



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 Jaén)**

Soledad de la Blanca de la Paz y
Ana Márquez-Román

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

Un estudio de caso

Por

**Soledad de la Blanca de la Paz y Ana
Márquez-Román**

© Soledad de la Blanca de la Paz y Ana Márquez-Román
Proyecto de investigación financiado:

UMA18-FEDERJA-127.

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

Grupo de Investigación: Innovación y Evaluación

Andaluza: Repensar la Educación (HUM-311)

Universidad de Málaga

Mayo 2023



Profesora Titular del Área de Didáctica y Organización Escolar Departamento de Pedagogía. Centro Universitario SAFA de Úbeda (adscrito a la Universidad de Jaén) sblanca@fundacionsafa.es



Personal Investigador en Formación. Departamento de Didáctica y Organización Escolar. Universidad de Málaga marquezzr@uma.es

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

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

Investigadores principales:

Ángel I. Pérez y Encarna Soto

Investigadores:

Noelia Alcaraz

Javier Barquin

Nieves Blanco

Ester Caparrós

Soledad de la Blanca

Manuel Fernandez

Isabel Fernández

Monsalud Gallardo

Elena García

Rosario Gutiérrez

Gonzalo Maldonado

Diego Martín

Ana Márquez

M^a Jose Mayorga

Laura Muñoz

Laura Pañagua

Noemí Peña

Laura Pérez

Cristina Rodríguez

M^a del Pilar Sepúlveda

M^a José Serván

Eduardo Sierra

Índice

1. Introducción.....	3
2. Diseño metodológico	5
2.1. Selección y características del alumnado y profesorado entrevistado.....	6
2.2. Desarrollo de las entrevistas.....	7
3. Contexto de la investigación	10
3.1. Organización y funcionamiento de la Facultad de Ciencias de la Educación de la UJA	10
3.2. Organización de los Grados de Educación Infantil y Primaria.....	13
4. Análisis de resultados.....	15
4.1. Análisis de la elaboración y puesta en práctica de los Planes de Estudio desde la perspectiva del profesorado	15
4.2. Identidad docente y preparación para el ejercicio docente.....	18
4.2.1. ¿Están los futuros docentes preparados para el ejercicio docente? Percepciones del profesorado y el propio alumnado.....	18
4.2.2. ¿Qué imagen del proceso educativo se extrae del Grado cursado?	28
- <i>Imagen de alumno/a</i>	28
- <i>¿Qué y para qué se aprende?: objetivos y contenidos</i>	32
- <i>¿Cómo enseñar?: modelos educativos, rol docente, organización espacial, temporal y recursos</i>	33
- <i>¿Cómo se concibe la relación con las familias?</i>	42
- <i>¿Cómo evaluar? ¿Valorar el resultado final o el proceso?</i>	43
4.3. Valoración del Grado.....	45
4.3.1. ¿Qué se trabaja? Contenidos principalmente teóricos, desconectados de la práctica.....	45
4.3.2. ¿Cómo se trabaja? División de las clases en parte teórica y parte práctica. Clases magistrales, trabajos y otras experiencias.....	48
4.3.3. ¿Cuál es el rol del docente universitario? Tutorización y relación docente-alumnado.....	58
4.3.4. Otros aspectos organizativos: coordinación docente, distribución temporal, menciones y convalidaciones	61
4.3.5. ¿Cómo se evalúa? La primacía del examen.....	66
4.3.6. Practicum	68
4.3.7. Trabajo Fin de Grado.....	69
5. Conclusiones	75
6. Referencias bibliográficas.....	87

1. Introducción

El presente informe recoge las evidencias y hallazgos fundamentales de uno de los estudios de casos del proyecto de investigación 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”. Donde se pretende:

- **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:
 - La distribución del Plan de Estudios en Créditos ECTS por tipo de materia (horas créditos, alumnado y profesorado), ratio, plan de estudios y tutorización prácticas;*
 - Estructura y organización temporal de las enseñanzas por módulos y materias (Plan de estudios)*
 - Personalización de los procesos de enseñanza y aprendizaje;*
 - Cualidades didácticas y organizativas*
 - OE 1.2. Describir y analizar la filosofía, el sentido, el diseño, desarrollo y tutorización y tareas 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 sí 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 teóricoprácticos, 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 inclusivas, 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 1991-1993¹, 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 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.

Con el fin de alcanzar estos objetivos, el presente estudio de caso pretende ofrecer información respecto a la **formación inicial de docentes en la Universidad de Jaén (UJA)**, para lo cual se han desarrollado una serie de entrevistas tanto a profesores/as como a alumnos/as que nos hacen vislumbrar en qué medida se han desarrollado (o no) los principios pedagógicos y organizativos del Plan Bolonia en esta Universidad y cómo la implantación de dicho Plan ha influido (o no) en el alumnado egresado y el desarrollo de sus competencias o cualidades humanas fundamentales.

Para ello, tomamos como ejes de análisis los retos para la formación docente descritos en la memoria del proyecto, siendo estos: *Priorizar la reconstrucción del conocimiento práctico; potenciar la estructura modular del currículo; estimular el desarrollo de la naturaleza tutorial, personalizada, de la docencia universitaria; facilitar la convergencia entre docencia e investigación; establecer flexibilidad curricular; pluralidad metodológica y apertura; desarrollo de la autonomía del futuro docente; coherencia de todo el proceso.*

A continuación pasamos a comentar el diseño metodológico de dicho estudio de caso, para más adelante describir las características principales del contexto en el que se desarrolla. Finalmente se muestra el análisis de los resultados obtenidos, dividiendo estos en dos bloques fundamentales: un primer bloque donde se recogen las percepciones del alumnado respecto a su preparación para el ejercicio profesional, así como la imagen de docente y de educación que se llevan consigo tras cursar el Grado; y un segundo bloque donde, tanto alumnado como profesorado, hacen una valoración de los diferentes componentes del Grado cursado o impartido, tratando así de describir cómo es el proceso educativo de formación docente en esta Universidad a través de la experiencia de los propios estudiantes y docentes entrevistados.

Para concluir, haremos presente nuestra voz, tratando de comprender las estructuras, políticas y contextos que hacen que los entrevistados vivan las clases de esa manera y pensando en el lugar que ocupa el EEES en ese entramado.

¹ Este proyecto parte de una investigación previa (1991-1993) del Plan Nacional de Investigación desarrollada por este mismo grupo de investigación, titulada *Las prácticas de enseñanza en la formación inicial en las escuelas universitarias de formación de profesorado de Andalucía* (PB90-0813).

2. Diseño metodológico

Tal y como se planteó en la memoria del proyecto, para el presente estudio de caso se han desarrollado un total de doce entrevistas semiestructuradas: seis entrevistas a alumnado (tres alumnos/as del Grado de Educación Primaria y tres alumnas del Grado de Educación Infantil) y seis entrevistas a profesorado alumnado (tres profesores/as del Grado de Educación Primaria y tres profesoras del Grado de Educación Infantil). En la siguiente tabla se presenta el listado de docentes y estudiantes entrevistados²:

	Participante		Fecha	Código ³
ALUMNADO	G. Educación Primaria	Pedro. <i>Alumno del Grado de Educación Primaria. Mención de Música</i>	13/11/2020	Pedro, A.P., 13/11/2020
		Olga. <i>Alumna del Grado de Educación Primaria. Mención de Educación Especial</i>	09/12/2020	Olga, A.P., 09/12/2020
		Claudia. <i>Alumna del Grado de Educación Primaria. Mención de Educación Especial</i>	06/05/2021	Claudia, A.P., 06/05/2021
	G. Educación Infantil	Verónica. <i>Alumna del Grado de Educación Infantil</i>	07/06/2021	Verónica, A.I., 07/06/2021
		Lidia. <i>Alumna del Grado de Educación Infantil</i>	08/06/2021	Lidia, A.I., 08/06/2021
		Miriam. <i>Alumna del Grado de Educación Infantil</i>	09/06/2021	Miriam, A.I., 09/06/2021
PROFESORADO	G. Educación Primaria	Emilio. <i>Profesor del Grado de Primaria</i>	17/05/2021	Emilio, P.P., 17/05/2021
		Jimena. <i>Profesora del Grado de Primaria</i>	09/07/2021	Jimena, P.P., 09/07/2021
		Carolina. <i>Profesora del Grado de Primaria</i>	19/07/2021	Carolina, P.P., 19/07/2021
	G. Educación Infantil	Estefanía. <i>Profesora del Grado de Infantil</i>	14/05/2021	Estefanía, P.I., 14/05/2021
		Alba. <i>Profesora del Grado de Infantil</i>	19/07/2021	Alba, P.I., 19/07/2021
		Gabriela. <i>Profesora del Grado de Infantil</i>	20/07/2021	Gabriela, P.I., 20/07/2021

² Todos los nombres son ficticios.

³ Durante el informe, los extractos de las entrevistas se referencian utilizando el nombre ficticio del participante, seguido de la codificación que referencia si es profesorado del Grado de Educación Primaria (P.P.), profesorado del Grado de Educación Infantil (P.I.), alumnado del Grado de Educación Primaria (A.P.), o alumnado del Grado de Educación Infantil (A.I.), seguido de la fecha en la que se realizó la entrevista.

2.1. Selección y características del alumnado y profesorado entrevistado

La selección de la muestra se realizó de manera aleatoria entre el alumnado conocido por una de las investigadoras.

En el caso de las entrevistas al alumnado es importante mencionar que las dificultades que ha acarreado la pandemia de la COVID-19 nos han impedido que todo el alumnado entrevistado sean estudiantes recién egresados o estudiantes de 4º curso a punto de finalizar. A continuación se presentan algunas de las características de este alumnado, con el fin de considerar y valorar su experiencia diversa en las respuestas obtenidas:

-Pedro. Egresado del Grado de Educación Primaria en el curso 2019/2020. Actualmente trabaja como profesor de clases particulares con niños y niñas de Educación Primaria. Obtuvo la especialidad de Música pero su objetivo es finalizar la DECA y ejercer como maestro de religión en un colegio público, concertado o privado (sin preferencia).

-Olga. Estudiante de tercer curso del Grado de Educación Primaria. En el momento de la entrevista está desarrollando su primer período de prácticas (Practicum I).

-Claudia. Egresada del Grado de Educación Primaria en el curso 2019/2020. No ejerce actualmente como docente.

-Verónica. Estudiante de cuarto curso del Grado de Educación Infantil. En el momento de la entrevista acaba de finalizar con la presentación de su Trabajo Fin de Grado. Realizó anteriormente el Grado Superior de Técnico en Educación Infantil. Desde entonces trabaja en una escuela infantil. Durante la entrevista hace hincapié en su experiencia como estudiante con dislexia.

-Lidia. Estudiante de cuarto curso del Grado de Educación Infantil. En el momento de la entrevista acaba de finalizar con la presentación de su Trabajo Fin de Grado. Ha realizado los dos primeros cursos del Grado en el centro universitario SAFA de Úbeda y, tras una mala experiencia con algunos profesores, solicitó el cambio a la Universidad de Jaén. Trabaja en una residencia de mayores y su objetivo es obtener el título universitario para acceder a la dirección de su centro.

-Miriam. Estudiante de cuarto curso del Grado de Educación Infantil. En el momento de la entrevista acaba de finalizar con la presentación de su Trabajo Fin de Grado. Anteriormente se graduó en Psicología y actualmente ejerce como psicóloga.

Para la realización de las entrevistas al profesorado, la investigadora solicitó a un grupo nutrido de profesores/as de UJA la participación en la investigación para realizar a través de una entrevista grabada. Algunos se excusaron alegando indisponibilidad de tiempo y agenda completa para la franja de fechas propuestas. De la muestra seleccionada, todos eran profesores/as titulares con años de experiencia en la universidad, implicación en diferentes tareas institucionales de gestión y un talante innovador en las asignaturas que imparten. Algunos de los/as docentes invitados no respondieron al correo de invitación para la video-conferencia y hubo que buscar otros para la realización de las entrevistas con el mismo criterio.

Finalmente, el profesorado participante fue el siguiente:

-Emilio. Profesor Titular del departamento de Pedagogía, Director de Departamento de Pedagogía y Vicedecano de Grado de Primaria (Período 2016/2020). Profesor del Grado de Primaria.

-Jimena. Profesora Titular en el Área de Didáctica y Organización Escolar, Directora del Secretariado de Universidad de Mayores (Período 2006/2014). Integrante de la Comisión de elaboración de los Planes de Estudio de Primaria. Profesora del Grado de Primaria.

-Carolina. Profesora Titular en el Área de Didáctica de las Ciencias Sociales del Departamento de Didáctica de las Ciencias de UJA. Coordinadora de la Comisión de elaboración de Plan de Estudios del Grado en Primaria. Profesora del Grado de Primaria.

-Estefanía. Profesora Titular del departamento de Pedagogía de UJA, Directora del Secretariado de Innovación y Formación del Profesorado de la UJA (Período 2006/2014). Integrante de la Comisión de elaboración de los Planes de Estudio. Profesora del Grado de Infantil.

-Alba. Profesora Titular del Área. Teoría e Historia de la Educación. Coordinadora de la Comisión de elaboración de Plan de Estudios del Grado en Infantil. Profesora del Grado de Infantil.

-Gabriela. Catedrática de Expresión Musical, Plástica y Corporal. Integrante de la Comisión de elaboración de los Planes de Estudio de Infantil. Directora de Secretariado de Actividad Física y Deporte de UJA. Profesora del Grado de Infantil.

Los/as docentes participantes en la investigación presentan la siguiente trayectoria académica, a saber: cinco de las docentes participantes colaboraron en las Comisiones de elaboración de las Memorias de los Planes de Estudio para los Grados de Educación Infantil y Educación Primaria; un sexto participante que no intervino en aquel proceso, y que desde el cargo de gestión ocupado en el período de 2016-2020, nos hace un análisis más somero e institucional de dichos Planes de Estudio.

Todo el profesorado implicado en el estudio de caso se caracteriza por presentar más de 10 años de experiencia en la docencia. Casi en su totalidad (quizás a excepción de uno de los profesores/as), con un perfil de docente implicado, responsable; que potencia experiencias, situaciones y recursos de aprendizaje en el alumnado de Grado para el desarrollo de competencias; que participa en acciones de formación continua y que utilizan su investigación para mejora de su docencia. Se trata de profesionales con madurez y capacidad de análisis que muestran a lo largo de las entrevistas una mirada retrospectiva que les permite realizar una reflexión crítica sobre la elaboración de los Planes de estudio, su puesta en práctica y las luces y sus sombras que vislumbran.

2.2. Desarrollo de las entrevistas

Debido a la situación pandémica no fue posible realizar las entrevistas presencialmente, por lo que todas ellas fueron desarrolladas de manera virtual a través de la plataforma Google Meet, entre noviembre de 2020 y julio de 2021.

Las entrevistas del alumnado tuvieron, por regla general, una duración de una hora y media, exceptuando una de ellas que se extendió hasta las dos horas y diez minutos. Por su parte, las entrevistas del profesorado tuvieron una duración de entre una hora y una hora y media.

Todas ellas fueron grabadas en audio y vídeo a través de la plataforma Google Meet, las cuales posteriormente se transcribieron y trasladaron al programa informático Nvivo 12 para su doble análisis: temático y discursivo. Los resultados obtenidos tras el análisis y triangulación de la información se recogen en los siguientes apartados.

- *Entrevistas al alumnado*

Para realizar estas entrevistas nos apoyamos en la guía para estudios de caso del proyecto, comenzando los encuentros pidiendo a los estudiantes un dibujo sobre cómo se veían actualmente como docentes, y construyendo a partir de ahí una conversación sobre cómo se sienten (o no) preparados para los diferentes aspectos que conforman el ejercicio docente, para terminar con una valoración del Grado cursado.

Cabe hacer una mención especial a la forma en la que se diseñaron y abordaron estas entrevistas, pues, siendo conscientes de la dificultad que supone evidenciar las dimensiones del conocimiento práctico a través del discurso -al ser este de naturaleza fundamentalmente implícita e inconsciente y ligado fundamentalmente a la acción-, era necesario ampliar y contextualizar el conocimiento con imágenes metafóricas y situaciones reales que pudieran despertar alguna declaración automática. Un abanico de materiales y recursos fotográficos, biográficos y situacionales, casos, problemas, noticias, etc., que pudieran despertar alguna declaración automática sobre ellas.

Cada uno de estos grupos de imágenes respondían a una categoría previa que como concepto educativo básico pretendía situar la descripción del conocimiento práctico (conocimiento, habilidades, actitudes, emociones y valores) en torno a unos ejes conceptuales, así como la posible representación que cada uno de ellos tiene en relación con el momento y el instrumento utilizado: concepto de educación y organización escolar, la imagen de docente, de espacio educativo, de aprender y enseñar, etc. A lo largo del informe podremos encontrar cómo esta experiencia se ha traducido en una serie de reflexiones y principios emergentes que nos han ayudado a analizar el caso.

- Preguntas autobiográficas abiertas sobre su experiencia escolar.
- Realización de dibujos sobre su imagen de docente y de aula.
- Resolución imaginada de casos prácticos.

Fotografías contextualizadas y descontextualizadas. Algunas de las imágenes pretendían ser más evocativas que literales con el fin de explorar a través de las metáforas la representación más genuina, libre y espontánea que cada una de ellas tenía sobre los diferentes ejes temáticos tratados. Un ejemplo es el referido a la concepción sobre el rol docente que poseen los maestros/as en formación, donde se atienden a estos dos grupos de imágenes. Un primer conjunto más metafórico donde los estudiantes hablan abiertamente sobre lo que les sugiere estas tres imágenes respecto a su rol docente, y un segundo conjunto de imágenes más explícitas donde se identifican con docentes y sus

prácticas. A lo largo del informe iremos hilvanando cada una de las imágenes seleccionadas o mencionadas por el alumnado y profesorado.



- *Entrevistas al profesorado*

El desarrollo de las entrevistas en el profesorado tuvo su propia casuística. Podemos destacar que a pesar de que se desarrollaron de manera virtual, quizás este formato permitió a los participantes debatir con libertad y manifestar sus opiniones de manera abierta, sin interrupciones y sin sentirse cohibidos. Los entrevistados mostraron signos de sentirse a gusto en la conversación, incluso alguna de las participantes expresó que había cuestiones que suponían un hallazgo y que reflexionaría sobre ellas. En muchos momentos de las mismas, el/la entrevistado/a ponía de manifiesto su pensamiento pedagógico, sus reflexiones maduras y también sus dudas al dar respuesta a las preguntas planteadas.

No se utilizaron las imágenes en el desarrollo de las entrevistas, porque a juicio de la investigadora, hubieran resultado distorsionadoras del relato del profesorado participante, sin embargo, sí nos apoyamos en la guía para estudios de caso del proyecto. Las preguntas respondían al universo de significados de los docentes sobre el conocimiento práctico en la acción, aunque si bien, de manera puntual, en alguna de las entrevistas, la respuesta a alguna pregunta resultó insustancial o no enfocada a la cuestión planteada.

El profesorado participante es consciente del conocimiento práctico elaborado en la acción llevada a cabo en sus actuaciones como docentes. En todos los casos se inició la conversación

partiendo de su formación académica y su trayectoria profesional para adentrarse en las competencias del profesorado universitario o la descripción de la relación con su alumnado. Posteriormente, y siempre en función de cómo el entrevistado fuera trazando la dirección de la entrevista o sugiriera alguna temática adyacente se planteaban aspectos relacionados con el análisis que, a su juicio, presentaba el alumnado de los Grados de educación infantil y primaria sobre el desarrollo de competencias relacionadas con la programación, gestión del aula, evaluación, o tratamiento a la diversidad, entre otros. También se planteaban cuestiones sobre coordinación, innovación, buenas prácticas, investigación acción, formación continua del profesorado universitario o investigación y docencia. Posteriormente, se planteaban aspectos relacionados con los Programas de movilidad, la relación de los contenidos con el desarrollo de competencias en el alumnado, las metodologías proclives al desarrollo de profesionales reflexivos, valoración de las menciones, el Practicum y el TFG. Las últimas preguntas de la entrevista se enfocaban a una valoración del Plan de Estudios, y su grado de satisfacción respecto al mismo.

3. Contexto de la investigación

3.1. Organización y funcionamiento de la Facultad de Ciencias de la Educación de la UJA

La Facultad de Ciencias de la Educación de la UJA forma parte de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. Se imparten los siguientes Grados: Estudios Ingleses; Filología Hispánica; Geografía e Historia; Historia del Arte; Arqueología; Psicología; Educación Social; Educación Infantil y Educación Primaria.

La composición de la Facultad con 9 titulaciones diferentes complejiza la organización de los Grados y la respuesta a los distintos aspectos que atañen a cada una de las titulaciones. Ello supone en la práctica, con respecto a los títulos de Infantil y Primaria, que todas las cuestiones que les afectan estarán bajo la coordinación del Vicedecanato de Educación.

El organigrama de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de UJA está formado por el Equipo decanal compuesto por: Decana; Secretario; Vicedecanato de Calidad y Coordinación de Títulos; Vicedecanato de Relaciones Institucionales y Proyección Social; Vicedecanato de Estudiantes y atención a la Diversidad; Vicedecanato de Filologías; Vicedecanato de Humanidades; Vicedecanato de Psicología; Vicedecanato de Prácticas y Convenios; Vicedecanato de Educación; Vicedecanato de Relaciones Internacionales y Movilidad y Vicedecanato de Extensión Universitaria y Responsabilidad Social. Toda esta estructura dificulta la coordinación y toma de decisiones, tanto por la cantidad como por la diversidad de casuísticas y temáticas que conciernen a cada una de las titulaciones integrantes de la Facultad. Dicho entramado obstaculiza las relaciones con los estudiantes y retrasa la respuesta a cuestiones de interés de los estudiantes y de la comunidad universitaria de la Facultad relacionados con la calidad de la enseñanza.

En cuanto a los Órganos Colegiados de la Facultad, además de la Junta de Facultad encontramos la Comisión Permanente de Gobierno y la Comisión de Equidad social y sostenibilidad formadas por profesorado, estudiantes y PAS.

La docencia de los Grados, en concreto, de Educación Infantil y Primaria aparece recogido en el apartado siguiente, sin embargo, sí vamos a concretar los aspectos referidos a las prácticas externas y al TFG, puesto que en ambos Grados están organizados por la normativa vigente en la Facultad.

Las prácticas externas son reguladas por la normativa de prácticas académicas externas de la Universidad de Jaén (aprobada en Consejo de Gobierno en sesión de 7 de abril de 2017). En dicha normativa aparecen especificados los derechos y obligaciones del alumnado en prácticas, del tutor/a de la entidad colaboradora y del tutor/a de la universidad. Por parte de este último/a, destacan funciones como la de hacer un seguimiento efectivo de las prácticas coordinándose para ello con el tutor o tutora de la entidad colaboradora y visto, en su caso, los informes de seguimiento, así como llevar a cabo el proceso evaluador de las prácticas del alumnado tutelado. En este sentido en las entrevistas tanto por parte de los estudiantes como del profesorado se reclaman una mayor relación centros educativos-universidad y un mayor seguimiento y tutorización por parte del profesorado universitario a los estudiantes del Grado de Educación Infantil y Primaria.

La normativa de los Trabajo Fin de Grado afecta a todas las titulaciones de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. Las modalidades de TFG que se pueden realizar son: Proyecto de investigación, Programa de intervención, Plan de empresa, Revisión crítica y Programación didáctica. El alumnado tiene que solicitar tema de TFG y la Comisión de TFG adjudicará dichos temas entre los estudiantes por expediente académico. Existen hojas de reclamación para solicitar cambio de tutor/a o cambio de tema. En la Facultad se ha optado porque el sistema de evaluación pase de una defensa ante un Tribunal a una exposición al tutor/a del TFG, que será el responsable de la calificación del estudiante. Esta forma de evaluación del TFG es cuestionada a lo largo de las entrevistas por parte del profesorado participante.

Uno de los aspectos que están potenciados en la Facultad y que así vienen recogidos en su página web es la investigación del profesorado haciendo pública información sobre sus investigaciones en ResearcherID y en ID Scopus. Como veremos posteriormente, a través de los relatos del profesorado entrevistado, en muchas ocasiones, la carrera profesional de los docentes universitarios es determinada y condicionada por su itinerario investigador en detrimento de su trayectoria docente.

Distinguimos también el Plan de Acción Tutorial que se organiza desde cada Facultad. En el caso de la de Humanidades hay un coordinador por Grado y varios tutores/as. Los estudiantes tienen que inscribirse a través de un formulario. Es numeroso el alumnado que aparece inscrito en los Grados de Educación Infantil y Primaria. Es un compromiso que el estudiante y el tutor/a acepta voluntariamente durante un curso académico. Se plantea como un Programa basado en la figura del profesor/a-tutor/a que acompaña a un alumno/a o grupo reducido de alumnos/as, a lo largo de toda su vida universitaria, desarrollando su acción tutorial a través de diferentes tareas, entre las que destacan las entrevistas tutor/a-alumno/a y actividades grupales formativas con formato de Seminario o Talleres tales como: Recursos de la UJA “Navega, no naufragues en la red - Prevenir y afrontar el estrés académico - Movilidad internacional - Elaboración del TFG - El Practicum- Jornadas de orientación profesional...

En definitiva, el Plan de Acción Tutorial acoge al alumnado que busca información sobre los servicios y recursos que la UJA pone a disposición de los estudiantes, orienta sobre las opciones de inserción laboral y formación continua en función de sus intereses profesionales y les ayuda a desarrollar autonomía en su aprendizaje.

Respecto a las Actividades culturales, hay algunas de ellas que se organizan por parte de la universidad, pero otras parten de cada Facultad. En el caso de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación organiza un concurso cada curso académico sobre tres modalidades: fotografía, poesía y relato. Posteriormente se eligen los trabajos premiados para cada modalidad y son publicados en la página web de la Facultad.

Los Programas de movilidad que se llevan a cabo en la Facultad de Humanidades vienen marcados tanto por las becas Erasmus para los Programas internacionales como por las becas SICUE para los Programas nacionales. Desde la pandemia por el COVID 19 se interrumpieron todos los Programas y durante este curso, 2021- 2022, se han retomado las charlas de información para el alumnado y se han reactivado algunos Programas con países de la Unión Europea. En las entrevistas realizadas el profesorado apoya y recomienda la movilidad para el alumnado, en algunos casos como una aportación académica y en todos los casos, como una experiencia personal.

Entre las normativas de la Facultad que da acogida a las 9 titulaciones destacan el Reglamento que prevalece en la Facultad. Además distinguimos entre preceptivas que afectan al profesorado, tales como solicitudes relacionadas con ayudas económicas para la organización de actividades académicas o culturales para el alumnado, y aquellas otras que se destinan a los estudiantes, entre ellas: reconocimiento de créditos optativos, Reglamento del TFG, normativa de evaluación para el alumnado, acuerdos para la ceremonia de graduación, bolsas para mejores expedientes académicos, premios extraordinarios de Grado y normativa de permanencia y compensación curricular. De cualquier forma, la complejidad de la Facultad es notoria y dificulta los procesos administrativos y organizativos de los diferentes Grados, máxime en titulaciones como el Grado de Infantil y Primaria con un número de estudiantes que desborda la ratio prevista en los Planes de Estudio (en los Planes de Estudio se establece una ratio de 65 alumnos/as, pero en la práctica real se aplican aproximadamente 75 alumnos/as, sumados al alumnado de segunda matrícula y siguientes) y que demanda respuesta a las situaciones administrativas y académicas planteadas.

Los sistemas de calidad presiden la vida de la Facultad y de los diferentes Grados y constituyen una necesidad en el proceso de verificación y acreditación de los títulos en el ámbito europeo de Educación superior. En la actualidad se está llevando a cabo un Plan para la optimización del SGIC (Sistema de Garantía Interna de Calidad), en el que la Facultad ha revisado los procesos que dependen íntegramente del centro como consecuencia de que los Grados de Educación Infantil y Primaria, entre otros, se encuentran en el proceso de renovación de la acreditación de títulos para el próximo curso 2022/2023. En definitiva, son procesos administrativos de gestión de la calidad que determinan procedimientos que, en muchos casos, tienen un talante institucional y burocrático, y no terminan creando procesos reales de mejora de la calidad de los procesos de enseñanza y aprendizaje que repercutan en la formación de los estudiantes.

3.2. Organización de los Grados de Educación Infantil y Primaria

Como hemos comentado en el apartado anterior iniciamos este apartado haciendo referencia a que los Grados de Educación Infantil y Primaria no se imparten en una Facultad propia, sino que forman parte de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, lo cual complica la organización de los diferentes aspectos organizativos y académicos que afectan a ambas titulaciones.

El Grado de Educación Infantil y de Educación Primaria de la Universidad de Jaén se imparten en la modalidad de enseñanza presencial. Con motivo de la pandemia por COVID 19, el final del cuatrimestre del curso 2019/2020 y el curso 2020/2021 se llevaron a cabo de forma virtual. Sin embargo, para el curso 2021/2022 todo el profesorado y el alumnado fue informado del retorno a la modalidad presencial con las indicaciones para el uso de las medidas higiénico- sanitarias. Se exceptuaba a aquellos casos justificados, fundamentalmente estudiantes internacionales/movilidad y estudiantes vulnerables o aislados/confinados. Se ha instado al profesorado a brindar la ayuda necesaria para reforzar su aprendizaje proporcionándole material docente, tutorías y atención individualizada para que el estudiantado adquiriera las competencias requeridas correspondientes a su asignatura.

Tanto el Grado de Educación Infantil como el de Educación Primaria consta de 240 créditos ECTS que se imparten durante 4 años. El inicio de ambos Grados tuvo lugar en el año académico 2010/2011, con la implantación del primer curso. Se terminó de implantar en el curso 2013/2014. El Plan de estudios de ambas titulaciones está organizado en diferentes materias: materias de formación básica con una carga de 100 créditos, 60 créditos de asignaturas obligatorias, 30 créditos de optativas, así como 44 créditos de prácticas en centros y 6 del Trabajo Fin de Grado.

En cuanto a las asignaturas de carácter básico y obligatorio suelen tener 6 créditos, aunque de forma excepcional alguna presenta 7 u 11 créditos ETCS, las asignaturas optativas y el TFG por su parte, presentan una carga de 6 ETCS y las prácticas con una carga de 44 créditos se distribuyen a través del Practicum I con 20 créditos y el Practicum II con 24 créditos. Las asignaturas aparecen en los horarios con carga de teoría y de prácticas, en ambos casos con adjudicación de profesorado distinto. En la asignatura donde las Prácticas estén compartidas con otra asignatura, los estudiantes se distribuirán equitativamente entre todos los grupos de prácticas de dicha asignatura en ambos grupos. La distribución de estudiantes en grupos de prácticas se hará con el profesorado de la asignatura. El número de horas de prácticas y teoría de cada asignatura viene determinado por las correspondientes guías docentes, basadas en la Memoria de Grado verificada. Cuando el horario ofrece un mayor número de horas que las contempladas en la guía académica, será el docente quien decida en qué semana se inician o finalizan las clases, atendiendo a criterios didácticos.

El programa de estudios contempla Menciones dentro de la oferta. Las que se proponen en UJA para el Grado de Educación Infantil son: Tecnologías de la Comunicación y la Información; Aprender a Descubrir el Mundo a Través de las Ciencias y de la Lengua y Desarrollo Artístico y Corporal en Educación Infantil. Por su parte, en el Grado de Educación Primaria destacan: Educación Física; Educación Musical; Educación Especial y Lengua Extranjera (inglés/francés). Para obtener la correspondiente mención es preciso elegir un itinerario curricular con al menos cuatro asignaturas optativas de una misma mención. Ambos Grados permiten que si tras la oferta

al alumnado de la titulación que corresponda quedan plazas libres de las asignaturas de la Mención, los estudiantes interesados del otro Grado podrán cursarla.

Cada asignatura está planificada en una Guía docente que es pública para todas las asignaturas del Grado a través de la página web. En dichas guías aparecen reflejados, entre otros aspectos: las competencias y los resultados de aprendizaje; los contenidos; la metodología y actividades y los sistemas de evaluación. El profesorado entrevistado realiza un análisis sobre las metodologías y los sistemas de evaluación de las diferentes asignaturas del Grado.

El Practicum está acogido a la normativa de la Universidad de Jaén que hemos comentado en el apartado anterior. Para el Grado en Educación Infantil y Primaria hay suscrito un Convenio Específico para la cooperación educativa entre la Consejería de Educación y la Universidad de Jaén para el desarrollo de las prácticas educativas externas curriculares de ambas titulaciones.

La organización del TFG está bajo la normativa que rige en la Facultad, comentada en el apartado anterior. Como hemos referido anteriormente, actualmente en los Grados de Educación Infantil y Educación Primaria, los Tribunales de defensa han desaparecido y han sido sustituidos por una exposición al profesor/a tutor que ha dirigido el TFG al estudiante. En las entrevistas algunos docentes, cuestionan la pérdida que esto ha podido suponer al alumnado respecto a algunas competencias previstas en el Grado.

Tanto para el Grado de Educación Infantil como de Educación Primaria aparecen las normativas relevantes que afectan de forma general a todo el alumnado universitario de UJA (reglamento de evaluación, normativas de prácticas externas, reconocimiento de créditos, etc.). Asimismo existen distintos aspectos que afectan a ambos Grados y que son organizados con los reglamentos de la Facultad para las 9 titulaciones. Estamos haciendo referencia tanto a temas administrativos como de las convalidaciones y reconocimiento de créditos, o aspectos académicos o culturales como el Plan de Acción Tutorial, los Programas de Movilidad internacional o nacional y la organización de Actividades culturales. Como hemos comentado anteriormente, el funcionamiento de muchos aspectos organizativos del Grado en coordinación con las otras 7 titulaciones genera situaciones para el alumnado que derivan en que no sean atendidas sus preocupaciones y demandas con la inmediatez que necesitan.

Un último aspecto al que nos vamos a referir es el desarrollo del sistema de calidad (SGCI) de los Grados de Infantil y Primaria con especial interés este año puesto que el curso que viene se producirá la renovación de la acreditación de ambos títulos de Grado.

La puesta en práctica de las titulaciones de Infantil y Primaria se caracterizan por unos grupos que desbordan la ratio prevista, lo cual complejiza tanto las tareas administrativas y organizativas, así como la labor docente del profesorado, máxime teniendo en cuenta que forma parte de una Facultad que tiene que gestionar 9 titulaciones, lo cual diluye las respuestas a las necesidades que se plantean en las titulaciones de educación.

4. Análisis de resultados

4.1. Análisis de la elaboración y puesta en práctica de los Planes de Estudio desde la perspectiva del profesorado

El 29 de octubre de 2007, nuestro país se incorporó al Espacio Europeo de Educación Superior (EEES), más conocido como Plan Bolonia, con el objetivo de transformar el sistema de educación superior, situando el propósito de la formación universitaria en el desarrollo de competencias o cualidades humanas fundamentales y trasladando para ello el eje de la vida académica universitaria del territorio de la enseñanza al territorio del aprendizaje (Pérez Gómez *et al.*, 2009).

Vamos a partir de dos momentos para hacer un análisis profundo sobre el Plan de Estudios en la UJA: uno referido al proceso de elaboración y un segundo momento centrado en su puesta en práctica. Para ello nos basaremos en la perspectiva del profesorado ya que cinco de las docentes formaron parte de las Comisiones de elaboración de las Memorias de los Planes Estudio y, aunque el sexto de los participantes en las entrevistas no intervino en las Comisiones, sí ha tenido un cargo de gestión en el período siguiente al diseño de los mismos.

El profesorado participante en las Comisiones que dieron lugar a la elaboración de los Planes de Estudio destaca los logros alcanzados con las nuevas titulaciones. Entre ellos unos títulos con igual rango que el resto de las titulaciones universitarias y una formación más sólida con respecto a las anteriores diplomaturas, sobre todo en lo referido al aumento del periodo de prácticas para los futuros/as docentes.

Vamos a partir del inicio... desde el punto de partida de que se consiguió dar a los títulos de educación una entidad igual en el ámbito universitario. Para mí eso fue un paso fundamental, que vaya por delante. Al mismo tiempo hubo que articular cómo cuadrar lo que cada universidad tenía... En Educación Primaria se mejoró, creo que mucho, el que pudieran tener más tiempo de prácticas y en cuanto a infantil yo creo que se mejoró muchísimo, más todavía porque se le daba mucho más peso... (Carolina, P.P., 19/07/2021)

Por otro lado, resaltan los obstáculos, trabas y dificultades que asaltaron el proceso. Se trataba de articular el planteamiento propuesto desde el EEES en cada universidad y para ello hubo que partir del profesorado existente en los diferentes departamentos. Todas las personas involucradas en la elaboración de los Planes de Estudio destacan la contienda emprendida por los departamentos, las áreas y el profesorado en el reparto de asignaturas. Utilizamos las narrativas de las responsables en las que se establece con clarividencia el proceso seguido en la distribución de asignaturas y créditos y el desacuerdo del profesorado implicado.

Al mismo tiempo hubo que articular cómo cuadrar lo que cada universidad tenía, el profesorado que tenía... (Carolina, P.P., 19/07/2021)

Se podría haber hecho un poco mejor y podríamos haber sido todos un poco más generosos, pero, sobre todo, a nivel de plantearnos cuál eran las necesidades del alumno más que cuál eran las necesidades nuestras (Alba, P.I., 19/07/2021)

Deberíamos sentarnos de forma relajada, pensando en el alumno y no en nuestro bien. Esas luchas de poder por tener un crédito más. Yo estaba en la Comisión de infantil y fueron las guerras púnicas. Creo que en ningún momento pensamos en el alumno, ni mirar por su futuro ni qué era lo mejor para

ellos y para el Grado. Deberíamos sentarnos y preguntarnos con la mano en el corazón si eso es lo que verdaderamente se merecen nuestros alumnos porque yo creo que no. Podríamos ofrecerles algo muchísimo mejor (Estefanía., P.I., 14/05/2021)

Yo no estoy de acuerdo con el Plan de estudios que tenemos ¿Por qué? pues porque precisamente había cosas que se hicieron, pues como lamentablemente se hace muchas de las cosas en este país, por reparto de tarta... (Jimena, P.P., 09/07/2021)

La valoración que hacen de las carencias de los Planes de Estudio varían según las concepciones pedagógicas y las áreas de procedencia de la persona que emite el juicio: unas voces apuestan por un menor protagonismo de las didácticas específicas en pos de una fundamentación básica; otros discursos se centran en un mayor período de prácticas en centros educativos intercaladas con días de formación en la universidad y otras posturas cuestionan la multiplicidad de optativas, sobre todo, para dar respuesta a los intereses partidistas del profesorado, y no, a las necesidades del alumnado.

Así que sí, consistentes sí, mucho, creo que nos pusimos muchísimo las pilas, creo que de los Planes de Estudio de las universidades andaluzas fueron de los que salieron más coherentes con lo que era lo que se esperaba y así me lo hicieron saber en su momento los compañeros... de hecho son los títulos de Grado que menos modificaciones ha sufrido por parte de recomendaciones de ANECA, o sea que no lo hicimos tan mal y además creo que dio otra visión a lo que era importante, creo que sí (Carolina, P.P., 19/07/2021)

El profesorado responsable de las Comisiones vivió en primera persona las lagunas con las que nacieron los Planes de Estudios y las ausencias que se plantearon desde el inicio como consecuencia de la distribución de los créditos y de las asignaturas adjudicadas a las diferentes áreas y departamentos. Todo esto mezclado con una sensación agri dulce de que las decisiones que se tomaron estuvieron condicionadas a las circunstancias de partida y determinaron el resultado final. A pesar de todo, los entrevistados muestran en su totalidad satisfacción con el resultado del Plan de Estudios y la consistencia con la que quedó.

Un análisis aparte merece la puesta en práctica de los Planes de Estudio. Se rebaten ciertos aspectos sobre la forma de desarrollar las asignaturas del Grado de una parte del profesorado, pero no como algo generalizable. En los relatos se objeta la obsolescencia de algunos de los contenidos impartidos y de ciertas formas de enseñanzas anquilosadas:

También cambiaría en la asignatura de Psicología que sigan hablándoles de las etapas de Piaget como base casi exclusiva de los contenidos del Área (Jimena, P.P., 09/07/2021)

No puede ser que una asignatura se dé igual durante 10 años, no tiene sentido, si eso es así algo no estamos haciendo bien entre todos (Gabriela, P.I., 20/07/2021)

Otro aspecto cuestionado se refiere a la inadecuación de algunos planteamientos en la Didácticas específicas donde se les propone contenidos del área y no de la didáctica así.

Al alumnado se le enseña matemáticas, ciencias, y se les examina de matemáticas y de ciencias, y de lengua y luego, al final, salen y no saben cómo enseñar a leer a un niño, por ejemplo (Jimena, P.P., 09/07/2021)

Un aspecto que vuelve a aparecer en la puesta en práctica de los Planes de Estudio que ya tuvo un gran protagonismo en la elaboración de los mismos es el papel de los departamentos. En esta

ocasión en las asignaturas optativas que se ofertan y se imparte, aspecto íntimamente relacionado con planteamientos individualistas y sórdidos de ciertos docentes universitarios.

Es que yo tengo que dar mis créditos y tengo que hablar de mi libro. Entonces como tengo que hablar de mi libro, y mi asignatura tiene que estar sí o sí porque es importantísima... (Estefanía., P.I., 14/05/2021)

Los efectos inicuos del sistema hacen notar sus efectos respecto a la concepción que el profesorado tiene sobre la docencia y la investigación. La carrera profesional del docente, sobre todo novel, se basa en la acumulación de méritos relegando la docencia una cuestión de grado menor. La docencia aparece como una distractora de la investigación, que además en su mayor parte, se muestra alejada de aspectos relacionados con su propia docencia universitaria o con el proceso de aprendizaje de los futuros docentes

Pues la docencia parece como que pasas por ahí y eso es un poco lo que yo venga o lo que yo estoy empezando a ver en el profesorado un poco más joven, ¿no? que al final, cuál es la docencia que necesito yo para llegar aquí; necesito esto, esto y esto, pues me dedico a eso... Creo que hay que replantearse qué es lo que estamos haciendo a nivel institucional ¿no? que para que la docencia parezca que está empezando a perder valor entonces, claro, si yo imparto algo que no va conmigo pues es muy difícil que yo genere una semilla de interés... (Gabriela, P.I., 20/07/2020)

Algunas voces destacan aspectos que se han mejorado, sobre todo, relacionados con la coordinación horizontal y vertical a pesar de que se han dedicado casi exclusivamente a evitar el solapamiento de contenidos. En general, a juicio de los entrevistados, el profesorado de la UJA no concibe estas reuniones para analizar aspectos relacionados con la mejora de los Planes de Estudio, como, por ejemplo, coordinación respecto a experiencias interdisciplinarias entre asignaturas, tareas innovadoras que potencien el aprendizaje en el alumnado o sistemas e instrumentos de evaluación que mejoren los procesos de valoración, etc.

(...) sí pondría un “conversatorio” no sé cómo decirte ¿no? una vuelta, oye vale porque ahora toca hablar de evaluación pues que venga “Fulanito” aquí conmigo a clase y vamos a ver cómo aterrizamos, no lo sé algo así me falta, me falta, algo que yo echo mucho de menos y que yo sí he hecho en Colombia, México e Italia y es meterme en clase de mis compañeros y que mis compañeros se metan en mis clases, sí lo echo de menos (Carolina, P.P., 19/07/2021)

En ciertos discursos del profesorado entrevistado sobresale la preocupación por ofrecer planteamientos teóricos que después en la práctica sirvan para desarrollar el conocimiento práctico en el alumnado de Magisterio, pero estos se presentan como apuestas personales o de grupos de profesorado muy pequeños que no tienen una trascendencia real en el resto. Se termina confiando en que la predisposición personal que lleva a cabo el profesorado con mayor o menor implicación terminará prendiendo en los estudiantes y servirá como referente para despertar en ellos la motivación y la predisposición para actuar con docentes con una identidad profesional reflexiva así como un conocimiento que le permitirá actuar competentemente en los contextos educativos:

Bueno, yo creo que depende más de la individualidad y luego lo que seamos nosotros como docentes seamos capaces de aparte de nuestros contenidos encender una pequeña llamita (Gabriela, P.I., 20/07/2021)

Tras esta exposición de la visión del profesorado, podemos decir que tras el análisis que presentan en las entrevistas sobre la desigual y en algunas ocasiones, parcial puesta en práctica, la sensación general que presentan con la aplicación de los Planes de Estudio es benévola. El profesorado entrevistado plantea que finalmente el alumnado termina con una formación que le ayudará para el desarrollo de su conocimiento práctico en el ejercicio de su práctica profesional.

Pero en líneas generales, tampoco puedo decir que sea un fiasco porque los alumnos salen con lo que nosotros tenemos diseñado. Con las competencias y demás, otra cosa es que eso esté bien diseñado. Pero los alumnos con lo que está diseñado, más o menos lo hacen, porque si no, no promocionarían y no tendríamos tantos profesores. Ellos se ajustan a lo que nosotros les pedimos ni más ni menos, ¿me explico? Entonces en ese sentido creo que sí, que se adecuan a lo que se le exige. Si les pidiéramos otra cosa, pues nos darían otra cosa, es lo que tenemos (Estefanía, P.I., 14/05/2021)

Podemos concluir que el profesorado hace un análisis crítico de la elaboración de los Planes de Estudio y de las prácticas que algunos docentes de la UJA llevan a cabo. Sin embargo, aparece una valoración final de satisfacción respecto al resultado de las Memorias de ambos Grados y de su puesta en práctica.

4.2. Identidad docente y preparación para el ejercicio docente

Para valorar hasta qué punto las titulaciones están desarrollando las competencias en los futuros docentes propuestas desde el Plan Bolonia, en este bloque pretendemos recabar: información acerca de las percepciones que los estudiantes entrevistados tienen respecto a su propia preparación para el ejercicio profesional, contrastadas con las percepciones externas del profesorado respecto a dicha preparación; y por otro lado, información sobre la imagen del proceso de enseñanza y aprendizaje que se llevan los estudiantes tras cursar el Grado: ¿qué imagen de niño/a se llevan consigo los maestros/as recién egresados?, ¿qué imagen de docente?, ¿qué imagen de educación?

4.2.1. ¿Están los futuros docentes preparados para el ejercicio docente? Percepciones del profesorado y el propio alumnado

Si comenzamos preguntándonos por la propia **concepción del alumnado** respecto a si se sienten o no preparados para ejercer como docentes, existe un **asentimiento unánime de que el Grado, por sí solo, no les ofrece la formación y seguridad suficiente para desempeñar el oficio docente**. En este sentido, todos ellos coinciden en que necesitan más “práctica” para conocer la realidad de un aula y, en concreto, para conocer al niño/a más allá de las teorías del desarrollo.

(...) yo creo que no sales preparado de la facultad. Aprendes a base de tu propio trabajo y tu esfuerzo, y de lo que hayas trabajado más o menos fuera del centro (Verónica, A.I., 07/06/2021)

No, yo siento que la preparación te la da la práctica y la experiencia, y ahora mismo yo de prácticas no tengo prácticamente, sólo lo que hice en la carrera. (...) a ti te enseñan lo que es la teoría, pero no te enseñan a aplicar esa teoría a un niño. Entonces es como que me encontré un poco perdida (Claudia, A.P., 06/05/2021)

(...) yo he echado mucho de menos que haya más práctica. Nosotros nos tiramos 3-4 años o 5 en mi caso, viendo la teoría de cómo tiene que ser el niño idílico, pero no estás viendo cómo es realmente el niño, que es lo que luego tú te vas a encontrar. Por eso yo creo que muchos se encuentran que no estamos preparados a nivel teórico para encontrarnos al niño (Claudia, A.P., 06/05/2021)

Si yo entrara a un colegio en X años me faltaría mucho. Aunque te estoy diciendo que he aprendido mucho fuera de la docencia del Grado, me costaría bastante. Nos educan en la carrera para ser docentes pero no del todo. Me costaría adaptarme. Y ahí es donde metería yo más práctica, desde el primer curso (Pedro, A.P., 13/11/2020)

Esto contrasta con la **opinión del profesorado**, que plantea que **el Grado sí ofrece una formación que les permitirá enfrentarse al desempeño profesional**, aflorando un discurso condescendiente de la formación en la que el alumnado termina el Grado con herramientas para enfrentarse a las situaciones de la práctica educativa.

Bueno, yo creo que lo fundamental sí que está, pero como todo pues puede mejorar. Me refiero a que cada vez que hay una renovación del título pues se mejoran cosas (Emilio, P.P., 17/05/2021)

Yo creo que salen teniendo la base, pero bueno normal, yo creo que un enfermero no sale sabiendo todo lo que tiene que saber para enfrentarse a un caso de enfermería ¡así de claro! Creo que salen teniendo la base, creo que salen con competencias básicas y que van a ser capaces de enfrentarse a una situación (Jimena, P.P., 09/07/2021)

Quiero creer y además tengo un artículo que así lo demuestra, quiero creer que son conscientes de que antes de decidir, por ejemplo, qué libro y qué editorial voy a trabajar tengo que mirar la imagen y el texto y analizar, me dicen muchos que ahora son conscientes de las desigualdades y lo eurocéntricos que somos, ponemos ejemplos de Europa y de una parte de Europa me dicen mucho que ahora analizan temas de riqueza, pobreza, de una manera distinta, abrirles (Carolina, P.P., 19/07/2021)

Este sentimiento de capacidad/incapacidad se va concretando a lo largo de las entrevistas, relacionado con diferentes competencias docentes:

-Capacidades/incapacidades para atender a la diversidad de un aula.

En cuanto al alumnado, se delata una percepción de la diversidad como característica exclusiva de determinadas personas, así como un sentimiento de temor e inexperiencia en la atención al alumnado con diferencias físicas, psíquicas o sensoriales.

En segundo de carrera yo recuerdo que nos enseñaron a programar, a hacer una unidad didáctica, pero a mí no me enseñaron a aplicar o adaptar esa unidad didáctica a un niño que presente, por ejemplo, Asperger o cualquier otro tipo de niño que tenga una problemática general (Claudia, A.P., 06/05/2021)

Por ejemplo, en Trastornos que era conocer los problemas de los niños, los problemas que nos podemos encontrar en el aula. Ahí creo que ha faltado práctica. Por lo menos, hacer una visita a colegios o aulas de Educación Especial y realmente comprobarlo. Porque yo con mi grupo hicimos el trabajo sobre el TEA y nosotros por nuestra cuenta fuimos a un colegio (...) y mis tres compañeros estaban detrás de mí, asustados de ver un niño con TEA. Creo que tienes que enfrentarte a eso, que eso es lo que te puedes encontrar en un aula. Entonces más

que investigar y estudiar los síntomas y todo que luego se olvida, creo que es muy interesante encontrarte y enfrentarte a esos problemas (Lidia, A.I., 08/06/2021)

En este caso, el análisis realizado por el profesorado coincide con esta valoración. En general, las opiniones plantean que la preparación recibida no les va a dotar de herramientas competenciales para tomar decisiones que permita llevar a la práctica una educación inclusiva con el alumnado de Infantil y Primaria. Se plantean así arengas sobre la sensibilización, concienciación y voluntad de los estudiantes hacia el tratamiento a la diversidad. Y junto a estas aprehensiones aparecen análisis respecto a que estos futuros docentes solo serán capaces de articular actuaciones puntuales en las situaciones complejas que se les plantearán. Por último, algunas posturas abogan y demandan una mayor formación teórica y práctica que desarrolle el conocimiento práctico. Se argumenta que solo se trabaja en una asignatura del Grado y que debería ser transversal, así como que si el profesorado del Grado de los cursos iniciales no lo han trabajado no se puede contribuir a la adquisición de esta competencia puesto que cuando finalicen la titulación se habrá dado lugar a un profesional que no se siente capacitado para la toma de decisiones.

Incluso el profesorado que quiere hacerlo, que quiere trabajarlo porque alguien lo puso allí como de manera transversal, no todo el profesorado está preparado en eso, entonces que se tiende a hacer en el caso de las ciencias sociales, o bien una historia de las mujeres o bien hablar un poquito así puntualmente de temas de coeducación o bien dar un tema de cómo hacer una adaptación curricular si hay un TDAH o una receta de inclusión ¿no? Pero así como no sé, no como para todos los días, no. Entonces me consta que por cómo llegan en la Universidad de Jaén en tercero, por ejemplo dependiendo de a qué profesor o profesora han tenido en segundo ya tiene más formación o no... yo sé quién iba por la tarde o por la mañana, porque hay gente que lo trabaja y otros que no (Carolina, P.P., 19/07/2021)

Es que es una asignatura cuatrimestral que debería ser transversal en todas las asignaturas. Todas las asignaturas deberían partir del diseño universal (DUA). Es decir, pensar en todos los tipos de alumnos, enseñarles a todos por igual... Entonces yo creo que eso les cuesta más, porque siguen viendo la figura del especialista y parece como que no lo entienden, En ese sentido yo sí que les mandaría un poco más de formación, sobre todo, para que los alumnos salieran seguros, es decir que el profesorado se sintiera capacitado como un profesional de la educación (Estefanía, P.I., 14/05/2021)

-Capacidades/incapacidades para la relación con las familias.

El alumnado describe dificultades en su relación con las familias y resaltan su inexperiencia y falta de recursos para comunicarse e intervenir con ellas.

Hay asignaturas que sí quitaría o intentaría verlas de otra forma. (...) a lo mejor enseñándonos a cómo tratar con la familia, porque ese es otro problema que nos encontramos, que muchas veces no sabes cómo tratar con los padres. (...) los profesores muy buenos, lo que tú quieras, pero no nos enseñan cómo tratar con los padres (Claudia, A.P., 06/05/2021)

La percepción del profesorado se debate entre aquellos que piensan que es una temática poco trabajada en el Grado y aquellos otros que consideran que a nivel teórico sí están formados, aunque habría que potenciar más preparación en ciertas habilidades de interacción con las familias.

No, creo que ahí no llegamos, creo que ahí, no lo sé, la verdad es que nunca me lo había planteado, es verdad que es un fallo mío porque siempre pensaba como usuarios finales a los niños y realmente no, el 50% van a ser los padres, porque es muy importante y es verdad que ahí yo, al menos, nunca introduzco en el aula a la familia. Está bien que me lo hayas dicho. (Jimena, P.P., 09/07/2021)

A nivel de recursos de qué tienen que hacer y cómo lo tienen que hacer sí, a nivel de hacerlo yo creo que necesitan habilidades más profesionales a nivel de cómo relacionarse, de habilidades sociales (Alba, P.I., 19/07/2021)

-Capacidades/incapacidades para las nuevas tecnologías.

En este aspecto el alumnado manifiesta un conocimiento limitado de herramientas tecnológicas y su uso correspondiente.

(...) a mí me cuesta. Yo sé lo básico, no sé programar, ni “venga, voy a hacer esto...”. Yo sé lo simple. Sé hacer un kahoot... lo justo. Me gustaría muchísimo investigar en TICs porque ahora mismo está a la orden del día. En la carrera han dado recursos pero no los necesarios (Pedro, A.P., 13/11/2020)

Yo las podría utilizar pero todavía no me encuentro muy familiarizada. Yo tendría que hacer cursos, no tengo curso de pizarra digital. (...) necesitaría aprender más (Miriam, A.I., 09/06/2021)

Yo creo que me faltaría más práctica, no solo en la práctica de hacerlo, sino de cómo diseñar... más ideas. No sé, yo por ejemplo en el TFG he hecho una propuesta didáctica y he ido sacando mis ideas, pero creo que necesitaría más formación para utilizar más las nuevas tecnologías, que yo creo que debido a mi edad me cuesta un poco más (Lidia, A.I., 08/06/2021)

La concepción generalizada en el profesorado respecto a las TICs es que son necesarias en el mundo globalizado en que vivimos y parten de la concepción de que son un recurso preciso en la sociedad digitalizada. Por ello se parte de la perspectiva compartida por todos ellos de que a pesar de que no hay ninguna asignatura dedicada a las mismas, a excepción de la Mención de TICs para el alumnado de ambos Grados que quiera cursarla, se trabaja desde diferentes asignaturas proporcionando recursos variados y necesarios para poder utilizarlas.

Actualmente son totalmente necesarias porque es una ventana abierta a un montón de posibilidades entonces lo que tenemos es que explorar esas posibilidades y ofrecérselas al alumnado para que no se limiten a lo que estábamos comentando antes, simplemente a sus redes sociales, sino que tienen ahí pues una infinidad de recursos... ahora a golpe de click tienes una riqueza que yo creo que hay que seguir fomentando (Alba, P.I., 19/07/2021)

La mayoría de los compañeros sí trabajan las Tics. La verdad es que el que no utiliza el móvil, utiliza la tablet. Creo que cada vez las estamos introduciendo más, porque si sabemos utilizarlas nos pueden ayudar mucho. De hecho, este año ha sido el primero en el que hemos empezado a utilizar Instagram y Youtube y estamos contentísimas porque los alumnos se han involucrado muchísimo (Estefanía, P.I., 14/05/2021)

A juicio del profesorado, los futuros docentes respecto a las TICs se sienten muy capacitados, especialmente en el manejo y utilización de recursos digitales, aunque sí perciben cierta dificultad para utilizarlas desde una perspectiva didáctica.

Los alumnos sí, saben controlar la tecnología y todo lo que tú quieras, pero las utilizan para cosas muy puntuales que son redes sociales u ocio. Pero no les pidas a veces que las utilicen para cosas didácticas ni cosas distintas a lo que es meramente como yo digo, el postreo... Entonces yo creo que cada vez más afortunadamente sí está incidiendo en eso. En el uso didáctico de esas tecnologías para sacarles todo el partido que tienen (Estefanía, P.I., 14/05/2021)

-Capacidades/incapacidades para la evaluación del alumnado.

La evaluación es otro de los aspectos sobre el que los estudiantes destacan sus dificultades. Plantean un desconocimiento de herramientas suficientes para recoger información sobre el aprendizaje.

En la carrera hemos visto herramientas como rúbricas, pero así de observación y eso no... En ninguna asignatura nos han informado sobre eso (Olga, A.P., 09/12/2020)

Solo conozco la rúbrica. Conocía ni a nivel teórico lo que me enseñaron en la carrera, y luego en las prácticas ves que hay muchas más. Pero claro, yo la que más conozco es la rúbrica y ojalá me deshaga de ella (Claudia, A.P., 06/05/2021)

Estrategias de evaluación en la Universidad te enseñan las tres básicas. De ahí no se sale. Tú aprendes realmente a evaluar cuando te sientas con tus compañeras y te dicen “de estos ítems o de estas características cuáles cumple fulanito” y dices tú “no tengo ni idea, no sé cómo voy a atajar este problema”. (...) Pero es cierto que a ti te dicen “vale, vamos a trabajar según la economía de fichas”, pero ¿tú cómo evalúas una economía de fichas? Entonces tú aprendes a evaluar una vez estás dentro del centro, no aprendes a evaluar fuera (Verónica, A.I., 07/06/2021)

En cuanto al profesorado, se plantean opiniones dispares. Una de las docentes sí coincide con la perspectiva del alumnado. Considera que los alumnos/as sólo tienen un conocimiento limitado de los instrumentos de evaluación y además no los ve capacitados para evaluar los aprendizajes del alumnado de primaria.

Yo estoy un poco harta de rúbricas... porque a mí ya todo el mundo en TFG me pone rúbricas, pero solamente rúbricas de “han trabajado bien en grupo, les ha gustado el tema y tal”, pero qué han aprendido eso no saben evaluar... Yo creo que nuestro alumnado evaluará cómo diga el centro que evalúa y cómo diga la normativa, es decir, en función de lo que venga en Séneca o cómo se llame en ese momento evaluará, pero si nosotros no somos capaces de evaluar la gradación de competencias a lo largo de nuestra asignatura o del título no le podemos exigir que vayan a ser capaces de evaluar competencialmente en el aula... (Carolina, P.P., 19/07/2021)

Otra parte del profesorado destaca que los futuros/as docentes han recibido conocimientos suficientes sobre evaluación desde diferentes asignaturas y han vivido en las aulas universitarias modelos de evaluación que pueden transportar a las aulas de primaria.

En la parte que me toca sí... Ese tipo de cuestiones yo creo que a lo largo de la carrera sí que lo tienen porque un montón de asignaturas hablan de evaluación además de que nosotros

debemos de hablar y comunicarles porque hacemos la evaluación que hacemos, en base a qué, que ellos entiendan... (Gabriela, P.I., 20/07/2021)

A ver, yo cada vez lo que hago es quitarle peso al examen como tal. Yo diseñé la hoja de la evaluación de Escuela inclusiva, y tuve muchas críticas por mi departamento, ya que eran 4 puntos, para ellos eso era muy poco. Pero este año ya voy por el treinta por ciento. Mi examen sólo vale 3 puntos y porque no puedo ponerle menos. Es decir, yo he visto a mis alumnos trabajar durante todo el cuatrimestre, entonces me parece muy injusto que ese día por lo que sea te sale mal el examen por los motivos que sea, y ahora te cargas toda la asignatura. Entonces todo el trabajo que has realizado durante todo este tiempo no sirve para nada. Las campañas, los temas elaborados, las exposiciones, los trabajos y ahora eso no les cuenta (Estefanía, P.I., 14/05/2021)

(...) pues lo mismo con la evaluación, yo intento que ellos se den cuenta de que la evaluación no es un proceso sumativo final que tiene una parte sumativa pero que es un proceso desde el primer día, que entra en la participación no sé qué hay distintas formas de evaluar que no tiene que ser evaluar con un examen solo, sino que aparte el examen podemos utilizar distintas herramientas, distintas técnicas, distintos momentos procesos de evaluación grupal, evaluación individual, evaluación por pares y ellos sufren todo eso en clase, entonces cómo lo sufren yo entiendo que se quedarán con lo bueno y lo malo que aprenderán cosas que le gustan de eso y cosas que no y entonces pues quizá, yo entiendo, que al menos ese aprendizaje se lo llevan porque lo han vivido en su propia carne (Jimena, P.P., 09/07/2021)

-También, y de manera particular en el caso del alumnado del Grado de Educación Primaria, estos hacen referencia a una carencia en sus **destrezas comunicativas**, derivado de su imagen de enseñanza principalmente transmisiva en la que profundizaremos más adelante:

Yo creo que a mí lo que me falta son destrezas comunicativas, quiero decir a la hora de desenvolverme en una clase, sí que es verdad que en las prácticas lo noté mucho (Claudia, A.P., 06/05/2021)

Una de las dificultades que me pondría y que no sé controlar y que nos deberían enseñar en el grado es que... si ves, yo tengo la voz muy grave, y algo que he echado en falta en el grado es alguna clase o materia de oratoria. Porque yo creo que nadie en esta vida aprende a hablar bien. Hablar es respirar, poner la acentuación, proyección de voz... Yo por ejemplo que he dado una clase de literatura, de tanto hablar y hablar me canso, y he dado una hora o dos. Imagínate eso lunes, martes, miércoles seis horas... A lo mejor cinco horas porque tienes un descanso, otras seis horas el viernes, otras seis horas el jueves... (...) Y eso creo que sería un defecto porque a la semana de empezar mi trabajo ya iría fuera, o tendría disfonía o afonía (Pedro, A.P., 13/11/2020)

A pesar de ello, y pasando a las **fortalezas que el alumnado percibe en sí mismo**, estos hablan de un impulso en la **constitución de su identidad docente**, es decir, una **consolidación en su deseo de ejercer la profesión**, así como del conocimiento del tipo de docente que quieren ser:

Lo que he sacado de la carrera es que verdaderamente me gusta la docencia y que realmente hacen falta maestros buenos para una buena educación (Pedro, A.P., 13/11/2020)

Sobre esto es destacable el hecho de que, dentro de las oportunidades ofrecidas durante el Grado, los estudiantes solo hacen referencia a los períodos de prácticas como momentos donde pudieron reforzar su identidad docente, donde se “sintieron maestros/as” y donde conocieron sus fortalezas y limitaciones para el ejercicio docente:

Yo sí [me veo preparada para ejercer como docente]. A lo mejor si el año pasado me lo hubiesen preguntado diría que no, porque estudiando es otro mundo, pero cuando llegas allí te das cuenta de que tengo capacidad para eso. Es verdad que estoy empezando como quien dice, pero yo sí me veo capacitada (Olga, A.P., 09/12/2020)

(...) yo de verdad que en la universidad... sí, aprendemos mucho, pero en la práctica... Ahora que es mi primer año de prácticas, que todavía no he terminado de hecho... Me doy cuenta de que allí es de verdad donde aprendes, lo que aprendes en la universidad lo pones en práctica. Ahí es donde de verdad te sientes docente (Olga, A.P., 09/12/2020)

Yo no cambiaría nada del Practicum. Yo he estado muy bien y me ha hecho ver que todavía lo tengo más claro que antes. Me ha gustado mucho la experiencia y he visto que es lo que yo quiero y me he sentido muy realizada y que yo puedo llevar a cabo un trabajo así perfectamente (Miriam, A.I., 09/06/2021)

De igual forma, las prácticas parecen haber ayudado a trabajar su identidad docente no solo desde el reconocimiento de qué tipo de docente quieren ser, sino también de qué tipo de docente o modelo de enseñanza no quieren desarrollar. En este sentido, Lidia, una de las alumnas del Grado de Educación Infantil, mostraba su rechazo hacia el modelo de enseñanza que ella misma llama “tradicional” y reivindica un cambio en la educación a pesar de que antes de iniciar la carrera ella misma se sentía representada en este modelo donde predominan las clases magistrales y el aprendizaje memorístico por parte del alumnado:

Pues me veo un poco trabajando de forma diferente a como lo he vivido yo con mi propia hija. Yo tengo dos hijas y por lo que he visto durante las prácticas de estos años (...), he visto que siguen el método tradicional, y yo no me veo así. Yo he sido muy de método tradicional, que te lo expliquen todo y demás, y sin embargo con los chiquillos he visto que el método que siguen por ejemplo en el colegio donde he estado no es el que yo aplicaría (Lidia, A.I., 08/06/2021)

(...) ese es el método tradicional y por ejemplo mi hija que está en 2º de la ESO y están así en clase, y en las explicaciones y demás no se siente... Hay asignaturas que es nada más estudiar y estudiar y no le ven el sentido. Entonces no me sentiría representada. Y sin embargo antes de empezar a estudiar creo que me veía más en ese sentido (Lidia, A.I., 08/06/2021)

Aunque luego analizaremos esto con más detenimiento, podemos ya adelantar con ello que el Grado ha supuesto una cierta **transformación en el discurso de los futuros docentes en cuanto a la imagen de docente y de educación**. Especialmente de las tituladas en el Grado de Educación Infantil, ya que esto parece ser menos visible en el alumnado del Grado de Educación Primaria, y así lo hace notar Pedro, quien señala que lo que le ha formado realmente como docente ha sido la experiencia vivida fuera de la Universidad:

Desde mi punto de vista, yo si me veo ahora como docente es gracias a las horas de clase tipo catequesis. Ahora me veo mucho mejor que si no hubiera dado. Claramente, ahora mismo

dando clases particulares que acabo de terminar la carrera... Me falta muchísimo y no digo que sea el mejor ni nada, pero algo me veo (Pedro, A.P., 13/11/2020)

Es la práctica de fuera la que me ha formado más que la carrera (Pedro, A.P., 13/11/2020)

Esta transformación en el discurso de algunas alumnas, se ve reforzado por otras de las fortalezas percibidas por ellas mismas que es una **cierta ampliación en los conocimientos teóricos** respecto a su profesión. Así, hablan también de un enriquecimiento cultural, reconociendo que han aprendido determinados contenidos que en ocasiones pueden ser útiles en el día a día de un aula.

(...) he aprovechado al máximo todo lo que me ha transmitido, todo lo que he tenido que estudiar para aprender y para enriquecerme culturalmente. Porque yo hay cosas que antes no sabía y que si no hubiese tomado estos estudios no lo sabría en la vida (Lidia, A.I., 08/06/2021)

Yo me he sentido muy bien, me ha gustado mucho. Quizás cuando estás en las clases dices “¿y para qué quiero esto?, ¿y para qué necesito lo otro? Esto es todo muy teórico”. Pero yo creo que son aprendizajes y conocimientos que van haciendo que la persona se vaya realizando poco a poco. Y cuando tú tienes una clase, como no sabes lo que te vas a encontrar, todo esos aprendizajes así... que vayas actuando en el momento, que vayas sin darte cuenta actuando, y que cuando se te planteen los problemas te vayan saliendo las posibles soluciones (Miriam, A.I., 09/06/2021)

Sin embargo, no todos los alumnos/as entrevistados opinan lo mismo respecto a los contenidos teóricos abordados a lo largo del Grado, existiendo también aquellos que señalan la inutilidad de estos contenidos para su práctica diaria:

Hay ciertas cosas de la teoría que sí pueden servir, pero sinceramente la gran mayoría de teoría que hemos visto en la carrera en la práctica no me sirve, no he visto yo que me haya servido (Claudia, A.P., 06/05/2021)

Sea como sea, en el caso de aquellas alumnas que valoraban la utilidad de algunos de estos conocimientos teóricos es importante señalar que dichos contenidos parecen referirse únicamente a la identificación de las diferentes fases del desarrollo en los niños/as, sin que se logre percibir hasta qué punto estos determinan una transformación en su conocimiento práctico y, por consiguiente, una transformación en su actuación docente.

Así lo hace explícito Olga cuando habla de que fue capaz de reconocer “los típicos errores” que los niños/as tienen en el área de Matemáticas pero que a pesar de poder observar estos contenidos teóricos en la práctica, en su actuación “sale lo primero que te sale”, “lo que has visto, lo que te han enseñado tus profesores”.

Te sale lo primero que te sale pero también te das cuenta... por poner un ejemplo: este año estaba en matemáticas y me acordé de una forma de que nos enseñó y que di el año pasado en teoría como por ejemplo los típicos errores que tienen ellos [los niños/as]. Y me acordé. Entonces son cosas que las vas relacionando, pero al final lo primero que te sale es lo que has visto, lo que te han enseñado tus profesores (Olga, A.P., 09/12/2020)

Relacionado con estos automatismos a los que hace referencia Olga, otras alumnas también identifican como “fortalezas” la **“mejora en el nivel de adaptación y flexibilidad ante las diferentes situaciones que puedan surgir en el aula”**: (...) por otro lado mi nivel de

adaptación ha mejorado. Yo soy más flexible desde que estudié magisterio y desde que hice las prácticas (Claudia, A.P., 06/05/2021)

Pero, ¿a qué se refieren cuando hablan de “adaptación” y “flexibilidad”? A pesar de que esto sea percibido como una mejora en su preparación docente (de nuevo conseguida principalmente a través de la experiencia que les ofrecen los periodos de prácticas), esto no parece ser más que un **reforzamiento en sus automatismos o conocimiento práctico**, dándose un distanciamiento cada vez más pronunciado entre la teoría tratada y la práctica cada vez más irreflexiva y automática (o como ellas la llaman: “flexible”) que desarrollan:

En la carrera no me lo han enseñado, lo aprendí yo sola con las prácticas porque claro, tú vas con una idea preconcebida, más o menos pensando cómo tiene que ser el niño y luego tú te puedes encontrar una selva amazónica, que es totalmente distinto, entonces tú vas pensando "en la carrera me enseñaron a hacerlo de X forma", pero a lo mejor el niño no es X, es Y. Entonces ya tienes que darle vueltas, darle vueltas, hasta que encuentres la forma de cómo adaptarlo (Claudia, A.P., 06/05/2021)

A mí el Practicum me ha servido muchísimo más. Yo creo que es lo que más me ha servido para las prácticas. En el sentido de que he tocado la realidad de los niños, (...) he tocado la realidad de que un niño o una niña me decía “seño, yo no aprendo porque no oigo bien”. Entonces claro, ese “no oigo bien”, ya te hace aprender a cómo gestionar esas problemáticas. Eso no te lo enseñan ni en la teoría, ni en la carrera, solo lo aprendes de práctica (Claudia, A.P., 06/05/2021)

Cabe aquí empezar a preguntarse por la utilidad del Practicum. Un Practicum donde, al parecer, la actuación de las futuras docentes no tiene un acompañamiento real y provocador por parte de los tutores universitarios y del centro de prácticas, sino que ocurre casi de manera “accidental” por la propia naturaleza de las situaciones escolares cotidianas y su necesidad de atenderlas (sin ningún tipo de cuestionamiento previo o posterior):

Al principio yo creo que nos costaría un poco más [ir adaptando la programación con el devenir de la clase] porque nos falta experiencia laboral, pero yo creo que conforme se fuera planteando la situación, día a día vamos a ir aprendiendo y en poco tiempo yo creo que seríamos capaces de llevar a cabo esos cambios de forma normal y automática (Miriam, A.P., 09/06/2021)

Sí que he visto que en relación a Didáctica del lenguaje oral y escrito, de primero, sí que he podido ver los procesos en los niños. (...) Pero la profesora no ha dicho “tengo que dejarlo un poco más porque no está en la fase adecuada”. Eso no lo he visto en las prácticas, pero yo sí lo he puesto en prácticas pero no porque me lo haya explicado la tutora. Por mí misma porque sí que he sacado lo mejor de cada asignatura, y yo quería ver eso reflejado en los alumnos (Lidia, A.I., 08/06/2021)

Esto mismo ocurre cuando se les pregunta por si han trabajado la **reflexión sobre sus propias prácticas**, tratándose de nuevo de un aspecto que han trabajado de manera personal y voluntaria, pero no de manera explícita durante el Grado:

Yo creo que no [me han dado recursos para reflexionar sobre mi propia práctica]. De decir “venga, he hecho esto y creo que podrá mejorarlo”... no. Eso no lo he visto nunca. Lo he pensado muchas veces, para mejorarte e innovarte como te he dicho, para sacar el mejor

provecho de ti, para sacar tu mejor versión siempre... pero no. Lo he pensado muchas veces pero que me lo enseñen no (Pedro, A.P., 13/11/2020)

(...) yo he trabajado [la reflexión sobre mi propia práctica], pero es que además de eso yo es que soy psicóloga. Pero yo de todas maneras creo que todo lo que hago en la vida, no solo el grado o no solo mis prácticas, siempre cuando se termina yo siempre pienso, o piensa casi todo el mundo, aunque tú estés muy contenta con lo que has hecho pero siempre te queda el “¿lo habré hecho lo mejor que he podido?, ¿podría haber hecho algo más?”. Yo por lo menos por mi forma de ser, siempre me queda esa pregunta, y yo creo que eso también me hace evolucionar para lo próximo que haga intentar mejorarme (Miriam, A.I., 09/06/2021)

Eso no lo hemos trabajado mucho pero es importante autoevaluarse y decir “esto lo estoy haciendo mal o bien”. Lo que pasa que cuando tomas la rutina es difícil pararse a decir “no, voy a cambiar esto porque creo que lo estoy haciendo mal” (Olga, A.P., 09/12/2020)

La inexistencia de un adecuado seguimiento del período de prácticas desde la Universidad es también reconocida por el propio profesorado, quienes, sin embargo, consideran que el alumnado tiende a hacer una sobrevaloración de este periodo al mismo tiempo que infravaloran lo abordado en las clases. La mayoría de los discursos del profesorado entrevistado confían en que los contenidos transmitidos en el Grado y las vivencias universitarias les proporcionan una dimensión teórica del conocimiento que después será utilizada para la reflexión en la acción.

Llevo muy desconectada del tema del Practicum durante mucho tiempo, pues cuando lo he retomado he visto no sé, a ver, realmente es que a los tutores no tenemos voz ni voto. A mí me dan unos papeles y me dicen esto tienes que evaluar y poco más. Yo tengo un seguimiento con ellos, quedamos, me comentan...Luego hacen cuatro tareas, dos folios por delante y por detrás que ahí no explicas nada y darle una nota y poco más.

Yo creo que al principio no la ven, al principio piensan y de hecho cuando se van a las prácticas parece que en 15 días de práctica se creen que han aprendido más que en toda su vida en la carrera vamos... llevo 4 años perdidos y ahora en 15 días esta seño me lo ha enseñado todo, es la mejor “Seño” del mundo...pero luego rescatan lo aprendido en las asignaturas... recuerdo que en una asignatura me hablaron de eso, me hablaron... y que le sirven el rudimento en la base fundamental que le sirve para su desarrollo profesional posterior de lo otro, creo que eso nos ha pasado a todos y espero sí, que sí, que creo que luego echará mano aunque en el periodo de práctica no lo vea aún (Jimena, P.P., 09/07/2021)

Yo creo, yo creo que lo mismo, creo que estamos haciendo de Pepito Grillo y al menos, le estamos hablando de la importancia que tienen determinadas cosas y que generaremos en ellos, al menos la inquietud... esa conciencia para ser capaces de reflexionar sobre su propia práctica, este tipo de competencias con respecto a mejorar y a la formación continua, etc., los estamos haciendo competentes en ese tipo de capacidades y habilidades yo entiendo que la formación se le está dando, pero luego pues habrá de todo... yo creo que el 70% de nuestros alumnos que querrá evaluar su propia práctica y reflexionar sobre su propia práctica, intentar cambiar e incluso contactar con otros compañeros para analizar su propia práctica y que le ayuden, pero habrá otros que ¡bueno! que como en todas las ramas... (Jimena, P.P. 09/07/2021)

Podemos concluir diciendo que la valoración realizada por los estudiantes respecto a las competencias desarrolladas en el Grado es muy crítica con la formación recibida en la Universidad, aunque las opiniones son mucho más condescendientes respecto a la

preparación que les ha supuesto el período de prácticas. En contraste aparece la opinión del profesorado, que si bien en algunas de las competencias estiman que los estudiantes aún se encuentran en ciernes, como las referidas al tratamiento a la diversidad y la colaboración con las familias, así como que el período de prácticas tendría que tener un seguimiento y orientación por parte de la Universidad, con respecto a otras competencias (utilización de recursos TICs, realización de la evaluación o uso de metodologías) el profesorado cree que la formación recibida les va a capacitar como futuros docentes y les va a servir para ejercer como profesionales reflexivos.

4.2.2. ¿Qué imagen del proceso educativo se extrae del Grado cursado?

¿Qué imagen de niño/a se llevan los futuros maestros/as?, ¿qué imagen de docente?, ¿qué imagen de educación? A continuación pasamos a relatar cómo entienden los futuros docentes su papel en el proceso de enseñanza y aprendizaje, así como los diferentes aspectos que conforman este proceso: la imagen de alumno/a, objetivos, contenidos, metodología, organización espacial y temporal, relaciones con las familias, coordinación docente, y la evaluación.

Imagen de alumno/a

Comenzamos este apartado hablando de la imagen de niño/a que se destila de las entrevistas realizadas a los docentes en formación, pues entendemos que la imagen de alumno/a que se llevan consigo conlleva, a su vez, una serie de creencias acerca de todo el proceso educativo.

Sobre esto, y a pesar de que la muestra de entrevistas es quizás pequeña para hacer afirmaciones rotundas, nos vemos en la obligación de hacer presente la **diferenciación percibida entre los estudiantes del Grado de Educación Infantil y los estudiantes de Educación Primaria**, pues a pesar de que en ambos casos se dan ciertas contradicciones, resulta notorio que, al menos en sus teorías proclamadas, las estudiantes del Grado de Educación Infantil poseen un discurso más elaborado acerca de la importancia de considerar al **niño/a como una persona capaz y autónoma**.

A mí me interesa muchísimo que los niños aprendan pero no solamente los requisitos básicos. A mí me encanta que mis niños vayan a más y lleguen a mayor conocimiento del que ya tienen. Entonces enseñarles algo, a trabajar un proyecto de algo que ya saben lo que es o que ya medio lo entienden, medio entienden el vocabulario, medio se lo saben... creo que no es importante (Verónica, A.I., 07/06/2021)

Yo diría que ellos busquen también más allá, que no se queden solo con lo mínimo, sino que ellos mismos tengan la libertad de expresarse y de buscar más allá de lo que se impone en el colegio (Olga, A.I. 09/12/2020)

Una imagen de infancia que requiere de un proceso de enseñanza y aprendizaje activo, donde el alumno/a es el protagonista, mientras que el maestro/a adquiere un papel de acompañante y provocador de acciones. Esto lo podemos ver cuando se les cuestiona por diferentes temáticas, como por ejemplo cuando se les pregunta qué tipo de propuesta

desarrollarían en sus aulas para abordar la alimentación saludable. Una pregunta en la que todas ellas dan valor a la participación del alumnado:

En la imagen 4 los niños están participando por lo que veo, ¿no? Yo haría la 1 y la 4 (Miriam, A.I., 09/06/2021)



Me quedaría con la imagen 4 y con la 2. Con la 4 porque están experimentando, están trabajando ellos, están consiguiendo algo por ellos mismos. Y en la 2 les das a elegir que preparen ellos lo que más les gusta. Lo otro es un poco más dado y todo organizado, y se los das hecho (Lidia, A.I., 08/06/2021)

Yo creo que una clase le debe dar al niño pie a que sean activos y a que tengan sus propios ideales y que ellos creen sus propias ideas y lo que ellos realmente creen que es importante (Verónica, A.I., 07/06/2021)

También es muy representativo y simbólico en este sentido la declaración de Verónica en cuanto a la importancia de agacharnos y ponernos “a la altura” de la infancia, una actuación apreciada por los modelos de educación respetuosa donde se valora al niño como un ser humano completo que necesita ser escuchado y comprendido:

Yo me he dibujado sentada en el suelo porque creo que es importante ponerse a la altura y estar siempre en la misma estabilidad que los niños, puesto que ellos eso lo valoran mucho y te pones como si fuera un igual. Eso para ellos es muy importante, que tú estés de manera más cercana a ellos. Entonces yo me he dibujado sentada en el suelo, leyendo un cuento, porque creo que el meter a los niños tanto en las disciplinas obligatorias de “no nos podemos sentar en el suelo, siempre nos tenemos que sentar en la silla, siempre tenemos que respetar las normas”. Yo creo que una cosa muy importante es que no todo es tan reglado ni todo sigue unas normas o unas pautas exactas, sino que también hay que llegar a entender y llegar a saber cómo son los niños y de la manera que piensan y de la mejor manera los niños pueden llegar a trabajar (Verónica, A.I., 07/06/2021)

Por su parte, los estudiantes del Grado de Educación Primaria -en especial Olga- también hacen referencia en ciertas ocasiones el necesario papel activo del niño/a, que da lugar a la búsqueda de un proceso educativo “recíproco”, donde tanto el alumno/a como el profesor/a se ven beneficiados:

Me he dibujado a mí en el centro y alrededor las mesas de los alumnos. No quiere decir que seamos el centro los profesores sino que es una relación recíproca. Nosotros les damos a ellos, pero ellos también nos dan mucho. Entonces ellos al final son los que no forman a nosotros, los que nos dan toda la experiencia (Olga, A.P., 09/12/2020)

Sin embargo, en el caso de estos futuros maestros/as se hace mucho más patente una **imagen de niño/a incapaz y dependiente**, y por consiguiente una imagen de docente mucho más intervencionista e incluso autoritaria, mostrando preocupación por el mantenimiento del respeto a su figura. Se llegan a utilizar así expresiones como “saber llevar a los niños”

que nos recuerdan más a una enseñanza por instrucción y condicionamiento que a una educación libre y respetuosa.

Yo lo veo algo muy importante. Mira en esta situación en la que estamos... Yo que estoy en el primer ciclo lo veo fundamental porque son un poco dependientes todavía, ellos por sí solos... tú les dices “tenéis que hacer esto” y tienen que tener siempre un ojo del padre o de la madre que le ayude, que estén ahí con ellos y su apoyo también (Olga, A.P., 09/12/2020)

Yo ahora mismo en el cole lo que más hago en clase es corregirles, porque como estoy en el primer ciclo y son más dependientes, les tienes que corregir mucho las cosas. También he explicado cosas. (...) Sobre todo de refuerzo (Olga, A.P., 09/12/2020)

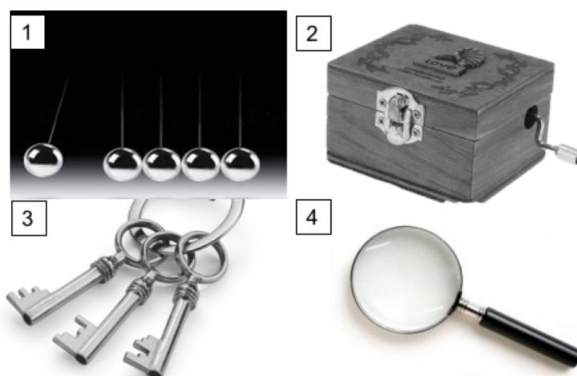
Mucha gente me lo ha dicho cuando doy clases de catequesis o clases particulares, sé llevar muy bien a los niños a la hora de la cercanía. Es decir, ni darles la mano mucho ni tampoco dársela del todo, saber llevar un trato. Que el niño te vea como profesor, que te vean siempre en ese papel de profesor, de “debo hacerle caso”, “tengo que tenerle respeto”, “hasta aquí he llegado” (...). Es saber llevar a los niños (Pedro, A.P., 13/11/2020)

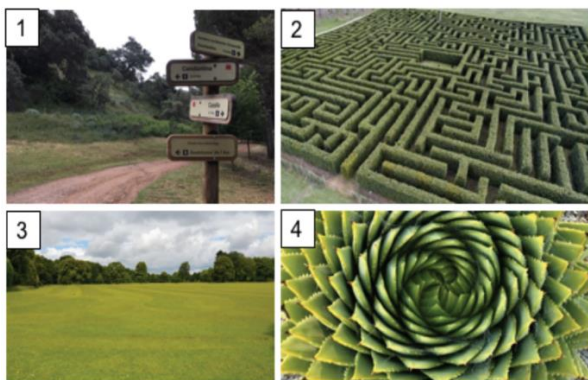
A pesar de ello, sí que se hace patente, tanto en el alumnado del Grado de Educación Primaria, como en el de Educación Infantil, el **reconocimiento de la diversidad de los niños/as**, a pesar de que, como ya hemos señalado en relación a las debilidades detectadas en su preparación docente, no consideran estar preparados para atender dicha diversidad:

(...) tenemos que mirar a cada niño porque cada niño es una persona individual, con sus problemas y sus formas de aprender, y sus características independientes a las de los demás (Miriam, A.I., 09/06/2021)

Creo que todos los alumnos tienen que estar incluidos en el aula. Ya sea en un aula general o en un aula con alumnos con diferentes problemas o características. Yo sí creo que cada uno necesita un método de adaptación y un método de enseñanza, y creo que es muy importante que a cada alumno y a cada niño se le dé eso que necesita, ese apoyo o refuerzo que necesita, ya sea de unas características o de otras (Verónica, A.I., 07/06/2021)

La imagen dos, que es una caja de música... yo creo que cada niño es eso, cada niño es una caja de música. Cada niño es una melodía. Cada niño tiene una forma de ser y de actuar. (...) Cada niño puede pensar una cosa. (...) Cada uno lleva su ritmo. Cada uno lleva su nivel de acción o nivel de apertura en distintos momentos (Verónica, A.I., 07/06/2021)





El laberinto porque yo diría que la escuela siempre tiene un mismo objetivo que es enseñar a los alumnos pero tiene distintos caminos entonces a lo mejor desde el laberinto puedes llegar al mismo objetivo pero desde distintos caminos, no siempre usando el mismo (Claudia, A.P., 06/05/2021)

La escuela la vería como la imagen número uno, lo que tiene que ser, o sea guiar a cada niño. Lo direccionas a un camino: “¿tú quieres ir a tal sitio? Pues a la derecha. Al otro, pues a la izquierda”. (...) No todos los niños son iguales y a todos los niños no les puede decir lo mismo ni puedes actuar con ellos de la misma manera. Por eso la imagen uno, de las flechas, cada uno por un lado (Pedro, A.P., 13/11/2020)

Para finalizar con sus ideas sobre escuela inclusiva, también se les planteó la siguiente situación: Estás intentando llevar a cabo una actividad en el aula y un alumno o alumna interrumpe constantemente al desarrollo de la actividad, ¿qué harías?

A esta pregunta cinco de los seis estudiantes entrevistados se decantaron por interesarse por el por qué podría estar teniendo esa actitud e intentarían dar al niño/a un papel importante en el que se sintiera partícipe. Tan solo Pedro expuso otro tipo de situación donde se vuelve a hacer patente un modelo de enseñanza más coercitivo, ya que su solución sería dejar que el resto de compañeros y compañeras opinaran sobre el comportamiento del niño/a en cuestión, capitaneados por las preguntas del profesor que, en este caso, sirven de condicionamiento y discurso moralizador encubierto (“¿a que estáis opinando mal?”). De hecho es capaz de anticipar la respuesta que espera recibir por parte del alumno/a tras recibir dicho discurso (“yo espero que me diga ‘no lo voy a hacer más’”):

(...) yo he visto muchos casos y es difícil controlarlo, pero yo pararía la clase, le haría que se pusiera de pie, tampoco para ridiculizarlo ni nada, pero hacerle saber que lo está haciendo mal. Y que el resto diga. Yo me acuerdo de un niño que se me está viniendo a la cabeza, que el niño no paraba y yo pensé ¿podremos hacerlo? No echándole en cara nada, pero si el chiquillo está haciéndolo mal y está molestando a todos sus compañeros, que diga... “es que tengo que parar porque estoy molestando tanto a mis compañeros como a mi tutor, y no estoy dejando que la clase siga”. Entonces me acuerdo de decirle “venga, ponte de pie”, y decirles “chicos, comentadle lo que estáis opinando sobre él, ¿a qué estáis opinando mal?”. “Pues sí, porque se está portando mal, no nos está dejando, nos está dando mucho por saco, nos está molestando, no nos está dejando dar clase, no está escuchando bien...”. “Héctor, ¿cómo lo ves?, ¿te parece bien?, ¿te parece mal?, ¿te parece bien que tus amigos con los que juegas en el recreo o con los que luego te juntas fuera del colegio o vas con ellos al fútbol o lo que sea te miren así?, ¿ves bien que te digan estas cosas?, ¿tú cómo te sientes?”. Y el chiquillo yo espero que me diga “pues no me gustan que me digan esas cosas” o “creo que me he equivocado, no lo voy a hacer más” (Pedro, A.P., 13/11/2020)

De la misma forma habla de “niños que no están adelantados como los otros”, estableciendo una normalidad que no existe, un modelo de niño/a estándar y, por consiguiente, unos “otros” que no encajan en dicho modelo:



Todos sabemos que unos somos más listos, otros sabemos mejor leer, a otros se les da mejor las matemáticas... Cada niño es diferente y hay niños que les cuesta más. No quiero discriminar a nadie, pero se podría decir, y no quiere decir nada, que las piedras chiquititas son niños que no están adelantados como los otros. Sino que junto con los niños que son más listos, hacen una pared, un conjunto, un equipo (Pedro, A.P. 13/11/2020)

¿Qué y para qué se aprende?: objetivos y contenidos

En cuanto a la concepción que tienen acerca de cuáles son los objetivos prioritarios del sistema educativo y qué contenidos deben aprender los niños/as para ello, tanto el alumnado del Grado de Educación Infantil como del Grado de Educación Primaria hablan de la **importancia de que la escuela sea un lugar donde se “forma” y se “prepara” a las personas para desenvolverse en su día a día**, haciendo hincapié en la importancia de no centrarse únicamente en los conocimientos, sino también en las habilidades, actitudes, emociones y, sobre todo, los valores:

Yo creo que la función de la escuela es preparar y formar a las personas para realmente ser resolutivas en la vida, creo que está así definido, de preparar a las personas, pero realmente es prepararlas para enfrentarse a la realidad, no solo es que vayan aprobando cursos y asignaturas y tal con notas, que yo estoy totalmente en contra de eso. Creo que la escuela debe preparar a los alumnos a ser realmente válidos (Lidia, A.I., 08/06/2021)

La función de la escuela siempre se ha sabido que es enseñar unos contenidos. Pero yo creo que hay más funciones porque además hay que enseñar valores, integrar a los 25 alumnos, que ellos sepan trabajar en grupo, que ellos tengan una visión de grupo, de compañerismo, que los niños se sientan personas dentro de un grupo, dentro de una sociedad. Entonces no solo es unos contenidos (Miriam, A.I., 09/06/2021)

(...) principalmente enseñar la enseñanza básica, por ejemplo que sepan sumar, que sepan leer, escribir, pero también yo entiendo que la escuela es un sitio donde tienen que aprender a respetarse, a saber controlar sus emociones, tolerar... Lo que es la convivencia para mí es muy importante. Entonces el maestro para mí tiene el papel de mediador, en el sentido de que tiene que trasladar los conocimientos, pero también tiene que enseñar otros valores y otras cosas (Claudia, A.P., 06/05/2021)

(...) veo súper importante que en el colegio que no se enseñe simplemente. Hay que resolver problemas... Te das cuenta de que no es solo ir a enseñar un tema y te vas a casa, si no que tienes que resolver problemas entre ellos, tienes que educarlos también en valores, y tener respeto y empatía (Olga, A.P., 09/12/2020)

(...) yo creo que al día de hoy cualquier proyecto es mucho más que aprender a leer y escribir. Cualquier proyecto es saber relacionarse y saber solucionar de una manera o de otra cualquier conflicto que te dan en el momento del día a día (Verónica, A.I., 07/06/2021)

Sin embargo, cuando se les pregunta por otros temas u otras imágenes no directamente relacionadas con cuál debe ser la función de la escuela, aparecen ciertas contradicciones respecto a sus declaraciones anteriores al situar el **aprendizaje de conocimientos académicos como el objetivo principal del proceso educativo**. Un ejemplo es el de Claudia, estudiante del Grado de Educación Primaria, cuando afirma que *“la enseñanza es la llave para que se te abra una puerta en el futuro”* porque *“al fin y al cabo leer y escribir es súper importante”* (Claudia, A.P., 06/05/2021). O el de Verónica, estudiante del Grado de Educación Infantil, cuando al hablar de evaluación centra su atención en el control de aprendizajes teóricos como saberse los colores:

Tú aprendes realmente a evaluar cuando te sientas con tus compañeras y te dicen “de estos ítems o de estas características cuáles cumple fulanito” y dices tú “no tengo ni idea”. Entonces al día siguiente en cuanto llegas por la mañana (...) coges tu libreta y empiezas a preguntar, y le das tres colores y dices “cuál es el color rojo”, “cuál es el color azul” y “cuál es el color verde”. Una vez que te lo señalan marcas si el ítem está correctamente solucionado o no (Verónica, A.I., 07/06/2021)

¿Cómo enseñar?: modelos educativos, rol docente, organización espacial, temporal y recursos

Al igual que ocurría con la ya expuesta imagen de niño/a que traen los futuros alumnos/as consigo, si nos preguntamos por cómo entienden el proceso de enseñanza y aprendizaje vuelven a hacerse patentes ciertas **diferencias entre las concepciones de los estudiantes del Grado de Educación Infantil y los de Educación Primaria**. Así, a pesar de que todos ellos reconocen discursivamente la importancia de una enseñanza donde la práctica tenga un papel relevante, los futuros y futuras docentes de Educación Primaria **no rehúsan de prácticas educativas propias a lo que ellos mismos denominan como “lo tradicional”**. En este sentido Claudia habla de *“no perder la esencia que tiene el maestro antiguo”*, y su concepción sobre la innovación educativa parece relacionarse únicamente con el uso de nuevas tecnologías. De la misma forma, Olga, a pesar de ser la estudiante de Educación Primaria que a lo largo de la entrevista muestra mayor empeño y deseo de abandonar las prácticas educativas más tradicionales, cuando se le pregunta por cómo usaría las nuevas tecnologías solo logra asociarlas al desarrollo de fichas interactivas, dándose de nuevo una confusión entre innovación y modernización:

Yo siempre he dicho que el magisterio, el ser docentes es una mezcla entre las nuevas formas de enseñar y lo tradicional, porque yo creo que no habría que perder esa esencia que tiene el maestro antiguo pero tampoco hay que quedarse atrás, hay que seguir renovándose. Entonces yo sería una mezcla entre las nuevas tecnologías y el uso de la pizarra o la clase tradicional (Claudia, A.P., 06/05/2021)

Yo la utilizaría a lo mejor para ver los contenidos de manera tradicional, pero luego para repasarlos y todo: fichas interactivas, presentaciones animadas también... Se pueden hacer un montón de cosas, pero sobre todo eso, fichas interactivas. Y muchas veces las pueden hacer hasta ellos porque se pueden enviar y recibir. Lo utilizaría así aunque hay infinitud de usos (Olga, A.P., 09/12/2020)

Algunos de los estudiantes del Grado de Educación Primaria defienden así la **importancia de la “teoría”**, y de que esta se dé antes que la práctica:

La imagen tres aunque parezca la más tradicional, es importante que lo sepan, el círculo o la pirámide de los alimentos. Para que sepan qué alimentos tienen que comer de menos a más. Por qué te tienes que tomar esto, por qué esto se toma más que lo otro. Es muy tradicional pero en mi opinión se debería ver primero (Pedro, A.P., 13/11/2020)



De la misma forma, cuando se les pregunta por la organización del espacio educativo vuelven a hacer manifiesto el apoyo hacia la conservación de un modelo de enseñanza caracterizado por la **priorización de las clases magistrales y los conocimientos académicos**:

Me identifico con la imagen uno y la siete porque aunque yo defiendo mucho la práctica, siempre tiene que haber una teoría entonces yo entiendo que tanto la uno como la siete, por lo menos en los centros en los que he estado yo, son los que más relaciono con ese aprendizaje teórico, porque aunque haya más práctica, tiene que haber una teoría, una base antes de la práctica (Claudia, A.P., 06/05/2021)



Todo ello deriva en una **imagen de docente como centro del proceso educativo**, como la persona que “maneja” y manipula al alumnado a su antojo, y que por consiguiente posee un poder superior al alumnado y se preocupa por salvaguardar su autoridad:

La función de los docentes es colocar las piedras. Las piedras no se colocan solas. Entonces el docente es como el constructor o el arquitecto, el que tiene que manejar, el que tiene que saber colocar a los niños, saber introducir a los niños... El que maneja las piedras (Pedro, A.P.,

Mucha gente me lo ha dicho cuando doy clases de catequesis o clases particulares, sé llevar muy bien a los niños a la hora de la cercanía. Es decir, ni tan darles la mano mucho ni tampoco dársela del todo, saber llevar un trato. Que el niño te vea como profesor, que te vean siempre en ese papel de profesor, de “debo hacerle caso”, “tengo que tenerle respeto”, “hasta aquí he llegado”. (...) Es decir, saber llevar a los niños, que no te vean como un poder superior...

bueno, que te vean como un poder superior, como que eres su maestro, pero que no te tengan miedo. (...) Tenemos que ser un ejemplo. Yo disfruto con que en la clase también se rían. Si comentamos, sale una gracia, una gracia que vaya con respeto, que no se salga de la línea (Pedro, A.P., 13/11/2020)

Un docente cuyo rol principal parece ser el de transmitir contenidos a través de las clases magistrales, hasta el punto de considerar que una de las habilidades principales de un docente es el control de su voz. Un docente, por consiguiente, no reflexivo y necesariamente conocedor de todas las respuestas:

Una de las dificultades que me pondría y que no sé controlar y que nos deberían enseñar en el grado es que... si ves, yo tengo la voz muy grave, y algo que he echado en falta en el grado es alguna clase o materia de oratoria. (...) Yo por ejemplo que he dado una clase de literatura, de tanto hablar y hablar me canso, y he dado una hora o dos. Imagínate eso lunes, martes, miércoles seis horas... (...) No sé hablar en sí, no sé proyectar bien mi voz. Y eso creo que sería un defecto porque a la semana de empezar mi trabajo ya iría fuera, o tendría disfonía o afonía (Pedro, A.P., 13/11/2020)

Me parece que todas las imágenes están bien. Yo podría ser cualquiera de ellos, incluso la ocho que se ve más formal, todos sentados, copiando o lo que sea. (...) hay que saber estar tanto de risas, “venga dame un abrazo, esto y lo otro”, como “venga, vamos a hacer un dictado, todos en silencio”, o “vamos a ver un powerpoint y tenemos que estar atentos y luego vamos a hacer unas preguntas”. Hay que estar tanto buenos ratos como... no son malos ratos, es estar en silencio, respetando al compañero y atendiendo al profesor (Pedro, A.P., 13/11/2020)



La imagen son como preguntas o incertidumbres, pero no me sugiere nada de la función docente porque, a ver, nadie es perfecto, pero un docente tiene que tener las mínimas cuestiones en su cabeza. Si tienes una pregunta, responderla (Pedro, A.P., 13/11/2020)

Sin embargo, a pesar de estas afirmaciones, aún nos quedan preguntas respecto al por qué del fuerte arraigo a este modelo de enseñanza: ¿apoyan este modelo porque consideran que es un realmente educativo para el alumnado?, ¿han asumido sin cuestionamiento el modelo más extendido y con el que se sienten cómodos porque lo han vivido durante muchos años como alumnos/as?, ¿se sienten realmente representados y reconocidos en este modelo o simplemente se resignan ante la estructura del sistema educativo actual y, en concreto, de la enseñanza primaria tal y como también expresan en varias ocasiones?:

Yo, tal y como está ahora mismo el sistema planteado, me identificaría con el tres y con el seis. ¿Qué me gustaría que fuese diferente? Pues que aprendiesen jugando. Me gustaría más que fuese como el cinco y el siete, pero tal y como se nos plantea ahora mismo el sistema me tengo que identificar desgraciadamente con el tres y el seis. (...) Muchas veces, sobre todo siendo de primaria, las asignaturas están diseñadas para que aprendan de una manera memorística y tampoco el tiempo que hay por cada clase no te da tiempo a pensar un juego o a intentar que toda las jornadas sea aprendizaje mediante el juego (Claudia, A.P., 06/05/2021)



La que mayormente hemos dado es el ABP, aprendizaje basado en problemas y en proyectos, pero como eso se suele hacer mayoritariamente en infantil, en primaria es más costoso. Básicamente porque en infantil tienen solo tres maestros, y en primaria tienen uno de Educación Física, otro de Música, otro de Lengua y Matemáticas, otro de Sociales (...) Es más complicado porque depende de muchos más maestros, de muchos más horarios. Es más complicado (Pedro, A.P., 13/11/2020)

Por su parte, las alumnas del Grado de Educación Infantil, y también Olga en cierta medida, muestran una actitud más reivindicativa, **rechazando al menos discursivamente el modelo tradicional y manifestando su deseo de transformar la educación hacia modelos más activos.** Se muestran contrarias así a las al uso predominante del libro de texto, las clases magistrales, la priorización de la teoría frente a la práctica, el aprendizaje memorístico por parte del alumnado y la organización espacial de mesas y sillas estáticas que revelan este modelo de enseñanza estandarizado, estático y academicista:

En realidad creo que me sentiría bien en cualquiera de las imágenes. En la ocho si fueran pequeños así creo que no, ese es el método tradicional y por ejemplo mi hija que está en 2º de la ESO y que están así en clase, y en las explicaciones y demás no se siente... Hay asignaturas que es nada más estudiar y estudiar y no le ven el sentido, el por qué de estudiar eso. Entonces no me sentiría representada (Lidia, A.I., 08/06/2021)



La imagen uno la veo un atraso, tanto los pupitres separados como las clases blancas que lo único que tiene es la pizarra (...). Yo creo que una clase le debe dar al niño pie a que sean activos y a que tengan sus propios ideales y que ellos creen sus propias ideas y lo que ellos realmente creen que es importante (Verónica, A.I., 07/06/2021)



La imagen seis no me identificaría mucho porque son nada más que libros, fichas y me recuerda a esa parte. Quizás es con la que menos identificada me siento. La otra rodeada de tus alumnos la veo factible pero en la seis veo mucho libro, mucha ficha, una forma de trabajar muy estática (Miriam, A.I., 09/06/2021)

Con la que no me identificaría es con la imagen tres, porque me parece que de esa forma ellos no van a aprender nada. Eso es una foto pero de una foto no tienen nada que puedan tocar, que puedan manipular, que puedan ver (Miriam, A.I., 09/06/2021)

Dicha reivindicación se observa de forma clara en la situación expuesta por Lidia cuando hace referencia a la práctica que desarrollaba su tutora del centro de prácticas, siendo ella misma la que animó a la docente a transformar su acción educativa hacia un modelo educativo más significativo y respetuoso con la infancia:

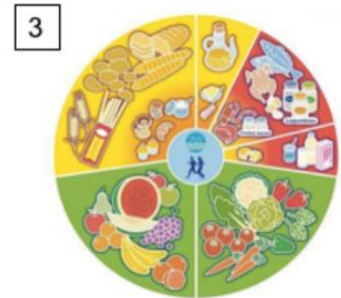
(...) hemos puesto a los nenes todos los días a leer las dos. Y ponerte con uno, con otro, con otro, que yo le decía “Julia, ¿pero tú crees que esto sirve de algo?”. Le he cuestionado a lo mejor alguna cosa que ella lo ha visto en positivo, más que cuestionarle su trabajo. Yo le decía “Julia tú eres muy joven, tú tienes que cambiar”. Y me decía “Sí, pero es que llevan 20 años haciéndolo mis compañeras y cambiarlo es difícil”. Y ella tenía una obsesión con que los niños salieran leyendo de 5 años. Era como una presión desde dirección de que todos tienen que leer. Ayer que la vi le dije “¿han aprendido todos?”. Y ella me dijo “sí, lo he conseguido”. Y yo le decía “pero si ellos van a madurar cuando tengan que madurar”. A mí me producía estrés ver cómo los nenes tenían que hacer la O por el cuadrito, y la P, y la B, y la L... Como antiguamente. Y venga a borrarle al chiquillo los cuadritos porque no le salía bien. Y yo le decía “Julia, es que esto es un trauma para los chiquillos, les estamos creando un trauma, cómo va a meter la A en el cuadrito como nosotras queremos que lo hagan” (Lidia, A.I., 08/06/2021)

Se decantan y proclaman una **educación activa y experiencial**, considerando que “los aprendizajes que tenemos vivenciándolos son mucho más productivos que lo que se aprende de forma intangible, sin llevarlo a cabo” (Miriam, A.I., 09/06/2021). Así, cuando se les pregunta por qué propuesta desarrollarían para abordar la alimentación saludable todas ellas se decantan por aquella donde predomina la manipulación y experimentación libre:



(...) la cuatro porque ellos manipularían, manipularían la fruta para hacer su zumo, y ellos se verían implicados en el trabajo y yo creo que esa es la mejor manera de que tú adquieras un conocimiento y te integres en una situación (Miriam, A.I., 09/06/2021)

A mí me gusta la idea de la cuatro, que se ve que están haciéndolo ellos porque al final las cosas se aprenden con la práctica, que lo vean como es y que no solo se lo



cuenten, sino que lo hagan ellos es muy importante (Olga, A.P., 09/12/2020)

Con la cuatro porque están experimentando, están trabajando ellos, están consiguiendo algo por ellos mismos. Y en la dos les das a elegir que preparen ellos lo que más les gusta. Lo otro es un poco más dado y todo organizado, y se los das hecho. (...) ayer estuve en el colegio y la tutora con la que he estado dice que han criado pollitos, que han incubados los huevos y han salido los pollos, y que están todos los niños locos perdidos. Entonces lo que ven realmente es lo que les va a motivar (Lidia, A.I., 08/06/2021)

Para la atención de estos principios educativos, se decantan por el **uso del método por proyectos, con el que consideran que el niño/a adquiere un papel protagonista en su propio proceso de aprendizaje**. Es destacable, además, cómo a través del método por proyectos una de estas alumnas se replantea por la utilidad de las nuevas tecnologías en el aula, no solo como una herramienta para modernizar la educación sino para hacer propuestas significativas y coherentes con sus ideales:

(...) en infantil es investigar, buscar, todo lo que conlleve salir fuera del aula (...). Y que ellos mismos sean los que descubran lo que sucede después de cualquier acontecimiento. Por ejemplo, ahora nosotros hemos estado en la guardería con los gusanos de seda y es súper impresionante ver cómo los niños flipaban de que el gusano había desaparecido de la caja y de repente había una bolita colgada en la pared de la caja. Es muy importante que los niños vayan descubriendo todo tipo de movimiento y de adelanto, y de cualquier cosa que estén investigando. Pero que sean ellos mismos los que se den cuenta del cambio que ha sucedido, que no seamos nosotros quienes se lo tengamos que decir (Verónica, A.I., 07/06/2021)

Yo utilizaría el método por proyectos, pero tampoco dirigidos. Por ejemplo en SAFA llevan el método por proyectos, pero creo que son repetidos de un año a otro. Entonces al final se convierte como en una editorial. Yo creo que partiría, aunque sea más complicado y más difícil porque ahí te la tienes que ingeniar tú más, tienes que partir de lo globalizado, de no hacer la asignatura cada una por su lado, sino que los niños lean, escriban y demás desde una sola idea. Creo que es más complicado porque te la tienes que ingeniar (Lidia, A.I., 08/06/2021)

Hay momentos en los que sí soy partidaria de trabajar las TICs, por ejemplo con este proyecto que he hecho he creado un robot y es flipante cómo los niños veían al gusano moverse por la clase, y los ves con esa cara de admiración de “se está moviendo de verdad”, y darle un lápiz y que ellos pinten en el suelo y que el gusano vaya alrededor de la línea que ellos han pintado. Por esa parte soy partidaria de las TICs y que hay que utilizarla en el aula. No soy partidaria de “llega la hora de la merienda y por narices tenemos que poner dibujitos en la pantalla”. De eso no soy partidaria. Creo que las TICs hay que utilizarlas en algunos momentos y de manera correcta. No soy partidaria de “me sobran 15 minutos hasta que nos vayamos y en vez de ponerme a leerlos un cuento, a jugar con vosotros y a jugar con las marionetas, os pongo cualquier capítulo de cualquier cosa y lo veis en la tele” (Verónica, A.I., 07/06/2021)

La defensa de este modelo de enseñanza parece venir acompañado por **una imagen de docente que “deja hacer”**. Un docente impulsor de acciones que provocan reflexión y conflicto cognitivo:

La imagen uno es como la balanza. Tú le das un pie al niño para que el niño haga una función, pero sin terminar de darle el paso hacia lo que tiene que hacer. Es decir, darle una pequeña

introducción o un pequeño adelanto de lo que quieres que consigan, pero sin tú dárselo del tirón para no dejarles sin hacer nada (Verónica, A.I., 07/06/2021)

Yo diría que la tres porque son interrogaciones y yo lo interpreto como que a los niños tienes que hacerles que reflexionen y razonen (Olga, A.P., 09/12/2020)

La verdad que no sé se pueden sacar hasta de lo más mínimo. Yo buscaría textos según... es que también depende del ciclo donde estés. Pero no sé, yo buscaría textos fuera de lo que es los contenidos y tal, aunque con eso también se puede reflexionar pero no sé... le buscaría material adicional para que reflexionasen (Olga, A.P., 09/12/2020)

Un docente caracterizado por la cercanía y empatía hacia su alumnado, que se muestra vulnerable y humano:

Sobre todo la cercanía con ellos, esa empatía que yo veo súper importante porque nosotros no somos... no sé, a veces los oigo decir que nosotros somos como los jefes, pero nosotros no somos esos. Tenemos lo mismo que ellos, somos personas y podemos equivocarnos, podemos hacer cosas bien y otras mal (Olga, A.P., 09/12/2020)

(...) la transparencia que tenemos que tener tanto para que los niños vean en nosotros, y la confianza que tiene que tener en su profesor para poder ser su cómplice y sentirse arropado, y tener la confianza en que es una persona que le va a enseñar y que le va a dar todo lo mejor (Lidia, A.I., 08/06/2021)

Un rol docente, además, observador y conocedor de las características de su alumnado para atender a sus necesidades, así como de su propia práctica. Un docente reflexivo y en continua formación y transformación pedagógica:

(...) yo creo que un buen maestro siempre tiene que estar observando y viendo todo lo que ocurre dentro del aula, teniendo en cuenta el niño que va más desarrollado y el niño que va menos, o el niño que está más desarrollado en unas características y menos desarrollado en otras (Verónica, A.I., 07/06/2021)

(...) el docente siempre tiene que estar cuestionándose cosas y nunca debe dar por hecho nada, siempre tiene que estar cuestionándose si este alumno no aprende por qué es, si es problema del alumno o qué está pasando. Lo que viene siendo el cómo aprende, lo que necesita, lo que no necesita (Claudia, A.P., 06/05/2021)

Una vez que acabo el proyecto trimestral, me encanta decir las actividades que se han desarrollado de manera correcta, las actividades que no se han llevado a cabo porque hay muchas que a lo mejor no te da tiempo y te las saltas, o hay actividades que al final tú trabajas más que los niños. Entonces creo que es muy importante que una vez tú acabas tu proyecto decir “¿se han cumplido los objetivos? Sí”, “¿se han cumplido mis objetivos? No”. Y cuando dices no, dices “vale, pues vamos a ver cómo hubiera hecho esta actividad entonces”, si de esta manera no he cumplido los objetivos que para mí eran importantes. Y ya te pones y modificas, y cambias, y al final hay actividades que no vuelves a hacer, y hay actividades que repites cambiando el formato. Entonces creo que es muy importante autoevaluarse, tanto antes como después de empezar cualquier proyecto (Verónica, A.I., 07/06/2021)

De la misma forma, se replantean **nuevas estructuras espaciales y temporales más abiertas y flexibles**. Es destacable aquí las declaraciones de Olga, pues al contrario de los otros dos compañeros del Grado de Educación Primaria, es consciente de las dificultades a las que

se enfrenta pero muestra interés por proponer ciertos cambios en las estructuras rígidas que caracterizan a la enseñanza pública primaria (mover y agrupar las mesas, proponer horarios más amables con las necesidades del alumnado...):

Me gusta la imagen siete porque están trabajando, pero fuera de lo que es la mesa y la silla. También esa movilidad les da mucho que aprender a los nenes (Olga, A.P., 09/12/2020)



A mí me gusta mucho la imagen cuatro porque es como un ambiente que no te lo imaginas. Tú dices que eso es un cole y nadie se lo imagina. Porque todos se imaginan la uno. Y eso es así, eso nos lo proporciona el gobierno y la Junta Andalucía y está ya impuesto, no se puede trabajar. Pero la cuatro mí me gusta porque es un espacio que da tranquilidad, a mí me da tranquilidad al verlo. (...) a mí me gustaría que podamos mover las clases, o sea, yo decir “pues un día lo vamos a agrupar así, otro día no vamos a utilizar las mesas”. A mí me gustaría que fuese diferente y no así tan tradicional (Olga, A.P., 09/12/2020)



La imagen uno es lo que tenemos, yo no lo dejaría así pero en verdad vamos a tener eso en un futuro, porque no creo que cambie mucho la cosa. Yo lo que haría es agruparlo, moverlo, que sea flexible. Se puede trabajar porque es lo que tenemos (Olga, A.P., 09/12/2020)



Si los profesores se tienen que cambiar de una clase a otra, es más complicado porque al final se tiene que cumplir, porque no le puedes quitar a un profesor... sería ya demasiado descuadre. Pero cuando son así tutores y tal lo veo bueno que pueda moverse un día, dedicarle un poco más a algo y otro día menos. Yo lo haría así y sobre todo para los nenes... no dejar las asignaturas más complicadas a última hora... Es verdad que esto es complicado porque ninguna asignatura es más importante, pero bueno, dedicar esa última hora a cosas que nos los agobien tanto, porque siempre dicen “es que se portan fatal”, pero creo que es porque a lo mejor no está bien organizado (Olga, A.P., 09/12/2020)

A pesar de todo ello es importante señalar que, también en las ideas defendidas por estas alumnas, se percibe aún una **falta de profundización y reflexión que da lugar a ciertas desajustes respecto a los principios pedagógicos defendidos por ellas mismas**. Así, por ejemplo, se habla del juego, pero este parece estar aún restringido al juego dirigido y propuesto por las docentes. Juegos competitivos, estereotipados y que, en ocasiones, denotan una imagen de infancia infantilizada y simplista.

(...) me sugiere a la mejor que es un juego, siempre tiene que haber una propuesta de competición para que esté motivado el alumno (Lidia, A.I., 08/06/2021)



(...) la imagen uno porque visualmente quedaría muy bonito y a ellos les encantaría ver que la fruta puede ser divertida, y ver figuras y ver palmeras... Quizás eso le llamaría la atención a la hora de comérsela (Miriam, A.I., 09/06/2021)

El juego libre, por su parte, parece estar limitado a los momentos “no lectivos”, de manera que no parece requerir una planificación por parte del docente sino que se consideran un “descanso” de otras tareas. Además parece estar limitado a espacios externos al aula. Un aula que es considerada “santuario” exclusivo del proceso educativo. Necesariamente amueblada y decorada con mobiliario para hacer tareas sentados, y con colores e imágenes que de nuevo revelan una imagen de infancia estereotipada (llegando incluso a descartar como “aulas infantiles” otros espacios diferentes a los tradicionales espacios con mesas en islas y paredes repletas de dibujos caricaturescos):

(...) ahí, de lo que veo, me falta el patio, que es una parte que los niños necesitan porque después de tantas horas metidas en un aula, ellos necesitan expresarse y expresar sus sentimientos hacia sus compañeros a través del juego. No solo el juego que podemos poner nosotros de forma didáctica en una clase, sino el juego libre. Y yo eso lo veo importante en el patio (Miriam, A.I., 09/06/2021)

La imagen tres no la veo como una clase porque son cuatro sillas con una mesa, pero no veo ahí ningún conjunto... para realizar unas tareas. Si ellos tuvieran que hacer algo en esas sillas y en esa mesa no creo que estuviesen cómodos. La imagen cuatro... hay plantas, pero no sé, no me llama... Porque por ejemplo ahí hay una mesa con un ordenador que está más retirada. Y el arenero yo lo veía más en el patio, en la zona de juegos. Desde mi punto de vista yo no lo metería en la clase (Miriam, A.I., 09/06/2021)

Y en la imagen seis, yo quizás la veo más como un tipo guardería, desde mi punto de vista. Quizás para niños más pequeños o para otro tipo de aprendizajes como por ejemplo Montessori. Pero para lo que yo llevaría a cabo... lo veo para niños más pequeños. Yo pondría unas mesas cómodas que tuvieran una medida aceptable para que ellos pudieran hacer sus tareas o sus juegos y estuviesen cómodos (Miriam, A.I., 09/06/2021)

(...) me sentiría identificada en un aula de infantil, a lo mejor con la imagen siete o la ocho, que están en grupos, para trabajar en grupos cooperativos (Lidia, A.I., 08/06/2021)

También lo que es la decoración de la clase, en la cual se dividiría de distintas formas, con distintos dibujos llamativos, que ellos comprendan nada más verlos (Miriam, A.I., 09/06/2021)



¿Cómo se concibe la relación con las familias?

Por otra parte, todo el alumnado reconoce la **importancia de la familia en la educación del niño/a** y la **importancia de una relación estrecha entre familia y escuela**.

Yo creo que la familia es una parte fundamental porque si la familia pone todo de su parte para que el niño trabaje, el niño esté en el colegio y valore al profesorado, para que el niño vea en el colegio todo lo positivo. (...) Yo creo que ahí influye mucho la familia, en el desarrollo tanto a nivel individual de cada niño como a nivel grupal, en el conjunto de familias. Porque también si las familias entre sí tienen problemas, a la hora de llevar un aula adelante, el profesor también lo nota (Miriam, A.I., 09/06/2021)

(...) la familia tiene un papel muy importante porque muchas veces pasa que aunque la escuela funcione, si la familia no aporta, no ayuda el proceso se va al traste. Entonces yo intentaría hacerle ver a la familia que tienen que ayudar, si a lo mejor su hijo tiene algún problema... Pero yo intentaría hacerle ver a los padres que tienen que ayudar, que tienen que ponerse junto con los maestros. Que ni uno ni otro, por ser padre o ser maestro es más que otro, pero que tienen que ayudar, tienen que poner de su parte (Claudia, A.P., 06/05/2021)

Sin embargo, en algunas ocasiones se percibe un **cierto recelo hacia la actitud de algunas familias**, recriminando sus opiniones y actitudes -ya sean de desinterés o todo lo contrario- y sintiendo estas últimas como un ataque o intromisión en su profesión:

(...) la implicación de las familias en la escuela es el paso más importante que se debe dar en educación, implicar a los padres en el proceso de educación. Más que “ahí te lo dejo y tú enséñale todo lo le tengas que enseñar que yo en mi casa haré lo que me dé la gana”. Porque se le exige al profesor “es que mi niño no lee”, pero “¿has leído tú en casa con él?” (Lidia, A.I., 08/06/2021)

(...) muchos padres son un poco tiquismiquis, “mi hijo no ha hecho esto”, “mi hijo imposible...”. Igual que hay madres que te dicen “si a mi hijo le tienes que regañar, le regañas”, te dan carta libre, pero hay otros padres que dicen “mi hijo no ha podido hacer esto, mi hijo es imposible que haya hecho esto...”. Y eso hay que mirarlo con lupa (Pedro, A.P., 13/11/2020)

(...) los padres se acomodan en “no, es que mis niños están en infantil”, “hasta que no llegue a primaria no lo tengo que llevar por si lo tienen que diagnosticar de cualquier cosa”, “tú no

eres nadie para decirme que mi hijo...". Entonces te encuentras con dos situaciones: con padres que responden muy bien y atajan en el momento desde el minuto en el que les dices "a tu hijo le cuesta más el desarrollo del lenguaje", (...) o con padres que te dicen "anda ya, eso es mentira, mi hijo habla estupendamente, es que es muy chico todavía". Entonces hay que saber cómo trabajar con cada familia porque cada padre es de una manera o de otra. Y nosotros no somos médicos ni psicólogos para detectar el problema de un niño, pero cuando ya has tenido muchos niños con las mismas características, sí sabes más o menos cómo atajarlo (Verónica, A.I., 07/06/2021)

¿Cómo evaluar? ¿Valorar el resultado final o el proceso?

En cuanto a la evaluación, tanto el alumnado del Grado de Educación Infantil como el de Educación Primaria, muestran en un primer momento **rechazo a centrar todo el peso de la evaluación en un examen y una calificación numérica obtenida a partir de rúbricas estandarizadas**. Hablan así de una **evaluación educativa** en la que se valore el proceso vivido, con más información que una simple nota que ayude al alumnado seguir mejorando y, en definitiva, de elaborar evaluaciones personalizadas que no solo tengan en cuenta los contenidos teóricos adquiridos sino también las relaciones, la participación y el "comportamiento":

(...) la nota de un examen no es lo más importante y me pasa con mi hija que se dedica las tardes enteras a estudiar historia y la historia que está estudiando no le va a servir para nada porque no sirve de nada memorizar 20 reyes y nombres que no sabemos ni cómo decirlo. No sirve para nada porque hoy día con las nuevas tecnologías buscas "el rey tal" y te enteras de todo. (...) veo eso, que hoy día con los tiempos que corren que se catalogue a un niño por "este es un 7" no tiene mucho sentido. Es hacer de menos a los alumnos, cuando en realidad tienes que ver que si esa persona tiene un 10 por su esfuerzo o porque tenga ese privilegio de ser súper lista y que con un repaso puede sacar un 10 (...). Entonces estoy en contra de las notas por eso, porque veo que las inteligencias múltiples de Gardner darían mejor resultado si potenciamos lo mejor de cada niño (Lidia, A.I., 08/06/2021)

No solamente es puntuar, "venga tienes un 5, aprobado", "venga tienes un 10, matrícula". No, la evaluación en sí para un niño de primaria, secundaria o infantil, es mejorar. La evaluación no es un 5 o un 6, es mejorar. ¿En qué he fallado? Pues he fallado en tal, tal y tal. ¿En qué he mejorado? He mejorado en escritura, he mejorado en ortografía porque he estudiado de esta manera mejor, porque he hecho este ejercicio de esta manera... Tanto lo malo como lo bueno. (...) Que no siempre es valorar lo malo, sino tanto lo bueno como lo malo (Pedro, A.P., 13/11/2020)

En el caso concreto de las alumnas del Grado de Educación Infantil hacen además hincapié en la importancia de la observación, sirviendo esta no solo para evaluar como tal al alumnado sino también para más adelante compartir la información que se extrae de la misma y hacer partícipes a las familias de lo que ocurre en el aula:

(...) en infantil la observación para mí creo que es lo que más te da para poder evaluar a ese alumno, la observación de cómo se comporta, de su trabajo diario, del esfuerzo sobre todo, más que apuntar si lee bien o lee regular (Lidia, A.I., 08/06/2021)

En infantil la observación directa es fundamental, para mí. Porque es el día a día. Tú ves cómo va evolucionando el niño, cómo desde que empieza hasta que van pasando los días cómo va cambiando su aprendizaje (Miriam, A.I., 09/06/2021)

(...) la única manera de hacer que los niños disfruten con los proyectos es compartiendo las imágenes que nos hacemos cualquier día: o con el gusano de seda en la mano, o viendo cómo el gusano de seda come, o cualquier otra actividad que hagamos como pintar con los pies... A mí me encanta transmitirlo a los padres, lo mismo que me encanta hacer jornada de puertas abiertas. A mí la jornada de puertas abiertas me pirra porque me encanta que vengan los padres a trabajar en clase y que vean lo que se hace en clase. Creo que eso es una manera de atajar el problema. Si tú muestras lo que se hace a diario en el aula y tu hijo normalmente lleva a casa lo que ha hecho en el aula, un padre nunca te puede decir “no, es que tú no estás cubriendo”, “no, es que tú no estás haciendo lo que viene en el proyecto educativo”. Sí lo estás haciendo y yo mismo he estado en el aula y he estado viendo ese problema y cómo han solucionado y cómo han trabajado... (Verónica, A.I., 07/06/2021)

Sin embargo, en ambos casos se hacen evidentes sus ya mencionadas **limitaciones en lo referido al proceso evaluativo**. Así es el caso de Claudia, que a pesar de no estar de acuerdo con el uso de las rúbricas, confiesa utilizarla por no conocer otras herramientas para hacerlo, siendo solo capaz de ofrecer como añadido el “no solo evaluar un día o dos sino estar evaluando siempre”:

Yo intentaría siempre personalizar porque a mí la rúbrica me parecen muy generales, muy inflexibles, y a lo mejor el día que tú estás haciendo las rúbricas ese niño está teniendo un mal día. Entonces yo intentaría no solo evaluar un día o dos sino estar evaluando siempre. No sé cómo decirte porque la única que conozco es la rúbrica, pero a lo mejor si a través de una actividad el niño ese día me ha sacado un 10, ese día tiene en la rúbrica un 10. Sería ver la evolución de cómo ha ido (Claudia, A.P., 06/05/2021)

O el caso de Olga que, señalando también que durante el Grado solo ha conocido herramientas como la rúbrica, propone valorar aspectos no relacionados directamente con los contenidos puramente teóricos, de manera que a la nota de los exámenes se le una también la de algunos “trabajos”. Sin embargo, estos se presentan como un “complemento” a la que, al parecer, sigue siendo para ella la herramienta inamovible e inevitable: el examen.

(...) le daría importancia al comportamiento en clase y a cómo se lleva con sus compañeros, la relación, cómo los trata. No solo lo que es actividades y negativo-positivo y lo típico. Tendría en cuenta eso y sobre todo la realización de los trabajos porque el examen a lo mejor un día lo pueden tener malo, que muchos niños no saben estudiar, y luego hacen un trabajo y ves que no entienden pero como no saben estudiar... No sé, tendría en cuenta eso y ahí integraría lo que son los valores y cómo se llevan. En la carrera hemos visto herramientas como rúbricas, pero así de observación y eso no... En ninguna asignatura nos han informado sobre eso (Olga, A.P., 09/12/2020)

Y lo mismo ocurre en la etapa infantil, cuyas futuras docentes, de nuevo arrastradas por su desconocimiento en esta cuestión, a la hora de la práctica hacen uso de rúbricas estandarizadas y escalas de calificación (“bueno, bien, regular”):

Tú aprendes realmente a evaluar cuando te sientas con tus compañeras y te dicen “de estos ítems o de estas características cuáles cumple fulanito” y dices tú “no tengo ni idea, no sé cómo voy a atajar este problema”. Entonces al día siguiente en cuanto llegas por la mañana dices “vamos a ver” y coges tu libreta y empiezas a preguntar, y le das tres colores y dices “cuál es el color rojo”, “cuál es el color azul” y “cuál es el color verde”. Una vez que te lo señalan marcas si el ítem está correctamente solucionado o no (Verónica, A.I., 07/06/2021)

(...) no es llegar a todos los contenidos, sino que si tú has hecho una evolución de no saber nada a por lo menos conocer el idioma y saber leer un texto en francés, para mí eso creo que es importante. Que sí, que tendrás que poner una valoración porque habrá personas que lleguen al diez y otras que nos quedemos en el 5 o en el 6. De alguna manera hay que evaluar pero más que por números yo pondría “bueno, bien, regular” o algo así (Lidia, A.I., 08/06/2021)

4.3. Valoración del Grado

Vista ya cuál es la concepción del alumnado y profesorado respecto a cuál es la preparación para el ejercicio docente que ofrece el Grado, así como el producto de toda esta preparación (es decir, la imagen del proceso educativo que se llevan los estudiantes consigo), pasamos a recoger en este bloque información sobre las percepciones y opiniones sobre los diferentes aspectos que conforman el Grado que han cursado o donde imparten docencia.

4.3.1. ¿Qué se trabaja? Contenidos principalmente teóricos, desconectados de la práctica

Si hablamos de la sensación predominante que los estudiantes perciben del Grado cursado, expresan en repetidas ocasiones la existencia de una fuerte **priorización de la teoría frente a la práctica**, así como la falta de conexión entre ambas. Esta falta de conexión entre teoría y práctica o evidenciación de la relación entre ambas, parece conllevar en el alumnado la concepción de la teoría como algo fácil de olvidar, inútil, y sin sentido y relevancia para su futuro como docentes.

Hay ciertas cosas de la teoría que sí pueden servir, pero sinceramente la gran mayoría de teoría que hemos visto en la carrera en la práctica no me sirve, no he visto que me haya servido (Claudia, A.P., 06/05/2021)

Hay muchos créditos en los primeros años que son mucho estudiar, muchas asignaturas, mucho papel, (...) que a nivel cultural te enriquece un poco pero eso no te sirve para nada porque seguro que ya nadie se acuerda (Lidia, A.I., 08/06/2021)

En los relatos de los estudiantes se da así una **exigencia continua de que estos contenidos teóricos sean abordados desde un punto de vista más “práctico”**, llegando a afirmar que “no merece la pena ir a clase” ya que, como veremos en el siguiente apartado, la priorización de la teoría implica para ellos una metodología pasiva en la que se podría cuestionar la necesidad de la asistencia al ser su función principal tomar apuntes y absorber contenido con el objetivo final de plasmarlo en un examen. No se da un uso real a esa teoría, suponiéndoles, tal y como ellos mismos expresan, no saber discernir y aplicar lo tratado en el día a día de un aula:

En el primer año... a ver, sí, los contenidos se dan. Son contenidos que nos sirven en cierta medida, pero yo lo que haría es llevarlo todo más a la práctica porque es todo teórico y no merece la pena casi ir a clase, aunque esté mal dicho (Olga, A.P., 09/12/2020)

No digo que la quitemos, pero es que la teoría muchas veces es agobiante porque no sacas provecho. Y la práctica ayuda a la teoría. (...) mucho alimentación, seguridad en las aulas, seguridad en el pabellón, metodología... a mí me parece perfecto, pero si no lo llevamos a la práctica no aprendes (Pedro, A.P., 13/11/2020)

(...) tú puedes aprenderte las cosas y no saber utilizarla, y eso es un error. Pasa mucho sobre todo en esta carrera porque nos dan mucho contenido que podemos utilizar, pero como tenemos que aprendérselo de memoria y plasmarlo en un examen, al final no lo utilizamos, que es para lo que están (Olga, A.P., 09/12/2020)

La postura decidida de los estudiantes en relación a este tema queda reflejada además cuando ponen diferentes ejemplos de asignaturas o contenidos concretos que consideraron estériles y que les hubiera gustado que hubieran sido más “prácticos” y aplicables a su futuro docente:

Hay asignaturas que sí quitaría o intentaría verlas de otra forma, sobre todo, verlas de otra forma, porque, por ejemplo, nosotros tenemos dos asignaturas que se llaman “Educación y familia” y “Sociedad, familia y escuela”. Esas vistas de otra forma, a lo mejor enseñándonos a cómo tratar con la familia. (...) vistas de otra forma sí las hubiera dejado en la carrera, pero tal y como están ahora no, porque no nos enseñan prácticamente. (...) no nos enseñan cómo tratar con los padres (Claudia, A.P., 06/05/2021)

Yo creo que hay asignaturas que hay que superarlas, pero que no sirven para mucho. Porque lo de salud creo que muy interesantes si hubiésemos trabajado realmente cómo atacar la droga, cómo intervenir en los hábitos saludables, el consumo de alcohol en los jóvenes... Si se hubiese hecho de otra manera a lo mejor sí que creo que es interesante, pero como me la han mandado era mirar normativa, normativa, normativa y no la hemos trabajado como creo que hubiese sido más interesante (Lidia, A.I., 08/06/2021)

Por ejemplo, en Trastornos que era conocer los problemas de los niños, los problemas que nos podemos encontrar en el aula. Ahí creo que ha faltado práctica. Por lo menos, hacer una visita a colegios o aulas de Educación Especial y realmente comprobarlo. Porque yo con mi grupo hicimos el trabajo sobre el TEA y nosotros por nuestra cuenta fuimos a un colegio. (...) Yo estoy en una residencia de personas mayores, entonces a lo mejor estoy más acostumbrada a ver personas con dificultades (...). Entonces fuimos y mis tres compañeros estaban detrás de mí asustados de ver un niño con TEA. Creo que tienes que enfrentarte a eso, que eso es lo que te puedes encontrar en un aula. Entonces más que investigar y estudiar los síntomas y todo que luego se olvida, creo que es muy interesante encontrarte y enfrentarte a esos problemas (Lidia, A.I., 08/06/2021)

Especialmente clarificador es también el ejemplo expuesto por Miriam, estudiante del Grado de Educación Infantil, quien cuenta su experiencia con la asignatura “Enseñanza de las ciencias de la naturaleza en educación infantil”, donde no se abordaba la didáctica de dicha área de conocimiento sino contenidos técnicos referidos a las ciencias naturales como las partes de la tierra y la profundidad del manto. Esto hace patente la concepción que algunos docentes universitarios tienen acerca de la formación inicial (derivada de una

imagen de docente transmisor), limitando ésta a la formación en conocimientos que luego transmitirán a sus futuros alumnos/as:

Por ejemplo, vemos lo que son las matemáticas o lo que son las ciencias naturales, (...). Yo esas asignaturas las modificaría, las daría aplicadas a lo que vamos a hacer en el aula. (...) (...) Por ejemplo, en ciencias naturales me tengo que saber la teoría de las partes de la tierra, a cuántos metros se encuentra el manto, que sí, es cultura general, pero a mí me serviría mejor que me dijeran cómo aplico yo esas ciencias naturales para enseñarlas en Educación Infantil. (...) dame una base, una forma de cómo puedo introducir las ciencias naturales y aplicarlas en Infantil (Miriam, A.I., 09/06/2021)

De igual forma hay profesorado que pone de manifiesto esta circunstancia especialmente en las asignaturas relacionadas con las Didácticas específicas, diferenciando entre aquel profesorado de las mismas que trabaja los contenidos para enseñar métodos de lectura, estrategias de resolución de problemas, etc., y otro profesorado que se centra exclusivamente en los contenidos del área.

Por ejemplo, de las didácticas específicas me consta que hay gente que ahora intenta centrarse en cómo aprender matemáticas para niños, cómo aprender lengua los niños, o cómo aprenden ciencias los niños, ¡olé ahí! pero es que hay otras ocasiones en las que seguimos enseñándole a ellos matemáticas, ciencias, y examinándolos de matemáticas y de ciencias, y de lengua (Jimena, P.P., 09/07/2021)

En general, **el análisis de la perspectiva del profesorado nos permite afirmar que apoyan esta perspectiva descrita por los estudiantes en algunas de las asignaturas del Grado**, que se basan en un conocimiento teórico anquilosado y con unas formas transmisivas que conducen a un aprendizaje memorístico inoperante para la construcción del conocimiento práctico del alumnado.

No sé, pero ¡claro! que si prescindieramos de muchas asignaturas que tenemos ahora que son del siglo XIX... seguimos empeñados en que nuestros alumnos tienen que aprender veinte definiciones de Didáctica General, ¡por favor señores, por favor!... cuando quieras una definición de... la buscas. Yo creo que se nos llena la boca diciendo que tenemos que enseñar a nuestros alumnos a ser capaces de... y ahora en clase lo estamos obligando a memorizar, si me da un poco de pena (Jimena, P.P., 09/07/2021)

Seguimos profundizando en el análisis y escuchamos voces en el profesorado en las que se vislumbran la falta de la dimensión práctica del “conocimiento práctico”, e incluso en algún relato emerge la percepción de la carencia de la dimensión teórica de dicho conocimiento. Ello repercutirá en las decisiones que tomarán los futuros maestros/as cuando lleguen a los centros que les abocará a aceptar la cultura tradicional dominante del centro.

Hay un conocimiento que es práctico y hasta que no ejerces pues no lo obtienes. Entonces yo te puedo hacer competente en determinadas cosas, pero la competencia, tal y como se define, es en la práctica cuando tu desarrollas algo y yo veo si eres competente o no, ya que si no te he dado la opción de que lo hagas y te desarrollas, cómo voy a poder saber yo si eres competente o no, hasta que tú no estés en una clase (Estefanía, P.I., 14/05/2021)

Yo siempre les digo a mis chavales que estoy fallando, y estoy fallando porque a mí me encantaría formar profesionales seguros y seguras de su toma de decisiones y eso no lo hemos

conseguido; me encantaría formar docentes que pensarán qué está pasando en el presente y qué preguntas se puede hacer su alumnado y en función de eso trabajara, y me encuentro con que siguen agarrándose al libro de texto, a estudiar de memoria y a que luego se les olvide (Carolina, P.P., 19/07/2021)

Sin embargo, **el profesorado plantea que el alumnado durante su período de formación sobrevalora la dimensión práctica del conocimiento y desestima la dimensión teórica**, pero que cuando están en los contextos reales se dan cuenta que durante la construcción del conocimiento se produce la reflexión en y durante la acción, e incluso en determinados estudiantes, la reflexión sobre la acción y sobre la reflexión en la acción. En ese momento aparece la utilidad de la teoría.

Yo creo que al principio no ven la necesidad de la teoría-práctica, al principio piensan y de hecho cuando se van a las prácticas parece que en 15 días de práctica se creen que han aprendido más que en toda su vida en la carrera vamos... Con el tiempo aparece el recuerdo que en una asignatura me hablaron de eso, me hablaron de lo otro, creo que eso nos ha pasado a todos y espero sí. Que sí, que creo que luego echará mano... y que le sirve el rudimento en la base fundamental, que le sirve para su desarrollo profesional posterior aunque en el periodo de práctica no lo veo aún (Jimena, P.P., 09/07/2021)

Cuando están aquí, no... cuando están cursando el grado no, lo que quieren son prácticas y estar con los niños en el colegio... sí que es verdad que luego, cuando ya reflexionan, cuando ya están haciendo el TFG, por ejemplo, o cuando terminan y mantiene contacto con ellos sí que es verdad que reconocen que la estructura conceptual que se les ofrece, los esquemas mentales que han hecho, le sirven para fundamentar lo que están haciendo y también para coger ideas nuevas... yo creo que a la larga sí que le sirve, aunque, en principio, nunca jamás lo van a reconocer, pero bueno yo ya cuento con eso (Alba, P.I., 19/07/2021)

Tras este análisis podemos concluir que ciertos argumentos presentados por los estudiantes respecto a los contenidos en algunas asignaturas son percibidos también por parte de algún sector del profesorado. Desde la perspectiva de los docentes entrevistados no de forma tan generalizada como afirman los estudiantes. A pesar de ello los docentes ponen de manifiesto que el reclamo de la dimensión práctica del conocimiento por parte del alumnado ha de ir precedida por un conocimiento teórico que sirva de sustento para poder construir el conocimiento en la acción en los contextos escolares evitando asumir por parte de los futuros docentes la cultura dominante en los centros educativos caracterizada por un modelo de enseñanza-aprendizaje basado en la transmisión del saber. Ciertamente, en opinión del profesorado entrevistado, un buen número de las asignaturas, por el enfoque proporcionado por el profesorado, conducen a este tipo de conocimiento anquilosado centrado en el docente que se sigue manteniendo tanto a nivel universitario como a nivel de centros educativos de infantil y primaria.

4.3.2. ¿Cómo se trabaja? División de las clases en parte teórica y parte práctica. Clases magistrales, trabajos y otras experiencias

La falta de conexión entre teoría y práctica ya mencionada parece ser propuesta conscientemente por la propia **organización metodológica y temporal de ambos Grados**, existiendo una diferenciación entre **“tiempo de teoría” y “tiempo de práctica”**. En la parte teórica se encuentra el gran grupo (con una ratio aproximada de 65-75 estudiantes), y en

la parte práctica este gran grupo se divide en dos mitades, que a su vez en ocasiones se subdivide en pequeños grupos de 4-6 personas para realizar determinadas dinámicas o trabajos. Por regla general, y como ya hemos comentado, ambas partes presentan para el alumnado una división muy clara y no se relacionan entre sí. Además, y volviendo a la priorización de la teoría ya mencionada, algunos estudiantes hacen referencia a una mayor dedicación temporal y valoración por parte del profesorado en la evaluación final de la parte teórica frente a la parte práctica:

Nosotros en el horario en sí tenemos horas de teoría y de práctica. Lo que es de teoría se da de teoría, no se dedica nada a la práctica. Y lo que es de práctica, práctica. No se sale de ahí (Olga, A.P., 09/12/2020)

(...) dentro de cada asignatura se dedicaba más tiempo a la teoría que a la práctica. A lo mejor si teníamos, por ponerte un ejemplo, 4 horas de una asignatura, se le dedicaban tres a la teoría y una a la práctica. Para mí hubiera sido mejor mitad y mitad (Claudia, A.P., 06/05/2021)

La perspectiva del profesorado es contraria a la planteada por los estudiantes, al menos en las asignaturas que conocen. El profesorado plantea la coordinación entre la parte teórica y la parte práctica de las áreas que imparten. A pesar de ello, entendemos que estas referencias representan, como también comentan los estudiantes, a planteamientos que no se generalizan a las áreas de los Planes de Estudio, ni en la titulación de Infantil ni de Primaria, sino más bien a asignaturas puntuales. En general, se pone de manifiesto una perspectiva tradicional del conocimiento teórico con una falta de la dimensión práctica que dificulta y en muchas ocasiones, impide la construcción del conocimiento práctico por parte de los futuros docentes.

En nuestra asignatura la teoría y la práctica van muy unidas entonces también hablamos mucho con los compañeros de prácticas: aquí han fallado mucha gente en esta parte de la práctica, lo repasamos en la teoría; esto en teoría no sé si lo están entendiendo bien y lo reforzamos en la práctica (Carolina, P.P., 19/07/2021)

Entonces pues en lo que es las prácticas intentamos darles un sentido a esos contenidos prácticos, entonces utilizamos metodologías... llevamos como seis o siete años o más, utilizando aprendizaje servicio que motiva mucho a los alumnos... (Jimena, P.P., 09/07/2021)

Lo que yo trato por todos los medios, por lo menos en mi clase, es que no haya tanta diferencia entre lo que hacen y lo que estudian, y lo que aprenden en la facultad de lo que luego se encuentran en los centros cuando comienzan a trabajar (Emilio, P.P., 17/05/2021)

A continuación pasamos a describir los enfoques metodológicos que predominan tanto en los tiempos de teoría como en los tiempos de práctica:

En la **parte teórica**, como veníamos planteando en el apartado anterior, para el alumnado la metodología predominante y casi exclusiva es la **clase magistral**, donde el docente es el que transmite una serie de contenidos de corte principalmente teóricos:

Sobre todo, he vivido clases magistrales, el profesor hablaba, hablaba y hablaba, y tú intentabas o subrayar o escribir los apuntes que tú podías. Sí que es verdad que en alguna asignatura también he vivido talleres, pero sobre todo clases magistrales (Claudia, A.P., 06/05/2021)

Para los profesores/as, esto ocurre principalmente en las asignaturas básicas y obligatorias con una ratio excedida. Por otro lado, entre las narrativas se hace también referencia a la situación del profesorado novel que desconocen las metodologías que potencian la construcción de aprendizajes en el alumnado y recurren a metodologías tradicionales que son las que han vivido como estudiantes.

Sí, tienen ratios demasiado grandes que a lo mejor no te permiten llevar esta metodología un poquito más intimista con el alumno ¿no? o más cercana, porque no, no es posible... vamos a poner que tienes solo un grupo de 75 alumnos, un cuatrimestre que son 15 semanas y es muy difícil llegar ¿no? Entonces esa metodología pues tienes que hacerla mucho más objetiva (Gabriela, P.I., 20/07/2021)

Cada vez hay más gente que lo hace, pero ¿cuál es el problema? que la gente que sigue entrando, digo el profesorado nuevo, que entra como PDI y que tiene que terminar su doctorado, que acaba de terminar su doctorado en tal cosa, pues todavía eso no lo tiene y entonces es como reempezar, es como si quienes llevamos en esto mucho tiempo dices esto va avanzando, pero al año siguiente te encuentras que tienes que empezar de 0... tampoco se les da un curso entero a esta gente que empieza nueva en las distintas materias de por dónde va esto (Carolina, P.P., 19/07/2021)

Sin embargo, el profesorado considera que en las optativas las metodologías se basan en otro tipo de planteamientos que proporcionan experiencias y herramientas a los estudiantes para utilizar en la construcción de su conocimiento en la acción, siendo compartida entre ellos la idea de que se empiezan a percibir ciertos cambios en las concepciones metodológicas:

Pero, por ejemplo, el inglés o las asignaturas optativas de educación física tienen más práctica que teoría (Emilio, P.P., 17/05/2021)

Pues a ver mis asignaturas son eminentemente prácticas, entonces en mi caso es que sí que tenemos una parte, una pequeña parte de teoría, pero es verdad que yo siempre les hago más hincapié en la importancia de desarrollar capacidades que sean prácticas, ¿por qué? Porque las tecnologías van a ir cambiando y de nada sirve que yo solamente me sentara a enseñarle a utilizar un programa, porque ese programa seguramente cuando ellos vayan a trabajar ya no está disponible o está obsoleto. Tenemos que tener unos rudimentos, una base teórica... Pero sí es verdad que de alguna manera la parte más importante de mi asignatura es la parte práctica (Jimena, P.P., 09/07/2021)

A veces de manera feliz, a veces de manera forzada, a veces de manera obligada, pero sí yo veo cambiar la metodología de mis compañeros, de mis compañeras, en gente que era más reacia...pero no solamente por el Espacio Europeo de Educación Superior sino también porque ha cambiado mucho el tipo de alumno y eso te obliga también a buscar forma de provocar el aprendizaje y conectar más con ellos y con ellas, y los dos últimos años con el tema pandemia más todavía, entonces no creo que sea un éxito solo del EEES (Carolina, P.P., 19/07/2021)

En muchos casos sí. Y además asignaturas que yo veía, sobre todo cuando estaba de Directora de innovación, en asignaturas que han sido siempre como muy tradicionales y de repente, veías que empezaban a evolucionar, ya metían el estudio de caso, el juego de rol. Cosas que antes eran impensables para ellos. Antes era su clase, una clase magistral. Así he ido viendo que la gente se ha ido poniendo las pilas y diciendo, venga vamos a hacer esto o lo otro (Estefanía, P.I., 14/05/2021)

Yo creo que en tanto que le damos nosotros ejemplo de eso pues quiero creer o quiero hacerme la ilusión de que el día de mañana lo harán. Yo he sido la primera que he intentado cambiar determinadas cosas en clases, no puedo hablar de metodologías activas si yo no las utilizo. De qué sirve que les dé la teoría de las metodologías. Yo las utilizo para que aprendan hacerla siendo ellos los sujetos (Jimena, P.P., 09/07/2021)

Estos cambios en las concepciones metodológicas es también valorada por el alumnado cuando hablan de las **experiencias diferentes** que han vivido durante el Grado, valorando especialmente aquellas metodologías más activas en las que el docente les permitía “hacer”, como es el caso de la desarrollada por la profesora de “Enseñanza de las ciencias sociales en educación infantil”, mencionada en numerosas ocasiones por las alumnas del Grado de Educación Infantil como una de las prácticas más relevantes vividas durante su formación inicial por su componente de actividad. E incluso se valora positivamente las clases magistrales de esta profesora al procurar también durante los “tiempos de teoría” una mayor participación e implicación del alumnado:

(...) con Alicia, la maestra que nos dio Sociales, eran todo prácticas. A lo mejor nos daba una brújula y un mapa y nos decía “nos vamos a la calle y me tenéis que traer del aula 23 del edificio C3 una foto de un cuadro que hay en no sé dónde”. Y con tu mapa y tu brújula te tenías que recorrer todo el campus. Sociales me encantó pero por eso, porque todas las prácticas y todo lo que dabas en el temario, lo has comprobado tú misma haciendo actividades de estas (Verónica, A.I., 07/06/2021)

Por ejemplo, Alicia, la de Sociales, hacía la clase magistral, pero de tal manera que tú estabas ahí implicada y proponía todos los días “bueno, pues mañana uno tiene que salir y empezar la clase y tal” (Lidia, A.I., 08/06/2021)

De igual forma en el Grado de Educación Primaria los alumnos/as destacan aquellas experiencias que tienen una conexión explícita con el contexto escolar, esto es, donde tienen la oportunidad de diseñar propuestas didácticas y ponerlas en práctica a través de “simulaciones” en clase:

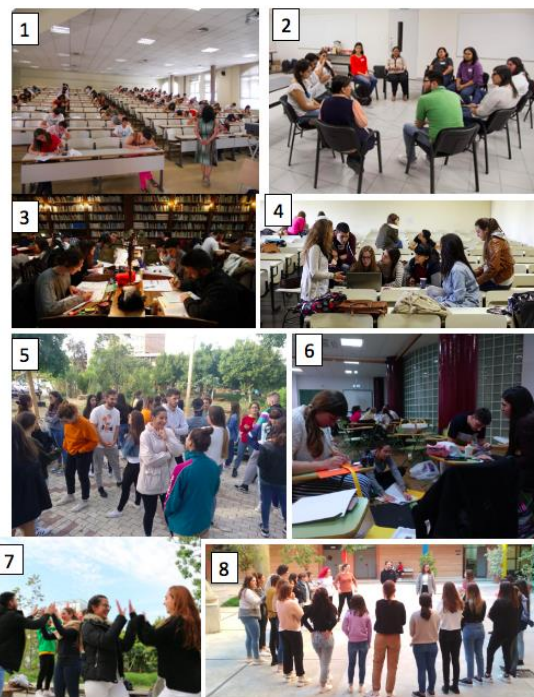
Importantes yo diría Educación Física porque nos han dejado las clases, nos han dicho “vamos a simular una clase” y hemos tenido que organizarla nosotras. Ahí es donde aprendes (Olga, A.P., 09/12/2020)

Luego sí hay otras asignaturas que son de provecho, como por ejemplo la de “Proyecto educativo” y la de ABP y eso... fueron unas asignaturas muy buenas, porque además de que nos enseñó a hacer un proyecto ABP, a tratar todas las asignaturas que nos podemos encontrar en un aula (Pedro, A.P., 13/11/2020)

Sin embargo, estas clases parecen ser minoritarias en la experiencia de las estudiantes, y se dan, en su mayoría, durante los cortos periodos dedicados a la “práctica”.

Por su parte, la organización espacial de las aulas revela (y constata) un modelo de enseñanza predominantemente estanco, siendo todas ellas aulas con bancas fijas que dificultan el desarrollo flexible de metodologías y agrupamientos diversos:

Yo me siento identificada con la imagen uno y la cuatro. Sobre todo, por la disposición. Es que en mi universidad son así, no se pueden mover. No es como en el cole que te dicen “venga, vamos a hacer grupos de cuatro” y tú mueves las mesas. De hecho, la cuatro es que es así tal cual como nos colocamos para hacer los trabajos, unas encima de la mesa, porque como no se pueden mover es que estamos condicionados a eso. No se puede hacer de otra forma (Olga, A.P., 09/12/2020)



Fuera del aula, el alumnado también habla de otro espacio que han experimentado durante su trayectoria universitaria: el pabellón. Y comentan cómo, a pesar de presentar este una estructura mucho más abierta al de las clases habituales, la metodología de las clases prioritariamente magistrales se ha mantenido. Algo que es percibido como incoherente por el propio alumnado y asumido con rabia e impotencia. Un ejemplo es el de Pedro, que cuenta cómo les hacían ponerse chándal, sentarse en círculo, para finalmente terminar recibiendo “una charla”:

(...) tuvimos un profesor en segundo de carrera, en Educación Física II, (...) que no sacabas provecho porque íbamos al pabellón y nos decía “llevaros chándal que vamos al pabellón” y yo decía “no sé, a lo mejor hacemos algo” pero nos sentaba en círculo y nos daba una charla. Y luego veía al grupo de la tarde que se iban a jugar al pádel, que iban a prepararse para la San Antón de Jaén, iban a esquiar a la pista que hay al lado de El Corte Inglés... y nosotros ahí muertos del asco. Eso me dio mucha rabia (Pedro, A.P., 13/11/2020).

Por regla general, este modelo de enseñanza es visto con rechazo por el alumnado, quien se queja de no haber podido sacar provecho de determinadas asignaturas debido a esta metodología pasiva. Y, como ya hemos adelantado anteriormente, todos coinciden en una misma demanda: necesitan clases en que, de una manera u otra, tengan que ponerse en juego. O, al menos, que la parte práctica tenga la misma carga lectiva que las clases magistrales:

(...) son clases totalmente de educación tradicional, te leen la diapositiva y ya está. No hemos hecho ni un trabajo de eso. Yo me siento un poco frustrada porque (...) se pueden hacer muchas cosas que no se hacen (Olga, A.P., 09/12/2020)

Sí se dan cosas importantes, yo no digo que no sean importantes ni mucho menos. Todo lo que damos se utiliza para algo, pero se podría llevar más a la práctica y trabajásemos más en ese sentido, así aprenderíamos más pienso yo (Olga, A.P., 09/12/2020)

Yo prefiero mucho más la práctica porque al fin y al cabo con la práctica aprendes el doble. (...) No digo que la quitemos, pero es que la teoría muchas veces es agobiante porque no sacas provecho. Y la práctica ayuda a la teoría. Yo no te digo que en esa asignatura diéramos todo teoría, porque dimos dos clases prácticas... pero mitad y mitad (Pedro, A.P., 13/11/2020)

Yo creo que no se enseña abriendo un powerpoint y explicando lo que hay en un powerpoint. Porque no te aprendes un temario. Yo soy más partidaria de trabajarlo (Verónica, A.I., 07/06/2021)

Por otro lado, en la **parte práctica** de las asignaturas, los estudiantes parecen tener un papel más activo y se implican en la tarea dejando de ser receptores de la información que trae el docente y realizando (principalmente en pequeños grupos y en muy pocas ocasiones de manera individual) visionados de vídeos, tareas de “reflexión e investigación” y, también, los famosos “trabajos en grupo” de los que hablaremos a continuación.

En la parte práctica casi siempre nos proponen trabajar en grupo y es lo mejor, la verdad. Y hemos tenido de varios tipos, o sea trabajos que han dicho “os vamos a dar un mes para que lo hagáis”, y en la clase hemos trabajado, hemos podido ir a la biblioteca a coger libros. Hemos ido haciendo el trabajo en sí. Y en otras en la que nos han dicho “en esta hora tenéis que hacer esta práctica”, que la hemos tenido que hacer individual en una hora y entregarla y cosas así. En práctica lo trabajamos así según el profesor (Olga, A.P., 09/12/2020)

Las clases de teoría sí las dábamos sentados, daba el powerpoint y lo de siempre. Luego ya en la práctica, al otro día o en la hora siguiente, ya pues lo mismo. Por ejemplo en Sociales tenemos cosas de géneros, de casos prácticos... Luego a lo mejor veíamos un vídeo o un videoclip, ¿qué cosas notáis? Y por grupos lo trabajábamos, venga votamos, “a ver qué podemos decir”, hacíamos debates... (Pedro, A.P., 13/11/2020)

Sin embargo, la mayoría de estas tareas no son tampoco recibidas por el alumnado como tareas útiles y conectadas a la práctica, pues continúan siendo tareas de corte académico y que, en ocasiones, parecen hacerse para “salir del paso” y cumplir con la estructura organizativa de teoría-práctica propuesta para los Grados, sin procurar un aprendizaje significativo:

Dentro de la parte práctica algunas eran de reflexión, otras eran de llevar a cabo algún proyecto, o en matemáticas era de resolver algunas tareas, según la asignatura que fuese. Yo creo que siempre se podría haber hecho algo más. Hay algunas prácticas que sí, que están bien. Pero yo creo que lo haría más manipulativo. Sería adecuada hacer las cosas más manipulativas (Miriam, A.I., 09/06/2021)

(...) el de Naturales era nada más que teoría, teoría, teoría y luego en el laboratorio práctica, práctica, práctica, pero realmente era “hemos hecho esta práctica porque había que hacerla, porque viene marcada en el en el proyecto de la asignatura y había que hacer tantas prácticas y ya está” (Lidia, A.I., 08/06/2021)

El distanciamiento entre las percepciones de alumnado y profesorado se vuelve a hacer patente cuando, tanto el alumnado del Grado de Educación Primaria como el de Educación Infantil hablan de que sí se han desarrollado **tareas de reflexión e investigación** pero que estas tan solo se tratan de tareas cuya respuesta pueden encontrar en internet sin necesidad de una reflexión e investigación real por su parte. En esta línea, Olga y Pedro dicen que durante el Grado no han tenido oportunidad de reflexionar y cuestionarse su

propia práctica. Y, de igual forma, Verónica y Miriam hablan de la inexistencia de reflexiones y debates grupales:

(...) yo digo “a mí me gustaría hacerles reflexionar”, pero es que a mí no me han hecho reflexionar. Yo creo que por eso me gustaría más. En la carrera te pueden mandar que hagas alguna reflexión personal sobre algo, pero investigación muy poco... tú lo buscas en internet y está ahí (Olga, A.P., 09/12/2020)

Yo creo que no [me han dado recursos para reflexionar sobre mi propia práctica]. De decir “venga, he hecho esto y creo que podrá mejorarlo”... no. Eso no lo he visto nunca. Lo he pensado muchas veces, para mejorarte e innovarte como te he dicho, para sacar el mejor provecho de ti, para sacar tu mejor versión siempre... pero no. Lo he pensado muchas veces pero que me lo enseñen no. Y si lo han dado, yo a esa clase no he ido (Pedro, A.P., 13/11/2020)

Sentarnos como están en la imagen dos a hablar o a reflexionar... no hemos trabajado nada (Verónica, A.I., 07/06/2021)

Luego, respecto a la segunda imagen, en el grado de Infantil yo no la recuerdo. (...) así sentados en sillas y reflexionando sobre algo yo no recuerdo haber dado ninguna clase ni ninguna práctica (Miriam, A.I., 09/06/2021)



Por su parte, el planteamiento que sostiene el profesorado entrevistado en su conjunto discrepa del que plantean los estudiantes. En su generalidad comentan que en las distintas asignaturas han propuesto al alumnado tareas de investigación y reflexión que los preparan para ser docentes críticos. Algunas de las perspectivas aportadas por el profesorado aluden a que estas están planteadas en los Planes de Estudio. Se hace incluso referencia a que en el Grado de Educación Infantil tienen una asignatura de metodología de la investigación, y a juicio del profesorado, en general, las asignaturas se hacen eco de tareas investigativas.

Si te refieres a investigaciones propias de asignaturas supongo que sí, en las mías lo hacen y me consta que muchas de las de mi departamento también... (Carolina, P.P., 19/07/2021)

A ver yo creo que los Planes están diseñado para que sí, para que se realicen tareas de investigación, o sea, esa es mi opinión...Luego volvemos a lo mismo es que va a depender: primero si las asignaturas que impartes están relacionadas con lo que es tu línea de investigación... (Gabriela, P.I., 20/07/2021)

Yo creo que todas las asignaturas lo hacen, pero también hay una asignatura en infantil que es metodología de la investigación que precisamente es eso: investigar, para los futuros docentes de infantil. Y yo estoy completamente seguro que en todas las asignaturas hay una parte en la que se incita al estudiante a la investigación y se le den los recursos para que investigue y haga cosas distintas a las que habitualmente hace... (Emilio, P.P., 17/05/2021)

Las tareas de reflexión según el profesorado entrevistado se han planteado en las diferentes asignaturas, de manera que los estudiantes puedan tener como referente para su propia reflexión en un futuro como docentes, las experiencias vividas en las aulas universitarias tanto teniendo como referente al profesorado de las diferentes áreas como las distintas tareas que planteaban reflexión en el alumnado.

Los profesores que conozco, del departamento y de otros departamentos, hacen actividades de ese tipo para reflexionar (Emilio, P.P., 17/05/2021)

Yo cuando les hago reflexionar, les pido cualquier actividad y luego hago co-evaluación entre iguales y entonces los compañeros y compañeras se tienen que evaluar, pero no saben a quién están evaluando. Las personas tienen que decir en voz alta porqué lo hicieron así... analizar los porqués les cuesta muchísimo, saben que lo hacen así porque le hemos enseñado así pero no saben por qué o para qué le va a servir eso (Carolina, P.P., 19/07/2021)

Yo entiendo que la formación se la está dando ahora para eso hay que ser también crítico, y crítico contigo mismo y ser capaz de tener ganas de autocriticarte: entonces creo que la formación se la estamos dando, pero luego pues habrá de todo, habrá gente que, por supuesto, y yo creo que el 70% de nuestros alumnos querrá evaluar su propia práctica y reflexionar sobre su propia práctica, intentar cambiar e incluso contactar con otros compañeros para analizar su propia práctica y que le ayuden, pero habrá otros que bueno que como en todas las ramas, de todas las formaciones, en todas las profesiones y demás... habrá otros que vayan al mínimo y ya está, pero bueno yo lo intento... (Jimena, P.P., 09/07/2021)

Con todo, se pone de manifiesto que la perspectiva de ambos es diferente. El profesorado mantiene que su concepción de la enseñanza implica el planteamiento de tareas de investigación y reflexión en sus asignaturas y contrasta con la visión del alumnado que no tiene la percepción de que se hayan hecho o si las ha realizado ha sido de forma superficial y con un desarrollo poco crítico.

En la parte práctica también cabe hacer especial mención a los **trabajos en grupo** -que realizan durante las horas de práctica o fuera del aula (conformados por grupos de entre 4 y 6 estudiantes)- pues son la forma más repetida de trabajo junto con la asistencia a las clases magistrales. La naturaleza de estos trabajos en grupo abarca desde búsquedas bibliográficas, supuestos prácticos, diseño de materiales didácticos, y diseño de actividades y/o propuestas didácticas más complejas. Y concluye en la entrega de un manuscrito y, por regla general, en una exposición del trabajo en clase.

La imagen cuatro es la que más recuerdo, de que alguno tuviera el ordenador e íbamos comentado “pon esto, pon lo otro”. (...) trabajos como en la imagen cuatro hacíamos muchísimos y daba muchos resultados, trabajábamos todos. Y mientras uno estaba con el ordenador,



otros dos estaban redactando algo, otros dos estaban con otra cosa, otros haciendo el powerpoint o lo que fuera. En pequeño grupo sobre todo, hacíamos unidades didácticas, casos prácticos... como por ejemplo: “si tenemos en el aula un niño con Asperger y tenemos que incluirlo, ¿cómo lo hacemos? Pensadlo, tenéis 20 minutos” (Pedro, A.P., 13/11/2020)

Este tipo de trabajos es valorado positivamente por el alumnado y consideran que debería ser la principal forma de trabajo y evaluación ya que les permite utilizar el contenido teórico abordado en la asignatura, y les ofrece la oportunidad de “demostrar” lo aprendido con mayor soltura y precisión que en un examen:

Yo veo que la mejor forma de aprender es trabajando en grupo y haciendo actividades y trabajando los contenidos, (...). Lo que pasa que con el examen se piensan que porque nos lo aprendamos de memoria y lo plasmemos se nos va a quedar mejor, pero yo creo que es un error. Muchas asignaturas, de verdad que si dijese "mira podemos hacer tal trabajo" y luego lo presentamos para que vean que nos lo sabemos, sabemos lo que hemos hecho. Pero ahí es donde se ve, porque tú puedes aprenderte las cosas y no saber utilizarla, y eso es un error. Pasa mucho sobre todo en esta carrera porque nos dan mucho contenido que podemos utilizar pero como tenemos que aprendérselo de memoria y plasmarlo en un examen, al final no lo utilizamos, que es para lo que están. Yo a veces en los exámenes me pongo nerviosa y siento que no doy todo lo que podría haber dado, por los nervios, por esas cosas y luego en un trabajo te sientes más orgullosa. Yo me siento más orgullosa cuando hago un trabajo y un proyecto y presentarlo... Me siento más orgullosa de mí aunque tenga fallos, más motivada. En el examen se premia al final la memoria y eso no es lo que estamos estudiando, creo yo (Olga, A.P., 09/12/2020)

Sobre todo hemos hecho muchos proyectos, muchas actividades en las que nos hemos disfrazado, hemos preparado el material, lo hemos expuesto en clase con el material... Que no es decir "yo podría hacer esto" e imaginártelo, sino que lo hemos hecho directamente y los mismos compañeros hemos hecho de alumnos y la verdad que han sido muchos trabajos así de ese tipo. Creo que saca mucho de la expresión qué es importante, sacar la timidez y demás, dejarla a un lado y creo que eso sí que ha sido muy positivo (Lidia, A.I., 08/06/2021)

Este aspecto es compartido por la perspectiva del alumnado y del profesorado. Según los docentes se llevan a cabo diferentes tipos de agrupamiento, pero sobresale sobre todo, la utilización del trabajo en grupo. A juicio del profesorado, los futuros maestros/as tienen las habilidades sociales para desarrollar el trabajo colaborativo como consecuencia de las metodologías y el tipo de actividades planificadas en las distintas asignaturas del Grado, no sin ciertos conflictos consuetudinarios que llevan aparejados ese tipo de agrupamientos.

Hay de todo. En todas las asignaturas hay de todo. Ahora que se le da más importancia al trabajo en grupo, pero hay de todo: pequeños grupos, trabajo individual...hay de todo (Emilio, P.P., 17/05/2021)

Bueno, los pequeños grupos, yo creo que sí que funcionan bastante bien, aparte de los problemas que tienen ellos siempre con los grupos, que ya sabemos que hay grupos que funcionan mejor que otros ¿no? pero bueno los grupos pequeños, los trabajos en grupos pequeños funcionan bien y luego el trabajo cooperativo pues creo que unir distintos grupos para que luego se haga una exposición general, yo eso lo veo bien, vamos lo utilizamos y yo lo veo muy positivo... Creo que salen con las habilidades de trabajar en grupo, al menos, muchos esfuerzos van por ahí... (Alba, P.I., 19/07/2021)

En cuanto a los **agrupamientos** en todos estos trabajos y dinámicas, el alumnado señala una falta de heterogeneidad, y reconocen haber trabajado siempre o en la gran mayoría de ocasiones con el mismo grupo, el cual formaron ellos y ellas mismas desde el inicio del Grado:

Casi siempre, tú llegas a principio de cuatrimestre y dicen "grupos de cinco". Al final siempre te quedas con tus cinco porque en el momento que para alguna asignatura haces un grupo de cinco amigos, ya vamos todos a lo mismo. Y al final no sales de la rutina porque siempre vas con las mismas personas, desde primero hasta cuarto. Primero te repartes por P1 y P2,

que es prácticas, y ya depende del grupo de prácticas en el que entres, ya haces el grupo de cinco, seis o lo que pidan (Verónica, A.I., 07/06/2021)

En la imagen cinco se ve la comunicación entre los alumnos, que es muy importante. En la carrera a veces los profesores nos dicen “vamos a hacer un ejercicio” y nos mezclan y nos hacen hablar unos con otros, pero pocas veces... muy pocas. Porque siempre nos dicen hacer vosotros el grupo y al final acabamos con los mismos. Echo de menos ese tipo de dinámicas porque no se da todo lo que se puede dar (Olga, A.P., 09/12/2020)



Para terminar con este apartado, y en relación al **uso de las nuevas tecnologías**, decir que se hace referencia principalmente a la proyección de diapositivas y vídeos en clase, y al uso del campus virtual (llamado “Intranet”), utilizado por regla general como repositorio de dichas diapositivas y otros materiales de ampliación, así como lugar de entrega de trabajos. También mencionan herramientas como el Google Drive para los trabajos en grupo a distancia, protestando por su uso excesivo debido a que algunos profesores/as no abrían espacios de encuentro presencial para el desarrollo de dichos trabajos:

(...) sí que hemos hecho mucho trabajo en equipo pero al final también evitan que te juntes dentro de horario escolar, dentro del horario de la universidad. Entonces nos hemos tenido que dedicar mucho a trabajo a través del drive. Todo a través del drive. Entonces te conectas con la gente pero no de manera física, de decir “yo aquí pongo, yo aquí cambio...”. No, nuestros trabajos han sido el drive, que es un descubrimiento brillante y estupendo pero que te cansas del drive (Verónica, A.I., 07/06/2021)

A partir de la pandemia provocada por el COVID-19 los usos del campus virtual se amplían, abriéndose como una herramienta de comunicación: se empiezan a usar entonces foros para dudas, videollamadas para las clases magistrales o tutorías, etc.

De igual forma, al preguntar por las TIC en las clases, las estudiantes aluden al aprendizaje de recursos didácticos que han conocido para usar en sus futuras aulas, aunque estos tan solo parecen ser casos puntuales:

Había una asignatura en la que nosotros teníamos que buscar la herramienta y crear el contenido. Nos decían “tienes que crear algo para explicarles un tema”, (...) por ejemplo el ciclo del agua, y pensábamos si íbamos a hacer un vídeo, preguntas... Esa es la asignatura en la que más hemos utilizado las TICs. Y luego también en artes plásticas, que tuvimos que hacer un vídeo y utilizar más técnicas de sonido (Olga, A.P., 09/12/2020)

La concepción generalizada en el profesorado respecto a las TICs es que, a pesar de que no hay ninguna asignatura dedicada a las mismas, a excepción de la Mención de TICs para el alumnado de ambos Grados que quiera cursarla, se trabaja desde diferentes asignaturas proporcionando recursos variados y necesarios para poder utilizarlas.

Actualmente son totalmente necesarias porque es una ventana abierta a un montón de posibilidades entonces lo que tenemos es que explorar esas posibilidades y ofrecérselas al alumnado para que no se limiten a lo que estábamos comentando antes, simplemente a sus

redes sociales, sino que tienen ahí pues una infinidad de recursos... ahora a golpe de click tienes una riqueza que yo creo que hay que seguir fomentando (Alba, P.I., 19/07/2021)

La mayoría de los compañeros sí trabajan las Tics. La verdad es que el que no utiliza el móvil, utiliza la tablet. Creo que cada vez las estamos introduciendo más, porque si sabemos utilizarlas nos pueden ayudar mucho. De hecho, este año ha sido el primero en el que hemos empezado a utilizar Instagram y Youtube y estamos contentísimas porque los alumnos se han involucrado muchísimo (Estefanía, P.I., 14/05/2021)

4.3.3. ¿Cuál es el rol del docente universitario? Tutorización y relación docente-alumnado

Los estudiantes comparten que no hay un seguimiento por parte del profesorado de su proceso. La **tutorización** parece ser “a petición” del alumnado y se limita a la atención y respuesta (en los despachos) a preguntas concretas. Esta situación entendemos que viene derivada de la metodología pasiva ya descrita por ellos mismos, la cual implica que la tutoría solo sea necesaria como un espacio para aclarar alguno de los contenidos no comprendidos o para hacer una revisión de examen:

Ellos suben las notas y una vez que ellos suben las notas ponen una hora de tutoría, de revisión de examen. Entonces tú en esa hora te tienes que acoplar, o van más compañeros o van menos, pero esa es la hora a la que tú te tienes que adaptar. Y si quieres una tutoría extra para cualquier cosa siempre tienes que escribirle un correo y decirle “te importaría darme una hora de tutoría para tal día para tal asignatura...” (Verónica, A.I., 07/06/2021)

(...) ellos no se preocupan, tú entregas el ejercicio que tienes que entregar. En los trabajos mismos no te dicen “tenéis que tener cinco tutorías obligatorias”. Lo dejan ahí. Tú haces el trabajo y si no has tenido dudas y lo quieres entregar, pues lo entregas. Es por eso que veo que algunos pasan, podrían decir “me lo enseñáis”, “¿necesitáis algo?”. En las tutorías normales tú puedes ir, puedes pedir que te revisen algo pero si no te resuelven la duda y “adiós” (Olga, A.P., 09/12/2020)

Por su parte, las posturas del profesorado son diversas respecto a las tutorías, aunque parecen confirmar que la tutorización no es un proceso planificado sino puntual y a petición del alumnado. Dentro de este marco, en las entrevistas aparece recogido el modo de proceder de parte de los docentes que sólo reciben a los estudiantes en las horas fijadas para tutoría, sin embargo, hay otros profesores/as cuya disponibilidad es más flexible. Se reconoce en las manifestaciones de los entrevistados/as que las tutorías, en una buena parte, son utilizadas para responder a cuestiones concretas que después aparecerán en el examen, coincidiendo con la posición aportada por los estudiantes. Por último, también hay otras perspectivas relacionadas con metodologías más activas en las que tutorías suponen momentos de encuentro para planificar cuestiones relacionadas con las tareas y situaciones que los estudiantes realizarán en el aula. El profesorado manifiesta que las tutorías son un servicio y un recurso desaprovechado puesto que podrían tener una función relacionada con un apoyo y orientación al alumnado.

Hay algunos que dicen no, mis tutorías son los lunes de 10 a 13 y los martes de 10 a 13 y ahí es cuando me puedes localizar, id al despacho o llamarme y yo te contesto. Esto va también con el profesorado, pero es verdad que desde que estamos con esto de la pandemia es distinto, porque antes de la pandemia, los alumnos usaban las tutorías, pero ahora las usan más cuando llega la época de los exámenes, pero, sobre todo, ahora con la pandemia ha

cambiado mucho. Bueno, yo no me he parado a contarlas, pero vamos, echamos más horas de las que nos dicen que tenemos que echar (Emilio, P.P., 17/05/2021)

Sí, en mi caso las tutorías son muy utilizadas, sobre todo, por este sistema de trabajo en equipo y al final, yo no obligo a venir, no me hace falta obligar, porque la gente al final viene, yo noto que no encuentran una hostilidad en venir, de hecho a mí me gusta cuando termino, pues a veces los invito a un café de máquina, un chocolatito, si yo qué sé un poco por conocerlos, por saber, a mí me gusta, me gusta saber y entonces yo no exijo las tutorías pero las utilizan bastante (Gabriela, P.I., 20/07/2021)

Normalmente, solo y siempre cuando se corrigen trabajos y cerca de los exámenes cuando no entienden algo y luego bueno, siempre hay algún verso suelto, los que te preguntan algo, pero yo creo que no, que no la utilizan todo lo que todo lo que algunos necesitan, luego es verdad, que hay otros que no necesitan orientación (Alba, P.I., 19/07/2021)

Puesto que el profesorado parece no hacer un seguimiento planificado del proceso sino que, como veremos más adelante en el apartado referido a la evaluación, solo valora el resultado final, las **retroalimentaciones** que el alumnado recibe respecto a su aprendizaje (exceptuando algunas tutorizaciones en el TFG) se resumen en la nota final que reciben al terminar el semestre:

Tú no sabes lo que has sacado y si a lo mejor de dos tienes que sacar un uno para aprobar la asignatura, tú no lo sabes hasta el momento en el que te dan la nota. Entonces sí me hubiera gustado que me hubieran dado la nota de cada trabajo porque te quedas con la incertidumbre (Claudia, A.P., 06/05/2021)

(...) la veo un tanto e inflexible, porque claro, tú no estás viendo ahí las capacidades que ha logrado el alumno. A lo mejor del trabajo teórico, sí lo ha conseguido, pero a costa de que lo ha conseguido o el trabajo práctico lo ha conseguido, pero cómo lo ha conseguido. Eso no lo sabrás porque es un número (Claudia, A.P., 06/05/2021)

En este sentido los alumnos/as reclaman una mayor atención, asesoramiento y retroalimentación a sus trabajos con el objetivo de entender en qué han “fallado” y en qué pueden mejorar:

Yo creo que me hubiese aportado más que el profesor me hubiese dicho “esto lo has hecho bien”, “por aquí vas por buen camino”, “tu esfuerzo está dando su recompensa”, más que una nota del examen. A los estudiantes hay que motivarlos desde que empieza la asignatura, e ir observando y evaluando para evitar un suspenso. (...) más que esperar al final de la asignatura para evaluarlo, a lo largo de la asignatura evaluar poco a poco (Lidia, A.I., 08/06/2021)

El tutor de la Universidad... este año ha sido creo un porcentaje de un 30% sobre la nota. (...) Y en vez de ponerte un comentario “pues mira, tu trabajo podría haber mejorado en esto y esto”. Pero no, ves la nota y ya está (Lidia, A.I., 08/06/2021)

(...) cuando yo veo mi nota yo veo mi DNI y mi nota al lado, pero ya está. Y si tiene parte de teoría y parte de práctica va desglosada pero ya está. Yo creo que si hubiera sido más detallada hubiera sido mejor para el aprendizaje. Yo porque no he tenido ningún problema pero alguna compañera que ha tenido a lo mejor algún tipo de problema o alguna dificultad, le hubiera gustado una tutorización más individual para ella (Miriam, A.I., 09/06/2021)

Teniendo esto en cuenta, no resulta tampoco extraño que cuando se le pregunte al alumnado por su **relación con los docentes**, comenten que esta, por regla general, se limita a una relación cordial y de respeto mutuo. En este sentido, como dice Verónica “hay docentes que son más allegados y se interesan y te ayudan más”. Mientras que también existen docentes que “llegan, abren su temario, terminan su temario y se van a su despacho. Y cuando le pides tutoría encima se ponen de morros porque parece que les cuesta trabajo darte una tutoría para explicarte lo que han explicado ya” (Verónica, A.I., 07/06/2021).

El caso de Verónica nos ayuda a entender con mayor claridad dicha relación ya que se trata de una alumna con dislexia que, tal y como ella misma comenta, “ha sido mucho de ir a despachos” para explicar su situación y su dificultad a la hora de enfrentar los exámenes tipo test. Ante esto, dice ella: “(...) hay profesores que te abren la puerta e intentan comprenderte, y hay otros que están deseando que salgas por la puerta porque has venido a molestarlos porque les estás fastidiando la hora del café” (Verónica, A.I., 07/06/2021)

Por regla general todos echan de menos una mayor cercanía e implicación por parte del profesorado. No ya solo a la hora de ofrecerles una mayor retroalimentación de sus aprendizajes como ya hemos expuesto, sino también a la hora de ofrecer una enseñanza más personalizada: interesarse por conocerlos personalmente, preocuparse por las limitaciones y potencialidades de cada uno de ellos, o, simplemente, ofrecer espacios para escuchar su opinión.

No sé, yo no he tenido muchos problemas, no he tenido que acudir a ellos en sí. Yo no he tenido... no sé, ha sido más bien distante. Si he necesitado tutorías he ido y me han tratado bien. No he tenido problemas con ninguno. Yo cambiaría que se involucrasen un poco más, porque ellos dan su clase y se van. Es verdad que tampoco tienen por qué meterse en nuestras vidas ni solucionarnos nada. Pero hay veces que notas que parece que no le interesa, van a lo justo. Hay algunos, otros no. Pero sí, que algunos te tuviesen más en cuenta, se preocupasen más por nosotros (Olga, A.P., 09/12/2020)

La nota más importante desde que somos pequeños es el examen. No se salen de eso. Yo creo que deberían pensar también en lo demás, pero claro, para eso tienen que involucrarse con los alumnos y ver quién está trabajando más, quién tiene más capacidad de reflexión o cosas así. Siempre van a lo mismo, a la memoria y hasta en la carrera se valora eso (Olga, A.P., 09/12/2020)

En la última están en asamblea. Eso es algo que sí he echado de menos, pero claro, al ser tantos entiendo que no se puede hacer una asamblea. Pero yo sí he echado de menos una asamblea y que nos pregunten “venga, qué es lo que más os está costando, qué es lo que no entendéis, qué añadiríais, que cortaríais...” (Claudia, A.P., 06/05/2021)

En este sentido aparecen discrepancias evidentes entre alumnado y profesorado pues los profesores/as entrevistados plantean una relación cercana con el alumnado, aunque algunos exponen que establecen cierta distancia con el alumnado conscientemente. Destacan precisamente esta vinculación afectiva con los estudiantes como favorecedora para el proceso de aprendizaje.

Creo que, sobre todo, la relación es cercanía y comunicación al ser nosotros una universidad presencial (Emilio, P.P., 17/05/2021)

Creo que mi relación es cercana, respetuosa y los respeto al máximo porque también exijo lo mismo para mí, si tengo que en una clase ponerme muy dura o ponerme muy autoritaria en el buen sentido, lo hago, pero si luego tengo que hablar con un alumno o tengo que rectificar en algo, pues también lo hago. Yo creo que esta relación es de respeto y ellos lo asumen y luego pues ellos también lo transmiten ¿no? Entonces también soy un poco distante sí, pero porque lo busco así, lo busco porque prefiero, entiendo que la relación profesor alumno tiene que tener un límite (Alba, P.I., 19/07/2021)

Yo creo que influye mucho en la manera en que llegamos a ellos... y yo creo que el hecho de que ellos vean a una persona que no está ahí de manera inquisitiva sino que es una persona que está ahí para ayudarles en su proceso, ayuda muchísimo a la implicación de ellos. Yo tengo buena relación con el alumnado (Gabriela, P.I., 20/07/2021)

Otra discrepancia entre los dos grupos entrevistados se evidencia cuando el alumnado critica la **incoherencia pedagógica** de algunos de sus docentes, afirmando que no dan ejemplo con sus prácticas:

(...) yo creo que es importante que si a nosotros nos están exigiendo que salgamos siendo profesores que no nos interesa evaluar mediante exámenes, que se apliquen el cuento. Es que me hace mucha gracia que nos digan “vosotros tenéis que avanzar, tenéis que superar a los maestros de antes, no tenéis que evaluar a través de exámenes” y luego al final de la asignatura y dicen “hay examen tipo test de la asignatura”. No realizan lo que dicen (Verónica, A.I., 07/06/2021)

No es coherente porque ellos plantean una metodología, una forma de evaluar... y a nosotros no nos evalúan ni nada así. Nosotros es todo como toda la vida, nuestros “tipo test”, nuestros exámenes a desarrollar, y de ahí no nos sacan (Miriam, A.I., 09/06/2021)

Pero es que vengo y es una educación tradicional totalmente, y aquí están ellos también para enseñarnos nosotros y para darnos más opciones, más ejemplo (Olga, A.P., 09/12/2020)

El profesorado, mientras tanto, no coincide con esta visión expuesta por los estudiantes. En su práctica perciben continuidad y coherencia con su planteamiento pedagógico. Ciertamente, sí perciben por sus manifestaciones que intuyen ciertas incoherencias, manifestadas por el alumnado, en el modo de proceder de algunos docentes, si bien en algunos casos las justifican por una ratio excedida de lo que se plantea en los Planes de Estudio y el profesorado novel que comienza cada curso académico.

4.3.4. Otros aspectos organizativos: coordinación docente, distribución temporal, menciones y convalidaciones

En relación a la **coordinación docente**, los estudiantes señalan no haberla percibido, siendo todas las asignaturas independientes unas de otras. Incluso cuando en una misma asignatura han tenido profesorado distinto (ya sea por la sustitución de un profesor/a, o porque uno se dedicaba a la parte teórica y otro a la práctica), tampoco han percibido coordinación entre ambos. No han vivido tampoco solapamientos entre contenidos, sino que, por el contrario, y como nos indicaba Olga, las asignaturas “están demasiado distanciadas”, haciendo de nuevo patente esa falta de coordinación y el descuido por parte del profesorado del carácter globalizador de la educación y, más concretamente, de la formación docente:

Las asignaturas se dividen, no tiene nada que ver una con otra. Lo que sí es que dentro de la asignatura está teoría y práctico, eso sí. Pero fuera de eso yo no he visto nada, por ejemplo en Educación Física, teníamos en primero una profesora y luego cambiamos. Y primero dimos una cosa y luego otra, completamente diferente, se veía que no había coordinación. No ha habido solapamiento. En Educación Física a lo mejor sí que se han repetido cosas, pero en general no. Yo he visto las asignaturas demasiado distanciadas diría yo (Olga, A.P., 09/12/2020)

La valoración del profesorado en este aspecto es, por el contrario, mayoritariamente positiva. Se plantea la coordinación a dos niveles. Un primer grupo de tentativas que se realizan a nivel institucional, a través de los mecanismos de coordinación articulados desde los departamentos al inicio de curso, las Comisiones de coordinación horizontal y vertical, etc. En dichos encuentros depende de la voluntad del profesorado, sin embargo, que se lleguen a acuerdos de mejora de los procesos de enseñanza y de los procesos de aprendizaje, así como que los compromisos adquiridos se lleven a la práctica. El profesorado comenta que depender del arbitrio de cada docente para llevar a la práctica los acuerdos adoptados va en detrimento de la calidad de la enseñanza ofrecida. Un segundo nivel de iniciativas de coordinación se refiere a prácticas interdisciplinares que se están llevando a cabo entre profesorado afín que implica una conexión para llevarlas a cabo.

Hay reuniones cuando comienza el curso, ya que se organizan para nombrar a profesores que imparten clases en esos grupos, en esos cursos y en esas titulaciones... Para que haya un coordinador vertical, de cada asignatura y luego coordinadores verticales y horizontales para mejorar el título... Además, también hay varios profesores y varias asignaturas que hacen eso... que trabajan juntos algún proyecto e incluso que ponen en marcha ese proyecto haciendo partícipes a esos estudiantes de esas asignaturas (Emilio, P.P., 17/05/2021)

En el primer cuatrimestre la organización de esa coordinación se limita a poco, más a decir oye qué día vamos a hacer examen, para hacer el examen que tengan 30 preguntas y al mismo tiempo, ahí la coordinación me parece que no es tan buena, y en este segundo cuatrimestre, por ejemplo, hemos tenido una coordinadora que era una sustituta interina que es de mi departamento ¿Eso por qué ha sido así? Pues porque esta chica se lo ha currado, así de claro, se lo ha currado y nos reunía y hablábamos y sacaba el tema y ponía su orden del día y entonces quería que nos coordinamos y decía venga porque es una actividad conjunta de no sé qué hoy habéis visto, este alumno no sé qué no sé cuánto y nos hemos coordinado, sin embargo, pues eso es súper importante porque además hemos hecho cosas que creo que los alumnos han valorado como positivas (Jimena, P.P., 09/07/2021)

La coordinación es muy importante entre el profesorado para evitar solapamiento de contenidos, yo creo por lo menos aquí en Jaén se está haciendo, se procura, yo lo que veo la reunión de coordinación horizontal y eso se procura que no nos solapemos ¿no? y que un mismo contenido, en cualquier caso, lo que hay que hacerlo desde distintas perspectivas, pero no repetirlo... Creo que la horizontal funciona mejor (Alba, P.I., 19/07/2021)

La coordinación presenta así visiones distintas en el alumnado y en el profesorado. Los estudiantes no perciben los efectos de la coordinación, sin embargo, el profesorado valora el avance que se está produciendo en este sentido, tanto a nivel institucional con las estructuras organizativas creadas para ello, como con el esfuerzo llevado a cabo por los docentes que se plantean experiencias interdisciplinares que implica necesariamente una

coordinación. A pesar de ello, también se dan voces entre el profesorado que destacan que todos los acuerdos adoptados no son aplicados por todo el profesorado, lo cual resta efectividad a la coordinación y al efecto que el alumnado visibiliza:

A ver, yo te hablo en mi caso, nosotros solemos tener reuniones, a lo mejor no tan periódicas como sería necesario, pero si es cierto que nos solemos reunir pues para hablar de las cosas que nos preocupan, cómo se van desarrollando las asignaturas, etc. Si están bien, pero luego yo no veo que eso se traslade al día a día. Vamos a trabajar más en equipo, vamos a coordinar más las asignaturas y todo lo que tú quieras, pero es lo que decimos todos los años, y al final a la hora de la verdad, mis compañeros se solapan conmigo, otro hace no sé qué y al final no llegamos nunca a nada (Estefanía, P.I., 14/05/2021)

Esta posible falta de coordinación, según los estudiantes, parece conllevar, de igual forma, que se produzcan otros inconvenientes en relación a la **distribución temporal de las tareas**. Sobre esto, algunos estudiantes del Grado de Educación Primaria señalan que los trabajos y exámenes de las distintas asignaturas se acumulan en los mismos periodos de tiempo, haciendo que por momentos (especialmente a final de cada semestre) la carga de trabajo sea excesiva y no puedan dedicarle el tiempo que a cada tarea le corresponde:

Yo considero la carga de trabajo desproporcionada. Quiero decir, que a lo mejor durante el cuatrimestre, sí teníamos trabajos que hacer y tal, lo llevamos perfectamente y a la fecha, pero cuando llegaba el final del cuatrimestre de repente se ponían todos los profesores de acuerdo y nos mandaban un montón de trabajo. Yo no sé si es porque iban con falta de tiempo, pero al final del cuatrimestre muchísimo trabajo. Y yo lo encontré desproporcionado por eso, porque decía... tres meses prácticamente sin hacer nada, hacías cosas pero... y luego llegaba el último mes y te explotaba la cabeza (Claudia, A.P., 06/05/2021)

Algunas veces me da que pensar que los profesores se piensan que solo tenemos sus asignaturas, es decir, te inflan de trabajos, estudias, lo otro... y no se dan cuenta de que tenemos cuatro o cinco asignaturas más en ese cuatrimestre. No existen horas del día para tanto. Algunas veces te da a creer eso. Otras veces estás más relajado, hay menos trabajos o hay trabajos pero son en grupo y te organizas mejor, (...). Pero otras veces es que madre mía, haz una programación, una unidad didáctica de naturales sobre la biodiversidad, otro de Educación Infantil, haced dos prácticas de geometría... (Pedro, A.P., 13/11/2020)

Los estudiantes del Grado de Educación Infantil, por su parte, consideran que el Grado es fácilmente compatible con su vida personal, y que implica una **carga de trabajo** asumible:

Como trabajadora que soy, yo he llevado las dos cosas a la vez siempre. Yo terminé mis prácticas de ciclo y me quedé en la guardería. Y hay años que sí que he ido más apurada porque ha habido actividades que al final las has dejado para última hora porque si tienes que hacer en la guarde cualquier cosa, al final vas más agobiada, pero yo creo que es una carrera que puedes compaginar perfectamente estudio-trabajo (Verónica, A.I., 07/06/2021)

Ha sido una cosa normal, lo que pasa que yo por mis circunstancias personales no puedo decir que sea como las demás personas. Mis compañeras tienen todo el tiempo libre, excepto las que estaban trabajando. Ellas se dedicaban a estudiar. Yo tengo una casa, dos niños... entonces mi situación era distinta. Yo tenía mi tiempo más limitado que mucha gente pero no me ha parecido largo, me ha parecido una cosa normal porque yo ya sabía en lo que me estaba metiendo (Miriam, A.I., 09/06/2021)

Yo en realidad no he estudiado mucho, mucho, mucho en ninguna asignatura, porque como he ido trabajando a diario, me ha sido fácil (Lidia, A.I., 08/06/2021).

En este sentido las opiniones del profesorado recogen el periodo de transición que sufrieron las asignaturas y el efecto en la carga de trabajo del alumnado. Tras la implantación de los Grados, el profesorado trataba de impartir la totalidad del temario de las asignaturas que llevaba a cabo en las diplomaturas. En las narraciones se hace mención a que progresivamente se ha ido regulando, al igual que ha ocurrido con la carga de trabajo. Los docentes coinciden con los estudiantes del Grado de Educación Infantil en que la carga de trabajo está actualmente ajustada a la Memoria de los Planes de Estudio y que es asumible por estos. Sin embargo, sí que resulta significativa la visión de parte de los docentes sobre la naturaleza de los trabajos que se piden a los estudiantes. Aparece la percepción de que las tareas solicitadas han de tener sentido y han de ser posteriormente evaluadas. Se pone de manifiesto una perspectiva que coincide con la concepción tradicional del proceso de E-A, caracterizada por proponer ejercicios al alumnado que potencian automatismos y no contribuyen a la creación de esquemas de conocimiento.

Yo creo que en líneas generales, sí. Habrá asignaturas en las que van sobrecargados de trabajo, y es una de las cosas que solemos trabajar en las reuniones de coordinación, es decir, si pedimos trabajo a los alumnos, pues queremos trabajos que tengan un sentido, y trabajos que corriamos... Pero es que a veces piden unos trabajos, que, para mí, no tienen ni pies ni cabeza, te lo digo en serio. Es sobrecargarlos sin razón. No lo veo ni lo entiendo. Entonces en ese sentido, creo que cada vez nos vamos ajustando más porque claro, cuando empezó el crédito pues yo recuerdo querer poner todo como estaba antes, todo ahí metido y cuando yo veía los programas de mis compañeras decía: ¡A ver, pero cómo vais a dar diez temas! Creo que con el tiempo nos hemos ido ajustando un poco más a eso y creo que intentamos la mayoría ser consecuentes y entender que tienen más asignaturas y que, sobre todo, intentar en la medida de lo posible, no pedir cosas iguales, no saturarlos mucho, por eso creo que ahí lo intentamos (Estefanía, P.I., 14/05/2021)

Bueno, yo no sé qué hacen otros compañeros, yo intento tenerla, es decir, el trabajo autónomo que tiene que hacer el alumno esté un poco acorde con lo que exige el tema del crédito ECTS (Gabriela, P.I., 20/07/2021)

En cuanto a las **menciones**, estas son una de las apuestas de los Planes de Estudio que más consenso y aceptación suscitan entre el profesorado y los estudiantes. Las menciones presentan una alta valoración, suponiendo un reclamo para los estudiantes con respecto a la titulación elegida y una especialización que les prepara en determinados campos relacionados con Educación Especial, Lenguas extranjeras, Educación Física, etc., lo cual acarrea un gran nivel de satisfacción para el alumnado en contraste con el que presenta el resto de las asignaturas del Plan de Estudios.

Se destaca así la potencialidad que presentan las Menciones como reclamo para la elección del Grado, aunque también aparecen aquellas visiones relacionadas con la posibilidad de introducir más optativas frente a otros que mantienen lo contrario. Por otro lado, aparecen posturas que reclaman una especialización del maestro/a generalista de primaria y otras apuestan por ampliar el número de asignaturas que tienen las menciones, sobre todo para darles más consistencia.

Yo creo que sí. Las menciones es una de las cosas que se trabajó mucho y que creo que sí, que está funcionando. También es verdad que hay menciones que no sirven para nada, las de Infantil no sirven para nada, la de aprender del mundo, pues por ponerle un nombre a un grupo de asignaturas, pero bueno yo creo que sí que es una especialización, que ya en el grado se vea una temática que te va orientando, yo creo que sí, eso es lo que también a algunos le influye para elegir el Grado ¿no? porque algunos se sienten muy identificados con la educación especial o con la educación física, o con un idioma, yo creo que sí, creo que es un acierto y que hay que mantenerlo ¡claro! y las asignaturas... ahí creo que se hizo bastante bien (Alba, P.I., 19/07/2021)

Son adecuadas, pero si se ofertan más, pues muchísimo mejor para el alumnado y para la universidad (Emilio, P.P., 17/05/2021)

Sirven para poco tener dos asignaturas para una mención... Yo creo que las menciones si quisiéramos que tuvieran que decir, si yo creo que salga una mención... en vez de tener cuatro asignaturas tendría que haber más (Jimena, P.P., 09/07/2021)

Yo a fecha de hoy sigo sin entender un título de Grado en Educación Primaria que no forme a un maestro generalista con 30 créditos de mención, sigo sin entenderlo cómo hay una mención de EF, una mención de Musical, una mención de EE y no hay una de maestro generalista... es una de las grandes carencias que yo encuentro, que no haya una mención específica, una mención sin mención que llame el título, que sin embargo, es lo que la mayoría serán maestros y maestras de primaria pero claro eso era la herencia de la carga docente de los departamentos y de las áreas que tenía las especialidades en Educación Primaria (Carolina, P.P., 19/07/2021)

Por otro lado, aparece desde el profesorado una visión relacionada con el efecto perverso de las **asignaturas optativas**, vinculadas o no a las Menciones. Se comenta que son utilizadas para dar pábulo a los intereses académicos particularistas de determinados docentes que no repercuten en la formación ofrecida al alumnado.

Eliminaría la mitad de las optativas, pero así, de un plumazo. Pienso que son relleno con todos mis respetos. Es decir, es que yo tengo que dar mis créditos y tengo que hablar de mi libro... Entonces como tengo que hablar de mi libro, y mi asignatura tiene que estar sí o sí porque es importantísima, y a mi creo, con todos mis respetos, que nuestros planes de estudio, y yo estoy hablando de cuando yo estudiaba, eran materias troncales (Estefanía, P.I., 14/05/2021)

Esta visión, sin embargo, no es defendida por el alumnado, especialmente por el alumnado del Grado de Educación Infantil. En este grupo, dos de las tres estudiantes entrevistadas tienen como vía de acceso el grado superior en Educación Infantil y esto les ha permitido convalidar una serie de asignaturas. En cuanto a estas **convalidaciones**, estas alumnas muestran su descontento hacia el hecho de que estas engloben principalmente las asignaturas optativas, ya que consideran que son las que podrían haberles permitido especializarse en ciertos temas y abordar contenidos diferentes a los ya tratados en el grado superior (los cuales se han solapado con asignaturas obligatorias que sí que tenían que cursar de nuevo):

Conocimientos he adquirido pocos porque la gran mayoría de conocimientos los traía del ciclo formativo. (...) me he quitado muchas asignaturas de convalidaciones... Las optativas no he hecho ninguna... que quizás es lo que menos te interesa que te convaliden. Porque yo por ejemplo en el ciclo de Educación Infantil ya había dado Didáctica, ya había dado la Orden del

5 de agosto. Salud, primeros auxilios... ya lo había dado en el ciclo formativo y te obligan a darlas de nuevo porque son asignaturas obligatorias. Sin embargo hay optativas que te interesa más cogerte porque es para especializarte en cualquier cosa y ahora te dicen "no, no, es que el ciclo formativo te quita las optativas". Y esas son las que realmente nos has dado todavía. Creo que eso está muy mal hecho (Verónica, A.I., 07/06/2021)

4.3.5. ¿Cómo se evalúa? La primacía del examen

Partiendo de algunas de las visiones más críticas que ponen de manifiesto que los sistemas de evaluación en la universidad no se adaptan a la evaluación por competencias, el resto de docentes se plantean que, al menos, desde sus asignaturas se están proponiendo instrumentos de evaluación que pueden servir de referente para aprehender formas de evaluación que después los estudiantes podrán utilizar con el alumnado de infantil y primaria. A juicio del profesorado, los sistemas de evaluación utilizados por ellos les servirán como modelos de referencia para la valoración del proceso de aprendizaje de niños/as en las etapas de Infantil y Primaria.

Yo creo que nuestro alumnado evaluará como diga el centro que evalúa y cómo diga la normativa... pero si nosotros no somos capaces de evaluar la gradación de competencias a lo largo de nuestra asignatura o del título no le podemos exigir que vayan a ser capaces de evaluar competencialmente en el aula, evaluarán en función de estándares o como quiera que se llamen el momento en el que ejerzan y en función de lo que les diga... (Carolina, P.P., 19/07/2021)

Pues lo mismo con la evaluación, yo intento que ellos se den cuenta de que la evaluación no es un proceso sumativo final que tiene una parte sumativa pero que es un proceso desde el primer día, que entra en la participación no sé, que hay distintas formas de evaluar, que no tiene que ser evaluar con un examen solo, sino que aparte del examen podemos utilizar distintas herramientas, distintas técnicas, distintos momentos procesos de evaluación grupal, evaluación individual, evaluación por pares y ellos sufren todo eso en clase, entonces cómo lo sufren... Yo creo que en tanto que le damos nosotros ejemplo de eso pues quiero creer o quiero hacerme la ilusión de que el día de mañana lo harán. Yo he sido la primera que he intentado cambiar determinadas cosas en clases (Jimena, P.P., 09/07/2021)

A mí me consta que en mi asignatura y en otras, ellos hacen muchas actividades, no sólo de evaluarse ellos, sino de evaluar a los compañeros y además tienen que evaluarlos con argumentos. Pues en ese aspecto sí que intentamos en la medida de lo posible que sean objetivos, que sean rigurosos, yo creo que sí. En líneas generales sí (Estefanía, P.I., 14/05/2021)

Desde el punto de vista del alumnado, sin embargo, la evaluación que se realiza en ambos Grados es inadecuada, de carácter principalmente cuantitativa, y con la cual el alumnado no recibe ningún tipo de retroalimentación para la mejora más allá de la nota final.

Para la obtención de dicha nota se valoran, según lo expuesto por el alumnado, diferentes aspectos como el examen, las prácticas, el trabajo en grupo y, en algunos casos, la asistencia y participación. Sin embargo, el examen es la herramienta de evaluación por excelencia, determinando en casi todas las asignaturas el 60% o más de la nota final:

(...) la gran mayoría evaluaban por exámenes. Todos exámenes. A lo mejor las prácticas contaban un 40% o un 30%. (...) Hay veces que dicen “el examen no sirve para nada”, pero como no lo hagas o no lo apruebes, o no saques más de 4,25 o 4,75 para que te haga media... Te curras todas las prácticas, la asistencia, los trabajos, los seminarios.... ¿para qué? Para que luego en el examen tengas un mal día porque te haya pasado algo y te tienes que presentar luego en julio (...) ¿Eso qué sentido tiene? (...). ¿Para qué te sirven todas esas prácticas? Pues no, eso no lo veo. (...) Esa nota no me ha servido para reflexionar y aprender, al revés (Pedro, A.P., 13/11/2020)

El **examen** es principalmente de carácter memorístico, aunque en ocasiones excepcionales también consisten en supuestos prácticos o reflexiones sobre materiales tratados en clase. Es decir, se trata de plantear lo que se ha visto en las clases teóricas y “comprobar” que el alumnado conoce (o memoriza durante un corto periodo de tiempo) los contenidos de la asignatura. Algo que es visto con rechazo por parte del alumnado al considerar la ineficacia, competitividad e injusticia que conlleva esta herramienta, y demandando que las tareas, trabajos elaborados y progresos vividos a lo largo de las asignaturas tengan un peso mayor en la nota final:

He vivido muchos momentos de examen y sobre todo eso es lo que me recuerda, las mesas así, una fila, otra fila y nadie en medio. No lo veo valioso. Lo veo como una prueba de “a ver quién sabe más”, “a ver quién ha estudiado más”. Hombre, hay que hacerlos, pero yo les pondría menos porcentaje, porque aprendes más (...) tratando con tus compañeros, con el profesor, aprendiendo en sí la materia porque lo practicas. Que no “venga, define la coeducación”, me la leo como un papagayo, la redacto y punto (Pedro, A.P., 13/11/2020)

Yo veo que la mejor forma de aprender es trabajando en grupo y haciendo actividades y trabajando los contenidos, porque al final... si se dijese que no estamos trabajando, pero es que estamos trabajando en lo que nos van a evaluar en un examen. Lo que pasa que con el examen se piensan que porque nos lo aprendamos de memoria y lo plasmemos se nos va a quedar mejor, pero yo creo que es un error. Muchas asignaturas, de verdad que si dijese “mira podemos hacer tal trabajo” y luego lo presentamos para que vean que nos lo sabemos, sabemos lo que hemos hecho. Pero ahí es donde se ve, porque tú puedes aprenderte las cosas y no saber utilizarla, y eso es un error. Pasa mucho sobre todo en esta carrera porque nos dan mucho contenido que podemos utilizar, pero como tenemos que aprendérselo de memoria y plasmarlo en un examen, al final no lo utilizamos, que es para lo que están. Yo a veces en los exámenes me pongo nerviosa y siento que no doy todo lo que podría haber dado, por los nervios, por esas cosas y luego en un trabajo te sientes más orgullosa. Yo me siento más orgullosa cuando hago un trabajo y un proyecto y presentarlo... Me siento más orgullosa de mí aunque tenga fallos, más motivada. En el examen se premia al final la memoria y eso no es lo que estamos estudiando, creo yo (Olga, A.P., 09/12/2020)

El examen adquiere tres formas principales: tipo test, desarrollo y respuestas cortas (algo también constatado por los propios profesores/as). Y entre ellas parece predominar el tipo test, dándose en algunos casos una negación por parte de los profesores/as a proponer otro tipo de exámenes a pesar de las dificultades que algunos alumnos/as (como es el caso de Verónica) presentan en ellos:

En nuestro grado los tipo test son estupendos [lo dice con tono irónico]. Y para mí es un problema el tipo test porque al ser disléxica me cuesta más distinguir en el tipo test. Si tú a mí me pones una frase igual en a, b y c, y me cambias una palabra en las tres frases, yo al ser

dislexia me cuesta muchísimo trabajo decirte cuál es la correcta. Para mí no se han adaptado. Hay profesores que sí que me han dicho “Verónica, ¿cómo prefieres el examen: a desarrollo, a preguntas cortas, a verdadero y falso...?”. Pero la gran mayoría de exámenes han sido tipo test, con tres opciones, y en el momento que fallas dos te quitan una bien. Y yo creo que eso es un error (Verónica, A.I., 07/06/2021)

Tal y como nos comentan los propios estudiantes, en todas las asignaturas se ha dado el examen memorístico como principal forma de evaluación, exceptuando únicamente aquellas asignaturas cuyas pruebas finales se cancelaron por la imposibilidad de hacerlos presencialmente durante la pandemia, siendo estos sustituidos por trabajos individuales o “exámenes con material”:

En algunas asignaturas ha tenido más peso la práctica, pero pocas. En casi todas las asignaturas tiene más importancia aprobar el examen que los trabajos. Menos ahora con la pandemia. Este año yo solo he tenido el TFG y literatura infantil, y literatura ha sido todo online y ha tenido más peso el trabajo de crear el cuento porque no había examen. Ha habido un examen tipo de un trabajo que hemos tenido que desarrollar las preguntas pero con el material en la mano, no ha sido examen de memorizar. Pero esta asignatura, si no hubiera sido por la pandemia, era 50-50, el porcentaje era el mismo. Y sin embargo ha tenido el 60% el trabajo. Por regla general tiene más peso el examen que la práctica (Lidia, A.I., 08/06/2021)

Todo ello es también constatado por algunos docentes más críticos, que justifican esta forma de evaluación con la elevada ratio de las asignaturas básicas (sobre todo de los cursos de primero y segundo), con la que consideran imposible establecer una evaluación con instrumentos variados.

No hay una evaluación individualizada en la universidad, no me fijo de dónde partes, es una común porque tenemos 200, por lo menos en las asignaturas que son troncales. Otra cosa es que hay asignaturas luego optativas donde las coge un volumen de 30 a 40 alumnos donde la mayoría te dice que no hace falta ni siquiera ese examen de conocimiento, pero ¿por qué? Es una gestión de otra forma en los grupos grandes (Gabriela, P.I., 20/07/2021)

4.3.6. Practicum

Un apartado especial merece el Practicum por su ya comentada relevancia para la formación del alumnado entrevistado. Tanto en Educación Primaria como en Educación Infantil las asignaturas de prácticas se encuentran en 3º (Practicum I, 20 créditos) y en 4º curso (Practicum II, 24 créditos).

El Practicum es concebido en los Planes de Estudio como un módulo que une al Practicum y al TFG y que suponen un total de 50 créditos en ambas titulaciones. La idea con la que se concibieron en los Planes de Estudio se enfocaba a que el Practicum I fuera un período de prácticas para el docente generalista y el Practicum II para el especialista, sin embargo, no se está llevando a la práctica de esta manera. Al mismo tiempo, el Plan de Estudios preveía unos Seminarios de formación antes de que el alumnado se incorporara en los centros educativos sobre distintas temáticas que les preparara sobre aspectos que necesitarán en la práctica docente. Algunas propuestas se refieren al desarrollo de habilidades sociales, resolución de conflictos, etc.

Al mismo tiempo también te digo que no se ha hecho lo que se aprobó, es decir, que el Practicum I fuera vinculado a las materias básicas y el Practicum II a la Mención, prácticamente yo que también he dado clases en Practicum I y Practicum II, prácticamente no hay diferencia en lo que viene en el Practicum I y en el Practicum II (Carolina, P.P., 19/07/2021)

Yo creo que necesitan habilidades más profesionales a nivel de cómo relacionarse, de habilidades sociales, yo creo que ahí falta también, tenemos una carencia, que quizá sea motivo de Seminario de Practicum porque claro todo tampoco se puede dar en los 4 años de formación porque son muchas cosas, ¿no? Pero quizás en el Practicum sí que se podría incidir en ese aspecto de la formación y en habilidades sociales (Alba, P.I., 19/07/2021)

Esto se deriva en una sensación por parte del alumnado de que la **cantidad de prácticas es deficiente**. Y esto es así ya que consideran que el Prácticum es, en palabras de Olga, “lo más valioso que se han llevado del Grado”. Así, en repetidas ocasiones, recurren explícita o implícitamente al famoso refrán “la práctica hace al maestro”, afirmando que han sido estos periodos los que realmente les han hecho sentir y formarse como docentes:

(...) una de las cosas que yo siempre he echado en falta es que no hay prácticas. La práctica hace al maestro, nunca mejor dicho, y solo hay práctica los últimos dos años y para mí son ridículas, son tres meses cada una. Entonces yo he echado mucho de menos que haya más práctica. Nosotros nos tiramos 3-4 años (...), viendo la teoría de cómo tiene que ser el niño idílico, pero no estás viendo cómo es realmente el niño, que es lo que luego tú te vas a encontrar (Claudia, A.P., 06/05/2021)

(...) yo de verdad que en la universidad... que sí aprendemos mucho pero en la práctica... Ahora que es mi primer año de prácticas, que todavía no he terminado de hecho... Pero me doy cuenta de que allí es de verdad donde aprendes, lo que aprendes en la universidad lo pones en práctica, (...) ahí es donde de verdad te sientes docente (Olga, A.P., 09/12/2020)

Resulta interesante, además, que no solo demandan “más cantidad” indistintamente, sino también que las prácticas estén distribuidas a lo largo de todo el Grado, de manera que se vaya dando una relación real entre lo que van tratando en la Universidad y lo que van viendo y desarrollando en los colegios. Esto es, una relación real entre teoría y práctica:

Yo pondría la teoría pero la complementaría con práctica. Pondría las prácticas desde primero. Pondría sus asignaturas teóricas y luego X tiempo de práctica, y así. Porque la práctica es donde vas llevando a cabo lo que estás aprendiendo en la teoría y vas viendo lo que está bien y lo que falla (Miriam, A.I., 09/06/2021)

Yo creo que las prácticas un año entero están bien, pero a lo mejor desde primero haría alguna asignatura en la que tuviera prácticas. En los 4 años debería haber prácticas para comprobar distintos colegios y distintas forma de trabajar, porque al final las prácticas es lo que te da a ti el saber si eres capaz de ser profesor o no (Lidia, A.I., 08/06/2021)

Algunos de los profesores/as también proponen un período mayor de Practicum desde primero de Grado. En su opinión es insuficiente que el periodo de prácticas sólo se produzca en los cursos de tercero y de cuarto. Asimismo, se subraya la falta (e incluso inexistencia) de **relación entre tutor/a universitario y tutor/a del centro escolar**, lo cual anula la relación centros educativos-universidad y por otro, hace ineficaz la **relación entre el tutor/a universitario y el estudiante**.

Yo apuesto porque tengan más comunicación y más contacto con los centros porque en un futuro van a trabajar. Que no sea en tercero o en cuarto cuando tenga el Practicum. Y mejorar, pues a ver, lo que tenemos es bueno, pero es mejorable, claro que sí, porque al final las prácticas es lo que te da a ti el saber si eres capaz de ser profesor o no (Estefanía, P.I., 14/05/2021)

Todas las semanas va un día el alumno a un centro. Claro, esto supone también la colaboración de los tutores de los centros, como es lógico. Y de la delegación también. Pero sí, yo creo que tenemos que acercar más la escuela a la facultad, y la facultad más a la escuela. No estoy diciendo que no se haga, que se hace, pero más tiempo (Emilio, P.P., 17/05/2021)

Ahora tenemos dos periodos de Practicum y encima el alumno se va las dos veces al colegio de su pueblo en el que le ha estudiado, janda alma de cántaro! Diversifícate, haz otras cosas, entonces yo eso lo cambiaría y quizá también cambiaría un poco más... intentaría que hubiera más relación entre el tutor de la Universidad y el tutor del centro y que bueno también entiendo que es que es muy muy muy complicado gestionarlo (Emilio, P.P., 17/05/2021)

Yo les pondría más prácticas en los centros así como dos mañanas que fueran durante todo el curso y a los colegios y siguieran con su clase en la facultad. Eso sería lo ideal para que tengan más contacto también extraño aunque no he conseguido el éxito que me gustaría haber conseguido, es tener más contacto con los profesores de los colegios, tanto con infantil, primaria o secundaria (hablando del máster) para que haya más comunicación en los centros educativos y en la universidad (Emilio, P.P., 17/05/2021)

(...) hay centros que están muy involucrados. Por ejemplo, nosotros sabemos que los alumnos desde el primer día trabajan, participan y llevan la clase. Y luego hay otros que tienen su forma y no hay más. Cada uno tiene su cultura y sus características. No hay mucho más que se pueda hacer. Pero por reglas generales creo que vamos en conexión, pero deberíamos conocernos más. Quién es, cómo son y luego decimos que los centros, pero hay que estar también en primera línea y con los problemas que tienen a veces esos centros. Entonces también hay que conocer su realidad y hay que ser empáticos, por eso a veces desconocemos lo que hay en los centros. Hay que partir de sus necesidades reales y nosotros pensamos que las tienen, y a lo mejor no son reales y sus necesidades son otras, pero como no les preguntamos, pues deberíamos preguntarle, porque ellos también encuentran carencias en nuestros estudiantes y deberíamos preguntarles qué necesitan y que les hace falta porque no les preguntamos. Falta mucha comunicación por parte de los dos, tanto de unos como de otros, por el bien de los alumnos y por el bien de todos (Estefanía, P.I., 14/05/2021)

A mí me da mucha envidia los compañeros de Málaga y Almería que van a los centros a ver a sus alumnos en los centros. A mí me falta esa conversación con el maestro y con la maestra con la que están mis alumnos. Cuando he tenido Practicum les he pedido el correo electrónico a los tutores a través del alumnado y a veces hay gente que ha querido y gente que no y nos hemos reunido una vez cada dos semanas siempre vía telemática incluso antes de la Pandemia, para ver cómo van y dicen que vienen con unas ideas así como muy estupendas (Carolina, P.P., 19/07/2021)

El Practicum es fundamental en la formación pero pienso... no sé cómo se está llevando porque ya te digo que no soy tutora pero creo que, como te diría, creo que se pierde muchas oportunidades de formación en el Practicum que quizás habría que darle más... transmitirle al alumno que el Practicum no es solamente ir al colegio y estar allí dos meses, que eso tendría que retroalimentarse con un seguimiento pero no un seguimiento de una memoria sino

seguimiento de experiencia de las prácticas que ellos hacen, porque ese profesor actúa de esta manera y el otro actuar de otra, qué pensamiento pedagógico, por decirlo, de alguna manera hay detrás de eso pienso, cómo les ayuda a ellos a crearse su propia estructura pedagógica para luego poner en práctica la metodologías que se les ha enseñado, entonces yo creo que eso es lo que falta en el Practicum, que es una idea excelente que los alumnos están deseando hacerlo pero que quizá se queda un poco en el aire porque no se llega a profundizar con ellos de verdad en todo lo que han aprendido, porque aprenden muchas cosas pero yo creo que ellos no son conscientes de ellas y eso es lo que quiero yo que falta (Estefanía, P.I., 14/05/2021)

El Practicum resulta ser así un período para el estudiante en el que se le “tira a la piscina” y durante el mismo, dependiendo del tutor/a del centro escolar, tiene que encontrar la forma de salir a flote. Desde el Plan de Estudios no están diseñados los mecanismos para que el alumnado reflexione en la acción, con lo cual su paso por el centro puede contribuir a minar los ya “exiguos” esquemas pedagógicos contruidos. Esta situación les aboca a un modelo tradicional basado en la construcción de un conocimiento memorístico y estanco que les aleja de una reflexión sobre el conocimiento en la acción y de un adecuado desarrollo de las competencias del Grado.

Todo ello se hace patente en las entrevistas al alumnado, quienes hacen patente la inexistencia de apoyo desde la Universidad para repensar y reformular lo vivido durante las prácticas. Así, solo dos alumnas dicen estar contentas con la tutorización recibida, como es el caso de Miriam, que valoraba la disponibilidad y atención de su profesor, así como la comunicación que este y su tutora del centro tuvieron para acompañar su formación durante el periodo de prácticas:

Y mi tutor de la Universidad me iba orientando. Porque el trabajo que hemos hecho era sobre cómo nos sentíamos, cómo nos enfrentábamos a ciertos problemas. Nos iba guiando, nos iba viendo cómo llevábamos las prácticas en el colegio, si teníamos algún problema... Le explicábamos cuando teníamos las reuniones qué tipo de alumnado teníamos, qué dificultades había en los distintos alumnos... Y entre ellos tuvieron reuniones y eso los dos tutores. Y eso es lo que hemos tenido. Yo en cuanto a mi Practicum puedo decir que he aprendido muchísimo y he estado muy bien. Y mi tutor de prácticas de la Universidad muy bien. Yo cuando he tenido algún problema lo he tenido a mi disposición (Miriam, A.I., 09/06/2021)

Por su parte, el resto de alumnado afirma “no haberle visto el pelo” a su tutor, visibilizando la desatención y pasotismo que a menudo parece producirse desde la tutorización universitaria. Algo que parece derivarse de la alta ratio que este profesorado debe atender:

La tutoría de la universidad es un poco pasota. No sé cuántas llevaba... ¿50 personas?, ¿tú crees que va a estar pendiente de 50 personas? (Pedro, A.P., 13/11/2020)

En el Practicum a mi tutora de la universidad no le he visto el pelo (Verónica, A.I., 07/06/2021)

Esto conlleva en algunos casos un desaprovechamiento del trabajo de los seminarios, pues estos no se convierten en espacios para dialogar sino en momentos para orientarles sobre cómo deben realizar el trabajo final:

Teníamos un tutor, pero claro, el tutor tenía a 35 alumnos o 60 alumnos. Entonces el tutor lo que hacía era convocar una serie de reuniones donde nos decía lo que teníamos que hacer en

la memoria de prácticas o nos daba su contacto por si acaso teníamos alguna duda. Otra vez vuelvo a que el alumno tiene que pedirle al profesor la tutoría. Entonces la dinámica de la Universidad era esa, solo una o dos reuniones porque no voy a tener dudas (Claudia, A.P., 06/05/2021)

Varias estudiantes, por su parte, señalan un cierto aprovechamiento de los seminarios cuando el tutor académico crea espacios de conversación entre las estudiantes, lo que les permite conocer otros contextos e, interpretamos, pensar en el suyo en relación a lo que conversan. De la misma forma, la tarea a realizar parece favorecer esta relación y la reflexión sobre su propia práctica al tratarse de preguntas abiertas relacionadas con su experiencia en el centro. Algo que, por regla general, los estudiantes entrevistados valoran y reconocen haberles servido para aprender:

(...) el trabajo que hemos hecho era sobre cómo nos sentíamos, cómo nos enfrentábamos a ciertos problemas. Nos iba guiando, nos iba viendo cómo llevábamos las prácticas en el colegio, si teníamos algún problema... Le explicábamos cuando teníamos las reuniones qué tipo de alumnado teníamos, qué dificultades había en los distintos alumnos... Y entre ellos tuvieron reuniones y eso los dos tutores. Y eso es lo que hemos tenido. Yo en cuanto a mi Practicum puedo decir que he aprendido muchísimo y he estado muy bien (Miriam, A.I., 09/06/2021)

En las prácticas teníamos que entregar un documento sobre lo que él nos iba preguntando, por ejemplo sobre cómo nos enfrentábamos a distintas situaciones. Por ejemplo a cómo en la clase podíamos llevar a cabo unas situaciones y otras, que explicáramos en qué centro nos encontrábamos, las individualidades en la clase y esas cosas. A mí me ha servido para aprender, sobre todo me ha servido la parte de la reflexión última de cómo me he sentido, cómo he actuado, qué es lo que he aprendido, si hubiera hecho otra cosa... (Miriam, A.I., 09/06/2021)

Sin embargo, también se dan los casos en los que sienten que este trabajo es insuficiente, como es el caso de Olga que decidió hacer un diario de clase (a pesar de no ser obligatorio) que le ayuda a recoger detalles más concretos de su práctica. Algo que también es reconocido por algunos docentes, quienes consideran necesario el desarrollo de tareas que impliquen una reflexión real sobre las prácticas.

En el Practicum sí tenemos que hacer diario pero no es obligatorio. Yo lo estoy haciendo para llevarme una idea, para luego redactar bien y tenerlo todo en cuenta, porque al final se te olvidan cosas, que eso puede pasar. Yo lo estoy haciendo desde el primer día, pero luego lo que te exigen es la memoria, lo demás les da igual a ellos. Les da igual que tú lo hagas como si hay alguien que no hace nada. Eso no lo van a valorar. También lo veo mal porque en lo que es en el Practicum en sí... lo que es con el tutor de la Universidad no hacemos nada prácticamente. Yo he llegado a tener tres reuniones con él desde que empezamos las prácticas. La memoria tiene cuatro partes, la primera es de ubicación de centro, cómo está planificado, organizado. La segunda es sobre qué metodología han utilizado los profesores y si tú utilizarías otra, si harías algún cambio. La tercera es sobre la resolución de conflictos, qué ha sucedido en clase, cómo los ha resuelto la profesora y también cómo yo lo haría. Y la cuarta es la opinión, si tú te esperabas que ibas a hacer eso en el Practicum o no, si te ves preparada... preguntas así. Esas cuatro partes y la bibliografía. Y luego al final te dejan hacer una opinión personal más extensa. Y ya está, poco más (Olga, A.P., 09/12/2020)

Pues cuando lo he retomado he visto no sé, a ver, realmente es que a los tutores no tenemos voz ni voto. A mí me dan unos papeles y me dicen esto tienes que evaluar y poco más. Yo tengo un seguimiento con ellos, quedamos, me comentan, pero tampoco es... Luego hacen cuatro tareas seréis igual, dos folios por delante y por detrás que ahí no explicas nada y darle una nota sobre dos o tres y poco más (Estefanía, P.I., 14/05/2021)

La inexistencia de tareas reflexivas durante el Practicum conduce al alumnado a una construcción del conocimiento en la acción próximo al que han encontrado en los centros educativos basado en un modelo educativo tradicional puesto que no se produce la reconstrucción de su pensamiento pedagógico.

Dejando esto a un lado, y con el fin de entender la influencia real que ejercen los periodos de prácticas sobre la formación docente, nos hemos preguntado también por cuál ha sido la **función del alumnado en los centros de prácticas**. Consideramos esto importante ya que esta satisfacción no siempre parece venir derivada del posible aprendizaje pedagógico que pudieran estar viviendo, sino que el momento de estar con los niños/as, por sí solo, ya supone una exaltación que les puede estar llevando a sobrevalorar lo que han vivido en esos momentos. Es decir, el “sentirse docente” por primera vez, con el orgullo (visto tanto del punto de vista positivo como negativo) que eso conlleva, puede emborronar la realidad de lo que está suponiendo el Practicum en su formación. Un argumento defendido en numerosas ocasiones por el profesorado entrevistado.

Por ello, nos comenzamos preguntando lo siguiente: ¿Qué hacen mientras están en los colegios y de qué forma influye su acción (y posible reflexión en la acción) en la reconstrucción de su conocimiento práctico?

En este sentido las experiencias del alumnado son muy diversas:

Por una parte el alumnado del Grado de Educación Primaria parece haber experimentado durante sus prácticas contextos escolares donde el rol docente consiste en: la transmisión de conocimientos, el encomendamiento y corrección de tareas académicas, y el desarrollo y corrección de exámenes. El alumnado muestra su descontento cuando “no se les deja hacer” o cuando se les delegan tareas mecánicas como corregir libretas o hacer dictados, pero en ningún momento parecen cuestionar o replantearse la metodología que se desarrolla. Muestran por el contrario alegría y agradecimiento cuando se les deja “ser maestros” (teniendo en cuenta lo que ellos entienden por “maestro”, ya descrito anteriormente). Es decir, cuando se les deja “dar clase”: explicar temario, hacer dinámicas, y poner y corregir exámenes.

En el primer colegio, he de decir que a esa tutora le tengo cariño pero no me fue bien con ella, porque me tenía para corregir libretas. A lo mejor daba alguna que otra clase, pero sobre todo era corregir libretas, dictados, y luego a lo mejor si tenía que hacer una tarea con ella me llamaba un montón de veces hasta que estaba allí como un clavo (Claudia, A.P., 06/05/2021)

(...) la segunda me dijo desde el primer día “tú vas a estar aquí una semana aprendiendo de mí, pero a partir de que pasa una semana tú ya empiezas a dar clase”. Y con ella yo sí he dado clase, he corregido exámenes, he dado clases y hecho más cosas más dinámicas (Claudia, A.P., 06/05/2021)

Estuve mayoritariamente sentado. Y algunas veces por ejemplo sí me decía “tienes este tema, dalo a través de una metodología cooperativa, me lo enseñas y lo explicas”. Ahí sí puedo decir que se salva esa mujer porque ella daba Ciudadanía, Religión y Música. Tres asignaturas que me gustan. De valores, religión... que es mi asignatura, y música que es mi mención. Me gustó bastante (Pedro, A.P., 13/11/2020)

Por otra parte, las alumnas del Grado de Educación Infantil parecen sentir una gran satisfacción y agradecimiento hacia sus tutoras del centro, pero de nuevo esta satisfacción parece limitarse al haberles “dejado hacer” y haberles hecho partícipe de la vida en el aula:

Lo hacíamos todo juntas. Ella me explicaba, luego lo hacíamos. Ella también tomaba mis ideas. Cuando teníamos que hacer algo me preguntaba “¿tú cómo lo ves?, ¿cómo lo hacemos?”. Programábamos juntas. La verdad que ha habido un buen trabajo y yo me he sentido muy cómoda. Llegó un momento que más que alumna en prácticas yo me sentía igual que ella. Porque llegó un momento en el que estábamos tan compenetradas que hacíamos todo igual (Miriam, A.I., 09/06/2021)

Merece la pena detenernos, sin embargo, en el caso de Lidia, pues a pesar de haberse sentido también muy bien con su tutora por haberle permitido “trabajar a la par de ella”, muestra su descontento hacia la metodología utilizada en clase, señalando incluso haber sentido estrés al ver forzado el proceso lectoescritor de los niños/as. Lidia reconoce no haberse beneficiado de la práctica de su tutora por ser de una ideología opuesta a la que ella considera correcta. Así, aunque en numerosas ocasiones habla también de la ya comentada utilidad del Practicum, esta parece ceñirse a la presencia de niños/as y la posibilidad que eso le daba para ver y aplicar (por propia voluntad e interés) la teoría tratada durante el Grado.

Yo la verdad que he estado súper bien con ella porque de primera hora he trabajado a la par de ella. (...) Yo llegué a la clase como ella, y hemos puesto a los nenes todos los días a leer las dos. Y ponerte con uno, con otro, con otro, que yo le decía “M^a José, ¿pero tú crees que esto sirve de algo?”. Le he cuestionado a lo mejor alguna cosa que ella lo ha visto en positivo, más que cuestionarle su trabajo. Yo le decía “M^a José tú eres muy joven, tú tienes que cambiar”. Y me decía “Sí, pero es que llevan 20 años haciéndolo mis compañeras y cambiarlo es difícil”. Y ella tenía una obsesión con que los niños salieran leyendo de 5 años (...). A mí me producía estrés ver cómo los nenes tenían que hacer la O por el cuadrado, y la P, y la B, y la L... Como antiguamente. Y venga a borrarle al chiquillo los cuadritos porque no le salía bien. Y yo le decía “M^a José, es que esto es un trauma para los chiquillos, les estamos creando un trauma, cómo va a meter la A en el cuadrado como nosotras queremos que lo hagan, ya aprenderán”. Entonces ahí sí que hemos estado en armonía las dos porque se ha dejado aconsejar un poco por mí, que no era mi papel, pero creo que mi experiencia también era interesante (Lidia, A.I., 08/06/2021)

(...) me ha dado libertad de poder desarrollar algunas actividades como yo he querido, pero el día a día de aprender de ella no me ha beneficiado mucho porque enseñarles a leer y decir “la L con la A, LA”, eso lo hace cualquiera sin tener una carrera. Ahí no he visto que haya puesto en práctica los conocimientos de la carrera. (...) sí que he podido ver los procesos en los niños (...). Pero la profesora no ha dicho “tengo que dejarlo un poco más porque no está en la fase adecuada”. Eso no lo he visto en las prácticas, pero yo sí lo he puesto en prácticas pero no porque me lo haya explicado la tutora. Por mí misma porque sí que he sacado lo

mejor de cada asignatura, y yo quería ver eso reflejado en los alumnos (Lidia, A.I., 08/06/2021)

Yo elegí aquí el Milagrosas porque estaba mi hija pero creo que me equivoqué. Si yo quisiera dedicarme a la docencia, ahí en realidad no he aprendido nada, lo que pasa que dije “bueno, ya está, voy al colegio de mis nenas por comodidad”. Y al revés, me he dado cuenta que he tenido un error al llevar a mis hijas a ese colegio porque potencian la desigualdad, potencian que no avancen, que no sean creativos, es el mismo método de hace 25 años (Lidia, A.I., 08/06/2021)

Esta experiencia concreta nos hace pensar en si las prácticas resultan siempre positivas para los docentes en formación, independientemente de la evidente satisfacción que a ellos y ellas les supone vivir este periodo. ¿Qué resulta necesario que se dé (dentro del aula y fuera en la Universidad) para que las prácticas supongan una reconstrucción del conocimiento práctico docente?, ¿qué se exige (o debería exigirse) del tutor universitario y del tutor del centro?, ¿cualquier centro es “válido” para acoger la formación de los futuros docentes?, ¿los alumnos/as tienden a reproducir las “malas prácticas” que viven en sus Practicum o, por el contrario, estas les hacen reafirmar sus ideas y construir una identidad docente contraria a lo vivido?

En este sentido, cuando preguntamos acerca de la **idoneidad de los centros de prácticas**, los estudiantes hablan de tutores y centros no favorables para la preparación de futuros docentes. Y consideran necesario (aunque no posible) hacer una selección de centros y tutores profesionales. Sin embargo, el elevado número de estudiantes no permite a la facultad seleccionar los centros educativos para las prácticas atendiendo a criterios pedagógicos.

(...) hay algunos profesores que, para mi punto de vista, no son buenos para dar Practicum, básicamente porque no te dejan trabajar bien (Pedro, A.P., 13/11/2020)

A nivel de centro, el primero lo valoraría muy bien porque yo quiero mucho a mis niños, pero yo diría que es un poco más impersonal, en el sentido de que se ve como si fuera una máquina trabajando y no importa los niños que hay. Encontré mucha homogeneidad, cosa que no me gusta nada. Pero en el otro centro sí vi más diversidad (...). Y yo vi que se intentaban centrar en el niño y no solo en la máquina que aprende (Claudia, A.P., 06/05/2021)

No hay centros suficientes para todos los alumnos que hay en Jaén. No es que no haya centros sino que la gente de Jaén elige Jaén, no quiere moverse a otro sitio. Y por ejemplo los colegios religiosos en Jaén están bien vistos, yo veo y en el TFG lo he dicho que el hecho de que haya todavía colegios segregados me parece una barbaridad, que estén permitidos por el gobierno me parece una barbaridad. (...) Entonces yo creo que sí que tendrían que seleccionar [los centros de prácticas] pero por falta de centros no lo hacen (Lidia, A.I., 08/06/2021)

4.3.7. Trabajo Fin de Grado (TFG)

El Trabajo Fin de Grado (TFG) se realiza durante el segundo semestre del 4º curso. Como ya hemos señalado en el apartado anterior, en la práctica real no existe relación entre Practicum y TFG, requiriendo ambas tareas completamente diferentes, tutorizadas además por profesores/as diferentes.

Comenzamos este apartado planteándonos cuál es la **naturaleza de estos trabajos**: ¿en qué consisten y qué posibilidades tienen los estudiantes?

En primer lugar los estudiantes deben seleccionar entre cincuenta temas muy dispares entre sí y que, desde nuestro punto de vista, no siempre están pensados con una filosofía de enseñanza respetuosa y activa (como es el caso del tema referido a la “implicación familiar en las tareas para casa”, cuya presencia en el catálogo consideramos que puede llevar a pensar a los estudiantes la necesidad impetuosa de estas tareas sin cuestionamiento y reflexión pedagógica). Entre estos temas, además del mencionado, se encuentran otros muchos entre los que podemos nombrar los seleccionados por los estudiantes entrevistados: actividades extraescolares, adaptaciones curriculares, literatura infantil o coeducación.

Tal y como nos explica Verónica, la elección del tema implica la atribución de un tutor determinado:

En el TFG seleccionamos entre cincuenta temas según más nos interesa, y una vez nos han asignado el tema, como cada tema lleva su tutor, es el tutor que te toca. Tú eliges temario, no eliges tutor (Verónica, A.I., 07/06/2021)

Una vez seleccionada la temática, existen diferentes modalidades de trabajo que pueden desarrollarse: investigación, revisión bibliográfica, propuesta didáctica... Sin embargo, en este caso solo nos encontramos con trabajos basados en revisiones bibliográficas y propuestas didácticas (o una combinación de ambas), ya que las investigaciones parecen conllevar una mayor carga de trabajo, siendo los propios tutores quienes recomiendan elegir alguna de las otras dos opciones:

(...) yo querría haber hecho una investigación pero Alicia me dijo “no te compliques, que tú tienes mucho trabajo, tú haz una propuesta didáctica para trabajar la igualdad, los estereotipos...”. Y por un lado ha sido la investigación del marco teórico, que creo que es donde dedicamos más tiempo porque tienes a lo mejor que leerte 3 artículos para sacar 2 párrafos. (...) Y luego la propuesta didáctica no me ha costado mucho (Lidia, A.I., 08/06/2021)

La percepción general del alumnado en cuanto al **sentido del TFG para su formación docente** es que les ha sido “útil” por su aplicabilidad en sus futuras aulas. Además de ello consideran que este trabajo les ha servido para reforzar y “poner en práctica” los conocimientos tratados a lo largo del Grado.

Lo primero es que sin darte cuenta cuando tú haces un TFG, todos los conocimientos que antes has adquirido lo pones en prácticas. Yo creo que el TFG me ha servido porque es un proyecto que he hecho y que podría llevarlo a cabo en cualquier momento. Si estoy en un aula ordinaria lo puedo llevar porque si tengo el día de Andalucía yo tengo actividades del día de Andalucía que las puedo coger e introducir en mi clase. Y si las tengo que llevar en actividades extraescolares las puedo hacer perfectamente porque en sí mi proyecto es de actividades extraescolares. Así que a mí me ha servido bastante (Miriam, A.I., 09/06/2021)

Tan solo una de las estudiantes entrevistadas muestra una opinión contraria al respecto, señalando que el TFG no le ha permitido mostrar y aplicar lo aprendido durante el Grado ya que al tratarse de trabajos puramente teóricos (como es su caso) o del diseño de propuestas educativas sobre temáticas muy específicas, se limita la posibilidad de elaborar

propuestas flexibles y abiertas que pongan en juego las diversas áreas de conocimiento que conforman la educación:

No [creo que me esté sirviendo para aplicar todo lo aprendido en el grado], porque yo mi TFG lo he centrado en la Literatura infantil porque me encanta y creo que a día de hoy no se fomenta en las aulas, pero mi TFG se ha basado en qué es la literatura infantil, cómo trabajo la literatura infantil, de qué manera me gusta llevar la literatura infantil... Entonces solo me he basado en las asignaturas que he dado de literatura y de lengua, y poco más. Al final no sales del área de la lectoescritura (Verónica, A.I., 07/06/2021)

Yo haría un Trabajo de Fin de Grado en el cual se obligue a hacer un proyecto educativo tratando las tres áreas principales: conocimiento de sí mismo, del entorno y del lenguaje. Porque si tienes que hacer dos o tres actividades de cada área, te obliga un poco a expresar y a demostrar más lo que has aprendido. Pero por ejemplo mi pareja que está también haciendo infantil y termina como yo, que ha expuesto esta mañana el TFG, y le ha tocado movimiento musical en el cuerpo. Al fin y al cabo es solamente actividad física, no sales de ahí. Y yo creo que un TFG tiene que ser más que eso (Verónica, A.I., 07/06/2021)

Entre el profesorado entrevistado, algunos entienden que se trata solamente de un “trabajo” que el estudiante tiene que realizar. Se destaca también la perspectiva de que algunos de los TFGs realizados son elaborados para salir del paso y se pone en cuestionamiento la forma en que es concebido y las modalidades que se ofrecen. Además, se cuestiona que la evaluación haya pasado de ser realizada por un Tribunal a ser evaluada mediante una exposición por parte del tutor.

Yo no sé si todos los TFG demuestran la profesionalización o la adquisición de competencia porque antes veíamos cómo trabajaba otra gente pero como después ya nos quitaron, para mí es un error, nos quitaron el Tribunal, nos quitaron el poder leer otros TFGs que no hayamos dirigido nosotros... digo que para mí es un error porque una de la de las competencias que deberíamos evaluar es la competencia lingüística y esa se quitó por delante y ensayar cómo enfrentarse a un tribunal si quieres que le venían luego muy bien para oposiciones eso también se eliminó pero, en fin, no lo sé supongo que habrá TFGs de todo tipo (Carolina, P.P., 19/07/2021)

Para mí, es un trabajillo que hacen los alumnos. Vamos a dejarlo ahí porque tendríamos para todo el día. Hay alumnos muy buenos que te hacen el trabajo solos, pero por línea general hago unas cuantas actividades y poco más (Estefanía, P.I., 14/05/2021)

Sin embargo, algunos de los docentes entrevistados valoran, aunque con ciertos matices, la importancia del mismo porque el estudiante para realizarlo utiliza el desarrollo de las competencias que propugna el Grado.

Yo creo que la idea de que esté al final del título, tendría que ser una vez que se han aprobado todas las asignaturas, aunque tú ya sabes que se les permite tener unos créditos sin aprobar porque lo que se pretende es que ellos demuestren que saben ser profesores de educación infantil, entonces creo que es interesante saber, si ellos pues son capaces lo que hemos hablado antes, de hacer una programación con un tema determinado, de situaciones de aula saber cómo manejarlas, de saber explicarse, exponer, de saber hablar en público, yo creo que para todo eso sí que contribuye el TFG y también porque hacen, como te diría, una recopilación de todo... o debería de ser eso... de todo lo que han aprendido a lo largo de los 4 años (Alba, P.I., 19/07/2021)

Yo creo que el Trabajo Fin de Grado debería de ser realmente o debe de ser como un colofón importante de toda tu formación de grado. Vale que es una asignatura, pero yo creo que debería de aglutinar todas estas competencias de teóricos y prácticas... si se consigue o no, no lo sé, pero yo creo que debe de ser eso, y debe ser un momento importante. Un Trabajo fin de carrera o Fin de Grado, tiene que ser una cosa, que hay que darle un valor. El valor se lo vamos a dar nosotros como docentes, sino se lo damos nosotros, pues una cosa más que hay que hacer y punto (Gabriela, P.I., 20/07/2021)

En cuanto a la **tutorización**, y al contrario de lo que ocurría en el Practicum, la mayoría de los estudiantes hablan de una mayor disponibilidad y acompañamiento por parte de sus tutores, ayudándoles esto a continuar mejorando y aprendiendo:

He tenido bastante suerte porque yo he elegido Alicia la primera porque creo que va muy afín con mi idea. (...) no hemos tenido ningún problema, hemos tenido una relación bastante buena y ella nos marcó unas pautas para no quedarnos atrás y yo a lo mejor hacía una parte del TFG, se la mandaba, me la corregía, me decía “cambia esto”, “fíjate en tal”, y he aprendido bastante (Lidia, A.I., 08/06/2021)

Mi tutora de TFG yo no la conocía, no había dado con ella clase, pero cuando yo le mandaba cosas, si tenía una duda de cómo podía hacer esto, ella siempre estaba disponible, vía online porque presencial no se podía, pero sí que intentaba estar siempre disponible dentro de las circunstancias todo lo que podía (Claudia, A.P., 06/05/2021)

Sin embargo, no todos los estudiantes muestran satisfacción hacia la tutorización recibida, encontrándonos con el caso de Verónica, que se queja por la evaluación recibida y señala una posible desatención y desvalorización por parte de la tutora al proceso y resultado del trabajo elaborado:

Y luego cuando envían las notas del TFG vemos que todos los compañeros tenemos desde un diez hasta un ocho, no hay notas más bajas. Yo creo que ahí ha sido “esta un nueve, esta un nueve y medio...”. No ha puesto notas exactas de cómo has trabajado, ni creo que haya evaluado tu trabajo porque yo no creo que todos los trabajos estén del ocho al diez (Verónica, A.I., 07/06/2021)

5. Conclusiones

El estudio planteado en la Universidad de Jaén se caracteriza por una perspectiva diferenciada entre los estudiantes entrevistados y el profesorado participante. Tenemos que destacar que de los docentes que han sido entrevistados, cinco de ellas participaron en el diseño de los Planes de Estudios de la UJA, lo que les concede la perspectiva de conocimiento sobre cómo se configuraron y se han llevado a la práctica.

Podemos concluir que, a grandes rasgos, el punto de vista del alumnado coincide con el del profesorado en la visión de algunas de las asignaturas del Grado y en el modo de proceder de algunos profesores/as concretos, pero la sensación general que presentaban los docentes entrevistados es de satisfacción con respecto al resultado final de los Planes de Estudio y el desarrollo de competencias que los futuros maestros/as adquieren a lo largo de la titulación. Los estudiantes presentan una visión crítica con la formación recibida y perciben que esta ha

presentado carencias en cuanto al conocimiento teórico recibido, las metodologías utilizadas y los sistemas de evaluación vividos. En cuanto a la dimensión práctica del conocimiento, a pesar de que la valoran muy por encima de la formación teórica, demandan más protagonismo y reclaman una perspectiva de reflexión sobre la acción.

Por su parte, los docentes entrevistados presentan un análisis crítico del diseño de los Planes de Estudio y establecen los condicionantes y obstáculos con los que se encontraron en su elaboración, sobre todo por parte de los departamentos y ciertos sectores del profesorado. En cuanto a la puesta en práctica de los Grados realizan también una reflexión estableciendo ciertas contradicciones en el modo de proceder de una parte del profesorado, aunque plantean que otra parte de los docentes de UJA sí ha proporcionado una formación inicial que les prepara para enfrentarse a las situaciones del contexto y a tener cierto grado de pensamiento de reflexión sobre la acción cuando actúen como docentes. Finalmente establecen un grado de satisfacción razonable con el resultado de los Grados en la formación de los futuros maestros/as y en la consecución de las competencias alcanzadas.

¿Qué ha ocurrido en la Universidad de Jaén en el ámbito de la formación de docentes? ¿Cómo ha afectado el diseño propio del Plan de Estudio en el desarrollo profesional de los futuros docentes?

Daremos respuesta a esta cuestión partiendo del perfil de alumnado que a juicio del profesorado ingresa en los Grados de educación y las consecuencias que ello tiene en la implicación-motivación, en los procesos de enseñanza-aprendizaje e incluso en la trascendencia que va a presentar en su desarrollo profesional. El profesorado plantea en sus discursos los rasgos del alumnado que ingresa en las titulaciones de Infantil y Primaria. El tipo de estudiantes que está interesado en estas titulaciones determina el grado de interés y motivación que presentan respecto a la formación e incluso en su desarrollo profesional. En algunas narraciones se establece una relación directa respecto a la vocación como la semilla que crea condiciones adecuadas para la forja de buenos profesionales. Este perfil se diferencia del que presenta un buen número de estudiantes que “ha caído en las titulaciones de infantil y primaria porque algo hay que estudiar”. Incluso se establecen diferencias entre los estudiantes de uno u otro grado. En el Grado de Primaria se atribuye un mayor número de estudiantes que no han entrado en otras titulaciones o, como comentábamos anteriormente, han alcanzado el grado porque el acceso a esta titulación universitaria no entraña dificultades. Esto afecta a la propia valoración y expectativas que los estudiantes proyectan sobre el Grado y a la implicación en los procesos de enseñanza-aprendizaje. Por su parte el alumnado de Infantil es calificado por los docentes como un perfil de estudiantes, en su mayoría mujeres, con una vocación extraordinaria, superior a la que presentan los estudiantes del Grado de Primaria, que les hace tener una gran implicación.

Algunas de las voces reclaman una nota de acceso para seleccionar a aquellos que quieren realmente ser maestros/as y centrar los esfuerzos en un alumnado que está interesado y motivado hacia la enseñanza. En este sentido, existe un debate entre los diferentes sectores de la comunidad universitaria de nuestro país sobre la idoneidad de una prueba de admisión para la carrera universitaria de educación infantil y primaria.

Relacionada con la perspectiva del tipo de perfil que accede a las titulaciones de Magisterio, el profesorado percibe que los propios estudiantes presentan una baja consideración sobre ambos Grados, especialmente el de Infantil, retratados por los estudiantes de estos y de otros títulos como las titulaciones de “pinta, recorta y colorea” y la idea de que las acciones formativas planteadas en las asignaturas se reducen a cantar y a modelar plastilina. Ello provoca que los futuros/as docentes tengan en baja estima el título obtenido frente a la valoración que alumnado de otras titulaciones tiene sobre las suyas.

Continuamos con una reflexión sobre el diseño y la puesta en práctica de los Planes de estudio.

Vamos a partir de dos momentos para hacer un análisis profundo sobre el Plan de Estudios en UJA: uno referido al proceso de elaboración y un segundo momento centrado en la puesta en práctica.

El proceso de elaboración, a juicio de las protagonistas, tuvo sus luces y sus sombras. Las personas responsables que coordinaron los Planes de estudio destacan varios logros alcanzados con las nuevas titulaciones: el primero de ellos, que resaltan como triunfo muy significativo, fue el de que los títulos de educación adquirieron una entidad igual al resto de las titulaciones en el ámbito universitario; en segundo lugar, destacan que con respecto a la formación de las diplomaturas se mejoró muchísimo, sobre todo en lo referido al período de prácticas para ambas titulaciones, aunque plantean que queda mucho por mejorar tanto por parte de la universidad como por otros ámbitos; por último, señalan como encomiable la actitud, motivación e incluso la ilusión con la que se emprendieron, al menos, por las personas responsables que coordinaron las Comisiones, caracterizada por un talante innovador y adaptado a las necesidades del alumnado.

Se hace alusión también a las contrariedades y escollos que tuvieron que sortear puesto que partían del profesorado existente en la universidad y de los grupos y departamentos de presión que vivían este momento como un proceso de obtención de créditos y asignaturas para las áreas y propugnaban un papel preponderante en las Comisiones de los títulos. Este talante a juicio del profesorado participante desencadenó que el resultado no fuera el deseado “puesto que se pudo hacer de otra manera con los condicionantes que se presentaron”. Las narrativas describen que no se pensara en el alumnado ni en la calidad de la enseñanza de los Grados.

A pesar de todo, los profesores entrevistados muestran en su totalidad una satisfacción razonable con la consistencia del Plan de estudios, no sin plantear críticas respecto a cómo se hizo y los intereses ocultos y parciales que se forjaron por parte de departamentos y profesorado concreto que determinaron una confección final y una puesta en práctica calificada indulgentemente como mejorable. En definitiva, el profesorado tiene la sensación de que con las circunstancias que rodearon a la elaboración de los Planes y las luchas por el reparto de créditos, los Planes de la UJA quedaron bien diseñados. Según la procedencia del profesorado establecen que se optó más por un tipo de profesional generalista y en otras narraciones se manifiesta que se derivó demasiado hacia el especialista según mención y no se dotó a la titulación de una formación sólida para el generalista. Pero a pesar de estas percepciones diferentes la sensación es que el diseño tiene coherencia y solidez para la formación de los futuros docentes.

El profesorado manifiesta la sensación de que las problemáticas que se esperaban aparecieron desde el principio y se mantienen actualmente. Es llamativo, sin embargo, que a pesar de este análisis crítico la valoración final que hacen de los Planes de estudios, como hemos comentado anteriormente, es complaciente respecto al diseño final de las titulaciones de Educación.

Un estudio aparte merece la puesta en práctica de los Planes de Estudio. El análisis en este caso apunta hacia ciertos aspectos sobre la forma de desarrollar las asignaturas del Grado, tanto los módulos impartidos como el Practicum, llevado a cabo en los centros educativos.

Un aspecto que afecta negativamente, a juicio del profesorado participante a la calidad de la enseñanza de las titulaciones, es el referido a la desigual consideración de la docencia con respecto a la investigación, especialmente incisiva en el profesorado novel. La docencia es considerada como una carga anexa que tiene que llevar a cabo el profesorado, dedicando la mayoría de los esfuerzos a la carrera por los méritos de investigación. Incluso en las narraciones se hace alusión a que las líneas de investigación en la mayoría de las ocasiones no están ligadas a procesos de mejora de los procesos de enseñanza-aprendizaje, al contrario, son denostados los procesos de investigación dedicados a la innovación. Los efectos perversos del sistema terminan creando una brecha entre la docencia y la investigación, condicionada esta última por intereses personales del personal docente y ajena a aspectos relacionados con su propia docencia universitaria o con el proceso de aprendizaje de los futuros docentes. La investigación de una parte del profesorado actúa en detrimento de una docencia de calidad afectando a la puesta en práctica de los Planes de Estudio.

En el análisis a juicio del profesorado y de los estudiantes que se hace del desarrollo de las asignaturas se pone de manifiesto que en alguna/s se plantean conocimientos poco actualizados o estancados u otras, en las que los contenidos se muestran centrados en el área y distanciados de la didáctica. Un asunto que aparece en las entrevistas al profesorado, con el que el alguno de los entrevistados es especialmente crítico, es el referido a la oferta de las asignaturas optativas por parte de los departamentos que, en ocasiones, responde a intereses particulares del profesorado que se traduce en un enfoque de estas asignaturas hacia la investigación y las publicaciones realizadas por el docente responsable. Este planteamiento ya fue puesto de manifiesto en ciertos modos de proceder en el diseño y la elaboración de los Planes de Estudio.

Por otra parte, aparecen en las narraciones una clara diferenciación de la implicación y del modo de actuación del profesorado de la UJA. Distinguen el intento de una parte de los docentes por llevar a cabo propuestas pedagógicas innovadoras que sirvan para construir referentes teóricos que puedan ser utilizados por los futuros maestros/as para el conocimiento en la acción y de reflexión en la acción, así como de otra parte de los docentes, que se basan en la utilización de metodologías transmisivas y planteamientos anquilosados de los modelos de enseñanza-aprendizaje.

¿En qué medida la implantación del Plan Bolonia ha afectado al alumnado egresado y al desarrollo de sus competencias o cualidades humanas fundamentales?

Empezaremos por hacer un estudio sobre el desarrollo de competencias desarrolladas por el Grado. Se repite una constante en las valoraciones del profesorado que discrepan con la del alumnado. Los estudiantes manifiestan su incertidumbre e inseguridad como consecuencia de la formación recibida. Aunque la reflexión final del profesorado coincide en que se encuentran satisfechos con los resultados del alumnado egresado, aparece un análisis crítico respecto a las competencias que el profesorado percibe en los estudiantes. En algunas narraciones se visibiliza la idea de que el alumnado no se siente competente, no se siente seguro, lo cual va a repercutir en un futuro en una toma de decisiones que los va a remitir a la adopción de planteamientos pedagógicos estáticos y anquilosados en el desarrollo de su ejercicio profesional. En otros discursos planteados por el profesorado entrevistado, aunque destacan que algunas competencias se encuentran en estado incipiente, valoran la adquisición que los estudiantes han alcanzado de otras competencias. En conclusión, el alumnado manifiesta falta de formación respecto al desarrollo de competencias, en contraste, el profesorado realiza una valoración de satisfacción moderada, en general, con las competencias adquiridas en la formación inicial y confían que los futuros docentes rescatarán los referentes de su formación universitaria para responder a la complejidad de la realidad escolar.

Un ejemplo concreto es el referido al tratamiento a la diversidad. Mientras que el alumnado muestra miedos e incertidumbre al respecto, el profesorado encuentra que los estudiantes se encuentran sensibilizados y concienciados hacia la escuela inclusiva. Aparece una propuesta sobre el tratamiento transversal y el tratamiento que debería tener esta competencia desde las diferentes áreas, sobre todo de las didácticas específicas, lo cual discrepa con la capacidad del profesorado para asumir contenidos que entienden que no son propios de su materia. Desde una mirada crítica se pone de manifiesto que disponen de conocimiento teórico para responder a situaciones puntuales en la práctica, pero plantean la necesidad de que para que sean competentes en el tratamiento a la diversidad es necesaria la dimensión práctica del conocimiento. Tal y como se trabaja en el ámbito universitario y con la escasa tutorización del Practicum, el alumnado tiene serias dificultades para construir el conocimiento en y durante la acción y la reflexión sobre la acción respecto al tratamiento a la diversidad que le sirva para enfrentarse desde una perspectiva inclusiva en la realidad escolar. La interrelación necesaria entre la dimensión teórica y práctica para el desarrollo del pensamiento reflexivo se reclama como una carencia que impide que el desarrollo de estas competencias sea completo.

En relación al tema de las familias, podemos encontrar ciertos puntos de conexión entre la perspectiva de los estudiantes y la que presenta el profesorado. Entre los docentes entrevistados aparecen matices diferenciadores, pero valoran como incipiente el grado de desarrollo de esta competencia y expresan de forma distinta cómo lo perciben. Algunas de los docentes encuentran que el alumnado ha recibido los recursos y conocimientos para establecer una comunicación con las familias, pero carecen de las habilidades profesionales para poder hacerlo. Otra perspectiva presentada es que la colaboración con las familias les produce inseguridades y miedos a los futuros docentes. Por último, otra parte del profesorado reconoce que es una temática ausente en las diferentes asignaturas de las titulaciones. Esta es una carencia que presenta tanto el diseño como la puesta en práctica del Plan de Estudios UJA confirmando desde la universidad la concepción compartida con una buena parte del profesorado de infantil y primaria de que la comunidad educativa está formada por los profesionales de la educación y el alumnado,

invisibilizando a las familias y el papel fundamental que juegan en el proceso de aprendizaje del alumnado.

Otra de las competencias referida en este caso a la utilización de las tecnologías de la información y la comunicación presenta perspectivas diferentes entre los estudiantes y la mayor parte del profesorado entrevistado. El alumnado considera que posee un conocimiento limitado respecto a las TICS, sin embargo, el profesorado opina que desde distintas asignaturas la formación inicial les ha dotado de instrumentos para tener un buen dominio de las mismas. Sí aparece cierto escepticismo en los docentes entrevistados respecto a la utilización didáctica de los recursos digitales por parte de los futuros docentes

Refiriéndonos a las competencias adquiridas por los futuros maestros/as respecto a la evaluación, algunas voces del profesorado ponen de manifiesto que la forma de evaluación utilizada por una buena parte del profesorado ha sido fundamentalmente el examen, tal y como afirman los estudiantes. Se argumenta que la ratio excedida que presentan, sobre todo las asignaturas básicas y obligatorias conducen a sistemas de evaluación que miden el conocimiento de forma tradicional. Otra visión entre los entrevistados sostiene que el sistema de valoración utilizado por una parte del profesorado universitario va a ser modelo para que los futuros docentes de infantil y primaria puedan utilizar en el aula. En los discursos destacan que se les han proporcionado herramientas e instrumentos suficientes para ser competentes respecto a la evaluación del aprendizaje. Sin embargo, en contraste aparece la percepción de los estudiantes que declaran que estas no son prácticas generalizadas en las titulaciones. Se tornan como experiencias insuficientes para que puedan ser tomadas como referentes. Son exiguos los sistemas de evaluación experimentados en algunas asignaturas para deconstruir el forjado que han vivido desde que empezaron como escolares y que volverán a adoptar cuando lleguen a los centros educativos.

A pesar de las lagunas e inconsistencias que el profesorado percibe respecto a la formación recibida por los estudiantes en algunas asignaturas y por parte de algunos docentes, manifiestan que finalmente los futuros docentes serán profesionales reflexivos. Esto, como ya hemos mencionado, no es percibido de igual forma por los estudiantes, quienes repiten en numerosas ocasiones no sentirse preparados para ejercer como docentes. Algo que, además, se destila de la imagen de educación que se llevan consigo tras cursar el Grado. Una imagen de educación, en especial en el Grado de Educación Primaria, bastante anquilosada y poco cuestionada. Al respecto resulta llamativa la visión de rol docente en este grupo de alumnos/as. Un docente cuyo rol principal parece ser el de transmitir contenidos a través de las clases magistrales, hasta el punto de considerar que una de las habilidades principales de un docente es el control de su voz. Por su parte, las alumnas de Educación Infantil muestran un mayor entusiasmo por transformar su práctica futura hacia modelos de aprendizaje activos y en defensa de una imagen de infancia capaz. Sin embargo, cuando se les presenta situaciones prácticas en ambos casos atienden a soluciones rápidas, basadas en una enseñanza principalmente transmisiva, que reflejan lo que ellos y ellas mismas expresan verbalmente: no han vivido suficientes momentos de reflexión sobre la propia práctica. Esto deriva, en definitiva, y así puede hacerse patente en el análisis de su formación, en una escasa reconstrucción en el conocimiento práctico de los futuros maestros/as.

¿En qué medida se han desarrollado en la práctica de la formación inicial de los docentes los principios pedagógicos y organizativos previstos en el EEES?

Para responder a esta pregunta haremos a continuación un análisis de algunos de los aspectos relacionados con el Espacio Europeo de Educación Superior.

Respecto a la ratio, el profesorado pone de manifiesto que el número previsto por grupo (65 alumnos/as aproximadamente) se incumple, sobre todo, en las asignaturas básicas y obligatorias. Los grupos se completan y no se tienen en cuenta el alumnado que no superó la asignatura en los cursos académicos anteriores, que son unidos también al grupo, sobrepasando los máximos previstos en la Memoria. Esta circunstancia condiciona las metodologías, los sistemas de evaluación e incluso la implicación del profesorado con unas aulas masificadas que impiden cualquier atisbo de relación personalizada, ni siquiera en los grupos de prácticas.

En este sentido, el hecho de que se implantaran los Grados desde los principios propugnados por el Espacio Europeo de Educación Superior no ha llevado asociado directamente y como efecto causa cambios metodológicos profundos en las titulaciones, puesto que estos han estado condicionados a múltiples factores, entre ellos: la ratio desbordada, como hemos comentado; el perfil de un alumnado con interés y vocación en la titulación de Infantil pero moderado en la de Primaria y una parte del profesorado novel o con cierta trayectoria, sin formación pedagógica, anquilosado en metodologías tradicionales y volcado en su carrera investigadora. Otro aspecto digno de mención es el referido a las asignaturas del Plan de Estudios en la que intervienen diferentes áreas. Estos casos, la idea original con la que nacieron ha sido pervertida porque el profesorado ha hecho “reparto” de créditos y no se ha planteado relación alguna para coordinarse en la forma de impartir la asignatura. Sólo han existido experiencias interdisciplinares en profesorado que tiene una buena relación personal y profesional. A pesar de ello, el EEES ha sido un acicate y un aliciente en parte del profesorado para emprender ciertos caminos que provocan otro tipo de aprendizajes en el alumnado. Sin embargo, los estudiantes reclaman modelos teóricos innovadores que les sirvan para la construcción del conocimiento en la acción.

Un elemento, que los estudiantes no distinguen, pero a juicio del profesorado, empieza a percibirse como un avance en los Planes de Estudio, son los mecanismos de coordinación ideados institucionalmente, en las coordinaciones de las asignaturas o en asignaturas o proyectos interdisciplinares. Se apunta a la disponibilidad, responsabilidad e implicación del profesorado como determinantes de su éxito. Hay Comisiones horizontales y verticales o coordinaciones de áreas que consiguen solo llegar a acuerdos relacionados con el solapamiento de asignaturas o la concreción del examen, mientras que otras pasan a analizar los procesos de enseñanza o las dificultades en el proceso de aprendizaje de determinados estudiantes. De cualquier forma, las tentativas planteadas en los Planes de Estudios respecto a asignaturas en las que intervenían diferentes áreas han supuesto un reparto de créditos sin ningún tipo de coordinación contraviniendo la filosofía con la que fueron concebidas. Asimismo, los Planes de Estudio no propician momentos de encuentro entre las asignaturas o los docentes, dejándolo al arbitrio del profesorado. Por tanto, la aplicación de los Planes de Estudio sigue mostrando un conjunto de asignaturas como módulos estancos, huyendo de los modelos teóricos que propician la globalización.

Hay varios aspectos, que son apreciados con un alto grado de aceptación y valoración de los Planes de Estudios, tanto por estudiantes como por profesorado, que son los referidos a los Programas de movilidad, las Menciones y el TFG.

En cuanto a los Programas de movilidad son percibidos por el profesorado como una oportunidad para conocer otras realidades, otro país y otros contextos diferentes al nuestro. Se apuesta y se fomenta entre el alumnado y se entiende como un logro del EEES.

Respecto a las Menciones también hay una valoración positiva compartida tanto por el alumnado como por los docentes. Se presentan algunas críticas por parte de algunos de los profesores/as entrevistados por la oferta oportunista que se hace desde los departamentos de las asignaturas optativas. En algunas narrativas se reclama una ampliación de la formación específica de las especialidades incluyendo algunas asignaturas y potenciándolo desde el Practicum.

También el TFG recibe una consideración por parte de estudiantes y profesorado, sobre todo, cuando el proceso de tutorización resulta satisfactorio. Se pone de manifiesto las competencias desarrolladas y los logros alcanzados.

Un análisis aparte merece el desarrollo del Practicum en las titulaciones de educación, el profesorado participante en las Comisiones pone de manifiesto que el planteamiento con el que fueron concebidos no se está llevando a cabo en la práctica. El Practicum I fue concebido para la formación del maestro/a generalista mientras que el Practicum II estaba ligado al docente especialista. Sin embargo, la manera en que se están llevando a cabo, discrepa de esta perspectiva puesto que reciben el mismo tratamiento ambos Practicum en detrimento de las prácticas de mención, no llevándose a cabo la perspectiva de la formación ligada a las especialidades. Por otro lado, un aspecto que se revela en las entrevistas es la falta de tutorización del periodo de prácticas, lo que conduce a los estudiantes a la inmersión en la realidad escolar sin que reciban orientaciones para un proceso de reflexión en la acción y sobre la acción, afectando a la configuración de la identidad profesional. El alumnado llega al centro escolar con unos exiguos esquemas teóricos y se sumerge en la realidad del aula deambulando con la tutorización del tutor del centro escolar, que el futuro maestro/a, en general, valora excesivamente. La relación con el tutor escolar, en el mejor de los casos, le permite realizar la construcción del conocimiento en la acción, pero en pocos casos el de la reflexión sobre la acción. La ausencia de una tutorización consistente por parte del ámbito universitario les impide llegar a un pensamiento reflexivo sólido. Se pone así en evidencia la desconexión entre los centros educativos y la universidad, que tanto los estudiantes como el profesorado manifiestan y reclaman.

En conclusión, ciertos aspectos han condicionado la calidad de la enseñanza universitaria recibida por el alumnado de los grados, entre ellas una ratio excesiva que dificulta modelos metodológicos y sistemas de evaluación adecuados, poca implicación en una parte del profesorado; la presión ejercida por los departamentos en la oferta de asignaturas y adjudicación del profesorado y un modelo organizativo y pedagógico del Practicum que tambalean los principios pedagógicos y organizativos previstos en el EEES y dificultan un tipo formación inicial que propicie un conocimiento práctico basado en la reflexión y permita a los futuros docentes tomar decisiones

como profesionales autónomos al margen de la cultura tradicional dominante existente en los centros educativos de infantil y primaria.

¿Está respondiendo el plan Bolonia a los retos de la sociedad actual, en concreto, los retos de la sociedad andaluza conforme a la Estrategia de Innovación de Andalucía 2020 (RIS3 Andalucía) donde se promueve y estimula el desarrollo de Sociedades inclusivas, innovadoras y reflexivas?

A juicio del profesorado se busca un profesional que esté en consonancia con los tiempos actuales, que esté comprometido con su profesión, que respete y trabaje desde la diversidad del alumnado, que intente contactar con las familias, que esté en comunicación con otros profesionales, que sepa trabajar en equipo y que sea reflexivo y crítico.

La percepción que manifiesta el profesorado es que hacen todos los intentos porque sea así, sin embargo, ciertos condicionantes de la puesta en práctica de los Planes de estudio así como ciertas incoherencias pedagógicas planteadas en las diferentes asignaturas de los Grados y en el período de prácticas provocan grietas que conducen a que el alumnado se sienta inseguro y con una escasa reconstrucción de su conocimiento práctico.

La experiencia universitaria de los estudiantes parece no abordar las competencias desde todas sus dimensiones sino principalmente desde el ámbito de los conocimientos, provocándoles esto dificultades para enfrentarse al periodo de prácticas con esquemas pedagógicos reflexivos que les permitan innovar en la realidad escolar. El formato de las prácticas tampoco contribuye en este sentido. La tutorización del centro escolar conduce más a un modelo tradicional apoyado en el libro de texto que a soluciones creativas para dar respuesta a la complejidad de las aulas escolares. A esto contribuye también la inexistencia una tutorización de los estudiantes desde el ámbito universitario, con lo cual no se propician estrategias para que el futuro maestro/a pueda desarrollar su pensamiento práctico.

Por último, a juicio del profesorado en la universidad sólo han experimentado puntualmente la reflexión en la acción, pero escasamente la reflexión sobre la acción. De nuevo el formato del Practicum unido a las situaciones vividas en las prácticas escolares no proporcionan un marco de referencia para que el alumnado pueda reflexionar y depurar un modelo educativo que propugna la inclusión, la innovación y la reflexión. El alumnado llega con pocas herramientas y es abocado a una realidad escolar que lo engulle en su modo de proceder dándole argumentos pedagógicos desde la acción que justifica un modelo educativo que no sabe ni pretende utilizar recursos y herramientas para una educación de calidad, que se encuentra cómodo con la metodología utilizada y no pretende utilizar otros métodos en el entorno escolar que provoque situaciones de aprendizaje en el alumnado de Primaria e Infantil. Esta práctica no reflexiva les lleva a adoptar un modelo educativo tradicional que sitúa la figura del profesor en el centro del proceso de enseñanza y al estudiante a situaciones de aprendizaje excluyentes, tradicionales, que no dota de herramientas para enfrentarse a la complejidad de la sociedad del siglo XXI.

En este sentido, los Planes de Estudio tienen que ser deconstruidos por el profesorado para que el conocimiento teórico proporcionado en la universidad, de forma generalizada por parte de todas las áreas implicadas, resulte un modelo sólido que consiga potenciar las competencias

necesarias para enfrentarse a la realidad educativa y los prepare como futuros docentes para un sociedad inclusiva, innovadora y reflexiva.

6. Referencias bibliográficas

Pérez Gómez, Á.I., Soto Gómez, E., Sola Fernández, M. y Serván Núñez, M.J. (2009). *Aprender en la Universidad. El sentido del cambio en el EEES*. Akal.