos aquí motu proprio y no... entonces no tengo por qué aguantar esto ¿sabes?

Ángela, por su parte, tiene una valoración muy positiva de las relaciones entre el profesorado, sobre todo por lo que conoce que ocurre en otras facultades y centros. Valora explícitamente: que te conozcan por tu nombre, esa misma cercanía de la que habla Laura (sobre todo en los grupos reducidos), lo que ayuda a que les tienen "menos respeto (miedo)". Una cercanía que te ayuda para formarte como maestra (interpretamos que se refiere a que es una actitud que, sin ser un contenido, forma parte de los aprendizajes que como maestras han de construir).

Un ejemplo más de esa reconocida diferencia de cultura profesional entre centros y facultades en lo referido a las relaciones pedagógicas, nos lo contaba Marta, al explicar que su pareja estudia Derecho y "¡No hay punto de comparación! Y ahora los comparo con los de educación, y es que la verdad, con la mayoría, he tenido buenísima relación y eso, con mucha capacidad de adaptación. Así que yo salgo encantada" (Marta).

En ese mismo sentido, Marina afirmaba que cree que la clase de relaciones que se daña, "en ingeniería no pasaría". Aunque aclara que quizá su percepción sea algo diferente a la de otras alumnas ya que ella, según han ido pasando los cursos, "se ha metido en mil y una cosa" (Comisión de Título, beca de colaboración". Eso ha hecho, nos dice que "conozco a medio comisión, entre los que me han dado clase y... Sobre todo, desde que empecé a trabajar con beca dentro de un departamento, casi desde segundo" (Marina). Esa experiencia la lleva a dejar de ver al profesorado como "alguien que viene a contarte un rollo" y empezar a verlo como un compañero (interpretamos que de profesión en el campo de la educación).

Por su parte, Marta vuelve a marcar una diferencia entre los dos primeros cursos y los dos segundos, esta vez en relación con el profesorado. Insiste en lo de los profesores de 3º y 4º como aquellos que más le han marcado, y lo relaciona con que "son optativas que tú eliges" (se intuye una motivación intrínseca). Narra cómo sus compañeras y ellas preguntaba a otras alumnas (entendemos que de otras promociones) acerca de las asignaturas y del profesorado. Eso las llevó a una asignatura de 4º estando en 3º que, pese a un horario de tarde que les acarreaba pasar todo el día en la facultad "mereció la pena" (no dice qué asignatura es). También aclara que al haber sido delegada los 4 años, "también hablaba con todo" (los profesores). Esto último lo comenta respecto de, precisamente, "la relación con el profesorado". Al tener que mediar en consultas y tensiones varias, se ha mostrado estratégicas ("no iba con el cuchillo contra el profesorado", y se define como alguien sensata y razonable).

¿Y sobre las tutorías? Únicamente dos apuntes:

Valoran de manera general que han ido a pocas, pero esas pocas han sido bien atendidas. Más allá de que haya casos de profesorado que no atiendan sus tutorías

("hay algunos profesores que tienen un horario X de tutoría y tú vas y nunca están en el despacho", Marina), "luego sí hay otros que te contestan en horarios que no es de tutoría, y la verdad que bastante bien. Eso es como siempre, depende del profesor" (Marina)²⁵.

Creen que se usan poco porque no parece existir entre el alumnado una cultura de aprovecharlas; o también porque, sobre todo al principio, "da respeto" (Marina).

¿De qué parece depender esa falta de cultura? Marta nos decía que normalmente las "dudas se subsanaban a lo mejor por correo". A lo que se une que "las tutorías se hacen en horario de cuando tú no tienes clase (se refiere a mañana - tarde) [...] No vas a ir a una tutoría por la tarde si es una duda que se responde por correo".

Esto nos hace pensar en qué idea tienen de tutoría, es decir, para qué creen que pueden resultar valiosas. Lo que parece inferirse es que se trata de eso de "resolver dudas" (dudas que la mayor parte de las veces dice que se responden entre ellas), y no tanto de un espacio complementario de aprendizaje.

7. El prácticum: la mejor oportunidad para el aprendizaje

El periodo de prácticas emerge en cada entrevista como el auténtico lugar del aprendizaje. Ya hemos visto en distintos apartados previos que, frente a las clases magistrales y la artificialidad de muchas de las tareas, en los centros de prácticas es donde verdaderamente aprenden a ser maestras.

El enfrentarte a la realidad, estar en contacto con los niños. Que siempre te dicen (en la Facultad) prepara una actividad, diseña una actividad, pero realmente es cuando la llevas a la práctica cuando te das cuenta si lo estás haciendo bien, si los niños se están enterando de lo que les estás diciendo, el hecho de que toda la clase vaya a una... (Ángela)

En cuanto al funcionamiento y a la organización de la elección de centros, Marta comentaba que "es un proceso sencillo" que "te explican en una reunión". Ese procedimiento consiste en elegir hasta 30 centros (habría que contrastar con documentos) por orden de prelación que se asignarán en función de la nota. Marina puntualizaba que quizá se podría "tener más en cuenta el criterio de la proximidad al domicilio", aunque también contaba que existía la posibilidad de "si mi cole me interesa y no tiene convenio, ser promotor de convenio y entonces tú sí tienes una plaza".

Los centros de prácticas son un escenario de aprendizajes, no solo a nivel de contenidos, sino también en cuanto a oportunidad para pensarse como maestras. Laura explica con firmeza que lo que mas le ha ayudado y de lo que mas ha aprendido a lo largo de la carrera han sido las prácticas: "te das cuenta de cómo eres en una clase y de cómo quieres ser" (Laura). Eso de darse cuenta de cómo quieres ser lo argumenta siempre en contraposición a aquellos tutores de prácticas con los que sienten que no tienen afinidad. Resulta importante destacar como señalan que las prácticas parecen ser el contexto idóneo donde conforman la

²⁵ De forma anecdótica, Marina comentaba haberse visto en el sinsentido de tener que rellenar las encuestas de evaluación de la calidad docente y, al llegar al ítem referido a la atención de las tutorías, pensar: "el horario de tutoría es adecuado, sí, pero cuando pone "me ha atendido adecuadamente" ... eh, ¡si no he ido! (risas)" (Marina).

mayor parte de su perfil profesional, sobre todo por la oportunidad real de exponerse en el contexto del aula: dar clase, relacionarte con los niños y niñas, aprender a diseñar una propuesta... es una oportunidad para aprender por ensayo y error.

Gloria nos cuenta de una experiencia de prácticas muy positiva, a pesar de que en las dos prácticas externas estuvo en centros distintos de zonas diferentes y con tutoras profesionales también diferentes; y, además, estuvo realizando las prácticas en Polonia en el tercer curso. De hecho, recalca que eso le ayudó a contrastar más y aprender más dadas las particularidades. Ponía el ejemplo de lo sorprendido que estaba al comprobar que no usaban exámenes:

En los dos meses que he estado en el centro de practicas en Polonia no han hecho ni un examen. Y me llamó la tención. Les pregunté a todos los maestros, no solo a mi tutora de prácticas y me dijeron que no, que luego al final ser haría una prueba pero que lo mas importante era el trabajo diario de los alumnos, el que trabajaran en grupo, las reflexiones, la participación y los debates de clase.

¿Depende de la suerte que tengas?

Gloria contaba que las prácticas son una parte muy importante del grado, "sobre todo si tienes la suerte de tener buenas prácticas" (refiriéndose al tutor o tutora profesional que te toque); y puntualiza: "Porque compañeras mías del año pasado, el tutor del centro que les había tocado no les dejaba hacer nada, solo las dejaba sentada allí observando". Como decimos, ella tuvo la suerte que fue bien guiada y acompañada en el momento de realizar y diseñar propuestas y llevarlas a cabo en el aula. Esa guía la contempla como importante dentro del acompañamiento en el diseño didáctico, la devolución y sugerencias concretas a sus diseños, lo que la ayudo a mejorar en su modo de entender la planificación.

Laura, por su parte, indica haber tenido tutores profesionales muy tradicionales, pero que eso le ha servido como posibilidad para pensar en todas las cuestiones didácticas y educativas más allá de si les gusta la manera de ser docente o no de dicho tutor:

Yo tuve un tutor súper tradicional, de los antiguos, que hacía que lo trataran de usted. Pero luego sabía explicar muy bien, sabía mucho y sabía como transmitir ese conocimiento, lo que pasa es que no tenía tacto con los alumnos. (Laura)

Lo que parece estar claro es que el contexto de las prácticas nunca es el ideal, siempre traspasa las expectativas, tanto para bien como para mal. En este caso, Laura refleja como a pesar de no mostrar afinidad con el perfil profesional del tutor de las prácticas, ella supo aprovechar la oportunidad para aprender más allá e incluso poder reflexionar sobre las cuestiones que no consideraba adecuadas en ese modelo de enseñanza.

Ángela cuenta que sí que tuvo suerte al poder elegir su centro de prácticas y la maestra con la que trabajó ("tuve mucha suerte porque ella me ayudó muchísimo, me dio vía libre para que hiciera lo que quisiera"). En cualquier caso, Marina comentaba que sus profesores en la facultad le han insistido en que se adapte al cole que le toque, a su realidad y sus necesidades.

En cuanto al rol desempeñado durante las prácticas, todas hablan de un papel activo (pese a lo que cuenta Laura). Marta dice que era "una más en el aula", con

la recomendación de su tutora profesional de que durante la primera semana mirase para entender cómo trabajaban, y sumarse poco a poco. “Trabajábamos en consonancia”, nos cuenta, algo de lo que está muy agradecida, afirmando que se sintió muy bien acogida, que la tomase en cuenta a la hora de tomar decisiones. Algo que comparte Laura, quien también afirmaba que su tutora profesional le sugirió que observara cómo llevaba ella la clase, para poco a poco darle espacio de actuación: “a la semana siguiente me puso a dar clase de todas las asignaturas. Y me dio muchísima confianza”.

Ángela por su parte destacó que, además de en las clases, tuvo la oportunidad de participar en reuniones de coordinación, sintiendo que “desde primera hora me aceptaron”. Y amplía: “Desde primera hora me dio vía libre, me dijo que yo hiciera lo que quisiera”. Y Marina, respecto de su segundo prácticum, valoró que se había sentido muy integrada, como si “la considerasen una maestra y no otro niño”.

En lo que respecta a la tutorización académica, la impresión que da tras haberlas escuchas y haber analizado sus palabras, es que fue bastante testimonial. Más allá de que como cuenta Gloria no hubo contacto con los centros salvo al inicio y al final de los periodos de prácticas, sorprende tanto el hecho en sí de que la supervisión sea tan anecdótica, como el que las propias alumnas lo cuenten y asuman con naturalidad. Algo que interpretamos como una posible muestra de su indiferencia ante la formación universitaria una vez que, por fin están en el centro de prácticas.

Tanto Ángela como Marina cuentan sus experiencias creyendo que pensar que fue algo puntual. La primera decía que, durante su primer periodo de prácticas, “el tutor académico casi no tiene relación con nosotras”, salvo “una tutoría al principio. Cuenta también que no respondía los correos y que no mantuvo ninguna clase de relación con la tutora profesional. Marina, por su parte, también refiriéndose al primer periodo de prácticas, contaba que no sabe si por falta de comunicación o dejadez, el caso es que nos hubo supervisión, tampoco contestaba los correos...

El valor de las prácticas parece descansar, por tanto, en la suerte de que el contexto profesional sea rico y estimulante. O a la suerte de que, como le ocurrió a Marta: (i) su tutora de prácticas y de TFG era la misma (algo que, recordemos, no tiene por qué ser así al no haber vinculación); (ii) su tutora profesional y su tutora académica eran amigas²⁶.

Conviene recordar algo obvio: que la relación entre estudiantes y tutoras profesionales es eso, una relación, y que como tal está sujeta a idas y venidas. Como punto para el análisis, tener una relación cordial siempre es mejor que no tenerla, pero el propósito de las prácticas debe ser formativo, por lo que convendría reparar en aquellas situaciones en que las alumnas señalan fricciones. Por ejemplo, Ángela, quien, aunque decía haber dispuesto de libertad de actuación, también hacía notar que la maestra, tras una serie de actividades de carácter lúdico que ella puso en marcha, acabo diciéndole que ahora debía terminar de explicar lo que ella no había explicado. Y esto puede leerse como una crítica a la maestra por acabar imponiendo una enseñanza tradicional (como deja ver Ángela), aunque también

²⁶ Vemos entonces que el factor suerte juega un papel decisivo. O bien el que la posibilidad de elegir líneas sea en realidad la posibilidad de trabajar con profesorado de la Facultad con quien se tenga buena sintonía o con quien, de hecho, se haya trabajado previamente.

podría verse como una dificultad para encajar la crítica (quizá sus actividades estuvieron muy desconectadas de los contenidos).

Otra tensión la vivió Marina, quien recordaba la inseguridad que sintió en las prácticas ante una maestra que no paraba de recordarle lo bien que había trabajado la estudiante que había hecho las prácticas justo antes que ella.

Aunque es cierto que no disponemos de más situaciones en las que apareciesen más tensiones, sí que nos parece relevante la importancia de salirnos del marco buena relación / mala relación, que aplana la cuestión de llevarse bien es igual a que no te señalan nada para mejorar. Además, esto nos habla de una cuestión que sí aparece en la parte del informe dedicada al profesorado: la necesidad de trabajar por una red de centros de calidad y por mejorar la tutorización profesional.

¿En qué consistió exactamente el tipo de tutorización académica que recibieron? Gloria y Marta coinciden a la hora de definirla como una tarea consistente en solventar dudas relacionadas con la memoria y calificar las prácticas. Por lo que cuentan, ninguna clase de seguimiento en el diseño didáctico, en la escritura y reflexión a partir de diarios, ni devoluciones ni seminarios de profundización para animar la conexión entre teoría y práctica.

Marina cuenta que en el P1 le pidieron los documentos de centro, o que prestase atención a “las características psicopedagógicas de 19 niños, que tú decías ... que tiene sentido que te lo pidan y que tú estés al loro, pero que son 19 niños, y para sacar las características psicopedagógicas tienes que estar observando...”. Esta reflexión venía al hilo de que, bajo su punto de vista, el requerimiento del tutor de la universidad no tenía ni mucho sentido ni mucho valor para su formación. Algo que contrasta con la percepción que dice tener este año y que, curiosamente, no explica respecto del trabajo que le piden desde la Facultad sino desde la consigna que su tutora académica le dio: que disfrutase. Y aunque dice que “este año sí ha visto más coherencia” en lo que le pedían, no profundizó salvo a destacar que el diario de aprendizaje estaba orientado a la reflexión.

Para entender con más detalle el desarrollo de las prácticas, conviene explicar cuál es el marco de trabajo²⁷. Se diseñan una serie de talleres previos a las prácticas de formación y preparación sobre contenidos concretos:

Cada clase se especializa en una asignatura; nos dan, por ejemplo, didáctica de las matemáticas y eso se supone nos enseña cómo tenemos que enseñar las matemáticas en el aula de las prácticas. (Laura)

A pesar de que cuentan con asignaturas a lo largo de la carrera que ya trabajan los contenidos de las diferentes didácticas específicas, en esas tres semanas se abordan de un modo más concentrado y con la finalidad de ofrecer herramientas para las

²⁷ Según se indica en la normativa de la Facultad:

- Una Formación Previa: de carácter general que ofrecen al alumnado del Grado de Educación Infantil (en el prácticum I de 3º) y del Grado de Educación Primaria (en el prácticum I de 3º y en el prácticum II de 4º). El porcentaje del total de calificación ofrecido a la formación previa varía dependiendo del prácticum y el grado. En las tablas 1, 2, 3, y 4 se puede observar el porcentaje según grado y curso.

prácticas, en el momento previo a estas. Y aunque la idea de esta formación es proporcionar herramientas que les ayude a enfrentarse a las situaciones prácticas, al final se reduce a enseñarles cómo ser un buen maestro o señalar sus cualidades, según cuenta Laura. Algunas veces, una parte de esa formación se realiza a través de la visita de maestros y maestras de los coles que, junto con antiguos alumnos del grado, va a explicarles a los estudiantes en formación, qué cosas son las que deben tener en cuenta a la hora de realizar un buen prácticum, por ejemplo, no quedarse sentados inmóviles en un rincón, no ir de "listillos": "nos contaron experiencias que relajaron un poco el ambiente, porque en tercero es la primera vez que pisas un centro y eso te produce miedo inicial y nervios" (Laura).

Posteriormente, realizan el periodo de estancia en los centros, sin más supervisión que un seminario inicial y otro final de carácter informativo:

Tenemos reunión al principio, te dan los papeles, te explican un poco el tema y tal. Se supone que teníamos una a mediados y otra al final, pero no tenemos seminarios como tal. Tenemos reuniones X (gesticula como indicando "salpicadas" o intermedias), para ver un poco cómo nos va o si hay algún problema. Pero no seminarios como tal y menos con el resto de los compañeros (interpreto que esas reuniones son estudiante a estudiante). (Marina)

Marta añade al respecto que solo la primera reunión - tutoría es colectiva, y tiene que ver con el reparto de papeles y llegar a algunos acuerdos, pero luego son siempre individuales (no hay seminarios. De hecho, cuenta un poco más adelante que otras compañeras suyas que ha tenido otros tutores académicos, han hecho más o menos el mismo tipo de trabajo. Y la estancia en las prácticas la dedican a "hacer intervenciones" que luego han de incluir en la memoria, sin mayor asesoramiento si seguimiento desde la facultad). Al insistirle sobre este punto, deja ver con claridad que la función de la tutora académica es resolver dudas y no tanto favorecer el aprendizaje en una integración entre teoría y práctica. Además, al menos en el caso de Marta, contó con una "libertad" y con una "flexibilidad" muy grande para trabajar: "tú te organizas como quieras":

¿Qué queréis hacer? ¿Memoria, diario? Entonces, entre todos los que teníamos al mismo tutor, decidimos hacer una memoria con un breve diario donde íbamos contando lo que hacíamos cada día. En ese aspecto, con los dos tutores que yo he tenido, he tenido mucha libertad. Siempre te dan las pautas o sea el índice: pues mira (enumera partes de la memoria). Tú, a partir de ahí, haces y deshaces como quieras... (Marta)

Hay dos asuntos que resultan profundamente significativos: (i) como decíamos más atrás, que asuman con tanta naturalidad el hecho de que el papel de la tutorización académica sea el de "resolver dudas", algo que -reiteramos- creemos que tiene ver con que les facilita las cosas de cara a lo que verdaderamente creen importante: estar en las escuelas; (ii) el que sea el propio alumnado el que perfile el trabajo que realizará

Finalmente, en lo relativo a las mejoras que consideran que habría que introducir, el consenso es claro. Todas demandan más prácticas. Marian y Marta decían que debería haber prácticas en todos los cursos, y Ángela y Gloria que se necesita más tiempo en el P2 ("En un mes no conoces a los niños", Ángela; "lo veo un poco corto porque es un mes nada más y es solo de la especialidad", Gloria.).

8. El TFG: ¿un broche final?

Ya se ha comentado que la continuidad entre TFG y Prácticum no está contemplada. De hecho, son procesos que coinciden en el tiempo. Sin embargo, varias alumnas sí que le han encontrado conexión por la temática o porque se hayan dado las circunstancias de que las ha tutorizado la misma profesora. Pero vayamos por partes.

Marina explica que, aunque no pasa siempre, “se intenta que el profesor que tiene alumnos de prácticas sea el mismo que tiene alumnos de TFG. [...] Sobre todo si vas a hacer TFG de diseño didáctico, te interesa implementarlo, y qué mejor sitio que en ese cole. Entones, ahí sí tiene relación una cosa con la otra”. No sabemos bien qué significa ese “se intenta”, porque el proceso de asignación de estudiantes de TFG se hace a partir de una oferta de líneas y de la elección que hace el alumnado. Interpretamos que el alumnado hará sus elecciones motivadas por las experiencias en el prácticum 1 (el 2, recordemos, es simultáneo con el TFG). Una vez hecha la elección y la asignación, las alumnas dicen que hay libertad para perfilar el tema o cambiarlo incluso.

Entendemos por lo que nos cuentan que el TFG en la US está planteado fundamentalmente como un trabajo de investigación (aunque hay otras modalidades, ver los documentos) que pretende de algún modo despertar una actitud indagadora en las estudiantes. En ese sentido, varias de ellas valoran lo mucho que han aprendido, especialmente al poder abordar un tema de su interés y hacerlo a través de un proceso de investigación.

Gloria valora mucho la posibilidad que le han brindado las prácticas en diferentes centros para pensar e indagar en el tema de la evaluación, y gracias al TFG ha podido profundizar en las cuestiones que en las prácticas pudo observar y vivir en primera persona.

Ha sido un trabajo de investigación y utilidad claro que ha tenido para mí, porque ha sido algo que he vivido en vivo y en directo a través de las prácticas y de todos estos años como alumna, pero a la misma vez he aprendido de muchos autores que ni conocía. y no solo del tema, yo no tenía ni idea de cómo realizar una entrevista y a través del TFG que hay que seguir un sistema de codificación que luego hay que ir analizando las respuestas de unos y de otros... la verdad me ha costado el TFG. (Gloria²⁸)

Laura comenta que, pese a las críticas que el TFG recibe, resulta de valor porque “es una investigación que tienes que desarrollar por ti misma y que nunca hemos realizado”. Y Marta, aunque comenzó con la modalidad de intervención didáctica y tuvo que cambiar como consecuencia del 1er confinamiento, da mucho valor al haber realizado un estudio de caso que le ha permitido profundizar en el APS.

Marina se suma a este análisis. También saca a relucir que hay compañeras que dicen: “¿para qué voy a hacer el TGF si yo ya he acabado?”. Pero está muy satisfecha del modo en que hace cerrado la carrera con su TFG. Ella sí que hizo su

²⁸ Asimismo, destaca que es un trabajo de gran envergadura, sobre todo dado el desconocimiento de los procedimientos de investigación, especialmente de corte cualitativo (aunque desconocemos si es que tienen asignaturas de métodos).

trabajo en la modalidad de “intervención didáctica”, aunque reconoce que se le ha despertado “el gusanillo de la investigación” y querría doctorarse; pero señala que durante el grado no han recibido ninguna formación en investigación.

Ángela, por su parte, también valora mucho el TFG al haber podido abordar “lo que te guste o te motive, porque es un trabajo denso”. Y, en ese sentido, destaca que ha aprendido muchísimo sobre el TFP, de lo que “sabía lo mínimo” (sus principios, la concreción que distintos docentes pueden hacer de esta metodología).

Da la impresión de que parte de este éxito del TFG tiene que ver además de, como hemos dicho, las temáticas, con dos asuntos: (i) que se vincule a un contexto práctico interesante (Ángela eligió su centro de prácticas porque sabía que trabajaban por proyectos y su TFG quería que fuese sobre eso); (ii) la figura del docente que ha tutorizado y que la puedan elegir ellas o, mejor, que consigan -por nota- una elección que buscaban, como le ocurrió a Laura:

La verdad es que he tenido una experiencia increíble. Mi tutora la elegí yo; vaya, yo elegí al departamento y tal por esa tutora porque quería trabajar con ella. [...] La profesora en fin... hacíamos reuniones... las prácticas de cuarto aquí son solo de un mes, entonces, hacíamos reuniones todos los viernes a las seis y media de la tarde para contar que habíamos hecho toda la semana, con la particularidad de que las prácticas han sido online [por la Covid] de modo que algunos han hecho bastante y otras como yo, solo teníamos un blog y ahí cada dos semanas lanzábamos actividades y luego recibíamos el feedback y punto. Que no fue día tras día un trabajo bastante largo. Había poco que contar la verdad. Y tantas, tantas reuniones no se si sirvieron para algo. Y claro tampoco teníamos tanta atención.

Para Gloria el TFG podría ser un trabajo del que se podría prescindir en la formación. “Si está puesto ahí lo veo mas bien como un broche final en la carrera, pero en realidad, no necesario”, decía.

Que he aprendido, pues si, pero al fin y al cabo es un tema que yo ya he experimentado en las prácticas y que yo ya intuía. De modo que no lo veo necesario 100%

¿Un mal broche final?

9. Síntesis de los hallazgos

Bloque 1. Identidad Docente

1. Semblanzas

A la hora de definirse como docentes, podemos dividir las respuestas y el análisis en dos planos:

- Cualidades que apelan a clase de maestra que desean ser y que tienen que ver, especialmente, con su actitud como la ilusión, la alegría la motivación; y sus disposiciones a la relación educativa como la cercanía (necesitar el calor de los alumnos, ser una más en clase,) o la escucha. Destacando que esa cercanía se pueda conjugar con un saber "ponerse serias, en una clara referencia a las cuestiones de la autoridad en educación). También destacan como cualidades la capacidad de "reacción" o de que "se te ocurran ideas", para referirse a enfrentarse a situaciones sobrevenidas y a que, como maestras, puedan ser creativas a la hora de diseñar propuestas.
- Metodología: discursivamente construyendo una postura en clara oposición al libro de texto - enseñanza tradicional, que visualizan relacionada con: la motivación del alumnado, las relaciones con el entorno, la participación en el aprendizaje, currículum integrado, creatividad (entendida como promover una educación que abre y no cierra las posibilidades de expresión, de ser). Esa oposición aparece como una clara postura reactiva frente a su experiencia como estudiantes, es decir, en varios pasajes de las entrevistas no terminaban de saber expresar cómo querrían trabajar o qué clase de maestra querrían ser, pero sí tenían claro cómo no querían trabajar o cómo no quería ser.

Para seguir pensando:

- SOBRE LAS RELACIONES. El lugar tan central que otorgan a las relaciones nos parece muy importante como una forma de enfatizar que solo a través de relaciones positivas se puede enseñar y aprender. Y también abre una cuestión para pensar: cómo articular la relación con los estudiantes y la relación con los contenidos. Hablamos de "cómo articular" dado que en ocasiones da la impresión, por lo que cuentan y cómo forman el discurso, de que el trabajo sobre las relaciones fuera o un prerrequisito para enseñar o una cuestión añadida que transcurre lateralmente a la enseñanza como instrucción, en lugar de concebir que se enseña y se aprender dentro de relaciones.
- SOBRE LA ENSEÑANZA TRADICIONAL. Es un punto de mucho interés evidenciar el hecho de que entre el alumnado está instalado ese constructo de "enseñanza tradicional" como una forma de crear una categoría paraguas que parece no necesitar desglose o explicación. Nos referimos a que suelen usarla en el curso de las entrevistas como un sobreentendido: una vez utilizada, dan por hecho que sabemos de qué están hablando. El peligro, a nuestro modo de ver, está relacionado con que bajo ese constructo asumen muchas presuposiciones y simplifican asuntos educativamente complejos. Se podría explorar en el futuro cómo desde la formación inicial se contribuye a

formar esas imágenes y si se está ayudando a consolidar simplificaciones que no contribuyen a la formación de un pensamiento docente complejo. (La única estudiante que se mostró reflexiva ante esta deriva fue Marina: ¿Las fichas son el demonio? No... lo son si no sabes usarlas).

- **SOBRE EL DISEÑO DE ACTIVIDADES:** Da la sensación de que, en sus esquemas, las ideas sobre actividades funcionan por sí mismas, y nos referimos a con independencia de marcos teóricos sobre la enseñanza y el aprendizaje, y marcos morales y pedagógicos sobre el sentido de la educación. Cuando muchas veces decimos que las alumnas “son muy técnicas”, nos referimos a esto, que tienden a pensar su trabajo como “hacedoras de tareas” y les cuesta quizá articular esos fundamentos teóricos y, quizá, sobre todo, desplegar un horizonte de sentido teleológico (propósito-). ¿El esquema de ser creativas como “ocurrírsele cosas” le lleva a representarse la buena enseñanza como ser innovadoras? Creemos que la narrativa de la innovación (la innovación como categoría social) coapta ese sentido de ser buen profesional y lo tamiza, de tal manera que implica o encorseta la buena educación como una cuestión de diseño de actividades y de tener buenas ideas para el diseño de actividades, desligado o al margen de las cuestiones antes apuntadas: los fundamentos teóricos y el tejido propositivo. En el caso de Marta quizá que algo de ese tejido teleológico está vehiculado a través del APS.

2. Espejos en los que mirarse

La principal conclusión que extraemos es que no aparecen casi ninguna referencia de maestras o maestros inspiradores, ni en la Facultad ni en los centros de prácticas. Muy brevemente señalan que:

- **En la Facultad:** algún profesor al que destacan por su coherencia y que valoran por las formas de dar clases (se lee entre líneas que esa percepción de la coherencia es una enseñanza a futuro); uno que sobresale porque “te exigen pensar por ti misma” (es algo anecdótico frente a un discurso que se centra en cuestionar lo teórico y premiar las clases que tienen que ver con el diseño didáctico vinculado a contextos reales).
- En las escuelas: capaces de “llevar la clase sin levantar la voz”; maestra del APS (“es una máquina”).
- Marina es la única que destaca a grandes pedagogos como Tonucci.

Para seguir pensando:

- El que no haya más referencias a figuras de la pedagogía como referencias.
- Encontrar en una youtuber un referente habla de cómo se accede hoy a esos mismos referentes; la competencia simbólica para desenvolverte en situaciones como la crianza no se trasmite de madres a hijas sino a través de tutoriales o vídeos - guía. En esto me identifico, por ejemplo, con la crianza natural y con personas de este tipo como Miriam Tirado. Igual que nosotros nos resistíamos de entrada a escuchas lo que las madres tenían que decirnos

y enseñarnos sobre la crianza, ¿no pasará respecto de nuestros estudiantes y las teorías pedagógicas que les acercamos y las propias formas de pensar y ver la educación?

3. ¿Cómo se ven de preparadas?

Aparecen varios ejes de interpretación:

- Que pese a sostener un discurso innovador (como se ve cuando hablan de su identidad docente), a la hora de aterrizarlo ellas mismas reconocen sus limitaciones, en diferentes planos.
- Que esas limitaciones, a partir del análisis de su discurso tienen que ver con: las carencias que ellas señalan en su formación (excesiva teoría); miedo ante la incertidumbre de cómo hacer ese hipotético "primer día de clase". Aunque también sacan a relucir una actitud decidida y valiente para enfrentarse a ello, sabiendo que -finalmente- aprenderán haciendo.

(i) Relación teoría - práctica:

- Solo Marina la destaca como evidentísima.
- ¿Qué concepción de teoría? Los contenidos de las asignaturas como cuerpo muerto de información.
- ¿Alternativa? Conocimiento aplicativo: cómo hacer o cómo aplicarlo.
- Vértigo del primer día: ¡demanda de instrucciones!... y el riesgo del practicismo.
- Laguna: no saben enfrentarse ni a cosas tan simples como una asamblea (acrecienta el vértigo)
- ¡Cuidado! No solo carencias en la formación sino actitud "hacia adelante"

(ii) Planificación - programación

- No se sienten preparadas para "programar desde 0" o "arrancar" (otra vez el vértigo ante la falta de experiencia, que interpretamos como natural).
- Cierta consciencia de que "se aprenderá en la propia práctica" (como una creencia de sentido común).
- Durante la formación: no hacen suficientes UD ni son realistas (utópicas, artificiales, descontextualizadas).

(iii) Organización y gestión del aula

- Misma sensación de no estar preparadas para "controlar el aula" o "llevar la dinámica de clase".
- Tensión entre: controlar el aula - que la tomen en serio / relaciones afectivas.

(iv) Evaluación

- Presión carácter propedéutico (infantil → primaria).
- Laguna importante durante la formación. Nuevamente, dicen salir poco o nada preparadas para evaluar de otros modos.

- ¿Alternativas que sí conocen (gracia a las prácticas)? TXP - aprendizaje cooperativo.
- Ligera conciencia de las relaciones entre la evaluación como investigación y mejora de la propia práctica.

Para seguir pensando:

- SOBRE LA TEORÍA... Y LA PRÁCTICA. Como se señaló en uno de los hilos del apartado 1, la visión que las alumnas tienen de qué es teoría merece un análisis particular. Nos referimos a que asumir sin más que las clases son teóricas o que falta relación teoría-práctica, parte del presupuesto de que sabemos qué entienden por teoría y que esa concepción es valiosa en sí misma. Igual ocurre con la aplicabilidad que presuponen y demandan de esa teoría, considerando sólo como valiosa aquellas que les dice cómo hacer las cosas. Lo contrario de eso no es una clase magistral de dictar apuntes, pero entre una cosa y la otra hay concepciones que revisar. Este es un punto crítico que, a nuestro modo de ver, necesita ser repensado: la naturaleza praxica de la educación, y empujados por el modelo competencial, apoya la creencia de que ser un buen maestro o una buena maestra pasa por introducir: más horas de prácticas y por enseñar más recursos concretos para la actuación.
- ACTITUD ANTE LA INCERTIDUMBRE INHERENTE A LA PRAXIS. El vértigo del que hablamos también pasa por asumir los retos propios de la profesión, pues la demanda sobre una formación que conecte más y mejor teoría y práctica no las eximen de desarrollar aquella competencia profesional para afrontar de manera reflexiva los retos a los que se enfrentan.
- Hay otro hilo que se queda sin desarrollar pero que, por lo que conocemos en la formación inicial y en las prácticas externas, resulta decisivo: la preparación para trabajar con criaturas más pequeñas. Marina cuenta lo siguiente al respecto: "Sí que es cierto que el año pasado siendo las primeras prácticas, y siendo con niños de tres años, [...] me veía yo menos competente, ¿no? Me llegué a plantear muchas cosas. Y este año no, este año ha sido niños de cuatro años y sí que... yo ya tengo un rodaje y pues sí, ha ido mejor la cosa". Este puede que sea un punto que pasa desapercibido, pero igual se puede pensar más: ser maestra con niños más chicos y la relación con qué esperan que pase, incluso en qué creen que consiste su trabajo con criaturas más pequeñas y con más grandes (aunque sea solo una diferencia de un curso). En la formación inicial y en las prácticas, como decíamos, muchas veces se ha evidenciado que al diseñar propuestas didácticas tienden a elegir a los alumnos más mayores, lo que interpretamos que tiene que ver con que, en su imaginario, enseñar sigue más cerca de contar-trasmitir ideas, que con proponer espacios de experimentación y acompañar. No hay más evidencias, pero nos pareció un asunto importante del que dejar constancia.

5. Sobre la innovación

- Nuevamente aparece un discurso lleno de deseos y buenas intenciones, que tiene que ver, sucintamente, con aspectos como: la búsqueda de alternativas, estar pendiente del alumnado, cambio de pensamiento docente, tener en mente alternativas para inspirarse, ganas e ilusión (no perderlas), transformar el aula.
- Estos discursos chocan con las lagunas que ellas mismas han ido señalando al ser preguntadas sobre su nivel de capacitación.
- Otro de los ejes relacionado con la innovación como emerge: las condiciones institucionales de la práctica, es decir, el miedo o la incertidumbre que sienten respecto a qué se encontrarán cuando empiecen a trabajar en una escuela, lo que podrán o no hacer... Y respecto a eso aparece la tensión entre la pujanza del profesorado novel frente al apalancamiento del profesorado veterano.

(i) Recursos tecnológicos:

- Coinciden en la idea de que hay que estar a la altura de los tiempos en cuanto a que vivimos en una sociedad digitalizada. En relación con esto, sostienen un discurso que tiene que ver con asumir que obviamente la infancia está digitalizada y que el profesorado veterano está desubicado al respecto, lo cual genera distancia o brecha. → Este discurso adolece del clásico planteamiento utilitarista de la tecnología. En síntesis, puede ser cierto en la medida en que las jóvenes estén más avisadas en el manejo de ciertas herramientas. Sin embargo, no tienen en cuenta que (como por otra parte puede ocurrirle a cualquier docente más experimentado), las herramientas por sí solas no ofrecen planteamientos educativos, son medios sin fines (o medios con fines velados).
- Pese a la importancia de todo esto, reconocen que la formación ha sido escasa.

(ii) Trabajo en equipo - Coordinación interprofesional:

- Consenso en torno a que se trata de algo decisivo. Sin embargo, aparece el reconocimiento de la tensión entre ese trabajo en equipo y la autonomía profesional. Ante eso, diversos escenarios:
 - o La sobrecarga de trabajo que puede llegar a generarle a algunas maestras cuando quieren dinamizar un cambio metodológico, y la natural asociación entre liderazgo y sobrecarga.
 - o Las fricciones cuando esos cambios no vienen como parte de un proyecto educativo consensuado sino como parte de acciones más o menos individuales de algún docente (o lo contrario: ciertas imposiciones por parte de los equipos directivos).
 - o Ciertas actitudes puntuales ("hay actitudes y actitudes").

- Señalan una incoherencia en la formación inicial: debería fomentarse y no es así.

6. Educación inclusiva

- Se señalan limitaciones en la formación inicial.
- Forma parte de sus preocupaciones, pero se repite nuevamente la disonancia entre sus discursos y su reconocida falta de preparación. La impresión es más la de un discurso bienintencionado que de un planteamiento pedagógico riguroso y bien argumentado.
- En su discurso emergen varias tensiones: progreso de quienes van bien y de quienes van más retrasados, mantener el ritmo de clase, la diversidad y también la desigualdad... y recurso como el aula específica como una mal menor.
- Conocen algunos recursos, como el aprendizaje cooperativo, y reconocen que la coordinación es decisiva para desarrollar un buen proyecto educativo que sea inclusivo (y no acciones puntuales de aula).
- Otra vez la coordinación: proyecto educativo

7. Relaciones con las familias

- Conscientes de su importancia: ir a una, conocer las historias y los contextos de crianza y crecimiento de los niños y de las niñas.
- Cierta crítica al modelo "informativo" → apuesta tibia por una participación más pedagógica.

Bloque 2.

1. Apropiaciones universitarias: luces y sombras en el camino

- La facultad como experiencia no solo como aprendizajes profesionales (no reñido con las faltas en la formación recibida):
 - o Rito de paso: autonomía vital y como estudiante
 - o "Me ha cambiado como persona"
- Metáforas: una montaña rusa, mariposa (despertar, evolución, transformación) → asignaturas en las que haces clic, abrir los ojos o la mente → algo que a veces ocurre por los contenidos abordados, por la persona que los trasmite (y cómo lo hace) o por las dos cosas.
- Crítica severa y repetitiva hacia la alta carga de contenidos teóricos, que identifican con clases expositivas y dar temario. Algo que relacionan con su poca preparación para lo que viene después o con no salir con la formación completa.
 - o Más asignaturas en las que no les digan lo que tienen que hacer, sino que practiquen lo que tienen que hacer.

- Falta de recursos
- Asignaturas más centradas en la carga disciplinar que en la didáctica (Geografía, Historia, Lingüística) → sensación de estar en una "continuación del instituto".
- En cuanto al Plan de estudios, las críticas se centran por títulos en lo siguiente (además de las ya citadas críticas a la excesiva carga teórica):
 - En Primaria parece haber problemas con las menciones: asignaturas saturadas en el último curso, lo que se deja ver con claridad en la percepción de que no tienen tiempo y critican también que se ofertan asignaturas de mención repetidoras frente a otras que no se ofertan (EF vs. Idiomas). Mientras que dicen que en los primeros cursos hay demasiadas asignaturas teóricas e, incluso, repetidas.
 - En Infantil: el problema parece ser la optatividad: en horarios de tarde y poca oferta de, precisamente, aquellas asignaturas que más recursos les ofrecen.
 - Algunas asignaturas repetidas y otras faltas de horas
- Espacios y tiempos: una facultad nueva que se quedó instantáneamente... ¡pequeña!
- Insisten en la cuestión del tiempo: en algunas asignaturas falta y en demasiadas clases expositivas sobre.

2. Preparación del profesorado, enfoques metodológicos y agrupamientos

(i) PREPARACIÓN. Consenso en la percepción de que el profesorado está muy preparado en aquellos contenidos que imparte, pero hay una carencia generalizada en la parte didáctica. Este es un asunto que merece un análisis particular, dado que puede darse el caso de que la percepción del alumnado de que falta preparación didáctica vaya relacionada con su demanda de más recursos prácticos (en detrimento de dedicar tiempo a estudiar los fundamentos de distintas asignaturas). → lo cual no significa que no haya profesorado anquilosado en prácticas que merecen ser revisadas.

- También destaca la percepción de que el profesorado no tiene contacto con la infancia (a la hora de poner ejemplos o diseñar caos prácticos).

(ii) Enfoques metodológicos:

- Excesiva clase magistral → CRUZAR con plan de estudios: el alumnado percibe que los títulos están partidos por la mitad, la primera más teórica (y criticada) y la segunda más aplicada (y valorada)
- Teoría / práctica (gran grupo - grupos reducidos): en general, se respeta horario, pero tienen la percepción de que hay muchas más horas de teoría que de práctica (esto, sin mirar horarios, se puede interpretar claramente con su vivencia del tiempo como escuchantes en clases magistrales que activas en clases de grupos reducidos). Valoran también el que, en las optativas, al no haber desdobles, hay más cercanía y más integración curricular,

- Coinciden en una alarmante falta de coherencia (esto de que explican diciendo lo que tienen que hacer, contradiciéndose). Por tanto, perciben mucha de esa teoría como un discurso, lo que nos puede hacer pensar en el descrédito de la teoría. La incoherencia, por tanto, se deja ver en la metodología (expositivo pese a enunciar otras cosas) y en la evaluación (sin retroalimentación - ¿ratio? -; a veces pruebas que contradecían claramente el propio desarrollo de las clases).
- Trabajo en grupo: libertad para la composición, buenas experiencias (grupos afines), importante para su formación. Es mayoritaria esa percepción, pese a lo que podía presuponerse dadas las complicaciones y la carga de trabajo que, como docentes, conocemos que les genera. Esa buena experiencia la achacan, sobre todo, a haber conseguido componer un grupo de compañeras con el que el trabajo ha sido enriquecedor y haber tenido continuidad en esos grupos.

3. Autonomía y responsabilidad

- Comparten la percepción de que ha sido posible conciliar su personal y la formación (usan palabras como llevadera).
- Esa conciliación (aunque no es el caso de ninguna de ellas) la achacan en parte a que la US dispone de la opción de ser alumno NO ASISTENTE (el famoso derecho a examen). Frente a esa modalidad, entienden que es mejor asistir y que incluso es necesario acudir para recibir una buena formación como maestras.
- Relacionando lo anterior con el control de la asistencia dirán que están acostumbradas, que es necesario (para que la gente vaya, sobre todo a las clases más aburridas) e incluso verán bien que se valore (que se premie la asistencia con parte de la nota).

5. El proceloso mar de la coordinación docente.

- La percepción compartida es que ha sido escasa o nula, tanto en lo referido a posibles solapamientos como a la puesta en marcha de proyectos coordinados. Algo que perciben, como se apuntó en el apartado dedicado a la coordinación en las escuelas, como una falta de coherencia.
- Destacan incluso falta de coordinación dentro de un mismo departamento (mismas asignaturas en diferentes grupos)
- Puntualmente, se destacan algunas experiencias de coordinación, pero quedan como anécdotas que interpretamos tienen que ver con actuaciones individuales entre docentes que, por afinidad o por compartir algún proyecto (de investigación o innovación), remarquen esa coordinación.
- Quizá convenga practicar una mirada micropolítica a la hora de pensar la formación. Al estar interrogándonos sobre una unidad de análisis tan grande y compleja como los títulos de Infantil y Primaria, el valor formativo de iniciativas como las que ahí se recogen puede quedar ensombrecido ante el peso de todo lo que no es, lo que no ocurre, lo que debería hacerse...

6. Relación pedagógica en la universidad

- Tienen una clara conciencia de que, a diferencia de lo que ocurre en otros centros, en la Facultad de Educación prima una relación cercana, dialogante y positiva, algo que valoran mucho. Esa cercanía la consideran decisiva para su formación.

7. El prácticum: la mejor oportunidad para el aprendizaje

- Percepción general de que las prácticas es donde realmente aprender.
- A partir de ahí, emerge una cuestión que tiene que ver con la calidad de su formación: la suerte, respecto de: el centro, el tutor profesional y el tutor académico que te toque.
- Y aunque la situación no siempre es ideal, se mantiene esa apreciación de que es el lugar donde aprenden verdaderamente a ser maestras.
- ¿Su rol? Claramente activo y participativo. Por lo general, con libertad y autonomía para poner en marcha en clase propuestas ideadas por ellas.
- Respecto a la tutorización académica: más que de una tutorización se trata -por lo que cuentan- de una mera supervisión. Tienen reuniones informativas y un seguimiento de dudas puntuales, pero no un trabajo entretenero en clara conexión con las prácticas, las teorías y la reflexión.
- El marco de trabajo está explicado ampliamente en el informe, y se complementa con lo recogido por la comisión que ha analizado los documentos.

8. El TFG: ¿un broche final?

- Tanto en el prácticum como en el TFG, ese factor "suerte" tiene que ver también con:
 - o la posibilidad de que te tutorice el TFG la misma persona que te lleva el prácticum (algo no garantizado).
 - o Vincular tu trabajo o a un tema que te apasiones (Sobre todo en modalidades de investigación) o a vincularte un contexto práctico (modalidad de intervención).
- Aunque a nivel de gestión sea complicado, parece que en los casos en que las alumnas consiguen ser tutorizadas por la persona / línea que buscaban, dicha experiencia ha sido positiva. Aunque también se da, lógicamente, el caso de descubrimientos.

1. ¿UN NUEVO ESCENARIO?

Nos acercamos a nuestro foco de estudio a partir de las percepciones y opiniones del profesorado sobre los aspectos relacionados con las titulaciones de Grado. Abordamos preguntas generales con respecto al Espacio Europeo de Educación Superior (EEES).

Como planteamiento teórico el EEES me parece muy... utópico, necesario, incluso un modelo válido, si tuviéramos [...] si se hubiera dotado de los recursos que necesita. Yo entiendo que se ha sido muy políticamente pretencioso queriendo implantar un EEES, con los mismos recursos de los que disponíamos antes. Y es que no es viable, no es posible. (Gestor)

Para que entendamos más sobre su opinión, nos pone el ejemplo de su facultad, inaugurada en 2010 de acuerdo con el EEES y, sin embargo, están con problemas de espacio desde que se concibe la Facultad. Insiste que, si uno de los principios del EEES es racionalizar la ratio profesor / alumno, y no pueden entender que aún persistan esos problemas de espacio. En este sentido, el gestor "echa cuentas": *"hablamos de 9 grupos con 60 o más alumnos"*, como un modo de indicarnos el panorama y por donde van sus análisis en torno a la valoración general de lo que en la realidad supuso (y aun continua) la implantación del EEES en una universidad que *"trató de cambiar el marco formativo sin cambiar los recursos"*.

Al conversar con el profesorado acerca de lo que pueden haber traído los nuevos Grados, las opiniones son dispares. Para la Docente 1, la valoración global es negativa. Según nos cuenta, tal y cual están organizados los títulos de los Grados de Educación Primaria e Infantil (que son en los que nos hemos centrado), no le convence demasiado. Sin embargo, para la Docente 2, quien con sinceridad nos cuenta que sobre esto no se había parado a pensar en profundidad (leemos entre líneas que puede ser por su trayectoria no tan extensa en la facultad, ella es Ayudante Doctora y acabó la carrera en 2008), nos habla de cómo considera que el plan de estudios del EEES está más orientado a la carga del trabajo del alumnado, a lo que añade que esto ha supuesto también dejar buena parte de las tareas que antes se realizaban en clase, en sus manos. Por lo que nos va contando esta profesora, parece que bajo su percepción actual el hecho de tener más años de formación ahora con los Grados no ha garantizado, ni ha posibilitado, una mayor profundidad del oficio ni tener mayor comprensión de este. Pero es una percepción que liga al hecho de como se sigue planteando la formación docente a veces, poco ligada a la práctica escolar¹.

Sin embargo, el gestor de la facultad sí que nos habla de cambios significativos, fundamentalmente relacionados con que ahora hay un cambio generacional en la universidad que trata de enseñar de otros modos:

Yo creo que las cosas sí han cambiado. [...] Hay mucha savia nueva en la universidad también, que eso va implícito con la juventud ¿no? Con lo novedoso de estar en la institución. No te digo que a lo mejor el cátedro del departamento tal, que es honorario y tiene 70 años, vaya a cambiar, pero yo creo que sí, que en general ha habido cambios en la forma de enseñar, yo

¹ Ese sentido de desconexión o de artificialidad, será recuperado por el alumnado en sus percepciones.

creo que sí. Yo creo que se enseña diferente en la Universidad desde que yo entré hace 19 años, a como se hace ahora. (Gestor)

Las alumnas, desde su particular visión, también comparten la sensación de que las cosas, pese a tener sus lagunas, van por buen camino. Así se manifiesta Marina, para quien el cambio está ahí y es reconocible: “se va consiguiendo, se va avanzando”. En el informe sectorial de estudiantes, y pese a las críticas, al avance es notable en cuanto a los discursos de las alumnas acerca de asuntos y posiciones pedagógicas de actualidad, como la inclusión.

¿Y cómo percibe el profesorado la satisfacción de los estudiantes con respecto a los Grados de Educación Infantil y Primaria?

No hay demasiadas declaraciones sobre cómo perciben la satisfacción del alumnado, solo el gestor nos hace un comentario que nos parece importante destacar:

Aún así, el nivel de satisfacción de los estudiantes, con infantil y con primaria, es bastante alto. Es bastante alto, con los planes de estudios. [...] También hemos implantado el doble grado de infantil y primaria, este primer curso, están súper contentos, pero claro... había que limar asperezas, había que limar asperezas y que salen en todos los procesos de renovación de la acreditación de los títulos. (Gestor)

Ese “aún así”, con el que empieza a narrarnos cómo observa que el nivel de satisfacción entre el alumnado es bastante alto, deja en el aire esto que hemos comentado más arriba y, que de algún modo lo planteamos como reflexión abierta para pensar: que el profesorado y el gestor saben que hay ciertas cuestiones de los grados que hay que mejorar pero que, quizás, pesa más el hecho de que los estudiantes que llegan a la carrera, de algún modo lo hacen porque les gusta la educación y el vínculo con la enseñanza a niños y niñas. Por otro lado, ese “había que limar asperezas” a lo que parece referirse es, a cómo en los procesos de acreditación de los títulos los problemas salen a flote... de modo que entendemos que si algo tienen en cuenta desde la gestión de los planes de estudio es que el alumnado esté satisfecho y, parece que ese doble grado ha tratado de cumplir con esas expectativas.

1.2 ¿Sobrevivir a la formación? Sentidos y disonancias en la experiencia universitaria

Al preguntarles por su grado de satisfacción respecto de la formación recibida, aparecen algunas contradicciones que, si lo pensamos en relación con la consideración anterior respecto de la universidad como etapa de cambio personal, se pueden entender mejor. Así veremos que, aunque haya ciertos aspectos que claramente señalan como mejoras que habría que abordar, también aparecen aspectos positivos y, sobre todo, la percepción en algunas de ellas de no ser la misma persona que empezó. Por tanto, para detenernos en el sentido que la formación universitaria ha podido tener en las estudiantes, es necesario reparar, como se apunta en el informe sectorial, en que una cosa es valorar su formación específicamente y otra valorar la etapa universitaria en sus vidas. Nos centraremos de entrada en eso último.

La experiencia universitaria suele ser un momento importante de la vida de las personas. En muchos casos implica salir del hogar para vivir en otra ciudad y, en todo caso, supone un cambio sustancial respecto de estudiar otras etapas, especialmente el bachillerato.

Ángela nos contaba que el grado “la ha cambiado como persona”. Hay en sus entrevistas un aprendizaje muy valioso respecto de la mirada que, como maestra, proyecta sobre los niños y las niñas, especialmente en relación con quienes suelen tener más dificultades. Para Gloria no había duda a la hora de decantarse por estudiar magisterio, y a quien estos 4 años se “han pasado muy rápido, casi ni me he enterado”. Laura, por su parte, vincula sus opiniones al deseo que tenía de llegar a ser maestras y su inclinación a dedicarse a una profesión relacionada con el cuidado de la vida de otras personas y con el deseo de aportarles conocimientos, sensibilidades y capacidad de pensar de forma autónoma. Haber cursado la carrera, desde esta perspectiva, la hace estar muy satisfecha. Marina nos contaba al respecto que llegar a la Universidad ha sido todo un rito de paso, un cambio en la percepción que tiene de sí misma como estudiantes y una gran “independencia”.

Específicamente Marina y Laura se representaba ese cambio con la imagen de una oruga que se transforma en mariposa. Utilizan expresiones o constructos que vienen a enfatizar esta idea de que ha sido un periodo muy importante en sus vidas: Laura habla de algo rompedor y Marina hablará de un despertar, de hacer un “clic” o de abrir la mente.

Unos cambios que a veces de vinculación a los contenidos y a veces al profesorado. Y respecto al profesorado, existe un enorme consenso en cuanto a la buena valoración que hacen de las relaciones con ellos. Laura habla de cercanía, Marta nos contaba que valora mucho que “la profesora nos cuente su vida”. Y matizaba refiriéndose no que se cuenten cosas íntimas, sino a que las traten con “naturalidad y confianza”. Ángela, por su parte, tiene una valoración muy positiva de las relaciones entre el profesorado, sobre todo por lo que conoce que ocurre en otras facultades y centros. Valora explícitamente: que te conozcan por tu nombre, esa misma cercanía de la que habla Laura (sobre todo en los grupos reducidos), lo que ayuda a que les tienen “menos respeto (miedo)”. Una cercanía que te ayuda para formarte como maestra (interpretamos que se refiere a que es una actitud que, sin ser un contenido, forma parte de los aprendizajes que como maestras han de construir).

Como tratamos de mostrar, estos modos particulares de transitar la formación tienen que ver mucho con el sentido personal que cada estudiante va construyendo en sus relaciones e interacciones, es decir, con sus apropiaciones. Y creemos que es una reflexión importante que, quizá, no se tenga en cuenta a la hora de valorar un título pero que resulta decisiva acerca del valor de la formación universitaria.

El profesorado, por su parte, es consciente de que en general tienen una buena experiencia, como hemos expuesto. Si bien ponían sobre la mesa un progresivo desencanto que aprecian entre el alumnado según avanzan los cursos. Pasando de la ilusión casi inocente del principio (que tendría que ver con la naturaleza de las expectativas con las que llegan a los grados de magisterio) a una cuenta resignación. Eso, según nos cuenta el profesorado, genera una situación en los estudiantes de supervivencia, un *tirar hacia adelante* por acabar la carrera que dificulta la vinculación y el deseo por aprender a pensar el magisterio.

Esa colocación parece estar ligada, además de con las disposiciones de las alumnas, con las propuestas de trabajo que se van encontrando (que les van presentados algunos docentes). Y se recudece una aptitud que se da con frecuencia, marcada por “ya tiro hacia adelante y sobrevivo” (Docente 1), renunciando a lo que realmente les pueda interesar, dejando de lado toda posibilidad para disfrutar del estudio. Y esto, según nos alguna de las docentes, parece que ocurre más en el Grado de Infantil que en el de Primaria.

1.3 Autonomía y responsabilidad

En ese camino de apropiaciones y ajustes entre la experiencia de ser alumno/a y lo que la Facultad y los Grados te ofrece, el hecho de la autonomía y la responsabilidad emerge como una cuestión central. Y, concretamente, el asunto del control de la asistencia.

Las alumnas, mayoritariamente, afirman que “están acostumbradas” y no les supone un problema. Consecuentemente, al ser estudiantes que han asistido regularmente consideran que eso es algo que debe premiarse. Es decir, entiendo que debe ser un criterio de evaluación y celebran que así sea. Aunque tampoco están ajenas, como recordaba Marina, de que hay asignaturas que solo pasando listad consiguen que el alumnado asista², les resulta obvio que solo así puede conseguirse una formación completa como maestras. Laura, refiriéndose específicamente al a formación de 4º en relación con la mención, no entiendo que no se asista, pues te estás formando en una vía específica para la que no saldrás preparada si solo asistes al examen (“si no vas a clase, es que están formando a gente que pueden llegar a un examen y lo pueden hacer bien, pero claro, eso no garantiza una buena formación”). Da a entender que la cosa variaría si las clases fueran más interesantes o atrajeran más al alumnado.

Para algunas profesoras, la asistencia no es algo para negociar. Ir a clase tiene que ver más con crear un entorno potencialmente interesante al que acudan porque les estimula, que con una obligación o castigo. Y es que, en la línea de estas profesoras, lo importante se enseña con el ejemplo: *practico lo que enseño y enseño lo que practico*. Para la Docente 1 es importante que vengan a clase porque lo que se genera en ellas tienen que ver, en muchas ocasiones, con lo que pasa en el plano de las relaciones: como se sostiene el grupo, como se crean complicidades, el tipo de relaciones educativas que se establecen... Sin embargo, para otras docentes la asistencia la vinculan más a mayor autonomía para los estudiantes, como nos argumenta la Docente 2 acerca de la importancia de no controlar la asistencia a clase. Para esta profesora, es importante favorecer autonomía entre sus estudiantes, autonomía a la hora de afrontar las tareas a realizar, pero también autonomía para la toma de decisiones en torno a las cuestiones educativas que se trabajan en las asignaturas. Eso significa que la asistencia, aunque es de algún modo obligatoria, para ella, no es un mecanismo de control de estudiantes.

Asimismo, observamos como para esta profesora, solo en el caso de mantener una colaboración o coordinación con otros docentes, es que a veces cuenta la asistencia como parte de la evaluación -si es que así se consensua entre ellos-. No

² Recordemos que en la US existe la modalidad de alumno no presencial, es decir, que puede aprobarse una asignatura superando una prueba en la fecha del examen oficial.

obstante, reitera en varias ocasiones, que, si por ella es, la participación en clase la fomenta de otras formas, a su modo de ver, menos controladoras: “creo que si los obligo a venir, a la vez los estoy desmotivando”. De modo que, nos preguntamos ¿dónde está la verdadera diferencia entre hacer de la asistencia un mecanismo de control, mediante la evaluación, y hacer del aula un espacio para ser y estar de una manera libre, decidida autónomamente? Eso también nos lo da a pensar las palabras del Docente 3, cuando nos cuenta acerca de cómo ve él este tema:

El primer día les digo: “mis clases no son obligatorias, el que no quiera venir que no venga”. Ahora, también les digo, le va a costar mucho superar la materia. Pero no es por nada, sino porque mi asignatura se aprueba yendo, a través de la experiencia.

1.4 La lógica del ECTS

Para hablar de cómo la introducción de los créditos ECTS y los cambios que esto ha supuesto en cuanto a distribución de trabajo, tanto para el profesorado como para el alumnado, identificamos tres puntos de vista desde que se desprenden de las percepciones de los entrevistados:

1. **Más trabajo autónomo para los estudiantes:** El cambio referente a las horas y créditos tanto del alumnado como del profesorado es una cuestión latente y que parece estar en pleno análisis constante, por lo que implica, al igual que sostenía la Docente 2, en cuanto a trabajo autónomo por parte de los estudiantes. Que la implicación del alumnado sea un principio pedagógico no significa que la lógica burocrática del ECTS sea ni atractiva ni se haya implantado. De hecho, hasta se mantiene la percepción de que las cosas no han cambiado demasiado:

¿El sistema de creditaje? Ni me convence a nivel teórico, ni a nivel práctico. A nivel teórico, porque se queda en una entelequia eso de decir que 1 ECTS [...] que son 10h de docencia del profesorado que se corresponde con 25h de trabajo del estudiante. Eh... muy pocos programas he visto yo que hagan una docencia reglada dentro de la universidad que se corresponda con ese criterio. Al final en lo que queda es que yo imparto mis 10h, el alumno estudia mi materia, independientemente de si echa 25, 2, 13 o 40 horas, y nadie echa cuentas en esa proporcionalidad. Creo, ¿eh? No sé si estoy siendo radical, pero es la percepción que tengo [risas]. (Gestor)

Yo no echo las cuentas de si con las tareas que yo le mando invierten 25 horas de trabajo. Yo no hago esa cuenta. Entre otras cosas porque me parece artificial. ¿Cómo cuadro las actividades y las horas de estudio [mientras habla, indica con la mano como si hiciera encajar porciones en sitios] de mis alumnos para que cuando acabe se corresponda con los 6ECTS que tiene la asignatura? [se encoje de hombros]. No me parece. Creo que esa es una de las debilidades que tiene Bolonia. (Docente 3)

Yo creo que todo sigue igual [risas]. El alumno se sobrecarga cuando llegan los periodos de exámenes y... mientras tanto va trabajando en las asignaturas en función de lo que el docente le propone. Ni más ni

menos. Creo que es abarcable, sinceramente [hace gestos con las manos como enfatizando que no es para tanto]. Es abarcable, ¡estamos en la Universidad! Es que no estamos en un instituto. Que es lo que les digo yo algunas veces a los míos. (Docente 3)

2. **Influencia en la distribución de asignaturas:** una de las docentes expresa cómo ese sistema de creditaje no solo a significado más trabajo autónomo a los estudiantes, sino que también a afectado a la distribución de ciertas asignaturas dentro del plan de estudios de los Grados de Infantil y Primaria, argumentando que son centrales dentro de la formación docente y que ahora tienen poquísima presencia.

Hay asignaturas básicas, como es didáctica general, que tienen una presencia mínima en el plan de estudios. [...] tiene muy poco sentido que cuando las titulaciones de Infantil y Primaria pasaron de cursarse en tres años a cuatro, esta asignatura pasara de ser anual a cuatrimestral. (Docente 1)

3. **¿Mayor o menor carga de trabajo docente?:** Para la Docente 2, el que desde que se implantase el EEES y la carga docente se contabilice por créditos, en lugar de por horas, lo comenta afirmando que ese cambio a ella le ha supuesto “más carga de trabajo”, a pesar de que el planteamiento del EEES sea precisamente que el alumnado tenga más carga de trabajo individual. En este sentido, esta profesora vive estos cambios propuestos en la carga docente de los alumnos -supuestamente dirigidos para que el alumnado se responsabilice de sus tareas de modo autónomo-, como más carga de trabajo para ella, en cuanto que docente. Pues al trabajar en subgrupos, considera que eso hace que “*tenga que repetir más de una vez la misma explicación*”. Asimismo, explica que ella no se siente más liberada de trabajo por ese hecho de que el alumnado tenga más horas de trabajo individual. Seguimos pensando en lo que implican estos cambios acerca de la carga de trabajo (docente-alumnado), sobre todo para los docentes... En este sentido, observamos como la Docente 2 ve, como una posible solución a esa “sobrecarga” de la que nos habla con respecto a su forma de trabajar, el hecho de poder hacer uso de las TICs. Según nos comenta, las TICs como herramienta para su docencia *le facilita tener que estar dando explicaciones continuamente*, pues en la propia plataforma virtual refleja tanto las notas en forma de calificación como los comentarios al respecto de las tareas que corrige. Y eso, según aclara, le ayuda a la hora de tener que ir explicando a cada estudiante lo que tiene que mejorar de diferentes formas (correo, explicaciones en clase...etc.).

A la hora de valorar el ECTS desde la perspectiva del alumnado, solo podemos ceñirnos a la percepción que tiene de su carga de trabajo y de las posibilidades de conciliación con otras facetas de sus vidas. Al ser preguntadas por ello, todas coincidían en que era algo relativamente sencillo de compaginar. Únicamente señalan dos puntos especialmente tensos: los periodos de exámenes, donde se concentran muchas entregas y las complicaciones aparejadas a realizar trabajos

grupales (problemas de horarios, aunque por lo general dicen que contaban con tiempo suficiente en clase).

Marta relaciona la conciliación con otras facetas de sus vidas con el hecho de que en la US existe la posibilidad de no ser alumna presencial y únicamente ir a examen (algo que habría que triangular con los documentos). Su impresión es que se trata de una opción pensada para quienes trabajan, aunque ella no se acogió a la misma. Además, relacionando la asistencia y la conciliación con los sistemas de evaluación, resalta que han tenido muy pocos exámenes propiamente dichos lo que genera una avalancha de entregas de trabajos que sí genera presión y ansiedad, pero lo acepta como parte de su decisión de optar por esa vía (frente a la de “derecho a examen”).

1.5 La controvertida apuesta por las competencias

Entre el profesorado no existe consenso acerca del modelo competencial asumido en el EEES. En este sentido, la Docente 1 nos explica que ya el propio hecho de mencionar con “competencias” a las cualidades de los docentes, le resulta poco acertado, ya que le cuesta trabajo entrar en el corsé y en la imposición de las recientes competencias. De modo que prefiere hablar de “cualidades” en lugar de “competencias”, pues según esta profesora, eso hace mención al valor que ella da a la enseñanza, tratando practicar en sus clases todo aquello que trata de enseñar a sus estudiantes: “yo [esas cualidades] las reflejo en mis clases, no porque yo sea el modelo de nada, pero son cosas que práctico porque las considero valiosas para mí y para los demás.” (Docente 1).

Esa idea de competencias que sostiene el gestor entra en contraposición con la idea de cualidades con la que la Docente 1 expresa cómo trabaja y hacia dónde potencia ella la formación inicial. Sin embargo, parece que ese modelo competencial del que habla el gestor lo une al hecho de que pensar la formación desde las competencias habilita los títulos para el desempeño de una profesión dirigida a las demandas del mercado laboral actual. Por otro lado, siguiendo su discurso, podemos ver que, a pesar de su valoración positiva hacia las competencias, tampoco le queda demasiado claro que se estén fomentando en la universidad, dando a entender que falta realmente información para valorar esto. Su perspectiva, como queda recogida en el informe sectorial, es positiva hacia el modelo de competencias al considerarlo valiosa para integrar conocimientos teóricos y competencias profesionales.

Esa discrepancia de perspectivas daría para un estudio en profundidad acerca de cómo conviven en los centros distintas visiones epistemológicas que tienen que lidiar con un mismo escenario común. Una discrepancia que parece apuntar a lo siguiente: ¿cómo conjugar la función profesionalizadora de los grados con una formación plural en lo epistemológico y completa en lo humanístico?

El alumnado, por su parte, tiene sus particulares percepciones sobre las competencias profesionales, que abordaremos con más detalle en el siguiente apartado. Sin embargo, anticipamos aquí dos asuntos:

- Que no se ven suficientemente preparadas para enfrentarse en el futuro a una clase (en todos los planos: programación, metodología, gestión del aula, evaluación). Lo cual es sensato como expectativa, pero carga todo el peso de sus demandas en una formación capacitadora.
- Señalar las prácticas como el verdadera escenario aprendizaje del magisterio.

2. PREPARADAS, LISTAS, ¿YA?

Como adelantábamos, y pese a esa valoración general positiva de su paso por la Facultad, su percepción es que no están suficientemente preparadas. En el informe sectorial de estudiantes desarrollamos ampliamente cómo se posicionan al respecto³, y sobre todo relacionan esa inseguridad con lo que hemos llamado el “vértigo de sus inicios”. De ahí que podamos diferenciar entre las lagunas que puedan apuntar en su formación, y la inseguridad consustancial a los inicios profesionales. Además, emerge otro punto interesante para el análisis: pese a señalar esas lagunas en la formación, son conscientes de que será en el ejercicio de la profesión donde se desarrollen completamente como maestras.

Hay otro aspecto que, de entrada, destaca. En el informe sectorial de alumnado, el apartado de Semblanzas y los dedicados a la inclusión, la innovación y las relaciones con las familias, dejan ver unos discursos aparentemente sólidos respecto de cada uno de esos temas y, en particular, en cuanto a la clase de maestras que desean ser y los principios que las sostendrían⁴. Sin embargo, es fácil advertir que esos discursos conviven con la falta de preparación de que estamos hablando aquí. Lo anterior se deja analizar de al menos dos maneras: una disonancia entre el discurso declarado y la percepción de su competencia profesional; o bien como una perspectiva más sensata acerca de la obiedad antes señalada, de que será en el ejercicio de la profesión donde se concreten esos discursos. Dicho de otro modo, ¿cabe esperar que durante la formación tengan ya fraguado un pensamiento práctico?

Nos acercamos ahora a la percepción del profesorado acerca del grado de preparación con el que sale el alumnado. Según nos contaba, parece que algunos

³ En el informe de estudiantes lo estructuraremos en 4 puntos: (i) la relación teoría - práctica; (ii) planificar - programas (incluye la gestión del tiempo); (iii) organización y gestión del aula; (iv) la evaluación.

⁴ La docente 2 reflexionaba justamente sobre esa disociación entre discursos y práctica, respecto de uno de los asuntos apuntados, las familias:

Aunque, por ejemplo, cuando se trata del tema de las familias y la relación que pueden establecer con ellas desde la escuela, ahí sí que la Docente 2 ve una carencia en la formación al ver cómo en ciertas asignaturas, cuando tira del hilo, “se da cuenta de que no han pensado antes en las familias”. Por lo que nos cuenta, mucho de eso tiene que ver con que muchos nunca han pensado, o no han tenido la oportunidad durante la formación, de pensar sobre cuál es el papel de las familias para con la escuela; incluso esta profesora habla de como es probable que incluso para muchos estudiantes eso sea por propia timidez, que les dificulta pensar en la relación que pueden o podrían establecer con las familias. Y claro, “si la formación no lo potencia, no posibilita escenarios para pensar sobre ello, se queda en un tema olvidado”. No obstante, lo que parece dejar claro esta profesora es que esas carencias en ciertos aspectos del grado que no parecen abordarse de un modo continuado no posibilitan a los estudiantes el aprendizaje de forma relevante de aquellas nociones importantes para un adecuado desarrollo de la profesión en el futuro.

profesores tienen claro que lo que les ocurre a los estudiantes cuando se encuentran a final de la carrera con escasez en las competencias básicas requeridas en el grado, es fruto fundamentalmente, del tipo de formación y la orientación que predomina en aquello que se les ofrece; aunque también influyan otros factores sociales y personales. La Docente 1 habla de asignaturas que no les acercan a cuestiones centrales de la enseñanza⁵, aunque también reconoce una disposición personal en algunas estudiantes a, una vez que finalizan sus estudios, implicarse en su desarrollo profesional y salvar esas lagunas. La Docente 2, por su parte, insistirá en que durante el grado sí que salen preparadas en relación con competencias fundamentales para el oficio, como las relacionadas con la cooperación y el trabajo en equipo. Para esta docente, que el alumnado tenga en su formación la oportunidad de vivirla de este modo participativo y colaborativo posibilita que esto repercuta en el futuro, una vez que egresen.

A lo largo del informe sectorial, esta docente insistía en dos aspectos decisivos, que aquí únicamente referiremos porque nos ayudan a pensar en la percepción del grado de preparación:

- La cuestión del juicio profesional y la capacidad reflexiva: que, aunque sí que desarrollan algunas estudiantes, otras muchas no. Algo que ella relaciona de una manera interesante con el hecho de que quizá se esté promocionando una formación muy centrada en "decirles cómo hacer", limitándoles que desarrollen un pensamiento complejo, que hagan relaciones entre asignaturas. A lo que nosotros añadiremos la pregunta por sí quizá esa formación tan técnica no esté reforzando, justamente, la demanda del alumnado de una formación muy centrada en lo aplicativo.

⁵ Sus argumentos, como se puede ver en el informe sectorial, apuntan otra vez a tensiones epistemológicas entre docentes, áreas, asignaturas...

3. LA DOCENCIA UNIVERSITARIA: ENSEÑAR EN UN MUNDO HOSTIL

Las alumnas son muy claras en cuanto a la percepción que tienen de la formación del profesorado: en términos generales, están muy preparados en cuanto a los contenidos de las asignaturas que imparte, pero no tanto conocimientos didácticos. Esta es una apreciación que bien puede relacionarse con sus impresiones acerca de clases muy teóricas, es decir, centradas en la impartición de esos conocimientos disciplinares y entendiendo teóricas por transmisivas y unidireccionales. DE forma complementaria, dirán que hay un grupo de profesorado especialmente trasnochad (enseñan como cuando empezaron) y otro (no sabemos si el mismo) que “no ha visto a un niño ni en pintura”. Pero las opiniones del alumnado merecen algo de contexto.

El gesto pone sobre la mesa una cuestión estructuralmente decisiva, el hecho de que la formación del PDI está estrechamente ligada a la carrera por la estabilización, la cual depende casi exclusivamente por los méritos de investigación. Algo que, como apunta él mismo, lleva a buena parte del profesorado a formarse en aquellos recursos y procedimientos que tienen que ver con sus líneas de investigación. Un aumento que traza una línea divisoria entre formación para la docencia y formación para la investigación. Sin embargo, también comenta que, en nuestro ámbito de educación, aunque esto es un proceso exigido a todo el PDI, los docentes están más comprometidos con la docencia que en otras facultades, algo que concuerda con las opiniones del profesorado entrevistado. Éste demanda que se reivindique la importancia de la docencia, así como la importancia de mantenerse al día en lo referido a enseñanza virtual y medios digitales.

Ahora bien, hay un elemento más que parece escapar a la percepción del alumnado y que está ligado a los procesos de acreditación, y es la precariedad de muchos contratos laborales entre el profesorado. Eso dificulta, por un lado, la ya citada presión por poner muchos esfuerzos en aquello que “cuenta” para la acreditación; por otro, la discontinuidad impide muchas veces involucrarse en proyectos de innovación y redes, ya que las convocatorias exigen (como ocurre con los proyectos de investigación) una determinada vinculación contractual durante el tiempo de ejecución. Esto es así hasta el punto de que, como contaba la Docente 2, se mantienen contratos parciales simultáneos con hasta 3 centros de formación superior, lo que genera, además de una carga de trabajo enorme, una dispersión de los esfuerzos y los contactos; y, como decíamos, la dificultad para mantener la continuidad en el trabajo de innovación docente vinculada a la mejora de la práctica (que es lo que finalmente percibe el alumnado).

4. DESMENUZANDO LOS PLANES DE ESTUDIO

4.1 *La arquitectura del plan de estudios*

El análisis de las percepciones del alumnado nos lleva a pensar en tres direcciones:

- La organización y secuenciación de las asignaturas: según nos cuentan, la impresión es que “la cosa mejora” según avanzan en los títulos, es decir, cuando la especialización aparece, y dejan así atrás las asignaturas que perciben con una mayor carga teórica⁶. Llegamos a esa interpretación por

⁶ De ese análisis se libran asignaturas como Didáctica General o Didáctica de las Matemáticas, que se interpretan como cortas dada la importancia que tienen para su formación como maestras.

el hecho de que demandan: en Primaria, que habría que distribuir mejor las asignaturas de cada mención (adelantarlas, no concentrarlas en el último curso, cuando además tienen el Prácticum y el TFG); en Infantil, que habría que disponer más optativas relacionadas con una dimensión didáctica.

- El tiempo dedicado a algunas materias es insuficiente y luego hay otros contenidos que son abordados en varias asignaturas, resultando reiterativos.
- El horario: algo que relacionan sobre todo con la optatividad, dado que las asignaturas que parecen resultarles de interés son imposibles de acceder al ser de tarde (y da la impresión de que están muy requeridas y faltan plazas).

Esta breve síntesis de las impresiones del alumnado merece ser confrontada con la perspectiva del profesorado.

El Gestor, aunque reconoce deficiencias en los planes de estudio (secuenciación de contenidos, reiteración), y coloca toda la responsabilidad en las limitaciones que traen ya los Decretos (con eso evade cualquier posible responsabilidad por parte de las Facultades). Y sitúa esas limitaciones en una puede que equivocada delimitación de la figura de un maestro o de una maestra. Es decir, del perfil profesional y sus competencias.

Con respecto a esta cuestión de las asignaturas de los Grados, la Docente 1 comenta el hecho de que se necesitan más asignaturas cuyo contenido verse más sobre lo que tiene que ver con el ejercicio de la profesión, pero no solo desde un punto de vista aplicativo sino comprensivo (como Historia de la Educación). Algo que iría en contra de la percepción del alumnado. La Docente 2, por su parte, haciendo referencia a la necesidad de un análisis que posibilite una mayor organización, coherencia y profundidad en los contenidos de las diferentes asignaturas ofertadas. La cuestión de los solapamientos en los contenidos de diferentes asignaturas también es una evidencia entre todo el profesorado entrevistado.

4.2 ¿Sin orden ni concierto?

Uno de los aspectos centrales de la recogida de información, y que está en el corazón del EEES, es la oferta de una formación bien cohesionada, que permita reforzar la equivalencia de las oportunidades de aprendizaje que se ofrecen en las distintas universidades. La cuestión de la coordinación es, sin duda, un punto caliente que afecta tanto a la organización de mecanismos por parte de los centros, como a la propia colaboración entre docentes. Alumnado y profesorado tienen su particular punto de vista a la luz de lo vivido.

Para el profesorado, la impresión es que se trata fundamentalmente de un asunto burocrático. Nos encontramos con visiones que van desde la crítica más dura hasta un análisis más comedido que se centra más en mostrar la realidad de una

⁷ Quizá convenga practicar una mirada micropolítica a la hora de pensar la formación. Al estar interrogándonos sobre una unidad de análisis tan grande y compleja como los títulos de Infantil y Primaria, el valor formativo de iniciativas como las que ahí se recogen puede quedar ensombrecido ante el peso de todo lo que no es, lo que no ocurre, lo que debería hacerse...

coordinación entendida como parte de la mejora de los procedimientos institucionales.

En el informe sectorial del profesorado se puede conocer, a través del Gestor, aquellos mecanismos que se arbitran para favorecer la coordinación vertical y horizontal. Será el profesorado el que introduzca la visión de que se trata de un mero trámite burocrático; y dirán que, tal y como está planteada, no les ayuda a mejorar su práctica docente.

La Docente 1 se muestra muy crítica, manifestando su asombro ante la falta de coordinación permanente en el tiempo y la poca disposición para cambiar la situación; y nos comenta que su asombro se debe a cómo esa falta de coordinación se observa también en la coordinación dentro de los títulos. La Docente 2, por su parte, hace notar que existe una cultura institucional que dificulta la coordinación (o que no la propicia) más allá del profesorado de una misma asignatura, de manera que lo achaca más al sistema instalado que a la falta de disposición personal. Rescatando que a esa escala de coordinación de una misma asignatura sí que se dan iniciativas valiosas (algo que también reconoce el alumnado, aunque sea en unos pocos casos); aunque la mayoría de las veces es superficial (acuerdos en sistemas de evaluación, por ejemplo, pero no en aspectos más sustanciales). Incluso manifestaba alarmada que había contenidos que ciertos grupos no trabajaban ya arrastraban como una carencia durante su formación.

Esta situación con la coordinación es percibida a las claras por el alumnado, que manifiesta un claro consenso al respecto. La coordinación ha sido nula o escasa, tanto en lo referido a posibles solapamientos como a la puesta en marcha de proyectos coordinados o actividades compartidas entre grupos de una misma asignatura o entre asignaturas relacionadas. Las alumnas acaban señalando las siguientes cuestiones:

- Falta de coordinación dentro de una misma asignatura, algo que les llama la atención al tratarse de una coordinación esperable entre profesorado del mismo departamento.
- La incoherencia que supone que les formen en un principio de interdisciplinariedad que luego no encarnan.
- La desconexión y a veces el solapamiento de contenidos, frente al principio de globalidad que también forma parte del discurso docente y las demandas hacia ellas como futuras maestras.

Además, y como el profesorado también identificaba, las estudiantes señalan unas pocas iniciativas de coordinación:

- INFANTIL: "Conocimiento del entorno social y Conocimiento del entorno natural". Marta destaca que "se coordinaban por completo y que trabajan lo mismo, pero desde dos diferentes perspectivas". Y Marina añadirá que la coordinación era tal que "ellas no diferenciaban" sino que se referían a "entorno"⁸.

⁸ Hay que aclarar que ambas se daban los viernes lo que permitía la mejor coordinación y sumaba a esa sensación de estar en una única asignatura: "eran los viernes, las 4 horas seguidas de una - otra, una - otra, entonces, estaban las dos docentes en el aula y... ahí sí estaba todo muy, muy integrado" (Marina).

- PRIMARIA: En la mención de Música sobresale como un contexto en el que, al parecer, se han desarrollado experiencias de coordinación entre asignaturas. Laura contaba que en el último curso hubo tres asignaturas en la que los tres profesores diseñaron un trabajo interdisciplinar con objetivos comunes que conseguían desde el acompañamiento en cada materia.

4.3 ¿Aprender a varias manos? Sobre ratios y agrupamientos

Es verdad que muchas de los cambios en cuestiones didácticas y metodológicas que ha supuesto el EEES han significado mejoras, por ejemplo, en cuanto a los agrupamientos, que han permitido la división del horario de trabajo en subgrupos, lo cual favorece un trabajo con los estudiantes más cercano: *recordemos las aulas masificadas de las licenciaturas* (Docente 2). O, por ejemplo, como nos explica también esta profesora, *el hecho de que antes los apuntes pasaban por copistería y ahora se suben al Campus virtual*. Pero algo en lo que incide esta profesora -y que nos parece relevante no dejarlo pasar- es que quizás haya que detenerse en cómo se están llevando realmente las cuestiones en la práctica y en el día a día por el profesorado. Sin embargo, no existe consenso al respecto. La Docente señala que la separación entre créditos prácticos y teóricos alude a la conformación de los grupos grandes; en este sentido, parece que trabajar por separado y de un modo más cercano, influye en la cohesión y la confianza que se generan en los subgrupos; de modo que, al trabajar luego con grupos más grandes, estos se ven afectados por los modos particulares de hacer de cada subgrupo. En este sentido, parece ser más una dificultad que una ventaja, sobre todo en cuanto a confianza del grupo grande, pues no se ve como una oportunidad el que cada subgrupo avance y trabaje de modo autónomo y eso luego pueda ser compartido por el resto del grupo. Al menos así lo percibe la Docente 1⁹.

De lo que no cabe duda es de que los grupos siguen siendo demasiado numerosos para poder ajustarse a una enseñanza de calidad. Parece que el debate se sitúa, por un lado, en el plano institucional, de la mano del gestor, quien nos explica como la realidad no se corresponde con lo que en papel se pide con el EEES. Esto significa que, por mucho que se ajusten los horarios a la filosofía del EEES, la organización y disposición de los títulos por cursos, grupos, horarios, espacios y demás trata de hacer "encaje de bolillos" con una realidad que muestra contradicciones y dificultades.

Como vemos, la ratio tan elevada perjudica a la organización y distribución de los horarios, espacios y demás, lo que conlleva, como nos comenta la Docente 1 *"a tener aulas masificadas, con dificultad para trabajar de otros modos más acordes con lo que necesitan los estudiantes"*.

Pero para crear otro tipo de situaciones en clase, en el que los estudiantes acudan con un interés intrínseco, el EEES bajó la ratio y creo grupos de aulas menos numerosos, además de divisiones en subgrupos para posibilitar una mayor cercanía en la formación. En este sentido, el profesorado ve que esta situación, que se supone

⁹ Esto que plantea esta docente nos puede ayudar también para entender aun más el contexto de los grados y la conformación de estos, por lo que la división en grupos grandes y subgrupos ha supuesto para el trabajo del alumnado que pertenece a un mismo curso y grupo. Además de como esa separación ha significado una separación epistemológica a la hora de diseñar y planificar los contenidos en las diferentes asignaturas.

una mejora con respecto a la ratio de las diplomaturas y licenciaturas, ha sido un engaño.

Por tanto, se evidencia el por otro lado obvio vínculo entre la percepción del alumnado de clases magistrales, con el hecho de que la masificación dificulta otras formas de trabajo.

¿Las causa de que esa masificación no cambie? Según señala el gestor, la cosa también tiene que ver con cómo mantener una institución pública si bajan las matriculaciones... Un problema en toda regla de orden de gestión cuya lógica muestra, como bien nos deja ver el gestor, un deber y cumplimiento "sin más remedio" por participar de esa lógica mercantilista de la formación a la que parece ir abocada la universidad...

¿Y qué acarrea la elevada la ratio en la carga de trabajo docente y del alumnado?

En cuanto a lo que ha supuesto este EEES para la distribución de la ratio y la división de grupos, la Docente 2 lo tiene claro, si lo que se pretendía era mejorar el trabajo individual del alumnado, el cambio con la distribución de los grupos y la aún elevada ratio tampoco ayuda.

En lo que respecta a la visión del alumnado, además de lo que ya se ha señalado en otros apartados sobre metodología y agrupamientos, y en lo referido estrictamente al trabajo en grupos, existe un consenso sobre la importancia que ha tenido en su formación, siendo en general positiva su valoración. Quizá sorprenda que la valoración general que tienen sea muy positiva dado que, por lo conocemos como formadores, la composición y el desarrollo de los grupos suele generar algunos conflictos. Puede que sea algo casual, pero coinciden en haber encontrado y mantenido grupos con los que han podido trabajar bien y dentro de los que han aprendido. Y destacan la libertad para componer los grupos, lo que ha permitido consolidar ciertas formas de trabajo.

¿Y respecto a las clases teóricas y las prácticas?

La percepción más extendida es que la teoría prevalecía, en el sentido de que se le daba más peso y, por tanto, más horas de clase. No es que haya evidencias que apoyen esto (se pueden revisar las guías docentes), lo que hace pensar es que el aburrimiento aparejado a las clases magistrales / teóricas, haya ocasionado la percepción de que las horas dedicadas a la teoría eran mucho mayores que las establecidas en los planes de estudio. Se pueden señalar un par de asuntos relevantes para este tópico:

- Que hay asignaturas que se imparten repartiendo entre varios docentes la parte teórica y la práctica, y esto, según algunas estudiantes como Gloria, supuso una incoherencia con el sentido global de alguna de estas asignaturas.
- Que, según Marina, se da la paradoja de que "las horas de práctica muchas veces son obligatorias (de pasar lista) y las de teoría no".
- La valoración positiva del tiempo de trabajo en grupos cooperativos, donde el docente puede "pasarse por las mesas y dedicar tiempo a hablar con los estudiantes, algo que valora muy positivamente Laura.

El caso de las optativas es algo diferente pues, al no haber desdobles, la distinción entre teoría y práctica se desdibuja. Marta, Marina y Ángela coinciden en que había algunas asignaturas en que ocurría esto. Marina cuenta que, en algunas asignaturas como Música y Patrimonio, no se diferenciaba entre teoría y práctica, aunque siempre advirtiendo que dependía del profesor. Por su parte, Marta y Ángela dirán que:

Siempre que ha pasado esto de equilibrar más práctica con teoría, ha sido en optativas. En optativas están muchas menos personas entonces no hay nada de... caos. Yo, lo agradezco, la verdad. La de "Didáctica del Patrimonio cultura de Andalucía" no se diferenciaba práctica de teoría, o sea, ahí daba igual lo que pusiera en el horario. (no había desdobles) Entonces íbamos todos siguiendo lo que tocara. (Marta)

Y también he tenido asignaturas en las que la teoría y la práctica no se han diferenciado nada, era lo mismo. Por ejemplo, Historia de la música, en este año, nadan, vamos. Partía los grupos, porque nos teníamos que dividir, y daba lo mismo la primera hora con el grupo x, y lo mismo con el otro grupo. Lo mismo. (Ángela)

4.4 Deshaciendo nudos entre teoría y práctica

Las estudiantes comparten una crítica: han recibido una formación demasiado teórica. Conviene desgranar un poco el asunto. Para empezar, hacen coincidir de una manera directa teoría con contenidos de las asignaturas, es decir, las explicaciones y los apuntes es a lo que llaman teoría. Queda fuera una concepción más compleja y menos encorsetada del conocimiento teórico atesorado en diferentes campos del saber. Una imagen que, por lo que parece, se ve reforzada con las metodologías seguidas en varias asignaturas¹⁰.

Por otro lado, se representan como alternativa a esa idea de teoría, un tipo de conocimiento aplicativo que les permita actuar de manera más competente. Sobre todo, ante el vértigo que sienten al imaginarse por primera vez ante una clase en el futuro. Ese vértigo parece que les empuja a demandar más estrategias concretas, más metodologías específicas que poder utilizar. Lo cual, como decimos, es entendible desde un cierto punto de vista: la propia incertidumbre y, también, el hecho de que por sus palabras hay muchas asignaturas desconectadas de los problemas prácticos. Aunque también es discutible desde otro ángulo: que se convierta en practicismo, lo que puede resultar una manera de aplanar la complejidad moral y epistemológica de la experiencia educativa¹¹ y de la enseñanza. Lo anterior lleva aparejada la demanda de más prácticas externas para

¹⁰ En el informe sectorial se insiste en varios pasajes en esa percepción de que no salen lo suficientemente preparadas, siendo algo que achacan a la excesiva carga teórica de la mayoría de las asignaturas, y que se refleja muy con la idea de que no sabría cómo actuar "desde 0", lo que podríamos interpretar como "echar a andar". Ahí destacan aquellas con un alto contenido disciplinar pero que no enseñan "cómo enseñar" ese contenido, y las asignaturas que dicen cómo tendrían que hacerse las cosas, pero no se práctica, no ya con niños, sino ni siquiera en la propia asignatura.

¹¹ Este es un punto crítico que, a nuestro modo de ver, necesita ser repensado: la naturaleza praxica de la educación, y empujados por el modelo competencial, apoya la creencia de que ser un buen maestro o una buena maestra pasa por introducir: más horas de prácticas y por enseñar más recursos concretos para la actuación.

poder aprender aquello que en muchas clases únicamente es presentado como “lo que deberían hacer para”, pero que no se concreta en el diseño y la experimentación.

Aunque ahora profundizaremos en distintas lagunas, no podemos pasar por alto que la articulación teoría – práctica dependen también de la disposición y la actitud con que cada docente aborda la complejidad y la natural incertidumbre de un trabajo como el educativo.

Decíamos que las alumnas apuntan a las siguientes lagunas que guardan relación con el exceso de teoría: la ya citada falta de preparación en recursos indispensable para comenzar a trabajar; la falta de implicación en el aprendizaje (rol pasivo) a partir de las propuestas del profesorado y, sobre todo, que se diseñan pocas propuestas y, aquellas que se hacen, son demasiado artificiales (poco realistas y descontextualizadas).

Otro de los aspectos dentro del par teoría / práctica, es la cuestión de los enfoques metodológicos. Algo sobre la que en realidad se viene hablando entre líneas, pero que merece que nos detengamos un poco.

Hablar de una visión completa de los enfoques metodológicos en los grados de Infantil y Primaria sería muy osado. Sí que podemos pensar, a partir de lo que nos fueron contando las estudiantes, en algunos aspectos recurrentes que permiten un acercamiento “desde arriba” aunque, en todo caso, y como dice Laura, “depende de cada profesor”. Aún así, comparten, como ya hemos dicho, la percepción de que ha habido un exceso de formación centrada en la transmisión teórica sin agarre práctico. En el informe sectorial se recogen algunas salvedades, pero que no corrigen esa percepción global. Y quizá sea de interés para el análisis relacionar que sí han percibido cierto cambio metodológico entre las asignaturas de 1º y 2º, y las de 3º y 4º, lo que nos devuelve al apartado de la arquitectura del plan de estudios.

Profundizan en sus planteamientos al identificar una gran falta de coherencia entre el profesorado, como ya ocurría cuando hablábamos de la coordinación. Las estudiantes entrevistadas insisten en que esa incoherencia se deja ver tanto en la forma de enseñar, que entraba en contradicciones con el contenido mismo que se explicaba, como en los sistemas de evaluación utilizados.

¿Cómo nos puede ayudar la percepción del profesorado a la hora de analizar la formación recibida respecto del eje crucial teoría – práctica? Como no podría ser de otro modo, el profesorado entiende que el anclaje teórico es indispensable para la formación de maestras y de maestros. En gran medida vinculándolo al análisis de contexto y al diseño de actuaciones de diversa índole, que permitan que el alumnado le vea sentido y desarrollo un aprendizaje relevante (vinculado lo más posible a situaciones prácticas, por lo que coinciden con la demanda del alumnado). Recordemos que la Docente 2 insistía en que hay una clara carencia entre el alumnado en cuanto a les cuesta reconocer las situaciones problemáticas del oficio. Algo que, por otro lado, además de leerse bien como una carencia de las estudiantes, bien como una carencia de la formación ofertada, podría pensarse como parte de un esquema distinto de desarrollo profesional, de tal modo que la formación inicial sea la iniciación. Esta es una perspectiva “realista” que introduce una mirada menos crítica -aunque no menos exigente- de la formación, según la

cual asuntos como el desarrollo de la capacidad de criterio para identificar asuntos nucleares de la experiencia educativa, es algo que se adquiere a través del ejercicio profesional reflexivo. Por lo tanto, volvemos a una idea ya expresada en este informe.

También aparece la reivindicación del conocimiento teórico desde una perspectiva humanística y de desarrollo de pensamiento crítico, que debería poder convivir con un sentido más capacitador o profesionalizador. Y quizá sea este uno de los puntos de análisis que desborda las percepciones del alumnado. El Docente 3 será quien reivindique esta última idea, dejando claro también que algunas de las dificultades del alumnado tienen que ver con que tienden a denostar el conocimiento teórico per se.

La distribución entre créditos teóricos y prácticos, según el profesorado, quizá esté significado que se refuerce entre el alumnado la representación de la teoría como algo que aplicar. En este sentido, la Docente 1 comenta que para ella no existe tal diferenciación entre la práctica y la teoría, ya que eso tiene que ver más con una visión de la enseñanza y los contenidos más ligada a la disciplinariedad de los contenidos teóricos -y su posterior aplicación práctica-, que con la creación y recreación de saberes en el aula. Y aunque entiende que ese no era el propósito principal con el que se hizo esta separación, al final en lo que cae la mayoría del profesorado es en eso, en dar teoría al gran grupo y hacer "supuestas prácticas" a los subgrupos.

5. PERCEPCIONES ACERCA DEL PRACTICUM Y TFG

La asignatura de prácticas en la US está concentrada en los dos últimos cursos de la carrera, tanto en Educación Infantil, como en Primaria. Siendo esto ya un tema a debate entre profesorado y entre los estudiantes (como puede verse en cada informe parcial). Por otro lado, está el Trabajo Final de Grado, asignatura que, como en la mayor parte de las facultades, corresponde al último curso de la carrera y se imparte en el segundo semestre.

Tanto profesorado como el alumnado nos comenta que en la US, las prácticas y el TFG no tienen ninguna continuidad ni vinculación, son asignaturas separadas entre sí. Y eso influye en el hecho de que tampoco son los mismos docentes los que tutorizan las prácticas y luego el TFG; ni siquiera parecen continuar con el mismo número de estudiantes. No obstante, antes de avanzar nada más, vamos por partes. A continuación, mostramos las percepciones que sobre ambas asignaturas se tiene, fruto de la particular visión de estudiantes y docentes.

5.1 Funcionamiento y la organización del Practicum

Para entender con más detalle como se organiza la asignatura de las prácticas, conviene explicar cuál es el marco de trabajo. Según se indica en la normativa de la Facultad, el Practicum está organizado de la siguiente manera:

En primer lugar, cuenta con una Formación Previa, de carácter general que ofrecen al alumnado del Grado de Educación Infantil (en el practicum I de 3º) y del Grado de Educación Primaria (en el practicum I de 3º y en el practicum II de 4º). El

porcentaje del total de calificación ofrecido a la formación previa varía dependiendo del practicum y el grado. En las tablas 1, 2, 3, y 4 (ver apartado contextualización de los grados de educación primaria y educación infantil en la US) se puede observar el porcentaje según grado y curso. En segundo lugar, está lo que llaman la estancia en los centros educativos, que constituye el periodo en el que el alumnado acude a los centros y está bajo la supervisión del tutor/a profesional. Por otro lado, se habla de la tutoría de la que se encargan el tutor/a académico/a. Su asistencia parece ser obligatoria pero no recoge ningún porcentaje dentro de la calificación total del practicum. Aunque especifica que la asistencia debe ser al menos del 90% del total de tutorías propuestas por el tutor/a académico/a, no explicita cuántas tutorías corresponderían a cada practicum dentro de cada Grado (Infantil o Primaria). Y por último, la normativa explicita la tarea denominada memoria final, que como en la mayoría de los casos, es el documento final que el alumnado entrega al tutor académico tras la realización de todo el periodo formativo. En este caso, se especifica que los y las estudiantes cuentan con un mes tras la finalización de su estancia en los centros para entregarla. El porcentaje varía en función de la titulación y del curso (practicum I o practicum II).

Asimismo, según explicita la normativa y también por lo que nos han comentado estudiantes y profesorado entrevistado, para realizar las prácticas es necesario una serie de documentos que se les pide a los y las estudiantes una vez que ya se les ha asignado el centro o institución; documentos que podrán descargarse de la web de su facultad, pero que en el caso de algunas de las estudiantes a las que entrevistamos, estos documentos suelen dárselos los tutores académicos en la primera sesión de tutorización:

[...] si, mi tutor en el primer seminario nos informó de lo que tenemos que llevar a los centros. (Laura)

Los documentos a los que se refieren, tal y como viene recogido en la Web de la facultad de educación de la US son los siguientes:

1. Acta de selección: es un documento que han de preparar por triplicado (una copia para cada agente implicado, el/a estudiante, el/a tutor/a profesional y el/a tutor/a académico/a). Ha de cumplimentarse en la primera semana de prácticas.
2. Informe final de la empresa: es el documento que utilizará el/a tutor/a profesional para calificar al estudiante en prácticas. Es un documento que se remite al tutor/a académico/a por correo postal o electrónico o bien entregarlo en persona si hiciera una visita al centro; bajo ningún concepto se contempla su entrega al estudiante.
3. Encuesta final de la empresa: se trata de una encuesta de satisfacción a cumplimentar por el/a tutor/a profesional que será remitido a la facultad vía papel en la oficina gestora de prácticas o vía telemática por correo electrónico. (fcepracticass@us.es).
4. Encuesta final del alumno/a: se trata de un documento a rellenar por el alumnado sobre su satisfacción general con las prácticas y que deben remitir a la gestora de practicas por correo electrónico (fcepracticass@us.es).
5. Informe de faltas de asistencia y acuerdo de recuperación de las mismas: un documento que puede usarse para las faltas de asistencia a los centros, previa

justificación argumentada a ambos tutores (académico y profesional). Este documento sirva para poder recuperar los días de falta de asistencia, siempre en función del acuerdo (bajo documento escrito firmado por las partes implicadas) al que lleguen ambos tutores y con el V.B. del Vicedecano/a de Prácticas

Precisamente, sobre el que existan tantos documentos para las prácticas, hace que el proceso a veces sea percibido como especialmente *burocratizado*. De hecho, esta es una de las críticas que destaca el profesorado, la cantidad de burocracia que tienen que rellenar para las prácticas:

[...] El proceso de las prácticas, digamos, es totalmente burocrático. Muchos sin sentido porque están copiados [refiriéndose a los documentos] de otras prácticas de otras titulaciones. (Docente 1).

Las estudiantes nos explican que el primer encuentro con el tutor o tutora académico es aprovechado por estos para comentarles los documentos que tienen que llevar a los centros; incluso alguna de las docentes nos explica que, en buena medida, la relación que establecen con los centros durante el periodo en que sus de sus estudiantes están de estancia en ellos es precisamente para "*solicitarles que envíen los documentos con las evaluaciones de las estudiantes*" (Docente 2). De modo que, como sostiene también otra de las profesoras:

La vinculación con los centros, en las prácticas es particular, cada quien hace lo que puede. Y claro, la cantidad de burocracia que tienen que rellenar para las prácticas, eso es insostenible. (Docente 1)

5.2 Los talleres de formación previa: ¡más contenido, poca didáctica!

Las prácticas están diseñadas de la siguiente manera: primero, los estudiantes se encuentran con una serie de talleres previos a la ida a los centros, que son de formación y preparación sobre contenidos concretos. Su duración es de unas tres semanas en total. En este sentido nos lo explica una de las estudiantes:

Cada clase se especializa en una asignatura; nos dan, por ejemplo, didáctica de las matemáticas y eso se supone nos enseña cómo tenemos que enseñar las matemáticas en el aula de las prácticas. (Laura)

En este "se supone" que nos enseña como tenemos que enseñar, ya atisbamos que no todo es oro lo que reluce. La idea de estos talleres parece ser mantener algún tipo vínculo entre los diferentes contenidos de la carrera y poder orientarlos a lo que podrán experimentar luego en el aula de las prácticas. Sin embargo, algunas de las docentes entrevistadas nos comentan -aunque de pasada-, que esto de los talleres en algunos casos parecen ser "*más asignaturas de lo mismo*" (Docente 1), refiriéndose a que a veces sirven de poco con respecto a esa idea de que pueda ser un "*escenario preparatorio que permita a las y los estudiantes visualizar y formular, a través de ciertos contenidos, algunas preguntas prácticas que guíen su mirada*". (Docente 1).

A pesar de que cuentan con asignaturas a lo largo de la carrera que ya trabajan los contenidos de las diferentes áreas de las didácticas específicas, parece que en esas tres semanas se abordan los contenidos de un modo más concentrado, insistiendonos que *“la finalidad es más concreta”* (Docente 3): ofrecer herramientas para las prácticas, en el momento previo a estas. Y aunque, como nos explican las estudiantes y las docentes, la idea de esta formación es proporcionar herramientas que les ayude a enfrentarse a las situaciones prácticas, al final estos talleres parecen reducirse a *enseñarles cómo ser un buen maestro o señalar sus cualidades*, según cuenta Laura, una de las estudiantes.

En ocasiones puntuales, nos cuentan las estudiantes que, una parte de esa formación de talleres se realiza a través de la visita de maestros y maestras de los coles que, junto con antiguos alumnos del grado, va a explicarles qué cosas son las que deben tener en cuenta a la hora de realizar un buen Practicum: por ejemplo, no quedarse sentados inmóviles en un rincón, no ir de “listillos”... en este sentido lo explica Laura:

nos contaron experiencias que relajaron un poco el ambiente, porque en tercero es la primera vez que pisas un centro y eso te produce miedo inicial y nervios. (Laura)

Lo que plantea Laura nos parece importante pues, aunque tienen esa preparación previa -y digamos que la valoran bastante, sobre todo los talleres en los que tienen la oportunidad de escuchar de primera mano la experiencia de maestras y maestros de los centros y/o estudiantes egresados-, la cuestión latente del miedo o incertidumbre por “pisar el centro por primera vez”, nos abre a preguntarnos si tendrá que ver con el hecho de que comienzan las prácticas casi al final del tercer curso del grado y a penas han tenido experiencia de relación con escuelas anteriormente. La Docente 1 expresa esto como una preocupación:

Cuando se inicia el Practicum, ya se ha pasado el ecuador de estudios, eso quiere decir que las estudiantes llevan más de dos años en la facultad y todavía no han ido a un colegio a hacer prácticas. Con todo lo que eso supone de desconexión con la práctica real. (Docente 1)

Una de las demandas de las prácticas tiene que ver con que se replantee su organización -también su funcionamiento- en el Plan de Estudios y pueda comenzar desde los primeros cursos de la carrera. Así pues, como nos comenta la Docente 1 el Plan de Estudios de ambas titulaciones no recoge la asignatura de prácticas hasta el segundo cuatrimestre del tercer año de carrera; y bajo su punto de vista, eso repercute en una menor conexión con la realidad escolar, tanto para estudiantes como para el profesorado, tal y como nos explica en la cita anterior.

En este mismo sentido, cuando le preguntamos a las estudiantes con respecto a las mejoras que consideran que habría que introducir en esta asignatura de prácticas, el consenso es claro: ¡todas demandan más prácticas! Marina y Marta decían que debería haber prácticas en todos los cursos, y Ángela y Gloria que se necesita más tiempo en el P2: *“en un mes no conoces a los niños”* (Ángela); *“lo veo un poco corto porque es un mes nada más y es solo de la especialidad”* (Gloria).

5.3 El periodo de estancia en los centros y la tutorización

Siguiendo con el Practicum, observamos, por lo que nos cuentan los entrevistados, que después de esas tres semanas de "preparación" a las prácticas, realizan el periodo de estancia en los centros. Digamos que ese es el momento en el que comienzan su vinculación con la realidad escolar en todas sus dimensiones.

Asimismo, paralelamente a la estancia en los coles, tienen previsto el proceso de tutorización, por un lado, la académica (por parte de los docentes de la facultad) y, por otro lado, la tutorización profesional (por parte de los maestros y/o maestras de los coles). Con respecto a ambos procesos, hay que comentar como existen percepciones diferentes sobre el modo en el que cada tutorización se realiza: en cuanto a la académica, los estudiantes manifiestan algunas cuestiones sin mucha reflexión, más bien bajo una visión asimilacionista. Sin embargo, son los propios docentes de la facultad que entrevistamos, los que manifiestan posturas bastante críticas al respecto de cómo se realiza dicha tutorización y con qué tiene que ver. En cuanto a la tutorización profesional, son básicamente las estudiantes las que muestran cómo la viven, pues los docentes de la facultad nos advierten, en diferentes momentos de las entrevistas, la escasa vinculación con los centros. A continuación explicamos esto un poco más.

Nos resulta relevante como alguna estudiante comenta como el periodo de estancia en los centros se realiza sin más supervisión que un seminario inicial y otro final de carácter informativo, tal y como nos comenta Marina:

Tenemos reunión al principio, te dan los papeles, te explican un poco el tema y tal. Se supone que teníamos una a mediados y otra al final, pero no tenemos seminarios como tal. Tenemos reuniones X (gesticula como indicando "salpicadas" o intermedias), para ver un poco cómo nos va o si hay algún problema. Pero no seminarios como tal y menos con el resto de los compañeros [interpretamos que esas reuniones son de tutor a estudiante] (Marina)

Marta, bajo su experiencia, también nos comenta algo de esto, que solo la primera reunión la tutoría es colectiva, y tiene que ver con el reparto de papeles y llegar a algunos acuerdos, pero luego son siempre individuales (insistimos en que parece que no hay seminarios como tal). De hecho, esta estudiante señala sobre como otras compañeras suyas -que han tenido otros tutores académicos-, han hecho más o menos el mismo tipo de trabajo. Y la estancia en las prácticas la dedican a "hacer intervenciones" que luego han de incluir en la memoria, sin mayor asesoramiento ni seguimiento desde la facultad. De modo que, la idea de los seminarios de prácticas como tal parece reducirse a tutoría individual para resolver dudas; pues al insistirles un poco más sobre este punto, nos comentan como para ellas, la función de la tutora académica es resolver dudas y no tanto favorecer el aprendizaje en una integración entre teoría y práctica. Además, al menos en el caso de Marta, contó con una "libertad" y con una "flexibilidad" muy grande para trabajar: "tú te organizas como quieras":

¿Qué queréis hacer? ¿Memoria, diario? [refiriéndose a lo que la tutora les dice] Entonces, entre todos los que teníamos al mismo tutor, decidimos hacer una memoria con un breve diario donde íbamos contando lo que hacíamos cada

día. En ese aspecto, con los dos tutores que yo he tenido, he tenido mucha libertad. Siempre te dan las pautas o sea el índice: pues mira (enumera partes de la memoria). Tú, a partir de ahí, haces y deshaces como quieras... (Marta)¹²

Por otro lado, la visión de los docentes va en una línea parecida. Aunque su manifestación se hace a modo de crítica, cosa que de las estudiantes no percibimos como tal. Con esto último nos referimos a que, aunque las estudiantes nos cuentan esto de las tutorías individuales y como estas se reducen a “resolver dudas”, no hacen una crítica como tal a dicho sistema, a diferencia de como nos lo plantean los docentes entrevistados.

Así, nos encontramos que algunas docentes afirman, con respecto a la función de tutorización académica, como ven que se ha convertido en una mera tarea de “dar respuesta y resolver dudas”; y como, incluso, algunos profesores ni siquiera se responsabilizan de acompañar en los inicios de las prácticas a sus estudiantes. En este sentido, el gestor comenta como le llegan quejas de estudiantes: “*me llega quejas del alumnado porque sus tutores no se han puesto en contacto con ellos antes de empezar las prácticas.*” (Gestor). A esto le añade cierta desconsideración por parte de algunos profesores de ni siquiera responsabilizarse por comenzar la asignatura con sus estudiantes.

Por lo que nos cuenta también el profesorado, aunque el Practicum sea el contexto formativo más demandado y deseado por los estudiantes, es quizás el menos reconocido por los docentes de la facultad. Por “menos reconocido” parecen referirse a que es la asignatura cuya labor y responsabilidad queda como en un segundo plano, frente a lo que se hace en los centros escolares. Esto de algún modo, puede explicar lo que decía el gestor al respecto de las quejas de los estudiantes que comienzan las prácticas sin tener noticias del tutor académico. Y también puede explicar, como las estudiantes, aun teniendo esa visión de los procesos de tutorización, las prácticas sigan siendo el escenario formativo más deseado y valorado. Pues es que el periodo de prácticas emerge en cada entrevista como el auténtico lugar del aprendizaje.

¹² Sobre lo que las estudiantes plantean acerca de como sus tutores académicos no generan espacios de seminarios compartidos, sino que la labor de tutorización es más la de “tutorizar que vayan bien de un modo individual”, nos hace pensar varias cuestiones:

(i) como decíamos más atrás, nos llama la atención el que asuman con tanta naturalidad el hecho de que el papel de la tutorización académica sea el de “resolver dudas”; lo que nos hace pensar que pueda tener que ver con como tener esa visión como de “aceptación” les pueda facilitar las cosas de cara a lo que verdaderamente creen lo más importante en las prácticas: estar en las escuelas;

(ii) el que sea el propio alumnado el que perfile el trabajo que realizará, nos da a pensar como los tutores académicos entienden que la “memoria” está relacionada con el proceso de estancia en los centros de prácticas; y bien, no lo vean como una responsabilidad sobre la que pensar y plantearles; o bien no quieran/sepan como plantearles una tarea que vincule los contenidos de la carrera y las tensiones de la práctica.

Ya hemos visto en distintos apartados previos que, frente a las clases magistrales y la artificialidad de muchas de las tareas, en los centros de prácticas es donde verdaderamente aprenden a ser maestras (más adelante abordaremos este tema añadiendo nuevas aristas al análisis). Y es que así lo expresa esta estudiante cuando le preguntamos sobre qué considera que aprende en los centros de prácticas:

El enfrentarte a la realidad, estar en contacto con los niños. Que siempre te dicen (en la Facultad) prepara una actividad, diseña una actividad, pero realmente es cuando la llevas a la práctica cuando te das cuenta si lo estás haciendo bien, si los niños se están enterando de lo que les estás diciendo, el hecho de que toda la clase vaya a una... (Ángela)

5.4 Pero la tutoría sigue siendo deficitaria: testimonial y en función de la suerte

Observamos que entre las docentes entrevistadas si que existe una demanda importante acerca de la posibilidad de repensar la figura y el papel de los tutores académicos para que puedan pasar de ser solo aquellos profesores que resuelven las dudas, a aquellos que generan espacios formativos para compartir y reflexionar sobre lo que acontece a los estudiantes en su periodo de prácticas.

[...] diseñar los seminarios con un carácter más reflexivo y dinámico, y generar espacios para compartir; frente a la concepción extendida de seminario que sirve para guiar y resolver dudas de modo individual [tutor-estudiante]. (Docente 2)

Y en este sentido, la Docente 2 nos habla del concepto de

[...] *‘aprendizaje en red’*, como un modo de involucrar a todos los estudiantes y los tutores que están en la asignatura de prácticas, con el fin de que esto de para pensar y reflexionar conjuntamente a partir de la experiencia de cada quien. (Docente 2).

Por lo que nos cuenta esta profesora, se trataría de que los estudiantes, mientras están viviendo la experiencia en los contextos escolares, en la universidad pudieran tener la posibilidad de compartir con sus compañeros e incluso tener relación y compartir la visión también con varios tutores académicos, a fin de enriquecerse aun más. Porque según nos indica en reiteradas ocasiones, esta visión de la función de tutorización, tal y como está, es deficitaria:

Me gustaría que se institucionalizara o se regulara alguna práctica más directa con los estudiantes, que no tener solamente tres encuentros puntuales de seminarios. No se, por ejemplo, yo he pensado en la posibilidad de que existiera una red que nos mantuviera en contacto a todos los tutores y a los estudiantes en prácticas para hacer algo conjunto, intercambio de experiencias prácticas... que a partir de las prácticas se pudiera construir conocimiento, a partir de la reflexión sobre ellas. (Docente 2)

Por otro lado, en lo que respecta a las estudiantes, la impresión que da tras haber escuchado y analizado sus palabras, es que la tutorización académica fue bastante testimonial. Más allá de como lo cuenta Gloria, ni siquiera sus tutores académicos y profesionales mantuvieron contacto, salvo el exigido por la burocracia al inicio y al final de los periodos de prácticas. Sin embargo, nos sorprende tanto el hecho en sí de que la supervisión sea tan anecdótica (los docentes así lo corroboran), como el

que las propias alumnas lo cuenten y asuman con naturalidad. Algo que interpretamos como una posible muestra de su indiferencia ante la formación universitaria una vez que, por fin están en el centro de prácticas.

Estudiantes, como Ángela como Marina cuentan sus experiencias creyendo pensar que lo suyo fue algo puntual. La primera decía que, durante su primer periodo de prácticas, “el tutor académico casi no tiene relación con nosotras”, salvo “una tutoría al principio”. Cuenta también que no respondía los correos y que no mantuvo ninguna clase de relación con la tutora profesional. Marina, por su parte, también refiriéndose al primer periodo de prácticas, contaba que no sabe si por falta de comunicación o dejadez, el caso es que no hubo supervisión, tampoco contestaba los correos...

El valor de las prácticas parece descansar, por tanto, en la suerte de que el contexto profesional sea rico y estimulante. O a la suerte de que, como le ocurrió a Marta: (i) su tutora de prácticas y de TFG era la misma (algo que, recordemos, no tiene por qué ser así al no haber vinculación); (ii) su tutora profesional y su tutora académica eran amigas¹³.

Sobre todo, observamos, como decimos anteriormente, que las estudiantes expresan (¿asumen?) esto como parte de su realidad de prácticas, y no hay una demanda expresa como tal para cambiar esa forma de interpretar la tutorización; sin embargo, entre el profesorado si que nos hacemos eco de esa demanda.

Tal y como está definido en los planes de estudios, la figura del tutor académico parece interpretarse bajo las siguientes responsabilidades: *mantenerse en contacto con las estudiantes, tener al menos un mínimo de tres encuentros, atender a dudas y ofrecerle sugerencias, pero...* ante este panorama, el profesorado observa que el planteamiento con el que se suscribe este tipo de tutorización en la asignatura del Practicum reduce la posibilidad de generar espacios de acompañamiento más reflexivos en los estudiantes de prácticas; pues esa tutorización al final queda más bien reducida “*a guiarlos sobre como realizar la memoria final de prácticas que a la estimulación crítica y reflexiva del contexto práctico.*” (Docente 1).

Las prácticas son una asignatura fundamental, por eso no lo entiendo, no entiendo por qué pasa esto. Es una asignatura muy especial que requiere un acompañamiento al estudiante y una guía y que muchos docentes, por mucha voluntad que tengan, no están en disposición de hacer ese acompañamiento a los estudiantes en los colegios, porque no es su ámbito profesional. (Docente 1)

En este sentido, parece que lo que argumenta esta profesora tiene que ver con el tipo de tutorización puntual que reciben las estudiantes de ciertos tutores académicos que son, o bien profesores que imparten indistintamente materias o asignaturas en los grados y que no tienen ninguna formación didáctica; o bien no tienen demasiado claro su papel o rol como tutores.

¹³ Vemos entonces que el factor suerte juega un papel decisivo. O bien el que la posibilidad de elegir líneas sea en realidad la posibilidad de trabajar con profesorado de la Facultad con quien se tenga buena sintonía o con quien, de hecho, se haya trabajado previamente.

Su demanda, en este caso, la argumenta desde el hecho de que haya *una posición más didáctica*; para ello explica como es necesario que el profesorado de la facultad que tutorice estudiantes sea consciente de que las prácticas constituyen una parte fundamental del proceso formativo y que, por tanto, necesitan de un determinado acompañamiento. Además, alega la necesidad de tener una disposición a enseñar el oficio de un modo situado, es decir, que muestre qué y cómo enseñar y aprender y no solo contenidos puros.

Porque den clase de matemáticas, y no estoy hablando de didáctica de las matemáticas, pues no se por qué se puede ser tutor de prácticas de magisterio. Sobre todo, porque nada tiene que ver con su formación específica. (Docente 1)

5.5 Una visión clara: los centros escolares, la mejor oportunidad para el aprendizaje

Los centros de prácticas son un escenario de aprendizajes, no solo a nivel de contenidos, sino también en cuanto a oportunidad para pensarse como maestras. Laura explica con firmeza que lo que mas le ha ayudado y de lo que mas ha aprendido a lo largo de la carrera han sido las prácticas: *"te das cuenta de cómo eres en una clase y de cómo quieres ser"* (Laura). Eso de darse cuenta de cómo quieres ser lo argumenta siempre en contraposición a aquellos tutores de prácticas con los que sienten que no tienen afinidad. Resulta importante destacar como señalan que las prácticas parecen ser el contexto idóneo donde conforman la mayor parte de su perfil profesional, sobre todo por la oportunidad real de exponerse en el contexto del aula: *dar clase, relacionarte con los niños y niñas, aprender a diseñar una propuesta... es una oportunidad para aprender por ensayo y error.*

Como hemos visto mas arriba, para el profesorado esto también es así, el practicum constituye un verdadero escenario formativo para los estudiantes de magisterio; aunque aluden a esto reflexionando no solo sobre hecho de que vayan a las escuelas, tal y como lo hacen abiertamente las estudiantes (qué también), sino a como una adecuada organización de esta asignatura al completo proporcionaría escenarios potentísimos para pensar el oficio docente siempre que se haga en una buena conexión entre las materias y asignaturas de la universidad y todo lo que se puede experimentar durante la estancia en los centros escolares.

Entre algunas de las demandas mas expresas de los docentes entrevistados está el hecho de que se pueda regular un poco más *el tipo de centros, aulas y profesorado al que llegan los estudiantes en prácticas*:

No nos dan demasiada información al respecto del tipo de colaboración que se establece con los centros escolares, y más allá de que esto no suceda, la cultura profesional generada indica cierta descoordinación y cierto desconocimiento de lo que se hace en las escuelas. (Docente 2)

Aunque la Docente 1 hace mas hincapié en como muchas escuelas no son precisamente el modelo de educación que desde la facultad se potencia. En este sentido, afirma:

Hay aulas que por mucho que nos pese no es el lugar mas adecuado para que una persona continúe su formación. Es duro decirlo, pero es así. (Docente 1)

No hay un análisis más profundo de la situación que nos ayude a comprender si esto se puede resolver de algún modo. Lo que nos hace pensar es que, quizás, aunque no existe una cultura de colaboración demasiado fuerte con los centros a nivel institucional, puede que si la haya a nivel más personal; es decir, que haya profesorado que si que se implique con centros (y viceversa) para poder establecer un trabajo colaborativo en sus asignaturas; como puede ser el caso de esta docente, la cual parece realizar este análisis bajo un cierto conocimiento sobre dicha realidad. Sin embargo, también nos da a pensar que quizás, eso que plantea la Docente 1 no tenga demasiada solución; pues los convenios de prácticas con los centros, si no se realizan bajo una red de colaboración, es muy habitual que esto que dice sobre que a veces esos contextos escolares no son la mejor referencia para los estudiantes en formación de maestros, pase sin mucha oportunidad para cambiar.

De hecho, por lo que cuenta algunas de las estudiantes del funcionamiento y la organización de la elección de centros *"es un proceso sencillo que te explican en una reunión [refiriéndose a los tutores académicos]"* (Marta). En este sentido, parece que ese procedimiento consiste en elegir *"hasta 30 centros por orden de prelación que se asignarán en función de la nota"* (Marta). Al respecto, Marina puntualizaba que quizá se podría *"tener más en cuenta el criterio de la proximidad al domicilio"*, aunque también contaba que existía la posibilidad de *"si mi cole me interesa y no tiene convenio, ser promotor de convenio y entonces tú sí tienes una plaza"*. Pero como vemos, para ellas, el principal problema de la organización a la hora de elegir centros para las prácticas está en aspectos como la "cercanía" o el que conozcan previamente algo de él. Y no tanto en lo que nos apuntaba la Docente 1 cuando evidenciaba como, a veces, la dificultad de un buen funcionamiento u organización de las prácticas también se encuentra en la imposibilidad para incidir (de algún modo) en la elección de aquellos centros cuyo proyecto esté más centrado en lo pedagógico y lo innovador.

A pesar de todo esto, observamos también, como algunas de las estudiantes entrevistadas nos explican lo positivo de sus estancias en las prácticas, aunque alguna de ellas nos comentara que lo que realmente *"aprende de algunas experiencias en los centros escolares es, justamente, como no querría ser como maestra"* (Laura). Esa forma reactiva de aprendizaje lo viven en varias ocasiones, cuando los centros a los que van no son lo que ellas esperaban; y aunque algunas expresan la tensión que les produce estar en una escuela o en un aula con metodologías que no casan con su manera de pensar lo educativo; otras, como Laura, lo viven más bien como un aprendizaje que le hace de espejo.

Por otro lado, Gloria, si que es de la que nos cuenta alguna experiencia general de prácticas muy positiva, a pesar de que en las dos prácticas externas estuvo en centros distintos de zonas diferentes y con tutoras profesionales también diferentes; y, además, estuvo realizando las prácticas en Polonia en el tercer curso. De hecho, recalca que eso le ayudó a contrastar más y aprender más dadas las particularidades. Ponía el ejemplo de lo sorprendido que estaba al comprobar que no usaban exámenes:

En los dos meses que he estado en el centro de practicas en Polonia no han hecho ni un examen. Y me llamó la tención. Les pregunté a todos los maestros, no solo a mi tutora de prácticas y me dijeron que no, que luego al final ser haría una prueba pero que lo mas importante era el trabajo diario de los alumnos, el que trabajaran en grupo, las reflexiones, la participación y los debates de clase. (Gloria)

En este sentido, lo que queremos reflejar es como los docentes de la facultad saben que con lo que se encuentran las estudiantes cuando hacen sus estancias en centros escolares no siempre es ejemplo o modelo de educación ideal; y aunque podría ser una demanda con "razón", poco se puede hacer si desde el plan de estudios y las escuelas no se organiza o convenia con unos criterios determinados (vinculación educativa, redes docentes de intercambios, como sostenía la Docente 2, etc.), si lo que realmente se quiere conseguir es que ese procedimiento de acceso a los centros de prácticas no sea a la suerte de los estudiantes.

5.6 ¿Buen o mal tutor profesional? Depende de la suerte que tengas

En la línea de lo anterior, nos llama la atención el modo en el que las estudiantes nos cuentan acerca de sus tutores o tutoras profesionales. Alguna de las estudiantes nos contaba que las prácticas son una parte muy importante del grado, aunque también una lotería:

[...] sobre todo si tienes la suerte de tener buenas prácticas [refiriéndose al tutor o tutora profesional que te toque]. Porque compañeras mías del año pasado, el tutor del centro que les había tocado no les dejaba hacer nada, solo las dejaba sentada allí observando. (Gloria)

Como decimos, ella tuvo la suerte que fue bien guiada y acompañada en el momento de realizar y diseñar propuestas y llevarlas a cabo en el aula. Esa guía la contempla como importante dentro del acompañamiento en el diseño didáctico, la devolución y sugerencias concretas a sus diseños, lo que la ayudo a mejorar en su modo de entender la planificación. Sin embargo, Laura indica haber tenido tutores profesionales muy tradicionales, pero que eso le ha servido como posibilidad para pensar en todas las cuestiones didácticas y educativas más allá de si les gusta la manera de ser docente o no de dicho tutor:

Yo tuve un tutor súper tradicional, de los antiguos, que hacía que lo trataran de usted. Pero luego sabía explicar muy bien, sabía mucho y sabía como transmitir ese conocimiento, lo que pasa es que no tenía tacto con los alumnos. (Laura)

Lo que parece estar claro es que el contexto de las prácticas nunca es el ideal, siempre traspasa las expectativas, tanto para bien como para mal. En este caso, Laura refleja como a pesar de no mostrar afinidad con el perfil profesional del tutor de las prácticas, ella supo aprovechar la oportunidad para aprender más allá e incluso poder reflexionar sobre las cuestiones que no consideraba adecuadas en ese modelo de enseñanza.

Por otro lado, Ángela cuenta que sí que tuvo suerte al poder elegir su centro de prácticas y la maestra con la que trabajó (“tuve mucha suerte porque ella me ayudó muchísimo, me dio vía libre para que hiciera lo que quisiera”). En cualquier caso, Marina comentaba que sus profesores en la facultad le han insistido en que se adapte al cole que le toque, a su realidad y sus necesidades.

En cuanto al rol desempeñado durante las prácticas, todas las estudiantes hablan de un papel activo (pese a lo que cuenta Laura). Marta dice que era “una más en el aula”, con la recomendación de su tutora profesional de que durante la primera semana mirase para entender cómo trabajaban, y sumarse poco a poco. “Trabajábamos en consonancia”, nos cuenta, algo de lo que está muy agradecida, afirmando que se sintió muy bien acogida, que la tomase en cuenta a la hora de tomar decisiones. Algo que comparte Laura, quien también afirmaba que su tutora profesional le sugirió que observara cómo llevaba ella la clase, para poco a poco darle espacio de actuación: “a la semana siguiente me puso a dar clase de todas las asignaturas. Y me dio muchísima confianza”.

Ángela por su parte destacó que, además de en las clases, tuvo la oportunidad de participar en reuniones de coordinación, sintiendo que “desde primera hora me aceptaron”. Y amplía: “Desde primera hora me dio vía libre, me dijo que yo hiciera lo que quisiera”. Y Marina, respecto de su segundo practicum, valoró que se había sentido muy integrada, como si “la considerasen una maestra y no otro niño”.

5.7 Conexión centros escolares- Facultad

Para continuar comprendiendo la asignatura del Practicum indagamos en lo siguiente: ¿Existe conexión entre los centros y lo que aportan en cuanto que experiencia práctica a los estudiantes y lo que se trabaja desde la facultad?

Según nos comenta la Docente 2, esa conexión es muy limitada. Y lo explica argumentando que muchas veces la concepción que predomina de las prácticas tiende a separar la formación en la facultad de lo que los estudiantes viven en los centros; a lo que añade como percibe que eso influye a la hora de que a veces los tutores académicos no saben ni lo que sus estudiantes están viviendo en las escuelas; por lo que cuenta, no hay una petición de colaboración por ninguna de las partes implicadas en esa asignatura: ni profesorado de la facultad ni por parte de los maestros y maestras de los centros escolares...

Docente 2: Vaya, yo mantengo contacto con los centros; también se han hecho planes de mejora y se han hecho seminarios y conferencias y se les ha dado cabida a los centros para que también puedan aportar... de hecho, es muy probable que, si extendemos este concepto de red a ellos, la experiencia sería mas rica para todas las partes. Es que, si no, se queda muy limitado a “lo que hago en el centro se queda en el centro” y eso a los tutores académicos no nos llega, tal y como está planteado, pues hay como un abismo...

Entrevistadora: Quieres decir que la conexión entre lo que contribuyen los centros a la formación de estos estudiantes y luego lo que ocurre en la tutorización académica es difícil de hacer tal y como se entiende la labor de

los tutores (tanto profesionales como académicos), que no hay tal conexión, entonces...

Docente 2: Insisto, yo creo que ahora mismo es muy limitada. Yo ahora mismo no ejerzo ninguna influencia en el estudiante ni en lo que el estudiante está haciendo allí [refiriéndose a los centros escolares]. Y lo mas que me llega de los centros a mi es información de retroalimentación. No hay ninguna demanda.

Entrevistadora: ¿Te refieres a que no hay una petición de colaboración?

Docente 2: No.

Entrevistadora: vale. Eso por parte de los centros, pero y por vuestra parte, por parte de los tutores académicos, hay alguna petición o demanda que se manifieste...

Docente 2: Tampoco.

Las estudiantes también nos señalan esta escasez de colaboración; más arriba lo señalamos, aludiendo a que más que relación o colaboración lo que hay es una *vinculación burocrática* a través del papeleo que tienen que rellenar los centros escolares para que los estudiantes puedan luego ser evaluados. Así, la evaluación de las prácticas se convierte, como sostienen algunas docentes *en un mero trámite sin sentido*, pues los criterios educativos no se contemplan de un modo compartido. De este modo nos cuentan como en muchos casos reciben las evaluaciones de los tutores profesionales y se encuentran como siempre ponen 9 o 10 a las estudiantes: "Y digo yo, no siempre lo harán todo de 10." (Docente 3).

Para la Docente 2 esa falta de conexión no la achaca, por ejemplo al planteamiento del EEES, si no que para ella forma parte de una cultura profesional que viene de lejos y que sigue sin cuidarse:

[...] creo que es una cultura, que es fruto de cómo se conciben las prácticas y como se concibe la tutorización en ambas partes, centro y facultad. Se entiende que nuestra labor [refiriéndose a los tutores académicos] es solo la de seguimiento y mediación... como que tienes que rellenar el acta tal y hacer tal cosa, como un papel muy de gestión. Por ejemplo, es que tu al principio tienes que hacerle llegar la documentación ya cumplimentada y el proyecto formativo redactado en unos términos genéricos... como que todos los tutores hacemos lo mismo. Y es que se nos exige que tenemos que velar por este documento, y luego nos dicen que tenemos que recogerlo tal semana... y luego le haces llegar la encuesta de satisfacción al tutor [del centro de prácticas]... y ahora el informe de evaluación al tutor [del centro de prácticas]... y es que entonces al final como que te quedas en un plano... pues eso, de gestión y entonces tu te preguntas: ¿es que no hay otra cosa que yo pueda aportar?... (Docente 2).

Más allá de esta situación que nos describe esta profesora, nos comenta que el margen de maniobra es casi nulo. A lo mas que llega es a acceder a los centros antes de las prácticas para preguntarles en qué están trabajando por si eso le ayuda a la hora de guiar a sus estudiantes. Pero el sentimiento que prevalece en estos profesores es que su labor es fundamentalmente la de mediar con los centros desde esa idea de gestores de documentos; además de, los que resuelven las dudas que puedan tener los estudiantes en el procedimiento de las prácticas.

La Docente 1 también nos comenta como la vinculación con los centros, en las prácticas es particular, *“cada quien hace lo que puede”*.

6. EL TFG, EL BROCHE FINAL (Y UN CABALLO DE BATALLA)

Ya se ha comentado que la continuidad entre TFG y Practicum no está contemplada, aún siendo, dos procesos que coinciden en el tiempo. Así, el TFG es, por un lado, el broche final del proceso académico de la carrera universitaria; por otro, un caballo de batalla también sin resolver. Y es que aunque algunas profesoras expresan la importancia que tiene esta asignatura en sí misma como oportunidad de indagación y profundización en la educación, consideran que existen muchas carencias que no permiten que el TFG se desarrolle en toda su plenitud y bajo el propósito con el que está planteado en el Plan de estudios.

Así, para contextualizar, observamos que el TFG, dentro de la normativa que rige la facultad de educación de la US se presenta como una actividad de profundización en alguno de los temas abordado a lo largo de la carrera, además de posibilitar el despertar una aptitud indagadora en las estudiantes. Así queda recogido en la Guía para la elaboración del TFG de la US.

El Trabajo Fin de Grado (TFG) es una de las actividades de aprendizaje más importante de los estudios de Grado. El estudiante tiene la oportunidad de profundizar en un tema de su interés, explorándolo con intensidad y aprendiendo a recoger, analizar y evaluar información y datos con una visión crítica; de desarrollar las capacidades de análisis, de resolución de problemas, de asimilación y presentación de resultados.” (p. 3)

Sin embargo, nos parece importante evidenciar cuales son esas carencias de las que nos hablan y que tienen que ver, fundamentalmente con: (i) el que no está vinculado con las prácticas, incluso coincidiendo en el tiempo; (ii) el que no haya un número mínimo para la asignación de alumnado; y (iii) el que las modalidades establecidas para la realización del TFG no respondan a un trabajo previo a lo largo de la carrera, como por ejemplo, la modalidad de investigación.

Por su parte, las estudiantes nos comentan que la cuestión está en que en ocasiones el TFG es una gran oportunidad para investigar en un tema de interés para ellas, aunque alguna, como Gloria no ve el TFG como ese “broche final” del que algunas docentes, e incluso alguna de sus compañeras nos hablan en el sentido que también recoge la normativa: como una oportunidad final para elaborar de manera profunda en las cuestiones educativas estudiadas a lo largo de la carrera. Más bien, para esta estudiante incluso podría ser un trabajo del que se podría prescindir en la formación. *“Si está puesto ahí lo veo mas bien como un broche final en la carrera, pero en realidad, no necesario”*, decía.

Que he aprendido, pues si, pero al fin y al cabo es un tema que yo ya he experimentado en las prácticas y que yo ya intuía. De modo que no lo veo necesario 100%. (Gloria)

En este sentido, lo que deja de manifiesto esta estudiante es más bien un “broche final” como trabajo final, pero no desde esa orientación que decíamos más arriba como “oportunidad para cerrar algo importante”.

Por otro lado, como nos cuenta una de las docentes, el reparto de estudiantes que van a realizar el TFG se hace en los departamentos de un modo aleatorio, y son los propios estudiantes quienes eligen el departamento al que le gustaría vincular su TFG.

Para el TFG, los estudiantes tienen que elegir un departamento y entonces los que hayan elegido ese departamento, van ahí. El reparto es aleatorio. A veces puede ocurrir que hay estudiantes que tenían en vista a algún profesor en particular, se supone que eligen el departamento y luego entre el profesorado de ese departamento si que nos respetamos que esos estudiantes quieran hacerlo con unos u otros. Y el resto es puramente a voleo. (Docente 1)

Así, una de las estudiantes nos explica que, aunque no pasa siempre, algunas veces coincide el profesorado de las prácticas con el de TFG:

[...] se intenta que el profesor que tiene alumnos de prácticas sea el mismo que tiene alumnos de TFG. [...] Sobre todo si vas a hacer TFG de diseño didáctico, te interesa implementarlo, y qué mejor sitio que en ese cole. Entonces, ahí sí tiene relación una cosa con la otra. (Marina)

No sabemos bien qué significa ese “se intenta”, porque el proceso de asignación de estudiantes de TFG se hace a partir de una oferta de líneas y de la elección que hace el alumnado. Interpretamos que el alumnado hará sus elecciones motivadas por las experiencias en el prácticum 1 (el 2, recordemos, es simultáneo con el TFG). Una vez hecha la elección y la asignación, las alumnas dicen que hay libertad para perfilar el tema o cambiarlo incluso.

6.1 Lo controvertido del TFG

Para algunos docentes, existen algunas cuestiones controvertidas que hacen de la asignatura de TFG otro caballo de batalla, al igual que hemos visto en el Practicum. En este sentido, la Docente 1 va a la raíz del asunto explicando como para ella la asignatura de TFG directamente no está bien situada dentro del Plan de Estudios, sobre todo por los siguientes argumentos:

[...] un TFG en un segundo cuatrimestre, cuando están haciendo las prácticas, cuando aquí las prácticas y el TFG están totalmente disociados. EL TFG se convierte en un problema añadido. A veces se copian trabajos de las prácticas para los TFG, al tener tutores distintos... en fin... [...] Desde hace tres años, no se tienen tribunales, solo son los tutores quienes evalúan. Han quitado la parte mas interesante de la exposición publica, pero a veces llegaban con la nota más que puesta. Cada estudiante lo que hace es exponer su trabajo ante su tutor. Y la parte de compartirlo públicamente, se ha perdido. Y claro, pues al final se convierte en un pegote final del que todos quieren acabar. También hay mucha gente que lo deja para septiembre porque ve que en junio no llega. (Docente 1)

Parece que esta idea que plantea aquí la docente puede casar con lo experimentado por Gloria, aunque da nuevos matices, sobre todo con el funcionamiento y la orientación que tiene esta asignatura final, mas bien ligada a un proceso de cierre que a veces se hace “como sea” [aludiendo a lo que dice

sobre que a veces se copian los trabajos de las prácticas]. Parece también que el no tener tribunales para la defensa del TFG hace que toda la calificación final recaiga sobre el tutor o tutora de TFG, y por lo que señala la Docente 1, ese proceso de evaluación pública (mediante tribunal) deja de tener relevancia, lo que parece indicar que se pierde de algún modo, cierta valoración externa que, de algo de rigurosidad y precisión al proceso, más allá del juicio de cada tutor.

La cuestión de los créditos/hora también parece ser una cuestión controvertida, pues mientras que cada estudiante de TFG computa al profesor medio crédito ECTS, lo que supone cinco horas totales de trabajo de tutorización con dicho estudiante, eso en la realidad a veces no es así; aunque, por lo que nos cuenta la Docente 1, hay profesorado que lo toma a "raja tabla":

Cinco horas para el asesoramiento, guía, etc. Eso es ridículo. Hay gente que lo lleva a rajatabla y contabiliza el tiempo que le dedica al estudiante y cuando se acaba, se acabó su labor. Y si no que las altas instancias lo modifiquen. La mayoría no lo contabilizamos y mucho menos damos las horas que ahí vienen estipuladas; eso es algo que a mí me parece que está mal. Porque acabas haciendo lo de ir sumando minutos o acabas sin prestarle atención realmente a los estudiantes. Pero no hay ningún proceso de acompañamiento ni de trabajar juntos, porque eso lleva mucho más tiempo. De modo que cada cual lo solventa como buenamente puede. (Docente 1)

Según nos cuentan algunos de los docentes entrevistados, en los TFGs pasa igual que en las prácticas, que cualquier docente que imparte clase, indistintamente de cualquier materia en la facultad, puede tutorizar estudiantes de TFG. Eso hace, como se ha explicado en el Practicum, que *"en muchos casos la tutorización pierda la parte de su sentido didáctico y reflexivo."* (Docente 1)

Por otro lado, nos cuenta esta profesora que a cada docente con una carga normal de 24 créditos ECTS solo se le puede asignar 3 créditos como máximo de TFM y a las prácticas solo 2 créditos; lo que a veces, comenta genera problemas, sobre todo entre el PDI en procesos de acreditación a cuerpos docentes. Sin embargo, cuando hablamos con la Docente 2, esto no parece ser su realidad. De hecho, entre las cuestiones más controvertidas que destaca de la asignatura de TFG -y también del Practicum-, está a la cantidad de alumnado que, según esta profesora, tiene para tutorizar, al final, entre ambas asignaturas:

Aunque este año en TFG tengo dos estudiantes, en prácticas tengo 8 en el Grado de Educación Infantil; pero de Pedagogía he tenido unos 16 en total, entre el Prácticum I y el Practicum II. (Docente 2).

Las limitaciones a la hora de repartir el alumnado, parece, como nos indica el profesorado, que se establece en los Departamentos, que son los que de alguna manera hacen por repartir la carga de alumnado que les corresponde, a lo que nos explica la Docente 2 que la finalidad última es que no haya tanta sobrecarga. En este sentido, también nos cuenta como con la sobrecarga de TFGs no es posible

atender adecuadamente a las necesidades del alumnado y mucho menos proponerles un trabajo que esté vinculado a las líneas de investigación de los docentes:

Les puedes proponer trabajar contigo en las investigaciones que estés desarrollando a dos, como mucho a tres... pero ocho, eso es imposible... no se atienden igual. Vaya y también se da el caso de que algunos no tienen la motivación de trabajar sobre TICs que es lo que yo investigo, y claro, tienes que proponerles otros asuntos... (Docente 2)

6.2 TFG como trabajo de investigación

Entendemos por lo que hemos leído en la Guía para la elaboración del TFG, como lo que nos cuentan los docentes y estudiante, que el TFG en la US está planteado fundamentalmente como un trabajo de investigación (aunque hay otras modalidades, como se puede ver en los documentos). Esa modalidad de investigación, asociada al Trabajo Final de Grado pretende de algún modo despertar una actitud indagadora en las estudiantes. Aunque aquí encontramos diferentes visiones y percepciones, por parte de estudiantes y docentes, obviamente, por la experiencia que cada quien ha ido teniendo al respecto.

En ese sentido, varias de las estudiantes valoran lo mucho que han aprendido, especialmente al poder abordar un tema de su interés y hacerlo a través de un proceso de investigación. Gloria valora mucho la posibilidad que le han brindado las prácticas en diferentes centros para pensar e indagar en el tema de la evaluación, y gracias al TFG ha podido profundizar en las cuestiones que en las prácticas pudo observar y vivir en primera persona.

Ha sido un trabajo de investigación y utilidad claro que ha tenido para mí, porque ha sido algo que he vivido en vivo y en directo a través de las prácticas y de todos estos años como alumna, pero a la misma vez he aprendido de muchos autores que ni conocía. y no solo del tema, yo no tenía ni idea de cómo realizar una entrevista y a través del TFG que hay que seguir un sistema de codificación que luego hay que ir analizando las respuestas de unos y de otros... la verdad me ha costado el TFG. (Gloria14)

Laura comenta que, pese a las críticas que el TFG recibe, resulta de valor porque "es una investigación que tienes que desarrollar por ti misma y que nunca hemos realizado". Cuestión que también recogen los docentes acerca de cómo la carrera no les presenta apenas nada de investigación y que cuando llegan al TFG eso se convierte en carencias que repercuten tanto en el modo con el que se aproximan al estudio de las cuestiones educativas, como a sus propias concepciones de lo que significa investigar en el ejercicio de la profesión docente.

Esta es la crítica que yo le hago a los grados. Por ejemplo, cuando llegan al final, y estás tutorizando prácticas y dirigiendo TFGs, ahí es cuando evidencias

¹⁴ Asimismo, destaca que es un trabajo de gran envergadura, sobre todo dado el desconocimiento de los procedimientos de investigación, especialmente de corte cualitativo (aunque desconocemos si es que tienen asignaturas de métodos).

que hay determinadas lagunas, por ejemplo, a la hora de realizar una investigación o una programación didáctica sobre cuestiones educativas esenciales. (Docente 2)

Sin embargo, si que vemos estudiantes, como Marta que, aunque comenzó con la modalidad de intervención didáctica, tuvo que cambiar como consecuencia del primer confinamiento, y da mucho valor al haber realizado un estudio de caso que le ha permitido profundizar en el APS. Pero esto, como sostiene la Docente 2, parece tener que ver con como al final, cada tutor o tutora vincula a sus estudiantes en las líneas de investigación que desarrolla.

Ángela, por su parte, también valora mucho el TFG al haber podido abordar "lo que te guste o te motive, porque es un trabajo denso". Y, en ese sentido, destaca que ha aprendido muchísimo sobre el TFG, de lo que "sabía lo mínimo" (sus principios, la concreción que distintos docentes pueden hacer de esta metodología).

Marina se suma a este análisis. También saca a relucir que hay compañeras que dicen: "¿para qué voy a hacer el TFG si yo ya he acabado?". Pero está muy satisfecha del modo en que hace cerrado la carrera con su TFG. Ella sí que hizo su trabajo en la modalidad de "intervención didáctica", aunque reconoce que se le ha despertado "el gusanillo de la investigación" y querría doctorarse; pero señala que durante el grado no han recibido ninguna formación en investigación.

Con respecto a esto, parece evidente que la demanda es "no llegar a TFG sin ninguna formación en investigación"; y en este sentido la visión de alguna de las docentes nos muestra que, planteado así, esa modalidad de investigación en el TFG a veces no cumple con ese sentido que se recoge en la normativa. Por otro lado, esa incapacidad para que los estudiantes puedan desarrollar todo el potencial indagador a través del TFG lo identifica, además de la escasa preparación previa en investigación, con esa sobrecarga de alumnado a tutorizar en TFGs. Según nos cuenta, esto no hace posible atender adecuadamente a sus necesidades y mucho menos proponerles un trabajo que esté vinculado a las líneas de investigación de los docentes:

Les puedes proponer trabajar contigo en las investigaciones que estés desarrollando a dos, como mucho a tres... pero ocho, eso es imposible... no se atienden igual. Vaya y también se da el caso de que algunos no tienen la motivación de trabajar sobre TICs que es lo que yo investigo, y claro, tienes que proponerles otros asuntos... (Docente 2)

Sin embargo, a pesar de las críticas que se le hace al TFG, fundamentalmente sostenidas por los docentes -aunque hay estudiantes, que como hemos visto, no lo ven como algo necesario- da la impresión de como algo de fructífero si que lo viven, al menos las estudiantes. En parte esa sensación de éxito del TFG tiene que ver

además de con las temáticas, como hemos dicho antes a colación de la experiencia de las estudiantes, con dos asuntos:

(i) que se vincule a un contexto práctico interesante (Ángela eligió su centro de prácticas porque sabía que trabajaban por proyectos y su TFG quería que fuese sobre eso);

(ii) la figura del docente que ha tutorizado y que la puedan elegir ellas o, mejor, que consigan -por nota- una elección que buscaban, como le ocurrió a Laura:

La verdad es que he tenido una experiencia increíble. Mi tutora la elegí yo; vaya, yo elegí al departamento y tal por esa tutora porque quería trabajar con ella. [...] La profesora en fin... hacíamos reuniones... las prácticas de cuarto aquí son solo de un mes, entonces, hacíamos reuniones todos los viernes a las seis y media de la tarde para contar que habíamos hecho toda la semana, con la particularidad de que las prácticas han sido online [por la Covid] de modo que algunos han hecho bastante y otras como yo, solo teníamos un blog y ahí cada dos semanas lanzábamos actividades y luego recibíamos el feedback y punto. Que no fue día tras día un trabajo bastante largo. Había poco que contar la verdad. Y tantas, tantas reuniones no se si sirvieron para algo. Y claro tampoco teníamos tanta atención. (Laura)