



# 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 Huelva)

Ma José Mayorga Fernández, Elena García Vila  
y Ma del Pilar Sepúlveda Ruíz



# **La formación inicial de docentes de Infantil y Primaria en la Universidad de Huelva**

Un estudio de caso

*Por*

**Ma José Mayorga Fernández, Elena García  
Vila y Ma del Pilar Sepúlveda Ruíz**

© M<sup>a</sup> José Mayorga Fernández, Elena García Vila y M<sup>a</sup> del Pilar Sepúlveda Ruíz

Proyecto de investigación financiado:

UMA18-FEDERJA-127.

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

Grupo de Investigación: Innovación y Evaluación

Andaluza: Repensar la Educación (HUM-311)

Universidad de Málaga



Profesora del Dpto. de Didáctica y Organización Escolar de la Universidad de Málaga. [mjmayorga@uma.es](mailto:mjmayorga@uma.es)



Personal Investigador en Formación. Departamento de Didáctica y Organización Escolar. Universidad de Málaga. [elenavila@uma.es](mailto:elenavila@uma.es)



Profesora del Dpto. de Didáctica y Organización Escolar de la Universidad de Málaga. [mdsepulveda@uma.es](mailto:mdsepulveda@uma.es)



UNIÓN EUROPEA  
Fondo Europeo de Investigación Regional



Universidad,  
Investigación  
e Innovación



ANIVERSARIO



UNIVERSIDAD  
DE MÁLAGA



FACULTAD DE  
CIENCIAS DE  
LA EDUCACIÓN  
Universidad de Málaga

*Repensar la  
Educación*

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

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

### ***Investigadores principales:***

*Ángel I. Pérez y Encarna Soto*

### ***Investigadores:***

*Noelia Alcaraz*

*Javier Barquin*

*Nieves Blanco*

*Ester Caparrós*

*Soledad de la Blanca*

*Manuel Fernandez*

*Isabel Fernández*

*Monsalud Gallardo*

*Elena García*

*Rosario Gutiérrez*

*Gonzalo Maldonado*

*Diego Martín*

*Ana Márquez*

*M<sup>a</sup> Jose Mayorga*

*Laura Muñoz*

*Laura Pañagua*

*Noemí Peña*

*Laura Pérez*

*Cristina Rodríguez*

*M<sup>a</sup> del Pilar Sepúlveda*

*M<sup>a</sup> José Serván*

*Eduardo Sierra*



<b>Índice</b>	<b>Página</b>
1. Introducción .....	5
<b>Bloque I</b>	
2. Marco teórico .....	8
<b>Bloque II</b>	
3. Diseño de investigación.....	13
3.1. Fase I: Acceso al campo de estudio y negociación.....	13
3.2. Fase II: Recogida de información .....	14
3.2.1. Criterios de selección de los informantes.....	14
3.2.2. Instrumentos de recogida de información .....	16
3.3. Fase III: Análisis, categorización y triangulación de la información .....	17
3.4. Fase IV: Elaboración del informe final.....	19
<b>Bloque III</b>	
4. Estudio de casos: Facultad de Educación de la Universidad de Huelva. Análisis empírico .....	21
Capítulo 1. Los Planes de estudios de los Grados de Maestro/a en Educación Infantil y en Educación Primaria .....	21
4.1.1. La organización del Plan de Estudios en base a las menciones educativas .....	24
4.1.2. Solapamiento de asignaturas y la necesaria coordinación entre el equipo docente .....	26
4.1.3. Movilidad internacional .....	30
4.1.4. Gestión administrativa .....	32
Capítulo 2. La formación inicial en los Grados de Maestro/a en Educación Infantil y en Educación Primaria .....	33
4.2.1. Conocimientos básicos .....	34
4.2.2. Conexión teoría-práctica .....	37
4.2.3. Temporalización de las asignaturas .....	39
4.2.4. Formación práctica Inicial .....	41
4.2.5. Formación Continua .....	42
4.2.6. Inclusión educativa .....	43
4.2.7. Habilidades sociales .....	43

Capítulo 3. Procesos Educativos centrados en los Aprendizajes: variables influyentes .....	45
4.3.1. Modalidad presencial y la obligatoriedad de la asistencia a clase: un debate abierto.....	47
4.3.2. Ratio .....	51
4.3.3. Relación docente – estudiante .....	52
4.3.4. Trabajo en equipo del alumnado .....	54
4.3.5. La cualificación del docente universitario y su necesaria formación ..	56
Capítulo 4. Formación práctica y el TFG: el proceso de tutorización .....	59
4.4.1. Tutor/a Profesional .....	62
4.4.2. Tutor/a Académico/a .....	64
4.4.3. El TFG como broche final .....	68
Capítulo 5. La labor docente en el contexto universitario: características que la define .....	73
4.5.1. Competencias docentes .....	73
4.5.1.1. La competencia digital del profesorado .....	75
4.5.2. Profesionalidad docente .....	77
4.5.3. Intensificación y burocratización de la labor docente .....	79
4.5.4. El doble perfil del docente universitario: la dimensión Investigadora y docente .....	81
4.5.5. Libertad de Cátedra .....	84
4.5.6. Las modalidades de formación docente en la institución universitaria .....	86
Capítulo 6. Propuestas metodológicas en los Grados de Maestro/a en Educación Infantil y en Educación Primaria .....	88
4.6.1. La innovación educativa y la repercusión en los aprendizajes del alumnado .....	93
Capítulo 7. La Evaluación de los aprendizajes en la Universidad .....	95
Capítulo 8. Teorías proclamadas y teorías en uso de los/as futuros/as Maestros/as de Educación Infantil y Educación Primaria .....	98
4.8.1. Funciones de la escuela .....	99
4.8.2. Rol docente del Maestro/a de Educación Infantil y Primaria .....	100
4.8.3. Metodología empleada por el Maestro/a de Educación Infantil y Primaria .....	103

4.8.4. La evaluación en los centros educativos .....	107
4.8.5. Formación permanente de los Maestros y las Maestras de Educación Infantil y Educación Primaria .....	108
Capítulo 9. Conclusiones .....	109
5. Referencias .....	114

## 1. Introducción

La experiencia que se presenta a continuación está conformada por el Estudio de Casos realizado en la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Huelva, enmarcado en el Proyecto “El desarrollo de competencias en la formación inicial de docentes en Andalucía después de Bolonia (EEES). Un estudio comparativo 25 años después de la implantación del EEES”, en el cual han participado las 8 universidades andaluzas.

Este proyecto parte de un estudio previo (1991-1993) del Plan Nacional de investigación, desarrollado por este mismo grupo de investigación, titulado *Las prácticas de enseñanza en la formación inicial en las escuelas universitarias de formación de profesorado de Andalucía* (PB90-0813). En dicho estudio se analizaron los programas de prácticas de las Escuelas de Magisterio, y se obtuvo una interesante conclusión, y fue que los futuros maestros/as “tendían a imitar y reproducir comportamientos sociales y profesionales que se contemplaban como mayoritarios y aparentemente exitosos en el medio social del aula y la escuela”, es decir, se tendía a seguir modelos de comportamientos docentes “estandarizados”, de modo acrítico, que mantenían principios pedagógicos comunes. Esta situación venía motivada, según los resultados de dicha investigación (Pérez Gómez, 1999), por: (a) El carácter evaluador y académico de dicho periodo a cargo del docente escolar, tutor profesional, así como la relevancia del vínculo afectivo; (b) La necesidad de “encajar” en los contextos escolares, lo que inducía, por lo general, a reproducir la cultura pedagógica de los centros; (c) El temor de los y las estudiantes a no ser considerados/as por su alumnado como maestros y maestras “con entidad propia”, que les llevaba a imitar lo que sus tutores/as profesionales realizaban; (d) La desconexión entre la teoría expresada en las propuestas académicas universitarias y las prácticas reales, que dificultaba, e incluso impedía, establecer relaciones críticas con los referentes reales.

Unos 15 años después, el 29 de octubre de 2007, España se incorporó al Espacio Europeo de Educación Superior (EEES), más conocido como Plan Bolonia. Dicho Plan consistía en un acuerdo normativo impulsado por las universidades europeas en 1999, con el objetivo de transformar el sistema de Educación Superior tanto estructuralmente como conceptualmente, incorporando principios claros y procesos en torno al desarrollo de las competencias profesionales. En este sentido, surgió la necesidad de repensar la filosofía, el propósito y la naturaleza de la formación inicial, puesto que a partir de dicha formación es cuando se empieza a construir y conformar la identidad profesional (Esteve, 2006).

Existen estudios (Korthagen, 2004; Zeichner, 2010; Grossman et al., 2009; Darling-Hammond et al., 2005; Pérez Gómez, 2010) que afirman que, todavía en la actualidad, en las Universidades españolas sigue predominando un enfoque y una metodología tradicional, centrada en la enseñanza, fundamentada en la reproducción del conocimiento académico que se refleja en los exámenes finales, y donde el alumnado ejerce un rol pasivo de asimilación de dicho contenido. Además,

existe una fragmentación y descontextualización del currículum de formación de docentes, en el cual predomina la disociación entre la teoría y la práctica, así como una escasa repercusión de la investigación desarrollada en las prácticas profesionales (Callejas, 2002; Korthagen, 2010; Álvarez-Álvarez, 2015). Por otro lado, se sigue apreciando un divorcio entre la escuela y la universidad, entre el conocimiento, las habilidades, las actitudes y los afectos, no garantizando de este modo el desarrollo de las competencias profesionales exigidas a los y las docentes contemporáneos/as, en definitiva, una formación para que aprendan a hacer, a tomar decisiones y a pensar (Acuña, 2010; Pérez Gómez, 2010).

Una vez contextualizada la experiencia, así como, dónde se enmarca el estudio vamos a exponer los objetivos que se han tenido en cuenta para llevar a cabo esta investigación:

**OG1. Documentar, contrastar y analizar los procesos de cambio y transformación experimentados tras la instauración del Plan Bolonia en los Planes de Estudio oficiales de cada una de las 8 facultades de educación andaluzas.**

- OE 1.1. Documentar y analizar los Planes de estudio oficiales de los Grados en Educación Infantil y Primaria de las Facultades de Educación Andaluzas, con especial atención a: (i) La distribución del Plan de Estudios en Créditos ECTS por tipo de materia; (ii) Estructura de las enseñanzas por módulos y materias; (iii) Organización temporal del Plan de Estudios; (iv) Personalización de los procesos de enseñanza y aprendizaje; (v) Concreciones propias de cada universidad.
- OE 1.2. Describir y analizar el diseño, desarrollo y tutorización de los programas de Practicum en las facultades de Educación del profesorado del Grado de Infantil y Primaria en Andalucía.
- OE 1.3. Describir y analizar la naturaleza y el sentido del TFG dentro de la formación del profesorado de Infantil y Primaria en las diferentes facultades andaluzas.
- OE 1.4. Analizar y contrastar entre si estos programas y procesos en las diferentes universidades andaluzas.

**OG2. Analizar y valorar los resultados de la implementación de estos planes de estudio en las competencias profesionales del alumnado, profundizando en la respuesta que los nuevos programas de formación ofrecen al reto social de Andalucía 2020: Sociedades inclusivas, innovadoras y reflexivas.**

- OE 2.1. Comprender y analizar el desarrollo de las competencias profesionales de los estudiantes de los Grados en Educación Infantil y Primaria en el Marco del EEES en cada universidad
- OE 2.2. Identificar y analizar las oportunidades que ofrecen estos programas de formación en la consolidación de modelos teórico-prácticos, profundizando en los procesos de teorización de la práctica y de experimentación de la teoría y su relación con la personalización de los procesos de enseñanza y aprendizaje.
- OE 2.3. Analizar y profundizar en la relación de las competencias profesionales de estos estudiantes con respecto a los retos sociales de Andalucía 2020, en concreto el de Sociedades inclusiva, innovadoras y reflexivas, en cada una de las facultades andaluzas.

- OE 2.4. Analizar y comprender el rol y las posiciones pedagógicas de los tutores académicos de las prácticas.

**OG3. Comparar los resultados obtenidos en el análisis del OG2 con los resultados de la investigación anterior realizada en 1991-1993, con respecto a la transformación del conocimiento práctico del alumnado.**

- OE 3.1. Contrastar las posiciones pedagógicas de ambas muestras de estudiantes de Educación Infantil y Primaria para valorar el desarrollo de competencias profesionales.
- OE 3.2. Estudiar, contrastar y comprender los posibles matices dentro de los planes de estudio que favorecen o limitan los procesos de teorización de la práctica y experimentación de la teoría en los y las estudiantes tras la instauración del Plan Bolonia.
- OE.3.3 Analizar y comparar el rol y las posiciones pedagógicas de los tutores académicos de ambas muestras.

Como ya se ha indicado, en este informe, concretamente, se presentan los resultados obtenidos en la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Huelva. Para ello, el presente trabajo se estructura en diferentes bloques o partes, en los cuales se pretende dar respuesta a los objetivos planteados en el proyecto.

En el bloque I se expone una breve presentación del marco teórico que sustenta el estudio de casos. En este se realiza un breve recorrido histórico de cómo se entienden los procesos de enseñanza-aprendizaje en la universidad desde la incorporación al Espacio Europeo de Educación Superior hasta la actualidad.

En el bloque II se presenta el diseño de la investigación realizada, así como, las diferentes fases por las que ha pasado la investigación, como el acceso al campo de estudio y la recogida de información. También se explicitan los criterios de selección de los informantes, así como, los instrumentos empleados, el procedimiento de análisis y la categorización realizada de los datos resultantes, para finalmente presentar el informe de investigación.

El bloque III se presentan los resultados obtenidos en el estudio de casos, los cuales tratan de responder a las cuestiones de investigación planteadas tras haber organizado la información en categorías y triangularla. En este se refleja, desde los participantes implicados y la información recabada y contrastada, cómo está planteada la formación inicial en los planes de estudios de los grados de Maestro/a en Educación Infantil y Primaria en la Universidad de Huelva; las variables que están influyendo en los procesos educativos; la labor del docente universitario en dicho proceso; la evaluación y las teorías proclamadas y de uso de los futuros/as maestros/as entrevistados.

Finalmente, se presentan las conclusiones a las que se ha llegado tras desarrollar la investigación.

# BLOQUE I

## 2. Marco teórico

La Unión Europea, aunque inició su andadura con un enfoque claramente económico, ha propiciado la convergencia en distintos ámbitos, que incluyen, entre otros, la Educación; impulsando un movimiento encaminado al desarrollo de un Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) que permitía el reconocimiento de titulaciones, y aseguraba una formación óptima de los estudiantes, así como la integración, de los mismos, en un mercado laboral sin fronteras. En este sentido, la convergencia europea puede ser considerada como un cambio en la cultura académica universitaria.

La construcción del EEES se inició con la Declaración de la Sorbona en 1998, y se consolidó y amplió con la Declaración de Bolonia un año más tarde, en 1999. En esta última Declaración, suscrita inicialmente por 29 países entre los que se encontraba España, se sentaron las bases para la creación de un EEES, organizado conforme a los principios de comparabilidad, cooperación, movilidad y calidad. Y orientado hacia la consecución, entre otros, de dos importantes objetivos estratégicos: el incremento del empleo en la Unión Europea y la conversión del Sistema Europeo de Educación Superior en un polo de atracción para estudiantes y profesores/as de otras partes del mundo (MEC, 2006b).

El sentido pedagógico que se pretendía introducir en la vida universitaria, con el documento de Bolonia, así como con sus desarrollos normativos posteriores, junto a la influencia de Estados Unidos, especialmente, el informe Boyer, era trasladar el foco del proceso de enseñanza-aprendizaje, de la enseñanza al aprendizaje, siendo este el núcleo central de dicha vida universitaria.

Posteriormente, en el año 2001, con la Declaración de Praga, se apostó por potenciar el aprendizaje a lo largo de la vida, como elemento esencial para alcanzar una mayor competitividad europea, así como para mejorar la cohesión social, la igualdad de oportunidades y la calidad de vida. Se impulsó, a su vez, el papel activo de las Universidades, de las instituciones de Educación Superior y de los/as estudiantes en el desarrollo del proceso de convergencia europea (Caballero et al., 2016), adoptándose el Sistema Europeo de transferencia de Créditos (ECTS, European Credits Transfer System) de tal forma que se fomentara la convalidación de estudios entre los estados, lo cual llevaba implícito favorecer y permitir la movilidad del alumnado (Reyes & Piñero, 2008).

Tras esta realidad educativa, en la actualidad, se puede constatar que el sistema universitario español, y concretamente, el andaluz, ha experimentado profundos cambios en los últimos veinticinco años, cambios impulsados por la aceptación por parte de las Universidades de los retos planteados, debido a la generación y transmisión de los conocimientos científicos y tecnológicos, derivados de la sociedad de la información y del conocimiento en el presente siglo XXI.

En los albores del presente siglo, los participantes en la Conferencia Mundial sobre la Educación Superior, reunidos del 5 al 9 de octubre de 1998, en la sede de la UNESCO en París, elaboraron el documento “La Educación Superior en el Siglo XXI. Visión y Acción”. En él afirmaban que observaban una demanda de Educación Superior sin precedentes, acompañada de una gran diversificación de esta, y una mayor toma de conciencia de la importancia fundamental que este tipo de Educación suponía para el desarrollo sociocultural, económico, y la construcción del futuro. También reafirmaban la necesidad de preservar, reforzar y fomentar, aún más, las misiones y valores fundamentales de la Educación Superior, en particular, la misión de contribuir al desarrollo sostenible y al mejoramiento del conjunto de la sociedad. La Educación Superior, por tanto, tiene los siguientes retos:

1. formar ciudadanos altamente cualificados y ciudadanos responsables,
2. constituir un espacio abierto para la formación superior que propicie el aprendizaje permanente,
3. promover, generar y difundir conocimientos por medio de la investigación y, como parte de los servicios que ha de prestar a la comunidad,
4. desarrollar las competencias técnicas adecuadas para contribuir al desarrollo cultural, social y económico de las sociedades,
5. contribuir a comprender, interpretar, preservar, reforzar, fomentar y difundir las culturas nacionales y regionales, internacionales e históricas, en un contexto de pluralismo y diversidad cultural,
6. ayudar a proteger y consolidar los valores de la sociedad y contribuir al desarrollo y la mejora de la educación en todos los niveles, en particular mediante la capacitación del personal docente.

Estos nuevos retos de las Universidades, en parte, también vienen condicionados porque la actual era global y digitalizada de la información está generando escenarios de intercambios simbólicos tan intensos, complejos y cambiantes que requieren de los docentes de hoy en día una actualización y aprendizaje permanente sin precedentes (Soto et al., 2015).

Pero no hay que olvidar, que la enseñanza universitaria no deja de ser una actividad cultural y, por tanto, se arraiga en hábitos y tradiciones asentados a lo largo de los años, por lo que modificaciones parciales no son suficientes para hacer frente a las nuevas demandas formativas establecidas por la sociedad actual. En este sentido, la propuesta de Bolonia incorporó todo un cambio de sistema, cambio cultural que ha influido, o ha pretendido influir, en todos y cada uno de los componentes del ámbito universitario.

Se puede afirmar que la incorporación al EEES ha supuesto afrontar retos importantes, como, dialogar, participar y asumir compromisos, tanto por el profesorado y el alumnado, como por parte de los órganos de gobierno de las distintas Universidades (Pérez Gómez, et al., 2009a). Lo que se ha pretendido con el nuevo sistema educativo es, precisamente, capacitar a los/as estudiantes para que utilicen con mayor amplitud y seguridad los conocimientos que reciben, es

decir, que sean estudiantes competentes. La Universidad debe ser una institución capaz de proporcionar oportunidades de reconstrucción del conocimiento experiencial (Pérez Gómez, 2004) y atender a la triple función de: preparar a las personas para el desempeño profesional, capacitarlas para la vida ciudadana plena y educarlas para el aprendizaje y la adaptación a nuevas situaciones a lo largo de toda la vida.

La Universidad, para facilitar este proceso de aprendizaje, debe fundamentarse en un modelo educativo que favorezca el desarrollo de competencias y cualidades humanas, consideradas fundamentales para el desarrollo profesional, social y profesional de los estudiantes. Pero el desarrollo de competencias básicas, sólo se pueden contemplar desde un enfoque holístico: dicho enfoque incluye una dimensión cognitiva (conocimientos, ideas, conceptos, etc.), una instrumental (habilidades, y destrezas, elementos prácticos) y una axiológica (actitudes, valores, compromiso, etc.) que se integran en una acción concreta orientada a una situación real (Blanco, 2007) y que permite dar soluciones a problemas, a ser posible, de una manera creativa. Es decir, las competencias son una combinación de conocimientos, habilidades (intelectuales, manuales, sociales, etc.), actitudes y valores que capacitan para afrontar con garantías la resolución de problemas o la intervención en un contexto académico, profesional o social determinado (MEC, 2006a).

Teniendo en cuenta los elementos de las competencias, se puede considerar que dichas competencias hacen referencia a (Bernal, 2006):

- Un saber conceptual (aprender a conocer). Competencia técnica/conocimientos: aprender a comprender el mundo que nos rodea, desarrollando las capacidades profesionales pertinentes.
- Un saber procedimental (aprender a hacer). Competencia metodológica/habilidades: poner en práctica los conocimientos adquiridos.
- Un saber actitudinal (aprender a convivir). Competencia social/actitudes: potenciar proyectos colaborativos para que los diferentes participantes obtengan beneficio práctico del trabajo en común.
- Saber meta-cognitivo (aprender a ser). Competencia personal/actitudes: se debe tener pensamiento autónomo y crítico y comportarse con responsabilidad y equidad en la vida.

En síntesis, se trataría de conocer y comprender (conocimiento teórico de un campo académico), de saber cómo actuar (aplicación práctica y operativa del conocimiento) y de saber cómo ser (los valores como forma de percibir y vivir). Aunque hay que tener en cuenta, que el enfoque del aprendizaje basado en competencias hace su aparición en la escena académica en un momento en que la relación de la formación universitaria se coloca más próxima al mundo profesional que al meramente intelectual y académico (Caride, 2007).

En esta línea, y centrandó el interés en la profesión docente, las competencias docentes se definen como la capacidad del profesorado para activar los

conocimientos, las habilidades, los procedimientos y las actitudes necesarias para resolver satisfactoriamente los problemas, así como, situaciones que se les plantean en el contexto educativo; dichas competencias comienzan su desarrollo en la formación inicial, y continúan a lo largo de toda su trayectoria profesional (Área, 2010; Lorente-Catalán, et al., 2017). Por ello, puede afirmarse que la identidad docente comienza a construirse en dicha formación inicial, puesto que los/as estudiantes de magisterio en las universidades empiezan a adquirir un fuerte compromiso y responsabilidad con la profesión; entendiéndose la identidad docente como la percepción que tiene el/la maestro/a de sí mismo y de la labor que desempeña en su ámbito profesional (Valero, 2019), todo ello, mezclado con sus vivencias y trayectoria vital. En este sentido, el Vicedecano de Prácticas de la Universidad de Huelva, considera que con la implantación de los nuevos planes de estudio de los Grados, se ha visto mermada la identidad docente de los maestros y las maestras:

Se nos ha cercenado una palabra muy importante en la titulación que es el nombre de maestro. Ahora mismo el título es Graduado/a en Educación Primaria o en Educación Infantil, y yo creo que eso es un atropello. Dicen los escolásticos que quien crea el nombre crea el ser, y espero que en este caso no estemos generando educadores primarios y que estemos fabricando todavía maestros. Esto ha ocurrido en el Plan Bolonia y ocurrió también en el plan de estudios de 1979. En todos los anteriores planes de estudio la palabra maestro estaba presente, a través de esta entrevista tomo la licencia de reivindicar que se restituya en el nombre de la titulación la palabra maestro y maestra (Ent-VP-Hector).

Por todo ello, es necesario reflexionar respecto a si las actuales estructuras de formación responden a desafíos como (Soto et al., 2015):

- Aprender a aprender.
- Aprender a investigar, construyendo nuevo conocimiento.
- Dar respuesta a situaciones problemáticas complejas.
- Aprender a cooperar, escuchar, debatir, dialogar con otras perspectivas.

Puesto que no hay que olvidar que de lo que se trata es de formar a maestros/as de Educación Infantil y Primaria fuertemente comprometidos/as con la educación (Day, 2018).

En definitiva, se puede afirmar que el desarrollo del currículo mediante competencias debe estar definido por un modelo que apueste por la formación personal de los/as profesionales, basado en una visión integrada e interrelacionada entre saber, saber hacer y ser (Rué, 2007). Esto implica la concepción de un aprendizaje interdisciplinar para la vida y la adquisición de un aprendizaje relevante que desarrolle las cualidades humanas fundamentales. Más aún, supone la construcción de modalidades de conocimiento más complejas, contextualizadas, que integren conceptos, habilidades y destrezas profesionales, así como actitudes

personales que permitan a los/as estudiantes ocupar su lugar en el mundo social, laboral y, en general, en la sociedad. En este sentido, los contenidos académicos parciales en disciplinas y descontextualizados, la labor técnica y evaluadora del profesor/a (sólo respecto al rendimiento o resultados) y la motivación extrínseca hacia el aprendizaje, difícilmente pueden provocar un aprendizaje relevante. El aprendizaje basado en competencias está muy alejado de lo que es un aprendizaje mecánico, porque para que el alumnado adquiera competencias es necesario un mayor grado de significatividad y funcionalidad de los aprendizajes (Zabala y Arnau, 2007) ya que la realidad es holística, y la formación de los/as futuros/as docentes también debe serlo.

## **BLOQUE II**

### **3. Diseño de investigación**

El diseño de investigación en el que se fundamenta este estudio es de corte cualitativo, puesto que en ningún momento se pretende generalizar los resultados obtenidos en el mismo, aunque sí se pretende conseguir transferibilidad a partir de la comprensión de los procesos y realidades complejas que surgen, pudiendo encontrarse cuestiones o situaciones susceptibles de ser implantadas en otros contextos (Flick, 2018). Por tanto, para la puesta en práctica del presente trabajo se ha empleado una metodología fenomenológica-hermenéutica (Finol & Vera, 2020) centrada en el estudio de casos, empleándose como principal instrumento de recogida de información la técnica de entrevista, concretamente una entrevista semiestructurada (Mayorga, 2004).

En este estudio se diseñaron 3 entrevistas: una para los miembros del equipo decanal, otra para el profesorado de los Grados en Educación Infantil y en Educación Primaria, y una tercera entrevista para los y las estudiantes de último curso de dichas titulaciones, realizándose finalmente un total de 13 entrevistas.

Uno de los rasgos que identifican la investigación cualitativa es su apertura y flexibilidad en relación al diseño y a la implementación del estudio (Iñó, 2018), por ello en este caso las etapas o fases que planteamos no están claramente delimitadas y se entremezclan para poder alcanzar los objetivos de la investigación. Una vez aclarado este aspecto, se puede afirmar que las etapas o fases que se han puesto en práctica han sido las siguientes:

#### **3.1. Fase I: Acceso al campo de estudio y negociación**

La fase I se inició durante el mes de diciembre de 2019, momento en el que la responsable del equipo de investigación contactó por carta con la Decana de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Huelva, para presentarle el proyecto e informarla de los objetivos del mismo, y de la necesidad de acudir al centro universitario para la recogida de información. Posteriormente, las componentes del equipo de investigación encargadas de la Universidad de Huelva contactaron telefónicamente con la Decana para informarle con más detenimiento respecto a las tareas a realizar y el cronograma de recogida de investigación. La aceptación por parte de la Decana fue muy positiva, de hecho, puso al equipo en contacto directo con el Vicedecano de Prácticas, el cual mostró un gran interés y una predisposición absoluta en colaborar. En esos primeros momentos de negociación se informó a los responsables de la citada Universidad que les facilitaríamos los informes una vez fuesen elaborados, si así lo deseaban.

A lo largo de ese mismo mes de diciembre, también se contactó, por correo electrónico y por teléfono, con los y las diferentes docentes que impartían docencia en el primer semestre de los últimos cursos de los Grados en Educación Infantil y

Primaria, se le presentó el proyecto, los objetivos de la investigación y se le solicitó su participación en el estudio. Por otro lado, el Vicedecano de Prácticas también facilitó los contactos de un número importantes de docentes, los cuales eran ya concedores del proyecto y estaban interesados en participar en el mismo. Tras contactar con los docentes y dar su aceptación en la participación en el proyecto, se concertaron citas para ir a realizar las entrevistas. Dichos docentes, a su vez, facilitaron sus horarios de clase para poder contactar con su alumnado y darles la oportunidad de implicarse en este estudio.

### **3.2. Fase II: Recogida de información.**

En esta fase se pueden destacar dos momentos previos al desarrollo de la misma. Por un lado, el que hace referencia a los criterios de la selección de informantes, y por otro, el que atañe a la decisión sobre los instrumentos a emplear en la recogida de información.

#### **3.2.1. Criterios de selección de los informantes**

En cuanto a los y las participantes en el estudio de casos, los criterios de selección que se han utilizado han sido idénticos en ambas titulaciones, siendo clave la disponibilidad de estos a participar en el presente estudio. Estos han sido:

- Vicedecano de prácticas.
  - o El criterio empleado ha sido ser un miembro del equipo decanal, responsable de la coordinación y gestión de la formación práctica del centro universitario desde hace 9 años, siendo las prácticas uno de los objetivos importantes en la investigación. Es un profesional con una amplia visión sobre ambos grados, su estructura, las competencias a desarrollar por el profesorado y a adquirir por el alumnado, así como disponer de una experiencia considerable como docente en el centro, concretamente 15 años.
- 3 estudiantes del Grado en Educación Primaria y 3 del Grado en Educación Infantil, de las cuales una de estas estudiantes estaba pendiente solo de la presentación de TFG.
  - o El principal criterio en esta selección ha sido estar en su último curso del Grado, al entender que de este modo podrían ofrecer una visión más amplia y clara del título, de la formación recibida y en la que se han implicado como protagonistas de su aprendizaje, así como, de las herramientas que disponen tras haber realizado ya períodos de prácticas. En ambas titulaciones, ha primado la buena disposición y el buen talante para colaborar en el proyecto tal como se ha anticipado.
- 6 docentes, 3 de ellos con carga docente en el Grado en Maestro/a de Educación Infantil y 3 en el Grado en Maestro/a en Educación Primaria.
  - o Es de resaltar que un criterio para la selección, al igual que con los/as estudiantes, es que dicho profesorado impartiera docencia

en el último curso del Grado. Eso les podría proporcionar una oportunidad para mostrar una visión más aproximada sobre las competencias adquiridas por el alumnado, tanto profesionales como transversales. Además, se valoró en gran medida la buena disposición para participar en el presente estudio.

La recogida de información se llevó a cabo del 14 al 17 de enero de 2020. Para ello, durante este período dos miembros del equipo de investigación, responsables del citado estudio de casos, se trasladaron a la Universidad de Huelva, a la Facultad de Ciencias de la Educación.

En el estudio han participado 13 personas y se realizaron un total de 13 entrevistas. En la tabla 1 se muestra el perfil de los/as participantes en el estudio.

**Tabla 1**

*Participantes en el estudio*

Informantes	Perfil de los /as entrevistados/as
<b>Vicedecano de Prácticum</b>	Maestro en Ed. Primaria, Licenciado en Pedagogía, Doctor en Pedagogía Categoría: Profesor Contratado Doctor 15 años como docente universitario y 20 en otra docencia reglada. Experiencia como Vicedecano de Prácticas: 9 años
<b>Alumnado de Maestro/a Grado en Educación infantil</b>	<b>Alumna 1:</b> Matriculación 4º curso <b>Alumna 2:</b> Matriculación 4º curso <b>Alumna 3:</b> pendiente TFG
<b>Alumnado de Maestro/a Grado en Ed. Primaria</b>	<b>Alumna 4</b> de 4º curso <b>Alumna 5</b> de 4º curso <b>Alumna 6</b> de 4º curso
<b>Docentes Grado en Maestro/a Grado en Educación Primaria</b>	<b>Docente 1:</b> Maestro en Ed. Física, Licenciado en INEF, Psicopedagogo, Doctor en Psicopedagogía Categoría: Profesor Asociado 7 años como docente universitario y 25 años en otra docencia reglada. <b>Docente 2:</b> Maestra en Ed. Primaria, Licenciada en Psicopedagogía, Doctora en Psicopedagogía Categoría: Profesora contratada doctora Docencia Universitaria: 11 años <b>Docente 3:</b> Licenciada en Psicología, Pedagogía y Doctora en Psicopedagogía Categoría: Profesora Asociada Docencia Universitaria: 20 años como profesora asociada en la Universidad.
<b>Docentes Grado en Maestro/a Grado en Educación Infantil</b>	<b>Docente 4:</b> Maestro en Ed. Infantil Categoría: Profesora Sustituta Interina Docencia Universitaria: 2 años

	<p><b>Docente 5:</b> Licenciada en Historia Categoría: Profesora Sustituta Interina Docencia Universitaria: 4 años</p> <p><b>Docente 6:</b> Maestra en Ed. Primaria y Psicopedagoga Categoría: Profesora Sustituta Interina Docencia Universitaria: 4 años</p>
--	--

### 3.2.2. Instrumentos de recogida de información

El principal instrumento para la recogida de información en el estudio de casos ha sido la entrevista semiestructurada. Dicha entrevista fue elaborada por una comisión del equipo de investigación. En total se han diseñado 3 guías para la realización de las entrevistas (tabla 2). Por otro lado, para complementar la información obtenida con las entrevistas se ha realizado una selección y recopilación de documentos institucionales de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Huelva (tabla 3), con el objetivo de realizar un análisis de contenido (Abela, 2002) que permita una triangulación de la información.

**Tabla 2**

*Instrumentos de recogida de información*

Instrumentos		Nº de participantes
<b>Entrevistas</b>	Guía de entrevista para: Equipo decanal	1
	Guía de entrevista para: Docentes	6
	Guía de entrevistas para: Estudiantes	6

**Tabla 3**

*Documentos institucionales*

Documentos institucionales	
<b>Grado de Educación Infantil</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Memoria verificación</li> <li>▪ Plan anual de mejora Plan de estudios</li> <li>▪ Horario anual (Curso 2019-20)</li> <li>▪ Procedimiento de Coordinación docente</li> <li>▪ Guía didáctica de la asignatura: Prácticum II</li> <li>▪ Reglamento de prácticas académicas externas</li> <li>▪ Guía de Prácticum (para estudiantes)</li> <li>▪ Guía docente de la asignatura: TFG</li> <li>▪ Reglamento elaboración y defensa TFG</li> </ul>
<b>Grado de Educación Primaria</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Memoria verificación</li> <li>▪ Plan de estudios</li> <li>▪ Horario anual (Curso 2019-20)</li> <li>▪ Procedimiento de Coordinación docente</li> <li>▪ Guía didáctica de la asignatura: Prácticum II</li> <li>▪ Reglamento de prácticas académicas externas</li> </ul>

- Guía de Prácticum (para estudiantes)
- Guía docente de la asignatura: TFG
- Reglamento elaboración y defensa TFG

### 3.3. Fase III: Análisis, categorización y triangulación de la información

Una vez realizadas las diferentes entrevistas, la información fue transcrita para su posterior análisis (Gibbins, 2012). Para ello se realizó un análisis de contenido contextualizado (Piñuel, 2002), fundamentado en tres momentos: descubrimiento, codificación y relativización (Taylor & Bogdan, 1990). Lo que se ha pretendido es conocer y profundizar en los datos subjetivos aportados por los/as diferentes participantes, para así reconstruir las categorías emergentes de la contextualización de sus experiencias, las principales concepciones respecto al tema de estudio, así como, conocer las vivencias de los/as participantes en la Universidad de Huelva relacionadas con los objetivos de la investigación.

Para una mejor comprensión de la información presentada, a continuación, se muestra una tabla (tabla 4) en la que se recogen las claves o códigos empleados para identificar, a lo largo del informe a los/as informantes. Es de resaltar que, en este estudio, se han utilizado nombres ficticios con el fin de preservar el anonimato de los sujetos participantes.

**Tabla 4**

*Codificación de evidencias*

<b>Entrevistas</b>	
<b>Sujetos</b>	<b>Codificación</b>
Equipo decanal	Ent-VP-Hector
<b>Participantes en el Grado de Maestro/a en Educación Infantil</b>	
Alumna 1	Ent-AI-Carmen
Alumna 2	Ent-AI-Adriana
Alumna 3	Ent-AI-Nora
Docente 1	Ent-PI-Jaime
Docente 2	Ent-PI-Isa
Docente 3	Ent-PI-Carlota
<b>Participantes en el Grado de Maestro/a en Educación Primaria</b>	
Alumna 4	Ent-AP-Marta
Alumna 5	Ent-AP-Nuria
Alumna 6	Ent-AP-Carla
Docente 4	Ent-PP-Esther
Docente 5	Ent-PP-Rosa
Docente 6	Ent-PP-Irene
<b>Documentos institucionales</b>	
Procedimiento de coordinación docente de los títulos de Grado de la Facultad de CCEE de la Universidad de Huelva	DOC-COOR-DO

Memoria de Verificación del Título de Grado de Maestro/a en Educación Infantil	VERI-INF
Memoria de Verificación del Título de Grado de Maestro/a en Educación Primaria	VERI-PRI
Plan de Ordenación docente (POD), para el bienio académico 2019/20- 2020/21	POD-HUV
GUÍA DOCENTE DE LA ASIGNATURA Trabajo Final de Grado Del Grado en Educación Infantil	G-TFG-INF
GUÍA DOCENTE DE LA ASIGNATURA Trabajo Final de Grado del Grado en Educación Primaria	G-TFG-PRI

A partir del análisis de contenido que se ha realizado en la información obtenida han emergido las siguientes **categorías y subcategorías**, las cuáles han configurado el análisis de la información.

La **primera categoría** emergente ha sido **El Plan de Estudios**, del cual subyacen 6 subcategorías:

- Estructuración del Plan de Estudios
- Menciones educativas
- Solapamientos y lagunas en el Plan de Estudios
- Comunicación-coordinación docente
- Movilidad Internacional
- Gestión Administrativa.

La **segunda categoría** se focaliza en todos los elementos que han emergido en relación con **Formación Inicial**, de la cual han surgido 5 subcategorías de análisis:

- Conocimientos básicos
- Conexión teoría-práctica
- Temporalización de las asignaturas
- Prácticas externas
- Demandas para la formación continua y permanente.

En la **tercera categoría** se han incluido aquellas variables que influyen decisivamente en el buen desempeño del proceso de enseñanza-aprendizaje, se ha denominado **variables influyentes**:

- Modelo educativo
- Obligatoriedad de asistencia a clase
- Ratio
- Relación profesor/a-alumno/a
- Trabajo en equipo del alumnado
- Cualificación y formación docente.

La **cuarta categoría** establecida se centra en toda la información relacionada con el **Prácticum y Trabajo Fin de Grado (TFG)**. Identificándose en esta categoría las siguientes subcategorías:

- Tutor/a profesional de las prácticas
- Tutor/a académico/a de las prácticas
- El TFG y su proceso de tutorización.

La **quinta categoría** se focaliza en la **labor docente en el contexto universitario**. En esta categoría se han incorporado las siguientes subcategorías:

- Competencias docentes
- Profesionalidad docente: vocación y tareas de investigación
- Burocracia en la docencia: carga docente, burocracia y promoción
- Rol docente y rol investigador: investigación, calidad de la enseñanza, equilibrio docencia-investigación
- Libertad de cátedra
- Formación docente universitaria.

La **sexta categoría** hace referencia a la **metodología docente universitaria**, y dentro de ella se identifican dos subcategorías:

- Innovación educativa
- Aprendizaje del alumnado.

La **séptima categoría** se centra en la **evaluación** de los aprendizajes en la universidad.

En la **octava categoría** se analiza toda la información relativa a las **Teorías Proclamadas y Teorías al Uso de los futuros/as Maestros/as de Educación Infantil y Primaria**. Esta categoría a su vez se ha dividido en las siguientes subcategorías:

- Funciones de la escuela
- Rol docente
- Metodología de los Maestros/as de Educación Infantil y Primaria
- La evaluación en los centros educativos
- Formación Permanente de los Maestros/as de Educación Infantil y Primaria.

Todas estas categorías se presentan en forma de capítulos en el siguiente bloque de contenido.

Es de resaltar que para la elaboración del informe se ha realizado una triangulación de agentes y de fuentes. Los agentes que han participado en el estudio y que han permitido analizar la información desde diferentes puntos de vista han sido: los estudiantes, el profesorado y el equipo decanal. Mientras que para la triangulación de fuentes se ha empleado, por un lado, los datos obtenidos mediante las entrevistas, y por otro lado, se ha realizado un análisis de contenido procedente de los documentos oficiales de la Universidad de Huelva, tal y como se ha mencionado anteriormente (tabla 3).

### **3.4. Fase IV: Elaboración del informe final**

Una vez analizada la información se pasó a la elaboración del informe final (bloque III), en el cual se presenta el estudio empírico, centrado, como ya se ha comentado en un estudio de casos realizado en la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Huelva. Dicho estudio empírico se organiza en torno a 9 capítulos, los cuales de manera deductiva presentan la información analizada a lo largo del presente estudio. El capítulo uno focaliza el interés en los Planes de estudio y el análisis que se realiza de los mismos. En el capítulo dos se presenta un análisis de la formación inicial de los Grados de Maestro/a en Educación Infantil y Educación primaria. El tercer capítulo presenta los procesos educativos centrados en los aprendizajes, así como las variables que influyen en los mismos. El capítulo cuatro centra su interés en el Prácticum y TFG, así como, en los procesos de tutorización que se ponen en práctica en dichas asignaturas. El quinto capítulo focaliza el interés en la labor docente en el contexto universitario, así como en las características que la definen. En el capítulo seis se plantean las propuestas metodológicas evidenciadas en los Grados de Maestro/a en Educación Infantil y Educación Primaria. En consecuencia, en el séptimo capítulo se habla de la evaluación de los aprendizajes en la universidad, para terminar con el capítulo octavo realizando un análisis en profundidad de las teorías proclamadas y las teorías al uso de los futuros maestros/as de Educación Infantil y Primaria. Por último, el noveno capítulo recopila las principales conclusiones del estudio con relación a los objetivos del mismo.

## **Bloque III**

### **4. Estudio de casos: Facultad de Educación de la Universidad de Huelva. Análisis empírico.**

A lo largo de estas líneas se presentan los resultados obtenidos a partir del estudio de casos realizado en la Facultad de Ciencias de la Educación Universidad de Huelva, concretamente en los Grados de Maestro/a en Educación Infantil y Maestro/a en Educación Primaria. En este informe se trata de poner de manifiesto cómo ven los participantes la adaptación de la Universidad, de las titulaciones, del profesorado y de las metodologías a los cambios introducidos tras la incorporación a la EEES, 25 años después de dicha incorporación. Es decir, lo que se pretende es analizar qué cambios sustanciales se han producido realmente en la cultura universitaria tras la incorporación en el EEES. A continuación, se desarrollan los capítulos del informe mencionados anteriormente.

#### **Capítulo 1. Los Planes de estudios de los Grados de Maestro/a en Educación Infantil y en Educación Primaria**

La profesión docente es una actividad profesional regulada por distintos planes de estudios elaborados atendiendo a distintas órdenes ministeriales, concretamente la ORDEN ECI/3857/2007, de 27 de diciembre en el caso del plan de estudios de Maestro/a en Educación Primaria, y la Orden ECI/3854/2007, de 27 de diciembre, en lo que respecta al plan de estudios de Maestro/a en Educación Infantil. En dichas ordenes se establecían los requisitos mínimos que debían contemplarse para que se pudieran verificar los títulos de ambos Grados y habilitar para el ejercicio de Maestro/a en Educación Primaria y en Educación Infantil. Estos planes de estudio se elaboraron tomando como referencia las órdenes mencionadas y el Real Decreto 1393/2007, de 29 de octubre que establecía “la ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales, relativo a la memoria para la solicitud de verificación de títulos oficiales”.

A partir de esta normativa que marcaba las directrices de trabajo, en la Comunidad Autónoma de Andalucía se crearon unas comisiones para establecer los acuerdos mínimos comunes para todo el territorio e iniciar el trabajo en cada Universidad. En cada Facultad de Educación se constituyó a su vez una subcomisión de trabajo en la que había una representación del profesorado de los diferentes departamentos o áreas de conocimiento, lo cual facilitó el diseño de los distintos Planes de Estudio, repensar la estructura de dichos planes, estando los departamentos representados en los mismos e informados de todos los avances.

La dinámica de trabajo establecida posibilitó que todo el profesorado de las distintas Universidades andaluzas discutiese las propuestas, conociera la estructura de los planes de estudio a través de los órganos colegiados, y que pudiera participar activamente por medio de sus representantes en el diseño de los mismos. Por ello,

es curioso que algunos/as de los/a docentes entrevistados/as no dispongan de una visión general sobre el plan de estudios de los Grados en la Universidad de Huelva, no tengan conocimiento de la **estructura** del mismo y si esta es sólida y consistente desde su punto de vista o, todo lo contrario. Esta es una cuestión que se presenta tanto en el Grado de Maestro/a en Educación Infantil como en el Grado de Maestro/a en Educación Primaria.

Así, por ejemplo, un profesor del Grado en Educación Infantil nos expresa: “criticar o no criticar sobre el plan de estudios no te puedo decir, porque realmente no lo conozco, no conozco todas las asignaturas” (Ent-PI-Jaime). En esta misma línea una profesora del Grado en Educación Primaria nos comenta que: “no puedo decirte todas las asignaturas que tienen, ni me he parado a mirar si son coherentes en primero, o se repiten contenidos” (Ent-PP-Esther). Como investigadoras estas voces nos resultan interesantes, pues es probable que la labor profesional de estos docentes esté centrada exclusivamente en el desarrollo de las materias que los departamentos correspondientes les hayan asignado. Ahora bien, nos asalta la duda de si es posible ofrecer una formación de calidad sin tener una perspectiva global del Título, de los contenidos que se pretenden trabajar a través de las diferentes asignaturas y de las competencias específicas y básicas a desarrollar a lo largo de la formación inicial a través de todas las materias. Sobre todo, nos llama la atención estas respuestas en el caso del docente entrevistado que imparte docencia en el Grado en Educación Primaria, ya que la experiencia profesional mínima del profesorado participante en el estudio es de 7 años.

Para otros y otras docentes entrevistados el plan de estudios constituye una buena propuesta formativa, “creo que en cuanto a la organización está bien, más allá de que a lo mejor alguna asignatura pueda estar en un cuatrimestre o en un semestre u otro” (Ent-PI-Isa). Además, parece que existe una buena predisposición desde el equipo decanal, para realizar todos los cambios necesarios si se detectan deficiencias que afectan a la estructuración del plan de estudios, siempre y cuando sean cambios pertinentes que inciden en la mejora de la coherencia interna del título y, por tanto, en los aprendizajes del alumnado, como evidencian las palabras del Vicedecano de prácticum:

El equipo decanal ha sido coherente cuando se han manifestado incoherencias en la distribución. Era una asignatura que está en el 2º semestre del primer curso igual es más conveniente que estuviese 1º y entonces se han realizado “los modifica” de los “verifica” pertinentes en más de una titulación (Ent-VP-Héctor).

Desde el punto de vista del alumnado, los principales cambios a realizar deben centrarse en la importancia que se le otorga en el plan de estudios a diferentes asignaturas, puesto que, según ellos, existen asignaturas que actualmente son consideradas optativas, y poseen tal peso en su formación, que deberían ser consideradas asignaturas obligatorias, tal y como indica Nora:

Pues mira, hay algunas asignaturas que yo pondría obligatorias, son optativas y considero que son fundamentales. Los alumnos, que tontos no son, qué hacen, yo en 4º tengo las prácticas y el TFG, entonces no me voy a ir a asignaturas más difíciles tengo mucho trabajo que hacer, muchos exámenes, y me voy a las más fáciles, las más básicas (Ent-AI-Nora).

Las palabras de Nora corroboran que, en algunos casos, el alumnado está más preocupado por aprobar que por aprender, y van a la ley del mínimo esfuerzo. Sin embargo, otras alumnas consideran que hay asignaturas demasiado centradas en aspectos que no están relacionados con la práctica docente que han desarrollado en las escuelas durante su período de formación práctica, y que deberían desaparecer para dar cabida a materias más prácticas. Mencionando en este sentido aquellas materias más relacionadas con las artes, como indica una alumna al decir que “quitaría muchas asignaturas que son inservibles, creo que están de relleno. No entiendo por qué se da tanta importancia a las matemáticas y tan poca a la lengua o a música” (Ent-AP-Marta). Es decir, demandan más herramientas, cómo enseñar, tal y como expresa una alumna cuando dice que “está muy bien que yo sepa que “van Hiele” tenga tantos niveles de enseñar matemáticas, pero cómo se enseña a un niño a sumar, eso me falta cosas más prácticas” (Ent-AP-Carla).

Ambas estudiantes están poniendo de manifiesto la jerarquía que se establece una vez más entre materias y que no solo afecta al currículum de Primaria, Secundaria o Bachillerato, disponiendo de más horas semanales y más reconocimiento social. Por otro lado, estas palabras también nos llevan a recapacitar sobre qué es lo que realmente están demandando estas estudiantes y si a lo largo de su formación inicial han tenido la oportunidad de constatar la importancia que tiene establecer conexiones e interacciones entre la formación teórica y la práctica. Es decir, a través de estas voces puede intuirse que estas estudiantes no han comprendido que formarse como maestras supone adquirir algo más que herramientas para aplicar en cualquier situación práctica de modo descontextualizado. Ser maestras requiere una formación teórico-práctica sólida que se adquiere a través de procesos de análisis, cuestionamiento y reflexión tanto en la formación inicial como a lo largo de su trayectoria profesional.

Con lo cual, habría que seguir trabajando en la deconstrucción de estas concepciones y enfocar la formación hacia una perspectiva más reflexiva. Hacerles ver a través de los diferentes módulos de formación básica, disciplinar, optatividad y prácticas en los centros, que las intervenciones en las aulas van precedidas de momentos importantes de reflexión, análisis, de toma de decisiones, de contrastación y en todos ellos las herramientas teóricas están presentes y son claves. Y que, tras dicha intervención, deben seguir analizando y reflexionando para introducir propuestas de mejoras, configurándose así todo un proceso cíclico de teorización de la práctica y experimentación de la teoría (Soto et al., 2015).

Tras exponer algunas de las cuestiones relativas a la estructura del Plan de Estudios, el conocimiento de este por parte del profesorado como agente implicado en el

proceso de enseñanza aprendizaje, y la valoración que realiza el alumnado de las asignaturas, vamos a centrarnos en otras de las variables que influyen decididamente en la formación inicial de los/as futuros/as docentes. En primer lugar, analizaremos qué papel juegan en el Plan de Estudios las menciones educativas.

#### **4.1.1. La organización del Plan de Estudios en base a las menciones educativas**

Con la actual organización de los Planes de Estudio, se ha eliminado la especialización docente tal y como se entendía antes de Bolonia. Esto supone que se apuesta por un/a docente más holístico/a, pero focalizándose su formación en una cierta especialización centradas en las **menciones** educativas. Este cambio en los Planes de Estudio, para los/as participantes en la investigación, ha supuesto un deterioro de la calidad formativa profesional, como se puede apreciar en las palabras de una docente:

A mí me gustaba más cuando era de especialidad, antes porque un PT, te decía yo soy maestro de PT, salía hiperformado porque yo iba a los centros, por ejemplo, PT e Infantil para mí los mejores, infantil super bien y logopedia y PT, tenían mucha formación en eso, y ahora con las menciones yo creo que sí, algo, pero se queda muy básico, y la primaria divagando, que si música, matemáticas, flauta... (Ent-PI-Carlota).

Según los y las docentes entrevistados, se han reducido en gran medida las especialidades, y se está proporcionando a los/as futuros/as maestros/as una formación más generalista, tal como se contemplan en las diferentes órdenes ministeriales y como evidencia un docente:

Yo creo que hemos ido atrás, porque hemos querido volver a lo de antes de especializar a los maestros, yo entiendo que todos los maestros tienen que estar capacitados para dar todas las asignaturas, por supuesto, si no todas la mayoría, pero hay asignaturas más específicas como música, idiomas, educación física, plástica, que debe de haber un especialista que se dedique a ello, y hoy en día, con esa mención hemos disminuido la formación en esas especialidades de maestros (...) entonces, si lo que hacemos es querer mejorar y al final lo que hacemos es empeorar, si nos damos cuenta de que estamos empeorando vamos a arreglarlo, y no vamos a intentar poner un parche para que parezca arreglado, que es lo que se está haciendo, y en ese aspecto creo que estamos muy equivocados, el sistema educativo está muy equivocado” (Ent-PI-Jaime).

Parece evidente que tal como está organizado el Plan de Estudios, la especialización queda reducida a las menciones, las cuáles, según los/as participantes en esta investigación, no permiten dar respuesta a las demandas educativas actuales:

Yo veo ahora, en el actual Plan de Estudios del grado de magisterio con respecto a los estudios precedentes, que se ha dado un giro hacia el maestro

generalista hacia una formación del maestro con competencias en distintas disciplinas, hasta el punto de que la palabra especialidad ha desaparecido de la propia titulación y la hemos transformado en la denominación de mención que no es más que una formación específica, tanto de menor calado, de menor profundidad con respecto a lo que eran las especialidades precedentes. Y, sin embargo, cuando los actuales egresados pasen al mercado laboral tanto en centros públicos como privados y concertados, pues tenemos que los profesionales siguen estando clasificados por especialidades, vamos a tener un maestro generalista con mención en educación física, mención con sólo 30 créditos en el caso del plan de estudios de esta Universidad en esa formación más específica y, sin embargo, después cuando acceden al empleo público tienen que hacerlo por especialidad. Entonces me parece que hay una disonancia bastante notable, que no sé de quién es la responsabilidad, supongo que en parte de la Universidad y en parte de la Administración Educativa que ofrece este tipo de ofertas de empleo (Ent-VP-Hector).

Esta visión se corrobora con el posicionamiento del alumnado. En especial las estudiantes del Grado de Maestro/a en Educación Primaria, que son las que realmente acceden a las menciones, son conscientes de la necesidad de profundizar más en los conocimientos específicos de cada mención, “dentro de la especialidad pondría más asignaturas, es verdad que tenemos 1 o 2 asignaturas al año, pero a mí se me ha quedado corto” (Ent-AP-Marta). Quizás este sea uno de los principales motivos por el cual la mayoría de los/as estudiantes de dicho Grado realizan estudios de posgrado al finalizar la carrera, con el fin de desarrollar en mayor medida sus competencias profesionales, y buscando una mayor especialización de la que adquieren en el Grado, durante la formación inicial.

Por otro lado, es de resaltar la preocupación del Vicedecano de Prácticas respecto al prácticum, puesto que el alumnado del Grado de Maestro/a en Educación Primaria, no siempre tiene tutores/as profesionales en los centros de prácticas que sean especialistas en las menciones que ellos/as han elegido, lo cual hace que su formación se vea mermada:

La formación con el maestro especialista que se corresponde con su mención es proporcional al Plan de Estudios que tenemos actualmente, cuando desde mi punto de vista debiera tener una mayor carga formativa sobre la especialidad porque después va a aspirar a ser docente de una determinada especialidad (Ent-VP-Hector).

Además, según los/as docentes participantes en el estudio, en concreto, en lo que respecta al Grado de Educación Infantil, tal y como se está planteando la formación, y se está permitiendo el acceso a los Técnicos/as de Educación Infantil, se está desvirtuando la formación inicial en cierta medida, puesto que, dicho alumnado, procedente de Módulos Formativos obtienen un elevado nivel de convalidación de asignaturas. convalidaciones que, en algunos casos, no garantiza que dicho

alumnado posea las competencias requeridas desde el Plan de Estudios universitario, como evidencia una docente:

Se está potenciando un perfil actualmente, por los egresados que van saliendo, que son mayoritariamente de ciclo superior, más vinculado a técnicos que a estudiantes universitarios o maestros de etapa completa de 0-6, igual que antes no se contemplaba el primer ciclo 0-3, y era una deficiencia y se intentó cubrir, para tener una visión global de etapa, pues igual me parece que ahora se está sobre todo, enfatizando, un perfil más de técnico que de titulado o graduado universitario” (Ent-PI-Isa).

Llegados a este punto, resulta necesario cuestionarnos si las Facultades de Educación desarrollan un adecuado perfil profesional, para que los/as futuros/as docentes, puedan hacer frente a los requerimientos del actual sistema educativo. La intención es formar profesionales reflexivos que sean capaces de desenvolverse en situaciones socioeducativas complejas, pero la realidad nos dice que en la mayoría de las ocasiones la preparación no es suficiente, ya que como nos corrobora una docente, los futuros/as maestros/as, “han aprendido mucho y no me cabe duda, han estudiado y se han esforzado, pero no sé hasta qué punto ellos pueden ser capaces de integrar todo eso, relacionarlo y convertirlo en una profesión” (Ent-PP-Irene).

Del mismo modo, el alumnado es consciente de la necesidad de integrar la teoría y la práctica para alcanzar los objetivos de una formación docente completa, donde los conocimientos, las habilidades, las actitudes y los valores conforman un todo que garantice una buena formación de los/as futuros educadores/as, “nos enseñan de una manera muy teórica, nos deberían enseñar más cómo ponerlo en práctica, la situación real es otra” (Ent-AP-Nuria).

A continuación, nos centraremos en otra de las variables claves tanto en la estructura como el desarrollo de los Grados. Esta hace referencia a la necesaria comunicación entre el profesorado, para coordinarse y afrontar el solapamiento de asignaturas.

#### **4.1.2. Solapamiento de asignaturas y la necesaria coordinación entre el equipo docente**

El **solapamiento** de las asignaturas en los dos Grados estudiados es una realidad que tanto el profesorado como el alumnado han detectado y puesto de manifiesto. Esta situación puede afrontarse prestando la suficiente atención por parte del equipo docente, dialogando, reflexionando y coordinándose. De hecho, como bien se pone indica en el procedimiento de coordinación docente de los títulos de Grado, una de las funciones del docente coordinador de curso es “estudiar las interrelaciones existentes entre las materias del curso, así como detectar posibles solapamientos de contenidos” (DOC-COOR-DO, p.4). El Vicedecano de Prácticas también reconoce que en ocasiones se detectan esas circunstancias, pero a pesar de ello, no lo considera una cuestión negativa, sino todo lo contrario, una

oportunidad para poder profundizar en el conocimiento desde diferentes posicionamientos.

[El solapamiento] se puede matizar, pero en esto considero que incluso, siempre que ese solapamiento no suponga dos materias con idénticos contenidos con distintos nombres, epistemológicamente no es malo que haya solapamiento, y que vean que la ciencia, y el conocimiento, es un todo, y no tiene que haber esos compartimentos tan estancos, y que exista esa frontera líquida que diría Bauman, entre unas asignaturas y otras, y tampoco hay que rasgarse las vestiduras si hay cierta permeabilidad de unos contenidos, claro hasta un límite (Ent-VP-Hector).

El profesorado, por su parte expone que es especialmente en las asignaturas optativas en las materias en las que se producen ciertos solapamientos, las cuales son detectados en muchos casos por el propio alumnado (Ent-PI-Isa; Ent-PI-Carlota). Esto puede ser debido, tal como se ha anticipado anteriormente, a la falta de **comunicación-coordinación** entre el profesorado universitario, como ponen de manifiesto dos de los tres docentes entrevistados, a pesar de que está contemplado el procedimiento de coordinación docente por parte del Centro. Desde este se entiende que la coordinación es clave para garantizar una formación de calidad como a continuación se expresa: “se hace por tanto necesario poner en funcionamiento una estructura docente regulada y reconocible que garantice la necesaria coherencia en la actividad docente y repercuta en la calidad de la misma” (DOC-COOR-DO, p. 1). Jaime, por ejemplo, expresa que “debería de haber entre asignaturas similares y que puedan pisarse más comunicación entre profesores, que no existe, por lo menos aquí o en mi caso” (Ent-PI-Jaime). Irene comenta que “hay asignaturas que repiten contenido y quizás tiene que ver con la falta de comunicación” (Ent-PP-Irene) y, por último, Marta evidencia que existe “muy poca comunicación, ha habido mucho solapamiento” (Ent-AP-Marta), además de destacar que el alumnado es consciente de ello. Con lo cual, a partir de las aportaciones de los diferentes profesionales se aprecia que se debe promover desde los órganos competentes la coordinación vertical y horizontal en los diferentes Grados y una mayor comunicación, diálogo y reflexión entre el profesorado, y entre el profesorado y el alumnado, con el objeto de mejorar la calidad de las enseñanzas y ofrecer oportunidades de aprendizaje reales a este, y así afrontar otra de las necesidades y/o demandas detectadas por el alumnado.

También es de resaltar, que además del solapamiento, el alumnado evidencia **lagunas** en la formación, puesto que, según ellas, los docentes dan por sentados conocimientos y competencias que el alumnado no ha trabajado y/o adquirido durante su formación, como evidencia Nora:

Yo he escuchado lo típico de “aquí os dejo la normativa”, “ya la habéis visto”, “esto como ya lo habéis estudiado”, pero ni siquiera saben si lo hemos estudiado, lo dan por supuesto, y no lo hemos dado porque no ha dado

tiempo. A mí personalmente no me ha gustado nada, pero nada y estoy muy disgustada en ese aspecto del Grado” (Ent-AI-Nora).

Las palabras de Nora muestran su insatisfacción con respecto a su formación y vuelven a incidir, una vez más, en la necesaria comunicación-coordinación entre el profesorado. Sin esta estrecha comunicación y colaboración no es posible conocer qué han trabajado a través de las diferentes asignaturas y cursos, y buscar alternativas para responder a las necesidades detectadas, diseñar proyectos que contribuyan a la formación de un maestro o maestra competente. Este descontento no solo se evidencia en las palabras de Nora, sino que es compartido por otras compañeras, puesto que el alumnado no siente que la formación recibida les está preparando para realizar su profesión “yo creo que no hemos aprendido mucho, yo no siento que tenga un aprendizaje y unas tablas que son con las que yo pueda defenderme ahora mismo” (Ent-AP-Nuria). Consideran que el tiempo y el trabajo realizado durante los años de carrera no se ve reflejado en los conocimientos adquiridos “un esfuerzo increíble para salir con me falta algo, que es como voy a salir” (Ent-AP-Carla).

Como se ha puesto de manifiesto hasta el momento, una formación inicial de calidad, por tanto, requiere una necesaria actuación coordinada del equipo docente del Título. Pero en la Universidad de Huelva, según los participantes en el estudio, la coordinación también se ve influenciada por la dedicación y categoría profesional de los docentes, es decir, aquellos profesores/as que son asociados y poseen otros trabajos independientemente del universitario, tienen limitada sus posibilidades de coordinación. Esto se ve claramente reflejado en las palabras de un profesor del Grado de Maestro/a en Educación Infantil: “Aquí yo solo me puedo coordinar cuando coincido con otro profesor en la misma asignatura, porque al ser profesor asociado tengo muchas horas fuera de aquí y no tengo mucho tiempo para ir a coordinarme con otros profesores” (Ent-PI-Jaime).

Para el alumnado, por su parte, la coordinación es inexistente, como nos dice Carmen: “yo no he visto coordinación, vamos, a lo mejor sí, pero no” (Ent-AI-Carmen). Docentes como Irene nos indican que “en mis asignaturas de primaria, diálogo poco, más allá de una charla informal de pasillo de lo que estamos haciendo en clase” (Ent-PP-Irene). La información obtenida por el profesorado y el alumnado contrarresta con la proporcionada por el componente del Equipo de Gobierno, puesto que el Vicedecano de Prácticas afirma que desde dicho equipo se favorece, abiertamente, que se establezca una estrecha coordinación docente:

Hay en la franja horario, en el horario semanal los miércoles, otros años martes y jueves, en el que se interrumpe un poco las clases. Hay una hora y media central, tanto en el horario matinal como vespertino, dedicado a actividades transversales como pueden ser las reuniones de coordinación. Yo el miércoles que viene tengo citados a los docentes del prácticum y ahí tengo garantizado que no hay excusa de docencia. Es una apuesta del equipo decanal actual, heredado del equipo anterior. Es un horario que no es ni en la

hora inicial ni en la final, que pueda prestarse a la huida u ocuparse de otras tareas (...) quien no acuda al 80% de las sesiones que se convocan no recibe la certificación de haber sido miembro integrante del equipo docente (Ent-VP-Hector).

Esto último indica que seguimos inmersos en la cultura de la “titulitis”, puesto que a pesar de que se destina un espacio, tiempo y ubicación para la coordinación, también desde el Equipo Decanal se les incentiva a asistir a las mismas certificando dicha asistencia. Lo cual puede ser una motivación para participar, pero dicha participación no conlleva una implicación real en la coordinación.

En esta línea, el profesorado es consciente de la importancia de la coordinación al “no perder de vista lo que tiene cada uno en su asignatura de forma que los alumnos deben ver algo que yo necesito para mi asignatura y mi compañero lo da” (Ent-PP-Irene), aunque en algunos casos dicha coordinación acaba burocratizándose por el propio sistema, como señala una profesora del Grado de Maestro/a en Educación Infantil:

Creo que son reuniones importantes, es verdad que a veces se burocratiza también en ese tipo de actuaciones y caen en saco roto, sobre todo a veces en el tema de calidad, cosa que quema mucho al profesorado, pero creo que también cuando hay intereses, y saber también qué hacen los otros profesores, siempre te ayuda a abrir un poco más de campo y de perspectiva, y a fomentar el trabajo en grupo (Ent-PI-Isa).

Independientemente de las dificultades que se han planteado hasta el momento, se puede afirmar, según los/las docentes participantes en el estudio, que hay docentes que sí se coordinan, que intentan que las asignaturas que se imparten por la mañana y por la tarde sigan la misma línea, y que cuando existan asignaturas adscritas a diferentes departamentos el alumnado vea coherencia, conexión y continuidad entre el profesorado, como se puede observar en las palabras de Carlota:

Siempre nos ponemos en contacto, y les explico cómo lo hago, ellos como lo van a hacer... intentamos que por la mañana y por la tarde sean parecidas las asignaturas (...) tengo también asignaturas que son compartidas entre departamentos, DOE y MIDE, entonces la parte de innovación la da DOE y la de investigación MIDE, entonces yo tengo que coordinarme con ellos, saber quién empieza antes, que se va a explicar en cada parte, así los alumnos entre los profesores ven una unidad, a mi normalmente me gusta el primer día estar los dos, aunque yo empiezo después, que nos conozcan (...) y después también comunicarnos siempre (...) después los exámenes también, ponernos de acuerdo para que el alumnado vea una continuidad (Ent-PI-Carlota).

Desde este posicionamiento se ve cómo entre algunos/as docentes sí existe una verdadera coordinación y comunicación, pero a pesar de ello, esta docente afirma

que es una cuestión difícil puesto que la organización temporal de las mismas dificulta, en gran medida, la asistencia de los docentes asociados:

Tenemos reuniones de todos los grupos de educación infantil, nos reunimos, lastimosamente, y siempre lo digo, en el departamento, yo sé que las tardes son arduas, y la gente quiere estar en la mañana, pero los asociados no podemos venir a las reuniones de la mañana, entonces a mí no me pueden venir a decir, mira vamos a hablar todos los que damos infantil a las 11 de la mañana, porque yo no puedo venir de 9 a 2 trabajo en otro lugar (...) el poner reuniones por la mañana a los asociados nos afecta mucho, al menos en esta universidad, y siempre digo, por favor, enviadme el acta, al menos de lo que se ha hablado, que seguramente estaré de acuerdo, pero si quiero algo aportar, pues por lo menos darme la oportunidad, porque no puedo estar en la reunión (Ent-PI-Carlota).

El profesorado considera que “son necesarias [las reuniones de coordinación] y deberían ser obligatorias al principio del cuatrimestre, porque en la reunión que hemos tenido la semana pasada [finales del cuatrimestre] han surgido cosas que ahora ya no se pueden arreglar” (Ent-PP-Rosa). Y ante las dificultades que puedan surgir, en algunas ocasiones la coordinación se realiza “con un compañero que tengo que imparte la misma asignatura, yo por la mañana y él por la tarde, pues directamente nos pusimos de acuerdo nosotros” (Ent-PP-Rosa), lo cual repercute de manera positiva tanto en el alumnado como el profesorado.

En el siguiente punto abordamos una cuestión clave en el Espacio Europeo de Educación Superior y que constituye un complemento, en los Planes de Estudio, para la formación inicial de los estudiantes. Esta hace referencia a la movilidad internacional. Desde las diferentes universidades se promueve que el alumnado pueda adquirir o completar la adquisición de competencias y conocimiento de otros contextos de estudios, a través de programas de movilidad en diferentes universidades, como por ejemplo ERASMUS, ERASMUS PRÁCTICA, cooperación internacional, etc. estableciéndose para ello acuerdos internacionales.

#### **4.1.3. Movilidad internacional**

Los participantes en la Conferencia Mundial sobre la Educación Superior, reunidos del 5 al 9 de octubre de 1998, en la sede de la UNESCO en París, elaboraron el documento “La Educación Superior en el Siglo XXI. Visión y Acción”. En dicho documento se establecieron los grandes retos de la Educación Superior, siendo uno de ellos:

Constituir un espacio abierto para la formación superior que propicie el aprendizaje permanente, brindando una óptima gama de opciones y la posibilidad de entrar y salir fácilmente del sistema. Así como oportunidades de realización individual y movilidad social con el fin de formar ciudadanos que participen activamente en la sociedad y estén abiertos al mundo, y para promover el fortalecimiento de las capacidades endógenas y la consolidación

en un marco de justicia de los derechos humanos, el desarrollo sostenible, la democracia y la paz.

En esta línea y para dar respuesta a dicho reto, se han establecido diferentes programas de movilidad entre las distintas Universidades que configuran el EEES. Tras años de la puesta en práctica de esta movilidad internacional, es interesante analizar si dicha movilidad realmente consigue los objetivos para los que fue, en un primer momento, diseñada. Según los/as participantes del presente estudio, concretamente el profesorado universitario, la movilidad no constituye un verdadero sistema de formación para poder desarrollarse en el libre mercado, sino que permite al alumnado, principalmente, el desarrollo de una serie de competencias transversales que les van a servir para vivir en sociedad. En este estudio, los/as docentes participantes ponen en duda, en algunos casos, los contenidos que el alumnado adquiere con los intercambios internacionales. Esta afirmación vuelve a poner de manifiesto que, desde el ámbito docente entrevistado, se le sigue dando mucha importancia al contenido teórico asimilado por el alumnado. Muestra de ello se evidencia en las palabras de los docentes Jaime e Irene:

Ahí tengo mis dudas, en cuanto a la movilidad dentro del territorio nacional creo que les puede venir bien porque se exige más o menos lo mismo, es decir, si me voy a la Universidad Complutense de Madrid, que a mí no me van a aprobar por ser de la Universidad de Huelva, voy a tener que formarme, voy a tener que trabajar, y me puede venir muy bien porque puedo conocer otras directrices diferentes a la que lleva mi universidad, ahora, en cuando a la movilidad Erasmus, no veo que sea productiva a nivel académico, si es productiva, para mí, a nivel personal, es decir, los alumnos les viene bien salir fuera, aprender un idioma, espabilarse, pero a nivel curricular, en la mayoría, hay algunos destinos Erasmus que sí, pero en la mayoría te aprueban por ser de fuera, te aprueban con una facilidad increíble, te regalan las notas, de hecho, hay alumnos que se van de Erasmus para aprobar asignaturas que son difíciles en cada facultad (Ent-PI-Jaime).

Ellos tienden a llevarse la asignatura de Matemáticas al Erasmus, (...), y entonces no sé, eso me crea desconfianza sobre si realmente es un complemento a la formación o un escape a la formación, aunque aprendan otras cosas interesantes allí, yo creo que la experiencia es muy rica, (...), más allá del desarrollo del idioma que me parece súper importante, (...), con el contenido creo que se pierden cosas, ahora ganan otras, así que supongo que las que entran por las que salen (Ent-PP-Irene).

Otros docentes que no se centran tanto en el contenido, sino que consideran más importante el desarrollo de competencias por parte del alumnado, valoran en gran medida estos planes de movilidad, como muestran las palabras de Isa y Esther:

En la sociedad en la que estamos creo que uno de los grandes aciertos han sido los planes de movilidad, para mí sí, porque desarrollan otro tipo de competencias, como por ejemplo, competencias más bien vinculadas a la interculturalidad, a la gestión de la diversidad, porque se enfrentan a diferentes situaciones, a saber cómo desenvolverse en diferentes contextos, y esto creo que les hace madurar muchísimo, yo siempre recomiendo al alumnado que se vaya de experiencia Erasmus, quizás, el contenido científico de una materia pues se pierde, pero creo que aprenden otras cosas que son igual de importantes (Ent-PI-Isa).

Yo creo que todas las experiencias que sean salirte un poco de tu zona de confort y ver cómo te desenvuelves en otro país, en otra zona, localidad, abrirte a las experiencias que puedan ofrecerte otras universidades, otras maneras de enseñar, siempre es enriquecedor, moverse, conocer gente, otras metodologías (Ent-PP-Esther).

A este respecto no se ha podido recabar información del alumnado, ya que ninguna de las alumnas entrevistadas había participado en programas de Erasmus, pero si la opinión de una de las docentes que ha conocido a lo largo de su trayectoria estudiantes que han solicitado la beca Erasmus. En sus palabras se puede ver que la motivación del alumnado en ocasiones no es acorde a los objetivos de dicha beca:

Cuando ellos se van de Erasmus lo hacen por 2 motivos, o porque quiero quitarme las asignaturas que aquí no soy capaz y prefiero quitármelas en otro sitio que sé que me las van a regalar, bueno a regalar, depende de dónde te vayas, pero casi siempre te las traes. Y el 2º motivo porque me pego los dos cuatrimestres de viaje fuera sin nadie que me diga tienes que estar aquí, a una hora (Ent-PP-Rosa).

La movilidad internacional, por tanto, parece que no se está llevando a la práctica con la finalidad para la que en un principio fue diseñada. A pesar de que pueda ser una experiencia formativa muy enriquecedora y beneficiosa para el alumnado.

Como se puede apreciar, la calidad de la formación inicial se puede ver influenciada por multitud de variables y factores. A continuación, analizaremos otra de estas variables: la gestión que se realiza tanto del tiempo, como de los espacios, como de la propia estructura organizativa del Plan de Estudios.

#### **4.1.4. Gestión administrativa**

Como ha puesto de manifiesto el profesorado en el apartado anterior, la gestión que se realice de las labores docentes influye, entre otros aspectos en la calidad de la coordinación. Respecto al alumnado, también hay que resaltar que, las alumnas entrevistadas indican que la **gestión administrativa** que se realiza en los Grados no es muy eficaz, especialmente, en lo que respecta a lo relativo a las prácticas externas. Según ellas, la elección de centros de prácticas no se realiza de manera apropiada, por lo que los calendarios de prácticas no se pueden cumplir al 100%,

como se evidencia en las palabras de Carmen al indicar que “la organización funciona mal, aquí en Huelva, por ejemplo, nosotros teníamos que haber echado la selección [de centros de prácticas] el lunes y tuvimos que echarla el martes, porque resulta que no nos habían metido en la lista” (Ent-Al-Carmen).

A pesar de esta valoración del alumnado, hay que resaltar que desde el equipo decanal se apuesta por la escucha, por la negociación, por la solución proactiva de los conflictos, etc.:

Yo aprendí que para ser un buen mando hay que ser un buen subordinado. Quiero decir, que el que ejerce un cargo tiene que ser sensible con las personas que tienes por debajo de su organigrama, tiene que saber cuál es la teleología y hacer los movimientos adecuados para las personas que tiene bajo su responsabilidad para conseguir ese fin, y debe tener un talante negociador, prudente, donde hay muchas relaciones humanas suele surgir las fricciones. Yo creo que la prudencia y el tener mano izquierda es una cualidad, un valor, capacidad de contactar con las distintas instituciones y siempre manteniendo el ritmo y la armonía, no ser estridente (Ent-VP-Hector).

Otro problema detectado y destacado por el profesorado, y relacionado con la gestión administrativa, es la decisión adoptada por la Administración Educativa de reconocer hasta un 15% de los créditos del Plan de Estudios del Grado de Maestro/a en Educación Infantil al alumnado que haya cursado el Técnico Superior en Educación Infantil. Según los y las docentes, dicho reconocimiento supone un grave problema que afecta especialmente al funcionamiento y organización del citado Grado:

El acceso de los estudiantes que vienen del ciclo superior porque se les aplicó una horquilla de convalidación en su momento, que en nuestro caso fue la máxima posible, y está generando una serie de incidencias problemáticas que estamos teniendo actualmente en las aulas, creándose dos subculturas totalmente diferentes, y no solo lo que implica en cuanto a subculturas, o clima de aula, sino también en cuanto a problemas organizativos, puesto que quieren terminar la carrera en tres años (Ent-PI-Isa).

Esta normativa y las decisiones que ha tenido que adoptar la Facultad de Educación afectan en gran medida al aprendizaje y desarrollo profesional, puesto que se están dando competencias por adquiridas que, en muchos casos, no lo están como evidencian las palabras de una docente del Grado de Maestro/a en Educación Infantil:

Noto mucha diferencia de formación de los módulos a los que vienen de bachiller, de prácticas casi mejor, por ejemplo, en infantil vienen de prácticas de trabajar con los niños en las escuelas infantiles, yo me los encuentro, pero después de formación de base, por ejemplo, a la hora de escribir, muchísimas faltas de ortografía, una mala expresión, de formación básica, una vez les dije: pues yo hice una investigación al sur de Brasil, y no sabían ni donde estaba

Brasil, creían que estaba como en África, o sea, de cosas básicas, muy básicas, poca cultura general (Ent-PI-Carlota).

En el apartado que iniciamos a continuación nos centramos en cómo se desarrolla y se comprende la formación inicial de ambos Grados desde la perspectiva de las personas implicadas.

## **Capítulo 2. La Formación inicial en los Grados de Maestro/a en Educación Infantil y en Educación Primaria**

El Grado, según Pérez Gómez et al. (2009a), se define como el primer ciclo de la carrera universitaria, cuya finalidad es la formación superior de ciudadanos, a fin de que puedan ejercer de forma autónoma su vida personal, social y profesional. Siguiendo con este mismo autor, las competencias fundamentales que se pretenden desarrollar en este primer ciclo formativo se pueden concretar en las siguientes (Pérez Gómez et al., 2009a, pp. 7-8):

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

aprender y actitud de búsqueda e indagación más allá de las apariencias, de los límites locales y de los supuestos cotidianos.

Una vez que se han puesto de manifiesto las competencias profesionales que se pretender desarrollar en los Grados analizados, en los siguientes apartados se va a profundizar en diferentes aspectos de dichos Grados que van a influir decisivamente en el desarrollo de esas competencias profesionales.

#### **4.2.1. Conocimientos básicos**

Durante la formación inicial, en los diferentes Grados, al alumnado hay que facilitarles que adquieran una serie de **conocimientos básicos que les van a permitir empezar a desarrollar sus competencias profesionales**. Este conocimiento se debe entender como un proceso, lo cual, significa ir desarrollando capacidades para observar, indagar, contrastar, experimentar, argumentar, decidir y actuar, es decir, utilizar de manera disciplinada, crítica y creativa los recursos simbólicos que ha construido la humanidad (Pérez Gómez 2012). Pero no hay que olvidar que, como se ha indicado, la formación inicial no deja de ser el inicio de la formación, una formación que va a tener un importante peso a lo largo de toda la carrera profesional, como señala una de las docentes entrevistadas:

La Universidad prepara inicialmente, es una formación inicial, tú no puedes pretender que en cuatro años se te de toda la formación que vas a necesitar para todo tu desarrollo profesional, pensar eso es de pensar de manera totalmente simplista, en cuatro años no se puede formar completamente, porque la realidad cambia, el contexto cambia, es decir, tú vas a tener una formación que te va a brindar caminos, que te va a brindar oportunidades pero tu posteriormente vas a tener que seguir revisando, consolidando y formándote de manera permanente y en función del contexto en el que tú estés, entonces, la Universidad es una primera puerta, pero no es la única (Ent-PI-Isa).

Tal como expresa Isa, la Universidad proporciona una formación básica. En sus palabras se puede percibir cómo ésta entiende que a través de esta formación se adquieren habilidades, estrategias, capacidades, recursos, competencias, etc. Sin embargo, esta formación inicial solo constituye la puerta al desarrollo profesional, por ello, es esencial que durante los cuatro años el alumnado tome conciencia de que la preparación y cualificación debe estar presente a lo largo de su trayectoria y labor profesional. No hay que olvidar que la realización y superación del Grado posibilita el acceso al mercado de trabajo, y otorga al alumnado las competencias necesarias para comprender la labor docente, poder empezar a desarrollar la profesión, ahora bien, para ejercer en el contexto profesional no basta con esta formación básica, sino que requiere que el/la docente siga aprendiendo, capacitándose, indagando, reflexionando sobre sus prácticas profesionales tanto de

modo individual como colegiado, diseñando propuestas para responder a las situaciones reales e iniciando procesos de investigación.

La valoración de Isa, profesora en el Grado de Maestro/a en Educación Infantil es compartida también por el Vicedecano de Prácticas. Éste también considera que es una formación básica, aunque, desde su punto de vista, es la mejor formación posible, a pesar de que, tal como se ha destacado anteriormente, las competencias adquiridas deben seguir trabajándose, aprendiendo, formándose, investigando y creando:

Los maestros cuando salen tienen esos 6 años, pero después tienen que ir ellos componiendo, fruto de su experiencia, aprendiendo en los propios centros, del ensayo, del error, del bagaje de los propios maestros experimentados. Tienen formación, claro que la tienen, yo siempre en los cursos de graduación suelo decir que suelen ser los maestros mejor formados de la escuela, y no porque el Plan de Estudios tenga 4 años, ya ha habido en la historia otros planes de estudios de 4 años, 1914, 1942 y otros planes de estudio, pero sí que es verdad que los requisitos para acceder a esa titulación no eran los de ahora (Ent-VP-Hector).

Según el alumnado, de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Huelva, la formación inicial, es decir, el Grado, les permite adquirir conocimientos básicos como, por ejemplo, elaborar una programación didáctica en función de sus principios pedagógicos, tal y como afirman algunas alumnas: “creo que sí, en la carrera es lo que yo diría que más hincapié han hecho, que sepamos desarrollarla, creo que sí que sería capaz de realizarla. Creo que sí, que sería capaz de desenvolverme bien” (Ent-AI-Carmen), “creo que sí porque a lo largo de los 4 años se han hecho unidades didácticas, no perfectas, pero sí da ideas de cómo hacerlas” (Ent-AI-Adriana), “a lo largo de la carrera he hecho bastantes, que vaya a hacer una programación de 10 no te lo aseguro, pero yo creo que una buena programación ahora mismo, sí” (Ent-AP-Marta). Las alumnas son conscientes que se les prepara, tal como han expresado en sus palabras, y además han aprendido haciéndolas, implicándose en su proceso formativo. Estas ideas son corroboradas por el profesorado, al indicarnos que “a nivel evaluativo y de programación de actividades, al menos en algunas asignaturas que han dado si se les prepara cada vez mejor” (Ent-PI-Jaime), y “en la universidad se intenta dar una formación lo más completa para capacitarlos” (Ent-PP-Esther). Ambos profesionales coinciden con la valoración del vicedecano, cada vez se forma mejor al alumnado, teniendo en cuenta el contexto actual de trabajo y ofreciendo una cualificación según ellos lo más completa, para ponerles a su alcance las herramientas y conocimientos necesarios.

Pero con la formación inicial no es suficiente, aunque sí es fundamental, tal como se ha expuesto anteriormente. Por ello, desde los primeros años de carrera es prioritario que los y las estudiantes tomen conciencia de que la formación inicial es una formación previa, que sienta las bases del futuro profesional, y que en gran

medida depende de ellos/as, de sus inquietudes, que se le abran puertas y mejoren su desarrollo profesional, pero que van a tener que seguir formándose a lo largo de toda actividad profesional. Tal como evidencia Nora:

Yo en ese aspecto me siento satisfecha, pero porque yo tenía esa vía de información, lo que me ha implementado mi formación han sido mis colaboraciones, dentro de la Universidad se te abren muchas puertas y te puede dar muchos contactos, pero tú tienes que saber buscarlos, vivirlos y aprovecharlos. Simplemente quedándote en el grado, no, la formación se queda muy escasa (Ent-AI-Nora).

La reflexión de esta alumna, a pesar de la gran importancia que se le otorga a la formación inicial, nos lleva a pensar que todavía hoy sigue siendo una formación teórica, fundamentada más en la adquisición de contenido, que en el desarrollo de competencias y en la teorización de la práctica y en la experimentación de la teoría (Hagger & Hazel, 2006). Este aspecto es avalado por las palabras de una alumna del Grado de Maestro/a en Educación Infantil:

No todo lo que nos habían contado aquí se puede llevar a la práctica, porque no todo es como dice la teoría, también dependiendo de los niños, dependiendo del contexto en que te encuentras, entonces no es igual la teoría que luego llevar a la práctica, te puedes encontrar con diferentes obstáculos por lo que no te permita llevarlo tal cual cómo te han dicho en la teoría (Ent-AI-Adriana).

A través de la voz de Adriana se puede interpretar, por un lado, que la perspectiva pedagógica en la que se ha formado durante estos años se enmarca en una orientación técnica de la enseñanza y de la profesión docente. Adriana mediante la formación práctica que ha realizado en los centros educativos ha podido experimentar que en la docencia no se puede trabajar con recetas, es decir, que todas las herramientas, recursos, estrategias, etc. no son apropiados para todos los contextos y todos los estudiantes, a pesar de que, según parece, en la formación inicial universitaria eso es lo que se le ha transmitido. Por otro lado, esta afirmación también lleva a pensar que el alumnado sigue demandando una mayor conexión entre la teoría y la práctica durante la formación inicial. La formación que se ofrece al alumnado puede estar desvinculada de la realidad si no existe una colaboración estrecha con los centros educativos, con los/as profesionales, es decir, si no está descontextualizada. También puede interpretarse que la alumna no ha comprendido que como docente debe reflexionar sobre las aportaciones de las teorías para encontrar claves explicativas que le ayuden a tomar decisiones e intervenir, y que el contexto de trabajo de un/a docente es en parte incierto e impredecible.

Debido a la relevancia del tema, en el siguiente apartado se analiza en mayor profundidad la conexión que se establece entre la teoría y la práctica según los participantes en la presente investigación.

#### 4.2.2. Conexión Teoría-Práctica

Tal y como se ha puesto de manifiesto en el apartado anterior, las alumnas entrevistadas, tanto las del Grado de Maestro/a en Educación Infantil como las del Grado de Maestro/a en Educación Primaria han expresado la necesidad de una **mayor conexión y relación entre los contenidos teóricos y prácticos** impartidos en la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Huelva, con la realidad de las escuelas, ya que “llevar la teoría a la práctica cambia mucho, lo que te dan aquí después en la escuela no tiene nada que ver” (Ent-AI-Carmen), y “en vez de hacer las asignaturas tan teóricas, podrían hacerlas más prácticas, trayendo niños a la universidad, que tampoco es nada malo” (Ent-AP-Marta). Materializar la realidad educativa de las escuelas en la Universidad es una labor compleja que en ocasiones el alumnado echa en falta, indicando que “nos falta más contacto real, menos trabajos hacer por hacer, y más cosas directas, cosas de verdad, plantearnos objetivos de verdad” (Ent-AP-Carla).

Las estudiantes demandan, abiertamente, más oportunidades para interaccionar los planteamientos teóricos y los prácticos, son conscientes de que, es necesario enfocar las asignaturas desde otra perspectiva, especialmente los estudiantes de cuarto curso de los Grados en Educación Infantil y Primaria, puesto que ellos tienen una visión más global de toda la formación inicial. Exponen, como ejemplo, traer los niños y las niñas a la Universidad, pero también afirman que pueden utilizarse otras estrategias metodológicas como: trabajar a partir de casos reales, situaciones problema o el aprendizaje servicio. Ahora bien, para ello no basta con un cambio metodológico, también es necesario establecer un acercamiento a los centros educativos, trabajar en colaboración con los/as profesionales de estos y crear redes de colaboración, y así ir eliminando una de las grandes desventajas de la formación inicial, es decir, la disociación entre universidad-Escuela (Mayorga & Madrid, 2015).

Para los/as participantes en el estudio, sería fundamental trabajar la teoría atendiendo a situaciones educativas reales, para que los y las docentes en formación adquieran las competencias profesionales que les permitan comprender y analizar diferentes situaciones educativas, como nos indica Nora, alumna del Grado de Maestro/a en Educación Infantil:

No por la formación que te da la carrera en sí. La carrera te da una formación muy escasa, es todo muy teórico y un alumno que va a ser maestro, lo mismo que uno que va a ser ingeniero o enfermero necesita mucha práctica, bajo mi punto de vista. Si es cierto que las asignaturas se dividen en práctica y teoría, pero yo veo mucha falta de información o de profundización en muchos temas (Ent-AI-Nora).

Las palabras de Nora invitan a pensar en los conceptos que utiliza para mostrar la visión que tiene de la formación en la que está involucrada. Por ejemplo, ¿qué entiende por teórico?, ¿por qué es teórico?, entonces, cuando se diseña una actividad o un proyecto ¿no es una actividad práctica? ¿No puede estar enmarcada

en el contexto de prácticas vivido tanto en su formación práctica como maestra como en su formación como estudiante? ¿Qué está fallando? ¿Solo es práctico si se desarrolla en el contexto escolar? Habría que pararse a reflexionar con el alumnado en todas estas cuestiones, además de trabajar de un modo más estrecho con los centros escolares. La formación práctica en los Planes de Estudios de los Grados tiene un sentido y el profesorado universitario debe repensar sobre ello. No basta con enviar al alumnado al centro educativo. Este período de formación es una oportunidad de aprendizaje durante toda la formación inicial, y hay que apoyarse en ella para desarrollar las asignaturas, hay que retomar esta experiencia para establecer la interacción teoría-práctica, para comprender e interpretar los contextos a la luz de los planteamientos teóricos y enriquecerlos. Parece que el profesorado universitario, en ocasiones, está desconectado de la realidad de las aulas, obvia esta formación práctica, vive en el microsistema universitario y no tiene en cuenta la realidad educativa, lo cual lleva a que, en la mayoría de las ocasiones en la Universidad el conocimiento no se transfiere fuera de las aulas universitarias y se queda en la teoría, tal y como nos dice Jaime:

Se transmiten conceptos demasiados teóricos y demasiado academicistas, o como lo diría, utópicos, son muy bonitas las nuevas tendencias a nivel teórico en cuanto educación, es muy bonito decir que la innovación es la forma más o mejor de dar clases, muy bonito tener la indagación como medio de enseñanza o... pero todo eso hay que haberlo hecho en realidad (Ent-PI-Jaime).

En este sentido, los/as participantes en el estudio, verbalizan dicha consideración, es decir, si se aprecia que consideran necesario una mayor experiencia práctica en su formación inicial, una mayor vinculación Universidad-Escuela, que revierta una situación en la que “mi debilidad ahora mismo es que yo pienso que la experiencia es muy poca porque las prácticas son muy cortas” (Ent-AI-Carmen), expresan la necesidad de más contacto con la realidad y “aprender a cómo trabajar en el aula, se me queda muy corta la formación” (Ent-AP-Marta). Pero por otro lado, esto también puede llevarnos a pensar que existe una sobrevaloración de las experiencias prácticas por parte del alumnado, sin considerar el valor que se le otorga a la teoría, sin valorar que teoría y práctica constituyen dos elementos complementarios, indisolubles, que se nutren mutuamente, es decir, la principal estrategia en la formación de los docentes debe ser la teorización de la práctica y la experimentación de la teoría, mediante procesos de investigación acción cooperativos, centrados en su realidad profesional (Stenhouse, 1975; Elliot, 2004), como se puede desprender de las palabras de Nora:

El primer día tú sabes cuales son los principios de la educación, el currículum te lo sabes muy bien, porque el currículo lo das durante los 4 años de carrera, y todas las áreas te las sabes, sabes cómo se divide, todo eso lo sabes. Pero falta más ir a un aula, ver, cómo da el profesor o profesora la clase, y como los niños actúan ante ciertas situaciones. Yo echo de menos esa manipulación,

que tanto se dice que se debe hacer, esa experimentación, pero que realmente se dice, pero no se hace (Ent-AI-Nora).

Nora demanda más ocasiones para observar a los y las maestros/as en los contextos reales. Pero no debemos olvidar que para aprender la profesión no basta con observar o estar presente al lado de un buen profesional, puesto que esa formación se podría considerar una formación práctica tradicional (Schön, 1998). Sino que es necesario oportunidades para implicarse, para participar, para sumergirse en la labor docente, es decir, observar, experimentar, intervenir, analizar, reflexionar, dialogar y contrastar con el o la profesional, diseñar propuestas conjuntas, etc. En ningún momento hay que olvidar que aprender a ser docente es muy complejo. En cuanto a lo que plantea sobre los contenidos, quizás habría que reorganizar el currículum de la formación inicial para evitar las reiteraciones, el solapamiento existente y la gran fragmentación disciplinar que existe en la formación teórica universitaria, ya que de acuerdo con Martínez Bonafé (2008), la fragmentación disciplinar da el salto mortal desde el aburrimiento cotidiano al sinsentido permanente, como ya se ha analizado en apartados anteriores.

#### **4.2.3. Temporalización de las asignaturas**

Otra de las variables que puede influir en que el alumnado adquiera un conocimiento profesional adecuado, mediante el establecimiento de las conexiones necesarias entre la teoría-práctica, puede estar relacionado con la **temporalización de las asignaturas**, es decir, con el poco tiempo u horas que disponen las materias en los distintos semestres. Formar profesionales reflexivos y críticos requiere tiempo y dedicación, tanto por parte del profesorado universitario como del alumnado, para facilitar ese continuo y necesario ir y venir de la teoría a la práctica y viceversa, siendo esencial conseguir un equilibrio; para lo cual los y las docentes universitarios se esfuerzan en el día a día, de tal forma, que el alumnado comprenda la importancia del análisis crítico en todo lo que hace, profundizar en los argumentos y posibilidades que ofrece las diferentes teorías, así como en la reflexión sobre la práctica (Schön, 1998), y sobre los desarrollos prácticos con sentido y criterios. Esta preocupación se manifiesta en las palabras de una docente del Grado de Maestro/a en Educación Primaria:

Siempre he estado muy interesada en que el aprendizaje sea significativo, valioso, y función, en el sentido de que ellos les pudieran sacar un provecho o vieran el valor a la hora de llevarlo a la práctica, pero eso ha hecho que diera mucha importancia al trabajo práctico, a la reflexión sobre ese trabajo práctico, pero también me estoy cuestionando últimamente, que no se si tengo que poner de alguna manera eso en equilibrio, porque estoy observando cada vez más que al alumnado les cuesta mucho hacer reflexiones críticas, analizar contenidos de una manera más sistemática y rigurosa, y a veces, se puede correr el peligro de hacer muchas cosas prácticas, pero luego por los propios tiempos de la asignatura no tener el tiempo necesario para poder analizar y pensar esas prácticas críticamente y poder realmente

reformularlas y conectarlas con todos los contenidos, es necesario esa vuelta de tuerca, a veces me quedo con la duda, de si bueno hemos hecho prácticas pero creo que no he llegado a poder conectar todo lo que es el conocimiento teórico-práctico y crítico para poner en valor realmente la experiencia, no me gusta que se queden simplemente con la práctica, sin saber por qué se ha hecho y ya está (Ent-PI-Isa).

Este arduo trabajo del profesorado nos indica que, a pesar del problema temporal existente, el profesorado participante en el estudio, concretamente en el Grado de Maestro/a en Educación Infantil, considera que se están formando profesionales competentes. Llama la atención la alusión que hacen a los contenidos teóricos. Desde su punto de vista se ha reducido el contenido teórico en la formación inicial y se ha aumentado la carga de formación práctica (relativa a las asignaturas teóricas) y se ha fortalecido la formación afectivo-relacional. En ningún momento se plantea que se ha repensado la selección de los contenidos que se trabajan en la formación inicial, que se han esencializado los contenidos, que se trabajan aquellos que realmente se consideran herramientas fundamentales para propiciar el desarrollo de las distintas capacidades necesarias en el quehacer profesional de un docente. Jaime, profesor del Grado de Maestro/a en Educación Infantil habla de esta situación de la siguiente forma:

Sí se les está enseñando de forma adecuada, hoy en día, quizás ha disminuido la carga de conocimientos teóricos que se les da, y ha aumentado la carga de conocimientos prácticos de lo que es el trato con los niños, el que te guste realmente el tratar con niños, y eso es muy importante (...) los niños de esa edad pues te piden 100% cariño, acercamiento, que haya una empatía absoluta, y en ese aspecto creo que se está mejorando (...) a nivel formativo de la facultad cada vez salen más preparados de forma práctica de lo que salían antes, y se busca más esa empatía, ese saber tratar a los niños de esa edad de infantil de 3 a 6 años, que antes, a esa edad tampoco creo que deban de tener tal cantidad de contenidos teóricos de algunas asignaturas, y sí más de esa relación tú a tú con el alumnado (Ent-PI-Jaime).

Es muy llamativo que en esta evidencia se ponga de manifiesto que, incluso el profesorado universitario otorga poca importancia social a la formación inicial del Grado de Maestro/a, tanto en Educación Infantil como en Educación Primaria, existiendo todavía hoy una infravaloración de ambas titulaciones y, por ende, de las personas que acceden a las mismas, así como de los egresados. Esta situación trata de ser revertida desde sus aulas por diferentes docentes universitarios, ya que “aquí en España está el Magisterio muy desvalorado, pero yo siempre se lo digo: es una de las profesiones más importantes, porque de vuestra mano van a salir otras profesiones”, (Ent-PP-Rosa). La mayoría de los docentes entrevistados son conscientes de que es el alumnado el que tiene que ser el responsable de su propio aprendizaje y que desde la Universidad se ayuda a construir un conocimiento valioso para su práctica, y “el desarrollo del contenido ayuda a que luego ellos

tengan más facilidad para transformarlo, para representarlo y configurar lo que tienen que saber” (Ent-PP-Irene).

Una de las asignaturas del Plan de Estudios que permiten establecer una estrecha vinculación entre la conexión teoría-práctica de la que venimos hablando es el Prácticum o Prácticas externas, por ello a continuación vamos a analizar cómo es entendida dicha formación desde el punto de vista de los participantes en el estudio.

#### **4.2.4. Formación práctica inicial**

Como se ha puesto de manifiesto a lo largo de todo este informe, en la formación inicial se concibe como fundamental la interdisciplinariedad y la interacción teoría-práctica, debido a que es prioritario que los procesos de enseñanza-aprendizaje estén abiertos a nuevas concepciones epistemológicas en las que dicha relación teoría-práctica se co-impliquen en un movimiento permanente de mutuo enriquecimiento (Pérez Gómez, 2010), en este sentido las **Prácticas Externas** desempeñan un lugar privilegiado en la formación inicial universitaria. Como bien indica Nora, alumna del Grado de Maestro/a en Educación Infantil: “me veo capacitada [de llevar un aula] pero todo creo que me lo ha dado esta colaboración con el proyecto arcoíris y en el museo pedagógico, porque está constantemente tratando con el público, mayormente son de la comunidad educativa universitaria” (Ent-AI-Nora).

Sin embargo las alumnas del Grado de Maestro/a en Educación Primaria entrevistadas consideran que no están lo suficientemente preparadas para “llevar un aula”, y tienen la inseguridad propia de los maestros y las maestras noveles al enfrentarse a su primer día de clase, tal y como nos indica Carla: “tú no sabes ser docente del todo, hasta que no tienes esa experiencia, tienes el título pero te falta, el contacto directo y más experiencia” (Ent-AP-Carla), lo cual también se desprende de las palabras de Nuria durante sus prácticas: “Yo tenía un poco de miedo al principio, pero el año pasado conforme fui dando las prácticas yo sí me sentía capaz” (Ent-AP-Nuria).

Indudablemente, las experiencias prácticas, el contacto con la realidad, el diálogo mantenido con los y las tutores/as académicos/as y profesionales posibilitan que el alumnado adquiera un bagaje y recursos para afrontar el trabajo en el aula y establecer relaciones con el alumnado. En las palabras de las alumnas vemos reflejado el peso que tiene para el alumnado las prácticas, al favorecer el contacto con la realidad de las aulas y “perder el miedo” a enfrentarse a un aula llena de niños y niñas, proporcionando un espacio de aprendizaje que favorezca la consecución de competencias profesionales y personales que capaciten al futuro maestro y maestra. Ahora bien, no deja de ser un primer acercamiento en el que se debe sentir acompañado/a, una oportunidad para crear sus imágenes sobre lo que significa educar, enseñar, aprender, visualizar las dificultades que pueden surgir durante el aprendizaje del alumnado, cómo atender la diversidad existente, etc. en

contextos reales y situados. No obstante, el alumnado volverá a experimentar otro choque con la realidad cuando supere la formación inicial.

A pesar de la inseguridad del alumnado ante su futuro como docentes, el profesorado universitario entrevistado considera que desde las aulas universitarias la preparación que reciben los/as estudiantes sienta las bases para comenzar su carrera profesional como educadores, tal y como se desprende de las palabras de Rosa:

Yo creo que aquí se dan las pautas, las bases, los fundamentos para ellos poder llevar a cabo su práctica docente. Que estén formados como maestros cuando salen de aquí, yo creo que la formación de maestros es algo continuo, según van pasando los años vas aprendiendo más (Ent-PP-Rosa).

El profesorado también considera que dicha formación práctica no puede ser el final de su aprendizaje sino el comienzo de una trayectoria formativa que configura la profesión docente, como evidencian las palabras de Esther e Irene: “La formación que se les da aquí [en la Universidad] siempre intenta ser lo más completa y mejor posible, pero luego también tienen que continuar formándose, no parar” (Ent-PP-Esther), “la Universidad forma personas que tienen mucho conocimiento, tienen una formación sólida pero siguen siendo aprendices” (Ent-PP-Irene). Parece evidente que la formación inicial no los prepara para la práctica, al considerar que “la Universidad es un paso (...) pero ellos para la práctica no están [preparados]” (Ent-PI-Carlota), entendiéndose práctica como realidad profesional.

Como ya se ha resaltado, en diferentes momentos a lo largo del informe, el desarrollo profesional docente no acaba nunca, es decir, la docencia es una profesión que demanda de un continuo reciclaje, perfeccionamiento y profundización en el conocimiento. Por ello se ha considerado necesario, en este estudio, profundizar qué deficiencias formativas han detectado, y qué tendrán que complementar con una adecuada formación continua o permanente.

#### **4.2.5. Formación Continua**

El alumnado, del presente estudio, es consciente que tiene que seguir formándose una vez haya finalizado los estudios de Grado, es decir, es consciente de que es una profesión en la que el profesorado tiene que estar permanentemente actualizándose, tal como se ha comentado en páginas anteriores. Por tanto, la **formación continua** a lo largo de su carrera profesional es una realidad y así lo pone de manifiesto Marta: “la Educación es algo que está vivo, continuamente hay investigaciones nuevas, estrategias, modelos de enseñanza, hay niños nuevos que entran en tu aula (...) creo que es muy necesario estar formándose continuamente para mejorar” (Ent-AP-Marta).

El alumnado considera que también tendrá que seguir indagando y formándose para orientar su futuro profesional. Según afirman, es una carencia manifestada durante su formación inicial. Los y las estudiantes demandan una mayor **orientación**

**laboral** en la Universidad, puesto que una vez que están acabando la carrera no poseen la información adecuada para seguir encauzando su futuro profesional, como nos dice Nora:

Aquí te enseñan a sacarte la carrera, y poco más. Si te dicen que es fundamental una formación constante, pero no dicen cómo, tienes que hacer la oposición, sacarte unos puntos, pero no te dicen los cursos que puedes hacer. De hecho, están empezando a hacer una jornada de orientación laboral de los distintos caminos que puedes obtener, en las que he participado como comité organizador, es el 2º año, pero no te dicen que es lo que puedes hacer (Ent-AI-Nora).

#### 4.2.6. Inclusión educativa

Otro de los aspectos en los que los/as estudiantes tendrán que indagar e ir perfeccionándose tiene que ver con la **Inclusión Educativa**, ya que los y las estudiantes reconocen que tiene una escasa y deficiente preparación. Carmen, alumna del Grado de Maestro/a en Infantil expone que:

Depende un poco de cada persona, porque es cierto que a lo mejor en la facultad nos han dicho, ¡Venga, tienes esto! Y un poco de imaginación, y por ahí sí puedo tirar un poco más, a lo mejor en el tema de la facultad si hay carencias en ese sentido un poco en las actividades (Ent-AI-Carmen)

Esta laguna o carencia también se pone de manifiesto en las palabras de Nuria, al indicarnos que “yo no tengo experiencia para decirte que lo llevaría a cabo de tal manera o de otra, pero intentaría arreglarlo” (Ent-AP-Nuria). Las estudiantes participantes en esta investigación consideran que la formación adquirida durante el período de prácticas constituye un escenario donde aprender “recetas” para poder actuar con dicho alumnado, puesto que, en la formación teórica, según ellos, no se les ofrecen los recursos necesarios, tal y como evidencia Carmen:

La verdad que esa experiencia me ha ayudado mucho, porque también he podido observar cómo puedo integrarlo, yo creo que sí, eso que más podría dificultarme, porque no nos dan suficientes recursos, yo creo que sí que podría llevar adelante tanto niños sin necesidades educativas como niños con necesidades educativas, que podría plantear actividades diferentes (Ent-AI-Carmen).

Llama la atención las palabras de Carmen cuando alude a la integración y se está demandando formación en inclusión educativa, lo que hace pensar en que habría que formarse para realmente incluir en la escuela a todos los niños y las niñas y tratarlos en función de su singularidad y necesidades. Para el alumnado entrevistado le sigue faltando formación en este sentido, “es cierto que ahí tenemos que mejorar, tenemos que hacer algo, pero es complicado, no me veo totalmente capacitada para ello” (Ent-AI-Nora), y consideran que no tienen las herramientas

necesarias para llevarlas a la práctica, ya que “yo no me veo capaz de elaborar estrategias para que ellos estén incluidos en el aula” (Ent-AP-Marta).

#### 4.2.7. Habilidades sociales

Según las personas participantes en el estudio, otra deficiencia formativa detectada durante la formación inicial y en la que tendrán que seguir formándose se corresponde con las **habilidades sociales** de los/as estudiantes, es decir, concretamente con la capacitación de los estudiantes para poder establecer buenas relaciones sociales con sus compañeros y compañeras. Buenas relaciones que desembocarán en el desarrollo de adecuadas estrategias comunicativas que van a ser fundamentales poner en práctica en su futuro profesional, tanto con los/as compañeros/as de sus centros como con las familias, tal y como nos indica Jaime:

[La comunicación] ese aspecto es muy importante en un centro escolar, y creo que es uno de los aspectos más se está fallando en la Educación actual, la comunicación con las familias y, muchas veces, con los compañeros porque no existe cohesión de grupo e ir todos en la misma dirección (Ent-PI-Jaime).

En este sentido, los/as estudiantes también son conscientes de la necesidad de trabajar y mejorar las habilidades de comunicación, puesto que consideran que realizar trabajos en grupo les ayuda y les permite, en gran medida, mejorar sus habilidades sociales, y concretamente las habilidades comunicativas. “Hemos trabajado en grupo desde 1º hasta 4º, pero claro no es lo mismo trabajar aquí con tus compañeras, que cuando llegas al centro que cada uno tiene sus intereses y su forma de dar clase” (Ent-AP-Marta), es decir, a pesar de que durante la formación inicial están desarrollando, entre ellos, dichas competencias comunicativas, les falta la capacidad de transferencia a otros contextos profesionales como, por ejemplo, ponerlas en práctica durante los períodos de prácticum o Prácticas Externas. Esto puede ser debido a inseguridades profesionales, timidez, u otras variables que pueden ser paliadas mediante una adecuada Educación Emocional en la formación inicial, y si no, a lo largo de la formación continua o permanente.

Además, según ellos/as tampoco poseen modelos adecuados donde se sientan identificados en este respecto, puesto que, desde su punto de vista, entre los mismos docentes universitarios escasea la **competencia comunicativa**, ya que “si los profesores hablaran entre ellos alguna vez sería maravilloso, no se coordinan, creo que no estamos preparados del todo para trabajar en equipo” (Ent-AP-Marta). Solo han visto la coordinación docente a la hora de calificar, momento en el cual “los profesores se ponen de acuerdo a la hora de hacer los exámenes” (Ent-AP-Nuria), esto indicaría por qué ven el trabajo en equipo como una división de tareas en las que cada persona tiene que responsabilizarse de su trabajo para que el resultado final sea el adecuado, tal y como nos dice Carla:

Me gusta mucho trabajar en equipo y creo que soy un poco perfeccionista, depende de la actividad, pero, si puede que sea un poco perfeccionista y como que yo lo quiero hacer todo, pero también soy capaz de cooperar con mis

compañeros y que, si me ha tocado esta parte solo, pues esta parte solo, y confiar en mis compañeros que ellos también están capacitados como yo (Ent-AP-Carla).

Es decir, parece que el trabajo docente sigue siendo un trabajo individualista, donde cada uno debe responsabilizarse de una parte de este, ya sean los/as estudiantes o los/as docentes universitarios y no es concebido como un trabajo colegiado, donde todos y cada uno forman parte de un verdadero equipo.

En el siguiente capítulo se profundizará en los procesos de aprendizaje y en algunos de los aspectos que afectan al desarrollo de estos en la formación inicial en la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Huelva. Aspectos que consideramos determinantes a la hora de analizar cómo se está llevando a cabo el proceso de Enseñanza-Aprendizaje.

### **Capítulo 3. Procesos Educativos centrados en los Aprendizajes: variables influyentes**

Uno de los aspectos claves en la formación que se promueve en los nuevos Planes de Estudios universitarios es que el modelo educativo en el que se sustenta la formación es un modelo centrado en el aprendizaje, con lo cual ha perdido protagonismo el modelo educativo centrado en la enseñanza. Sin embargo, al analizar en qué medida los **procesos educativos** de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Huelva se focalizan en la enseñanza o en el **aprendizaje**, se aprecia que, los/as docentes entrevistados/as, han detectado que a pesar de que se potencia modelos educativos focalizados en el aprendizaje, los/as estudiantes de los Grados de Maestro/a en Educación Infantil y Educación Primaria, poseen cierta falta de madurez y de responsabilidad en relación con dicho aprendizaje, lo cual dificulta su formación. Tal y como evidencian las palabras de Jaime:

Lo que veo que es muy triste en los alumnos de hoy en día, y la culpa es nuestra, no sé si nuestra de los docentes al 100%, pero del sistema educativo desde luego, porque yo llevo 25 años dando clases y la evolución del alumnado, a mi parecer es mala, yo hace 25 años también era muy joven, casi la edad de mis alumnos, pero los alumnos tenían más ganas de aprender, más inquietudes, el sacrificio sabían lo que era, hoy en día hay un pasotismo desmesurado, a causa de qué, no lo sé, pero desmesurado, es triste que si tú les das la opción de no aprender y aprobar la cojan, y no quieran aprender (Ent-PI-Jaime).

Otra clara evidencia de esa falta de interés la aporta Irene, puesto que, para ella, los y las docentes deben ser personas curiosas y muy comprometidas con su profesión, y observa en su alumnado esa dejadez que dificulta el desarrollo profesional docente.

Cuando das algún contenido extra te dicen ‘eso para qué lo queremos saber, esto no lo vamos a hacer en primaria’ y les digo nunca conocí a nadie que desprecie tanto el conocimiento, que vais a ser maestros, darme las gracias que os enseñe de más (Ent-PP-Irene).

Estas actitudes se contradicen con los principios de Bolonia, ya que Bolonia apuesta por una formación basada en competencias, donde se ha pretendido pasar de un modelo educativo focalizado en la enseñanza, a un modelo educativo centrado en el aprendizaje del alumnado, como se muestra en la figura 1.

**Figura 1**

*Modelos centrados en el aprendizaje (Pérez Gómez, et al., 2009b, p. 12)*



En este modelo educativo la implicación, actividad y protagonismo del alumnado debe ser absoluta. Además, como ya se ha comentado anteriormente, con los créditos ECTS aumentan la carga de trabajo del estudiante, para poder dar más peso al aprendizaje dentro del proceso educativo. Tras analizar estas evidencias, parece que, en cierta medida, este modelo está fallando, puesto que no existe una verdadera implicación por parte del alumnado, es decir, ellos y ellas parecen no ser conscientes de la necesidad del trabajo personal que deben hacer y “van a lo mínimo, aprovechan lo justo para sacar la nota y sacar la carrera” (Ent-PP-Esther), aspecto en el que también coincide Jaime y Carlota, docentes del Grado de Educación Infantil:

Fallamos, esto está claro, con Bolonia hay menos horas de clase, menos carga lectiva porque se supone que tienen que trabajar más, pero si te digo la verdad ellos lo que quieren es trabajar menos, los alumnos lo que buscan, a mi punto de ver, no todos tampoco quiero generalizar (...), ir a la ley del mínimo esfuerzo. Entonces el Plan Bolonia en algo falla, que se haya quitado carga docente para darle ese trabajo autónomo a los alumnos, y los alumnos ese trabajo autónomo se lo tomen como vacaciones pues habría que, bajo mi punto de vista, controlar mucho más ese trabajo autónomo, cómo... es lo complicado (Ent-PI-Jaime).

Los alumnos, tenemos que estudiar, por qué contigo tenemos que estudiar, si tu pareces buena gente, vamos a ver, si por ser buena gente no voy a hacer examen, o sea están como en la ley del mínimo esfuerzo, no quieren que tú los mandes a leer, a mí me gusta que ellos lean muchos artículos para iniciar una investigación tienen que hacer una revisión de fuentes, y tienen que leer muchos artículos, pues ya más de tres no consigo que lean, que ya está la delegada de clase que yo presiono, que yo mando mucho, ya forman los grupos... (Ent-PI- Carlota).

Estas aportaciones evidencian cómo, aparentemente, el alumnado universitario parece tener más derechos que obligaciones, como nos indica una profesora del Grado de Maestro/a en Educación Infantil:

Entonces yo veo que hemos pasado de un extremo a otro, antes no protestábamos nada y ahora todo se evalúa, ellos evalúan la figura docente, como tú te sientes, como tú eres, tu trato, todo se evalúa, pero ellos son muy poco evaluados (Ent-PI-Carlota).

Si esta afirmación se traslada al ámbito empresarial el alumnado se podría equiparar a la figura del cliente, donde todo el proceso educativo debe girar en torno a ellos, pero no en torno al aprendizaje y a fomentar el desarrollo de competencias profesionales, sino en torno a generar un nivel de satisfacción elevado en el alumnado.

Por su parte, el alumnado considera que ha aumentado en gran medida la carga de trabajo, como evidencia Carla, al indicar que existe “muchísima carga de trabajo, no he tenido tiempo de estudiar para los exámenes” (Ent-AP-Carla) y una mayor realización de trabajos, que en algunos casos consideran sin sentido, como nos dicen Marta y Carmen, alumnas de los Grados de Maestro/a en Educación Primaria y Educación Infantil, respectivamente:

Demasiado trabajo, yo enfocaría los trabajos que tuvieran utilidad, hay muchos trabajos y son todos muy iguales, este cuatrimestre he hecho 8 proyectos diferentes, pero son todos muy iguales y no les veo utilidad porque no los desarrollo en ningún sitio (Ent-AP-Marta).

De trabajos ha sido bastante abundante, es cierto que en otras carreras lo mismo no tienes tantos trabajos, y tienes más exámenes. Aquí a pesar de tener exámenes, a lo mejor los exámenes son un poco más fáciles, por llamarlo de alguna manera. Y la carga de trabajo es superior, no sé qué es mejor, los trabajos son más prácticos, aunque algunos sin sentido, no hablo de todos. No solo teníamos una asignatura con un trabajo, sino 3 o 4 trabajos por asignaturas (Ent-AI-Carmen).

En los siguientes apartados se ahondará en algunas variables que pueden influir en la adquisición de los aprendizajes por parte del alumnado. Esta primera está relacionada con la modalidad elegida por el alumnado para adquirir las competencias propias del título.

#### **4.3.1. Modalidad presencial y la obligatoriedad de la asistencia a clase: un debate abierto**

Los participantes en el estudio han comentado que en la Universidad de Huelva hay dos modalidades formativas, la presencial y la no presencial, información contraria a la obtenida a partir de los documentos de Verificación de los Grados de Educación Infantil y Educación Primaria (VERI-INF, p. 3; VERI-PRI, p. 4), puesto que en ambos verifica se especifica que la docencia será de tipo presencial, aunque por otro lado en el POD se indica que “en aquellas asignaturas que se impartan en modalidad “no presencial” o “semipresencial”, el crédito computará de la misma forma que en la modalidad “presencial” (POD-HUV, p. 6), por lo que parece que en cada asignatura se puede establecer la modalidad de aprendizaje (presencial, no presencial o semipresencial). A pesar de ello, el alumnado según afirman los participantes en el estudio tienen la libertad de acogerse a la modalidad de enseñanza presencial o no presencial. Esta es una decisión que el alumnado debe tomar en las primeras semanas del curso, e informar mediante correo electrónico al docente correspondiente.

Respecto a la modalidad formativa presencial, según las personas entrevistadas, la asistencia a clase es obligatoria, aunque dicha obligatoriedad es interpretada por cada docente, puesto que “unos docentes contralan la asistencia de su alumnado a clase y otros no” (Ent-AI-Carmen). Evidencia de ello es el comentario de dos profesoras, Carlota del Grado de Maestro/a en Educación Infantil y Rosa del Grado de Maestro/a en Educación Primaria:

Yo les digo hay dos opciones, presencial y no presencial, pero yo os aseguro que asistiendo se aprende más, a mí me gustaría que asistierais pero de una manera flexible, no pasa nada, tú me pones justificada y no pasa nada (...) tengo como unos controles de firma que los paso (...) he hecho de todo, a veces lo paso y control la firma, otras no (...) pero siempre les digo, yo paso la firma por los que estáis aquí, no por los que no vienen, porque los que estáis aquí tenéis que tener alguna ventaja (...) de alguna manera se tienen que beneficiar, a mis alumnos presenciales siempre los beneficio, cuento

asistencia y participación, en los exámenes les pongo menos preguntas, entonces yo de alguna manera los hago partícipes de que estén aquí y están haciendo un trabajo diferente del que no viene (Ent-PI-Carlota).

Yo controlo la asistencia en las prácticas, en la teoría en gran grupo, no. Estamos en un ambiente en el que ellos son adultos, si no quieren ir no van a ir y si les obligas pues es peor. En las prácticas sí, porque es una evaluación que ellos tienen, asistencia y evaluación. Aunque en gran grupo no es obligatorio, la asistencia es bastante numerosa, aunque no es total (Ent-PP-Rosa).

Parece evidente que el profesorado universitario entrevistado considera que asistir a clase es importante para la formación inicial de su alumnado, pero a pesar de ello les dejan libertad para que sean ellos y ellas los/as que decidan asistir o no. Lo que sí parece es que las clases prácticas poseen más entidad para los y las docentes que las clases teóricas, porque ahí sí se controla la asistencia en mayor medida. En las palabras de Jaime que se plasman a continuación, se deja entrever que la presencialidad en las clases prácticas es necesaria para activar determinados procesos y desarrollar capacidades, puesto que se requiere de una necesaria implicación por parte del alumnado, así como un mayor seguimiento por parte del profesorado. Es decir, requieren la orientación, el asesoramiento, el acompañamiento y guía de los/as docentes, ya que las actividades o dinámicas que propongan suponen mucho más que leer y aprender algo de forma mecanizada. Por otro lado, también se puede pensar que las propuestas metodológicas sean otras bien diferentes.

Nosotros las clases prácticas, que pienso que sí deben ser obligatorias porque creo que aprenden cosas que no las va a aprender en (...) es muy difícil aprenderlas delante de un ordenador, de "mister Google", o viendo la tele, es muy complicado, deben de ser obligatorias (...) las clases teóricas para mí no son obligatorias, de hecho yo les digo a mis alumnos que el que quiera que venga, y el que no quiera que no venga (...) lo que tienen que tener claro es que cuando vengan tienen que venir a aprender algo, es decir, no creo que sea adecuado en una clase teórica obligar a los alumnos a venir para que al final estén levitando, molesto, o haciendo que los que realmente quieren estar aprendiendo no consigan concentrarse (...) yo en mis clases teóricas, se lo digo, no son obligatorias, ni paso lista, ni pongo nota por no venir, allá cada uno pero les doy contenido que no leen en unos apuntes, entonces ellos tienen que sopesar si realmente quieren aprobar o aprender (Ent-PI-Jaime).

Esta idea la comparten el profesorado y parte del alumnado, quizás por el planteamiento metodológico de las clases teóricas, donde presuntamente se siguen evidenciando una metodología tradicional y donde se prima el aprendizaje memorístico, tal y como evidencian Carmen y Carla: "es obligatorio sobre todo en las prácticas, porque para que me lean una diapositiva me la leo en mi casa" (Ent-AI-Carmen), "a la [clase] teórica puedes venir o no, en la teóricas no siempre pasan

lista, en la prácticas siempre” (Ent-AP-Carla). Otra parte del alumnado considera que la asistencia no tendría que ser obligatoria, porque con dicha obligatoriedad se puede ver dificultado el aprendizaje de los y las estudiantes, al igual que afirma este profesor, debido a que hay alumnos/as que están por obligación no por interés, lo cual hace que el clima del aula se vea perjudicado, como se evidencia por las palabras de Nora:

A mí, personalmente, me da exactamente igual, porque yo soy una persona que asisto a clase, si no asisto me pierdo, por un lado, lo veo bien y por otro lado lo veo mal, quizás no lo pondría. Por el hecho de que obliga a la gente a venir, la gente no quiere, y molesta a la gente que sí queremos aprender, entonces yo a lo mejor en ciertas asignaturas no lo pondría (Ent-AI-Nora).

Esta apreciación también la tienen profesoras como Rosa al considerar que “si fuera obligatoria [la asistencia] la disrupción en clase sería mayor que si están allí de forma voluntaria porque quieren aprender” (Ent-PP-Rosa). Otras alumnas también coinciden con esta afirmación dándoles más importancia a la parte práctica de las materias, a la realización de trabajos, y obviando la asistencia a las clases teóricas, como nos indican Adriana y Nuria:

En 1º, 2º y 3º que somos 50 pasan lista, aquí somos 4. Dependiendo de las asignaturas, aunque tengas la asignatura, asistir te va aclarando cosas, hay otras asignaturas que no, por ejemplo, en matemáticas yo fui la primera de la clase, pero cuando vi lo que era no fui a la teoría porque no era obligatorio, solo iba a las prácticas (Ent-AI-Adriana).

Si yo asisto o no asisto a clase yo creo que eso debería estar en nosotros (...), ahora mismo estamos en una clase que nosotros no lo vemos necesario dedicar ese tiempo, y si vemos necesario dedicar ese tiempo a prepararnos para los trabajos o preparando para los exámenes (Ent-AP-Nuria).

Todo esto nos lleva a pensar que asistir a clase no hace que el alumnado aprenda más y mejor, y pone de manifiesto que la metodología sigue siendo tradicional, y el alumnado considera que lo importante no es controlar la asistencia sino realizar una enseñanza menos convencional, más innovadora y donde se potencie el aprendizaje activo y participativo del alumnado, donde se construyan puentes entre la teoría y la práctica, como se ha puesto de manifiesto a lo largo de todo el presente informe. Tal y como, a su vez, evidencian Carmen y Marta:

Estamos hablando de estudios superiores, si tú estás trabajando eso te dificulta mucho, es verdad que estamos en una universidad presencial, pero si las asignaturas fueran de otra manera no haría falta pasar asistencia, pero si te hacen firmar y aún encima lo que te están explicando te lo puedes leer en casa, y te lo puedes estudiar tú en casa, porque al final el examen que te van a poner es un examen de estudiar, de echarlo todo y punto, no sirve de nada, no veo que tenga sentido la asistencia (Ent-AI-Carmen).

Muchas veces asistes a clase para ver cómo alguien lee un PowerPoint, entonces creo que sí me vas a dar una clase así no deberías ni controlarla porque creo que soy suficientemente mayor como para decidir si me merece la pena ir o no. Si se hicieran clases más dinámicas y clases donde tú realmente estuvieras haciendo un aprendizaje que te motivara y que tú le vieras la utilidad, no haría falta pasar una hoja porque iba a venir todo el mundo (Ent-AP-Marta).

En esta línea, hay docentes que a pesar de que afirman que no controlan la asistencia, insisten en que para poder aprobar la asignatura deben tener realizadas todas las tareas y, por lo tanto, la asistencia se convierte en fundamental, es decir, no deja de ser una manera de presionar y controlar la asistencia del alumnado, aunque sea mediante una estrategia más sutil, como es el caso de Isa:

Yo no la controlo, realmente no paso hoja de control de asistencia, si les digo que la asistencia es obligatoria, porque no somos una universidad no presencial, que ellos son los responsables de cómo tienen que gestionar la asistencia, pero sí que hay una serie de prácticas y actividades que son obligatorias, si no cumplen esas actividades obligatorias pues evidentemente van a estar suspensos, y para poder cumplirlas tienen que estar asistiendo y participando activamente, pero no paso hoja de asistencia diaria ni la controlo (Ent-PI-Isa).

Al igual que el alumnado, hay docentes que consideran que la asistencia obligatoria no favorece el aprendizaje al “no suponer más implicación por parte del alumno, tengo alumnos que son no presenciales y que están viniendo a tutorías (...) y tienen un interés más constante por el desarrollo de la asignatura” (Ent-PP-Esther).

Estar físicamente en clase no significa un mayor aprovechamiento de la enseñanza, puesto que puede haber enseñanza sin aprendizaje y aprendizaje sin enseñanza (Bernheim, 2011; Pupo, 2012), es fundamental que la enseñanza, para que realmente construya aprendizaje en el alumnado, se focalice en el interés, necesidades y motivaciones del que aprende, por lo que supone ir más allá de un espacio físico, donde confluyen profesor/a-alumno/a (Papahiu & Robledo, 2004; Climent et al., 2012), es decir, requiere establecer vínculos, conexiones y puentes entre los planteamientos teóricos y las experiencias prácticas, donde constituyen un continuo ir y venir entre estos elementos.

A continuación, se expone otra variable de gran relevancia por su repercusión en los procesos de aprendizaje del alumnado, la ratio en el aula.

#### **4.3.2. Ratio**

Queremos empezar este apartado con una evidencia proporcionada por el Vicedecano de Prácticas, de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Huelva, al plantear un argumento de gran peso para ofrecer una docencia de calidad, que repercuta en oportunidades de aprendizajes:

La ratio es importante indudablemente, y que, si la ratio baja da muchas más posibilidades de organizarse y llevar a cabo el Plan Bolonia, los grupos pequeños, etc. La ratio influye, pero tampoco tiene que ser una excusa para no realizar una docencia de calidad (Ent-PI-Hector).

En este sentido, hay estudios (Rodríguez, 2001; De Miguel, 2003; Marcelo et al., 2014; Álvarez-Pérez, et al., 2019; OCDE, 2019) que defienden que un menor número de alumnos/as en el aula favorece el aprendizaje y otros que un mayor número de estudiantes favorece la riqueza de opiniones. La OCDE (2019) considera que la ratio no es el único factor que favorece el aprendizaje, sino que es necesario tener en cuenta también otros elementos como, por ejemplo, el número de horas de trabajo del alumnado, el tipo de enseñanza del profesorado, etc. Pero el profesorado entrevistado opina que es más fácil trabajar con un número reducido de estudiantes, puesto que, “vas a trabajar mejor con ellos, aunque yo no trabajo mal con el gran grupo de 60 o 70 alumnos” (Ent-PP-Rosa).

Con el Plan Bolonia se hacen distinciones entre gran grupo y grupo reducido. El gran grupo está configurado por un total de 65 estudiantes, y el grupo reducido configurado por una horquilla de entre 25 y 30 estudiantes (POD-HUV). La estructuración del alumnado en gran y pequeño grupo es una cuestión que, aunque en la teoría estaba bien planteada, parece que en la práctica se ha desvirtuado en cierta medida, puesto que el profesorado ha acabado relacionando consciente o inconscientemente el gran grupo con el contenido teórico de las asignaturas y los grupos reducidos con los contenidos prácticos de la misma, cuestión que no tiene por qué ser así, como evidencia Isa:

Aunque en teoría el gran grupo no tiene que coincidir con los contenidos teóricos, en la práctica el gran grupo es para los contenidos teóricos, y el pequeño grupo para las prácticas, entonces, cuando tú por ejemplo desarrollas enfoques de investigación-acción o metodologías activas, tú necesitas tener mucha más flexibilidad porque a veces ese contenido de gran grupo es de contenido práctico, o de contenido reflexivo teórico-práctico, en ese sentido la ratio es elevada, el grupo tiene que reducirse, sobre todo en el primer curso, aunque te digan que el máximo es 65, al final se matriculan más alumnos y te encuentras clases de 76 en primero, creo que se debe reducir bastante (Ent-PI-Isa).

Pero hay que resaltar que en las asignaturas optativas, en la Facultad de Educación de la Universidad de Huelva, la ratio profesor/a-alumno/a se considera adecuada, es más en algunos casos, se podría decir que es privilegiada, debido a que hay asignaturas optativas que cuentan con una ratio de 9 alumnos/as, sobre todo en los últimos cursos, situación que se ha podido comprobar durante esta investigación y corroboran los docentes entrevistados:

Aquí no la veo excesiva, de hecho, la mayoría de las optativas, en la mía son 9, entonces, eso es casi, no perfecto, porque preferiría que fueran 14, que

sería lo perfecto, pero la ratio no es mala, porque además cuando la ratio es, por ejemplo, de 50 en las clases prácticas dividimos 25 y 25 (...) La ratio, aquí, en nuestra universidad creo que está bien, es adecuada, no como antes que había 150 personas en una clase, que eso es inviable, hacer una práctica con 60 o 70 alumnos, que eso al final no aprenden nada, entonces está bien, en eso no fallamos (Ent-PI-Jaime).

Esto puede ser debido a que existe una amplia oferta de optatividad, lo cual hace que los y las estudiantes tengan a su disposición diferentes opciones para elegir según sus intereses reduciéndose así, en gran medida, el número de estudiantes por asignaturas.

Se puede afirmar, por tanto, que con la implantación de los nuevos Planes de Estudio la ratio docente-estudiante en el aula se ha visto beneficiada, especialmente en aquellas asignaturas que son optativas, lo cual favorece en gran medida que se desarrollen procesos educativos de calidad, donde se pueden establecer relaciones cercanas entre profesor/a-alumno/a y alumno/a-alumno/a, posibilitándose el diálogo, la reflexión y proporcionando una enseñanza más individualizada.

A continuación, se presenta la importancia que tiene la relación establecida entre el alumnado y el profesorado en los procesos educativos centrados en los aprendizajes.

#### **4.3.3. Relación docente – estudiante**

Con el cambio de rol docente tan evidente que se está produciendo en la formación inicial universitaria (Heras, 2017), especialmente en los Grados relacionados con la Educación, unido a la disminución de la ratio, como se ha podido evidenciar anteriormente, se aprecia que las relaciones que se establecen docente-estudiante constituyen, fundamentalmente, relaciones de tipo horizontal. Aunque según las personas participantes en el estudio, no hay que perder de vista el contexto educativo en el que se desarrollan dichas relaciones, y que los y las estudiantes, en un futuro van a ser profesionales de la Educación, por lo que las relaciones deben estar adaptadas a dicho contexto, como evidencia Isa: “creo que es cercana, pero exigente, siempre demando que sean participativos, que sean abiertos, que puedan expresarse sin tapujos pero de una manera educada, y también exigiendo la responsabilidad que creo que tienen que tener en un futuro como docentes (Ent-PI-Isa). Mientras que otros docentes, también afirman tener una relación horizontal pero más personal con ellos, no tan académica, puesto que “aquí en la universidad me relaciono de tú a tú de hecho, con algunos alumnos de Educación Física, he ido a correr fuera, hemos tomado una coca cola fuera sin problemas, tengo una buena relación con la mayoría de ellos” (Ent-PI-Jaime).

Además, el que se establezcan buenas relaciones docente-estudiante, según algunos participantes, no es solo responsabilidad del profesor/a, sino que

intervienen otros factores y variables que determinan el clima del aula (Moos & Trickett, 1987), y como indica Irene:

[La buena relación] depende de cada curso, cómo se haga el clima, si hay “feeling”, he tenido cursos con los que he tenido menos “feeling” y ¿qué ha pasado?, pues no lo sé, este clima es distinto, no estamos congeniando, hay variaciones, pero yo creo que en general si ambas partes se esfuerzan las relaciones son buenas. Este año voy a una orla, que para ser maestra de matemáticas es muy difícil es un logro (Ent-PP-Irene).

Aunque hay otros y otras docentes que parece que añoran, o echan en falta, otro tipo de relación con el alumnado, donde las relaciones sean más de tipo vertical, ejerciendo, dicho docente, como una figura clara de autoridad.

Yo he notado que antes el profesor tenía una dignidad, tu podías, pero por lo que no puede ser que las niñas de momento te levante la voz, y te digan, o pierdan las formas (...) yo en principio intento mantener una conducta equilibrada, veras, no me gusta ser un colega de ellos, me gusta ser un profesor, de hecho con los primeros me ha pasado, que vengan y te digan maestra y les digo, perdona no me importa que me digas maestra, además es una palabra que me encanta, pero a lo mejor cualquier profesor de la universidad no le digas maestro, llámale por su nombre o como sea, creo que hay que guardar las formas (...) son detalles que creo que estamos perdiendo el norte, un profesor es un profesor, y yo aquí tengo el rol de profesor, después cuando salgo de aquí me puedo ir con ellos a la cafetería a hablar de otra manera, tiene que haber aquí una diferenciación de rol, ellos lo tienen que captar, y para infundir autoridad no hay que reñir ni dar voces, pero infundir respeto y que sepan que tu rol es diferente, y se ha perdido, y cada vez más, ... los grupos, tanto en clases como en las tutorías (Ent-PI-Carlota).

El alumnado, por su parte, percibe también cierta cercanía con los/as docentes, lo cual favorece, como ya se ha comentado, el buen clima de aula, el nivel de participación, de atención, y el aprendizaje del alumnado, puesto que no hay que olvidar que el aprendizaje está mediado por las relaciones que se establecen entre los agentes implicados en el proceso de enseñanza-aprendizaje (Contreras, 1990) y que “por lo general si, en general he tenido profesores que me he sentido más cercana a ellos, ha sido fácil contactar con ellos” (Ent-AI-Carmen). Estableciéndose relaciones cordiales y limitándose a hacer uso de las tutorías para la resolución de dudas y “en general bien, cordialidad. Las tutorías las he utilizado para alguna duda, para que me revisaran las prácticas, sino podías contactar por correo” (Ent-AI-Adriana).

Esta percepción del alumnado es confirmada por los/as docentes al afirmar que “un vínculo más cercano, a ellos les favorece a que no tengan problemas a la hora de escribir un correo y preguntarte cualquier duda o acercarse a tutoría” (Ent-PP-Rosa)

y una mayor implicación del trabajo en el aula por parte del alumnado al establecerse relaciones cercanas y sinceras, tal y como nos evidencia Esther:

Yo creo que tengo una buena relación, a veces me equivoco por mi inexperiencia (...), pero yo soy sincera con ellos y les digo que haré todo lo que está en mis manos y todo lo que sea necesario para la mejora de lo que vamos a hacer en el aula (Ent-PP-Esther).

Tal como se ha expuesto, las relaciones que se establecen entre el profesorado y el alumnado influyen en la adquisición de los aprendizajes por parte del alumnado, así como la concepción que tenga el profesorado sobre el tipo de relaciones. Seguidamente, se profundizará en las interacciones que se quieren promover entre el alumnado al considerarlas claves en el desarrollo de la labor docente y por tanto una competencia esencial.

#### **4.3.4. Trabajo en equipo del alumnado**

Se puede afirmar que el trabajo en equipo es una de las competencias básicas que cualquier docente debe tener desarrollada para su futuro profesional, y que desde la formación inicial se debe apostar, en gran medida, por dicho desarrollo. Es más, en las competencias Generales del Grado de Maestro/a en Educación Infantil y del Grado de Maestro/a en Educación Primaria se especifica que una de las competencias a adquirir durante la formación inicial es “CG5 - Trabajar de forma colaborativa” (VERI-INF, p. 5; VERI-PRI, p. 5). La competencia de trabajo en equipo se relaciona con todos los mecanismos que se ponen en juego cuando se tiene que realizar una tarea, donde se activan intercambio de ideas, colaboración, interacción, diálogo (Asún et al., 2019), así como otras capacidades interpersonales como negociación, respeto, asertividad, empatía, etc. (Domingo, 2008). El trabajo en equipo favorece un aprendizaje más extenso y profundo, desarrolla la creatividad, fomenta la igualdad de oportunidades entre el alumnado y genera una cultura de colaboración valiosa en la trayectoria profesional de los/as futuros/as docentes (Alonso, 2019).

En los Grados de Educación, se pretende desarrollar esta competencia mediante la realización de trabajos en equipo en diferentes asignaturas, pero a pesar de existir ventajas en su puesta en práctica, tanto el alumnado como el profesorado encuentra dificultades (Katzenbach, 2000), puesto que parece que dichos trabajos no son realmente colaborativos, sino fragmentación y reparto de tareas entre el alumnado, lo cual conlleva que pierdan el sentido y no posibiliten un aprendizaje colaborativo.

El alumnado por su parte valora las posibilidades formativas de este tipo de tareas, y agradece que sean varias las personas que pueden aportar, reflexionar y participar activamente, es decir, son conscientes de que este tipo de trabajos favorecen en gran medida la construcción conjunta del conocimiento, como nos indica Marta:

Creo que trabajando en grupo aprendes más, porque quieras o no es una relación con personas y tú aprendes de mí yo aprendo de ti. Desde luego a lo que nos han obligado es a trabajar en grupo desde 1º, libertad para elegir con quién trabajamos, me gusta mucho y además creo que tengo capacidad para trabajar en grupo (Ent-AP-Marta).

Esta libertad a la que alude Marta de elección de equipo con quién trabajar provoca en numerosas ocasiones que los grupos no sean flexibles y se mantengan durante toda la carrera, como indica Carla: “mis compañeras y yo nos llevamos muy bien, trabajo con las mismas desde el primer año” (Ent-AP-Carla). Aunque ese inmovilismo en los grupos pueda deberse a que el alumnado es consciente de que hay estudiantes que no tienen el mismo nivel de implicación, lo cual dificulta el trabajo en equipo, como evidencia Carmen:

Son varias cabezas pensando y es mejor, pero para ponerte de acuerdo en algo pues es más complicado. El mayor problema es que hay gente que pasa de trabajar y al final tiene la misma nota que tú, y, por así decirlo, duele (Ent-AI-Carmen).

Esa situación no facilita la interacción entre distintos compañeros y compañeras, y no refleja la realidad profesional a la que los/as futuros/as docentes se enfrentarán en los colegios, donde no van a poder elegir a las personas con las que trabajar, por lo que tendrán que desarrollar las habilidades necesarias para poder trabajar con los/as compañeros/as que se encuentren en los mismos. Tal vez sería necesario apostar en la formación inicial por un criterio pedagógico para la construcción de los equipos donde se potencie la heterogeneidad y la diversidad, debido a la riqueza que puede aportar y a las competencias que el alumnado va a desarrollar con este tipo de medidas.

Además, el alumnado considera que muchos de los trabajos en grupo se deberían de quitar o plantearlos de otra manera, porque al final se desvirtuaba la intencionalidad del trabajo en equipo, puesto que por falta de tiempo “me he reunido con compañeros fuera, lo íbamos realizando todos juntos. A veces nos hemos repartido los puntos, para que no estén 1 trabajando y 4 mirando” (Ent-AI-Adriana). La mayoría de esos trabajos son estudios teóricos, o diseños de unidades didácticas, realizándose pocos trabajos de investigación como indica Nora:

Se hacen más trabajos como propuestas didácticas o unidades didácticas, pero no se llegan a hacer trabajos de investigación en sí, a lo mejor en alguna asignatura de teoría, alguno que otro sí he hecho, pero en general no se hacen muchos (Ent-AI-Nora).

Esto implica que la investigación no forma parte de la docencia en la formación inicial, sino que se relaciona más bien con el aprendizaje teórico o academicista de alguna asignatura, no formando parte de su práctica docente diaria, lo cual se ve reflejado en las palabras de Rosa: “a la hora de hacer las unidades didácticas les facilito bibliografía para que ellos lean, no se pueden sacar la información de la

manga, si hago hincapié en esa parte” (Ent-PP-Rosa). Cuando sería necesario apostar en la Universidad por una investigación-acción que permitiera no solo mejorar las prácticas educativas, sino también generar conocimiento, puesto que dicha metodología permite el desarrollo profesional y curricular (Zúñiga-González, et al. 2016).

Respecto al profesorado hay que decir, que para ellos y ellas realizar trabajos de estas características implica que haya estudiantes que se difuminen dentro del grupo, lo cual hace que, a pesar de no realizar el mismo esfuerzo que sus compañeros/as, ni implicarse en el desempeño del trabajo en el mismo nivel, tengan las mismas calificaciones (Ent-PI-Jaime), aunque se intente en la medida de lo posible asegurar que hay un trabajo realizado por todo el equipo al “cambiar el orden en la exposición, esa es mi forma de asegurarme que las distintas partes del trabajo se controlen (...), pero tú tampoco puedes a una persona del grupo ponerle un 2 y a otra ponerle un 0,5” (Ent-PP-Irene).

Por concluir este capítulo se abordará otra variable crucial en la formación inicial de las futuras y futuros docentes, esto es, la preparación y cualificación del profesorado responsable de la formación de este alumnado.

#### **4.3.5. La cualificación del docente universitario y su necesaria formación**

Según Marcelo & Vaillant (2018, p. 28), “la formación inicial docente es un campo complejo en el que interactúan múltiples tradiciones, tendencias, profesionales, instituciones y procesos”, pero a pesar de ello, y de que se ha estudiado e investigado mucho sobre la formación inicial de los/as docentes de las diferentes etapas educativas, se ha profundizado poco en relación con la formación inicial del profesorado universitario.

No existe una única definición de cómo se puede definir al profesor/a universitario, pero si estamos de acuerdo con Santos Guerra (1990, p. 51) en que un/a docente universitario es:

Un conocedor de la disciplina que desarrolla, un especialista en el campo del saber, permanentemente abierto a la investigación y a la actualización del conocimiento. A su vez ha de saber también, qué es lo que sucede en el aula, cómo aprenden los alumnos, cómo se puede organizar para ello el espacio y el tiempo, qué estrategias de intervención pueden ser más oportunas en ese determinado contexto. Por lo tanto, el profesor no es sólo un experto conocedor de una disciplina sino un especialista en el diseño, desarrollo, análisis y evaluación de su propia práctica.

Lo cual indica que el/la docente universitario, además de ser un/a gran conocedor/a de una determinada disciplina, también debe saber cómo enseñarla. En esta línea, el primer aspecto en el que coinciden tanto el profesorado como el alumnado entrevistado es en la necesidad de una mayor formación específica para ser docente universitario, tal y como nos dice Irene: “yo no recibo formación para ser profesora

universitaria, (...), leo, investigo y lo llevo a mi clase y pruebo” (Ent-PP-Irene), y un mayor contacto con la realidad educativa de los colegios puesto que “algunos parece que no han trabajado con niños” (Ent-AP-Marta) y “no saben transmitir qué hacer en una clase de primaria, aunque se nota que tienen mucho conocimiento de la materia” (Ent-AP-Nuria). Este aspecto puede estar vinculado a la manera de contratación del profesorado universitario, además de que se tarda mucho en la contratación, en ocasiones se contratan docentes que no poseen una formación específica en el tema, aunque posean una alta cualificación profesional, como evidencia Nora:

Creo que el problema está en el filtro de acceso a la bolsa de profesores sustitutos interinos, por desesperación se contrata a cualquiera y se cogen profesores de Instituto que tienen echada la bolsa de PSI, y claro no tienen la formación que deberían tener. Esta profesora sabía muchísimo contenido sobre las Ciencias Naturales, pero claro, a mí me está enseñando una didáctica aplicada a la Educación Infantil, a mí me enseñó mucho de ciencias, pero yo quiero saber cómo enseñarles a los niños las Ciencias Naturales en Educación Infantil (...) el problema es que llega principio de curso, no está el profesor contratado, te tiras dos semanas sin profesor y ahora llega un profesor y encima no está completamente capacitado para ello (Ent-AI-Nora).

Un segundo aspecto de mejora es que el profesorado universitario reclama poder vincular docencia e investigación, “de manera que las personas que estamos en investigación y en docencia pudiéramos, de alguna forma, confluir nuestros intereses académicos con nuestra docencia y nuestra investigación” (Ent-PI-Isa). En este sentido se puede apreciar cómo la investigación ocupa gran parte de la carrera docente universitaria, como nos dice Esther:

Los méritos que hay que tener en investigación para promocionar y no digo que se descuide la labor docente, pero sí que estamos muy enfocados a la meritocracia, (...), si es cierto que lo que yo veo es que se intenta compaginar, o aprovechar, los beneficios de ser docente y de estar a pie de aula en post de la investigación (Ent-PP-Esther).

Esta situación lleva, en algunas ocasiones, a “dedicar más tiempo a investigar y, las clases, si ya se ha preparado la misma asignatura 3 años, pues 3 años dando lo mismo, (...), he visto docentes que se dedican más a la investigación y la docencia abandonada” (Ent-PP-Rosa).

El tercer aspecto de mejora es la organización curricular de los Grados de Maestro/a en Educación Primaria y Educación Infantil, cambiando la organización temporal del grado, dedicando más horas a determinadas asignaturas teóricas (Ent-PI-Isa), y profundizando en aquellas que se consideran imprescindibles para la práctica docente, como nos evidencia Esther:

Queremos proporcionarles mucho a los alumnos, dotarles de mucho, y que intenten abarcar muchas cosas, pero no, se quedan en pinceladas de lo que

queremos darles, por querer otorgar una formación que sea amplia, que toque varias cosas y desarrollen varias competencias, nos centramos en mandarles actividades, corregirlas, mandarles actividades, corregirlas, pero no veo que se profundice (Ent-PP-Esther).

Sería fundamental que todos los/as futuros/as maestros/as, independientemente de la especialidad o mención que cursen, tengan una sólida base formativa en necesidades educativas especiales, y “eso es una carencia porque después no saben lo que es un dictamen, pero después a un niño se le va a hacer un dictamen para ver los recursos, tienen que saberlo, son carencias, creo que eso debería de mejorar” (Ent-PI-Carlota). Pero para ello es necesario que los y las docentes universitarias también tengan una sólida formación transversal en este ámbito de estudio.

El cuarto aspecto de mejora sería proporcionar a los/as docentes universitarios una mayor capacitación en relación a la tutorización de su alumnado. Ya que sólo de esta forma se puede conseguir promover una mayor tutorización del alumnado, un trabajo más cercano y guiado, implicar al alumnado en mayor medida en su trabajo personal, por ejemplo, “haciendo grupos de trabajo en los que haya un responsable que esté mucho más en contacto con el profesor” (Ent-PI-Jaime). En este sentido sería fundamental un mayor contacto previo entre tutores/as académicos y tutores/as profesionales antes y durante la realización de las prácticas, puesto que el alumnado en algunos casos se siente perdido y no sabe cómo actuar, tal y como dice Nora:

Quizás cambiaría el contacto en sí, es decir, una toma de contacto previo con el centro, una reunión entre Universidad, alumno y centro escolar. Porque llegas el día y estás un poco perdida, no sabes qué vas a hacer, hay gente que es muy tímida y estás un poco en una tesitura que no sabes (Ent-AI-Nora).

Y, por último, un quinto aspecto de mejora para paliar las deficiencias de la formación inicial del docente universitario sería que dichos docentes, en algún momento de su carrera profesional, hubieran pasado por las distintas etapas del sistema educativo, es decir, una **calificación docente en todas las etapas del sistema educativo**, para que de esta forma hubieran podido vivir la realidad de las aulas.

Conseguir maestros de infantil que lleguen a dar clases en la universidad es muy complicado como está hecho hoy en día el sistema educativo, y el sistema de acceder a la docencia en un sitio y en otro, de hecho no se siquiera si hay alguno en la universidad de Huelva que haya dado clase en Infantil, y esté dando clases en la universidad, entonces yo creo que sería un aspecto a tomar muy en cuenta entre los órganos más arriba de la universidad para intentar poder tener, o sino profesores asociados, al menos poder dar seminarios con maestros que den clases en infantil, en primaria, para poder dar realmente una visión de la realidad (Ent-PI-Jaime).

Idea con la que coincide el propio Vicedecano de Prácticas: “yo creo que un docente de la Facultad de Educación que imparta clases de educación infantil y primaria debería tener previamente una formación docente inicial” (Ent-VP-Hector).

De hecho, el profesorado participante en el estudio considera que ese es su fin último, vincular estrechamente teoría y práctica, como ya se ha puesto de manifiesto en diferentes ocasiones a lo largo de este informe.

Yo creo que esa relación entre la teoría y la práctica es lo que yo quería conseguir, estar aquí pero con los pies allí, porque yo creo que eso los asociados y los alumnos lo dicen cuando hacen la evaluación, que vengan de fuera y yo les diga, hoy he estado en una clase de infantil y me ha pasado esto, como haríais vosotros, que haríais vosotros ante este caso que a mí me presentan, entonces, ellos saben que yo no me invento el caso, que yo lo he vivido esa mañana, lo cuento, y luego lo que yo he hecho, pero deo que ellos me digan que harían si fueran profesores, y creo que eso es lo que le falta un poco a la universidad (Ent-PI-Carlota).

El siguiente capítulo está focalizado en dos aspectos claves en la formación inicial del alumnado. Uno de ellos es el prácticum o Prácticas Externas, el cual se considera un eje vertebrador en dicha formación y por otro lado el TFG. Aunque en el capítulo anterior se ha hecho referencia brevemente a las Prácticas Externas, se ha considerado conveniente dedicar un capítulo específicamente a este aspecto porque dichas prácticas, junto con el TFG son asignaturas que forman parte del módulo Prácticum y TFG contemplado en la orden que regula dicho Título.

#### **Capítulo 4. Formación práctica y TFG: el proceso de tutorización**

En el Grado de Maestro/a en Educación Infantil el Prácticum y TFG pertenecen al Módulo de Prácticum y Trabajo Fin del Grado del Plan de Estudios, configurados por un total de 50 créditos ECTS. Siguiendo la distribución que se presenta en la tabla 5.

**Tabla 5.**

Distribución de créditos del Prácticum y TFG en el Grado de Maestro/a en Educación Infantil

Materia	Nº Créditos
Prácticum I	20
Prácticum II	24
Trabajo de Fin de Grado	6

Fuente: VERI-INF (apartado 5. Anexo I)

El prácticum I se realiza en el segundo semestre del tercer curso, mientras que el prácticum II y el TFG se realiza en el segundo semestre del cuarto curso. El alumnado para matricularse en el Prácticum I debe haber superado al menos 72 créditos, y para poder realizar el prácticum II debe haber superado el prácticum I (VERI-INF, apartado 5. Anexo I, p.6).

En relación al Grado de Maestro/a en Educación Primaria, la distribución del Prácticum y TFG en el Plan de Estudios es idéntica al Grado de Maestro/a en Educación Infantil, situándose incluso en los mismos momentos formativos, en el tercer y cuarto curso, segundos semestres (VERI-PRI, apartado 5. Anexo I, p.10). En la tabla 6 se presentan los créditos ECTS de ambos prácticum, siendo las condiciones para matricularse las mismas que en el Grado de Educación Infantil, es decir, tener superados 72 créditos para el Prácticum I, y tener superado el Prácticum I para el Prácticum II.

**Tabla 6.**

Distribución de créditos del Prácticum y TFG en el Grado de Maestro/a en Educación Primaria

Materia	Nº Créditos
<b>Prácticum I</b>	20
<b>Prácticum II</b>	24
<b>Trabajo de Fin de Grado</b>	6

Fuente: VERI-PRI (apartado 5. Anexo I)

Hoy en día se puede resaltar que las directrices del EEES consideran que la formación profesional de los y las estudiantes es una de las principales finalidades de los planes de estudio, y por ello, el Prácticum debe desempeñar un lugar privilegiado dentro de los mismos, incluso se puede considerar como el período formativo más valorado por el alumnado (Sainz-Linares & Ceballos-López, 2019), así como por el profesorado, como se puede evidenciar de las palabras de dos maestras del Grado de Maestro/a en Educación Infantil y del Grado de Maestro/a en Educación Primaria:

Un valor muy alto, yo creo que en esta titulación y en estas carreras es imprescindible hacer un trabajo de prácticum porque les conecta directamente con la realidad de los centros, entonces el trabajo de prácticas es bastante importante, porque no siempre se tiene garantizado que en otras asignaturas puedan desarrollar actividades prácticas en conexión directa con las escuelas o con los niños y niñas, con escolares o con otras realidades, por eso para mí el prácticum es fundamental (Ent-PI-Isa).

Le doy muchísima importancia, quizás basándome en mi experiencia, cuando yo estudié magisterio, (...), ¡madre mía!, lo que yo aprendí ahí, son problemáticas distintas, porque hay alumnos que yo decía: ¡cómo puede este alumno!, sus propias vidas, las prácticas son súper importantes (Ent-PP-Esther).

Es obvio que la formación práctica constituye un pilar fundamental en la formación de los y las futuros docentes para poder otorgarles una dimensión profesionalizante (Rodríguez et al., 2017; Zabalza, 2016), dimensión que debe estar estrechamente interconectada con la teoría que se ofrece en la institución universitaria (Montero,

2018). Sin embargo, en las voces de dichas profesionales no se hace alusión a cómo, a través de estas experiencias prácticas, el alumnado construye su pensamiento práctico. Es cierto que es importante conectar con la realidad de los centros y verse en esa situación para tomar decisiones, pero también es clave que el alumnado tome conciencia de cómo activa sus andamiajes, sus recursos, a qué tipo de herramientas recurre cuando trata de responder a una situación, así como los procesos reflexivos que activa. Es decir, no basta con pasar un periodo de tiempo en los centros escolares, socializarse en su cultura y adquirir un conocimiento de modo acrítico. En este sentido, para incidir en esta dimensión profesionalizante se requiere de centros de prácticas que estén implicados en la formación, donde al alumnado les den la oportunidad no sólo de observar buenas prácticas educativas, sino de participar activamente en la dinámica del centro y de realizar una práctica reflexiva sobre sus intervenciones (Sainz-Linares & Susinos, 2017; Branda, 2018). Es más, en relación con este aspecto, el propio alumnado, de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Huelva, es consciente de la importancia de elección del centro adecuado, como manifiesta Nora:

La elección de mi centro de prácticas fue muy meditada porque yo quería un centro que me ofreciera esta capacidad de yo decir salgo y termino mi educación formativa en la Universidad y quiero salir diciendo ¡puedo enfrentarme a un aula! Bien sea en la escuela infantil de 0 a 3 años o en un centro de 3 a 6, no me importa, pero quiero por lo menos tener una base mínima para poder decir que me puedo afrontar (Ent-AI-Nora).

Estas estudiantes afirman que en algunos casos influye el azar, puesto que el alumnado elige los centros de prácticas según la nota del expediente, lo cual hace que sean asignados a su tercer o cuarta elección, como ha sido el caso de Carmen:

Tuve la mala suerte que el colegio que yo quería era mi colegio de la infancia, hay mucha gente que lo coge porque es bastante bueno, y está muy cerca de la universidad. Entonces no pude cogerlo, el 2º tampoco, me tocó la 3ª o 4ª opción, pero igualmente bien (...) yo cogí ese colegio porque un amigo mío lo conocía y me dijo que infantil iba muy bien, que las profesoras bastante bien (Ent-AI-Carmen)

Esto nos indica que el boca a boca también sigue funcionando en estos niveles, pero es de resaltar que esto no es suficiente, es decir, la institución universitaria debe proporcionar al alumnado una información completa, donde ellos y ellas puedan elegir los centros de prácticas en base a criterios pedagógicos y educativos. En esta línea, y lo cual puede ser debido a dicha falta de información, el alumnado decide cambiar de centro de prácticas porque no está convencido con la forma de trabajar en el mismo, como nos indica Adriana: “he pedido otro colegio, por cambiar, me gustó, pero los maestros no llevaban la metodología que a mí me hubiera gustado, y además para estar en otro centro” (Ent-AI-Adriana). Aunque algunas veces existe el caso contrario, ese alumno o alumna que no se atreve a cambiar y revierte la situación en un aprendizaje positivo, como nos comenta Marta:

Estuve a punto de pedir cambio, pero yo soy una persona que me da apuro todo y con lo que tengo tiro para adelante. Me toco 1º de primaria y un primero muy particular, (...) y él [el profesor] me dejó hacer, aprendí de mí misma una vez más. No comenté nada en la Facultad (...), pero aprendí mucho, fue mi primer contacto con los niños (Ent-AP-Marta).

El Practicum no es solo el espacio físico en el que se realiza las prácticas, también es un espacio donde el trabajo de los y las tutores académicos y profesionales cobra relevancia, es en estos últimos en los que recae que la calidad de la formación práctica dependa, en gran medida, de su implicación y así lo demuestran las palabras de Nora y de Nadia:

La carrera te forma para la teoría, pero no te forma para la práctica. Me veo capaz [de realizar una programación didáctica] creo, gracias a mis prácticas porque he tenido una buena tutora, que me ha hecho partícipe, también el centro era un centro bastante competente, que trabajaba por proyectos, y eso te da también cierta soltura (Ent-AI-Nora).

Yo estaba encantada [con el tutor profesional], tanto con el primero que se dio de baja como con el sustituto, súper bien, vamos que nos hicimos amigos y todo. Me dio un montón de facilidades, de materiales, de todo, (...). Me dejó actuar de maestra, me dio mi papel (Ent-AI-Nadia).

Durante el Prácticum, existen dos profesionales que juegan un papel fundamental en el aprendizaje del estudiante, el tutor/a académico y el tutor/a profesional, a continuación, se muestra la importancia del trabajo realizado tanto por el/la docente que tutoriza en la escuela como el/la docente que realiza dicha función en la universidad, porque ambos tienen que formar parte de un todo.

#### **4.4.1. Tutor/a Profesional**

El **tutor/a profesional** constituye un agente fundamental durante la realización de las prácticas, puesto que va a facilitar o entorpecer el proceso de aprendizaje del alumnado, esto es, que el período de prácticas en el centro escolar constituya una verdadera oportunidad para construir el conocimiento práctico y adquirir competencias profesionales. Este proceso depende en gran medida de la relación que se establezca entre la Universidad y los centros de prácticas, así como la información que se facilita desde los dos ámbitos.

En este sentido, el aprovechamiento de las prácticas que realiza el alumnado va a depender del tutor/a profesional que le asignen al estudiante, según afirman los/as docentes entrevistados. “Depende de quién tengas de tutor en el centro de destino, si te toca alguien que le molesta el alumno de prácticas pues lo tiene allí de vigilante” (Ent-PP-Rosa), con lo cual el alumnado deberá continuar su formación una vez finalizada la carrera puesto que “la universidad les facilita las herramientas y los conocimientos, pero tienen que desarrollar en la práctica, una vez terminada la carrera” (Ent-PP-Esther).

El profesorado universitario es consciente, por tanto, de la necesaria implicación y acompañamiento por parte del profesorado que tutoriza en los centros escolares y de la mejora que se debe realizar para mejorar la calidad de la tutorización en los centros de prácticas, como podemos ver en las palabras de Isa e Irene:

A veces falta explicar mejor a los tutores de los centros cuál es su trabajo o cómo tienen que evaluar, sobre todo, no porque te encuentras a lo mejor evaluaciones o muy bajas o muy altas, y creo que a veces no siempre se explica cómo tienen que hacer el seguimiento y sobre todo, cómo tienen que evaluar (Ent-PI-Isa).

Si realmente hubiera control, si yo pudiera ver a esos niños [en referencia a sus alumnos/as en prácticas], si yo pudiese reunirme con estos tutores del cole, porque por supuesto luego todos traen un 10, excepto el que se ha peleado con el tutor que trae un 5 (Ent-PP-Irene).

En el estudio de casos realizado en la Universidad de Huelva existe variedad de opiniones, entre el profesorado, en relación, a la implicación en la tutorización profesional que recibe el alumnado en prácticas. En la mayoría de los casos los/as tutores/as profesionales poseen una adecuada implicación y preocupación por la formación del alumnado, como nos indica Jaime:

El tutor del centro, la mayoría si se implica mucho más (...) creo que los tutores del centro deben ayudarle en todo, enseñarles documentación, como se hace una programación, como rellenar un parte de incidencias, debe enseñarles como son las cosas en general, (...) cada uno tiene su forma de ser, pero si debes enseñarles la forma de comportarse, y luego darles autonomía (...) y el tutor del centro acoger al alumno como si fuera otro profesor, lo que pasa que es un profesor novel al que hay que formar (Ent-PI-Jaime).

Aunque parece que se echa en falta una mayor complicidad con el alumnado, o el “tener una mentalidad abierta y flexible, (...), enseñarles a cómo enseñar” (Ent-PP-Esther). El/la estudiante debe tener libertad para ejercer su práctica, pero al mismo tiempo deben recibir una sólida supervisión, donde se les oriente y ayude a poder implementar los procesos de enseñanza-aprendizaje, así como a gestionar la realidad del aula. Es fundamental que los/as tutores/as profesionales permitan a los/as estudiantes de los Grados de maestro/a formar parte de las rutinas diarias desde el primer día, como evidencian las palabras de Nora:

El primer año, la 2ª semana ya ella me ponía en la asamblea y decía, venga seño ponte en la asamblea y ella se sentaba en una mesa detrás y las cosas que yo no sabía pues ella las iba diciendo (...) lo que fuera y me hizo muy participe desde el minuto uno, yo con ella encantada (Ent-AI-Nora).

Parece que este aspecto es una de las cuestiones a mejorar en la formación en centros, como bien indican tanto el profesorado como el alumnado de la Universidad de Huelva, al señalar que “si te comprometes a tener una alumna en

prácticas, ayúdala” (Ent-AP-Carla). Otra cuestión que mejorar, según los participantes en el estudio, es la asignación de tutores y tutoras profesionales, ya que, en ocasiones, tal y como han expresado, se impone a los maestros y las maestras de las escuelas estudiantes en prácticas, sin haber recibido una formación previa de tutorización, como se puede apreciar con las palabras de Rosa:

Muchas veces para los propios docentes del centro es una carga el que vengan alumnos en prácticas. Si están ellos concienciados pues fantástico, pero cuando el director del centro lo impone, pues quizás es la parte más negativa. Ahí deberían de estar los tutores que quieran tutorizar, con todo lo que ello conlleva (Ent-PP-Rosa).

En las evidencias recogidas se pone de manifiesto cómo el alumnado de dichos Grados requiere la ayuda inestimable de los y las tutores/as profesionales. Ahora bien, las voces del profesorado (Jaime y Esther) reducen esta labor a la función de acogida por parte del tutor o tutora profesional y en facilitar el tránsito de estudiante a docente en prácticas. No obstante, llama la atención como no se alude en ningún momento entre las responsabilidades, el implicar al alumnado en procesos reflexivos e investigadores, en guiarlos en la toma de decisiones, en acompañarlos durante sus procesos de deliberación, etc. Es decir, la visión que se muestra no está relacionada con un/a docente reflexivo/a e investigador/a en su aula, da la impresión de que todo se queda en saber gestionar el aula y poder experimentar ¿pero para qué?

Para que el proceso formativo tenga coherencia en su globalidad tiene que ir acompañado por la implicación del tutor/a académico/a durante el Prácticum, la coordinación con los centros de prácticas y la necesidad de una formación específica para realizar dicha tutorización.

A continuación, se muestra la importancia de la tutorización realizada por el/la tutor/a académico/a para facilitar el aprendizaje y la construcción del pensamiento práctico del estudiante.

#### **4.4.2. Tutor/a Académico/a**

En la Universidad de Huelva, de los/as **tutores/as académicos/as** también se demanda una mayor implicación con el alumnado, acompañamiento, facilitación, guía, seguimiento, feedback, así como una mayor comunicación y coordinación con los/as tutores/as profesionales. En este sentido, es prioritario “que el tutor de aquí [universidad] se conecte con el tutor de allí [de los centros]” (Ent-PI-Carlota), puesto que, en dicha Universidad, según indican los participantes en el estudio, existen muchas lagunas en ese sentido, como nos muestran las palabras de Jaime y de Rosa:

El tutor académico debe implicarse mucho más (...) que vayan a hablar contigo, a ver las inquietudes que tienen (...) debería haber más feedback (...) y más comunicación, ver cómo están en los centros, porque puede haber

problemas, de hecho, los ha habido, hay que dejarles las cosas claras de lo que hay que hacer... (Ent-PI-Jaime)

Yo [el año pasado] no acudí a los centros, porque 2 centros estaban en la sierra, es imposible y en ningún momento, creo que el coordinador del Practicum sí que se acerca y creo recordar que si nosotros queremos visitar a los alumnos que nos pusiéramos en contacto con el coordinador y él hacia las gestiones. Hay que solicitar un permiso, creo, este año me informaré en la reunión de Practicum la semana que viene (Ent-PP-Rosa).

Según las entrevistas realizadas, parece que la función del tutor/a académico/a se reduce a resolver dudas y llevar a cabo las tutorías obligatorias, como nos menciona Rosa: “con los alumnos tengo 3 tutorías obligatorias, además de las que ellos quieran tener conmigo sin problema. La primera la haría en grupo y las otras dos individuales” (Ent-PP-Rosa). Aspecto que corroboran las estudiantes:

No pasamos de 3 o 4 reuniones, eran en grupo, pero no he hecho con ella... el diario, el trabajo de prácticum, y más de eso no nos pidió nada. Del seminario eran dudas, a mí no vino a verme al colegio. No fui a preguntar por la nota, saqué un 5 (Ent-AI-Carmen).

Tuvimos una reunión al principio del Practicum y yo no he vuelto a hablar con ella, pero vaya que la conozco y sé que no hubiese tenido ningún problema en hablar con ella. La entrega del trabajo, no pude ir y se lo día a una amiga para que lo entregará (Ent-AP-Nuria).

Parece que, en el primer seminario de prácticas, se plantea el guion de la Memoria de Prácticas y se hace entrega al alumnado de la documentación previa a la incorporación al centro educativo, y a partir de ahí los seminarios se reducen a tutorías. Tutorías focalizadas en la resolución de conflictos, problemas o dudas que puedan surgir en el centro, tal y como se ha dicho anteriormente, con referencia al trabajo que el alumnado tiene que entregar al finalizar, no realizando un seguimiento del aprendizaje de los/as estudiantes, ni una reflexión crítica y profunda del proceso formativo, no llegando a desarrollarse la reflexión en la acción (Smyth, 1989; Schon, 1998). Situación que algunos/as docentes cuentan como un protocolo establecido en el que ellos y ellas tienen poca o ninguna participación, por lo que parece que desde la propia institución se le da poca entidad a la labor tutorial, tal como se puede ver en las palabras de Irene y de Rosa:

Lo que tienes es que repartir, fíjate tú que triste, repartir a los niños la documentación de las prácticas para que firmen su confidencialidad, que no pueden grabar las clases, como unos protocolos que te da el coordinador de Practicum. Tienes que reunirte con tu grupo, que te firme todo eso, darles el sobre para que lo lleven al tutor de prácticas, al mes y medio los ven en una reunión intermedia en la que ellos te cuentan cómo van haciendo la memoria, porque ni siquiera tampoco es una cosa del colegio, y en general cómo van las

prácticas y luego tienes una al final del periodo de prácticas para que te entreguen la memoria y te digan: ¡me ha ido muy bien! (Ent-PP-Irene).

En la 1ª tutoría plantearles lo que se les va a exigir en la memoria, darles a conocer lo que se va a evaluar, el guion, no es que yo me lo invente es que viene impuesto por el coordinador del Prácticum. Y después otras tutorías para ver cómo va el desarrollo de las prácticas y la última un poco de conclusión (Ent-PP-Rosa).

El acompañamiento al alumnado, el seguimiento de las tareas, proporcionar las herramientas necesarias para fomentar la reflexión sobre sus prácticas, mantener una buena comunicación con la persona responsable de la tutorización en el centro de prácticas, etc., son algunas de las tareas que deben realizar los tutores o las tutoras durante el Prácticum. Durante las entrevistas realizadas a las alumnas, tanto del Grado de Primaria como del Grado de Infantil, pudimos observar que estas funciones no se llevan a cabo, como se puede ver en las palabras de Adriana y Marta:

Tuve una reunión cuando entregó el guion [tutor académico] y ya no lo he visto más. A mi colegio no fue, y el trabajo se lo dejé por debajo de la puerta, estuve de acuerdo con la nota que me puso y no fui a tutorías (Ent-AI-Adriana).

Con el tutor [tutor académico] tenemos poca relación, se hacen 2 o 3 seminarios a lo largo del Prácticum y te van dando información, pero el tutor yo creo que está más que nada por si tienes algún problema, evidentemente te lo va a solucionar, (...), hemos tenido una reunión previa que nos han explicado cómo hay que hacerlo [la memoria de prácticas] y no lo he vuelto a ver hasta la entrega (Ent-AP-Marta).

En algunos casos sería imprescindible que los/as tutores/as académicos/as poseyeran una mayor formación en relación a la asignatura de Prácticum, como ya se ha puesto de manifiesto en el capítulo anterior, y la filosofía de dicha asignatura, debido a que se evidencia cierta deficiencia en este aspecto, tal y como se puede ver por la experiencia de Nora:

Con este 2º tutor no me fue tan bien, ninguna estamos contentas porque era un poco especial, por decirlo de alguna forma, y no comprendía ciertos aspectos de la educación infantil. No sabía la diferencia que había entre etapas y niveles, llegó un punto en el que yo no sabía cómo elaborar el trabajo, yo le preguntaba ¿cómo quiere usted que haga el trabajo?, lo que yo quería era quitarme este trabajo de encima porque no estaba sirviendo de nada. A mí lo que me sirve es mi día a día en las prácticas, (...) no tenía ningún miedo a la nota que pusiera mi tutora ni tampoco tenía mucho miedo a la nota que me pusiera este señor. Tuvo algún problema con otras compañeras y yo no quería problemas, ¡dime cómo lo hago, y yo te lo hago!, y fuera (Ent-AI-Nora).

Esta situación vivida por la alumna nos indica que el alumnado, a pesar de las iniciativas del EEES debe seguir adaptándose al profesorado, y no el profesorado al alumnado, lo cual no favorece el buen aprendizaje de los/as estudiantes, y sobre todo que disfruten de dicho proceso. Una de las razones de esta situación puede ser que los/as tutores/as académicos/as posean un elevado número de estudiantes para su tutorización, lo cual dificulta poner en práctica un adecuado seguimiento de los mismos, y “siempre hay incidencias, porque cuesta controlar o supervisar a todos los alumnos en prácticas, es difícil, sobre todo en la facultad de educación que tenemos un número bastante de estudiantes” (Ent-PI-Isa). Otra razón puede deberse a que “solo tienes unas pocas horas remuneradas de trabajo para dedicarle” (Ent-PP-Irene) y el profesorado está saturado con el resto de tareas docentes y administrativas. Esta situación repercute en que “al final el que se ha perjudicado es el alumno, pero creo que el problema es de organización general” (Ent-PP-Irene).

Un mayor seguimiento desde la Universidad por parte de los tutores y las tutoras permitiría que el alumnado no vea la memoria a entregar, por su trabajo durante las prácticas, como “hacer un trabajo para que pongan una nota” (Ent-AP-Marta) sino como una oportunidad de rediseñar su labor docente desde la práctica, elaborar su conocimiento profesional, y un espacio donde ir construyendo y moldeando su desarrollo profesional.

Además, parte del profesorado entrevistado de la Universidad de Huelva, concretamente Jaime, reivindica que los tutores y las tutoras académicos sean profesores asociados, puesto que consideran que son los que tienen un contacto más directo y cercano con los centros de práctica, pero tal y como está estructurado el Plan de Estudios, al impartirse la docencia por la mañana se dificulta que dicho profesorado pueda ejercer esa función, puesto que tienen permanencia en sus otros centros de trabajo en ese horario. Además, también hay que tener en cuenta los criterios de asignación docente que se emplean, estando estos fundamentados en la categoría profesional docente lo cual hace que el profesorado asociado esté en desventaja o inferioridad de condiciones a la hora de elegir la docencia en los Departamentos, tal y como indica Carlota:

Los Prácticum los deben coger los asociados que son los que están en los centros, entonces si yo soy la última en coger docencia y ya han cogido los Prácticum no los puedo coger, cuando yo puedo ver a esos alumnos, entonces un poco la universidad funciona con esa jerarquía que es muy difícil de romper (...) nosotros aquí tenemos un máster de orientación y es por la mañana, ese máster se hizo por la mañana, lo que significa que yo nunca he podido ser profesora del máster, cuando era por la tarde, anteriormente, que era el máster de psicopedagogía yo impartía docencia y los alumnos que han sido de mi máster me dicen, que pena la gente que viene. Claro los que estamos trabajando por la mañana no podemos venir, entonces los dan a PSI o a

becarios, o contratados doctores antes que nosotros, son cosas incoherentes, porque tiene que servir la experiencia para algo (Ent-PI-Carlota).

En esta misma línea, el propio Vicedecano de prácticas considera que es un valor añadido ser o haber sido maestro/a, tanto para saber gestionar el Prácticum, como para tutorizar al alumnado en este período formativo tan importante para su carrera profesional:

Debería desempeñar esa función [Vicedecano de Prácticas] alguien que haya ejercido como docente en la escuela, incluso haber sido tutor de alumnos de prácticas en la propia institución. Creo que eso te da una visión de dónde van a ir los alumnos de la Universidad y creo que sí que sería un requisito deseable, posiblemente no imprescindible, porque bueno después terminas gestionando desde el despacho y quien no haya pasado por la escuela no lo haga de manera meritoria. Pero que yo considero que haber tenido una trayectoria docente en primaria pues sí es un valor añadido (Ent-VP-Hector).

Sería, por tanto, fundamental aumentar el tiempo de prácticas en los centros educativos, para que el alumnado pudiera estar formándose en un continuo ir de la teoría a la práctica y de la práctica a la teoría, experimentado la teoría y teorizando la práctica (Fraga & Román, 2019).

Creo que es fundamental, de hecho ahora, y creo que es más largo que antes, de hecho yo lo aumentaría más [el prácticum], al menos en la carrera de magisterio tendría que ser un año entero de prácticas, un año seguido no, pero a lo mejor en cuarto 6 meses, en tercero 3 y en segundo 3, aumentando la responsabilidad de los alumnos en las prácticas según aumenta su curso (...) que en segundo solo observe, que en tercero empiece a participar y en cuanto se intente al menos, parte de las prácticas seas como un maestro que aprendas de verdad, que puedas hablar con los padres, te relaciones con todo el centro (Ent-PI-Jaime).

El profesorado es insistente en esta cuestión puesto que para ellos y ellas las prácticas deberían tener una mayor presencialidad en la estructura de los Grados, ya que en la Universidad de Huelva en cada uno de los Grados investigados solo hay dos asignaturas de prácticas, el Prácticum I y el II (VERI-INF; VERI-PRI), son demasiado breves para la importancia de deben tener. Además, según el profesorado dicha formación práctica tendría que ser complementada con prácticas en centros dentro de las propias asignaturas, dentro de la formación teórica en sí “esas prácticas me parecen cortas, cuando ya están aprendiendo lo que es un centro se les cortan, y no van más, entonces sería conjugar las asignaturas para que pudiéramos salir de aquí [de las aulas universitarias]” (Ent-PI-Carlota). El alumnado también coincide con esta apreciación puesto que ampliarían el período de Prácticum, como nos indica Carmen: “yo creo que tal y como está, está bien. Una primera toma de contacto, y en 4ª está bien planificado para que tú intervengas más, en ese sentido lo veo bien, solo añadiría más tiempo” (Ent-AI-Carmen).

No hay que olvidar que en la Universidad también se pueden adquirir conocimientos prácticos, y que en los centros de prácticas también se pueden desarrollar conocimientos teóricos (Zabalza, 2016), y a pesar de ello, el alumnado sigue percibiendo una ruptura entre el aprendizaje que se proporciona en la institución universitaria y el que se recibe en los centros de prácticas, tipificando el aprendizaje práctico como formativo y el aprendizaje teórico universitario como tradicional y poco útil. Aunque a pesar de que el Prácticum tiene un papel prioritario en la formación inicial de los y las futuros maestros y maestras, parece que “se le está dando poco peso” (Ent-PI-Carlota).

En el siguiente apartado abordaremos otra de las asignaturas que componen el módulo de Prácticas tal como recoge la Orden que regula los títulos de Grado de Maestro/a en Educación Infantil y Primaria.

#### **4.4.3. El TFG como broche final**

El Trabajo Fin de Grado (TFG) se debe concebir como el cierre de la formación inicial del estudiante, por ello, en dicha asignatura el alumnado debe poner en práctica y evidenciar las competencias tanto genéricas como específicas que ha ido desarrollando a lo largo del Grado. ¿Pero realmente esta asignatura consigue su objetivo final? En estos momentos no se dispone de estudios que evalúen, ni el proceso de implantación ni la eficacia de esta asignatura en el desarrollo de competencias de los diferentes Planes de Estudio (Zamora & Sánchez, 2015). Dudas que se ven reflejadas en las palabras de dos tutoras de prácticum:

El TFG tal y como está actualmente pensado o como se está desarrollando actualmente, no le encuentro mucho sentido, porque creo que es algo que se está exigiendo a los alumnos pero no se les está dejando ni el tiempo suficiente para hacer un buen trabajo, ni hay los apoyos necesarios, ni el profesorado puede, en el tiempo que tiene a su disposición, evaluarlo correctamente, entonces, sinceramente, creo que es otra oportunidad que quizás era necesaria, el hecho de decir, bueno, después de tus cuatro años de formación reflexiona, investiga, céntrate en una temática y haz un buen trabajo de final de carrera, intentando aunar los conocimientos que tienes adquiridos pero, sinceramente, creo que como se está desarrollando actualmente no está cumpliendo la misión con la que se planificó (Ent-PI-Isa).

Se supone que es la joya de la corona cuando acabas la carrera, y se les intenta formar para ello, lo que pasa es que claro, veo o pienso, que falta todavía formación en cuanto a la metodología de aplicar más investigación para hacer un buen trabajo de fin de grado (Ent-PP-Esther).

Los y las docentes participantes en esta investigación, que tutorizan TFG, consideran que en la mayoría de las ocasiones dicho trabajo no cumple con los propósitos de formación para los que fue diseñado, bien sea por falta de tiempo de tutorización o por desconocimiento del alumnado de cómo realizar una investigación, aunque si

consideran que les ayuda a enfrentarse a los conocimientos adquiridos durante la carrera y demostrar la adquisición de competencias, tal y como nos evidencian Irene y Esther:

Ayuda [el Trabajo Fin de Grado] a la evaluación de competencias, es un proceso, una asignatura de todo el cuatrimestre (...), es el momento en el que ellos demuestran individualmente que han desarrollado esas competencias, entonces me parece una actividad buena, pero ¿formativa?, es formativa en cuanto a que hay una presentación en la que tú intentas que les quede esa idea de ensayo, estas delante de un tribunal, de cara a unas oposiciones (Ent-PP-Irene)

Les ayuda a enfrentarse un poquito a sus propias limitaciones en el sentido que, ¡es algo que tengo que hacer yo!, ya no es algo que voy a hacer en grupo, ya es algo que tengo que pensar cómo lo voy a hacer, cómo lo voy a diseñar y lo voy a gestionar yo, y tiene que ser un tema que me interese a mí, un tema dentro de la temática que puedas trabajar, (...). Están en la recta final y es lo que les va a dar el título de maestro o maestra y es como un mini trabajo de investigación (Ent-PP-Esther).

Una de las principales dificultades de esta asignatura, en la Universidad de Huelva, es la asignación docente, puesto que, tal y como han puesto de manifiesto las personas entrevistadas, no está regulado el número de estudiantes asignados a cada tutor/a, es más son los estudiantes los que eligen a los tutores/as de TFG, como evidencia Carmen: “el tutor lo he elegido yo, porque quería alguien que me gustara, entonces vi a este hombre y dije, lo cojo y ya está” (Ent-AI-Carmen). Dicha elección se realiza algunas veces por afinidad y comodidad, es decir, facilidad de acceso al tutor o la tutora, o por interés relacionado con el tema que el/la estudiante desea desarrollar, por vinculación con la línea de investigación que los y las docentes posean, etc. como es el caso de Nuria: “he elegido el tutor, ya he firmado el contrato. Fui el año pasado cuando terminé 3º porque tenía claro lo que quería hacer” (Ent-AP-Nuria).

En este sentido no puede estar regulada la asignación docente del profesorado, puesto que son los/as estudiantes, los que en última instancia deciden quién los va a tutorizar, además es una asignatura con matriculación abierta todo el curso académico, como nos indica Jaime:

Ese es el problema, que en un principio te asignan 4, pero luego empiezan a haber muchos que no tienen [tutores], y empiezan a llamarte, y como el TFG puedes matricularte todo el año (...) durante todo el curso pueden ir aumentando, yo el año pasado tuve 10, aquí no hay tope (Ent-PI-Jaime).

Por otro lado, hay que tener en cuenta que dicho alumnado computa mínimamente en la carga docente, y suponen un gran esfuerzo de tutorización, lo cual conlleva que muchos docentes no quieran hacerse responsables de esta asignatura.

Lo que debería ser el TFG una asignatura, que un profesor cogiera 7, 8, 6 y que durante todo el año estuvieran, no te digo que las mismas horas que una asignatura normal, pero si una hora a la semana al menos, y trabajando con ellos, y guiándolos en la forma de hacer el trabajo, hay cosas que todos pueden hacer a la vez, citar, buscar bases de datos... y eso durante todo el año, y que al final te lo entregaran a ti y tú le pusieras la nota (Ent-PI-Jaime).

Otro inconveniente es la ponderación de la nota del TFG, puesto que dicha nota, hasta el curso académico 2018-2019, estaba configurada de la siguiente forma: un 30% era la nota del tutor/a y un 70% la nota del Tribunal. Tribunal que no conoce a los estudiantes, ni su progreso, sino que simplemente se centran en valorar un producto final. El curso académico 2019-2020 ha cambiado dicha ponderación, actualmente el 50% de la nota corresponde a la calificación del tutor/a, y el otro 50% a la calificación del Tribunal. Pero a pesar de esta modificación en la calificación, aceptada positivamente por los implicados, hay que resaltar, como bien indica Jaime, que “quien realmente sabe lo que ha trabajado ese alumno es su tutor, el tribunal está viendo sólo el final, y encima también hay alumnos que se ponen muy nerviosos ante un tribunal” (Ent-PI-Jaime).

Por otro lado, también hay que tener en cuenta que para los/as docentes que tutorizan TFG formar parte de los tribunales supone una carga de trabajo extra, debido a que es una función que no está reconocida en la carga docente, como resalta Jaime:

Yo creo que la nota solo debe ser del tutor, porque el tribunal al final es otra carga, estás todo el día y no es lo mismo el que te toca primero que el último, y te lees el trabajo unos días antes, no te lo miras en profundidad y eso no es justo (...) y hay algunos que yo he estado en tribunales que era para suspenderlos, y luego el tutor es amigo tuyo y te llama y te dice... y lo apruebas con un 5... debería haber más rigurosidad, y luego he estado en otros tribunales que era para suspenderlos y el compañero me ha dicho, no vamos a ponerle un 9, y yo he dicho, ¿cómo un 9?, pero entonces (...) cambiaría las cosas, creo que es importante, les puede servir si lo hacen bien, pero cambiaría muchas cosas (Ent-PI-Jaime).

Se puede afirmar, por tanto, que tal y como está planificada la asignatura, tanto el seguimiento como la evaluación no da lugar a que se vea reflejado el nivel de desarrollo competencial del alumnado al terminar el Grado, como evidencian dos maestras del Grado de Maestro/a en Educación Infantil:

Yo creo que no refleja, además, tampoco se le da el tiempo al alumnado para que lo pueda reflejar, cada vez la forma son, si antes eran una persona o dos que evaluaban, ahora son pequeñas comisiones tipo *paper* como en un congreso, donde son 10 minutos máximo, donde tú lo tienes que presentar, no siempre se sabe si el profesor ha leído o no el trabajo, con lo cual, se evalúa solo lo que es la exposición, en muchos casos, con lo cual yo no creo que ese

sistema ni de evaluación ni de seguimiento esté reflejando esas competencias profesionales (Ent-PI-Isa),

Tendría que haber expertos, gente que estuviera asesorando a los alumnos, no un tutor simbólico, sino que te liberaran de tal manera que tu pudieras hacer ese TFG como una asignatura individual con ese alumno, que lo siguieras, pero con las tutorías que tenemos no se puede hacer, yo creo que no se puede hacer, y si se hace que me cuente la gente como lo hace, pero si lo quieres hacer bien es muy difícil (Entre-PI-Carlota).

En el caso de la Universidad de Huelva, a diferencia de cómo ocurre en otras Universidades andaluzas, el TFG no está vinculado al prácticum (G-TFG-INF y G-TFG-PRI). Simplemente, existe cierta vinculación si el alumnado realiza un TFG de la modalidad de intervención (pueden realizar un TFG según 3 modalidades: intervención, investigación y/o revisión bibliográfica).

Según los participantes en el estudio dependiendo de la modalidad de TFG el nivel de implicación del alumnado será diferente, por ejemplo, en el caso de los TFG de revisión bibliográfica, el nivel de implicación suele ser menor, puesto que el alumnado se limita a hacer un compendio o revisión del estado de la cuestión de un tema concreto, es decir, es un trabajo puramente teórico, donde dicho alumnado no tiene opciones de mostrar las competencias desarrolladas a lo largo de su formación inicial. Algunos docentes no consideran que dicha modalidad refleje el fin último del TFG:

Yo ese lo quitaría, porque hacer una revisión bibliográfica es uff... es que no tiene nada que ver una revisión bibliográfica con uno que haya hecho una unidad didáctica innovadora, currada, trabajada, puesta en práctica, evaluada, con unas conclusiones, una propuesta de mejora no tiene nada que ver... y a lo mejor el de la revisión bibliográfica se lleva más nota que el otro por que sí, eso queda muy bien, 4 estadísticas y tal (Ent-PI-Jaime).

Otros docentes piensan que tal y como está planteado el TFG, a pesar de poseer una filosofía eminentemente práctica, no deja de ser una asignatura teórica, donde se evalúa a los/as estudiantes mediante un tribunal que no deja de ser, según ellos, “un examen y es lo formativo que pueda ser un examen, con su calificación” (Ent-PP-Irene). Lo cual lleva a que el alumnado tenga “miedo” a esta asignatura, puesto que consideran que es ese broche final de la carrera, a pesar de no ser una asignatura con una elevada carga de créditos, el simple hecho de tener que defender su trabajo ante un tribunal externo, al que no conocen, hace que se sientan más cohibidos, e incluso inseguros, como nos dice Carmen:

Me da miedo el TFG, hay mucha gente que me ha dicho que no es para tanto, pero pienso que tú si realmente estás en la carrera, que te gusta, y llegas a ese punto de estar mal dentro de la carrera, algo falla (Ent-AI-Carmen).

Pero a pesar de ello, afirman que, en ciertos aspectos, si les sirve como experiencia para su futuro profesional, puesto que tienen que poner en práctica competencias profesionales que, en muchos casos, no han empleado con anterioridad, como evidencian Nora y Carla:

El TFG te sirve un poco en tu función como profesora, no sólo es dar la clase, también para tú poder dar la clase tienes que elaborar una programación, también tienes un lado burocrático y tienes que saber redactar documentos y todo ese tipo de cosas. En cierto modo sí me sirvió, tuve que contactar con el centro, hacer una serie de reuniones, ir al centro, concretar la cita, al principio un poco todo caótico, organizar a 75 alumnos, plantarlo para un niño de 8 años, porque el museo puede ser aburrido, darle ese giro de tuerca... (Ent-Al-Nora).

Te puede abrir camino, si luego vas a hacer una tesis, si vas a hacer cualquier especialidad, para elegir el Máster también te puede ayudar, creo que es una cosa que si la aprovechas te puede abrir mucho tu mente, como en qué me especializo. Porque es un trabajo tan libre que lo puedes guiar por dónde tú quieras, no te ponen el tema (Ent-AP-Carla).

No hay que olvidar, que el acceso a la función docente, en las escuelas públicas andaluzas, es mediante un concurso oposición ante un Tribunal, constituido por profesionales de carrera del ámbito docente, lo cual hace que esta presentación del TFG les sirva como experiencia previa a dicha oposición.

En el capítulo 5 se ha centrado la atención en el profesorado universitario, en cómo pone en práctica su función docente en la Universidad.

## **CAPÍTULO 5. La labor docente en el contexto universitario: características que la define**

El docente universitario es un/a profesional que debe investigar y participar en el desarrollo del conocimiento, para posibilitar que sus estudiantes adquieran las competencias básicas, es decir, aprendan a aprender, sepan investigar y por supuesto, producir conocimiento (Merellano-Navarro, et al., 2016). Asimismo, debe involucrarse activamente en el análisis y comprensión de la realidad profesional para de este modo facilitar el aprendizaje, guiar al alumnado e intervenir adecuadamente en el contexto profesional. Por tanto, el profesorado que ejerce su labor docente en la universidad, y especialmente, tras la incorporación al EEES, debe incorporar nuevas responsabilidades, funciones y metodologías, que deberán comprender, asimilar y aprender, así como reforzar otras ligadas a la metodología de la enseñanza (Ruiz, 2016) para poder dar respuesta a las demandas formativas que se les plantean. Deben saber orientar los aprendizajes de sus estudiantes, no limitarse a reproducir conocimientos, puesto que hoy en día, en la sociedad del

conocimiento, hay que tener en cuenta que no hay aprendizaje si no hay cambios en la manera de pensar, sentir y actuar de los y las estudiantes.

#### 4.5.1. Competencias docentes

En esta línea, y para poder dar respuesta a estas responsabilidades docentes, al profesorado universitario, se les demanda poseer un elevado número de **competencias** como, por ejemplo, competencias tecnológicas, utilización de nuevos canales comunicativos, métodos pedagógicos alternativos y modos de poner en práctica la docencia; se le reclama competencias para facilitar el aprendizaje del alumnado como: orientar, guiar, diseñar, gestionar los espacios y tiempos de trabajo, motivar, dinamizar y evaluar tanto los recursos empleados como la evolución experimentada por el alumnado, así como, su propia labor profesional, etc. A estas cualidades, los/as docentes de la Universidad de Huelva añaden que una de las competencias que también deben poseer es la honestidad, la sinceridad y la empatía, es decir, competencias emocionales, como se puede observar en sus palabras: “lo principal es que soy honesto (...)” (Ent-PI-Jaime), “soy sincera con mis alumnos” (Ent-PP-Esther), “cada alumno tiene sus situaciones, es necesario mostrar empatía” (Ent-PP-Rosa). Otros de los/as docentes entrevistados valoran que la principal capacidad que debe tener el profesorado es el dominio del contenido de la disciplina, y saber trasladar dichos contenidos al alumnado, para lo cual se debe poseer una buena preparación, como se puede ver en las palabras de Jaime e Irene:

Yo pienso que debe dominar la asignatura que da, y creo que es una cosa que habría que mejorar mucho a nivel de universidad, por lo menos, yo solo he dado clases en la Universidad de Huelva, no sé en otras universidades, pero el docente se contrata en función de las necesidades del departamento, y creo que se debería buscar un docente en función de la asignatura (...) cuando vas a dar una asignatura debes tener bastante base en ella y bastante conocimiento tanto a nivel práctico como a nivel científico, porque si no estás trabajando más en preparar la asignatura, que en realmente transmitir los conocimientos que has aprendido a lo largo de tu etapa de investigador (Ent-PI-Jaime).

Tiene que ser capaz de trasladar cualquier resultado que se haga de investigación o innovación educativa al alumno, (...), el papel del formador está en 2 ámbitos, rol de investigador y rol de formador, pues rescatar, qué es lo está sucediendo, por qué se está trabajando para mejorar aspectos educativos y trasladarlo al aula de formación inicial, (...) y desde luego dominar el contenido (Ent-PP-Irene).

Para otros, el profesorado universitario debe disponer de competencias profesionales que vayan más allá de las relacionadas con el contenido, la transmisión de la información y buena comunicación. Consideran que es necesario disponer de otra formación más amplia, cubrir competencias docentes, socio-políticas y éticas, como nos indican Isa y Rosa:

Bueno, yo creo que la actualización es una de ellas, el deseo de seguir formándose y seguir aprendiendo para actualizar los contenidos es importante, creo que también es importante el saber comunicar los contenidos que tú quieres transmitir, debes desarrollar también un buen clima de aula y de clase, tratar la resolución de conflictos porque también en la universidad se dan y lo tenemos cada vez más presente, y creo que algo muy importante también es la relación con la comunidad, el saber intentar relacionar los contenidos que se están desarrollando en clase con la transferencia de los conocimientos también en el ámbito comunitario o profesional, porque además es una de las cuestiones que también interesa más al alumnado, y cuando conseguimos hacer esa conexión se implican más, eso para mí es fundamental (Ent-PI-Isa).

Es importantísimo la comunicación, el saber comunicar, puedes ser un docente tradicional, pero comunicar muy bien, con lo cual el conocimiento al final recalca en el alumno y es capaz de aprenderlo sin esfuerzo, la comunicación es imprescindible. Y bueno, el ser dinámico en clase, tener en cuenta a todos los alumnos y sus circunstancias (Ent-PP-Rosa).

Y por supuesto, deben poseer competencias intrapersonales, viviendo cada día de enseñanza “como una aventura imprevisible a la que acuden dispuestos a dar lo mejor de sí mismos, (...), ayudando a miles de alumnos, (...), a ser mejores personas y a entender mejor el mundo que les rodea” (Esteve, 2009, p. 17), palabras corroboradas por una docente del Grado de Educación Infantil:

Debes disfrutar con lo que haces, entonces yo creo que esa es la esencia, si tu disfrutas con lo que haces, igual que en mi trabajo, yo disfruto con lo que hago, los niños lo notan, los profesores lo notan, los alumnos lo nota, pero si tú estás obligado también se nota (...) pero el venir, compartir con ellos, aprender con ellos, porque siempre se aprende, entonces, eso es lo más importante, además, claro está también tienes que tener formación teórica, porque no es sólo ser buena gente (Ent-PI-Carlota),

En este sentido el Vicedecano de Prácticas afirma:

Yo creo que la alegría es un deber ineludible para con nosotros mismos y para con los demás, y muy especialmente para aquellos que nos dedicamos a la docencia. Creo que hay que tener esa alteridad, esa empatía a la hora de impartir docencia. Ponerte en el lugar del interlocutor, del alumno, del partícipe, y si es posible ponerte en la piel de aquel que menos competencias pueda tener. Y a la hora de trasladar los conocimientos, las habilidades, hacerlo de manera metafórica, tratando de conectar con las experiencias previas y dando cierta circularidad a los conocimientos (Ent-VP-Hector).

Una vez realizada una valoración general de las competencias que deben poseer los docentes universitarios según las personas entrevistadas, en el siguiente apartado,

vamos a centrar el interés en una de las competencias básicas más demandadas a los/as docentes universitarios en la sociedad actual, la competencia digital.

#### **4.5.1.1. La competencia digital del profesorado**

Actualmente, las Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC) se pueden considerar cruciales para que el alumnado desarrolle las competencias básicas del currículum, además de ser elementos de interpretación e integración cultural (Ruiz, 2010), por esto es por lo que deben considerarse un medio de articulación entre el conocimiento académico y el social. Desde la formación universitaria es necesario utilizar al máximo su potencialidad educativa, puesto que permiten romper la linealidad respecto a la presentación de la información (Sepúlveda & Calderón, 2007), ruptura que posteriormente los/as futuros/as docentes tanto de Educación Infantil como de Educación Primaria podrán poner en práctica en su realidad profesional y por ello el profesorado universitario debe disponer de esta habilidad y cualificación.

Aunque hay que resaltar que la incorporación de las TIC al proceso de enseñanza-aprendizaje no se tiene muy claro, por parte de los participantes en el estudio, de si es causa o consecuencia de Bolonia, así como del propio desarrollo y evolución social.

Creo que sí hay un incremento del aumento del uso de las NNTT no se si por el plan Bolonia, no se decirte si es un efecto o una consecuencia del plan Bolonia, o que independientemente del plan Bolonia se hubiera producido, pero sí que hay un aumento, te lo demandan los estudiantes, ellos lo utilizan más, independientemente de que el profesorado lo pueda ofrecer como un recursos educativo-pedagógico, si creo que están mucho más presentes que antes, desde la Moodle, que todo el mundo la utiliza, o Facebook, como otra opción, las redes sociales, hasta las propias herramientas que utilizan los alumnos para desarrollar los grupos de trabajo y los trabajos en grupo, hacer conferencias vía skipe, o poder a través de los diferentes recursos que hay para trabajar en línea realizar trabajos y cada uno está en su casa, creo que si hay una presencia mayor de las NNTT (Ent-PI-Isa).

Pero se evidencia que ni el profesorado universitario ni el alumnado poseen un adecuado desarrollo de la competencia digital, aunque si son conscientes de su importancia tal y como nos revela Rosa: “creo que una de las competencias que debe tener un docente universitario es la competencia digital, yo creo que es necesaria” (Ent-PP-Rosa).

El nivel de desarrollo de la competencia digital entre el profesorado y el alumnado se puede considerar como de nivel medio, o medio bajo, puesto que ya no es suficiente, debido a las actuales características de la sociedad, con poseer alfabetización digital (Van Laar, et al., 2017), sino que es fundamental poseer una re-alfabetización digital, donde la competencia digital se conciba como el dominio de las TIC en un contexto profesional, en base a un juicio pedagógico-didáctico

(Krumsvik, 2011). Y en este caso, se aprecia cómo tanto docentes universitarios como estudiantes emplean las TIC a nivel básico, como evidencia Esther:

La formación docente está muy inmersa en el uso de las nuevas tecnologías pero solo como herramientas, no se termina de sacar todo el potencial que tienen las nuevas tecnologías sobre todo a nivel educativo, (...), cuando la alfabetización mediática e informacional es la base de lo que va a ser el aprendizaje futuro de las universidades y de la enseñanza y el aprendizaje, porque es innegable que la tecnología avanza, es innegable que llega a las aulas y que nuestros alumnos se basan en ellas para aprender (Ent-PP-Esther).

Es de resaltar que la mayoría del profesorado universitario usa la plataforma Moodle como repositorio de información. “Si la Moodle la utilizo para dejar documentación y subir tareas” (Ent-PI-Jaime), lo cual es corroborado por el alumnado: “la gran mayoría la utilizan [Moodle] para colgar documentos” (Ent-AP-Marta). Sin embargo, otros docentes van más allá y la utilizan como “la construcción de mapas mentales a través de distintos programas, (...) utilizarla para enseñar a los alumnos a construir su propio aprendizaje” (Ent-PP-Esther).

Aunque dicho uso parece que está influenciado por las características personales de cada docente, puesto que según el alumnado la franja de uso va desde el que no lo ha usado nunca, hasta el que lo usa bastante: “hay algunos que lo utilizan para colgar las diapositivas y se acabó, y hay otros que lo utilizan bastante, y hay otros que ni siquiera lo utilizan” (Ent-AI-Nora). Algunos incluso afirman haber dejado de usarla por el mal funcionamiento de los recursos de que disponen:

Si la utilizo, utilizo la Moodle, este año lo estoy usando menos, yo era de las aficionadas a la Moodle, además me hice muchos cursos cuando empezó, todo lo metía, evaluaba, pero ahora hemos tenido con la crisis, antes funcionaba muy bien todo lo que eran las TIC, pero después con la crisis quitaron personal, entonces muchos becarios se fueron, ya no podían mantener la Moodle, antes cuando uno se iba a ir de la asignatura la actualizaba porque ya sabía que te ponían a ti, ahora como no hay becarios, aparece el profesor anterior, y tú tienes que ir a darte de alta, no funciona igual que antes, entonces ahora estoy menos animada con el tema de la Moodle, ahora por ejemplo, los trabajos que están exponiendo no me los dan en papel, yo me traigo un pen y me los dan, no me los suben al campus (Ent-PI-Carlota).

Este aspecto nos muestra una vez más que la falta de recursos dificulta en ocasiones el buen funcionamiento de la actividad educativa, lo cual repercute en última instancia en el alumnado, el cual, con respecto a las nuevas tecnologías, a pesar de poder considerarse nativos digitales (Prensky, 2001) al haber nacido en la era digital, afirma poseer una baja competencia digital, como evidencia Carmen:

Yo me llevo un poco regular, estoy acostumbrada al móvil y al ordenador, pero me limito, porque aquí no nos han dado suficiente información. Aquí lo que

tenemos es un cuatrimestre de nuevas tecnologías y después tu haz lo que te dé la gana, y te sientes un poco perdida. Que al final, sí, más o menos, me intento superar, pero en la facultad poco en el tema de las TIC (Ent-AI-Carmen).

Además, al igual que el profesorado, los y las estudiantes, utilizan la plataforma virtual Moodle como repositorio de información para “bajarme documentos, leer y subir trabajos. Y foros el año pasado en una asignatura” (Ent-AI-Adriana).

Las evidencias nos demuestran que, a pesar de vivir en la era digital, la mayoría de usuarios de la plataforma Moodle, que hemos entrevistado durante esta investigación, no sacan todo el provecho que la plataforma ofrece. Siempre hay excepciones como el caso que nos indica una alumna: “hay profesores que hacen un glosario de matemáticas, en el que participamos todos” (Ent-AP-Marta), lo cual muestra que debemos seguir trabajando para que el alumnado sea competente digitalmente, y que esto le permita acceder a toda la información que tiene a su alcance de una manera crítica, sabiendo discriminar la información y aprendiendo a construir nuevos conocimientos (Gisbert et al., 2016).

A continuación, se aborda una cuestión de gran importancia para comprender la labor docente en el contexto profesional, esto es, la profesionalidad docente, la cual va más allá de la vocación.

#### **4.5.2. Profesionalidad docente**

La **vocación** es una de las principales razones por las que los/as profesionales de la educación deciden ejercer esta profesión (García, 2020; Ossa et al., 2019). Pero en relación al ámbito universitario dicha afirmación puede ir un poco más allá, es decir, el rol docente universitario está intrínsecamente relacionado con la vocación profesional, puesto que dicho rol trasciende los límites de la institución, influyendo en otros contextos sociales y profesionales, con lo cual, posee un importante impacto social, y en esta línea la vocación profesional es decisiva para que los/as docentes universitarios se preparen para sus funciones y desempeñen su papel en la formación integral de la personalidad de sus estudiantes (Vasconez et al., 2017). Es decir, elegir y desempeñar la profesión docente no es una cuestión relacionada solo con la vocación, con el deseo de desarrollar esta profesión concreta, sino que hay que afrontarla con profesionalidad. Es decir, hay que entenderla como una profesión que conlleva un apasionarse por la enseñanza, una obligación moral, un compromiso con la comunidad y competencias profesionales (Contreras, 1990). Para desarrollar este trabajo no basta con la actitud hacia la práctica, sino que también es necesario unos conocimientos y una implicación personal y profesional. Algunas de estas dimensiones se corroboran con los datos obtenidos en el presente estudio, puesto que los/as docentes universitarios entrevistados, afirman haber elegido esta profesión por vocación, por la pasión por enseñar (Ent-PI-Jaime; Ent-PI-Isa) y que tienen que seguir preparándose para facilitar el aprendizaje de su alumnado.

Yo tenía muy claro que quería la educación, yo quería transformar un poco la educación desde el punto de la psicología (...) y siempre quise complementarlo con la Universidad, porque a mí me gusta mucho la docencia, me gustan mucho los alumnos, me gusta mucho investigar (...) (Ent-PI-Carlota).

Al docente universitario se le denota con las siglas PDI, es decir, Personal Docente e Investigador, lo cual quiere decir que, junto a las tareas docentes, las **tareas investigadoras** desempeñan un papel fundamental en su día a día laboral, investigaciones que, en la mayoría de los casos, repercuten en su labor de enseñanza, como evidencian el Vicedecano de Prácticas y una docente del Grado de Maestro/a en Educación Primaria:

Nosotros tenemos la denominación de PDI de la docencia y la investigación que son dos caras de la misma moneda, la teoría y la práctica. Estamos llamados a generar conocimientos y en esa creatividad que yo hago en el fondo lo que hago es crear. Los docentes tenemos que crear o conocimiento, o sorprender, o nuevas didácticas, en el fondo estamos llamados a investigar (Ent-VP-Hector).

Transformar el conocimiento de investigación y guiar el proceso de toma de decisiones para que el alumno en su formación inicial tenga su propio perfil de docente y cada uno va a ir perfilando con el conocimiento que tú le des y con sus propias concepciones va a ir perfilando el profesor que quiere ser (Ent-PP-Irene).

Las nuevas demandas educativas chocan con una metodología centrada en la enseñanza, en la orientación academicista donde lo prioritario era tomar apuntes, memorizar y evaluar mediante un examen. Por ello, es necesario un gran cambio estructural. En lo que respecta al profesorado, los cambios se refieren a la docencia y a la investigación (Monreal & Ruiz, 2009). Se pasa de una docencia centrada en la enseñanza, a un estilo docente cuyo compromiso básico es proporcionar aprendizajes de calidad al alumnado (Zabalza, 2011), porque la ayuda experta y cercana del docente para que cada aprendiz construya de forma disciplinada, crítica y creativa su propio y singular proyecto personal, académico y profesional es más necesaria que nunca, especialmente para aquellos que más lo necesitan (Zeichner, 2010). En este sentido, en la Universidad de Huelva se apuesta por una enseñanza más práctica, más cercana a los/as estudiantes, donde cada asignatura posee una dimensión teórica y otra práctica, aunque parece que en la dimensión teórica no ha habido muchas modificaciones en la práctica, teniendo en cuenta la realidad existente en las aulas de la educación obligatoria, como nos indican Jaime e Irene:

También es verdad que mis asignaturas son mucho más prácticas, entonces en la práctica comparto mucho con los alumnos, no la imparto como un mando directo, sino que ellos influyen, ellos pueden decir mucho en la práctica, en la parte teórica un poquito menos (Ent-PI-Jaime).

Ellos necesitan sentir la confianza de que su formador es referente en todos los contenidos y necesitan también saber que tú no pierdes de vista el colegio, porque en cuanto te alejas de ellos ya te desacreditan como fuente de información. No perder de vista el cole (Ent-PP-Irene).

En los últimos años parece que se ha incrementado la realización de tareas de gestión más burocráticas por parte del profesorado universitario. Aspecto que se analiza en el siguiente apartado.

#### **4.5.3. Intensificación y burocratización de la labor docente**

Con la filosofía del “aprendizaje basado en competencias”, las experiencias piloto que se desarrollaron en muchas Universidades con el fin de poner a punto el sistema europeo de créditos (aunque aún dentro de los planes de estudio establecidos con la LRU), recomendaron reducir el número de horas dedicadas a la enseñanza teórica y práctica para dedicarlas a otro tipo de actividades dirigidas. Y poder considerar, además, las horas de trabajo personal de los/as alumnos/as en el cálculo de los créditos europeos de los que conste una determinada asignatura. Podría dar la impresión de que en el sistema de créditos europeos el profesorado ha disminuido su **carga docente**, en cambio se ha producido todo lo contrario.

El profesorado ha visto incrementadas, en gran medida, sus responsabilidades docentes, puesto que además de seguir impartiendo las clases presenciales son los responsables de tutorizar una gran cantidad y variedad de actividades, tales como trabajos prácticos, seminarios, trabajos de campo, búsquedas bibliográficas y horas de tutorías, sin olvidar la corrección, seguimiento y evaluación de todas ellas. La calidad de estas actividades depende en buena medida de la dedicación que el profesorado pueda prestar a las mismas.

Por ello, se puede afirmar que, con la implantación de Bolonia, a diferencia de lo que se puede pensar, ha aumentado la carga docente del profesorado universitario, y en ocasiones ese es el motivo de “la resistencia al cambio viene por ahí porque supone más trabajo” (Ent-VP-Hector), lo cual también evidencian Jaime y Esther:

(...) creo que el que se lo toma en serio ha aumentado su carga de trabajo bastante, hace 20 años yo recibía la docencia, y era muy diferente, hoy en día nosotros los profesores tenemos que estar continuamente formándonos, antes los alumnos se sentaban ahí escuchaban, y no respondía,... y no preguntaban ni siquiera, hoy en día, tu estas dando clases, ves a cuatro que están ahí con el ordenador y ya empiezas a temblar... yo no tiemblo porque llevo las clases preparadas (...) entonces si no estas preparado, si no pasas el tiempo preparando tus clases te van a coger por todas partes, entonces la carga de trabajo de hoy en día es mucho mayor que antes, también es verdad que tenemos más medios (Ent-PI-Jaime).

Ha aumentado la carga docente en el sentido de que yo considero de que si el docente promueve un aprendizaje que no sea basado en el libro de texto

esto va a suponer una carga para él, (...), si tú vas a tener una metodología más interactiva, innovadora o adaptada a las necesidades que ellos tienen, sí es una carga para el docente (Ent-PP-Esther).

Una carga de trabajo que se ve ampliada por la gran cantidad de información y contenidos que hay hoy en día en relación con cualquier tema, es más, se puede afirmar, que dicha información y contenido es inabarcable (Pérez Gómez, et al., 2009), lo cual, exige una mayor preparación por parte del docente, tal y como nos indican Jaime e Irene:

Hay asignaturas que a lo mejor son un poquito más estables, pero en ciencias del deporte cambian mucho, muchísimo, y más hoy en día, donde cada vez te exigen más investigación eso implica que cada vez hay más trabajos, más artículos, más investigaciones sobre todos los temas, y eso te hace que tengas que formarte más, trabajar más y estudiar más (Ent-PI-Jaime).

Necesito ampliar mi formación en contenido cada día para responder cualquier pregunta. No tengo problema en mi clase de parar y decir: me parece interesante tu aportación, pero el próximo día lo retomamos, porque en este momento no sé qué contestar (Ent-PP-Irene).

Los/as docentes entrevistados consideran que “es fundamental el cambio metodológico, nosotros que nos dedicamos al campo de la didáctica, enseñar a que esos futuros maestros enseñen y que no lo hagan de manera tradicional como se lleva haciendo siglos” (Ent-PP-Rosa), y lo que sí parece claro, es que, una vez introducido dicho cambio, el profesorado puede liberarse, en cierta medida, de su carga de trabajo, puesto que en este tipo de apuestas metodológicas es el alumnado el que posee la principal responsabilidad en relación a su aprendizaje, como evidencia Héctor:

Organizar todo tipo de sesiones que no tenía organizada supone más trabajo, aunque es un modo de trabajo después cuando lo tienes organizado, una forma de trabajar distinta donde el alumno tiene más responsabilidad en ser gestor o responsable de su auto formación bajo el seguimiento y la orientación del docente. Lo que quiere decir es que una vez que tú organizas y te sumerges, digamos en este nuevo espíritu cuando lo tienes todo sistematizado hasta incluso puede ser un alivio con respecto a la metodología tradicional pero inicialmente todo cambio supone un esfuerzo y un trabajo añadido (Ent-VP-Hector).

Pero también se puede afirmar que ha aumentado en gran medida dicha carga docente, según los docentes entrevistados, porque además de la continua actualización docente requerida, han aumentado las tareas burocráticas que debe poner en práctica el profesorado universitario.

Ha aumentado mucho la carga burocrática de nuestro trabajo, cada vez se reducen más los servicios de apoyo a la docencia, el administrativo que

tenemos no da abasto, te exigen que cada vez sean más grandes los departamentos, pero el apoyo administrativo cada vez es menor, para cualquier gestión es una odisea, cada curso cumplimentar las actas, desde el servicio informático que da problemas, a la secretaría que llega un momento que se colapsa, entonces yo creo que ha aumentado el trabajo burocrático del docente en gran medida (Ent-PI-Isa).

En relación con lo que expone Isa, también es interesante resaltar que el rol docente universitario está fuertemente influenciado por la **burocracia** existente en relación con la **promoción** del mismo. Es decir, los/as docentes universitarios deben dedicar mucho esfuerzo a preparar los requisitos burocráticos exigidos para la carrera docente, es decir, las acreditaciones, lo cual hace que en la mayoría de los casos se dejen de lado otras funciones docentes fundamentales, como evidencian las palabras de Isa:

Para la promoción universitaria te premian una serie de aspectos que suponen mucho esfuerzo, pues esto hace que tengas que ir mermando los esfuerzos que dedicabas anteriormente a otras cuestiones, es cierto que ya tienes una trayectoria, y que los proyectos y las cosas que te gustan siguen dándose, porque es en lo que crees, pero yo reconozco que actualmente, hace un par de años, he bajado en este sentido en intensidad, porque estaba preparando la acreditación, entonces es un proceso que supone mucho tiempo y dedicación, tienes que intentar reequilibrar y priorizar algunas cuestiones y en este caso yo he notado que he bajado mi implicación en ese sentido (Ent-PI-Isa).

Para una mejor comprensión de la situación es necesario analizar en profundidad la doble dimensión del perfil docente, centrada en la docencia y en la investigación. Lo cual se realiza en el siguiente apartado.

#### **4.5.4. El doble perfil del docente universitario: la dimensión Investigadora y docente**

Los/as docentes universitarios/as, a diferencia del profesorado de otros niveles educativos, tiene un doble perfil docente, por un lado, desarrollar una labor docente y por otro, desempeñar una función investigadora. Este doble perfil configura intrínsecamente su rol docente, por lo que hace que la carrera profesional esté fuertemente condicionada por ambas funciones. En relación a la **investigación**, una de las características más destacadas es que se ha vuelto mucho más competitiva y “a las Universidades les interesa estar altas en los ranking aunque todo el mundo diga que no quiere ranking, pero al final estamos en los rankings, y el ranking es el número de investigaciones, número de publicaciones” (Ent-PI-Isa), además dicha competitividad se convierte en un sobreesfuerzo para los/as docentes, puesto que acaba siendo una gran carga laboral.

Hay gente joven que tiene que investigar, que tiene que publicar, en las revistas, donde te dicen mil veces que no si no vas con alguien potente, o si

esos artículos no han salido de investigaciones fuertes, entonces yo creo que es una carga, a la que la gente joven se está sometiendo de manera muy dura (Ent-PI-Carlota).

En los últimos años la labor investigadora parece que ha tomado relevancia respecto a la función docente, puesto que dicha labor es la que más influencia ejerce en la estabilización laboral de estos y estas profesionales. Esto ha llevado, como bien indica la profesora Carlota, que los/as docentes universitarios focalicen ahí sus esfuerzos, priorizándose la investigación frente a la docencia, lo cual conlleva: por un lado que la docencia pierda calidad porque no se le dedica el tiempo necesario para su preparación, y por otro que el profesorado se sienta saturado de tareas y responsabilidades, estando continuamente sometido a una gran presión debido a la competitividad que se ha generado en torno a dicha investigación.

El doble perfil del docente universitario tiene sentido en la medida en que docencia e investigación se nutran la una de la otra, y configuren un todo dentro del desarrollo profesional del profesorado. Pero, hoy en día, la discusión de si los resultados de la **investigación influyen**, más o menos directamente, y de qué forma, en la **calidad de la enseñanza** que imparten los/as profesores/as universitarios, no es un tema resuelto. Muchos y muchas docentes, al menos informalmente, expresan su opinión sobre el grado de repercusión que tienen los resultados obtenidos en las investigaciones y el conocimiento generado en las materias que imparten. Desde el punto de vista de los siguientes informantes repercuten positivamente en el alumnado:

A mí me gusta mucho investigar, y además, busco cualquier hueco, tengo muchísimas estancias en el extranjero, he investigado en Brasil, en Uruguay, en Ecuador este año ya he me ido con un contrato, como investigadora principal, para asesorar a un equipo de investigación de allí (...) entonces yo investigo porque me gusta, pero es difícil, y lo hago en mi tiempo libre, lo tengo que hacer en verano, porque no te dan permiso si tienes docencia, pero esa investigación repercute en la docencia (Ent-PI-Carlota)

Veo la importancia que tiene mi investigación, repercute en cómo yo enseño a mis alumnos, lo que voy aprendiendo en los avances que voy haciendo, (...), repercute en cómo yo enfoco las clases con mis alumnos, incorporando nuevos aportes metodológicos a las clases (Ent-PP-Esther).

Todo ello requiere un esfuerzo y sacrificio por parte del profesorado, sin embargo, no parece que haya estudios que avalen definitivamente esta creencia y, en cambio, sí se han puesto de manifiesto algunos indicadores de lo contrario (Montero, 1993). No obstante, sería necesario hacer partícipes del trabajo, de los procesos y de los resultados de la investigación al alumnado.

En lo que respecta al profesorado universitario, como ya hemos comentado, ha de compaginar las tareas investigadoras con la docencia, es decir, debe haber un

**equilibrio entre investigación-docencia.** Este equilibrio frecuentemente se rompe a favor de la investigación dedicándosele mayor tiempo y esfuerzo, tal como comentamos al inicio del apartado, dado que suele estar más relacionada con el prestigio social y académico del mismo, así como con los procesos credencialistas para la selección y acreditación del profesorado, lo cual lleva a su estabilización laboral, como se puede ver en las palabras de Jaime y Esther:

Pienso que es importante investigar, pero en la universidad cada vez se le está dando más peso a la investigación que a la docencia, y bajo mi punto de vista, lo más importante en la universidad debería ser la docencia, y a los profesores, y no es mi caso, porque al ser asociado no tengo tiempo para investigar, me gustaría y no puedo (...), pero a mis compañeros que están a tiempo completo se les aprieta más a nivel de investigación que a nivel docente, que es lo que debería ser más importante, porque estamos formando a gente, en nuestro caso para que sean docentes, nos deberíamos centrar, o nuestro objetivo fundamental debería de ser que esos alumnos lleguen a ser unos buenos docentes y para ello deben tener aquí una docencia apropiada, y se aprieta demasiado a nivel de publicar artículos, cada vez más y de mayor impacto, para conseguir tu acreditación necesitas investigación, y esto hace que la gente deje aparte la docencia y se dedique más a investigar (Ent-PI-Jaime).

Focalizamos mucho los méritos que hay que tener en investigación para promocionar dentro de lo que viene siendo el cuerpo docente universitario, y no digo que se descuide la labor docente, pero sí que estamos muy enfocados a la meritocracia (Ent-PP-Esther).

No hay que dejar de lado que una de las principales misiones de la Universidad es la investigación, por ello, a la Universidad se le demanda una investigación que repercuta en "las condiciones de vida de las personas" (Rosales, 1999, p. 12) y en el bien común. Sin embargo, no hay que olvidar que toda investigación del profesor/a universitario, como ya se ha indicado, debe propiciar una mejora de su práctica, en la medida de lo posible, dicha investigación debe repercutir directamente en su enseñanza. Puesto que no hay que olvidar que es necesario desarrollar una nueva cultura pedagógica para la Universidad, donde la investigación se convierte en la columna vertebral de la enseñanza y del aprendizaje, como nos indica Isa:

A mí me gustaría que nosotros pudiéramos investigar sobre lo que enseñamos en la facultad y/o docencia universitaria, y creo que uno de los principales problemas es que no siempre se da, por el propio sistema de como accedemos a la universidad, por el sistema de reparto de asignaturas (Ent-PI-Isa).

Una investigación que fomente la innovación y "la Universidad es la zona idónea para la investigación y para los avances, pero veo que vamos muy lentos" (Ent-PP-Esther), y que docencia e investigación contribuyan a la mejora de la enseñanza y del aprendizaje. Puesto que "quien investiga en la práctica docente o investiga en

recursos o en algo que tenga relación con lo que está impartiendo, por supuesto que ayuda” (Ent-PP-Rosa). Pero parece que lo que está sucediendo es que docencia e investigación marchan por caminos diferentes, como evidencia Jaime:

Porque toda esa investigación va a repercutir también en mejorar tu docencia, pero siempre y cuando esa investigación esté encaminada a la docencia, no olvidándonos de la docencia para investigar, y preocupándonos de publicar muchos artículos, sacando muchos capítulos de libros y sin preocuparnos de para qué sirve todo esto (Ent-PI-Jaime).

En esta línea, el profesorado participante en el estudio afirma que la asignación docente varía cada año (lo cual hace que no se pueda mantener una línea de docencia e investigación en el tiempo), en función de las necesidades del Departamento, dejándose al margen otros criterios pedagógicos o de investigación, cuando realmente dichos criterios deberían ser prioritarios: “Aquí he impartido muchas asignaturas, depende de las necesidades del Departamento, pero llevo 4 años que no varío mucho” (Ent-PI-Jaime), puesto que cada año se reparten las asignaturas, teniéndose en cuenta, principalmente el criterio de antigüedad, lo cual repercute en la enseñanza, como nos expresa Isa:

Entonces cuando llegas son las asignaturas que te encuentras, y a lo mejor no son las que están vinculadas a tus intereses, a tu proyecto de tesis doctoral o a tu desempeño profesional, y eso hace que se pierda mucha riqueza (Ent-PI-Isa).

Hay docentes que independientemente de su formación pasan por diferentes Departamentos y se responsabilizan de diferentes asignaturas, como es el caso de Rosa y Carlota: “lo mismo he dado clases en infantil que en primaria, que optativas en educación social, un poco lo que te toque” (Ent-PP-Rosa), “he estado en muchos departamentos, mi primer contrato fue en Historia de la Educación, después estuve en el Departamento de DOE, y después en el Departamento de MIDE” (Ent-PI-Carlota). Esto hace que su formación se vea enriquecida, pero a su vez también hace que no se pueda mantener una línea de trabajo constante en el tiempo, y el profesorado no tenga la oportunidad de especializarse tanto en su docencia como en su investigación.

Otra característica que define la labor del docente universitario es la autonomía y la libertad de posicionamiento ante el conocimiento y los saberes, aspecto que se trata a continuación.

#### **4.5.5. Libertad de Cátedra**

La docencia universitaria, a lo largo de la historia, ha estado precedida por una libertad de cátedra, es decir, una libertad en la búsqueda del conocimiento y del saber a través de diferentes posicionamientos. En la actualidad, esa **libertad de cátedra** sigue estando presente en la docencia, puesto que dichos docentes tienen autonomía, dentro de los límites del programa de sus disciplinas, de impartir su

docencia como consideren conveniente, adaptando el temario a las necesidades, intereses e inquietudes de su alumnado, como nos indican Jaime y Carlota:

Yo creo que puedes tener autonomía para dar clases, de hecho, yo doy las clases como yo creo conveniente (...) tanto respecto a metodología, como al temario, si puedo quitar de un sitio y poner de otro, te voy a decir la verdad, a lo mejor legalmente puedo estar muy encasillado, pero ¿quién me controla a mí si yo doy lo que está puesto en mi ficha 100%?, o en un momento dado el grupo que tengo hay una parte que realmente no les va a interesar y les va a interesar otra parte que no he puesto, y que realmente haya hecho un curso y haya visto que es importante, innovador y les puede servir (Ent-PI-Jaime)

Yo creo que sí [tengo autonomía], tú lo tienes que ajustar, yo tengo unas prácticas obligatorias, pero por ejemplo si a mí me dicen haz una práctica en la que ellos tengan que (...) pues yo esa práctica no la hago, porque yo las prácticas las cambio mucho, yo la hago a mi manera, sigo la guía, doy lo que está ahí, pero lo adapto a mi manera (Ent-PI-Carlota).

Todos/as los/as docentes entrevistados/as con respecto a esta cuestión coinciden en señalar el respaldo de la comunidad universitaria a través de las guías docentes que “se hacen para que se puedan interpretar, tú haces una guía a principio de curso para que haya autonomía de organización, de secuenciación, que no te ate demasiado” (Ent-PP-Irene), aspecto en el que coincide Esther:

Evidentemente tenemos un temario y un contenido que es el básico que hay que dar en la asignatura, que es lo que aparece en la guía didáctica, pero después la metodología y cómo enseñarlo y cómo aplicarlo, también está coordinado por los tres profesores que llevamos la asignatura, pero vamos a nuestro ritmo, lo enfocamos con los alumnos de manera distinta, cada uno de manera personalizada adaptándose a los alumnos, pero con el mismo enfoque metodológico e intentando llevar una misma línea (Ent-PP-Esther).

La implantación de Bolonia era una interesante oportunidad para potenciar la autonomía docente, pero parece que dicha oportunidad se ha visto mermada con el proceso de implantación, como evidencia Isa:

Creo que se iniciaron proyectos muy bonitos, que los mayores proyectos de innovación o muchos de los proyectos de innovación empezaron antes de Bolonia, creo que los primeros años de preparación de Bolonia, incluso el primer año de implantación fueron muy fructíferos, pero sin embargo eso posteriormente, sin tener datos rigurosos, es que las iniciativas que se empezaron no se mantienen en el tiempo, aquí ha ocurrido así (Ent-PI-Isa).

Parece, según la opinión de los y las participantes en el estudio, que algunas de las buenas intenciones de la propuesta de Bolonia se han quedado en “papel mojado”, puesto que, en el caso de la autonomía docente y, por tanto, la libertad de cátedra, no se ha visto beneficiada con dicha implantación, sino que parece que se han

reducido ciertas oportunidades del profesorado de poner en marcha propuestas e iniciativas profesionales.

A continuación, se expone otra característica primordial en la labor docente, la necesidad de estar formándose a lo largo de su carrera como docente universitario/a.

#### **4.5.6. Las modalidades de formación docente en la institución universitaria**

Hoy en día, para que los/as docentes puedan dar respuestas a las demandas educativas de su alumnado es fundamental que estén inmersos en un continuo proceso formativo de actualización y perfeccionamiento para mejorar sus conocimientos y destrezas profesionales, así como incrementar la calidad de los procesos de enseñanza-aprendizaje (Nieto & Alfageme-González, 2017; Delgado et al., 2016), es decir, el profesorado universitario debe estar continuamente mejorando su preparación en función de la calidad educativa (Villalón et al., 2019). Siendo conscientes de ello, las instituciones universitarias, cada año, apuestan por una extensa oferta formativa para intentar dar respuesta a las necesidades del profesorado universitario.

Aquí como en todas las universidades tenemos un director de formación del profesorado y siempre suele hacer una especie de diagnóstico o de solicitud y si hay algún tipo de demanda formativa se suele hacer eco de ella, y después hay un plan de formación y cada tiempo, no muy distante, hay ofertas de cursos, a quién le interesa se inscribe y se forma (Ent-VP-Hector).

Sin embargo, las necesidades formativas del profesorado universitario son muy heterogéneas, lo cual dificulta llevar a cabo una oferta formativa que dé respuesta a todas las demandas existentes.

Es muy difícil que la facultad pueda cubrir todas las necesidades formativas de todo el profesorado, porque en la facultad hay distintas áreas, disciplinas, también imparten en esta facultad profesores de otras facultades, con lo cual creo que es muy difícil llegar a cubrir las necesidades formativas de cada uno de nosotros, pero es cierto que hay una voluntad por intentarlo y creo que en este caso cuando el profesorado demanda formación, normalmente, la respuesta es positiva (Ent-PI-Isa).

En algunos casos, las dificultades para acceder a dicha formación se ven incrementadas por la categoría docente, como es el caso, por ejemplo, del profesorado asociado:

Yo entiendo que la universidad si da opciones de algunos cursos, de seminarios, congresos, pero en mi caso, como yo estoy un tiempo determinado no puedo aprovecharlo, porque al tener mi trabajo fuera de la universidad no puedo aprovecharlo, entonces el 80% de la formación que yo hago es fuera de la universidad, me la tengo que buscar yo, para aprovechar

ese tiempo, cuando me permite poder hacerlo, porque lo tengo complicado (Ent-PI-Jaime).

Parece, según la opinión de las personas participantes en el estudio, que la oferta formativa no es suficiente, por ello, el profesorado universitario opta por la autoformación o una formación más personalizada, como nos evidencian Isa y Rosa:

La formación al final del profesorado es más personal, te estás vinculando a temas que son muy específicos, entonces tú a través de lecturas, de bibliografías, de contactos con otras personas que están en ese mismo terreno pues estás desarrollando tu propia autoformación permanente (Ent-PI-Isa).

Hoy en día afortunadamente con internet tienes artículos, experiencias al alcance y es mucho más fácil formarte o por lo menos estás más o menos sabiendo las corrientes que hay por ahí. Evidentemente, es necesario esa formación por parte nuestra (Ent-PP-Rosa).

También parece necesario diferenciar entre aquellos/as docentes que realizan la formación continua, por la motivación de seguir formándose y perfeccionarse y desarrollarse profesionalmente, y aquellos que simplemente la realizan para promocionar dentro de la carrera profesional:

La formación es importante, pero se nota mucho la gente que hace la formación por currículum y la gente que hace la formación de forma autónoma, porque te gusta, de forma autodidacta (...) entonces tener la tranquilidad que tú estás haciendo una cosa porque te gusta, porque aprendes, es muy distinto a tener que hacerlo por obligación, por una carrera forzada, eso es lo peligros de la universidad (Ent-PI-Carlota).

Además, es de resaltar que, en los últimos años, la formación permanente que ofrece la institución universitaria está más vinculada a la investigación que a la docencia, lo cual puede ser debido a las cuestiones que ya se han comentado anteriormente en este informe, que la investigación favorece la estabilización docente y el prestigio profesional:

Ahora reflexionando, creo que la propia formación que se está brindando últimamente desde los servicios de formación de la universidad, no han estado tanto vinculados al desempeño docente como al desempeño de la investigación y de la acreditación (...) he visto, por ejemplo, ahí mermada la oferta con respecto a la comunicación, la gestión del aula, los procesos de innovación, los procesos de transferencia... (Ent-PI-Isa).

Todo el profesorado es consciente de la importancia que hay que otorgarle a la formación permanente y al reciclaje, incluso desde el equipo decanal se evidencia que es necesario reforzar política y económicamente la formación permanente del profesorado universitario, puesto que, si se está fomentando la formación de

docentes competentes, en todos los niveles educativos, también es necesario apostar por la formación permanente de los/as formadores de formadores.

La Conferencia Nacional de Decanos que están tratando de configurar un plan formativo del docente tanto de primaria como de secundaria, lo conocemos como el MIR docente. La cuestión es que tratar de hacer un período formativo propio tanto de docentes en primaria como de docentes en secundaria, y lo que se plantan, yo creo que es un flanco, una pata que falla es un plan de docente de aquellos docentes que van a formar a futuros docentes, es decir, en la Facultad de Educación se forma tanto a los maestros de primaria e infantil como a los de secundaria a través del Máster. Y mi pregunta es, ¿quién forma a los docentes de la Facultad de Educación? (Ent-VP-Hector).

Las aportaciones de los/as docentes entrevistados nos han permitido esclarecer que, a pesar de todos los esfuerzos realizados desde la institución universitaria, todavía queda un largo camino por recorrer para considerar prioritaria una formación específica, diseñada para fomentar la práctica reflexiva del docente universitario, adaptando dicha formación a las necesidades actuales del sistema e integrando metodologías, pedagogía y disciplinas (Bozu & Imbernón, 2016).

En el siguiente capítulo se realiza un análisis en profundidad de las principales propuestas metodológicas que se han evidenciado tanto en el Grado de Maestro/a en Educación Infantil como en Educación Primaria, analizándose especialmente la innovación educativa y en la repercusión que posee en los aprendizajes de los estudiantes.

## **Capítulo 6. Propuestas metodológicas en los Grados de Maestro/a en Educación Infantil y en Educación Primaria**

La Comisión Europea, en su comunicado Education & Training 2010 (2009), planteó determinadas transformaciones en la Universidad que han tenido que realizarse teniendo en cuenta el proceso de convergencia europea. Estas transformaciones son: la formación academicista ha de dar paso a una formación profesional de calidad, hay que potenciar la movilidad y hay que desarrollar estrategias en el alumnado para favorecer el aprendizaje a lo largo de toda la vida.

El principal cambio introducido por el EEES ha sido trasladar el eje, de la vida académica universitaria, del territorio de la enseñanza al territorio del aprendizaje (Pérez Gómez et al., 2009a). Esto supone un cambio de paradigma o modelo en la concepción del proceso de enseñanza-aprendizaje.

El EEES hace que pasemos de un aprendizaje basado en la enseñanza a un modelo basado en el aprendizaje. Del modelo centrado en el profesor/a que entiende al estudiante esencialmente como receptor de la enseñanza, fomentando la adquisición de conocimientos sobre todo a partir de la memorización y la comprensión, y planteando metodologías expositivas, se trabaja ahora en un modelo basado en el aprendizaje centrado en el

alumnado, favoreciendo su implicación, actividad y protagonismo. (Mayorga & Madrid, 2010, p. 107)

Una visión de la enseñanza que concibe así el conocimiento no puede defender una idea consumista del mismo, limitándose a transmitir un cuerpo teórico que el/la estudiante ha de saber y ser capaz de exponer cuando se le solicite. Por el contrario, ha de hacerse un planteamiento activo y productor de conocimiento capaz de transmitir espíritu crítico, capacidad de cuestionamiento, búsqueda continua, contraste con la realidad, etc. En esta línea, los contenidos que se desarrollen en el programa de las asignaturas no pueden ser un conjunto de verdades absolutas, sino de aproximaciones interpretativas complejas, en interacción con la realidad. Ello obliga a conectar los conocimientos, continuamente, con dicha realidad, pues al plantearlos alejados de la práctica, es fácil que acaben actuando como contenidos para consumir, ya que no podrían usarse para su auténtico cometido: explicar, interpretar y proponer la enseñanza (Sepúlveda, 2001).

Al mismo tiempo, estos contenidos hay que ponerlos en conexión e intercambio con el conocimiento que ya posee el alumnado como producto de su aprendizaje informal o experiencial y no “un maestro que reproduzca como un hacendado subalterno lo que otros han pensado por él, cada uno debe tener su sello” (Ent-VP-Hector). Superar la disociación teoría-práctica en la Universidad, requiere el desarrollo del aprendizaje relevante, la reconstrucción del conocimiento empírico del alumno/a mediante el contraste, el conflicto cognitivo entre los esquemas empíricos adquiridos en la experiencia cotidiana y el conocimiento público que se le ofrece de manera organizada y sistemática en la Universidad (Pérez Gómez, 1992).

El sentido pedagógico que se pretende introducir en la vida universitaria es, en definitiva, orientar el aprendizaje hacia un aprendizaje constructivo, donde dicho aprendizaje lleve al alumnado hacia la comprensión, en vez de promover la mera repetición de lo aprendido. Y fomentar un uso estratégico o competente de los conocimientos adquiridos de forma que permitan afrontar la solución de problemas o tareas realmente nuevas (Pozo & Echevarría, 2009). En esto juega un papel decisivo los cambios metodológicos.

El Vicedecano de Prácticas de la Universidad de Huelva, considera que la implantación de Bolonia sí ha supuesto un cambio de metodologías docentes, tanto por la filosofía de la convergencia, así como por la estructura organizativa de los procesos de enseñanza-aprendizaje.

Yo creo que sí, que supuso un poco un antes y un después a nivel metodológico, yo creo que supuso zarandear un poquito la metodología un tanto tradicional que igual había en la Universidad, sobre todo en otras Facultades, es posible que en la Facultad de Educación haya supuesto menos cambios (...) esa posibilidad de tener pequeño grupo, indudablemente ya ahí te ves necesitado a que tu metodología no sea la de siempre, ya tienes que

valorar otro tipo de competencias. O el valor de la práctica, también ha cambiado (...) (Ent-VP-Hector).

Los/as docentes, por su parte, también afirman haber introducido, en la medida de sus posibilidades, dichos cambios metodológicos poniendo en práctica innovaciones en las disciplinas que imparten, aunque dichas innovaciones en algunos casos se ven condicionadas por la falta de tiempo, como evidencia Jaime:

No me gusta digamos, continuar siempre de la misma forma, sé que hay veces que podría hacer cosas diferentes pero que por falta de tiempo no puedo, entonces sí que me fastidia no poder cambiar algunas cosas dentro de mis asignaturas, yo intento hacer cosas diferentes, pero a lo mejor tardo en innovar más tiempo del que me gustaría y eso me fastidia, y me hace pensar sobre como poder mejorar eso, pero a día de hoy como tengo programado mi trabajo es complicado (Ent-PI-Jaime).

Incluso, llegan a rechazar la enseñanza como transmisión, concretamente, las clases magistrales y ser la única fuente de enseñanza, como muestran las palabras de Carlota y Rosa:

Me niego a dar clases magistrales, entiendo que la teoría hay que impartirla, pero lo compagino mucho con el trabajo, con el trabajo de ellos, trabajan mucho en grupos, mi asignatura es muy dada a la investigación, ahora por ejemplo están exponiendo (Ent-PI-Carlota)

No me gusta sentirme como la docente fuente de sabiduría, me gusta un poco que, bueno yo aprendo de ellos y ellos aprenden de mí, un poco de aprendizaje mutuo. Intento que las clases sean dinámicas, que sean muy participativas (Ent-PP-Rosa).

Otros docentes consideran que la metodología universitaria debe ser una constante innovación:

Yo soy el primero que hasta incluso para no aburrirme en clase necesito innovar, necesito renacer, recrearme, para ir con ese aliciente a clase y verlo reflejado en la mirada de mis alumnos/as, que estoy siendo atractivo en mi docencia. Necesito tener esa mirada de feed-back constantemente, no puedo ejercer la docencia sin ver esa mirada cómplice de que están a gusto (Ent-VP-Hector).

Héctor nos habla de la necesidad de innovar, pero ¿cuál es su concepto de innovación y sentido de la innovación? ¿Las propuestas de mejora no deben ir encaminadas a promover procesos educativos, a mejorar la calidad de lo que se ofrece? ¿Los cambios introducidos por el profesorado en las propuestas metodológicas pueden calificarse como innovadores?

Respecto a este tema no existe unanimidad, algunos/as docentes consideran que la metodología en la docencia universitaria ha cambiado bastante, siendo las clases

más prácticas, comunicativas, hay más empatía docente/estudiante, disminuyendo esa relación vertical que existía anteriormente, donde el/la docente poseía el conocimiento y el/la estudiante era un mero receptor del mismo, como evidencia Jaime:

Hay más empatía, no se nos ve a los profesores como un Semi Dios que está ahí arriba y viene él suelta el rollo y se va, sino que hay comunicación, realmente los alumnos pueden influir en la forma de dar clase (...) la metodología ha cambiado, y en ese aspecto creo que, para mejor, más activas, más participativas, más implicación del alumno en el proceso de enseñanza-aprendizaje (Ent-PI-Jaime).

Todo ello conlleva a que realmente exista en el aula un clima de aprendizaje apropiado, puesto que el aprendizaje es un proceso interno íntimamente mediado por las relaciones y participación de los diferentes agentes implicados (Doyle, 1977). Sin embargo, otros/as docentes opinan que la implantación de Bolonia lo único que ha supuesto, con respecto a la metodología, ha sido un cambio en el lenguaje pedagógico, no produciéndose cambios de gran calado, como nos indican Isa e Irene con sus palabras:

Quizás ha cambiado más el lenguaje, se usa más el lenguaje de metodologías activas, de innovación, pero en la práctica no estoy muy segura, si es cierto como te decía, que el plan Bolonia en los años iniciales y primeros años facilitó que se hicieran experiencias y además muy bonitas en las diferentes universidades, experiencias interdisciplinares, que algunas de esas han sido el germen de que se hayan desarrollado otras, pero no ha habido un cambio real, o un impacto tan significativo como se esperaba, tengo mis dudas ahí (Ent-PI-Isa).

Cambios metodológicos no ha habido, cambios en la existencia de las prácticas, la obligatoriedad de la asistencia, pero los profesores que a mí me dieron clase siguen dando clases igual. Si ha habido algún cambio ha sido porque por su propio desarrollo profesional, cualquier cosa que hayan incorporado (Ent-PP-Irene).

Es más, hay quien afirma incluso, que cierto profesorado universitario se ha acomodado, relegando sus funciones en contra de la calidad de la enseñanza, ya que “mucha gente también se ha acomodado, vamos a hacer grupos sin objetivos, venga reuniros, y leer un artículo, venga reuniros y hacer yo no sé qué, y mientras aprovecha, que aprende idiomas (...) (Ent-PI-Carlota), o tienen un discurso en desacuerdo con sus prácticas docentes, situación que al alumnado no le es ajena, ya que “te dicen que hay que acabar con la metodología tradicional, fuera libros de texto y luego vienen y me hacen guiarme por el libro de texto” (Ent-AP-Carla).

Aunque si hemos podido comprobar, durante la investigación, que el tipo de actividades que plantean a sus alumnos y alumnas son de diversa índole, por ejemplo, algunos docentes animan al alumnado a que realicen actividades de tipo

indagativo (Ent-PI-Jaime) (Ent-PP-Irene) que, aunque no son tareas propiamente de investigación se podrían considerar como un primer acercamiento a la misma, puesto que el alumnado tiene que buscar información e intentar dar una respuesta científica, como hace Rosa en sus clases:

A la hora de hacer unidades didácticas tienen que hacer una parte de conocimiento científico y les facilito bibliografía para ellos lean. Si les hago hincapié en que tiene que haber referencias bibliográficas, no se lo pueden sacar ellos de la manga, tienen que hacer búsqueda de información, artículos, fuentes, al final es compartir experiencias y hago hincapié en esa parte, para que se vayan acostumbrando al TFG pero sobre todo para la parte de conocimiento científico (Ent-PP-Rosa).

Tras analizar el planteamiento de Rosa, ¿qué pretende Rosa conseguir con este tipo de propuesta? ¿En qué mejoran los aprendizajes del alumnado?

A pesar de las diferentes iniciativas que se exponen el alumnado demanda más experiencias, actividades más auténticas y vivenciales: “experiencia, muchas más experiencias, porque tenemos la práctica, pero es una carrera súper experimental, te ponen trabajos comunes, pero falta más vivirlos y verlos” (Ent-AI-Carmen). Según esta alumna la mayoría de los docentes siguen empleando una metodología tradicional, puesto que “la mayoría era alguien delante de una pizarra leyendo” (Ent-AI-Carmen), o “el profesor explicando con diapositivas” (Ent-AI-Adriana).

Es más, hay docentes que les hablan de las metodologías activas, participativas “pero te lo dicen con la diapositiva y él sentado en la mesa, entonces no hay coherencia ninguna” (Ent-AI-Nora), es decir, “95% de clase magistral, escuchar y escuchar” (Ent-AP-Marta). En este aspecto influye en gran medida la organización del aula, donde “las mesas no se pueden mover, están fijas en el suelo, es todo muy tradicional” (Ent-AP-Carla). Pero tampoco se puede generalizar, puesto que hay otros/as docentes que sí emplean metodologías vivenciales, activas e innovadoras y buscan otros espacios o situaciones, tal y como expresa Carla: “no te puedes ni imaginar como estábamos colocados encima de las mesas” (Ent-AP-Carla) y Nora:

Por ejemplo, la profesora XXX a mí me gustaban muchos sus clases, ella es de estudio de discapacidades, y qué hacíamos, por ejemplo, si estábamos viendo las capacidades visuales pues salíamos por el pasillo con los ojos tapados y el palo, y nos poníamos a representar las discapacidades, también presentaba con un juego las características de dichas discapacidades (Ent-AI-Nora).

Hay otros/as docentes, que les plantean propuestas de investigación, sobre todo porque es el contenido de sus asignaturas:

La mía se llama observación e investigación en contextos de educación infantil, entonces intentamos hacer investigaciones en contextos de educación infantil reales (...) ellos se animan mucho con las investigaciones que hacen, y yo me comprometo con ellos a que si hay algún congreso

relacionado con el tema los aviso para animarlos a que hagan una comunicación o posters, entonces eso les motiva mucho (Ent-PI-Carlota).

Propuestas que el alumnado demanda llevar a la práctica, para poder vivenciar de primera mano el trabajo realizado y que no se quede en un trabajo teórico al que no ven aplicación práctica, como se puede evidenciar en las palabras de Marta:

Es verdad que sigue siendo algo muy teórico, no puedes llevarlo a la práctica, tú unidad didáctica. Aquí nos hartamos de crear proyectos y proyectos ‘chulísimos’ que yo creo que, si un día nos dejasen llevarlo a la práctica, la motivación para el proyecto siguiente sería enorme (Ent-AP-Marta).

De sus palabras se desprende la necesidad de más horas prácticas en contextos reales, que permitan al alumnado transformar contenidos teóricos en procedimientos prácticos.

En relación a la metodología docente universitaria, se puede concluir, por tanto, que parece existir una doble visión, es decir, por un lado, el profesorado entrevistado afirma desarrollar metodologías activas, participativas, donde se contempla en gran medida el interés del alumnado y por otro lado, el alumnado afirma que la metodología sigue focalizándose en una enseñanza transmisiva y tradicional. Lo cual nos lleva a desarrollar en el siguiente apartado por qué es necesario innovar en educación y cómo repercute en el aprendizaje del estudiante.

#### **4.6.1. La innovación educativa y la repercusión en los aprendizajes del alumnado**

La innovación educativa es una importante apuesta del equipo decanal de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Huelva:

Yo creo que se trata a nivel de facultad y de universidad hay convocatorias de proyectos y la propia Decana actual coordina proyectos que se convocan anualmente. Es muy raro encontrar un docente que no se encuentre en un proyecto de innovación (...) Ent-VP-Hector).

Para mejorar la calidad tanto en la docencia como en la investigación es muy enriquecedor participar en proyectos interuniversitarios y/o interdisciplinares. Proyectos interuniversitarios, donde se involucran diferentes universidades, como es el caso de Esther: “estoy en un proyecto con la Universidad de Sevilla (...), estamos varios compañeros del área de ciencias sociales y del área de didáctica de las matemáticas, y de filosofía y de ciencias experimentales” (Ent-PP-Esther), y que inciden directamente en las asignaturas que imparten, como nos menciona esta docente:

Queremos trabajar la enseñanza de las matemáticas, (...), encontrar una metodología que trabajase de manera integrada, un aprendizaje globalizado de las ciencias sociales y diseñar recursos, materiales didácticos que estén enfocados a ese tipo de trabajos para luego ponerlos en práctica (Ent-PP-Esther).

En las palabras de Esther se pueden apreciar la preocupación de esta docente por superar la fragmentación del conocimiento, por ofrecer otro tipo de formación distinta al alumnado con el objeto de que adquiera herramientas de trabajo, experimente otras propuestas y tengan otros recursos en sus contextos profesionales.

La inclusión de la innovación en sus asignaturas está muy relacionada con la metodología y con la vinculación Universidad - Escuela, donde al alumnado universitario se le da un papel protagonista en su proceso de aprendizaje, como nos indica Isa:

Sí utilizo metodologías activas, desarrollo, por ejemplo, colaboración con centros de educación infantil, yo doy clases en educación infantil y en todas mis asignaturas siempre hay proyectos de colaboración con escuelas de educación infantil y centros de educación infantil y primaria, entonces hacemos intercambios, prácticas del alumnado en las escuelas o viceversa, el alumnado de educación infantil que viene a la facultad, tenemos un proyecto de innovación docente que se llama “la ciudad del arco iris”, y en este los niños y niñas nos visitan una vez a la semana cuando están las asignaturas que están desarrollando su docencia y en ese laboratorio desarrollamos diferentes prácticas, que las organizan, las gestionan, las planifican y las llevan a cabo y los evalúan los alumnos de la universidad (Ent-PI-Isa).

Como se puede apreciar, Isa con su propuesta de trabajo trata en todo momento que el alumnado tenga la oportunidad de establecer conexiones entre los planteamientos teóricos y prácticos, que adquiera las competencias profesionales docentes, no solo durante el período de formación práctica previsto a lo largo del Grado. Por ello, plantea situaciones de aprendizaje para que el alumnado pueda diseñar, desarrollar y evaluar propuestas educativas para así poder reflexionar sobre lo implementado y tomar conciencia de los aspectos mejorables, las lagunas, las contradicciones, etc. actividades todas ellas auténticas y reales.

Otra docente, lleva a cabo un proyecto de innovación donde su alumnado puede ir a observar a los/as niños/as de Educación Infantil en un contexto real, cuya finalidad es acercar al alumnado de Educación Infantil a la práctica educativa real:

Tengo un proyecto de innovación con la escuela infantil Jardín de luz, para que mis alumnos vayan a hacer observaciones en el patio, por ejemplo, les digo vamos a observar que hacen los niños en el patio, como juegan, como se unen, por sexos, hay aislados, entonces, entonces todo ese tipo de cosas las pueden hacer en contextos naturales, tienen acceso (Ent-PI-Carlota).

La profesora Carlota, en su aula, trabaja a partir de las observaciones realizadas, las cuales constituyen el punto de partida para promover el análisis, la reflexión y seguir indagando. Es un modo de establecer puentes y relaciones de colaboración entre la Facultad y los centros escolares y, por otro lado, que el alumnado pueda construir

su pensamiento práctico, analizando tus teorías, el conocimiento en la acción al que recurre cuando interviene.

Hay otros/as docentes que, por su parte, traen la escuela a la Universidad, como es el caso de Irene, inmersa en un proyecto en colaboración con varias maestras:

Tenemos varias maestras, es una fuente muy buena para ver las clases reales de primaria que se han preparado en el proyecto colaborativo de las maestras, para llevarlas al aula de formación inicial, para que ellos vean esa práctica y la analicen según lo que nosotros vayamos viendo en ese momento: gestión de problemas, metodologías, etc. (...) Todas las sesiones son grabadas, (...), había discusiones sobre lo que se hacía (...) (Ent-PP-Irene).

Queda evidenciado, según el profesorado participante en el estudio, que realizar proyectos innovadores en la formación inicial, haciendo partícipe al alumnado, fomenta en gran medida el desarrollo de sus competencias profesionales, como es el caso de Rosa que “al enseñar una aplicación o juego virtual para que ellos puedan introducirlo en su práctica docente” (Ent-PP-Rosa).

Otro ejemplo es el proyecto denominado “Ciudad del arcoíris”, desarrollado por un grupo de docentes de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Huelva, en el que están involucradas diferentes áreas y en el cual el alumnado es una pieza fundamental que contribuye a su desarrollo, como nos explica Nora:

Es un proyecto de innovación docente y pedagógica donde los centros educativos solicitan visitar lo que es la ciudad del arcoíris. Es una pequeña ciudad dividida en rincones, y cada rincón representa lo que es un establecimiento o algún lugar de la ciudad, nosotros [los estudiantes] nos coordinamos con el centro que quiere venir a visitar y organizamos la visita, hacemos una actividad previa, como una toma de contacto, una lluvia de ideas, hacemos lo que es la visita en sí. Y luego si el centro nos deja y podemos, hacemos una reflexión de la visita, entonces vienen los niños y se les deja libre, porque no hay peligro (Ent-AI-Nora),

Como se puede observar mediante este tipo de actividades consiguen una experimentación de la teoría, aunque llama el interés que a pesar de que afirman trabajar por ambientes, no se tiene en cuenta el interés del niño y de la niña, sino que ellos diseñan los ambientes (a los que denominan rincones) y después analizan el comportamiento del niño y de la niña y la funcionalidad de los mismos. Pero a pesar de ello, aprenden con actividades auténticas, tanto los/as estudiantes universitarios como el alumnado de educación infantil. Al igual que sucede con las prácticas externas, las posibilidades formativas del alumnado se ven limitadas o potenciadas por la participación de los/as docentes en estos proyectos de innovación: “En este proyecto participan diferentes asignaturas, las que se quieran adscribir al proyecto, y decir que sus alumnos quieren elaborar un recurso o quieren participar, o quieren que un centro venga y ver la funcionalidad de su recurso” (Ent-AI-Nora).

Pero hay que resaltar que la innovación se está viendo perjudicada por el propio sistema universitario, puesto que realizarla implica dedicación, y tal y como está estructurado dicho sistema la dedicación docente se ve más recompensada si se focaliza, por ejemplo, en la investigación, como evidencia una profesora del Grado de Educación Infantil:

Sí, muy positiva [la innovación], es verdad que a veces costosa también porque supone un esfuerzo, y no siempre ese esfuerzo se ve recompensado, para por ejemplo acreditaciones o promoción docente, es una de las cuestiones que menos se valora y creo que eso está perjudicando mucho a la innovación y a la transferencia del conocimiento (Ent-PI-Isa).

Como ya se ha analizado en apartados anteriores parece que docencia e investigación giran en torno a diferentes caminos, lo cual parece evidente que repercute en el aprendizaje de los/as estudiantes, pero ¿cómo se evalúan dichos aprendizajes? En el capítulo siguiente se va a analizar cómo se entiende dicha evaluación tanto desde la perspectiva de los y las docentes como de los y las estudiantes.

## **Capítulo 7. La Evaluación de los aprendizajes en la Universidad**

La evaluación de los aprendizajes es una parcela decisiva del cambio requerido en la escuela contemporánea. Adoptar un modelo educativo, centrado en el desarrollo de competencias, implica un cambio en la manera de entender la evaluación y su relación con el resto de los componentes del currículo, contenidos, metodología, actividades, etc. (Pozo & García, 2006). La evaluación debe constituir una parte integral del proceso de aprendizaje, dejando de estar al final del mismo, como algo que se pone en práctica una vez concluido dicho proceso (Allen, 2000; Barberá, 1999; Bain, 2006; Dochy et al., 2002; Hargreaves et al., 1998; McDonald et al., 2000). En dicho proceso evaluativo el feedback debe desempeñar un papel fundamental (Cano, 2014), pero parece que el alumnado sigue asistiendo a tutorías simplemente para resolver dudas, o cuando se acerca la fecha de la evaluación como nos indica una profesora: “realmente en tutorías vienen cuando ya tienen que estar desarrollando el trabajo o cuando ya se acerca más la entrega de la evaluación” (Ent-PI-Isa).

Con la implantación de Bolonia, al producirse o intentar producirse toda una revolución educativa, evidentemente, también se ve influida la evaluación, pero parece que el dispositivo escolar vigente sigue siendo el mismo que el establecido en el siglo XIX (Pérez Gómez, 2010), es decir, realizar una evaluación calificadora que repercute poco o nada en el aprendizaje del alumnado.

Según el modelo evaluativo fundamentado en Bolonia:

Lo que nos interesa conocer, mediante los procesos de evaluación, es si cada estudiante está construyendo las competencias y cualidades humanas que

le permitan una posición más autónoma, eficaz y relevante en su vida personal, social y profesional (Pérez Gómez, 2016, p.9).

Por tanto, evaluar tiene que ser una experiencia beneficiosa para el/la estudiante, donde su participación tiene un papel fundamental, y el/la docente actúa de guía, concibiéndose como un proceso intencional de recogida de información para la mejora de la enseñanza y el aprendizaje.

¿Pero realmente estos cambios han calado en las aulas universitarias? Tras el estudio de casos realizado en la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Huelva se evidencia que a pesar de que el profesorado afirma que si se han introducido cambios en lo que respecta a los sistemas de evaluación, parece que dichos cambios se focalizan sobre todo en un cambio de discurso, como nos muestran las palabras de algunos/as docentes: “no creo que haya cambiado de manera significativa, que quizás se implementan más prácticas, quizás se desarrollan más actividades en grupo pero no estoy muy segura de cómo se está desarrollando eso la verdad” (Ent-PI-Isa).

Bueno yo creo que también, en parte también, si te digo la verdad a mí me gusta poner un examen, no es solo el examen mi instrumento de evaluación, que antes el 80% de la asignatura era el examen, pero ahora no me gusta que no exista, pero no solo tengo examen, también prácticas (...) y hoy en día hay asignaturas que no tienen ni examen, son todo a base de trabajos, proyectos, yo creo que al menos una parte, según mi punto de vista (...) si creo que ha variado la forma de evaluar bastante, ha evolucionado bastante, para mí la mayor parte de las veces para bien, aunque ahora puede que nos equivoquemos más y seamos menos justos que antes en dar notas altas a alguien que no se la merece, ahora se dan notas demasiado altas a gente que no se lo merece, a otra gente si (...) quizás antes se pecaba de demasiado estricto y ahora hay veces que se peca de demasiado bueno, se ponen notas demasiado altas, que no digo que el que se lo merezca no se le ponga, pero creo que se ponen, sin saberlo 100% y sin poder hacer otra cosa, porque hay muchos instrumentos de evaluación y algunos son grupales, los cuales no vas a quitar la nota a uno, aun sabiendo que no se la merece se la pones, y por eso creo que son demasiado altas (Ent-PI-Jaime).

Según se observa en los comentarios, la evaluación se sigue fundamentando en un desglose de calificaciones en los que “hay una parte de participación, asistencia a clase, sobre todo en las prácticas” (Ent-PP-Rosa) y “el examen de contenido teórico-práctico” (Ent-PP-Irene). Aunque el profesorado reconoce que el esfuerzo realizado para llevar a cabo un seguimiento de las tareas del alumnado no es reconocido por aquellos estudiantes que solo esperan recibir una nota para aprobar la asignatura, como nos expone una docente de primaria:

Todavía están muy focalizados de que la evaluación es una prueba que tienen que pasar para llevar la nota, yo creo que eso está dentro del ADN de

todas las etapas educativas, desde que salen de infantil hasta que llegan a la universidad (...), lo suyo es que tú des el trabajo yo te corrijo, te pongo una nota, te llamo y te digo cómo mejorarlo, no me das el trabajo te lo corrijo te pongo una nota con lo que tienes ahí y te aguantas, porque me interés no es que tú me entregues un trabajo perfecto, es que tu aprendas a trabajar con esa metodología (Ent-PI-Ester).

Esta concepción es corroborada por una alumna al indicar que el exceso de tareas puede llegar a desear, en un momento dado, que un examen es la mejor solución para aprobar la asignatura y no trabajar tanto: “Hay asignaturas que mandan tanto, tanto, tanto trabajo que llega un momento en que dices: ¡dame el examen! Y me quito de en medio, porque ya no podemos más” (Ent-AP-Nuria). Lo cual contradice las concepciones sobre la evaluación que tienen algunas de las alumnas entrevistadas:

La evaluación es algo difícil, yo creo que hay que evaluar el proceso del niño, desde que llega al aula y tienes que evaluar qué es lo que sabe el niño hasta que termina y tú has evaluado cómo ha ido adquiriendo el conocimiento (Ent-AP-Marta).

Llevar mi cuadernito con los nombres de los alumnos, las actividades y observando mientras vamos haciendo las actividades, pues ir poniendo mis anotaciones, (...). Más continua y más global (Ent-AP-Nuria).

Aunque el alumnado, considera que la evaluación sigue siendo tradicional, siendo pocos los/as docentes que proporcionan un feedback de la evaluación realizada (Ent-AI-Nora), al igual que sigue estando fundamentada en un examen, resaltando que en la parte práctica de las asignaturas si se pone en uso una evaluación más formativa, como evidencian Carmen y Marta:

Por lo general, la parte práctica ha sido más una evaluación de la persona, sí. Pero la parte teórica, un examen, no le veo casi aprendizaje, la mayoría tipo test, otros de desarrollo, pero me lo aprendo y ya está. Con la práctica aprendo mucho más (Ent-AI-Carmen).

Los exámenes para nada, los trabajos sí. Cuando hemos hecho una unidad didáctica y nos han dicho, esto lo tenías que haber enfocado de otra manera, eso sí. Al final la práctica y la evaluación de la práctica es lo que más te sirve (Ent-AP-Marta).

Esta dicotomía que separa teoría y práctica se ve reflejada en la ponderación, que dependiendo de las asignaturas fluctúa entre un “60% teoría y 40% práctica” (Ent-AI-Nora), o un “75% teoría y 25% práctica” (Ent-PP-Irene), que en todos los casos ambas partes deben de estar superadas como evidencia una alumna de infantil: “la mayoría de las veces la parte teórica examen y la parte práctica, tenías que tener una nota mínima” (Ent-AI-Adriana).

Lo cual indica que el contenido teórico, tal y como ya se ha puesto de manifiesto a lo largo de distintos momentos de este informe, sigue teniendo un mayor peso en la formación inicial. Pero a pesar de ello, si se compara con otras titulaciones los Grados de Maestro/a son más prácticos que teóricos, como muestran las palabras de Nora: “yo quizás tengo otra visión porque al haber estado en derecho era mucho más teórico y mi sentir no es este tan teórico, allí sí que era teoría” (Ent-Al-Nora).

Las evidencias tanto de docentes como de estudiantes nos muestran que todavía queda mucho trabajo por hacer con respecto al proceso de evaluación del aprendizaje, no basando todo este proceso en una única herramienta y ofreciendo una retroalimentación que guíe al alumnado hacia un aprendizaje continuo a lo largo de la vida. Así mismo, es importante que la evaluación sirva para tomar conciencia de los aprendizajes adquiridos tanto para el alumnado como para el profesorado, que sea una actividad crítica sobre los mismos, y que todas las actividades que se propongan tengan un sentido. Es necesario repensar el número de actividades propuestas por parte de los y las docentes y apostar por tareas heurísticas, reflexivas, de indagación en las que el alumnado tenga que elaborar, crear y sirvan para adquirir las competencias profesionales del alumnado.

Llegados a este punto parece estar claro que una cuestión es lo establecido, otra lo deseable y otra distinta lo que realmente es. Es decir, en el siguiente capítulo se van a analizar las distancias existentes entre las teorías proclamadas y las teorías al uso de los/as futuros/as maestros/as de Educación Infantil y Educación Primaria en relación a diferentes concepciones educativas.

## **Capítulo 8. Teorías proclamadas y teorías en uso de los/as futuros/as Maestros/as de Educación Infantil y Educación Primaria**

En este apartado se han intentado recopilar todas las evidencias, en relación, a lo que el alumnado del último curso de los Grados de Educación Infantil y Educación Primaria afirma que deben ser las funciones de la escuela, rol docente, metodología docente y la evaluación del alumnado. También se han tenido en cuenta aquellas otras cuestiones que evidencian que en ocasiones se proclama una afirmación y al plantearles un supuesto práctico se evidencia que actuarían de otra manera diferente, o que poseen otras concepciones diferentes a las afirmadas tener.

### **4.8.1. Funciones de la escuela**

Hoy en día, la escuela para poder dar respuesta a las demandas educativas que se les plantean no puede seguir siendo el reino de lo cognitivo, sino que también debe dar respuesta a las necesidades afectivas del alumnado (Santos Guerra, 2004), y esta es una teoría proclamada de las estudiantes entrevistadas en la Universidad de Huelva, como se puede apreciar en la siguiente evidencia:

Cubrir las necesidades de los niños, afectivas, emocionales, sobre todo, que todos los niños puedan ir hacia delante, que no nos centremos solamente en lo cognitivo, sino en lo personal, sobre todo, porque creo que al final si hay

una buena base personal también luego se consigue una buena base cognitiva (Ent-AI-Carmen).

Como bien afirman las estudiantes, una de las funciones de la escuela es la inclusión, un espacio para crecer y desarrollarse, donde se atiendan las diferencias de los niños y las niñas, como evidencian Nora y Carmen: “para mí la escuela representa la forma del círculo, de hogar, de nido, de reunión concéntrica” (Ent-AI-Nora),

todo encaja donde tiene que encajar, es decir, que ningún niño es más ni menos, sino que todo tiene que encajar en su sitio. Los profesores y la familia, como que todo intenta encajar, lo otro lo veo como más disperso (Ent-AI-Carmen).

Otra de las funciones de la escuela es la función educativa, es decir, la escuela debe permitir que los/as niños/as se conviertan en sujetos, que puedan trasgredir los efectos de la socialización, pero parece que esta función no se lleva a la práctica como debería, puesto que la prioridad docente sigue siendo llenar de contenido al estudiante, como si fuese una jarra vacía, como evidencia Carmen: “como que nos centramos mucho en compactar o sea, que un niño tenga contenido, y realmente tienen que ser más libres, tienen que tener juego libre, tenemos que observar, pero viendo la libertad de ellos, viendo cómo se comportan” (Ent-AI-Carmen). Aunque respecto a esta función se aprecian contradicciones puesto que Nora afirma que la función de la escuela es principalmente la función socializadora y la enseñanza:

Creo que deberíamos tener esa función socializadora que debe tener el maestro en el aula y evitar este tipo de problemas que están surgiendo de acoso en las aulas y discriminaciones y todo este tipo de cosas, pero sobre todo no nos demos de dejaren ese caminar de nuestro papel de educadores y enseñanza en sí, de la forma y del método que queramos, pero creo que debemos seguir por ese camino (Ent-AI-Nora).

Otros estudiantes, por su parte, reducen la función de la escuela a proporcionar conocimiento al alumnado y a mantener buena sintonía con las familias, como indica una alumna de primaria al decirnos que la escuela es “un agente de educación, pero también tiene que ser una conexión con la familia (...) la función de educar con la colaboración de todo el mundo” (Ent-AP-Marta) y una alumna de infantil al ver la escuela como un lugar en el “que los niños aprendan, pero que aprendan a través de actividades, juegos, que salgan a diferentes sitios, que tengan unión con la familia es muy importante en la educación” (Ent-AI-Adriana).

Dependiendo cómo entendamos la función de la escuela la labor docente girará en un sentido u otro. Por ello, en el siguiente apartado se expone cómo las participantes en el estudio entienden el rol docente del Maestro/a en Educación Infantil y Educación Primaria.

#### **4.8.2. Rol docente del Maestro/a de Educación Infantil y Primaria**

El rol docente, en la actualidad según la literatura científica, se puede entender como un: organizador, guía, generador, acompañante, gestor del aprendizaje, orientador, facilitador, tutor, dinamizador o asesor, lo que conlleva que debe tener una actitud de indagación permanente, fomentar el desarrollo de las competencias del alumnado, generando entornos de aprendizaje propicios para ello, mantener un continuo entre el trabajo individual y el trabajo en equipo, posibilitando el desarrollo de trabajos educativos integrados, así como favorecer el desarrollo de un espíritu ético (Viñals & Cuenca, 2016). El profesorado, por tanto, debe ayudar al alumnado a aprender, a construir conocimiento, a que sepan regular su aprendizaje (Pérez Gómez, 2019).

Sin embargo, la principal característica de los/as docentes, según una estudiante del Grado de Maestro/a en Educación Infantil es la vocación y la cercanía con la profesión:

Entonces siempre que me pregunta, yo me defino pues, sobre todo, por vocación (...) y no es lo típico porque me gustan los niños, me gustan los niños, pero me puede gustar para estar con ellos en el parque. No, me gusta enseñar a los niños, que los niños evolucionen de una manera didáctica pedagógica (Ent-AI-Nora).

Cuestión reafirmada incluso por el profesorado universitario: “porque si la educación es de verdad una profesión vocacional, en educación infantil yo pienso que todavía es más” (Ent-PI-Jaime). Aspecto que también está presente en educación primaria, como se puede observar en las palabras de una alumna: “trabajar con los niños de una manera cercana” (Ent-AP-Nuria).

Otra característica prioritaria, es que los/as docentes deben ser personas empáticas, como evidencian las palabras de Carla y Adriana: “[docente] con mucha cercanía y empatía con los niños” (Ent-AP-Carla), “un docente que entiende a los alumnos, que los comprende” (Ent-AI-Adriana). Es más, según afirma el Vicedecano de Prácticas los maestros y maestras deben tener 3 cualidades fundamentales:

La afabilidad, la amabilidad, ser una persona amable, la sistematicidad que sea una persona organizada que haya pensado lo que va a decir en clase, que eso puede estar reflejado por escrito, en las programaciones, en las guías didácticas. Pero después también hay una planificación del café con leche, cuando uno está desayunando y está haciendo su pequeño feed-back de la clase anterior, pensar antes que se va a hacer y cómo se va a hacer, con qué metodología y con qué medios. A veces esa sistematicidad puede parecer una improvisación en la clase, pero una improvisación meditada. Y la tercera la originalidad, la impronta, el profesor tiene que sorprender, tiene que generar una necesidad para que haya motivación. Después hay otros tipos de cualidades, la vocación, la empatía, la capacidad de llegar al alumno más allá de lo académico (Ent-VP-Hector).

Entonces, una vez analizados los datos surge la siguiente inquietud ¿es lo mismo vocación que profesionalización?

El alumnado también es consciente de la importancia de saber llegar a los niños y las niñas más allá de contribuir a la enseñanza de conocimientos, teniendo en cuenta que “cada niño tiene sus necesidades, tienes que tener claro de qué manera llegar a cada uno” (Ent-AP-Carla) y que el papel del docente es fundamental en el proceso de enseñanza-aprendizaje, al afirmar que “si tú no le prestas la atención que ese niño necesita no será capaz de desenvolverse en la vida cotidiana ni en nada, pienso yo” (Ent-AI-Carmen), y debe estar fundamentado en:

- La observación permanente, “hay que ser observador y además quedarte con las cosas importantes que han pasado un día en el aula, para luego, si es algo malo, mejorarlo o si es algo bueno, pues llevarlo más a cabo si se ve que es eficiente para los niños” (Ent-AI-Adriana) aunque “es algo que tienen que tener todos los días los profesores muy presente, se le olvida con todo lo que tienen en su aula, hay algunos que se le olvida” (Ent-AI-Nora).
- En el continuo cuestionamiento “siempre tienes que tener incógnitas, siempre tienes que estar intentando buscarles la vuelta a las cosas, los interrogantes que tienes que solucionar, y que lo que surge en clase te tienes que estar preguntando si lo haces bien o lo estás haciendo mal” (Ent-AI-Carmen).
- En proporcionar libertad al alumnado, aunque una libertad controlada: “la asamblea, es uno de los momentos que más me gusta porque es cuando más interaccionas con el alumnado donde más libres son. Porque en la hora del recreo, bueno son libres, pero en sus juegos son ellos mismos y tú no participas tanto si no quieres” (Ent-AI-Nora).
- Adaptar el currículum al alumno/a y no el alumno/a al currículum (Ent-AI-Nora; Ent-AI-Adriana), que el docente sepa adaptarse a la incertidumbre del aula, ya que “los niños son una caja de sorpresas y tú puedes tener programada una cosa pero se te puede cruzar el día, puede haber un problema en el aula o incluso te surge una duda, está trabajando el agua pero el niño le surge una duda del sol, pues por qué vas a dejar que el niño tenga esa curiosidad, no, se le resuelve y punto, y si tienes que terminar el día trabajando el sol pues trabajas el sol, para mi es eso, la curiosidad del alumno” (Ent-AI-Nora).
- Mantener relaciones cercanas y afectivas con el alumnado.
- El/la docente es un modelo a seguir, “la precaución que debes tomar de lo que dices o de lo que haces porque eres un modelo a seguir, sobre todo en las etapas más inferiores de la educación, un mal comportamiento hay alumnos que te lo siguen en la primera de cambio, debes tener cierto cuidado” (Ent-AI-Nora).

A pesar de ello, en el aula sigue existiendo un rol de superioridad del docente, puesto que el fin último no es satisfacer las necesidades del niño/a, sino las necesidades del docente:

El año pasado tuve que hacerlo, mi profesora faltó una semana y estuve con otra profesora, y entre las dos estuvimos organizando el aula, a ver, no pudimos hacer mucho porque no éramos la tutora, y no teníamos derecho. Pero bueno, de la clase convencional intentamos dividirla por talleres (Ent-AI-Carmen).

Esto se evidencia claramente al plantearles a las estudiantes un supuesto práctico: “qué harían si hay un alumno que continuamente está interrumpiendo”, la respuesta de una de las alumnas fue clara y contundente:

Yo lo que hago es ir a hablar con el niño o decirle que venga a mí, y decirle ¡tú estás viendo que la seño está hablando y ahora mismo no se puede hablar, cuando la seño diga que vamos a hablar todos levantas la mano, y tú hablas!, algún comentario así que venga al caso, pero si por ejemplo se está explicando algo y está, pero seño, pero seño, pero seño... [PSR1] Le digo, mira fulanito, en un momento la seño va a terminar, cuando termine tu levantas la manita y la seño te da la palabra, vale? (Ent-AI-Nora).

Otra alumna de las participantes en el estudio es incluso más radical:

Pues si estamos con pintura o algo y veo que va a llenar todo de pintura, pues lo apartaría de la actividad o lo dejaría en la actividad y luego al final pues le diría algo o le dejaría un ratito en el recreo para que reflexione y hablaría con él diciendo que por qué ha hecho lo que ha hecho (Ent-AI-Adriana).

En esta evidencia se pone de manifiesto cómo según el conocimiento práctico de la alumna, la docente es la máxima responsable del aula, existiendo un rol directivo y una dirección vertical, donde el niño o la niña debe esperar a que dicha maestra lo autorice a actuar, perdiéndose la libertad del niño/a en el proceso.

Otra de las funciones del docente, según la literatura científica, es establecer un buen clima con las familias y facilitar la interrelación familia-escuela para conseguirlo (Santos et al., 2019). Aspecto que el alumnado conoce ya que “es importante que haya comunicación [con la familia] para que el centro sepa la realidad que vive el niño” (Ent-AP-Carla), y consideran que “ellos [la familia] también tendrían que estar dentro del aula, (..), se les debería dar un papel más importante de colaboración” (Ent-AP-Marta).

A pesar de ello, el alumnado durante la formación inicial parece que se sienten reticentes a involucrarse en dichas interacciones, bien porque no se sienten capacitados todavía para ello, como evidencia Carmen: “yo sinceramente creo que la familia va a ser mi mayor miedo” (Ent-AP-Nuria) o bien porque los/as tutores/as no lo permiten:

Yo no lo he hecho, sí he hablado con ellas y me he relacionado, pero no he hablado como tutora, mi profesora no quería meterme tanto, por si los padres se sentían cohibidos o eso, es lo normal en la mayoría de las prácticas. Yo lo entiendo, porque los padres quieren una privacidad y es normal (Ent-AI-Carmen).

Sería necesario que los/as estudiantes de los Grados de Maestro/a en Educación Infantil y Primaria vieran la escuela como un lugar donde aprenden a educar y a vivir de forma cooperativa (Navarro, et al., 2004).

Otra de las preocupaciones en este estudio es conocer en qué medida las teorías proclamadas y las teorías al uso de las personas entrevistadas son muy distantes en relación con la metodología.

#### **4.8.3. Metodología empleada por el Maestro/a de Educación Infantil y Primaria**

El currículum crítico intenta que el/la estudiante cuestione aquellos conocimientos, actitudes y comportamientos que considera “naturales” y “obvios” (Torres Santomé, 1991, 2000). Pero, el alumnado de los Grados de Maestro/a en Educación Infantil y Educación Primaria, durante su formación inicial, ¿consiguen ese aprendizaje?

Tras realizar el estudio empírico, se puede observar que las estudiantes han asimilado la metodología universitaria, aunque no sean conscientes de ello, puesto que lo extrapolan a su futura práctica profesional. Ellas consideran que “sin experiencia el aprendizaje es mucho menor, y que al final hay que sacar a los niños para que realmente vivan las experiencias, obviamente adaptados a su edad, lo que puedan experimentar por ellos mismos” (Ent-AI-Carmen), aunque al plantearles imágenes de actividades auténticas fundamentadas en la experimentación y en la actividad, se quedan en lo evidente, no reflexionan y analizan las intenciones educativas de las mismas, como nos indican las palabras de Carmen: “sí que me gusta porque el tema de hacerles cosas divertidas, de animales con fruta pienso que a ellos les atrae mucho” (Ent-AI-Carmen).

La metodología de enseñanza debe ser un proceso de acción y reflexión cooperativa, de indagación y experimentación, donde los/as docentes aprendemos a enseñar y enseñamos porque aprendemos (Palomares, 2011).

Aunque, todavía existen docentes, tanto en Educación Primaria como en Educación Infantil, como se evidencia en el párrafo anterior, que siguen realizando metodologías tradicionales, a pesar de que están en proceso de transformación metodológica, como evidencia Carmen: “intentó [la maestra de la escuela] mantenerlo, no lo dejó tal cual, porque es muy complicado adaptarlo en 5 años, pero este año que está en 3 años lo está aplicando. Empezó a trabajar por talleres y lo está llevando” (Ent-AI-Carmen).

La experiencia de Carmen durante sus prácticas muestra que en muchos centros educativos el alumnado en prácticas es considerado como uno más, se tiene en cuenta su aportación y se potencia la comunicación:

Entre todos los profesores siempre intentaban ayudarse, ideas conjuntas, si yo no puedo hacer esto tú me ayudas. Yo allí he sido una más, si propongo una idea la tienen en cuenta y si yo no puedo hacerla la hace otro (Ent-AI-Carmen).

Y que el trabajo en equipo desempeña un papel prioritario en el desarrollo profesional del docente. Pero dicha comunicación y coordinación, en ocasiones se ve condicionada por las características personales o profesionales de lo/as docentes, siendo escasa en muchos centros docentes, como ha sido el caso de Adriana y Carla:

Comunicación entre las dos profesoras con las que yo he estado, muy poco. En cambio, en 3 años pue sí había comunicación, se notaba también el trabajo que realizaban los alumnos en las dos clases, hacían más o menos lo mismo (Ent-AI-Adriana).

Podría haber estado mejor, estuve en un centro bueno, y podría haber aprendido mucho más, era indiferencia total, no sé por qué pidió alumnas en prácticas [la docente] porque yo notaba que molestaba (...), yo solo observaba, viendo el trato que ella tenía conmigo no me atrevía a cortarla para decirle: venga yo voy a dar esto (...) (Ent-AP-Carla).

Las palabras de Carla evidencian que las relaciones docentes influyen directamente en el desarrollo del proceso de enseñanza-aprendizaje, así como en el clima del centro, puesto que no hay que olvidar que dicha aula constituye un espacio ecológico dentro del centro educativo (Doyle, 1977).

Otro aspecto fundamental es ser investigadores en la acción, lo cual constituye una práctica fundamental de los/as docentes, puesto que esa autocrítica va a favorecer su continuo perfeccionamiento y poder adaptarse a las necesidades, intereses y motivaciones del alumnado, como evidencias dos alumnas:

Sí, yo si lo he hecho, he reflexionado sobre mí misma, obviamente hay mucho que mejorar porque eran las primeras prácticas, y cuando lleve 50 años lo seguiré haciendo. Incluso cuando lleve muchos años yo tengo claro que mi reflexión diaria es necesaria, que tengo que pensar siempre lo que hago (Ent-AI-Carmen).

Saber lo que he hecho bien, (...), soy una persona de recapacitar mucho y me como mucho la cabeza y (...) más en las prácticas, porque he tenido unas prácticas que podrían haber estado mejor, en lo poquito que me han dejado participar luego me he calentado l cabeza, qué he hecho bien, qué ha estado mal (Ent-AP-Carla).

Y esa autocrítica y reflexión constante debe estar acompañada de un sólido trabajo en equipo, donde se potencie la colaboración, coordinación y comunicación entre los y las docentes del centro. Según las alumnas del Grado de Infantil, en esta etapa si existe una adecuada comunicación y coordinación entre las maestras:

Me consta que en infantil entre los niveles si se hacen bastantes reuniones, por lo menos en el centro donde he estado y por la experiencia de mi tía, y otras profesoras que conozco de otros centros, se reúnen bastante. Y luego para actividades generales del centro pues se coordina el ciclo, las reuniones de ciclo son bastantes frecuentes, pero yo creo que sería bastante bueno que se realizaran reuniones entre infantil y primaria (Ent-AI-Nora).

Aspecto que depende en la mayoría de las ocasiones del centro elegido y del tutor o tutora profesional, como evidencia una alumna de primaria:

Cuando el año pasado fui al colegio, yo dije: ¡esto no tiene nada que ver con lo que a mí me han enseñado, una educación ideal! Te hacen falta 2 segundos en el cole, para darte cuenta que no, empezando por los niños y terminando por cómo se llevan los docentes entre ellos (Ent-AP-Marta).

Pero a pesar de todo ello, las alumnas participantes que pertenecen a la Universidad de Huelva consideran que uno de los principales problemas de la educación es que los/as docentes están acomodados o tienen miedo a lo desconocido, como evidencia Nora:

Yo tengo mi libro y tengo mis contenidos y programación y yo ya no me voy a marear en cambiar cierto contenido (...) pero si se pusieran todos de acuerdo en una misma línea de trabajo se podrían cambiar ciertas cosas, se podrían evitar ciertos problemas que hay en las aulas, y la educación estaría más formalizada en la sociedad (Ent-AI-Nora).

A pesar de ello, consideran que el/la docente es el protagonista del proceso de enseñanza-aprendizaje, puesto que son los que tienen las llaves de la enseñanza, aunque sí consideran que deben ser los que se adapten al alumnado, no viceversa, como evidencian las palabras de dos alumnas:

Luego las llaves, que al final tenemos un poco los docentes como la llave de la enseñanza de los más pequeños, como la llave del futuro, como que no toda llave encaja en cualquier puerta y que a cada niño hay que enseñarle de una manera (Ent-AI-Carmen),

La educación, la docencia, es una llave que te abre las puertas a todo, a lo que tú quieras ser. Si tú te vas años atrás, antes no podían ejercer la profesión que querían porque no tenían la educación que se tiene hoy en día. No tenían esa llave para abrir la puerta que quieren (Ent-AI-Nora).

El “arte” del docente está, parafraseando a Stenhouse (1985), en proporcionar las condiciones necesarias para que el alumnado adquiera el conocimiento, y esto

conlleva que el conocimiento no es un fin, sino un medio para adquirir el desarrollo de competencias en el alumnado, como bien evidencia una alumna que estudia el Grado Maestro/a en Educación Infantil:

Intentaría explicarles, intentaría hablar con ellos y les diría jesto lo estoy haciendo por un motivo, no porque no sirva para nada!, la dramatización es como un juego simbólico, y los niños aprenden mucho de la vida cotidiana, de sus emociones de gestionarlas. Es un papel muy importante, no tanto académico, pero si personal y que cubre sus necesidades académicas también (Ent-AI-Carmen).

La propia sociedad y la educación contemporánea, en muchas ocasiones, prioriza el conocimiento académico desconsiderando al estudiante y considerando su conocimiento y habilidades de manera independiente al sujeto que aprende (Socket, 2012), como puede evidenciarse en la anterior cita.

Además, según su conocimiento práctico la carrera docente es bastante individualista, debido a que el/la docente en su aula puede hacer lo que considere oportuno, y durante los primeros años, no se sienten empoderadao/as para poder exponer sus opiniones, creencias o inquietudes a una audiencia de docentes más experimentados, como evidencian las palabras de una alumna, y lo corrobora una tutora académica:

Si fuese mi primer año de ejercicio docente pues creo que me callaría un poquito la boca y me aguantaría, en mi aula intentaría hacer un poco de lo que yo quiero, pero adaptándome en lo que hay en el centro. Si ya llevase varios años de ejercicio docente pues sería un poco la libre del centro, mientras tú y yo demos los mismos contenidos da igual la forma en que se dé. El modelo que utilice si tú quieres utilizar la case tradicional, alumno pasivo, profesor activo y yo quiero utilizar otro tipo de modelo de enseñanza, yo quiero utilizar el experimental, o quiero que el alumno investigue, bueno mientras el objetivo se cumpla (Ent-AI-Nora).

Te cuentan que el profesor no le ha dejado participar tanto, que lo tenían solo para corregir, (...), no sé a lo mejor el profesor piensas que está perdiendo el control y no se fía mucho. O les controlan los contenidos y el diseño (Ent-PP-Irene).

Apreciándose que el objetivo último de la Educación no es el desarrollo integral del individuo, sino la adquisición del contenido establecido por el currículum oficial. Pero a su vez son conscientes de la necesidad de que exista una continuidad entre el colegio y el hogar:

El niño pasa 6 horas en el colegio, pero las restantes las pasa con la familia. La familia es un apoyo muy importante porque si en el colegio se le enseña cualquier disciplina, pero si en casa no la llevan a cabo lo que se enseña en el colegio no va a servir para nada (Ent-AI-Adriana).

En las palabras de Adriana se sigue poniendo de manifiesto, como en otras muchas ocasiones a lo largo del informe, que lo más importante es el contenido teórico que debe asimilar el alumnado. También queda claramente evidenciado que en su concepción de escuela conciben una organización horizontal en la que “no haya jerarquía, que estén todos implicados” (Ent-AP-Nuria), pero al ejemplificarles una situación hipotética se advierte una contradicción al mostrar sus palabras que ellas perciben una jerarquía entre los diferentes miembros que componen el claustro de un centro educativo, otorgándole al equipo directivo mayor poder que al resto de los miembros del centro: “yo hablaría con las profesoras y si veo que cada una va por su cuenta, hablaría con el equipo directivo para ver si me dejan realizar ciertas actividades y hacerlas yo por mi cuenta” (Ent-AI-Adriana).

Los/as estudiantes de magisterio, en este estudio, poseen prejuicios respecto a la libertad que ellos y ellas tienen como docentes en relación con su metodología y planificación de actividades tal y como muestran las palabras de Nuria al decir que “a lo mejor yo no quiero hacer exámenes, pero me obliga la directiva” (Ent-AP-Nuria) o las palabras de Carmen: “Claro, obviamente, siempre que el centro deje. Pero si, porque se les puede sacar y llevarlos a experiencias, en eso mi tutora si intentaba llevarlos fuera” (Ent-AI-Carmen).

Al igual que poseen una imagen de infancia estereotipada de alumnos/as poco capaces: “a mí me gustan las salidas pedagógicas, no siempre se pueden hacer, sobre todo, con alumnos pequeños, pero sí no se pueden hacer, si tú no puedes llevar los alumnos al mercado, monta un mercado en el aula” (Ent-AI-Nora).

Pero también son conscientes de que si no hay actividad no hay aprendizaje: “está todo muy bien puesto, muy meticuloso muy limpio, si en un aula de infantil el niño no sale alborotado, manchado y no lo ha pasado bien, no ha aprendido disfrutando” (Ent-AI-Nora), pero ¿qué tipo de actividad? Porque esta misma alumna se contradice al hablar de cierto tipo de actividades:

El niño coge demasiada confianza y termina por no echarle cuenta, la he visto, la haría, pero con alumnos de primaria. La he probado, he estado con una profesora, tenía un sofá y una hamaca, los niños lo que hacían era pelearse por los cojines, y mientras la profesora leía un cuento los niños hacían la croqueta en el suelo, creo que para niños tan pequeños no es efectiva, más mayores sí (Ent-AI-Nora).

Es necesario apostar por una formación práctica vivencial y reflexiva para que no “quede reducida ni a adquirir patrones de acción sin significado teórico, ni a adquirir marcos teóricos que no vayan acompañados de patrones de acciones eficaces” (Pérez Gómez, 2019, p. 90), para ello lo mejor es fundamentarse en la triangulación metodológica (Stake, 1999), aunque hay que resaltar que las estudiantes universitarias participantes en el estudio, de antemano, ya están rechazando un tipo de metodología denominada tradicional o transmisiva, sin reflexión ni argumentación, solo por prejuicios “porque es la escuela tradicional y no me gusta”

(Ent-AI-Adriana) o simplemente por su vivencia personal ya que “es la educación que yo he vivido cuando era pequeña, un sistema en el que el modelo tradicional era el que primaba” (Ent-AP-Marta).

Dependiendo de cómo se concibe la enseñanza se pondrá en práctica un tipo de metodología u otra, provocando por tanto unos aprendizajes u otros en los/as estudiantes. Pero ¿cómo se valora la consecución de dichos aprendizajes?, es decir, ¿Cuál es la evaluación que se pone o debe de poner en práctica en los centros educativos?, cuestión que se va a analizar en el siguiente apartado.

#### **4.8.4. La evaluación en los centros educativos**

En esta línea, el alumnado de la universidad de Huelva considera que la mejor manera de evaluar al alumnado de los centros educativos es mediante la observación, una “observación constante y continua, una observación sistemática, siempre hay que estar observando, puntualmente puedes hacer algún tipo de prueba” (Ent-AI-Nora), puesto que, para ellos y ellas, la evaluación es un proceso continuo donde se puede obtener información valiosa de los/as estudiantes, como evidencia Carmen:

Yo creo que sí, es decir, hemos hecho rúbricas que están bien, tú vas observando que es lo más esencial, es lo mejor. Al final tú eres capaz de evaluar, porque lo tienes día a día, al final es como que simplemente con verlo diario se puede evaluar. Rúbricas de conocimiento, lo que tú veas, jesto lo ha realizado bien, ha sido capaz de llevarlo adelante!, o tema emocional, sobre todo, no sé (Ent-AI-Carmen).

Esta observación diaria del proceso hace que no se tenga solo en cuenta actividades puntuales para evaluar, puesto que “durante 3 actividades lo ha hecho muy bien y la última le salió mal, pero bueno yo eso no lo voy a tener en cuenta, [la evaluación] tiene que ser más continua y global” (Ent-AP-Nuria).

Pero, por otro lado, la evaluación también se concibe como una rendición de cuentas a la familia, centrada en el contenido, como nos muestran las palabras de Adriana:

Un caso que yo vi en las prácticas que yo estuve presente, fue de una madre que iba a hablar con la maestra de su hija y en ese mismo momento, ese día, le dice la maestra ‘Venga léeme las vocales’, entonces en ese momento no puedes saber tú lo que un niño sabe o no, si le haces una observación si puede ver más” (Ent-AI-Adriana).

Este aspecto nos muestra que no se tienen en cuenta otros factores que están influyendo en la evaluación, por ello, esta alumna concretamente considera que la observación es un método más eficaz de conocer el progreso del alumnado.

En definitiva, se puede afirmar que todo el proceso educativo está condicionado por las concepciones epistemológicas en las que se fundamentan los/as docentes. Por

ello, y para que dichas concepciones vayan evolucionando, al igual de los procesos de enseñanza-aprendizaje, es fundamental que el profesorado esté comprometido con su propia formación permanente, puesto que ahí se encuentra una de las claves de la calidad educativa. Debido a la importancia que otorgamos a la formación permanente hemos decidido dedicarle el siguiente apartado.

#### **4.8.5. Formación permanente de los Maestros y las Maestras de Educación Infantil y Primaria**

La sociedad actual exige nuevos planteamientos educativos lo que a su vez conlleva para los/as docentes una necesidad de formación continua y permanente basada en la reflexión y la investigación-acción que conduzca a un cambio y replanteamiento de las prácticas educativas, para romper con concepciones y creencias arraigadas, como nos indica Pérez Gómez (2019):

Aprender y reaprender van a requerir la reconstrucción de nuestra identidad completa, consciente e inconsciente, porque los recursos más poderosos y los más resistentes al cambio son precisamente los mecanismos que hemos automatizado y que se disparan de manera involuntaria en los momentos más complejos y urgentes de la práctica, de la experiencia (p. 85).

Los procesos de formación permanente son totalmente necesarios, y el alumnado participante en el estudio es consciente de ello, como evidencian dos alumnas:

Todos los días salen cosas nuevas, y si te quedas solo con lo que has aprendido en la facultad no se avanza, (...), tienes que estar pensando a qué te dedicas, que no es un trabajo, no es llegar como una administración, arreglar 4 papeles y te vas, tienes 25 alumnos detrás (Ent-AP-Carla).

Por supuesto, si tú no te formas te quedas atrás, y no tienes nuevas maneras de motivar al niño. Con todos los recursos que hay, que la educación cambia día a día, como tú no te formes... una vez que estás dentro puedes formarte en cursos, que el centro te da facilidades para que tú te formes. Ahora con el ABN hay mucha gente que se está formando, las matemáticas en infantil también son importantes. Pienso que si (Ent-AI-Carmen).

De las palabras de las alumnas se muestra la importancia de la formación, aunque en ocasiones esté más enfocada a contenidos que a metodología, clima del aula, gestión, participación, etc., tal y como se puede observar en las palabras de Nuria:

Yo creo que un maestro nunca deja de estudiar. Nosotros empezamos estudiando en la carrera y no paramos hasta que nos jubilemos. Porque las cosas van cambiando, si yo me acuerdo en lengua que yo hacía la sintaxis de una manera en el colegio y ahora ellos hay palabras que las cambian (Ent-AP-Nuria).

Lo cual nos indica que es necesario continuar mejorando la orientación y el asesoramiento en la formación para llevar a cabo un “proceso constante de

autoevaluación que oriente el camino hacia el desarrollo personal, profesional e institucional” (Benítez-Ávila et al., 2019, p.82).

Por último, y para finalizar el presente informe se ha destinado un capítulo a las principales conclusiones que emergen del presente estudio.

## **Capítulo 9. Conclusiones**

El proceso de Convergencia Europea ha podido ser una oportunidad de mejora de la calidad docente, de la atención al estudiante, de la formación del profesorado y de las metodologías docentes, así como, de la innovación educativa, entendida como un proceso de reflexión, intervención y evaluación para la mejora de la práctica. Pero ¿realmente se ha conseguido la finalidad planteada en la implantación de Bolonia?

Tras poner en práctica esta investigación, concretamente en la Universidad de Huelva, es importante resaltar que “La universidad se encuentra inmersa en la sociedad del conocimiento, del aprendizaje, de la comunicación, que a su vez se define por la globalización, la complejidad y la incertidumbre” (Bueno, 2017), lo cual diversifica en gran medida las propias funciones de la institución universitaria, puesto que los nuevos títulos fueron diseñados en función de las competencias requeridas por los perfiles profesionales que debían desarrollar en un momento socio-histórico concreto, perfil que ha ido cambiando y evolucionando según las características de la sociedad, como se ha comentado. Por tanto, la formación del profesorado es una labor compleja y debe ser muy rica en competencias, para capacitarlos, para hacer frente a las posibles situaciones que en un futuro les puedan surgir, convertirlos en personas capaces, resolutivas y que puedan transferir sus conocimientos de unas situaciones a otras.

Para alcanzar esta finalidad, es prioritario que la formación universitaria se organice en torno a necesidades reales de los centros educativos, estableciendo redes de colaboración que den lugar a la construcción de otro espacio formativo distinto, puesto que así se va a conseguir una auténtica formación de los/as futuros/as docentes de Educación Infantil y Educación Primaria, en pro de la excelencia educativa, puesto que tal y como están organizados los currículos, parece que no dan respuesta a las demandas y exigencias formativas de una sociedad llena de incertidumbre y complejidad emergente.

A continuación, exponemos las conclusiones a las que se ha llegado tras realizar el estudio. Estas están organizadas en torno a los objetivos planteados en la investigación.

**En relación con objetivo General 1:** “documentar, contrastar y analizar los procesos de cambio y transformación experimentados tras la instauración del Plan Bolonia en los Planes de Estudio oficiales de cada una de las 8 facultades de educación andaluzas” es de resaltar que todavía es necesario una mayor estructuración del

Plan de Estudios, puesto que a pesar de que el proceso de Convergencia plantea una buena propuesta formativa no se está llevando a la práctica de manera efectiva.

Es necesario un mayor conocimiento por parte del profesorado del plan de estudios, y disponer de una perspectiva global en tanto que se comparten módulos y, por tanto, competencias generales. Se reclama una reestructuración o replanteamiento de las asignaturas para darle más entidad a las asignaturas, y evitar que se produzcan solapamientos, siendo necesario para ello una mayor comunicación, colaboración y coordinación e implicación real entre los/as docentes que imparten docencia en los diferentes módulos, asignaturas y bloques de contenido. En este sentido hay que destacar que la dedicación y categoría profesional del profesorado en ocasiones dificulta esta necesaria coordinación.

También se demanda una mayor presencia de las asignaturas consideradas como fundamentales a lo largo de los Grados, esto es, las prácticas desde el punto de vista del alumnado, puesto que parece que la organización temporal semestral hace que no se analicen en profundidad dichas asignaturas.

La organización de la especialización en función de las menciones educativas ha supuesto un deterioro de la calidad en la formación desde el punto de vista del profesorado. Entienden que tal como lo ha planteado la Administración educativa no posibilita atender las demandas educativas. Este considera que la formación que se oferta a los/las estudiantes es demasiado generalista. El alumnado comparte esta valoración y reconoce que es una carencia para ellos/as.

Otra dificultad percibida ha sido la incorporación de los/as estudiantes procedentes de módulos formativos de Técnico Superior en Educación Infantil. Al alumnado que tiene superado este módulo se le puede reconocer hasta un 15% de los créditos del Grado en maestro en Educación Infantil en las Facultades de Educación, tal como está contemplado en la normativa Andaluza. Dicha situación ha generado desde el punto de vista del profesorado un deterioro de la calidad formativa, debido a que a causa del amplio margen de reconocimientos se les dan por adquiridas competencias que no poseen.

Por otro lado, también es de resaltar que en ambos Grados se demanda una mayor formación emocional, es decir, no focalizar tanto la estructura del Grado en contenidos teóricos, o incluso teórico-prácticos centrados en el contenido académico, sino que se trabaje la educación emocional, puesto que se considera fundamental para poder desempeñar la labor docente con éxito (poder establecer un adecuado clima de aula, establecer relaciones positivas con los compañeros/as en los centros educativos, etc.).

La movilidad internacional promovida por Bolonia tampoco ha obtenido los resultados esperados, puesto que, a pesar de ser muy positiva, debido a que el alumnado con la misma desarrolla competencias para la vida, no ha conseguido el objetivo para el cual fue diseñada, es decir, para la capacitación competencial de los/as estudiantes en el mercado laboral europeo. Desde la perspectiva del

profesorado el alumnado supera las asignaturas con poco esfuerzo y dedicación, manifestando su descontento por la deformación que se ha hecho del programa.

El sentido del TFG, por su parte, se ha desvirtuado igualmente, puesto que en lugar de permitir que el alumnado active y muestre las competencias adquiridas a lo largo del Grado, se ha convertido en una asignatura teórica más.

**Respecto al objetivo general 2:** “analizar y valorar los resultados de la implementación de estos planes de estudio en las competencias profesionales del alumnado, profundizando en la respuesta que los nuevos programas de formación ofrecen al reto social de Andalucía 2020: Sociedades inclusivas, innovadoras y reflexivas”, se evidencia que las competencias profesionales de los/as estudiantes requieren un mayor desarrollo en base a las nuevas demandas educativas, debido que dichos/as estudiantes poseen discrepancias entre sus teorías proclamadas y teorías al uso, es decir, siguen reproduciendo lo que han vivido a lo largo de su trayectoria escolar, aunque hay que resaltar que sí se ha producido un importante cambio de discurso, tanto en relación con el rol docente, como con la metodología y la evaluación.

Actualmente el programa formativo de la Universidad de Huelva sigue priorizando la formación teórica en pro de la capacitación práctica, y no se están produciendo verdaderos procesos de reflexión teórico-prácticos. Se evidencia que ambos aspectos discurren por caminos independientes. Sería necesario que las asignaturas se organizaran tratando de fomentar una verdadera co-implicación entre los elementos teóricos y prácticos de las mismas, así como, crear los contextos necesarios para que esta interacción sea posible y contribuir en la construcción del conocimiento profesional y desarrollar la competencia reflexiva. El alumnado percibe un discurso por parte del profesorado descontextualizado, que no saben trasladar a las diferentes situaciones prácticas vividas en los centros escolares. Un discurso que no está centrado en el desarrollo de competencias, en la experimentación de la teoría y teorización de la práctica. En este sentido el alumnado demanda mayores oportunidades y seguimiento para conectar los planteamientos teóricos-prácticos, buenas relaciones entre el profesorado y el alumnado, pero a su vez también se requiere mayor implicación por parte de este y mayor compromiso en su proceso de aprendizaje.

Respecto al Prácticum se sigue demandando una mayor presencia del mismo en los Planes de Estudio, debido a la relevancia de esta asignatura para el desarrollo competencial de los/as estudiantes. Y, del mismo modo, se demanda una dignificación de dicha asignatura, donde se proporcione al alumnado una mayor información en relación con la misma, y una mayor comunicación, coordinación y colaboración entre tutores/as académicos y profesionales. Así como una mayor formación y especialización tanto de unos como de otros para facilitar y ayudar al alumnado en su proceso de aprendizaje. Ambos profesionales desempeñan un papel clave en la construcción del conocimiento profesional y la adquisición de las

competencias profesionales. Así mismo, son dos agentes fundamentales para que el alumnado tome consciencia de sus teorías proclamadas y en uso.

Se demanda, además, una mayor formación respecto a la inclusión y a la atención a la diversidad, puesto que se considera que dicha formación es fundamental para cualquier docente, independientemente de la mención que esté cursando o no, ya que para poder hacer frente a las demandas educativas de la escuela los/as docentes deben poseer capacitación en inclusión.

A pesar de que Bolonia apuesta por un modelo educativo focalizado en el aprendizaje del estudiante, este modelo no se ha llevado a la práctica de forma adecuada, es decir, parece que el modelo está fallando, puesto que dicho modelo ha supuesto una sobrecarga de trabajo tanto para docentes como para estudiantes. Y, además, se ha desvirtuado, debido a que se ha creado una cultura de derechos del alumnado, pero sin obligaciones.

Es más, parece que dicho modelo solo forma parte del discurso pedagógico, puesto que al realizar la investigación se ha podido comprobar que sigue priorizándose un modelo educativo focalizado en la enseñanza, donde se “controla” la asistencia a clase, de diferentes formas, la relación docente-estudiante (a pesar de que suelen afirmar lo contrario) sigue siendo, principalmente, vertical, la metodología que se emplea es tradicional, en la mayoría de las ocasiones, no potenciándose la implicación y participación del alumnado, la innovación educativa no forma parte del día a día de la vida universitaria, sino que se realiza puntualmente, y depende, en gran medida, de la buena voluntad del profesorado, y por supuesto, la evaluación no se ha visto modificada, sigue siendo una rendición de cuentas, no una parte más del proceso formativo.

**El objetivo General 3, se refiere a:** “comparar los resultados obtenidos en el análisis del OG2 con los resultados de la investigación anterior realizada en 1991-1993, con respecto a la transformación del conocimiento práctico del alumnado”.

Tras realizar el estudio se ha podido comprobar que se siguen perpetuando los principales resultados obtenidos en la investigación realizada en relación con la transformación del conocimiento práctico del alumnado 25 años antes. Se ha podido comprobar que el alumnado sigue imitando y reproduciendo los comportamientos sociales y profesionales adquiridos a lo largo de su trayectoria escolar. Los principales cambios acaecidos han sido en el discurso pedagógico, pero realmente en la práctica se siguen reproduciendo los mismos patrones de comportamiento estereotipados, los cuales siguen principios pedagógicos “tradicionales”.

La profesión docente se sigue considerando una profesión individualista, donde los/as estudiantes quieren integrarse sin dificultades, por lo cual, siguen reproduciendo las formas de hacer de los centros en los que realizan sus prácticas, por ello, la necesidad de que dicho alumnado asista a verdaderos centros innovadores.

Sigue produciéndose desconexión entre las propuestas académicas universitarias y las prácticas reales, ejerciendo tanto tutores/as profesionales como tutores/as académicos un rol de control, más que de guía u orientador, que les ayude a integrar la práctica en la teoría y la teoría en la práctica. En este sentido sería necesario una mayor implicación entre ambos tutores/as y sobre todo, aumentar el tiempo de prácticas en el plan de estudios.

Todo ello nos lleva a pensar que sería necesario una reestructuración de los Planes de Estudios para que el alumnado realmente alcanzara una formación integral y de calidad, donde los/as estudiantes se conviertan en docentes investigadores en la acción que construyan conocimiento de forma colaborativa, para lo que es necesario que teoría y práctica constituyan un todo indisociable. Y que la formación universitaria deje de estar configurada en parcelas de contenidos teóricos sin mucha aplicación práctica. Por esta razón la cooperación y coordinación docente debe estar basada en la comunicación, reflexión y diálogo, tanto entre el profesorado universitario como entre los/as docentes universitarios y el profesorado de los centros de prácticas. Una cooperación que conlleva desarrollar su labor docente orientada al aprendizaje del alumnado y potenciando la implicación de este en su proceso formativo.

## 5. Referencias

- Abela, J.A. (2002). Las técnicas de análisis de contenido. *Academia*, 1-35.
- Acuña, L. F. (2010). Relación universidad-escuela Una experiencia de investigación colaborativa. *Magazín Aula Urbana*, 75, 17-19.
- Alonso, I., Darretxe, L. & Beloki, N. (2019). Hacia una identidad y cultura académica colaborativa: Los equipos docentes como innovación en los grados universitarios. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 27 (142). <https://doi.org/10.14507/epaa.27.4077>
- Allen, D., Ed. (2000). *La evaluación de los aprendizajes de los estudiantes. Una herramienta para el desarrollo profesional de los docentes*. Paidós.
- Álvarez-Álvarez, C. (2015). Teoría frente a práctica educativa: algunos problemas y propuestas de solución. *Perfiles educativos*, 37(148), 172-190. <http://doi.org/10.1016/j.pe.2015.11.014>
- Álvarez-Pérez, P. R., López-Aguilar, D., Peña-Vázquez, R., & González-Morales, M. O. (2019). La guía docente en la planificación y desarrollo de la enseñanza universitaria. *Revista Electrónica de Investigación y Docencia (REID)*, 21, 7-24. <http://doi.org/10.17561/reid.n21.1>
- Área, M. (2010). ¿Por qué formar en competencias informacionales y digitales en la educación superior? *Revista de Universidad y Sociedad del conocimiento*, 7(2), 2-5.
- Bain, K. (2006). *Lo que hacen los mejores profesores universitarios*. Publicacions Universitat de València.
- Barberá, E. (1999). *Evaluación de la enseñanza, evaluación del aprendizaje*. Edebé.
- Benítez-Ávila, I.M., Ramírez-Pérez, A.M. & Reyes-González, J.I. (2019). La formación permanente: una necesidad del profesorado universitario. *Luz*, 18(4), 80-89. Recuperado de: <https://luz.uho.edu.cu>
- Bernal, J.L. (2006). *Diseño curricular en la enseñanza universitaria desde la perspectiva de los ECTS*. Instituto Ciencias de la Educación Universidad de Zaragoza.
- Bernheim, C. T. (2011). El constructivismo y el aprendizaje de los estudiantes. *Universidades*, 48, 21-32.
- Blanco, A. (2007). Formación universitaria basada en competencias. En L. Prieto Navarro (Coord.), *La enseñanza universitaria centrada en el aprendizaje. Estrategias útiles para el profesorado* (pp. 31–59). Octaedro.
- Bozu, Z. & Imbernón, F. (2016). El presente y el futuro de la formación permanente docente del profesorado universitario. *Educación y ciencia*, 5 (45), 94-105.
- Branda, S.A. (2018). El lugar de la práctica en la formación docente inicial. Las residencias como dispositivo de reflexión. *Archivos de Ciencias de la Educación*, 12(13), e044. <http://doi.org/10.24215/23468866e044>

- Bueno, C. (2017). Evaluación de la formación pedagógica del profesorado universitario: el caso del diploma de formación inicial de la Universidad de Zaragoza. Tesis Doctoral. Servicio de publicaciones Universidad de Zaragoza. Recuperado de: <http://zaguan.unizar.es>
- Caballero, A., Cárdenas, J. & Valle, J.M. (2016). La educación para la ciudadanía en la Unión Europea: perspectivas supranacional y comparada. *Journal of Supranational Policies of Education*, 5, 173- 197. <http://dx.doi.org/10.15366/jospoe2016.5>
- Callejas, M. M. (2002). La investigación en la formación del profesor universitario. Entre la teoría y la práctica. *Red Colombia Ciencia y Tecnología*, 3-12. Recuperado de: [Microsoft Word - jgpv1.doc \(apostadigital.com\)](http://www.apostadigital.com)
- Cano, E. (2014). Análisis de las investigaciones sobre «feedback»: aportes para su mejora en el marco del EES. *Bordón. Revista de pedagogía*, 66(4), 9-24. <http://doi.org/10.13042/Bordon.2014.66402>
- Caride, J.A. (2007). Derechos humanos y políticas educativas. *Bordón. Revista de pedagogía*, 59(2-3), 313-334.
- Climent, A. T., Frías-Ferrer, A. J., Jiménez, A. P., Sáez, V., Durá, M. P., Martínez, J. P., ... & Bonete, P. (2012). Participación alumnado-profesorado universitario y de educación secundaria en la mejora de procesos de enseñanza-aprendizaje. In *X Jornades de Xarxes d'Investigació en Docència Universitària: la participació i el compromís de la comunitat universitària* (pp. 1378-1390). Instituto de Ciencias de la Educación.
- Conferencia Mundial sobre la educación superior (1998). *La educación superior en el siglo XXI. Misión y Visión*. Recuperado de [http://www.unesco.org/education/educprog/wche/declaration\\_spa.htm](http://www.unesco.org/education/educprog/wche/declaration_spa.htm)
- Contreras, J. (1990). *Enseñanza, currículum y profesorado. Introducción crítica a la didáctica*. Akal.
- Darling-Hammond, L., Bransford, J., Le Page, P., Hammerness, K. & Duffy, H. (Eds.) (2005). *Preparing teachers for a changing world: What teachers should learn and be able to do*. Jossey-Bass.
- Day, C. (2018). *Educadores comprometidos: qué son, qué hacen, por qué lo hacen y lo que verdaderamente importa*. Narcea.
- De Miguel, M. (2003). Calidad de la enseñanza universitaria y desarrollo profesional del profesorado. *Revista de Educación*, 331, 13-34.
- Declaración de Bolonia (1999). *El Espacio Europeo de la Educación Superior. Declaración conjunta de los ministros europeos de educación*. Recuperado de [http://www.uma.es/ees/images/stories/declaracion\\_bolonia\\_1999.pdf](http://www.uma.es/ees/images/stories/declaracion_bolonia_1999.pdf)
- Declaración de la Sorbona (1998). *Declaración conjunta para la articulación del diseño del Sistema de Educación Superior Europeo*. Recuperado de <http://www.uma.es/ees/images/stories/declaracionsorbona1998.pdf>

- Declaración de Praga (2001). *Hacia el área de la Educación Superior Europea*. Recuperado de [http://www.uma.es/eees/images/stories/comunicado\\_praga\\_2001.pdf](http://www.uma.es/eees/images/stories/comunicado_praga_2001.pdf)
- Delgado, V., Casado, R. & Lezcano, F. (2016). La formación permanente del profesorado universitario en el EEES: Un estudio en la Universidad de Burgos. *Revista d'innovació educativa*, 17(30), 1-11.
- Dochy, F., Segers, M. & Dierick, S. (2002). Nuevas Vías de Aprendizaje y Enseñanza y sus Consecuencias: Una Nueva Era de Evaluación. *Boletín de la Red Estatal de Docencia Universitaria*, 2(2), 13-29.
- Domingo, J. (2008). El aprendizaje cooperativo. *Cuadernos de Trabajo Social*, 21, 231-246.
- Doyle, W. (1977). Learning the classroom environment: an ecological analysis. *Journal of teacher's education*, 28(6), 51-55.
- Elliot, J. (2004). Using research to improve practice: the notion of evidence-based practice. En C. Day and J. Sachs (eds). *International Handbook of the continuing professional development of teachers*. Open University Press.
- Esteve, J. M. (2006). *El sistema educativo ante la encrucijada del cambio social: Una mirada hacia el futuro*. Recuperado de: <https://cutt.ly/iTbVMlk>
- Esteve, J.M. (2009). La docencia: competencias, valores y emociones. *Organización de Estados Iberoamericanos. Fundación S.M.* Recuperado de: <http://didac.unizar.es/ilbernal/enlaces/pdf/61.compemoc.pdf>
- European Commission (2009). Education & Training 2010. – Main policy initiatives and outputs in education and training since the year 2000, (Brussels: Directorate-General for Education and Culture).
- Fino, M. & Vera, J.L. (2020). Paradigmas, enfoques y métodos de investigación: análisis teórico. *Instituto Superior Técnico*, 3(1), 1-24.
- Flick, U. (2018). The Concepts of Qualitative Data: Challenges in Neoliberal Times for Qualitative Inquiry. *Qualitative Inquiry*, 25(8). <https://doi.org/10.1177/1077800418809132>
- Fraga, O., & Román, A.E. (2019). El modelo curricular de la UNAE: una propuesta de trayectorias de aprendizajes y valores del futuro docente investigador en el campo de la práctica preprofesional. In *Memorias del quinto Congreso Internacional de Ciencias Pedagógicas de Ecuador: Aprendizaje en la sociedad del conocimiento: modelos, experiencias y propuestos* (pp. 1134-1143). Instituto Superior Tecnológico Bolivariano.
- García, F. C. (2020). Reflexiones sobre la vocación profesional para avanzar hacia la cobertura nacional de una educación permanente. *RIDE Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo*, 10 (20), 1-27. <https://doi.org/10.23913/ride.v10i20.629>
- Gibbins, G. (2012). *El análisis de datos cualitativos en investigación cualitativa*. Morata.

- Gisbert, M.; González, J. & Esteve, F.M. (2016). Competencia digital y competencia digital docente: una panorámica sobre el estado de la cuestión. *RIITE. Revista Interuniversitaria de Investigación en Tecnología Educativa*, 0, 74-83. <https://doi.org/10.6018/riite2016/257631>
- Grossman, P., Hammerness, K. & McDonald, M. (2009). Redefining teaching, re-imagining teacher education. *Teachers and Teaching, Theory and Practice*, 15(2), 273-289.
- Hagger, H. & Hazel, H. (2006). *Learning Teaching from Teachers. Realising the potencial of school-based Teacher Education*. Open University Press.
- Hargreaves, A.; Earl, L. & Ryan, J. (1998). *Una educación para el cambio*. Octaedro.
- Heras, V.E. (2017). La formación pedagógica del docente universitario. *Palermo Business Review*, (16), 65-73.
- Iño, W. (2018). Investigación educativa desde un enfoque cualitativo: la historia oral como método. *Voces de la Educación*, 3(6), 93-110.
- Katzenbach, J. R. (2000). *El trabajo en equipo: ventajas y dificultades*. Ediciones Granica SA.
- Korthagen, F. (2004). In search of the essence of a good teacher: Towards a more holistic approach in teacher education. *Teaching and Teacher Education*, 20(1), 77-97.
- Korthagen, F. (2010). La práctica, la teoría y la persona en la formación del profesorado. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 68(24,2), 83-102.
- Krumsvik, R. J. (2011). Digital competence in the Norwegian teacher education and schools. *Högre utbildning*, 1(1), 39-51.
- Lorente-Catalán, E., Reina, M. J. M., Pérez, A. J., Noguerola, A. G., & Vilalta, D. C. (2017). ¿Perciben del mismo modo alumnado y profesorado el desarrollo de competencias docentes? El caso de un grado de ciencias de la actividad física y el deporte. *Revista Infancia, Educación y Aprendizaje*, 3(2), 588-593. <https://doi.org/10.22370/ieya.2017.3.2.785>
- Marcelo, C., & Vaillant, D. (2018). La formación inicial docente: problemas complejos respuestas disruptivas. *Cuadernos de pedagogía*, 489, 27-32.
- Marcelo, C., Yot, C., Mayor, C., Sánchez Moreno, M., Murillo, P., Rodríguez López, J. M., & Pardo, A. (2014). *Las actividades de aprendizaje en la enseñanza universitaria: ¿hacia un aprendizaje autónomo de los alumnos?* Ministerio de Educación del Gobierno de España. <http://doi.org//10.4438/1988-592X-RE-2012-363-191>
- Mayorga, M. J. (2004). La entrevista cualitativa como técnica de la evaluación de la docencia universitaria. *RELIEVE*, 10(1), 23-39. [http://www.uv.es/RELIEVE/v10n1/RELIEVEv10n1\\_2.htm](http://www.uv.es/RELIEVE/v10n1/RELIEVEv10n1_2.htm)
- Mayorga, M.J. & Madrid, D. (2010). Modelos didácticos y estrategias de enseñanza en el EEES. *Tendencias Pedagógicas*, 15, 91-111.

- Mayorga, M.J. & Madrid, D. (2015). "De mayor quiero ser maestro/a". Encuentro de Experimentación Didáctica. *Investigación en la Escuela*, 85, 49-62.
- McDonald, R., Boud, D., Francis, J. & Gonczi, A. (2000). Nuevas perspectivas sobre la evaluación. *Boletín Cinterfor*, 149, 41-72.
- MEC (2006a). *Borrador de propuesta Directrices para la elaboración de títulos universitarios de grado y máster*. Recuperado de <https://cutt.ly/jTbBZ1x>
- MEC (2006b). *Propuestas para la renovación de las metodologías educativas en la Universidad*. Secretaría General Técnica del Ministerio de Educación y Formación Profesional del Gobierno de España. Recuperado de: <https://cutt.ly/bTbB39G>
- Merellano-Navarro, E., Almonacid-Fierro, A., Moreno-Doña, A., & Castro-Jaque, C. (2016). Buenos docentes universitarios: ¿Qué dicen los estudiantes? *Educação e Pesquisa*, 42(4), 937-952.
- Montero, M.L. (1993) El perfil del profesor universitario y su formación inicial. En AAVV. *Ponencias y réplicas. III Jornadas nacionales de Didáctica Universitaria*.
- Montero, L. (2018). Relaciones entre teoría y práctica en la formación inicial. Percepciones de formadores y estudiantes del Grado de Maestro en Educación Primaria. *Educatio Siglo XXI*, 36(2), 303-330. <http://doi.org/10.6018/i/333061>
- Monreal, M.C. & Ruiz, E. (2009). La formación del profesorado en el marco de la innovación docente universitaria. El caso de la Universidad Pablo de Olavide. *REDU, Red de Docencia Universitaria*, 4, 1-12.
- Moos, R. & Trickett, E. (1987). *Escalas de clima social: familia, trabajo, instituciones penitenciarias, centro escolar*. TEA.
- Nieto, J.M. & Alfageme-González, B. (2017). Enfoques, metodologías y actividades de formación docente. *Profesorado: Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 21(3), 63-81.
- OCDE (2019). Panorama de la Educación. Indicadores de la OCDE 2019. Ministerio de Educación y Formación Profesional del Gobierno de España, Instituto Nacional de Evaluación Educativa. Recuperado de: <https://cutt.ly/rTbNs3u>
- Ossa, J. A. G., Morales, V. H. M., & Montenegro, L. C. S. (2019). Expectativas, necesidades y tendencias de la formación en educación superior en Colombia en pregrado y posgrado: entre la deserción-perfil y vocación profesional. *Universidad & Empresa*, 21(37), 313-345.
- Papahiu, P. C., & Robledo, M. M. P. (2004). La interacción maestro-alumno y su relación con el aprendizaje. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos (México)*, 34(1), 47-84.
- Pérez Gómez, A.I. (1992). Una escuela para recrear la cultura. *Cuadernos de Pedagogía*, 207, 48-54.
- Pérez Gómez, A.I. (4ª Ed) (2004). *La cultura escolar en la sociedad neoliberal*. Morata.

- Pérez Gómez, A.I.; Soto, E.; Sola, M.; Serván, M.J. (2009a). *Aprender en la Universidad. El sentido del cambio en el EEES*. Akal.
- Pérez Gómez, A.I. (2010). Aprender a educar. Nuevos desafíos para la formación de docentes. *RIFOP, Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 68 (24,2), 37-60.
- Pérez Gómez, A. I. (2012). *Educarse en la era digital*. Morata.
- Pérez Gómez, Á. I. (2019). Aprender a investigar, eje de la renovación pedagógica de la enseñanza universitaria. En J. Paricio, A. Fernández y I. Fernández (Eds), *Seminario de Investigación "El Marco de Desarrollo Académico Docente", Poio, 8-9 junio 2016*, (75-100). Santiago de Compostela: AIDU.
- Piñuel, J.L. (2002). Epistemología, metodología y técnicas de análisis de contenido. *Estudios de sociolingüística*, 3(1), 1-42.
- Pozo, J. & Echeverría, M.P. (coords) (2009). *Psicología del aprendizaje universitaria: la formación en competencias*. Morata.
- Pozo, M.T. & García, B. (2006). El portafolios del alumnado: una investigación-acción en el aula universitaria. *Revista de Educación*, 341, 737-756.
- Prensky, M. (2001). Digital natives, digital immigrants. *On the Horizon*, 9(5), 1-6.
- Pupo, E. A. (2012). Los estilos de enseñanza, una necesidad para la atención de los estilos de aprendizaje en la educación universitaria. *Revista de estilos de aprendizaje*, 5 (10), 79-87.
- Reyes, J.M. & Piñero, R. (2008). La función de los medios tecnológicos en los nuevos planes de estudio de magisterio. *Pixel Bil. Revista de Medios y Educación*, 33, 119-132.
- Rodríguez, S. (2001). La calidad en la enseñanza universitaria. *Ágora*, 2, 1-16. <http://hdl.handle.net/10272/3443>
- Rodríguez, D., Armengol, D. & Meneses, J. (2017). La adquisición de las competencias profesionales a través de las prácticas curriculares de la formación inicial de maestros. *Revista de Educación*, 376, 229-25.
- Rosales, C. (1999). Proyección social de la Universidad. *Innovación educativa*, 9, 7-23.
- Ruiz, J.M. (2010). Evaluación del diseño de una asignatura por competencias, dentro del EEES, en la carrera de Pedagogía: Estudio de un caso real. *Revista de Educación*, 351, 435-460.
- Ruiz, C. (2016). *Proyecto Docente e Investigador*. Universidad de Málaga.
- Saiz-Linares, A., & Susinos, T. (2017). Problemas pedagógicos para un prácticum reflexivo de maestros. *Revista Complutense de Educación*, 28(4), 993-1008. <http://dx.doi.org/10.5209/RCED.50924>
- Saiz-Linares, Á., & Ceballos-López, N. (2019). El Practicum de magisterio a examen: reflexiones de un grupo de estudiantes de la Universidad de Cantabria. *Revista iberoamericana de educación superior*, 10(27), 136-150. <https://doi.org/10.22201/iissue.20072872e.2019.27.344>

- Santos Guerra, M. A. (1990). *Criterios de referencia sobre calidad del proceso de enseñanza/aprendizaje en la universidad. Comunicación*. En I Jornadas Nacionales de Didáctica Universitaria. Consejo de Universidades, Secretaría General.
- Santos Guerra, M.Á. (2004). Arqueología de los sentimientos en la organización escolar. *Tendencias Pedagógicas, (9)*, 45-70.
- Santos, M.Á.; Lorenzo, M. & Priegue, D. (2019). La mejora de la participación e implicación de las familias en la escuela: un programa de acción. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado, 22 (3)*, 93-107. <http://doi.org/10.6018/reifop.389931>
- Schön, D. (1998). *El profesional reflexivo: cómo piensan los profesionales cuando actúan*. Paidós.
- Sepúlveda, M.P. (2001). *Proyecto Docente e Investigador* (Trabajo inédito). Departamento de Didáctica y Organización Escolar. Universidad de Málaga.
- Sepúlveda, M.P. & Calderón, I. (2007). Las TIC y los procesos de enseñanza-aprendizaje: la supremacía de las programaciones, los modelos de enseñanza y las calificaciones ante las demandas de la sociedad del conocimiento. *Revista Iberoamericana de Educación, 44(5)*, 1-13.
- Smyth, J. (1989). Developing and Sustaining Critical Reflection in Teacher Education. *Education and Culture, 9*.
- Sockett, H. (2012). *Knowledge and virtue in teaching and learning. The Primacy of Dispositions*. Routledge.
- Soto, E.; Serván, M.J., Pérez-Gómez, A.I. & Peña, N. (2015). Lesson Study and the development of teacher's competences. *International Journal for lesson and learning studies, 4(3)*, 209-223.
- Stake, R.E. (1999). *Investigación con estudio de casos*. Ediciones Morata S.L.
- Stenhouse, L. (1975). *An introduction to curriculum research and development*. Heinemann educational.
- Taylor, S., & Bogdan, R. (1990). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Paidós.
- The Boyer Commission on Educating Undergraduates in the Research Universities: Reinventing Undergraduate Education: A Blueprint for America's Research Universities. Disponible en: <http://www.as.wvu.edu/~lbrady/boy-er-report.html>
- Valero, A. (2019). Coaching educativo: ¿Qué identidad docente nos revela esta nueva corriente? *Foro de Educación, 17 (27)*, 271-287. <http://dx.doi.org/10.14516/fde.657>
- Van Laar, E., van Deursen, A. J., van Dijk, J. A., & de Haan, J. (2017). The relation between 21st-century skills and digital skills: A systematic literature review. *Computers in human behavior, 72*, 577-588. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2017.03.010>

- Vasconez, P. J. D., Silva, M. F. F., & Flores, K. P. C. (2017). La importancia del currículo y la vocación en la formación integral de los profesionales universitarios. *Opuntia Brava*, 9(1), 225-232. <https://doi.org/10.35195/ob.v9i1.135>
- Villalón, A. M. C., Rivera, J. M., & Hernández, T. M. (2019). La Formación Permanente de los Docentes Universitarios para el Logro de una Cultura Profesional Pedagógica. *Revista de Investigación, Formación y Desarrollo: Generando Productividad Institucional*, 7(3), 7-7. <http://doi.org/10.34070/RIF.V7I3.168>
- Viñals, A., & Cuenca, J. (2016). El rol del docente en la era digital. *Revista interuniversitaria de formación del profesorado*, 30(2), 103-114.
- Zabalza, M.A. (2011). Metodología docente. *Revista de docencia universitaria*, 9(3), 75-98.
- Zabalza, M.A. (2016). El Practicum y las prácticas externas en la formación universitaria. *Revista Practicum*, V1(1), 1-23. <http://revistapracticum.com>
- Zamora, F., & Sánchez, J. (2015). Los Trabajos Fin de Grado: una herramienta para el desarrollo de competencias transversales en la Educación Superior. *REDU. Revista de Docencia Universitaria*, 13(3), 197-212. <http://doi.org/10.4995/redu.2015.5426>
- Zeichner, K. (2010). Nuevas epistemologías en formación del profesorado. Repensando las conexiones entre las asignaturas del campus y las experiencias de prácticas en la formación del profesorado en la universidad. *RIFOP*, 68 (24), 123-149.
- Zúñiga-González, C. A., Jarquín-Saez, M. R., Martínez-Andrades, E., & Rivas, J. A. (2016). Investigación acción participativa: Un enfoque de generación del conocimiento. *Revista Iberoamericana de Bioeconomía y Cambio Climático*, 2(1), 218-224. <http://dx.doi.org/10.5377/ribcc.v2i1.5696>