



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 Málaga)

Ma José Serván y
Cristina Rodríguez Robles

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

Un estudio de caso

Por

Ma José Serván y Cristina Rodríguez Robles

© Ma José Serván y Cristina Rodríguez Robles

Proyecto de investigación financiado:

UMA18-FEDERJA-127.

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

Grupo de Investigación: Innovación y Evaluación

Andaluz: Repensar la Educación (HUM-311)

Universidad de Málaga

Mayo 2023



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



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



UNIVERSIDAD
DE MÁLAGA



FACULTAD DE
CIENCIAS DE
LA EDUCACIÓN
Universidad de Málaga

*Repensar la
Educación*

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

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

Investigadores principales:

Ángel I. Pérez y Encarna Soto

Investigadores:

Noelia Alcaraz

Javier Barquin

Nieves Blanco

Ester Caparrós

Soledad de la Blanca

Manuel Fernandez

Isabel Fernández

Monsalud Gallardo

Elena García

Rosario Gutiérrez

Gonzalo Maldonado

Diego Martín

Ana Márquez

M^a Jose Mayorga

Laura Muñoz

Laura Pañagua

Noemí Peña

Laura Pérez

Cristina Rodríguez

M^a del Pilar Sepúlveda

M^a José Serván

Eduardo Sierra

ÍNDICE

1. Introducción.....	3
2. Diseño metodológico de la investigación.....	3
3. Muestra	3
4. Principales hallazgos.....	10
4.1. ¿Qué y cómo se enseña?	10
4. 1. 1. ¿Qué se enseña?	10
4. 1. 3. ¿Cómo se enseña?.....	18
4. 1. 2. 1. Los docentes dinosaurios	19
4. 1. 2. 2. Los docentes que ofrecen experiencias	22
4. 1. 2. 3. Aprender en grupo	28
4. 3. ¿Cómo se evalúa?.....	32
4. 4. El Practicum y el TFG	41
4.5. ¿Qué docentes se están formando? Perfil profesional del alumnado.....	50
4. 5. 1. Docentes reflexivos en aprendizaje permanente.....	51
4. 5. 2. Docentes que colaboran.....	55
4. 5. 3. Docentes inclusivos	56
4. 5. 4. Docentes que se comunican con solvencia	57
5. Conclusiones	58

1. Introducción

El presente texto muestra los principales hallazgos de una investigación cualitativa en la Universidad de Málaga en el marco del proyecto “El desarrollo de competencias en la formación inicial de docentes en Andalucía después de Bolonia” (UMA-18-FEDERJA-127). Esta investigación se ha centrado en las percepciones e interpretaciones de una muestra de profesorado y alumnado de la Facultad de Ciencias de la Educación con respecto a los principales cambios traídos por la introducción del EEES en 2010. La recogida de información se realizó en el segundo semestre del curso 2019-20.

Este texto está organizado para mostrar el diseño metodológico de la investigación, la muestra de profesorado y alumnado entrevistado y los principales hallazgos del proceso.

2. Diseño metodológico de la investigación

Partiendo del diseño realizado en el marco del proyecto de investigación del que este estudio forma parte, que afecta a las ocho principales universidades andaluzas, se utilizaron dos estrategias de recogida de información: la revisión documental y la entrevista semi-estructurada.

Se recogieron y revisaron los planes de estudios de los Grados de Educación Infantil y Primaria de la Universidad de Málaga, el Plan de Ordenación Docente del curso 2019-2020 y toda la normativa tanto de la Universidad de Málaga como de la Facultad de Ciencias de la Educación referente al Practicum y el TFG.

Por otro lado, se realizaron seis entrevistas a docentes y seis a alumnado, a partir del universo de intereses elaborado en el marco del proyecto. Este universo de intereses se estructuraba en torno a dos bloques: la identidad profesional docente de la persona entrevistada y su opinión con respecto a los aspectos generales de los Grados de Educación Infantil y/o Primaria. Las categorías previas que estructuraron la recogida de información tenían que ver con sus percepciones e interpretaciones con respecto a distintos aspectos del currículum de los Grados, como las competencias profesionales que pretenden desarrollar y que efectivamente desarrollan, los contenidos que se trabajan, las metodologías empleadas, la evaluación, el rol docente, el Practicum y el TFG. En las entrevistas se incluyeron preguntas en base a imágenes metafóricas o situaciones reales que pretendían tener un mayor acceso al conocimiento práctico de los informantes más allá de las teorías declaradas que pudieran formular.

Las entrevistas fueron transcritas y categorizadas utilizando el software MAXQDA.

3. Muestra

La selección de las personas entrevistadas intenta ofrecer una muestra equitativa entre el Grado en Educación Infantil y Primaria. Es así como en el caso del alumnado, se han seleccionado tres estudiantes de cuarto de Educación Infantil (tres chicas) y otros tres de

cuarto de Educación Primaria (dos chicos y una chica). El proceso de selección de la muestra se vio alterado por el confinamiento debido a la pandemia, que impidió una selección directa por parte de la investigadora. Antes del confinamiento se pudo negociar la entrevista con una de las estudiantes de cuarto de Infantil pero el resto de los estudiantes se seleccionó con la colaboración de tres docentes (una de Infantil y dos de Primaria) que estaban impartiendo clase en ese momento en los grupos de cuarto, a las que se pidió que facilitaran contactos de aquellos estudiantes que pensaran que iban a ser más propicios a compartir información con la investigadora. De los contactos facilitados, la investigadora seleccionó al azar dos de Infantil y tres de Primaria y se puso en contacto con ellos y ellas mediante correo electrónico. Todos los estudiantes estuvieron dispuestos a participar por lo que se concertó con ellos cita para videoconferencia en el mes de mayo de 2020.

Respecto al profesorado se seleccionaron docentes que tuvieran docencia en ambos Grados y, de éstos, que al menos tres docentes estuvieran tutorizando el Practicum y Trabajo Fin de Grado (TFG). También se procuró seleccionar docentes que pertenecieran al equipo decanal para tener la visión desde la gestión, por lo que tres de las docentes entrevistadas pertenecen o han pertenecido al equipo decanal en diferentes momentos. Una de ellas vivió la incorporación al EEES desde el equipo decanal, otra docente cuenta con una amplia trayectoria en dicho equipo y una tercera docente se ha incorporado recientemente al mismo.

Por otro lado, también hemos querido contrastar distintos grados de experiencia docente, generando un abanico de voces que va desde una docente joven contratada doctora a una docente a punto de jubilarse. También hemos tratado que provengan de áreas específicas y generales.

La muestra docente ha buscado docentes que ofrecen experiencias cercanas a los propósitos del EEES. La razón que nos ha llevado a seleccionar dicha muestra se basa en detectar ejes claves que nos ayuden a seguir construyendo dicho proyecto. Dado que ambas investigadoras pertenecemos a la UMA hemos podido seleccionar a las docentes con relación a nuestra experiencia con ellas como antigua alumna y como compañeras en diferentes ámbitos.

En favor de mantener el anonimato de los y las informantes hemos utilizado seudónimos. En el caso del profesorado y dado que la muestra era en su mayoría femenina hemos cambiado el género de algunos informantes para mantener su anonimato y poder hablar en femenino.

A continuación, se presentan dos tablas con el resumen de la muestra y un perfil de cada una de ellas y cada uno de ellos.

DOCENTES	GRADO/ EQUIPO DECANAL	TIEMPO
REBECCA	Educación Infantil y Pedagogía	02:09:41
MARÍA	Educación Infantil (didáctica específica)/ Equipo decanal	01: 48: 09
OLGA	Educación Infantil y Pedagogía	01:34:14
BEATRIZ	Educación Primaria (didáctica específica) /Equipo decanal	01:47:53
CLARA	Educación Primaria (didáctica específica)	01:45:05
YOLANDA	Educación Primaria (didáctica específica) /Equipo decanal	01:36:09

ESTUDIANTES	GRADO	TIEMPO
BELINDA	Educación Primaria (Mención Inclusiva)	01:45:32
CARLOS	Educación Primaria (Mención Educación Física)	02:07:43
FABIO	Educación Primaria (Mención Educación Física)	01:48:43
MARA	Educación Infantil	01:30:57
PALOMA	Educación Infantil	01:06:08
SARA	Educación Infantil	02:16:39

MARÍA

Docente titular de un área específica del Grado de Educación infantil, también imparte clase en el Máster de Profesorado en Educación Secundaria. Trabajó en otras universidades antes de llegar a la UMA. Considera que la gestión es una responsabilidad compartida y muy relevante para poder innovar y ser docente, una implicación que le ha llevado a estar aproximadamente diez años en el equipo decanal.

Pertenece a un área de conocimiento específica y aunque sus planes eran opositar para ser docente en secundaria, como una salida laboral, reconoce que el desarrollo de su tesis despertó su pasión por la investigación y la adentró en la universidad. Como ella misma describe su recorrido profesional, aunque no era premeditado ha fluido naturalmente. Y con el tiempo reconoce que, aunque su área de conocimiento le encanta, no la echa de menos porque la didáctica le ha atrapado.

Por otro lado, dentro de su formación como docente novel la coordinación y la investigación supuso un eje fundamental que le gustaría recuperar, ya que la gestión que ha asumido en los últimos años en el equipo decanal ha eclipsado esa faceta.

Su propósito como docente reside en que tanto su alumnado como ella salga feliz de sus clases.

YOLANDA

Es profesora contratada doctora en un área de conocimiento específica del Grado de Primaria, también imparte clase en el Máster de Profesorado en Educación Secundaria. Ha sido coordinadora de su área y se acaba de incorporar al equipo decanal.

Siempre quiso ser docente, pero nunca se planteó ser docente universitaria. Fue su experiencia como alumna con una docente en la Universidad la que le llevó a desear dar clases para ofrecer lo que ella había recibido. Fue colaboradora honoraria con esta docente durante cinco años, mientras hacía su tesis (sin beca FPU). Pero por motivos personales abandonó la tesis a pesar de tenerla muy avanzada y cerró este capítulo de su vida. Tras siete años, le llamaron desde la bolsa de Profesor/a Sustituto/a Interino/a en la Facultad de Educación de la UMA y desde entonces trabaja con mucha ilusión y agradecimiento considerándolo un reconocimiento a su trabajo. Para ella su vida profesional y personal ha tenido mucha relevancia y no concibe la vida profesional sin la personal y viceversa.

BEATRIZ

Docente titular de un área específica, perteneció al equipo decanal en el momento que se implantó el EEES y ha seguido en él durante muchos años. Imparte clase en los Grados de Primaria e Infantil.

Su experiencia y calidad en la actividad investigadora fueron las llaves que le abrieron las puertas de la universidad. Durante muchos años fue la más joven de su área y también de las más inocentes. Y se siente orgullosa de haber tomado decisiones que no le ayudaron a acreditarse o tener méritos, pero sí a desarrollar aspectos de su formación con los que se había comprometido.

Se define como apasionada y poética, a pesar de tantos años en la docencia no ha perdido la ilusión por dar clase, siendo el alumnado el motivo que le lleva a seguir creciendo como docente.

CLARA

Es profesora contratada doctora en un área de conocimiento específica. Imparte clase en el Grado de Primaria y también en el Máster de Profesorado en Educación Secundaria. Es la docente más joven de las entrevistadas, pero con una amplia y brillante trayectoria profesional. Ha trabajado en distintas universidades, además de la UMA.

Aunque en sus planes no estaba ser docente, sabía que le gustaba. Su motivación principal como docente consiste en ofrecer lo que ella no recibió durante su formación: tutorización personalizada, motivación y el currículum oculto. Estando muy implicada con la inclusividad y la perspectiva de género.

Su frase podría ser: "Lo que no hicieron conmigo es lo que quiero hacer"

OLGA

Docente titular en el Grado de Educación Infantil perteneciente a áreas generales. Actualmente está muy dedicada fundamentalmente a la investigación, algo que le apasiona y le gusta cada día más.

No se planteaba ser docente en la universidad, pero cuando mira hacia atrás se da cuenta que siempre le había interesado. La formación universitaria que recibió tuvo mucha lógica y sentido para ella, ya que le permitió colaborar y desarrollarse dentro de su propia familia. Siendo clave para ella la inclusión.

Sus inicios en la universidad se ven influenciados positivamente por pertenecer a un grupo de investigación con el que coopera. Fue una de las primeras estudiantes que recibió el curso para docentes noveles, que la UMA implantó a raíz de la introducción del EEES.

REBECCA

Docente titular del Grado de Infantil perteneciente a áreas generales.

Ella siempre quiso ser docente de Infantil, un interés que nace de su propia experiencia personal que le motiva a dar la oportunidad a las personas a disfrutar de la educación. La incorporación a la universidad ha ido emergiendo de forma natural siendo clave la beca FPU, la investigación y por supuesto la coordinación. Siempre ha tratado de incitar la innovación tanto desde la investigación como desde su propia práctica docente. La coordinación forma una parte sustancial de su profesión docente, compartiendo todas las asignaturas que desarrolla. Se define como incansable y reivindicativa porque, aunque sea políticamente incorrecto, considera importante manifestar su opinión.

BELINDA

Estudiante de cuarto de Educación Primaria de la Mención de Escuela Inclusiva. En sus teorías declaradas se aprecia el efecto de estar cursando esta Mención pero sigue proponiendo soluciones centradas en los niños y las niñas y no en el sistema. Entre sus principios pedagógicos, además de la inclusión, destacan la relación afectiva con el alumnado, la experimentación y la colaboración con los compañeros y las compañeras. Ve la escuela como un lugar de creación donde el estudiante pueda elegir entre diferentes caminos.

CARLOS

Estudiante de cuarto de Educación Primaria de la Mención de Educación Física. Declara como principios pedagógicos la inclusión, la autonomía, la evaluación procesual, el diálogo como estrategia de resolución de conflictos, la gamificación a través de las TIC, las salidas al entorno y las emociones. Sin embargo, cuando pone ejemplos de su prácticas, entran en contradicción con los principios declarados y afloran cuestiones relacionadas con el control del aula que se mantiene mediante estrategias conductistas.

FABIO

Estudiante de cuarto de Educación Primaria de la Mención de Educación Física. Se define como un docente-guía que intenta no dar respuestas. Se declara promotor del aprendizaje significativo y cooperativo y contrario a que el libro de texto sea el eje del aprendizaje y a la calificación. Promueve la globalización, para lo que es consciente de la necesidad de colaboración docente, y la inclusión, para lo que se declara promotor de agrupamientos heterogéneos. Sin embargo, los ejemplos que pone revelan que no llega a visualizar un aprendizaje relevante puesto que se centra en motivar y dar sentido a los aprendizajes pero siguen centrados en lo académico. También plantea cuestiones como la utilización de sistemas de puntos o la falta de implicación de las familias.

MARA

Estudiante de cuarto de Educación Infantil. Se declara seguidora del constructivismo de Vigotsky y se identifica con un docente guía cuyo eje metodológico es el juego y los proyectos. Demuestra una actitud de escucha hacia la infancia y capacidad para cooperar con sus compañeros y compañeras. Sin embargo, muestra frustración ante la imposibilidad de cambiar a las familias y cree que la innovación no es posible debido a las altas ratios de las escuelas.

PALOMA

Estudiante de cuarto de Educación Infantil. Entre sus principios pedagógicos menciona la atención a las emociones, la experimentación, la personalización y las asambleas. Describe su clase como un lugar con espacios de juego donde los niños y las niñas podrían aprender de forma autónoma lo que le permitiría personalizar la enseñanza porque podrían sentarse con ella en pequeños grupos para hacer las fichas. Expresa preocupación por el control del aula y en la relación con las familias. Muestra habilidad para cooperar con sus compañeros y compañeras y para evaluar a través de la observación.

SARA

Estudiante de cuarto de Educación Infantil. Se adhiere a un rol docente no directivo cuyos pilares son la comunicación, la inclusión, la cooperación docente, la atención por los espacios tanto interiores como exteriores, los materiales naturales y desestructurados, el juego libre en ambientes, la experimentación, el respeto a la infancia, la evaluación a través de la observación y la auto-evaluación docente. Muestra una gran sensibilidad y capacidad de observación y escucha.

4. Principales hallazgos

En este apartado, se presentan los principales hallazgos obtenidos a partir de la información recogida. Comenzaremos deteniéndonos en qué y cómo se enseña: los diferentes contenidos desarrollados a lo largo de los Grados y la metodología con que se desarrollan así como los hallazgos relacionados con la evaluación de los aprendizajes. Se dedica un apartado específico al Practicum y el TFG. Esto nos llevará de forma natural hacia el perfil profesional que se está construyendo y podremos detenernos en las competencias o cualidades profesionales que se están desarrollando en el alumnado.

4.1. ¿QUÉ Y CÓMO SE ENSEÑA?

En este apartado, presentamos los principales hallazgos en relación a los contenidos trabajados en los Grados de Educación de la Universidad de Málaga y las metodologías con que éstos se trabajan para el desarrollo de competencias profesionales.

4. 1. 1. ¿Qué se enseña?

A continuación, presentamos los principales hallazgos en relación con los contenidos que se trabajan en los Grados de Educación Infantil y Primaria de la Universidad de Málaga. En primer lugar, veremos cómo las docentes enfocan estos contenidos, intentando conectar con los intereses del alumnado y esencializando el currículum. Luego entraremos en una serie de consideraciones recogidas con respecto al plan de estudios.

Las docentes entrevistadas se caracterizan, en general, por intentar tener en cuenta los intereses del alumnado. Hay algunas docentes que declaran que el currículum es directamente construido por los propios estudiantes.

Investigadora: Entonces, ¿tú crees que el alumnado puede construir por sí mismo el currículum de la asignatura?

De hecho, es que lo hacen. Lo que pasa es que una también tiene que tener claro cómo provocar eso, que precisamente es el arte más interesante de la docencia, que es cómo vas ayudando a hilvanar y que comiencen a encontrar sentido, aunque al principio se encuentren perdidas, pero que comiencen a encontrar sentido con su propia experiencia. De lo que se trata es de que, por ejemplo, si estamos hablando de escuela y desigualdad, que el alumnado lo vea, ese no es un análisis que sale de la nada. Es decir, si decimos que la escuela es desigual, el alumnado tiene capacidad para verlo y, además, no sólo tiene capacidad, además tiene muchísimos datos para hacer a ese análisis, lo que pasa que nadie le ha ayudado hasta que llega a nuestra Facultad, para hacer esos análisis desde su propia experiencia. Por ejemplo, es que si tú los pones a pensar en el barrio suyo, los pones a pensar en el barrio de la gente, en las diferentes experiencias que ha habido en sus clases entre los diferentes compañeros y compañeras, sus amigos y amigas, cómo se han sentido ellos, qué tipo de aprendizaje han tenido... En todas esas cosas no es algo que nos hayamos inventado en las universidades, eso nace en la realidad y la gente vive en la realidad (Docente Olga).

Yo en esa asignatura no estoy en posición de la verdad. La verdad está en ese laboratorio que consiste en nuestros talleres tres horas todas las semanas en el gimnasio de la Universidad de Málaga, en el polideportivo y lo que ocurre en el gimnasio es la única verdad (Docente Beatriz).

Otras se refieren a diferentes estrategias para conectar los intereses del alumnado con los contenidos que se van a trabajar.

Cada día que voy a clase es un reto, porque es un reto ver cómo esto que tenemos que trabajar hoy, primero conecta con el interés de ellos o cómo conectó con el interés de ellos y traigo también a partir de ahí cosas al espacio del aula para trabajar (Docente Rebecca).

Yo planteo una actividad que se desarrolle pero, en el desarrollo de esa actividad, yo planteo cuestiones muy abiertas, algún planteamiento teórico de lo que se tendría que hacer y ya. Lo demás son tomas de decisiones. En esa toma de decisiones de los grupos de trabajo, encuentras de todo y eso es muy positivo. Entonces eso te obliga a ti también a ponerte al día, a buscar referencias y experiencias que puedan ser parecidas o similares, que le puedan ayudar a ese grupo que no sabe cómo arrancar (Docente María).

También encontramos ejemplos que tienen que ver con ir acogiendo los intereses que surgen en la clase.

Cuando veo que en clase a alguien está interesado por un tema en concreto, lo que hago es que en clase se aborda. Entonces la asignatura lo que intenta es, o por lo menos mi enfoque es, dar los contenidos pero relacionándolo... Porque yo creo que cualquier cosa que tratemos se va a relacionar con la Educación y se va relacionando con temas de actualidad... Recuerdo que hace dos años una alumna me dijo: "Me gustaría debatir sobre El cuento de la criada". Y digo: "pues tú vas a hacer el debate". Y la alumna hizo una exposición brillante de los temas generados del debate de El cuento de la criada (Docente Clara).

En estos procesos, el planteamiento de preguntas sin dar respuestas, el método socrático, tiene un papel protagonista y el alumnado lo valora positivamente.

Por ejemplo, cuando hablamos del contexto histórico de los Derechos Humanos, a mí me encanta hablar de la Declaración de los derechos del hombre y del ciudadano y, además, juego mucho con la incógnita, me gusta mucho la mayéutica socrática, yo no les doy los contenidos teóricos, yo primero pregunto... al final llegan a una conclusión que nos hace llegar a la resolución del problema (Docente Clara).

Nos sentábamos así en coro y nos decían, nos soltaba una pregunta y decía: "¿qué pensáis?" Todo el mundo pensaba pero nadie decía nada. Hasta que ya se empieza a hablar, no sé qué y no sé cuanto. Ya llegaba un punto que ya creía que lo teníamos resuelto, nos soltaba otra pregunta que desmontaba todo eso. Y eso me gustaba (Estudiante Sara, Infantil).

Pero a la par que se atienden los intereses del alumnado, el profesorado considera generoso aportar el conocimiento propio de las disciplinas, tal como ellas lo han ido construyendo, pero siempre con el objetivo de abrir nuevas perspectivas, como un estímulo que les permita generar sus propios conocimientos, sentidos y experimentados, que active al alumnado.

El dejar abierto no hace justicia a todo ese tiempo que hemos dedicado a investigar y que ya lo sabemos, no quiere decir que sea inamovible, siempre se puede poner en duda. Todo aquí se puede repensar, todo aquí se cuestiona... (Docente Olga).

...y, sobre todo, muy en contacto directo con lo que los estudiantes necesitan. No sólo con lo que reclaman, porque es verdad que muchas veces los estudiantes tienden a reproducir los métodos con los que se sienten seguros y quizás tu misión no es hacer lo que ellos

esperan, sino provocarles.... Docencia es vivir en este tiempo de incertidumbre, intentar entender el mundo en el que viven y entender qué hago yo o qué debo hacer yo como docente con los niños y las niñas con los que estoy (Docente Rebecca).

La primera clase los llevé a esta exposición y les ofrecí la oportunidad de ser el Banksi de la Facultad de Educación y entonces lo que lo que hicimos fue utilizar las mismas herramientas que puede utilizar este artista o este grupo de artistas... Banksi trata muchísimos temas de reflexión sobre el capitalismo, la guerra y la contaminación... Nos pusimos unas máscaras, le pusimos un nombre al movimiento que le llamamos "chip". Está todo [las acciones desarrolladas por el alumnado] en internet, en Youtube. Y entonces cada grupo propuso una acción: hubo una acción en la que pasábamos por los pasillos con peluches como indicando la situación de la infancia en el mundo... Hacer pensar sobre temas tabú como el suicidio, sobre la presión constante de la belleza, de la egolatría... (Docente Clara).

En este proceso, el profesorado considera indispensable esencializar el contenido a trabajar en las asignaturas. Un proceso que secunda el alumnado entrevistado.

Además, que después de tantos años de dar clases de Didáctica de la Literatura y de Literatura Infantil, pues una asignatura que está reducida a lo esencial y lo esencial es que el profesorado lea literatura infantil (Docente Beatriz).

Sí es cierto que muchas veces se da como todo muy apresurado pero yo creo que es problema más bien de que nos quieren meter tantas cosas y muchas de ellas terminan siendo tan imprescindibles... Después lo fundamental no se da bien. Pero yo prefiero poco, importante y de buena calidad que mucho y tener una amalgama de ideas y un lío mental increíble. Entonces simplemente yo creo que sería ver cuáles son las importantes y cuáles no y ver de eso que es lo importante y que no (Estudiante Fabio, Primaria).

Respecto a cómo este profesorado incluye y desarrolla las TIC se aprecia que todas las integran y utilizan desde una perspectiva pedagógica que le permite sintonizar con el alumnado, generar recursos para la reflexión, difundir su trabajos -entendidos como contenedores de los principios pedagógicos que han cultivado en las clases- o provocar la meta-reflexión sobre las propias TIC. Además, todas docentes coinciden en que no ha sido el EEES el que les ha incitado a emplearlas, para ellas es una estrategia pedagógica que debe de estar porque está en la vida de las estudiantes y de ellas mismas. Siendo el COVID una evidencia de la urgencia de su implementación.

Yo utilizaba las TIC antes también.... Lo que ha mejorado con el paso del tiempo para mí ha sido, por una parte, la producción de materiales que he venido haciendo a lo largo del tiempo. Porque yo el cañón lo he usado siempre, los audiovisuales los he utilizado siempre, la información de la red la he utilizado siempre, he utilizado prensa..., en fin. Pero en los últimos tiempos y especialmente con lo que ha ocurrido el año pasado (COVID) he avanzado también en investigación e ido produciendo cosas, por ejemplo material audiovisual, documentales, ensayos audiovisuales... Cosas que después para la clase son provocadoras o abordan un tema o ayudan a descentrar ideas. El Campus Virtual lo he usado siempre y siempre va cambiando. Y este último año lo que he hecho ha sido ayudarme a organizarlo y mejorarlo (Docente Olga).

El uso de las TIC es que es que no me planteo si debería ser, es que es natural....Con gente de veinte años... es que no te queda otra. Y si no aquí tenemos la pandemia... Incorporar no en sí como dispositivo, sino como canal de interacción social, que suponen para mí todas las redes sociales y lo que supone hacerse un selfi. Si no lo incorporamos a nuestra propia docencia estamos enajenados. Es lo que decía antes de la diferencia entre el tiempo de la escuela y el tiempo de ocio y eso creo que hay que aunarlos (Docente Yolanda)

¿Sobre las herramientas tic? Pues todas las habidas y por haber. Intentando que tenga el sentido que pueda tener e intentando que facilite algo que por otros medios es más difícil, he ido incorporando las herramientas TIC sin miedo. No quiere decir que supiera muchas veces utilizarlas perfectamente... Sí me ayuda a tener una sincronía con los estudiantes. Sí, lo que haga falta: vídeo, la documentación pedagógica, redes, blog, cuando no existía el portfolio como herramienta, que la tenemos porque nos empeñamos estas dos compañeras y yo... y lo está utilizando un montón de profesorado... que ahí nuestra facultad también nos apoyó... (Docente Rebecca).

Sin embargo, esta forma de incluir las TIC en las materias parece excepcional porque los estudiantes nos hablan únicamente del uso del Campus Virtual y en la mayoría de los casos como repositorio del material utilizado en clase y, como mucho, algún foro, sobre todo a raíz de la implantación de la docencia online como resultado de la pandemia.

Sobre todo los documentos, a lo mejor si tenemos que trabajar algunos documentos o la información, eso que tenemos, qué vamos a ver la siguiente clase o tal, es lo que nos ponen ahí. O si hay que comentar algún foro por algún vídeo que hayamos visto, que tengamos que ver y demás eso. O algún Power que haya explicado o alguna explicación que haya hecho y la pongan para que la tengamos y demás y ya está pero tampoco... (Estudiante Beatriz, Primaria).

Yo creo que hacen casi todos los docentes, te subo ahí materiales, te subo las entregas, te abro un foro en el que solamente puede escribir él... Me explico, salvo excepciones que se abren más foros y te permiten más interacción, normalmente es foro de novedades y anuncios, tema 1, tema 2, tema 9, pdf, Power Point, tarea pdf correspondiente a ese... Yo creo que el modelo estándar del Campus Virtual de la gran mayoría de docentes (Estudiante Fabio, Primaria).

A mí me gustan los foros. Ahora, al principio yo decía: "otra vez hay que comentar en los foros". A mí me daba dolor de cabeza. Pero ahora que estamos... estoy mucho más abierta y y todo y he aprendido más y... Se crean muchos debates en el foro y se abre un foro, y otro, y lo estamos viendo en alguna asignatura y eso me gusta mucho, el dar a mi opinión y que otra persona... lo de que nos compartamos material, me gusta eso (...) lo vas haciendo en tus huecos que tú tengas (Estudiante Sara, Infantil).

Son pocos los ejemplos de docentes que han usado TIC al margen del Campus Virtual.

Por ejemplo, José María de Matemáticas sí ha utilizado Geogebra y después los típicos Kahoots que muchas veces hacen los profes y así a bote pronto... Bueno Curro Machuca también utilizó algún mapa interactivo cuando estaba enseñando cosas de las TIC, empezó a decir que él no era muy pro TIC. Por lo demás, no recuerdo ninguna herramienta así súper innovadora ni súper fuera de lugar. Kahoot, alguna cosita esporádica y ya está. Normalmente suelen ser esos pdf ,vídeos de Youtube y poco más (Estudiante Fabio, Primaria).

Uno en Matemáticas lo usamos que... ¿como se llamaba? Era para subir trabajos y se veía en formato revista o periódico o libro público en doble página se llamaba... No sé cómo se llamaba ahora mismo (Estudiante Paloma, Infantil).

Con respecto al plan de estudios, dos cuestiones son las que generan la mayor parte de las controversias: la duración de las asignaturas y su orden. Por un lado, tanto profesorado como alumnado piensa que la duración de las asignaturas es escasa, no tanto por la cantidad de créditos que ocupan sino por su concentración en semestres.

La carga horaria de mi asignatura ha quedado la última, son 8 créditos y son bastantes créditos pero ¿qué ocurre? Que está concentrado en dos meses. En dos meses tú ese contenido tienes muy pocas oportunidades para que las alumnas lo maduren, lo asimilen, etc. Entonces, era una asignatura que en la antigua Diplomatura se impartía durante un curso entero, con la misma carga horaria... a apenas dos meses con cinco horas a la semana. Pero esas cinco horas no puedes avasallarlas. Pero es el único contenido que van a tener en su formación. Ese es un hándicap, ese es un hándicap importante (Docente María).

Sí que se dan las asignaturas que cuatro meses es muy poco a lo mejor para una asignatura, no se llega a profundizar tanto (...) ...al hacer todo el año la misma asignatura pienso que se entra más profundidad. Porque luego no son cuatro meses porque, por ejemplo, si tu vas todos los lunes a esa asignatura, todos los martes a otra asignatura, todos los miércoles... no se queda... no es tanto tiempo al final. Y me da pena porque digo: sabemos de todo pero de nada en profundidad, en realidad (Estudiante Sara, Infantil).

No obstante, esta estudiante valora esa organización horaria en que cada jornada la ocupa una asignatura lo que permite tener tiempos largos para las actividades que lo requieren.

A mí me gusta como... me gusta que en un día entero esté una asignatura porque pienso que se aprovecha más así que... que en días distintos a la semana eso lo prefiero (Estudiante Sara, Infantil).

Otros estudiantes también piensan que algunas asignaturas, como las de Didáctica General o Psicología, debieran ser más largas, por lo que proponen que el Grado dure un año más o que las asignaturas se partan entre dos semestres, pues también ven ventajas a la organización semestral.

A mí, por ejemplo, me viene muy bien, a nivel emocional y a nivel mental, que sean cuatrimestrales, porque como tengo periodo de exámenes y después se te va como a empezar de nuevo el curso, mientras que nos presentamos, mientras que empezamos, igual hay una semanita, semana y media después del examen que te sirve un poco para ubicarte. Entonces también descanso (...). Luego el tema de que las asignaturas sean más largas realmente yo, por ejemplo, conozco gente de otras carreras que tienen Derecho del Trabajo I, Derecho del Trabajo II y se alargan. Entonces yo creo que ningún problema en eso, la asignatura que se requiere de más tiempo pues se pondrá en dos, en tres o en cuatro cuatrimestres si hiciera falta y se va a dar (Estudiante Fabio, Primaria).

Didáctica General yo creo que era muy amplia. Podrían haber dado un montón de nociones de diferentes metodologías, un... todo... mucho tiene que ver con la metodología y con la didáctica en sí. Podríamos haber tenido para el año siguiente como una introducción anual que nos preparase y nos diese un abanico enorme y esa sólo duró cuatro meses. Por culpa de esos cuatro meses tuvimos que dar mucha caña y muchas cosas se vieron de, digamos, de vista, por un vistacillo y hay algunos contenidos que me gustaría ahondar más, profundizar más, te gustaría tener más tiempo para trabajarlos. Yo creo que tanto al alumnado para aprenderlo como al docente para impartirlo. Porque cuando está dándolos, a la hora de distribuir los diferentes los tiempos de temporalizarlos, dice: "bueno ¿por qué tengo que dedicar tan poco tiempo a esto, si yo lo considero tan importante de cara al futuro de estos alumnos? Yo creo que depende de la asignatura. Hay algunas que yo las hubiese extendido, por ejemplo, Didáctica General la hubiese extendido; Psicología del Desarrollo la hubiese extendido de una manera brutal también porque la considero muy importante; Inclusiva también, que no me acuerdo como se llamaba el nombre completo pero nosotros la conocemos como Inclusiva, esa también la hubiese ampliado bastante; Trastornos del Desarrollo creo que también la hubiese ampliado (...) No concibo yo que se formasen docentes de calidad en tres años y, si se formaban, era porque ellos mismos tenían esa

vocación. Y en cuatro años, a día de hoy, depende las configuraciones que puedan hacer temporales pero lo dicho, no quitaría ninguna [asignatura] porque de todas he aprendido algo para bien o para mal pero si alargaría aquellas. Así que yo creo que falta un año más (Estudiante Carlos, Primaria).

La carencia de más asignaturas relacionadas con la Inclusión es algo mencionado por varios estudiantes.

Entonces pienso, sobre todo, en la Mención que encima es tan corta porque al final es poco, por así decirlo, profundizar mucho más, a mí me hubiera gustado eso más carga, más de donde sacar. Bueno y también pienso ya que estamos que la Mención de Inclusiva, que yo es la que he hecho, no debería ni considerarse una Mención, o sea, que yo pienso que debería estar incluida en la carrera en general porque al final todos debemos... Es verdad que hay asignaturas que está, Hacía una escuela inclusiva, pero pienso que con una asignatura solamente, no se hace nada para el resto de mis compañeros ¿sabes?, que es como una información que debería tener todo, todo el mundo porque si no, no vamos a llegar la inclusión nunca básicamente (Estudiante Belinda, Primaria).

Creo que en el ámbito de tratar alumnado con necesidades educativas especiales, creo que deberíamos todos los alumnos de Magisterio saber tratar con eso, no que sea una Mención específica ni que, por ejemplo, en Educación Física después, cuando esté con un niño con hemiparesia, no se le pueda adaptar todas las clases como me ha pasado este año en el prácticum. Yo creo que debería ser obligatorio para todos, porque vamos a tener todos alumnos con características similares en nuestras aulas y tenemos que saber tratarlos, porque sería injusto para ellos, porque entonces si no sabemos darles esas herramientas por no tenerlas nosotros, su educación es de menos calidad y les estamos fallando (Estudiante Carlos, Primaria).

Yo creo que falta también un poco más concienciarnos sobre los niños con discapacidad y más, sobre eso algo más, cómo tratarlos y tal, cómo tratarlos a ellos. Y muchas veces digo "me falta esto". Lo sé porque tenía una compañera que era pedagoga y yo decía: "¿por qué no me hablan de esto, de, por ejemplo? A lo mejor no es competencia mía pasar ninguna prueba de Pedagogía pero yo no me sé los nombres ni siquiera o no sé qué hacer... Porque muchas veces tienes a lo mejor un niño con un retraso del lenguaje pero se tarda como 4 ó 5 meses que se arregle todo ese papeleo tan largo todo el rato y que pueda venir alguien a atender a ese niño. A lo mejor que yo no entiendo nada pero, esos cuatro o cinco meses, yo puedo estar ayudando a ese niño si tengo consciencia. No pasar una prueba porque yo eso sé que no puedo hacerlo pero tener un material, decir: "tengo este material pues lo voy a utilizar y le ayuda". (Estudiante Sara, Infantil).

Con respecto al orden, el alumnado ve problemático las asignaturas que quedan detrás del último Practicum y conviven con el TFG, tanto porque ya no se pueden aplicar en el Practicum como porque el TFG interfiere en su desarrollo. Aunque, como veremos más adelante, hay otro profesorado que aprovecha la experiencia del Practicum para conectar su asignatura con la práctica real de las maestras y los maestros.

Sobre todo, yo no le veo sentido a que hagamos el Prácticum largo y luego tengamos asignaturas, o sea, importantes como es Didáctica de la Medida, Lectura y Literatura... Que yo, por lo menos bajo mi punto de vista, considero importantes. Entonces, es como que no lo entiendo, porque ahora todo eso que he aprendido en Lectura y Literatura Infantil, estamos aprendiendo una barbaridad de cosas que lo podría haber aplicado a mis prácticum para llevarlo a cabo directamente. Entonces eso es lo que me choca un poquito más (Estudiante Belinda, Primaria).

Sí que es verdad que al llegar a Habilidades Lingüísticas está diciendo la profesora: “vamos a aprender los fonemas, la fonología, no sé qué”. Y yo diciendo: “¿ahora me va a explicar eso, si yo vengo de un prácticum donde eso ya...? (...). Al principio de cuatrimestre me sentaba allí delante de ella y yo decía: ¿ahora me va a enseñar esto si llevo todo el Practicum viendo como los niños aprenden por los fonemas, la fonología y todo eso? (Estudiante Sara, Infantil).

Ante esto, se propone que las asignaturas de Teoría de los primeros cursos se desplacen a este período final de la carrera o que se repartan entre ambos momentos, pues también se considera que no se aprovechan lo suficiente en primero, pues presentan una profundidad de contenido para el que falta madurez.

Las de Historia puede ser ¿no?, Las que se dan en el primer año que son... que tienen conexión con Pedagogía y todas las carreras estas, que es Teoría de la Educación quizás éstas que son más generales, éstas sí se podrían pasar a lo mejor al último cuatrimestre y dar las didácticas y todo eso durante estos años antes de ir al Practicum grande, porque es importante (Estudiante Sara, Infantil).

Teoría de la Educación veo bien que esté en primero porque es como lo que te abre, digamos, caminos pero, claro, el nivel de reflexión que tenemos en primero no es el mismo que el que tenemos en cursos más avanzados. Entonces, la veo bien y no la veo bien, o sea, la veo bien porque creo que es como, vale, te damos lo básico ¿no?, todas estas teorías que existen y demás. Pero claro a lo mejor no le sacamos todo el partido que podríamos sacarle (Estudiante Belinda, Primaria).

También se plantea atrasar las asignaturas de Organización para que estén más conectadas con el Practicum.

Organización creo que se da hoy en día en primero de carrera, creo que la di en el segundo cuatrimestre de primero. En aquella época, yo no era lo suficientemente maduro ni tenía los conocimientos suficientes de un centro como para hablar de temas de Organización que ahora, por ejemplo, echo de menos saber cómo se organiza un centro de verdad porque he escudriñado un poquito en mis centros de prácticas y preguntado a mis compañeros docentes y ahí aprendí bastante (Estudiante Carlos, Primaria).

Organización escolar la tuvimos en primero y la verdad que la ha visto tan importante, tan importante, tan importante, ahora en cuarto de cara el TFG cuando he tenido que explicar cosillas de la legislación y tal. Digo: esto tan importante se debería de haber tenido una segunda vez o, a lo mejor, tenerla un poco más al final porque realmente es cuando más la necesitas y más la echas en falta cara a las prácticas porque la verdad que las primeras prácticas que son muy cortas al final aprendes más en las últimas, es evidente, y ahí sí que hubiera yo profundizado mucho más (Estudiante Mara, Infantil).

Por último, también se echa de menos una mayor conexión entre las asignaturas, que se presentan como fragmentadas lo que, como veremos más adelante, dificulta la conexión entre la teoría que se aprende en la Facultad y la práctica que como maestras y maestros tienen que desarrollar. Los estudiantes entrevistados tienen bastante clara la conexión entre las asignaturas y son capaces de hacer sugerencias de coordinación entre ellas, pero aprecian que esta coordinación no se produce.

Yo sí pienso que cada profesor da su asignatura y nosotros somos los que le encontramos la relación entre una y otra ¿sabes? No entre ellos. Es como que tú dices: “¡Ostras! Esto tiene que ver con lo que dimos en el éste... en Psicología, en no sé cuánto, en no sé qué. Pero no noto por lo menos... Que lo mismo la hay, ¿eh? Pero yo personalmente no la noto, como

que haya entre los docentes (...) Hubiera agradecido que hubiera estado todo como mucho más compacto, así todo más unido (Estudiante Belinda, Primaria).

Yo creo que también deberían encadenarse más las asignaturas, no tan separado. Que en verdad eso pasa también en el colegio que le damos la asignatura como por un bloque pero no puede pasar al siguiente. Podría estar más encadenado y la verdad es necesario (Estudiante Sara).

Creo que, por ejemplo, la asignatura de Ciencias, ésta que se da en tercero... (...) Eso se podría entrelazar tranquilamente con cualquiera de Matemáticas. Hay una asignatura que es la Didáctica de la Geometría en tercero, esa también tocamos cosas de TIC. Nosotros trabajamos con Geogebra con Jose María, se podría intentar hacer algo, por ejemplo. Después también la que tiene que ver la de enseñanza de la Historia y la otra también que es de Historia, que se da en tercero, que es una como la parte más del currículum y otra es como la parte más de la práctica, se podría también hacer algo entre ellas, no sé. Muchas veces las asignaturas están colocadas de tal forma que te permiten ¿no?... En segundo hay dos asignaturas que tiene que ver con la Lengua (...). Se pueden juntar también y no, a lo mejor, no hacer una única asignatura más larga pero sí actividades puntuales que tengan que ver a lo mejor como de preparatoria para esa asignatura con la que va posterior (Estudiante Fabio, Primaria).

Esto ha sido detectado por el decanato, que ha puesto en marcha una convocatoria de proyectos de coordinación, intentando estimular proyectos interdisciplinarios y anima al trabajo en equipo de los docentes desde los equipos de coordinación de los Grados.

Se ha intentado incentivar al profesorado para que trabaje de forma conjunta ofreciéndole ayudas para la coordinación, para que diseñen proyectos que integren contenido de todas las asignaturas. Y después también, pues se ha intentado que, bueno, que coordinadores de Grado y de cursos pues fomenten el trabajo en equipo docentes (Docente María).

En ese sentido se aprecia cómo especialmente cuatro de las docentes entrevistadas aprovechan esas oportunidades para la coordinación y fomentan la interdisciplinariedad.

La coordinación nos dio la oportunidad de decir: “pues ahora que tenemos menos alumnas y estamos tres personas con un proyecto... Vamos a trabajar realmente de manera interdisciplinar” (Docente Rebecca).

Entonces hacemos actividades conjuntas, unimos a futuro profesorado de distintas disciplinas con profesoras de otra disciplina y hacemos actividades para que integren el contenido (Docente María).

Bueno, yo la coordinación docente la veo fundamental, en mi caso me he coordinado mucho con educación artística con las compañeras de Didáctica de la Expresión Plástica y esa idea también me gusta mucho... Este año he participado en el proyecto de coordinación que ha llevado -una compañera- y para mí ha sido increíble, porque primero era un tema al que no me quería aproximar, porque me daba mucha impotencia, me da mucho sufrimiento y es un tema muy tabú y la forma de abordarlo la compañera... Y además, invitó a otras áreas. Y a partir de esos seminarios que hicimos una breve formación pues cogimos unos aspectos comunes, los abordamos en nuestra asignatura (Docente Clara).

Pero el contexto no acompaña estos esfuerzos debido a la precariedad e inestabilidad profesional de gran parte del profesorado, que necesita hacer méritos para conseguir un puesto permanente.

El personal joven tiene que acreditarse, tiene que publicar como sea... entonces ese trabajo sereno y pausado requiere tranquilidad, requiere la confianza de que es tu puesto de trabajo ya estable (...). Y luego el modelo universitario de hoy es un modelo también muy meritocrático. Entonces yo estoy porque necesito y después [se refiere al docente novel], me voy que ya lo tengo, me voy ¿no?. O que estoy, pero no estoy porque a mí lo que me interesa es acreditarme, entonces yo que sé... A veces desde el decanato he tenido la sensación de que hay un gran número de docentes que van solos... que son ellos los que ya están dando un buen ejemplo de que no hay coordinación entre nosotros, porque yo voy, yo voy a acreditarme, y sin ningún tipo de enjuiciamiento por mi parte, creo que es el tiempo que le ha tocado vivir a los jóvenes (Docente Beatriz).

También se señala que la introducción del EEES supuso un cambio en la traducción de los créditos a carga docente que ha intensificado la carga de trabajo del profesorado y que dificulta igualmente este tipo de procesos. Esto unido a que el desarrollo de nuevas prácticas requiere un tiempo que no se ve compensado sino al contrario.

La otra sombra fue que acabas teniendo muchas asignaturas, por tanto, en cada asignatura disminuían los alumnos pero tenías como más carga docente. Fue un cambio grande que hubo de toda la contabilidad de horas por crédito (Docente Rebecca).

A nivel de trabajo es mucho más activo. Yo no hago exámenes desde que dejé la Diplomatura, ¿qué quiere decir eso? Lo que tú antes hacías un examen pues ahora tiene que ser una supervisión continua del trabajo de los estudiantes. Pero es más gratificante, es más creativo para nosotros como docentes y para ellos mismos (Docente María).

A partir de la información recogida podemos concluir que hay docentes en la Facultad de Educación que intentan dar sentido al contenido de sus materias mediante la esencialización, la conexión con la práctica y el acogimiento de los conocimientos previos y los intereses de sus estudiantes. Sin embargo, parece estar más generalizado un contexto donde la teoría se enseña desconectada de la práctica y muy fragmentada en asignaturas lo que dificulta su aprendizaje relevante.

4. 1. 3. ¿Cómo se enseña?

En este apartado, se presentan los principales hallazgos con respecto a las metodologías empleadas en las diferentes asignaturas. La percepción del alumnado es unánime cuando divide su experiencia en los Grados de Educación de la Universidad de Málaga entre lo que uno de los estudiantes llama docentes dinosaurios y docentes que ofrecen experiencias.

Los grandes dinosaurios de la Facultad, esos profesores que llegan, te sueltan sus cosas, te ponen el Power Point, esa clase de tres horas interminable, que te pasan lista, eso es muy chungo y eso sí eso se lo cambiaría a esos profesores dinosaurios no sólo es una forma, esa tan aburrida de recibir la enseñanza, me parece nefasta. Yo, por ejemplo, cuando me lo he pasado mejor aprendiendo con Leiva, ha sido con Francisco en primero porque nos sentaba y lo único que hacía era comernos la cabeza (...). Realmente hay que ofrecer experiencias

podemos hacer que uno realmente se sienta envuelto en ese aprendizaje (...). Entonces yo creo que es más importante la experiencia que te ofrecen a como ¿no? a una clase teórica pura de tres horas, eso es infumable (Estudiante Fabio, Primaria).

Las profesoras entrevistadas también detectan que en la UMA conviven diferentes tipos de profesorado cuando manifiestan que consideran esencial que haya consenso y unidad en los principios pedagógicos que el profesorado transmite.

Pero creo que somos [se refiere al profesorado] como archipiélagos, formas aisladas, no hay como un marco, un paraguas que digamos: “mira, es que la Facultad tiene este modelo, estos principios...” Y digamos: “pues mira, nuestra Facultad va a apostar por un profesional con estas cualidades y para atender estos retos educativos y... vamos a priorizar la reflexión, vamos a priorizar la esencialidad del currículo, vamos a priorizar el trabajar por problemas, dejar de que el plan de estudios se vertebrase solo por asignaturas fundamentales...” (Docente Rebecca).

Yo creo que no todos vamos a pensar de la misma manera, pero tampoco puede ser que haya visiones tan contradictorias, que las hay, en un mismo Grado. Una anécdota, yo recuerdo un día que estábamos haciendo trabajos de investigación... Un grupo ha elegido Educación Inclusiva. Entonces, estoy haciendo tutorización de grupos y me llaman... me pongo delante de su portátil... el archivo del trabajo de mi asignatura se titula "Educación Inclusiva" y el archivo de al lado se titula, es de otra asignatura, "Deficiencia mental"... Y les digo: oye ¿y podéis estar haciendo estos dos trabajos a la vez?". Y me dicen: “es que nos lo piden”. Y les digo: "yo entiendo que os lo piden, pero ¿podéis hacer estos dos trabajos a la vez?E... Es decir, que tú puedes estar haciendo un trabajo sobre el feminismo y la feminacia a la vez ¿no?, que tú puedes estar diciendo lo uno y lo contrario... En la Universidad hacemos que el alumnado haga lo que a ti te dé la gana que haga. Entonces, o eso se transforma o vamos a tener problemas. Además pienso que me parece indecente que se siga trabajando en esos términos, porque yo entiendo que no todos vamos a pensar igual, pero que se siga hablando en esos términos me parece inadmisiblemente, la verdad... Entonces, si se está hablando de Educación Inclusiva y a la vez se está dando un catálogo de discapacidades al alumnado, entonces qué le estás diciendo al alumnado... que la Educación Inclusiva se hace catalogando a la gente, eso es lo que el alumnado está aprendiendo (Docente Olga).

A continuación, desgranaremos las características de cada uno de estos tipos de docentes y, sobre todo, nos detendremos en los docentes que ofrecen experiencias, porque entre ellos se sitúa todo el profesorado entrevistado. Describiremos sus principales rasgos e iremos desgranando cómo organizan sus asignaturas para plantear situaciones conectadas a contextos reales y donde la personalización, la interdisciplinariedad, las asambleas o debates, la cooperación, la experimentación, la investigación y la reflexión son ejes metodológicos clave.

4. 1. 2. 1. Los docentes dinosaurios

Como decía Fabio, los docentes dinosaurios son aquellos que se han quedado en la prehistoria del EEES y siguen enseñando como si la enseñanza y no el aprendizaje fuera el eje de la educación superior y esa enseñanza se garantizara a través de la transmisión unidireccional de un contenido que luego se repite en los exámenes. Los estudiantes entrevistados coinciden en afirmar que estos docentes conviven más o menos a partes iguales con aquellos que ya sí utilizan una pluralidad metodológica que les permite ofrecer una experiencia diferente.

Creo que al final ha sido mitad y mitad. A nivel de clase ha sido clases magistrales, estar todos sentados mirando para delante viendo un power. Y asambleas, claro, porque también hemos

tenido otras muchas que sí no nos hemos sentado en círculo ha habido oportunidad de debate, hemos ido creando al final el aprendizaje juntos y todo. Entonces es como una oposición que al final ha sido como mitad y mitad prácticamente (Estudiante Belinda, Primaria).

Yo creo que ha habido de todo. Bueno, como siempre. Sí, ha habido de todo. Porque algunos... muchos profesores que dicen las clases tienen que ser como sin power point, que yo te explico y la clase interactúa y todos aprendemos entre todos. Y ha habido profesores así y ha habido pues profesores que sus clases, a lo mejor, pues más... no sé, más pastosas, por así decirlo (Estudiante Mara, Infantil).

Como decíamos, la experiencia con estos docentes se caracteriza por sentarse a escuchar clases magistrales y después memorizar para un examen.

Estudiar, estudiar cualquiera que sea. Naturaleza, Matemática, Atención temprana... Estudiar eso de memoria, de decir... Yo llegué a escribir todos esos temas más de esto de tocho de folio [representa la cantidad con un gesto de la mano]. Yo escribía, yo escribía, yo escribía para memorizármelo. Porque ya llega un momento que ni hablando, me lo escribía ya. Y yo decía esto no tiene ni sentido, después ¿qué voy a hacer con esto a los niños? (Estudiante Sara).

No obstante, esto no lleva al alumnado a desestimar la importancia de una buena clase magistral. Simplemente reclaman más pluralidad.

También pienso que estamos en un Grado y debe también haber lecciones magistrales porque, no sé, pienso que son los profesores, tienen unos conocimientos que nosotros no tenemos. Entonces, tienen que compartírnoslos. Pero que tampoco se base todo en eso. Yo echo mucho en falta también en algunas clases, eso, el debatir, el que se nos tenga también a nosotros mucho en cuenta, que no sea nada más sentarnos vemos un power y me cuentas un poco el power, casi que me lo lees, yo cojo apuntes y ahora un trabajo ¿sabes? El ir más allá porque creo que de esa manera podríamos reflexionar muchísimo más (Estudiante Belinda, Primaria).

Una característica común a este profesorado, desde el punto de vista de los estudiantes, es su falta de formación pedagógica. En general, perciben que son expertos en sus disciplinas pero que carecen de habilidad para enseñarlas o para adaptarlas al trabajo con los niños y las niñas en las aulas.

Yo creo que tú puedes saber mucho pero si no sabes transmitirlo y no tienes tacto, al final no sirve de nada (Estudiante Belinda, Primaria).

La gran mayoría están ahí porque son especialistas en. Muchas veces noto que les falta esa base de Pedagogía de...no sé si me explico, de metodología. Entonces muchas veces llegan y es como: "hola yo soy tal y a lo mejor es que soy filólogo en letras y te voy a dar lenguas". Que dices, vale, muy guay, me vas a explicar todo sobre la lengua pero ¿y la base metodológica y la base que yo tengo y yo como alumno igual la veo y tú no que eres el docente? (...). Hay que tener una base emocional, de metodología y psicológica muy grande, muy grande porque es más importante trabajar con la... es que trabajas con personas, no trabajas con mesas, no, trabajas con personas. Entonces más fácil es mejor saber primero cómo funciona en la persona y después ya enseñarle algo pero primero tienes que saber cómo funciona la persona. Y me da la sensación de que muchos docentes no saben cómo funcionan las personas siendo ellos personas (Entrevista Fabio, Primaria).

Otros están preparados pero que no... no sabrían cómo hacerlo en una clase de Infantil. Que es normal pero como me enseñan algo para ayudar en una clase Infantil... Y yo creo que

algunos, vaya no ni mucho menos todos, la mayoría sí sabría. Pero algunos de ellos no sabrían cómo dar esa clase a lo mejor en Infantil pues eso es lo que más me ha chocado a mi ver (Estudiante Paloma, Infantil).

También y en general se perciben muchas incoherencias en estos profesores dinosaurios pues los contenidos que transmiten no los aplican en sus propias clases.

Hay muchos en los que en sus clases lo de la metodología TIC es lo más gracioso o lo de ser innovadores. Eso, cuando me estás dictando un tema de veinte páginas pasando unas diapositivas. O cuando me dices que lo más importante a la hora de exponer es mirar a la cara, no leer mucho, que la diapositiva no esté cargada para mejorar mis habilidades, digamos, orales y después tu Power Point todavía tiene el sello de 2015, no lo has renovado, tienes un texto así para que yo lo copie y lo lees tal cual. Pues me estás diciendo que yo tengo que hacer lo contrario a ti ¿porque estás tú aquí y no viene alguien que me lo enseñe hoy? (Estudiante Carlos, Primaria).

Yo creo que algunos podrían mejorar. Porque a lo mejor decía: “la participación del alumnado es muy importante”. Y nosotros no podíamos hablar en clase ni participar (Estudiante Paloma, Infantil).

Todo esto genera una gran desconexión entre la teoría que trabajan en sus clases y la práctica que los estudiantes deberán desarrollar como maestros y maestras. En general, la desconexión entre la teoría y la práctica es algo que los estudiantes consideran generalizado, incluso en el marco de algunas asignaturas en que no son docentes dinosaurios y llegan a incorporar la teoría, pero aún les cuesta encontrar la conexión con la realidad de las escuelas.

Yo cambiaría en cuanto, por ejemplo, a asignaturas que son muy teóricas y que no hay nada de práctica, absolutamente nada de práctica. Porque hay asignaturas que sí aprendes pero luego no sabes cómo llevarla al aula, aprendes lo que es pero no sabes cómo hacerlo luego en la clase (Estudiante Paloma, Infantil).

Muchas veces la teoría que nos dan en Inclusiva es todo como, lo que te he dicho, muy idílico. Y luego cuando llegas al aula la mitad de las veces o no coincide o no tienes la oportunidad de realmente desarrollarlo por, no sé, o por el ideario del centro o por equis motivo. Entonces muchas veces es difícil pero bueno se intenta por lo menos se intenta yo por lo menos (Estudiante Belinda, Primaria).

De hecho, ante la pregunta de por dónde creen que deberían encaminarse los Grados, la respuesta es casi unánime con respecto al hecho de que deberían aumentarse las prácticas, no sólo en el marco del Practicum, sino en todas las asignaturas.

Tiene que haber teoría, porque apoyo que sin la teoría... Tenemos que tener una teoría donde fundamentar las cosas y demás. Pero que sean cosas mucho más prácticas, mucho más vivenciales, cosas que al final tú digas: “¡jostras! Que se me plantea esta situación...” Sea la asignatura que sea. Porque al final eso se puede con todo y como actúo yo en esto ¿sabes? (Estudiante Belinda, Primaria).

Yo creo que si pudiésemos, digamos, tener mayor contacto desde antes con el alumnado, no yendo a centros sino el primer año, que no hay prácticas, a lo mejor una asignatura que te permita desarrollar actividades. Por ejemplo, estamos dando la gamificación, pues venga, vamos a hacer, digamos, a plantear la gamificación. Y, ¿cómo lo vamos a probar? Vamos a ir a un centro, vamos a hacer actividades allí o incluso que los niños vengan a la universidad, que aquí tenemos, digamos, más ordenadores, mayor espacio. Aunque los niños al venir aquí

tengan que coger el autobús y demás pero digamos que estamos llevando lo que estamos haciendo en la teoría a un apartado práctico para el alumnado que va a reaccionar de una manera que no habíamos previsto. Porque después en la universidad todo es muy idílico (...) Yo añadiría más práctica, vincularía más a colegios y más centros, centros públicos que, claro, al estar en la Universidad de Málaga, tiene que estar en contacto con centros públicos de la Junta de Andalucía para poder ser nosotros prácticos. Pues esas conexiones aprovecharlas, que los colegios también se beneficien no sólo del prácticum sino que saquemos beneficio ambos en las instituciones, tanto el alumnado de Magisterio para tener más contactos como el alumnado para salir del colegio, experimentar diferentes metodologías para diferentes vivencias, yo creo que nos beneficiaríamos ambos (...) Darle el mismo peso a las prácticas que a la teoría que creo que hoy en día no está bien balanceado (Estudiante Carlos, Primaria).

Debería plantear algo más práctico. Que la teoría, porque es necesaria, se trabaje desde la práctica. Pero práctica de verdad, prácticas de investigación, práctica desde otro tipo... No lo que se propone normalmente, no es ni prácticas ni nada, se limita a una revisión de la teoría (Estudiante Fabio, Primaria).

Aunque hay un caso en que se reclama más teoría.

Echo de menos más teoría y pondría más teoría. La mayoría, de verdad, la mayoría de mis compañeros dicen que no pero yo creo que sí, yo creo que sí porque la figura del maestro en Infantil, en Primaria, en Secundaria siempre es muy importante y tiene que estar súper, súper capacitado, súper capacitado. Y creo que la teoría también te puede... Creo no, la teoría te capacita muchísimo. Y antes de la práctica va la teoría y es muy importante, yo creo, que más teoría (Estudiante Mara, Infantil).

Como veremos a continuación, las docentes entrevistadas están todas en el camino reclamado por la mayoría de los estudiantes, de aumentar la presencia de la práctica en la Facultad, ¿cómo han llegado hasta ahí?, ¿cómo crean conexiones entre la práctica y la teoría? Son preguntas que intentaremos contestar en el siguiente apartado.

4. 1. 2. 2. Los docentes que ofrecen experiencias

Como decía Fabio, los docentes que ofrecen experiencias son aquellos que crean contextos en los que el aprendizaje te envuelve. Pero, ¿eso cómo se hace?, ¿cómo se aprende a hacerlo? En este apartado aportaremos la información que hemos recogido y que puede ayudar a contestar estas preguntas. En primer lugar, nos centraremos en las características de estos docentes para, a continuación, intentar describir sus prácticas a través de dos ejes principales: la creación de contextos teórico-prácticos para la experimentación y la investigación y la tutorización personalizada para estimular la reflexión.

¿Quiénes son?

En el apartado anterior, hemos visto como los docentes dinosaurios compartían una serie de características. Pero, ¿qué características comparten los docentes que ofrecen experiencias?, ¿cómo han evolucionado hasta estar en sintonía con el EEES? Las docentes entrevistadas son muy conscientes de la responsabilidad que tienen entre manos al ser las encargadas de formar a los futuros docentes por lo que afrontan la exigencia de su profesión intentando formar personas implicadas con la sociedad, que amen la infancia,

el conocimiento y el aprendizaje. Entienden su profesión como una labor que les exige desde el punto de vista personal y profesional pero que también es muy gratificante.

Una primera característica común a todo el profesorado entrevistado es su pasión por el saber y su compromiso con la labor docente.

Me gusta estudiar, me gusta trabajar, me gusta leer infatigablemente... y es a lo que me voy a dedicar en este tiempo que me queda (...). Y quiero aprovecharlo totalmente. ¿En qué cuestiones quiero trabajar? Ese es el problema, focalizar, porque me gusta todo (Docente María).

Podríamos estar todo el día sentados, preparando, innovando, estudiando, leyendo, escribiendo y no haríamos otra cosa.... Aunque es verdad que muchas veces la suerte es que te gusta lo que estás haciendo y entonces estás disfrutando (...) [Una docente es] una persona que reflexiona, que se cuestiona, una persona empática, una persona sensible, apasionada, inspiradora... Te podría empezar a decir muchas cosas. ¿Y esto qué es?, ¿un superman o una superwoman o algo así...? "Para que me bajo, que yo soy una persona muy imperfecta"... También somos personas pero para mí ser personas no significa que vaya a justificar, aunque sí que nos equivocamos... Pero yo en el aula voy a intentar ser la mejor persona que puedo ser... (Docente Rebecca).

Otra característica común de las docentes entrevistadas es que están en constante proceso de formación y transformación, a pesar de ser docentes con amplia experiencia. Esta formación proviene de diversas fuentes. En primer lugar, la evaluación de su propia práctica y el alumnado.

Yo he ido cambiando mucho mi forma de trabajar, no porque haya pensado que la anterior era peor, sino porque trato de ajustarme un poquito más a las demandas del alumnado (Docente Olga).

Metí el proyecto a través de Instagram y tengo que decir que a mí el alumno me ha enseñado Instagram, que yo no sabía nada... Ha sido un proceso de formación de mis estudiantes hacia mí (Docente Clara).

Pero también coinciden en señalar la coordinación, tanto entre los docentes de la Facultad como con otras instituciones, como una fuente de formación valiosa.

La coordinación docente la veo fundamental. En mi caso me he coordinado mucho con -otro área- con las compañeras y esa idea también me gusta mucho... El pasado año, es verdad, estuve cooperando también... Una compañera y estuvimos abordando el currículumY creo que sí, que esos son puntos de partida. Este año he participado en el proyecto de coordinación que ha llevado -la compañera - sobre abuso sexual infantil y para mí ha sido increíble. Porque primero era un tema al que no me quería aproximar, porque me daba mucha impotencia, me da mucho sufrimiento y es un tema muy tabú y la forma de abordarlo la compañera y además, invitó a otras áreas. Y a partir de esos seminarios que hicimos una breve formación pues cogimos unos aspectos comunes, los abordamos en nuestra asignatura (Docente Clara).

Yo estaba con otra maestra trabajando en otra investigación y esta maestra me dice: "tenemos los patios por hacer". Oye, ¿por qué no hablamos con esta maestra y que sean las alumnas (las que diseñen los patios)? Habrá un aprendizaje más relevante: ir allí, hacer los

planos, conocer a los niños, visitar las clases, ver lo que tienen, ver lo que no tienen, hablar con las maestras, que ellas digan lo que les gustaría, que ellas también sueñen, diseñen... Es una manera también de apoyarnos, somos una institución pública y tenemos escuelas públicas que están luchando y con muchas dificultades para poder tirar con un proyecto para adelante y a veces tener un estudiante cuatro meses es un respiro y además para las estudiantes por supuesto (es un aprendizaje), es una manera simbiótica de aprovecharnos unos de otros, y sobre todo, de buscar lo mejor y buscar un poco la coherencia (Docente Rebecca).

De esta manera, vemos como hay docentes que ya responden a las demandas del alumnado de integrar prácticas en asignaturas ajenas al Practicum mediante la colaboración con las escuelas. De hecho, esta experiencia de coordinación en primero de Infantil es presentada como ejemplo por los estudiantes, incluso por algunas que no la han vivido.

Por ejemplo, en primero había dos asignaturas, no, había tres asignaturas que se coordinaron. Organización, Inclusiva y Didáctica de algo y se coordinaron. Hicimos un trabajo muy chulo en un colegio de crear un patio. Estuvo muy chulo, las tres se coordinaron muy bien (Estudiante Paloma, Infantil).

Mi hermana está estudiando Infantil y, en su caso, sí sé, por ejemplo, que se han coordinado incluso tres profesoras para dar tres asignaturas diferentes y las daban como todas juntas las tres asignaturas y demás (Estudiante Belinda, Primaria).

Los proyectos de innovación e investigación también se identifican como espacios de formación valiosos que desembocan en la mejora de la práctica.

Para nosotros, no está separada la innovación de la investigación, investigamos sobre aquello que innovamos y está íntimamente relacionado una cosa con otra (Docente María).

Para nosotros la investigación está muy relacionada con la docencia, es que es muy difícil distinguirlo (Docente Rebecca).

Como yo también he avanzado en investigación y he ido produciendo cosas. Por ejemplo material audiovisual, documentales, ensayos audiovisuales... Cosas que después para la clase son provocadoras o abordan un tema o ayudan a descentrar ideas (Docente Olga).

La creación de contextos teórico-prácticos

Aunque, como hemos visto anteriormente, la Facultad se caracteriza por una estructura jerárquica, que divide la teoría de la práctica y separa las distintas disciplinas, las docentes entrevistadas muestran habilidad y creatividad para romper con esto y generar contextos de aprendizaje relevante variados, donde la teoría y la práctica se entrelazan.

Ese es un camino (teoría-práctica) que no va en una sola dirección, va en ambas direcciones. Para mí se ha mostrado después en mi trayectoria, que para mí es más valioso que la gente pueda construir sus teorías desde sus esquemas, porque así transforma los esquemas. Es mucho más fácil que la teoría no sirva para transformar tus esquemas de acción y pensamiento habitual, cotidiano... Si no es que tú te pones manos a la obra a pensar esos esquemas, a cuestionar esos esquemas (Docente Olga).

No obstante, también hay alguna docente que sigue viendo la teoría como algo separado de la práctica.

Parece que una cosa es la teoría y otra es la práctica. En la teoría, yo sé lo que es la creatividad pero luego a la hora de la práctica me pongo a ser creativa y ¡oh! [hace gesto de sorpresa], ¿qué ha pasado? ¡Ah!, ¿esto es la creatividad? (Docente Beatriz).

Para la mayoría de las docentes, en el proceso de creación de estos contextos teórico-prácticos, juega un papel fundamental la visita a otras instituciones porque les permite favorecer el desarrollo de procesos de investigación y reflexión, que llevan a la construcción de sus propios aprendizajes.

Desde el principio teníamos claro que la didáctica, o cualquier asignatura, no podía estar desvinculada de lo que ocurría en los colegios... Y eso ha evolucionado mucho... Pero desde el primer momento siempre buscábamos la manera de que los alumnos y las alumnas la usaran, te estoy hablando de asignaturas de primero, donde todavía no habían ido de prácticas. Y sí, teníamos muy claro que teníamos que romper un poco la idea esa que las escuelas se visitan en el practicum y, en las clases teóricas, trabajamos la teoría. Nosotros siempre en la asignatura teníamos una parte que llamábamos teórico-práctica y otra parte práctico-teórica y entonces íbamos de un lado para el otro, siempre. Entonces los alumnos estaban en clase trabajando los diferentes conceptos, y a la vez y de forma paralela, visitaban la escuela (Docente Rebecca).

Todos los años, de forma sistemática, yo voy con el grupo a un centro cultural contemporáneo relevante y allí encuentro aspectos de lo que el sistema establece y yo hago mis propias alternativas (Docente Yolanda).

En otros casos, la práctica entra en clase de diferentes maneras. Se puede aprovechar que la asignatura viene después del Practicum para rescatar los diarios del alumnado para generar ese contexto teórico-práctico donde se fomenta la investigación.

Como es en el segundo cuatrimestre acaban de venir del Practicum. Entonces como traen los registros de las prácticas... los diarios, por ejemplo, o lo que tengan del Practicum, pasan a formar parte de una investigación en grupo (Docente Olga).

O se puede recurrir a los niños y las niñas a quienes el alumnado pueda tener acceso.

Como habíamos leído un artículo sobre la representación del espacio y una experiencia en Infantil en EEUU y conocer el espacio estaba muy ligado no sólo con el desplazamiento físico sino también con las emociones que están ligadas a esos lugares con los cuales tú te relacionas y te vinculas, entonces pidieron a niños y niñas de estas edades que dibujarán o su casa o su barrio o su colegio y que interpretarán, a partir de como lo habían dibujado, cuáles eran las emociones que entraban en juego cuando han querido representar esos espacios. ¿qué emociones tenía el niño y la niña? Entonces, no todos pudieron porque no todas tenían acceso a chavales, pero algunas de ellas sí hicieron cosas muy importantes (Docente María).

O traer a clase la propia experiencia personal.

La fórmula que yo utilizo que lo hago sin querer, pero con el tiempo voy analizando y creo que es así, es que yo me expongo personalmente, mi historia personal. Entonces cuando

parte de mi historia personal, que puede ser lo que hoy me ha pasado con mi hija o con mi hijo o lo que me pasó en la escuela o lo que me pasó con mi hermana o la experiencia de mi madre... Cuando yo pongo eso ahí encima, por una parte, lo que está ocurriendo, es algo que el alumnado entiende como que es práctico, es decir, que aunque la asignatura o el área de conocimiento se llame Teoría de la Educación, lo que están elaborando son sus propias teorías a partir de realidades concretas que estamos trabajando... No hay una parte teórica y una parte práctica, hay diferentes formas de agrupamientos... Las asambleas de clase, por ejemplo, de ninguna manera son teóricas o son tan teóricas como el estudio de un caso. Entonces todo el tiempo es lo uno unido a lo otro (Docente Olga).

Esta experiencia en concreto es recogida por varias de las estudiantes entrevistadas como una experiencia muy valiosa para estimular su reflexión sobre la escuela.

El profesor pues nos compartió un poquito de su experiencia personal, ¿no?, y que, bueno, así, brevemente... Entonces fue un poco como él explicaba una llamada de atención a la escuela. ¿Qué pasa con estas personas? Si van o no a la escuela. Un poco nos hizo reflexionar acerca de estos temas de la inclusión y eso, la verdad, que me pareció súper interesante, porque, a ver, es una realidad que está a la orden del día y pues de las cosas que se pueden mejorar. Y tenía muchos sueños así utópicos. Nos decía... Pero nos... nos habló de un autor que hablaba de precisamente de esa utopía y que la utopía decía que se encuentra allí al horizonte y que nos ayuda a avanzar (Estudiante Mara, Infantil).

De hecho, los estudiantes valoran muy positivamente este enfoque de las asignaturas porque provoca aprendizajes valiosos fundamentalmente a través de procesos de experimentación e investigación. Como ya hemos visto en los testimonios de los docentes, hay diferentes maneras de crear estos contextos, ya sea entrando en contacto con escuelas y organizando actividades con niños y niñas, ya sea planteando actividades complejas y reales a desarrollar con la propia clase.

Incluso ha habido clases que han venido niños de Infantil a la Universidad. Entonces hemos podido trabajar con ellos, enseñarle nuestras actividades y que las hagan. Eso estuvo muy chulo, la verdad (Estudiante Paloma, Infantil).

Fue la primera vez que nos movimos fuera del aula el grupo de alumnos para buscar información. Fuimos al colegio de La Biznaga e hicimos una entrevista allí. Y pude tanto hacer una entrevista como ver un colegio con una metodología diferente que no se parecía nada a la que yo tenía de pequeño (Estudiante Carlos, Primaria).

Cuando tú lo has visto y lo has experimentado, tú te das cuenta del potencial que tiene (...) Fue como una feria, o sea, una feria, en plan, como con estantes y demás (...). Eran como diferentes actividades y tal pero todos nuestros compañeros la llevaron a cabo (...). Eso fue alucinante porque ya no solo ves otras propuestas y coges, digamos, información que como la experiencia en sí es lo que lo que se aprende. Entonces ese tipo de actividad, vamos, me encantó (Estudiante Belinda, Primaria).

Hicimos como meter contenidos a través de juego y que fuese como una yincana, como todo el rato, en verdad, era como pequeños rincones en la clase, lo hacía la gente. Y a la vez nosotros es que hicimos como un papel continuo así súper grande y poniendo todos los contenidos de número, de colores, de no sé qué y era como un parchís con un dado y tal y tenían que jugarlo los niños y eso me gustó también (Estudiante Sara, Infantil).

En cualquier caso, estos procesos de experimentación e investigación en contextos teórico-prácticos tienen que ir acompañados de la reflexión necesaria para cuestionar los conocimientos propios y construir nuevo aprendizaje. En el siguiente apartado, veremos

cómo se promueven estos procesos mediante la tutoría cercana y la personalización de la enseñanza.

Personalización para la reflexión

Para todas las docentes entrevistadas, la tutorización cuyo propósito principal es sacarte de tu zona de confort, incomodar y provocar la reflexión es un eje metodológico clave. Tutorización personalizada ya que es fundamental el acompañamiento en este proceso.

Busco, busco...y cuando el alumnado me dice que tiene un problema o algo le busco mil opciones mil soluciones... Tengo que agobiar a la gente[dice riéndose]... Y nunca me rindo y soy muy pesada (Docente Clara).

Ahí mi trabajo era todo el rato romper con los análisis que estaban haciendo y chingar, chingar y chingar. Ningún análisis vale, que siempre hay que continuar y continuar y a donde llegan ellas y ellos, es ¿cómo provocamos una pregunta o duda a otra persona sobre ese tema? (Docente Olga).

Yo sí recuerdo que para mí era muy importante y siempre lo ha sido acompañar al alumno en el sentido de leerle lo que hace, de hacerle retroalimentación, de provocarle, estimularle y sentir que lo que estaba pasando allí, más allá de que el artículo lo elijo yo o el debate lo elijo trato... que les preocupe ese tema y les parezca oportuno... Parte de una necesidad pedagógica... de conocer quién es esta persona... ver qué está haciendo con estos ingredientes teóricos que estamos ofreciendo... ¿está reproduciendo? eso no es ... quiero ver cómo reflexiona, cómo relaciona, qué le pasa cotidianamente y cómo podría explicarme eso desde lo que estamos viendo. Entonces claro es buscar la relevancia del conocimiento ¿quién sabe lo que un alumno aprende?... y luego se va retroalimentando una vez que tú tiras, tú te das... ellos empiezan a responder (...) Claro que tengo claro estudiantes que creo y siento que de verdad se le empezó a despertar ese deseo, esa curiosidad por saber, por leer... que es fruto de esa estrecha relación (Docente Rebecca).

Esto requiere generar espacios íntimos para la expresión y reflexión libre del alumnado para lo que se considera una herramienta relevante el portafolios virtual.

Lo que cuentan en sus diarios yo ni lo cuento ni, vamos, es que no sale de mí, ni lo que hago en clase. Les tengo, por supuesto, absolutamente advertidas y prohibida, de que no se cuelguen fotos (en su diario), de que ese espacio es un espacio de total seguridad para expresarte tú (Docente Beatriz).

Si me encuentro a un docente en la escuela que está haciendo una práctica segregadora, yo tengo la obligación de decirles: "¿qué estás haciendo?". Pero en el alumnado que se está formando, lo que necesita es justamente el espacio para reformular eso (Docente Olga).

A su vez las docentes despiertan esa reflexión mediante el silencio, no expresando sus ideas y dejando que el alumnado luche con las propias.

Yo, por ejemplo, cuando comienzo la asignatura... intento hacer un planteamiento que es muy asambleario y muy socrático, la idea es no decir nada, no resolver nada... entonces hubo un tiempo en que mis clases eran muy radicales en ese sentido, aunque yo creo que eran muy agradables también, no eran violentas. Por ejemplo, íbamos a dar el concepto de educación y yo nos le iba a dar el concepto de educación. Entonces nos podíamos pasar, literalmente, dos meses debatiendo sobre el concepto de educación y el alumnado no

encontraba la respuesta que querían que yo les diera. Ese tiempo para mi es muy valioso (Docente Olga).

No estáis imponiendo, no nos decís: “esto es así porque sí”; sino que nos decís: “nosotros os enseñamos esto y ahora vosotros pensáis. Pero no os damos nuestra opinión, vosotros tenéis que pensar. Y a lo mejor pues es lo cierto o no es lo cierto pero lo que vale es lo que vosotros pensáis”. Que no hay un sí o un no o esto es esto y esto (...). Además, le preguntábamos: “pero ¿tú qué piensas decir?”. “Yo no puedo hablar, yo no entro, yo no puedo decir nada”. Y eso me gusta porque eso te está formando a ti, te está haciendo salirte de ese camino (Estudiante Sara, Infantil).

Y los docentes tienen ejemplos de aprendizajes relevantes como fruto de estos procesos de tutorización.

Muchas veces veo los retos personales que tienen alumnas concretas o alumnos concretos y los abordamos. Como la timidez, el pavor a hablar en público o gente que acapara el tiempo de los demás y no es capaz de dar un paso atrás para dejar espacio.... Entonces esas cosas las vamos trabajando (Docente Yolanda).

Cuando veo el portafolios, estaba dibujado por ella... y la llamé al despacho... y entonces le dije: “pero tú tienes aquí un talento oculto”... Tan talentosa que presentamos a un Congreso de igualdad un vídeo, que yo le enseñé cómo se hace un vídeo desde un punto de vista feminista, para dar visibilidad a las mujeres pintoras a los niños y las niñas de Primaria y ella se puso a hacer el vídeo y ganamos un premio por la Junta de Andalucía y entonces, claro, cuando veo eso... (Docente Clara).

Esto se corresponde con los testimonios del alumnado que valoran aquellas experiencias que les han hecho pensar y reflexionar sobre su identidad docente.

Me hacía mucho recordar cosas de mi pasado, ya sea mi experiencia con el teatro o con la Literatura. Entonces eso me hacía reflexionar de todo lo que he aprendido cuando era pequeña y no me he dado cuenta (Estudiante Paloma, Infantil).

Nos hacía mucho reflexionar sobre los dibujos animados y eso me gustó mucho y su clase era muy reflexiva, muy muy reflexiva y me gustaba porque opinábamos todo el rato y nadie se callaba, también porque le gustaba el tema yo creo (Estudiante Sara, Infantil).

De hecho, los estudiantes expresan que estas experiencias les crean un hábito de reflexión que hace que las tareas repetitivas tengan aún menos sentido.

Ahora me pone que haga un trabajo de investigación normal pero no me dice que dé mi punto de reflexión ni nada. Entonces a mí ya como que esos trabajos no me gustan, ya como que me cansan. Es como: sí, vale, copio esto, lo cambio con mis palabras, te digo la bibliografía, vale. Pero que me falta algo más ahí detrás (Estudiante Sara, Infantil).

4. 1. 2. 3. Aprender en grupo

Además de los docentes que hemos llamado dinosaurios, sus clases magistrales y sus exámenes y los otros docentes que ofrecen otro tipo de experiencias, conectadas con contextos reales y basadas en la investigación y la reflexión, una constante en las entrevistas a los estudiantes cuando hablan de su experiencia en el Grado es el trabajo en grupo, algo que es promovido por todas las docentes entrevistadas.

Obligamos [se ríe] desde el principio de su formación que hay que trabajar en grupo. Que eso muchas veces es una obligación, es una losa, no quieren, pero es principal. Primero lo hacemos porque pensamos que el aprendizaje cooperativo es fabuloso. Pero sobre todo porque pensamos en esos grupos de trabajo como equipos docentes. O por lo menos yo es como luego lo enfoco. No es hacer una actividad, es tomar decisiones de forma conjunta (Docente María).

Relatan como en casi todas las asignaturas había una parte individual, que se cristalizaba en un portafolio, examen o trabajo individual, y una parte grupal. Y, en general, valoran en gran medida lo que han aprendido de sus pares.

Yo veo la Facultad y me veo a mí con mi grupo, o sea, es como las horas que hemos pasado en la sala de los microondas todas las mañanas. Entonces también es como muy significativo (...). Nos gusta trabajar de verdad cooperativo, cooperativamente. Entonces eso veo como que me ha aportado mucho tanto a mi vida como todo lo que yo he aprendido con eso que a lo mejor de manera individual no lo hubiera aprendido y como posibilidad de implantarlo en el aula (...) Se une a yo tengo esta idea, pues no, yo tengo esta y tenemos que debatir. Y al final tenemos que llegar a consenso y es como que llevas mucho detrás entonces en ese aspecto (Estudiante Belinda, Primaria).

Me gusta bastante porque hay con muchos puntos de vista diferentes y me sorprenden algunos puntos de vista de mis compañeros. Pero está guay porque no termina, o sea, tú intentas aprender de ellos y yo creo que es que intentar aprender también de lo que uno dice. Entonces, me parece que el intercambio de información en los grupos contra más heterogéneo más diferente, mejor, más nutre, más te obliga a llegar al consenso que al final es lo que... Cuando tú tienes allí un grupo de diez o quince o veinte profesores tenéis que hacer, tienes que convencer (...), tienes que aprender a respetar las ideas, poner las tuyas e intentar llegar a un punto medio, hay que saber llegar a él, ceder, porque hay que ceder, y los dos tienen que ceder y a veces uno cederá del todo esperando que el otro (...) o igual no y te quedas con la cara con la cara rota pero yo creo que eso es fundamental (Estudiante Fabio, Primaria).

Yo siempre voy a pensar que trabajar en grupo por una parte es muy difícil porque seis cabezas... Nosotros somos seis, seis cabezas pensantes son seis ideas diferentes. Entonces pues ocasionar peleas, que es que las ha habido. Pero por otra parte pienso en cuenta contra más gente, más ideas, por lo tanto más original y más creativo puede ser el trabajo (Estudiante Paloma, Infantil).

Como vemos, esto no quiere decir que el trabajo en grupo esté exento de problemas lo que lleva a que algunos estudiantes reclamen un mayor protagonismo del trabajo individual. Este estudiante piensa, además, que las actividades grupales son las que mejor desarrollan tus competencias docentes por lo que los estudiantes que no se las toman en serio tienen déficits en este sentido.

Al igual que hay muchos compañeros que pienso que se sacan la carrera gracias a otro. Te pongo un ejemplo. Yo estoy haciendo ahora dos trabajos que son los últimos que me quedan tanto de la asignatura de Patrimonio como Medida y estamos haciendo problemas en Medida con un compañero que no contesta, que no realiza sus trabajos cuando todos decimos que queremos lo que queremos de esa semana, ni siquiera nos ayuda a poner, digamos, los objetivos de la semana para establecerlos. Pues ahí tú, ¿qué haces? Le hablas a Verónica, le exiges a él y que se ponga de malas y al final acabes teniendo que hacer tú tu parte y la suya... Te pone una tesitura muy complicada y yo creo que el trabajo grupal es muy necesario por lo que se dice también de que te ayuda digamos a conocer a tus futuros compañeros a trabajar entre docentes (...). Creo que el trabajo en grupo se aprenden muchísimas herramientas, muchísimos conocimientos, te desarrollas bastante. Pero

después, a la hora de la verdad, vas a estar solo tú delante de una clase, vas a tener que, digamos, poner en práctica todo lo que has aprendido durante la Universidad y si lo único que has aprendido en la Universidad es a pasar disimulado por los trabajos grupales sin que nadie te eche la bulla pues los niños van a tener una repercusión negativa, probablemente es muy mala calidad educativa (...) las de grupo eran (...) las que más requieren de ti tu lado docente. Y por eso opinó que algunos, al escudarse en el grupo, esas habilidades docentes no las han desarrollado del todo, porque si te excusas siempre en el grupo nunca vas a comprender tú cuál es tu debilidad o no lo quieres hacer y por eso te escudas en el grupo (Estudiante Carlos, Primaria).

Con respecto a la cualidad de los trabajos en grupo, los estudiantes relatan que el hecho de trabajar en grupo permitía abordar tareas de mayor complejidad.

Las actividades en grupo la verdad que tienen bastante más peso porque suelen ser, digamos de mayor extensión. Porque a lo mejor entre cuatro personas investigando, a lo mejor, para cubrir cierta información entre cuatro, se hace bastante más rápido ya sea por cooperación o por colaboración, se hace bastante más. Pero las tareas grupales siempre suelen ser más de cara a investigar, después fabricar algo... (...) Las grupales más extensas y de investigación la mayoría y de tener que documentarse antes de hacer el trabajo a la par de las clases teóricas (Estudiante Carlos, Primaria).

Normalmente las de grupos son más complejas, ¿no? Que por eso nos la mandarían en grupo, porque son más complejas (Estudiante Paloma, Infantil).

Este trabajo en grupo se desarrollaba en parte en una de las novedades que trajo el Grado, el desdoble del gran grupo en grupos reducidos, algo que el alumnado valora positivamente por la posibilidad de personalización que ofrece.

La verdad que veo bastante bien que haya un grupo reducido porque sobre todo la parte más práctica se llevaba a cabo o los trabajos en sí y demás, se dejaba para los grupos reducidos. Entonces es una atención mucho más personalizada. Entonces el profesor puede dedicarse mucho más a ti, a cómo vas avanzando en el trabajo o, en el caso de Aritmética, que demás que nos traía material manipulativo, eso en una clase entera es que hubiéramos visto el material, vamos, dos segundos. Entonces en eso yo lo veo fantástico (...). Nos han dejado también bastante tiempo para hacer los trabajos así en clase, que quieras o no te quitan peso luego del trabajo en casa. Pero eso sobre todo ha sido en grupos, en los grupos reducidos, no hemos hecho casi nada individual. Entonces también está guay porque el grupo se une más, el grupo clase se une más (Estudiante Belinda, Primaria).

Se agradece por lo mismo, porque somos cincuenta, sesenta en clase, somos muchas. Entonces sí que es verdad que... que un profesor para tantas personas atender las dudas pues se ve un poco desbordado. Entonces la división en pequeños grupos está bastante bien (Estudiante Mara, Infantil).

Aún así, la tutoría de estos trabajos de pequeño grupo parece que ha sido desigual.

La verdad es que muy bien porque cada vez que hemos tenido que hacer un trabajo y aunque a lo mejor el profesor dije... no viniese con nosotros, pero normalmente siempre se iba pasando por los grupos, pero si no... si no tú le preguntabas algo, le mandabas un correo o incluso en clase le preguntabas él o lla te ayudaba un montón la verdad (Estudiante Paloma, Infantil).

Ha habido de todo la verdad. Ha habido desde el profesor que nos decía: "ya no estáis en Bachiller, ya sois grandecitos, el trabajo me lo entregáis y hacerlo como queráis", que no se inmiscuían en las labores del grupo. Otros que intentaban estar pendientes, que han

establecido a lo mejor estrategias para ver dentro del grupo que miembro rendía más o menos (Estudiante Carlos, Primaria).

Entonces el acompañamiento poco, a excepciones de algunos que sí están más encima de ti, que a veces tienes que decir un poco, déjame un poco respirar, yo déjame también que me equivoqué ¿no? Pero por lo general normalmente suele ser, suele ser eso este es el trabajo, esta es la fecha de entrega si tienes algunas dudas pregúntame pero después no te respondo, te respondo tonterías o te quiero, te mandó un email y te dicen o cualquier cosa envíame al email, un email el lunes y no me responde hasta el lunes que viene. Y tú dices: “vale que me responda no más que en horario de tutoría pero es que ha tenido tutoría el miércoles y no te has dignado a mirar el correo electrónico y responder, ¿me entiendes? Depende de cada docente pero por lo general no acompaña (Estudiantes Fabio, Primaria).

Esto puede explicarse por el gran tamaño de los grupos clase a pesar de su reducción a raíz de la introducción del EEES.

Empieza Bolonia y el tamaño del grupo disminuye no tanto como quisiéramos, pero disminuyó bastante. Lo que ocurrió que a la vez que disminuye el grupo a sesenta, que aunque al principio decían cincuenta, siempre han estado en sesenta y pico, setenta, por ahí ha estado la cosa. Esa disminución del grupo pensábamos que iba a ser una oportunidad para profundizar mucho en el acompañamiento, que es lo que más nos interesaba para nosotras, porque creemos que es una de las claves de la formación inicial y de la formación (Docente Rebecca).

Cuando daba clases infantil daba a 80 personas y para mí eso era terrible... Me parece el gran fracaso de la educación... No puedes ser innovadora, ni puedes controlar, ni puedes ser justa, ni puedes ser objetiva, ni puedes prestar atención al alumnado con 80 personas (...). Nunca creo que se puede llevar una educación de calidad con 80 personas... Yo creo que el profesorado tiene que conocer sus estudiantes (Docente Clara).

También puede tener que ver con que no todos los docentes han sabido aprovechar este desdoblamiento del gran grupo. Parece que en la mayoría de los casos sigue imperando la división teoría-práctica aunque la filosofía del EEES intentaba romper con ello.

Yo no sé porque lo hacían algunos profesores o porque lo hacen, pero vaya, había veces que hacíamos la misma actividad, una práctica, en grupo reducido y yo no entendía por qué no se podía hacer en grupo grande. Había otras que no eran el grupo reducido porque había que a lo mejor que explicar algo específico a cada grupo, tenía unos agrupamientos dentro del grupo, del reducido, en pequeños grupos. Entonces la maestra iba pasando y si llega a ser en un grupo grande pues no le da tiempo. Pero claro dependía de la asignatura, normalmente sí, pero había prácticas, actividades que yo no les veía sentido (Estudiante Patricia, Infantil).

Los famosos grupos reducidos que no deja de ser para mí normalmente una clase magistral encubierta porque como, le vamos a llamar el grupo reducido porque hay menos gente y nos sentamos juntitos (...). Normalmente siempre llega el docente, te suelto el rollo, doy un descanso y grupos reducidos y te suelto otro rollo o ,como mucho, te mando una actividad en grupo sobre el rollo que te he soltado y te vas (...) Ahora realmente digo de los famosos grupos reducidos y tú me sientas en una chapa durante dos horas y después de volver me siento con cuatro y me dan unas cosas sobre las chapas que tú me has dado y que están los apuntes en el Campus, eso lo puedo hacer yo solo. Y realmente lo único que voy a sacar es el poder sentarme con mis compañeros y hablar un poco del tema pero después es que solamente tiene una respuesta válida porque es lo que tú has dicho y lo que está en el campus y punto no hay más, donde no hay diferencia. La diferencia cuando tú te tienes que

sentar a pensar porque los pensamientos de los de otros compañeros son diferentes entonces eso es así son diferentes de esas tareas (Estudiante, Fabio).

Pues se suelen hacer prácticas, o sea, en el gran grupo se explica la teoría y luego hacemos prácticas (Investigadora Mara, Infantil).

En general y en base a la información recogida, podemos decir que la Facultad de Educación de la Universidad de Málaga esta a medio camino entre la universidad convencional y los nuevos principios pedagógicos del EEES. Los estudiantes describen un panorama dividido entre docentes cuyo eje metodológico es la clase magistral y otros que son capaces de crear contextos teórico-prácticos de aprendizaje donde aprender mediante la reflexión sobre situaciones reales con una atención todo lo personalizada que las altas ratios permiten.

4. 3. ¿CÓMO SE EVALÚA?

El cuadro general de la evaluación en los Grados de Educación de la Universidad de Málaga es descrito como un sistema en que la mayoría de las asignaturas se evalúa a través de exámenes y trabajos grupales. Han existido otro tipo de estrategias pero han sido escasas. Y, como no puede ser de otra forma, este tipo de evaluación ha marcado el aprendizaje.

Casi siempre examen sin apuntes, los que con apuntes solamente ha sido una vez, que, entonces, al final, yo no lo considero examen. O sea, si tú tienes unos apuntes al final es: tú has trabajado esto y voy a demostrar más o menos, como más reflexiva, de manera reflexiva, basándome en lo que yo he trabajado, lo que tengo. Entonces al final eso no te da tanto miedo. Pero al final le tenemos un miedo al examen tremendo (...). Y eso, todos los trabajos grupales, o sea, muchas de las notas han dependido también del grupo, por eso te digo también que es importante tener un grupo que funcione. A mí, por lo menos, a mí me ha venido muy bien tener mi grupo que funciona muy bien. Porque ya no sólo con la nota que al final, bueno, tú dices, la nota es lo de menos. Pero para las oposiciones la nota es lo que vale, al final, por desgracia. Entonces es como todo. Yo vengo a aprender pero, hombre, si me llevo buena nota porque mi grupo trabaja bien, conseguimos buena nota, pues mejor que mejor, claro (Estudiante Belinda, Primaria).

Han sido portafolio, ensayo, exámenes y reflexiones, no más. Y a lo mejor sí, el exponer. Y luego hacer exposiciones también me refiero a lo mejor manipulativas, no sólo de Power Point sino, a veces, han pedido canciones, otras veces nos han pedido experimentos y cosas así también (Estudiante Sara, Infantil).

Los exámenes, en general, tienen una consideración negativa por parte del alumnado.

Yo muchas veces me agobio con los exámenes, no te voy a engañar. Muchas veces son un temario muy largo, muy infumable. Y eso que yo soy de Magisterio, que en Derecho veo cosas así y digo: "joder, si es que esto es lo que yo estudié para un cuatrimestre" ¿no? Y se lo estudian por asignatura. Pero creo que en Magisterio la carga debería ser más práctica. Entonces yo he tenido relación con los exámenes, digamos, que neutra, no me gustan pero más o menos siempre me los he sacado. Pero digo, la nota, lo mismo, pero no es algo que me guste ni me llame la atención (Estudiante Fabio, Primaria).

Los exámenes la verdad que no. Porque, al final muchos, de ellos... bueno, algunos, eran prácticos y, bueno, medianamente, pues vale, me pueden servir. Pero otro que yo es

aprenderme conceptos de memoria y soltarlos pues la verdad que no (Estudiante Belinda, Primaria).

Sin embargo, hay una alumna que los tiene en buena consideración y reclama que se extiendan más, una alumna de Infantil, un Grado donde parecen ser menos frecuentes que en Primaria.

Yo creo que si me escucharan mis compañeros me dirían: ¡ay Mara! Aún así, yo voy a ser sincera y yo creo que se debería trabajar más por exámenes, o sea, que me parece muy correcto los trabajos tanto individuales como grupales, al fin y al cabo son ya una forma de trabajar, pues, investigando, trabajos de investigación. Pero no creo que tenga por qué sustituir a los exámenes, no creo que sean incompatibles. Entonces yo, la verdad, que incluiría más exámenes porque es una forma también de reforzar lo que vamos aprendiendo en clase y también, pues bueno, nos obliga a estudiar. Pero yo creo que eso es algo muy positivo y muy sano, porque una docente tiene que estar más que capacitada y dominar todos esos saberes que va adquiriendo a lo largo del Grado y, en fin, los exámenes refuerzan y ayudan mucho (Estudiante Mara, Infantil).

Ella lo relaciona con una cuestión de dar prestigio al Grado, que piensa que no es valorado porque es relativamente fácil de cursar y eso provoca que haya estudiantes sin motivación por la profesión docente, que sólo lo eligen por la facilidad.

Para mí es muy significativo que en Educación Infantil, en este Grado, pues todo el mundo tenga sobresaliente. La mayoría, la mayoría, la mayoría, un 99% de nosotras tiene todo súper buena nota, súper sobresaliente. Y ojo que cuando uno se lo merece sea quien sea me parece estupendo pero, claro, no sé, que creo que es una de las pocas carreras que esto sucede. Y para mí eso es un poco de: ¡uy! ¿qué estamos haciendo, no? O a lo mejor es que es demasiado fácil (...). Se tendría que elevar un poco más la dificultad (...). Creo que en Educación Infantil se mete mucha gente sin que realmente lo sienta o quiera y pensando que es muy fácil. Y, a ver, no quiero decir que esto sea error de los profesores ni del sistema ni muchísimo menos. Eso recae en la responsabilidad de cada uno, obviamente. Pero yo creo que se debería hacer algo para cambiar eso, porque es mi carrera y no me parece bien porque la gente a veces se lo toma un poco como a broma. Y no, es una carrera tan importante como otra cualquiera (Estudiante Mara, Infantil).

Esta apreciación de que hay una tendencia a poner calificaciones altas también es compartida por las docentes entrevistadas. Una calificación en ocasiones relacionada con el infantilismo que se le da a la profesión docente y a las/os estudiantes de dicho grado.

Hay una tendencia en nuestra facultad a calificar hacia arriba, cosa que habría que revisar también porque no todos los trabajos tienen la misma calidad. (...) Y ella (una alumna) me contó que se sentía poco valorada en la Facultad, que veía que todo el mundo tenía la misma nota, todo el mundo un 9 y se acabó, que no había distinción. Entonces, claro, ahí hay que detectar otro problema... (Docentes Clara).

Yo siempre pongo el ejemplo de Arquitectura..."Este cuatrimestre tengo clases por las mañanas y clases por la tarde... porque depende del horario del arquitecto que nos da clase, el que trabaja en el ayuntamiento por la mañana pondrá clase por la tarde y el que tiene su estudio privado da las clases por la mañana..." Dile eso a un alumno de Educación. Yo no digo que sea la aspiración... pero creo que está en el otro extremo y nosotros estamos quizás rozando el otro extremo... Y luego ellas se enojan cuando dicen es que vosotras siempre... estáis con los colorines recortando... Eso no es así ya lo sabemos, pero a ver que también tú tienes que poner de tu parte como estudiante, para entender que ser docente es muy

complicado... Tenemos que estar continuamente leyendo... y necesita una dedicación que esto no es espontáneo (Docente Rebecca).

En el cuestionario les planteo: ¿qué esperan de la asignatura? Y yo me he encontrado respuestas como que esperan [hacer propuestas estereotipadas e infantilizadas que no requieren reflexión]. Esa es la realidad. O me contestan que lo que esperan de la asignatura es divertirse y les planteo, digo: "mirad enfrente, enfrente tenemos Derecho, al lado tenemos Medicina. Me dicen que esperan divertirse, les digo: ¿te imaginas a un médico que diga que lo que espera de una asignatura es divertirse? (Docente Yolanda).

Los estudiantes entrevistados distinguen diferentes tipos de exámenes. Además de los exámenes con material, que llevan a la reflexión, como mencionaba Belinda, hay otras modalidades de este ejercicio de evaluación.

Han hecho exámenes tipo test presenciales aunque ya cada vez menos, algún examen de desarrollo tipo auto-evaluación pero de una hora y media y que las preguntas más personales y más tipo como las de esta entrevista, que esas me parecían, digamos, más... creo que más reales porque sí plasmaban o que nosotros aprendíamos y creo que tenían ventaja sobre lo mejor los tipos test. Muchísimas más ventajas porque te dejaba digamos explayarte, argumentar y demás (Estudiante Carlos, Primaria).

Las docentes entrevistadas también muestran su disconformidad con este instrumento de calificación pero dos de ellas lo tiene que utilizar porque viene impuesto desde la coordinación con el resto de docentes que imparten la asignatura.

Como es una asignatura que somos seis profesores... Yo la coordino porque quiero coordinarla. Pero, claro, la coordinación la he tenido que consensuar con el resto de mis compañeros. Entonces, yo quería quitarle peso al examen y he conseguido bajarlo a cuatro puntos de los diez puntos. Entonces estoy contenta, hay que aprobar todas las partes y entonces seis puntos, creo, o cinco puntos, es el trabajo.... cuatro al examen que es un examen al uso y un punto de participación en clase por así decirlo.... Con eso me conformo porque antes el examen era 7 puntos, una barbaridad. Yo no quiero examinar a nadie, lo que quiero es que me demuestren si han leído o no, yo quiero saber si la asignatura ha cumplido el objetivo respecto a los -contenidos y si está actualizada- y si verdaderamente se van a comprometer con esa realidad. Que me hagan un examen y por supuesto mis exámenes son con bibliografía, yo no confío en la reproducción mecánica de conocimientos, que no creo en eso. Pero bueno, cuatro puntos si ellos están contentos (mis compañeros) por lo menos no es el peso máximo de la nota (Docente Beatriz).

La asignatura el problema que tiene es que es una asignatura que la guía docente establece un examen teórico. Y realmente lo que hago es que el examen teórico se convierte en una especie de valoración de la asignatura con diferentes imágenes que hemos dado, textos... para que reflexionen críticamente. Pero nunca se convierte en un examen teórico como lo concebimos tradicionalmente. Sé de compañeros, son compañeros más bien... que hacen un examen de fechas y demás. Pero en mi caso como no tengo más remedio que adaptarme al área de la asignatura, que es en acuerdo con el resto... Pero estoy en la libertad de no pensar que un examen teórico no es decir como un papagayo todo, me gusta más poner un texto... y que reflexionen críticamente. De esa manera yo veo de forma individual (que es un pequeñito porcentaje porque además solo es un treinta por ciento) qué tipo de alumno y alumna tengo delante (Docente Clara).

Y esto parece una situación generalizada porque varios de los estudiantes también refieren que sus docentes deben hacer examen por acuerdos de coordinación de la asignatura.

Lo más justo no siempre es un examen pero bueno, si está estipulado por la coordinación que tienen de ciclo que el examen es el sesenta por ciento de la asignatura, hay poquito que podamos rebatirle nosotros (Estudiante Carlos, Primaria).

Siempre ha habido examen, siempre ha habido un profesor que ha dicho: “yo no haría el examen pero me obligan, yo te voy a poner, voy a poner un examen un poco más fácil o un poco más simple, te voy a dejar los apuntes pero te lo pongo. Voy a intentar hablar, a veces puedo bajar porcentajes de la nota pero al final al examen pero te lo tengo que poner, esto es un acuerdo en el Departamento, no se puede quitar el examen”. Entonces todos terminan pasando por el aro y si alguna vez alguno le ha quitado, después me consta de que le han echado una reprimenda buena. ¡Oh! porque quitas el examen. Entonces todos terminan pasando por el aro como yo terminé pasando por el aro también en Primaria porque me han obligado y no me queda... no me quedaba otra. Y no lo entiendo porque se supone que tenemos una libertad de cátedra. Entonces para mí el examen puede ser el examen escrito o puede ser un proyecto final mientras que tenga algo que después de decir que me basaba en eso para ponerle una nota, yo creo que debería ser suficiente y el examen, llámalo x, pero sí (Estudiante Fabio, Primaria).

Con respecto a la otra forma mayoritaria de evaluación, los trabajos en grupo, el alumnado plantea los diferentes problemas que conlleva evaluar este tipo de trabajos y reclama una mayor atención a la co-evaluación y al seguimiento individual de lo que cada quien hace dentro del grupo, para evitar situaciones que consideran injustas a la hora de calificarlo o incluso proponer más trabajos individuales.

Yo sé que hay grupos que no se trabaja por igual, que hay gente que hace más que otros y no en un trabajo sino en todos. Entonces sería más difícil (Entrevista Paloma, Infantil).

A la hora de valorarnos dentro del grupo, darnos la posibilidad al alumnado de que digamos cómo nos hemos sentido con nuestro grupo y valorarnos entre nosotros. Yo creo que eso a un docente le da toda la perspectiva de lo que ha pasado en ese grupo. Porque, por ejemplo, a mí, ahora, a día de hoy, me dicen que valore a ese compañero que no me contesta los mensajes y eso y Verónica lee mi evaluación, pues seguramente Verónica lee mis valoraciones y las del resto del grupo, verá que son tres personas las que están alegando esto. Son estos argumentos, algo ha pasado de verdad, voy a ver qué ha pasado ahí y por qué ha pasado. Hay docentes que te dan esa rúbrica intra-grupo que te ayuda bastante (...) ...compañeros que no aportan mucho en el trabajo y después tienen la misma nota dentro del trabajo, aunque el trabajo seamos cuatro y, a lo mejor, el trabajo tiene un 9, no todo el mundo ha trabajado para 9 en ese trabajo. Lo de globalizar la nota yo creo que no está tan bien, que hay que hacer distinciones, que hay partes que tienen que ser comunes y otras partes que tienen que desglosarse a lo mejor por opinión de los compañeros, compromiso con la asignatura, autoevaluación... Debería desglosarse para que fuese más completa (Estudiante Carlos, Primaria).

Sí que haría un mayor equilibrio entre trabajos grupales y trabajos individuales. Porque a veces por hacer trabajos grupales siempre ocurre, bueno, siempre ha ocurrido y seguirá ocurriendo, que unos trabajan más que otros. Y al final, al no hacerlo uno todo, creo que no se queda con toda la información cien por cien del trabajo. Entonces yo... yo equilibraría más y pondría eso, trabajos individuales, trabajos grupales, exámenes... Porque creo que es tan importante el saber trabajar en grupo como individualmente también esforzarte y estar investigando (Estudiante Mara, Infantil).

Las docentes entrevistadas plantean dilemas a la hora de calificar que van más allá de este tema de los trabajos en grupo y que tiene que ver con situaciones educativas, éticas y democráticas muy complejas.

¿Cómo derrotar el modelo en el que estás?, ¿cómo en una clase abordar que hay que construir otro modelo en el que estar? Y entonces, claro, eso es lo que a mí me preocupa más de esta asignatura y como profesora que yo estoy en una clase a la que le tengo que aprobar una asignatura... ¿Cómo aprobar la asignatura de Educación para la Ciudadanía y Derechos Humanos a un alumno... que en sus declaraciones manifiesta que va en contra de los Derechos Humanos? (Docente Clara).

La calificación al final no deja de ser la economía del aula, cómo yo le pago lo que ellos hacen. Entonces en la medida en que ellos y ellas responden como tú esperas que respondan, lo que al final estoy haciendo es condicionar a que sigan lo que quiero que hagan ...¿Qué quieres que te ponga? Es, ¿cómo consigo yo un diez?... Pon eso que he escrito en un libro... Eso es lo que hacemos en la mayoría de los casos, pon lo que yo digo aunque tú no pienses lo que yo digo ni estés de acuerdo. Y entonces cuando se llega a la escuela, ¿qué van a hacer? Poner lo que yo digo, no pondrán lo que diga el que les mande en ese momento, pero no deja de ser algo muy conflictivo, la evaluación para mí es algo muy conflictivo porque conlleva la calificación. No tengo una respuesta correcta, no tengo una solución elaborada durante todos estos años, no, lo hago siempre igual (Docente Olga)

Yo le tengo mucha manía a eso de esto vale un punto de la nota, esto vale 0'5, si te lees un libro te doy otro punto y el trabajo... Eso me agota... Entonces uno parece que está como negociando consigo mismo: bueno me conformo con un ocho, pues me libro de leer el libro... Por favor, la evaluación que sea una herramienta de valor de uso y no de valor de cambio... A mí lo que me gustaría es que la calificación sea lo más sustantiva y apoyada en el mayor número de evidencias y recursos para que de verdad intente dentro de ese extraño algoritmo que puede haber entre lo que uno sabe y que tengo un ocho (Docente Rebecca).

Ante dichos dilemas las docentes entrevistadas tienden a emplear dos estrategias fundamentales: la autoevaluación y el seguimiento de los procesos de aprendizaje.

Yo lo que he intentado es dar un poco de sentido y que la evaluación cobre peso y que la calificación sea una consecuencia de ¿cómo tú crees que has aprendido?, ¿qué has aprendido?, ¿cómo te encuentras ahora?... Y de ese diálogo. Pero eso también el acompañamiento con el alumnado es clave en la evaluación (Docente Rebecca).

Y después el último día de clase se evalúan ellas mismas en un corro... donde queman dos cartuchos: uno el valorar la asignatura, pero valoran la asignatura a partir de valorarse ellas mismas. Hago una rueda de evaluación donde de esa rueda va a salir la matrícula... Y en esa rueda de evaluación sale la matrícula. Van pasando todas por el centro del círculo y la gente o una chica le dicen lo que es, lo que lo que ha sido bueno trabajar con ellas porque les ha gustado trabajar con ella, ¿qué ha aportado ella a las clases? Y ahí pues queda claro dónde están las notas, donde está la matrícula, donde están los sobresalientes y dónde están los aprobados... Porque suele coincidir también con mi percepción del proceso que cada una de ellas ha llevado en clases. (Docente Beatriz).

Sin embargo, la autoevaluación tiene sus dificultades como que las estudiantes suelen solicitar más calificación dando solo importancia a la experiencia vivida y olvidando la rigurosidad académica.

Normalmente suelen querer más nota... Quieren todas sobresaliente. Pero claro, ahí viene una parte mía de justificarles la nota y de aclararle que, bueno, que los diarios son fundamentales, que las clases muy bien estupendo, pero que tú después tienes que hacer

un proceso de reflexión y ese proceso de reflexión tiene que ser profesional, profesional, profesional (Docente Beatriz).

También manifiestan que ocurre que el alumnado no quiere asumir la responsabilidad de autoevaluarse.

Trato de negociarlo con el alumnado. Pero algo que yo he aprendido con el paso de los años es que al alumnado ni se le ocurre siquiera que ellos podrían autoevaluarse, ni siquiera se le pasa por la cabeza. Y si eso pasaba poco cuando yo comencé la Facultad, ahora mucho menos... Es súper preocupante... (Docente Olga).

[La docente explica que trata de que el alumnado asuma la responsabilidad de ponerse el 90 o 100% de la calificación] Por ejemplo, este año después de que yo intentaba achuchar al grupo para que me dijeran 90 y tú el 10 o tú nada, nosotros el 100%. ¡Qué va, qué va, imposible!. Yo tengo el 60% y ellos el 40% y mira que en clase achuché que nos reíamos, pero imposible (Docente Yolanda).

Algún estudiante también indica como estos procesos a veces son desvirtuados desde la parte del profesorado.

Nos dijo que hiciésemos una autoevaluación en 5 minutos de todo nuestro desempeño en el aula. En plan, nos dio un folio: "escribid vuestra auto-evaluación de toda la asignatura. Teneis cinco minutos". A ver, fue muy rápido, digo yo a ver qué te va... Mi compromiso contigo, con mis trabajos, de otros trabajos en grupo que he hecho, cómo he dado la sesión, qué he aprendido de cara a todo el currículum que he aprendido de cara a nuevas herramientas a añadir en la clase, nuevos conocimientos de deporte... Era tan amplia que tú decías: "¿y me dejas cinco minutos?" Que a lo mejor era una estrategia suya para favorecer... Pero yo creo que en una autoevaluación tienes que ponerlo todo en el asador, puedes pensar un poquito, hacer una jerarquía de que ha sido para ti lo más importante... Y en cinco minutos no te da tiempo. Bueno y lo mejor es autoevaluarnos y después ponernos nota. A ver, que la nota numérica ¿no?, le ayuda a él a hacer la media porque lo mejor lo cuenta como "bueno, se ha puesto un 10..." o "venga tiene un punto porque es un 10% de la nota. A lo mejor la ayuda dentro de la... de los números que tiene que poner pero yo creo que ahí estaba de más. Bueno de los cinco minutos, si me hubiera dado veinte minutos lo mismo le escribo algo en condiciones (Estudiante Fabio, Primaria).

Con respecto al seguimiento del proceso de aprendizaje, tenemos ejemplos variados que muestran el compromiso de las profesoras entrevistadas con su labor docente.

Yo estuve corrigiéndole su trabajo grupal muchas veces. Me mandaban el trabajo, se lo corregía, me mandaba el trabajo, se lo corregía... (Docente Clara).

Entonces la demanda que me hacen básicamente... (...) es decir cuando me entregan la primera tarea y yo les pongo la valoración que les ponga: - supera lo aprendido 8 9 10; - satisfactorio 5 6 7; - y no satisfactorio suspenso; vienen y entonces dicen pero ¿cómo lo tengo que hacer? Y entonces pues me siento y les digo: "pues mira... tienes que leer, tomar notas... técnicas de trabajo intelectual (Docente Beatriz).

Luego hay un informe de lectura que para mí es una tarea muy importante que tiene un 20% de la nota. A partir del libro que se leen en clase. También hay una rúbrica y una guía. Lo han entregado ahora en diciembre y tiene derecho a una segunda entrega, pero como ya he mejorado estos procesos (se ríe) solo tienen derecho a una segunda entrega (se refiere a una segunda evaluación) si cambian de libro, porque muchas veces me encontraba, que al final lo que hacían era mejorar cuatro frases, arañar el cinco y para mí suponía un proceso de

evaluación durísimo, ahí no había aprendizaje. Entonces... se han esforzado muchísimo. Llevo muy pocos informes pero estoy viendo un nivel con mucha profundidad (Docente Yolanda).

En línea con esto, también se fundamenta con mucho detalle la calificación.

Mientras tanto, dentro de lo que tenemos, hemos intentado... que el alumnado tenga ese conocimiento (de los criterios de evaluación/calificación) y, bueno, la verdad, luego lo tienen. Porque yo me he debatido muchísimas veces cuando voy a suspender a un alumno mirando mil cosas y luego lo llamo a la entrevista [reunión personal al final de la asignatura donde se le da la calificación] porque no quiero ponerle solo la nota y ya está [todo esto lo dice con tono de preocupación]. Y luego él o ella viene como diciendo: “¿y para qué me has llamado? Yo estoy suspenso ¿no?...” Pero eso también, el acompañamiento con el alumnado es clave en la evaluación (Docente Rebecca)

Lo llevo muy mal pero sí es verdad que eso es lo peor que llevo. Me genera mucha impotencia por ser injusta. Creo que las... calificaciones lo que hagamos no vamos a acertar al cien por cien y eso me preocupa. Siempre me ha preocupado que a alguien le haya dado una calificación que realmente no la tuviera. Es verdad que nunca me han protestado por la calificación porque además lo justifico. A mí no me gusta dar las calificaciones y tomad, ahí la tenéis... Yo explico que es lo que he visto... Hago un análisis muy profundo y quizás por eso no me reclaman (Docente Clara).

A pesar de la angustia que genera a algunas de las profesoras entrevistadas esta calificación, en general el alumnado percibe que el profesorado es justo en este sentido.

Y sobre la evaluación, yo creo que la mayoría de veces ha sido justa porque han seguido los criterios, no se han saltado ningún criterio que ellos no hayan dicho antes, nos avisaban de todo (Estudiante Carlos, Primaria).

Algunas docentes señalan criterios como la participación del alumnado y la rigurosidad académica de sus trabajos.

¿Qué contemplo ahí? El nivel de participación, el nivel de colaboración y sobre todo la calidad del trabajo... La predisposición al trabajo, la participación (Docente María).

Entonces pues, por ejemplo, hay una cuestión importante, es la participación y no es la asistencia (...) Participar implica colaborar con el resto y de forma activa (...) Hay gente más introvertida, gente menos... Yo no hablo de eso... hablo de tener una actitud, trabajar tu propia actitud y entender que hay que avanzar... Yo, evidentemente, nunca paso lista, pero es verdad que muchos días hacemos actividades que al final se entregan en el campus y puedo saber quién las ha hecho (Docente Yolanda).

La evaluación está en primer momento en la asistencia a clase... porque si una estudiante no viene a clase no... No puede tener más de tres faltas, no, porque no te vas a enterar de qué va la situación (Docente Beatriz).

Volviendo al seguimiento del aprendizaje, los estudiantes valoran en alto grado esta retroalimentación que ofrece el profesorado sobre el aprendizaje.

El feedback y la retroalimentación que Monsalud me ha dado a mí durante los periodos de prácticas, yo creo que ha sido lo mejor, vamos. Porque no sólo mejoraba de cara al siguiente período de prácticas sino que sabía el por qué me había puesto esa nota, por qué había ella

decidido eso, me lo argumentaba, me decía lo bueno, lo malo, me decía lo que tenía que mejorar, me decía lo que le había gustado mucho. Y, por ejemplo, yo el último... este último año con Monsalud, no saqué la mejor nota de todos mis practicum, en el practicum III.1, pero yo me fui contento con lo que había aprendido (...). al ser ella tan crítica y decirme cuáles habían sido mis fallos, de cara al prácticum III.2, todos esos fallos que podría tener el portafolio, miré la retroalimentación de Monsalud y no cometí los mismos errores. Entonces a mí eso me sirvió muchísimo para mejorar, porque este feedback que teníamos los dos de intercambiar, digamos, posturas o de intercambiar lo que veíamos, de ella decirme lo que pensaba de mi trabajo de manera tan específica, me ayudó muchísimo y yo me tomé eso como una crítica constructiva no como malas, ni de que hay que ver cuánto me ha puesto y como decían muchos "me ha puteado". No te ha puteado, ella lo hacía con el fin de si aquí está para aprender, te voy a decir lo que puedes aprender y mejorar. Y la verdad es que ella te lo decía con mucho tacto y era muy agradable. Y por lo demás yo la que mejor retroalimentación me ha dado a parte de Verónica (...). Verónica me está demostrando que ella se lee todas las prácticas al milímetro y me contesta los correos al momento, lee todo y Verónica también te da una retroalimentación muy buena de tu desarrollo y de tus prácticas. Así que ella yo creo que sería el máximo exponente. Pero hay algunos que a lo mejor te ponen la nota y ya está ahí tienes tu nota, no sé en qué ha fallado, no sé si lo tengo mal del todo, no sé si me ha faltado el tema, ha saltado el copycheck, porque tengo un tres o cuatro, que le ha pasado a amigos míos y después no te daban un motivo pero te quedabas con esta nota y ya está (Estudiante Carlos, Primaria).

Pero en general, los estudiantes nos indican que esta ha sido una práctica escasa, que se ha echado de menos, porque normalmente sólo se ha tenido la nota que no dice nada del aprendizaje realizado, pero entienden que dar más información es poco sostenible debido a la gran carga docente que soporta el profesorado.

La nota bueno, a ver, si tú dices: "bueno, si tengo una nota buena es porque mi reflexión habrá sido buena pero... o más o menos he hecho el trabajo bien en eso. Pero la verdad es que la nota es como un paso es como que me abre una puerta o me da puntos en una oposición, me abre una puerta para marchar, para eso es la nota, porque luego no me da nada del aprendizaje (Estudiante Sara, Infantil).

Y esta nota en base a qué, porque a mí nadie me ha dicho cómo tengo la práctica, a mí nadie me ha dicho: "estas prácticas están bien, está mal..." No me ha dicho: "tienes que mejorar esto". No. Simplemente se sube, la mirarán o no, no lo sé yo, porque yo también me pongo en vuestro lugar y digo cuando tienes a lo mejor dos clases o tres de 50 alumnos, un montón de exámenes y a lo mejor si eres tutor de prácticum y lo que sea, tiene que ser... es una locura esas dos semanas para corregir todo. Entonces entre el cansancio, cosas que se pueden pasar por alto y demás, entender que muchas veces uno es humano y dice "te lo corrijo o no te lo corrijo ". Entonces como... no sé pero ese feedback poco (Estudiante Fabio, Primaria).

Es verdad que, a lo mejor, en muchas de las tareas hubiera, o sea, me hubiera gustado más haber tenido más feedback. O sea, que muchas veces enviamos tareas y es como que si envías, envías, envías, envías pero no tengo feedback. Y luego al final me encuentro con una nota. Eso es lo que sí a lo mejor he echado un poco más así en falta. Pero claro es que es como que lo entiendo todo, porque la mitad de los profesores también son asociados y tienen otros trabajos por la mañana y una familia, que en parte también lo comprendo (Estudiante Belinda, Primaria).

Sí que dejan claro que, cuando han demandado esta retroalimentación, mediante tutorías u otros medios, siempre han recibido las explicaciones pertinentes con respecto a la calidad de sus tareas.

Yo muchas veces lo que hacía, que si... incluso si haciendo el trabajo no lo entendía, lo que hacía o pedir una tutoría o preguntarle en clase o mandaba un correo y me lo explicaban (Estudiante Paloma, Infantil).

La nota y ya está, a no ser que yo haya ido a decir: "mira, quiero que me expliques qué he hecho mal en este trabajo". Y sí, siempre te explica y te dice: "mira..." (Estudiante Sara, Infantil).

Como decíamos, otro tipo de experiencias de evaluación han sido escasas pero algunas son muy bien valoradas como, por ejemplo, el portafolio.

El tema de portafolio yo lo veo una estrategia fantástica. Vamos, por lo menos a nosotros nos ha funcionado un montón. Porque no solamente registra todo lo que tú has trabajado durante el curso, o sea, todas las tareas, todo lo que has hecho, sino que también se le incluye reflexiones. Entonces creo que ahí te da una oportunidad de ver si... Normalmente solíamos hacer una reflexión inicial y una reflexión final. Entonces, te da también mucho para comparar. Y, sobre todo eso, la que más significativa veo es eso porque, al final, es una mezcla de todo, porque si hay un poquito de exposición, porque tú ves también cómo explica las cosas, cómo se desenvuelve cómo... Es como esa mezcla. Pero al final es el trabajo diario y valorar todo eso, no basarnos en la suerte que se tenga un día (Estudiante Belinda, Primaria).

Y hacer portafolio con análisis, fundamentación pedagógica y todo eso, eso es súper importante. Al principio yo no entendía, yo decía: "bueno, ¿por qué no hace un examen o memorizamos esto que es más fácil y ya luego..." Al principio yo no lo entendía, porque yo decía: "esto lleva mucho más trabajo". Porque... pero, claro, eso era en primero ahora cuando estoy en cuarto y he estado ahí, en las prácticas, lo he visto (Estudiante Sara, Infantil).

Algunas de las docentes entrevistadas, plantean la necesidad de ponerse de acuerdo a nivel de Grado, con respecto a las estrategias y criterios de evaluación, lo que evitaría las dificultades que encuentran algunas de ellas para prescindir del examen, extendería prácticas que se han demostrado como valiosas y contribuiría a una comprensión compartida de los profesionales que se quiere formar, aminorando quizás el problema detectado de que las calificaciones, en general, son altas lo que puede desprestigiar los estudios.

Pues mira por lo que yo sé hay muchas diferencias. Creo que ya se han desechado los exámenes, pero hay una buena parte todavía que sigue evaluando... Creo que en Psicología, Matemáticas... ya suelen hacer exámenes, creo que en Lengua también se hace alguna prueba... No hay criterios comunes (...). Es un elemento importante establecer criterios de evaluación comunes (...). Más que criterios, métodos para evaluar que puedes utilizar. Pero yo creo que hay mucha dispersión, eso depende del criterio del Departamento y de las decisiones que se toman en los Departamentos, son muy diferentes las que se toman en un Departamento y otro.... Es complejo porque la docencia es responsabilidad de los Departamentos pero, de todas formas, sí se podría una especie de orientación, de guía... sobre cómo evaluar y qué evaluar. Y eso puede establecer perfectamente un PIE, una formación... y trabajar de forma colaborativa. Porque, por ejemplo, todos los criterios comunes que se han trabajado en el Practicum y TFG son muy importantes, sobre todo para el profesorado novel. Para un centro como el nuestro que hay mucho profesorado novel, que rota mucho, que va de una universidad a otra, tener una serie de criterios comunes, no para condicionar ni para obligar a nadie, sino para orientar y ayudar... Yo creo que sería interesante trabajar esto como se ha hecho en el Practicum y el TFG. Una nueva tarea (Docente María).

Tú sabes cuando estás viendo a una persona hablar, compartir, diseñar, actuar... esta persona es competente, pues sí, mira, ha organizado con sentido, está manejando estos autores... Yo creo que podemos establecer criterios para que podamos estar de acuerdo en

que cuando se alcanzan este nivel de requisito pues... puede ser apto, pues fenomenal, que sea una calificación al final de la carrera pues también, no tengo ningún problema. Y que todo sea un viaje para ir formándome. Ahora eso es un cambio cultural fuerte (Docente Rebecca).

En definitiva, la información recogida pinta un cuadro donde el examen es todavía el instrumento de calificación por excelencia, a pesar de la consideración negativa hacía el mismo de casi todas las personas entrevistadas, junto con los trabajos grupales que conllevan dificultades a la hora de calificar. Se encuentran dificultades para eliminar el examen, cuando se desea. Junto a esto, unas pocas experiencias de portafolio, retroalimentación y auto-evaluación brillan por su relevancia tanto para el profesorado como para el alumnado.

4. 4. EL PRACTICUM Y EL TFG

El Practicum y el TFG son dos de los componentes que más cambios han experimentado a raíz de la introducción del EEES. El Practicum aumentó su peso en el Grado y, en la Universidad de Málaga, se decidió repartirlo entre tres períodos, adelantando su inicio al segundo curso. Con respecto al TFG, el EEES supuso una novedad con respecto a su introducción. En este apartado, presentamos los principales hallazgos con respecto a estos componentes del plan de estudios.

4. 4. 1. El Practicum

Hemos visto cómo los estudiantes valoran la práctica y reclaman una mayor presencia de la misma en los Grados. Los cambios que introdujo el EEES en el Practicum iban en este sentido. Por tanto, el profesorado considera que hay una mejora con respecto a la situación anterior.

Yo recuerdo el Practicum de la Diplomatura, que tenía una carga docente y una carga lectiva mucho menor. El alumnado iba mucho menos preparado. Tener tres prácticum... hace que cuando llegan los estudiantes al último prácticum, que en tiempo es como en la Diplomatura, pero... creo que va mucho más formado y mejor preparado que en la antigua Diplomatura. Entonces, yo creo que el Grado ha permitido que el prácticum sea vital, fundamental... Como decía el anterior decano, que sea el eje o la columna vertebral de la formación del profesorado. Yo creo que sí que lo consigue. Otra cosa es el aprovechamiento que se haga, pero creo que está muy bien (Docente María).

En este sentido, tanto alumnado como profesorado coinciden en que el Practicum es de vital importancia en su formación.

Es que siempre te hablo de las prácticas porque al final es donde más se aprende (Estudiante María, Infantil).

Yo creo que el practicum es un aprendizaje vital y profesional desde todas las medidas porque ...interviene esa posibilidad de espejo, de mirarse como profesional en activo, de afrontar todas las dificultades de un aula viva... Además de todo eso les ayuda a desarrollar su propia autonomía (Docente Yolanda).

Esta gran importancia se debe, en primer lugar, a que es el contexto en donde pueden aplicar la teoría que se trabaja en el resto de asignaturas de la Facultad, lo que les ayuda a comprender cómo funciona en la realidad y a incorporarla a su identidad docente.

Vas viendo los resultados en el momento y ves cómo va evolucionando el alumnado, estás viendo como tu objetivo específico que antes en algún trabajo en la universidad nunca sabías cómo se conseguía, ves cómo el alumnado está, digamos, reaccionando a lo que tú haces. Fue súper... es que fue muy reconfortante ver los resultados en el momento y ver que después de haberme ido del centro, que me permitieron después a las dos o tres semanas volver, el alumnado seguía utilizando las normas de clase que yo establecí aún después de haberme ido (Estudiante Carlos, Primaria).

Me ha aportado un choque de realidad enorme, es lo que te digo. Tú lees la literatura y es todo un tópico, después te vas allí y ves que no, ves que es imposible. Bueno, imposible, con adaptaciones. Pero tal y como te lo proponen tiene que ser todo el niño súper buenecito, con un estándar súper guay, todo respeto... Y no es así, después te llega el niño que igual ya lleva sin ducharse tres días por, ejemplo, o te llega el niño que, no sé, ¿qué te digo?, el absentista, el que tiene un problema cognitivo. Eso no te lo plantean los textos. Entonces es un choque de realidad (Estudiante Fabio, Primaria).

Ya no es como una metodología fría, de decir: “vale, es esta metodología”. Y te la digo de memoria y te digo los principios y te digo el objetivo y te digo... No, es como que ya le he cogido un sentimiento a eso y me ha gustado y veo sobre todo la respuesta de los niños, la respuesta que me gusta un montón. Y eso es lo que me hace sentir también bien (Estudiante Sara, Infantil).

En estos testimonios se puede entrever algo sobre lo que nos llaman la atención las docentes, que hacen hincapié sobre el hecho de que se valora la práctica por encima de la teoría y es necesario provocar una reflexión sobre ella, con la ayuda de la teoría.

Porque lo mismo que la teoría, por un lado, pecaba desde mi punto de vista de una distancia de la realidad y de un ensimismamiento en la teoría, luego tenía también la conciencia de que cuando los alumnos iban de práctica existía como el otro pendulazo, y es como un ensimismamiento en la práctica y en todo lo que pasa allí. Entonces todo lo que pasa allí es lo que debe pasar...y es así. [simula la voz del alumnado] Y entonces la docente que tengo es maravillosa, todo lo que ocurre es maravilloso.... ese bucle que entra el alumno cuando va a la escuela donde todo parece que cobra sentido y donde parece que empieza a aprender. También desde mi punto de vista estaba bastante desvinculado de la necesaria reflexión para entender si todo lo que ocurría en ese día a día del aula estaba respetando a la infancia, estaba persiguiendo la idea de educación que queremos, la idea de educación que necesitamos, el espacio que los niños y las niñas necesitan y un largo etcétera (Docente Rebeca).

Muchas veces empatizan con ellos de una forma con ella [tutora profesional] de una forma que, de repente, no la cuestionan. Y yo les digo: “siempre salte de la persona”. Yo no estoy cuestionando a la persona, estoy cuestionando que una profesional que lleva veinte años y de repente está agotada... que a veces lo personal influye, y tú estás en un perfil bajo y a lo mejor tú estás entrando en el aula de esa persona cuando está viviendo ese momento. No cuestiono a la persona pero sí a las acciones profesionales (Docente Yolanda).

Esta posibilidad de reflexionar sobre la práctica es uno de los aprendizajes que el alumnado destaca como más valiosos de sus prácticas.

Yo luego, al final, en mi prácticum, en mis diarios y tal, yo reflexionaba sobre lo que veía, sobre cómo a mí me gustaría actuar, yo qué haría... Porque el profesor ha actuado así pero yo a lo mejor actuaría de otra manera y demás (...). Como al final los diarios tienen que ser reflexivos, no simplemente descriptivos (Estudiante Belinda, Primaria).

Y después, o sea, y de tenerlo preparado y pensado, como eso es lo que voy a hacer para después ponerlo en el PIA, y de hacerlo y decir: "vale Mara, qué desastre, no te ha salido como esperabas" (...) Así que voy reflexionando y cambiando cosas porque no funcionaron o no salieron como yo esperaba (Estudiante Mara, Infantil).

En los testimonios de las docentes entrevistadas, encontramos como esto es promovido por su parte.

Porque lo que yo intento hacer en el Practicum, no es solamente darle unas orientaciones de observación y demás, sino que voy más allá. Que reflexionen, como un meta Practicum... ¿Qué piensas?, ¿cómo está la educación hoy en día?, ¿cómo lo veías cuando eras alumna? ¿qué diferencias hay entre lo que te cuentan aquí (universidad), que parece todo maravilloso, y cuando llegas a lo real? (Docente Clara).

Pero sobre todo lo que yo más intento, en lo que más intento ayudarle es en el proceso reflexivo, en que se hagan preguntas. Primero en aprender a hacerse preguntas, porque si no creen que todo lo que ocurre en el aula lo naturalizan, piensan que es así y no puede ser de otra forma. Entonces mi esfuerzo mayor es intentar de reconstruir eso y hacer posible otra enseñanza. No otra que yo visualice previamente sino la que ellas quieran llevar a la práctica, siempre con unos principios básicos basados en la inclusión, principios democráticos, etcétera. Pero yo creo que cada una tiene que elaborar su propio su propio estilo docente y con una perspectiva crítica (...). Eso es lo principal que yo me planteo a la hora de ayudarlas en ese proceso.... Aprender a pensar, reflexionar... (Docente María).

Yo lo que primero que quiero que aprendan, y eso lo estableceremos desde el Prácticum I, es que aprenden a reflexionar (Docente Yolanda).

Debido a esta valoración positiva de la importancia del Practicum en su formación, la voz de los estudiantes es unánime a la hora de afirmar que debería ser más largo y que, quizás, podría estar más equitativamente repartido en el Grado pues los dos primeros Practicum resultan demasiado cortos.

Que las prácticas sean más largas, porque es como el momento en el que se disfruta, vamos, yo, por lo menos, es de lo que más he disfrutado en la carrera, o sea, la verdad que sí y que eso, que estén... veo bien que vaya siendo progresivo el tiempo dentro de lo que cabe que sean tres semanas, luego cinco, luego... lo... eso sí lo veo bien porque al principio no estamos muy preparados y es como una toma de contacto y demás. Pero, hombre, si se pudiera alguna semanilla más es como que te quedas con ganas (Estudiante Belinda, Primaria).

lo del tiempo de... las segundas prácticas son muy cortas. Es que las primeras son tres semanas, las segundas son un mes, son cuatro y la tercera son cuatro meses. Entonces es de muy poco a mucho (Estudiante Paloma, Infantil).

El tiempo yo creo que lo es lo más grande. Porque el tiempo en el Prácticum II es lo que tú tardas en adaptarte y ahora ya te tienes que ir. Ya que te sabes todos los nombres, conoces los niños, sabes, más o menos, ahora te tienes que ir. Y en el Prácticum III, llegas y ves eso, conoces a los niños y ya puedes decir: "pues voy a hacer esta actividad porque creo que les gusta más, voy a hacer lo otro, ya sé que a este niño le gusta esto". Y ya incluso puedes evaluar (Estudiante Sara, Infantil).

Una cuestión que contribuye decisivamente a los procesos de aprendizaje en el Practicum es el hecho de que en la Universidad de Málaga, siempre que es posible, el tutor o la tutora académica se mantiene a lo largo de todo el Grado. De hecho, la experiencia del alumnado en el Practicum estaba totalmente determinada por la calidad tanto de tutores y tutoras académicos como profesionales y esta experiencia se resiente cuando no se ha podido mantener el tutor o la tutora académica durante el Grado.

Yo en esta experiencia pues veo que se establecen unos vínculos con el alumnado que trascienden lo formativo y lo trascienden todo (...) Nosotros ya llegamos un momento en que los seminarios son espacios de, no sé, de encuentro. A veces son grupos terapéuticos, no sé cómo llamarlo (...). Es como un espacio de trabajo, un espacio muy de confianza. Y nos soltamos y ahí nos soltamos pero que nos soltamos de verdad. Y bueno pues afloran muchas veces las emociones, nos encontramos con las frustraciones y disfrutamos de las experiencias positivas del resto (...) Acompañar a una persona durante todos esos años es fabuloso (Docente Yolanda).

Pues mira hay una cosa que me fue muy grata y es que yo tengo del año pasado ya terminé con mis ocho estudiantes de Prácticum de Primaria. Entonces yo a estas alumnas las tengo desde el primer curso tutorizando... Se creó un espacio como, digamos, de agradable, un espacio confortable, de confianza y yo creo que eso fue fundamental... Normalmente el alumnado lo que quiere es irse... Me pasó una cosa curiosa con estas alumnas que empezamos a una hora, a las cuatro, y cuando terminamos ya era de noche y eso, eso creo que es el algo que me sorprendió (...) entonces lo hago todo con mucho humor... y nos reímos mucho... "¿Que queréis ir a la cafetería? Pues vámonos..." Se genera un vínculo de descanso, de relajación, de compartir (Docente Clara).

Yo la ha tenido los tres años de tutora de Prácticum y la verdad es que le tengo un montón de cariño, he aprendido muchísimo con ella (...) Cada vez que tengo noticias de ella me alegro muchísimo porque gracias a ella he aprendido mucho (...). Creo que los tres años desarrolló un lazo muy...incluso afectivo. Porque me dio una... muchísima pena que ella no me pudiese... poder siguiendo verla [porque no pudo tutorizarle el TFG] y vaya, me apenó bastante tener que despedirme de ella (Estudiante Carlos, Primaria).

Tutores de la Facultad lo que no me ha gustado que cada año tenía uno diferente, o sea, en cada Prácticum he tenido uno diferente. Entonces eso tampoco hace que yo genere... porque al final es un trabajo importante y hombre, unos me han gustado más que otros eh... Pero eso, entonces, eso lo que más me ha disgustado él tener que cambiar tanto (Estudiante Belinda, Primaria).

El hecho de mantener el tutor o la tutora durante todo el Grado también hace que el grupo de estudiantes con el que se trabaje vaya cohesionándose lo que resulta muy valioso.

Se forma un círculo en el que las alumnas se apoyan, una a la otra se dan consejos (...) En los tres años se generó un círculo de aprendizaje, de compartir experiencias, de aportar conocimiento, las alumnas se ayudaban en que si... Tú sabes que siempre hay competición. Las alumnas se daban ideas brillantes las unas a las otras para poder ayudar al alumnado. (Docente Clara).

Entre el alumnado entrevistado, llama la atención Sara, estudiante de Infantil, cuya experiencia en el Practicum ha sido totalmente determinante en su identidad profesional, tanto por la propuesta que se realizó desde la tutoría académica, como por la labor de su tutora profesional y el proyecto de innovación en que participaba. Con respecto a la

tutoría académica, su tutora de la Facultad le propuso desarrollar el Proyecto de Intervención Autónoma que el alumnado desarrolla en el Practicum III, mediante una metodología de investigación-acción colaborativa llamada Lesson Study por lo que, a diferencia de otras compañeras, desarrolló este proyecto en grupo, lo que le supuso un aprendizaje significativo y relevante.

El PIA ha sido también con otras personas, que yo creía que no me iba a gustar al principio hacerlo con tanta gente, porque yo decía, yo quiero sentirlo también mío pero a la vez hacerlo también con ellas, ver a ellas que han ido a visitarnos a los colegios y ir también a los colegios a verlas a mis compañeras y también es que se comparten sentimientos eso es lo que me pasa a mí (...) se comparten sentimientos, porque cuando tú la ves a ella explicando a lo mejor el cuento en la asamblea para pasar al ambiente tú dices: “yo estaba ahí y yo lo estaba pasando muy mal y mira qué bien lo hace ella. Y ¿cómo lo hace? Pues yo voy a coger eso de ella y tal cosa”. Y luego tú preguntas: “y yo, ¿cómo lo hice?, dime lo que he hecho mal”. Y ese intercambio también de decir: “pues mira tu lo has hecho tal, cual”, sin enfadarte, que eso lo que a mí me gusta me gusta compartir eso (Estudiante Sara, Infantil).

Con respecto al centro de prácticas, se trataba de un centro que desarrollaba en varias aulas de Infantil un proyecto de innovación basado en el juego libre en ambientes preparados de aprendizaje y para Sara fue todo un aprendizaje ver el respeto con que su tutora profesional trataba a la infancia, que ese mismo respeto lo aplicase a su relación con ella y experimentar el trabajo colaborativo de su tutora con sus compañeras, totalmente imprescindible para sacar el proyecto de innovación adelante.

A mí en realidad Cristina me ha enseñado mucho sin decirme nada. Primero porque me ha dejado experimentar. Ella me lo dijo, me dice: “yo es que no te tengo que mandar, tú haces lo que tú veas y eso es muy importante me ha dejado experimentar, también me ha corregido si me ha tenido que corregir y bien. Al corregirme he dado cuenta, en la comunicación, cómo lo hago con los niños porque a lo mejor le hago de mandar, le decía: “quiero que venga, ven, y me ayudes”. Y ella me decía: “no, pregúntale si quiere”. Entonces todos esos pequeños detalles yo he ido cambiando, me gusta. Entonces yo ya le decía al niño: “por favor quieres ayudarme o prefieres ayudarnos o a hacer no sé que ¿no?” (Estudiante Sara, Infantil).

Ahora que ya he estado en el Prácticum he visto a lo mejor seguir con un compañerismo. No son amigas ni nada pero he visto que es muy necesario para poder hacerlo lo de los ambientes (Estudiante Sara, Infantil).

En este sentido, las profesoras entrevistadas identifican como un reto el hecho de que no todos los centros de prácticas estén en sintonía con lo que se enseña en la Facultad.

A veces cuando van a los centros pues se dejan llevar por las prácticas de las maestras que las tutorizan y no se atreven tanto a innovar y demás. Pero yo creo que sí les damos una buena formación para innovar, otra cosa es que después se encuentren en el aula las oportunidades para hacerlo. Pero la formación la tienen, sólo que no siempre pueden llevarla a la práctica (Docente María).

Ni todos los centros que están deben estar de prácticas... Todos los centros deberían ser centros de buenas prácticas con prácticas auténticas, donde de verdad hubiera otro proyecto. Es verdad que es muy complicado porque son muchas estudiantes... Pero es verdad que algunas de ellas luego están en espacios con maestras y maestros, que es muy difícil que reconstruyan esa imagen que te decía antes [docente convencional], que cambie y no ser refuerce. Mira, ¿ves cómo es la maestra de Infantil? y no las tonterías que me dicen allí [imitando lo que diría la alumna con respecto a la formación en la Universidad] (...). Para

mí lo más urgente, sobre todo, crear una red de centros, pero a lo mejor no habría tantos centros para atender a tantos estudiantes. Y hay veces que se quedan centros y eso es una realidad, centros que podríamos considerar como buenas prácticas, sin estudiantes.... Ahí yo creo que eso para mí es un error. Es verdad que no habrá buenos centros para todos pero yo creo que habría que tener una lista con una red de centros potentes que se tiene que cubrir y hasta que no se cubra, no pasamos a la segunda (Docente Rebecca).

De hecho, varios de los estudiantes entrevistados se quejan de las dificultades que han tenido para experimentar por las limitaciones que encontraban en sus aulas de prácticas.

Un poco agrí dulce la sensación que he tenido con ellos, porque por un lado personalmente me llevaba muy bien, pero después mi identidad como docente con la que ellos tenían chocaba mucho y cuando yo veía algunas cosas en el aula, digo, no tengo la potestad para actuar pero me gustaría actuar porque eso no está bien. Y supuestamente él es el docente titular y que yo esté viendo que eso está malamente y él no y que el alumnado tenga... repercute en el alumnado negativamente y que haya niños... Por ejemplo he visto casos de un tutor que me llevo estupendamente a día de hoy pero que hizo llorar a un niño delante mía sin tener digamos el chiquillo culpa. Pues te queda un poquito a cuadros. El uso del castigo excesivo, también lo he visto y no me ha gustado. Personalmente me he llevado muy bien con ellos y a nivel personal son muy buenas personas pero a nivel profesional hay algunos que dejan mucho que desear (Estudiante Carlos, Primaria).

Soy docente en prácticas, no puedo llegar y cambiarle toda la estructura al profesional porque no me va a dejar, por el hecho de que al final siempre me exige poner una nota numérica y yo no haría eso. Va a llegar el día que tenga que quedar para poner la nota y porque no me queda más remedio pero yo no pondría un examen y he tenido que poner el examen y he tenido que pasar por el aro (Estudiante Fabio, Primaria).

Desde el decanato, ya se está trabajando para solucionar esto.

La creación como una especie de repositorio de centros más o menos estable, que a juicio de nuestra experiencia como Facultad, es decir, de todo el equipo docente o de los equipos docentes de las diferentes titulaciones, son centros en los que se cubren (...) cierta garantía para la formación de nuestro alumnado en relación a las prácticas (Docente Yolanda).

En general, los estudiantes han actuado en los centros de prácticas como ayudantes de sus tutores profesionales, lo que supone un cambio con respecto a la situación anterior al EEES donde estaba muy delimitado un período de observación.

Desde el minuto uno he sido como la PT, o sea, igual, la misma función que tenía ella, la tuve yo desde primera hora. Entonces eso me ha hecho aprender una barbaridad, porque era yo sola con los niños y era: "venga Belinda para delante tú". Entonces la verdad que fantástico (Estudiante Belinda, Primaria).

He tenido tiene un papel bastante activo, luego no me puedo quejar de ello, siempre como auxiliar, como segundo tutor o como quieran llamarlo siempre ayudando al profesional (Estudiante Fabio, Primaria).

Con respecto a las tareas propuestas desde la Facultad, los estudiantes mencionan los seminarios y la realización del diario y el portafolio. En este sentido, explican cómo a veces el diario se les hacía pesado, sobre todo en el Practicum más largo.

Hemos tenido los seminarios (...) y bien, cuando teníamos dudas y luego se lo decíamos, también al examinar lo que hemos hecho, contar nuestra propia experiencia y las demás compañeras la escuchaban. Entonces podíamos podíamos debatir entre los diferentes métodos y esas cosas (Estudiante Paloma, Infantil).

Pues la verdad que el diario, bueno, el portafolio me parece muy bien porque al final es registrar tu aprendizaje en el documento y hacerte tú consciente de todo lo que has ido adquiriendo y hasta ahí muy bien (Estudiante Mara, Infantil).

Para mí no ha servido mucho el diario pero bueno. Y eso porque yo pienso que a lo mejor el primer año sí, pero este año que han sido cuatro meses, yo creo que es un... Yo, por ejemplo, he decidido hacerlo por semanas (...). Por días es que es imposible, para empezar porque hay muchos días que se repiten y que son exactamente iguales porque al final Infantil hay una rutina y tú lo haces o se diferencian en una cosa. Y porque luego al hacer lo que es el Prácticum y explicar tu proyecto de intervención, explicas realmente algunos de los días porque, por ejemplo, tenía siete sesiones, pues explicas las siete sesiones, pues explicas los siete días esos. También con el diario lo que veo es que puede ver el proceso, cuál será tu participación en la clase o qué es lo que has hecho tú pero cuatro meses me han parecido muchísimo, me pareció pesado (Estudiante Paloma, Infantil).

Las docentes entrevistadas exponen la necesidad de trabajar el diario de forma que se convierta en una estrategia que ayude en la formación del alumnado.

Lo que hago es que el diario no se convierta en "llegué tarde" e incluso hay veces que me dicen las alumnas: "es que poner todos los días lo mismo". Entonces yo lo que suelo hacer es, cojo todas las alumnas, nos ponemos en la pizarra y vamos por categorías: "decidme ¿qué es lo importante que observáis? Y entonces vamos categorizando. Entonces ya las alumnas, en vez de estar relatando por días... hacen una observación sobre algo determinado, por ejemplo, metodología de la tutora; anécdotas importantes a tener en cuenta que hayan ocurrido... (Docente Clara).

Tantos los docentes como los estudiantes reconocen que la coordinación entre la Facultad y los centros escolares es complicada.

En otros países se ha hecho como ese triángulo que te estoy planteando pues también que ellos [tutores profesionales] tuvieran como un tiempo... para venir a la Universidad, para trabajar con los grupos de aquí, para intercambiar más (...). Ya sabemos de las condiciones actuales de la enseñanza, que no hay pareja pedagógica, hay unas clases abarrotadas de niños incluso con tres años. Entonces demasiado hacen con intentar atender a esos estudiantes que van allí.... Pero yo creo que tendría que haber mucha más relación, debería ser la oportunidad de provocación en triángulo (Docente Rebecca).

Mi experiencia con los centros es que hay de todo tipo. Yo he visitado centros donde he percibido, no voy a decir que no era bienvenida, pero que la profesora estaba inquieta por mi presencia, pensaba que la estaba evaluando, cuestionando... algo así. A pesar de que (...) evidentemente yo no voy al centro con ese posicionamiento. Luego me he encontrado con centros completamente opuestos, donde "ven cuando quieras" "echa la mañana entera", me han enseñado todo, me han compartido todo... (...) Yo ahora mismo que estoy en este perfil de la gestión me doy cuenta cuando hablo con los centros por teléfono todos los días. Me doy cuenta de muchas carencias de comunicación (Docente Yolanda).

Yo creo que aparte de las cartas que se dan al principio ¿no? Y a lo mejor el típico correo de "hola soy, no sé, aquí el tutor de tal", y poco más. No creo que haya habido ninguna comunicación, no me consta tampoco, no me consta ninguna comunicación más allá del

mero formalismo de la presentación y ya está así que yo diría que no pero no lo sé (Estudiante Fabio, Primaria).

Al principio mi profesor daba una nota que decía que se iba a pasar por el cole pero nunca se ha pasado (Estudiante Paloma, Infantil).

Quizás esta es una de las causas de que las calificaciones que otorgan los tutores y las tutoras profesionales sean excesivas y que la tutoría académica no detecte ciertas situaciones.

Hay tutores tutores profesionales que pasan la mano, que no evalúan digamos de manera fiable. Y desde la Universidad se quiere equilibrar la balanza por ese aspecto (...) Comprendo también al ser un poquito.... digo que se intente, digamos, remediar el exceso de buenas calificaciones o excesivas buenas calificaciones por parte de los profesionales con ese diez por ciento más que tienen los académicos, pensándolo desde ese punto de vista está más balanceado. Porque yo conozco a algunos compañeros que han faltado una semana al colegio o que han aparecido solo la primera y la última semana del Practicum I y le han puesto un nueve. Y vale, ese niño tiene la misma nota que yo, que después, en conocimiento, yo me he llevado mucho más, he disfrutado mucho más y estaré mucho más formado. Pero después de cara a la organización, de cara a tener que hacer la media para contar mi nota de expediente en las oposiciones y tal, quieras o no, eso nos condiciona, que nos tengamos que fijar en las notas. Por el sistema ese niño va a tener ventaja de cara a mí sin haber trabajado tanto como yo. Eso, quieras que no, te quema un poco. A mí, yo ya lo hago, yo ya a día de hoy, no me quema ya tanto, yo no estoy tan pendiente de la nota, intento mejorar personalmente y no fijarme en los otros pero eso creo yo que a mucha gente le preocupa (Estudiante Carlos, Primaria).

Esto sin duda está muy influido por la falta de reconocimiento en cuanto a carga docente que tiene el Practicum, algo reiterado por parte de todas las profesoras entrevistadas y que ha llevado a algunas a abandonar la asignatura.

Evidentemente el número de horas y el reconocimiento que tiene el profesorado en relación al practicum es ridículo, lo voy a decir así. Porque por ejemplo en el Prácticum I, una hora, es que no hay nada más que decir, es que es absolutamente ridículo (...). Yo en el Practicum I difícilmente asisto a los centros, porque no me da la vida, además la ubicación temporal que tiene, es muy difícil, con la evaluación del primer cuatrimestre, en el II en algunos lo intento y en el III siempre. ..pero me he encontrado con tutores y tutoras que abiertamente me han dicho que no visitan un centro (...) porque el número de horas que tienen son tres horas. Y que eso no es ni un seminario prácticamente (...). Y yo lamentablemente he tenido argumento pero entendía que no podía ponerlo sobre la mesa, porque lo que me estaba diciendo era de peso y es que afecta su vida (...). Entonces esto hay que modificarlo, claro que sí (Docente Yolanda).

Yo por mi trabajo en decanato no he querido trabajar ni Practicum ni TFG porque parecía que eran asignaturas muy potentes para compaginarlas con mi trabajo de decanato (Docente Beatriz).

En síntesis, a raíz de la introducción del EEES, el Practicum se ha visto mejorado pues se ha extendido a lo largo de tres de los cuatro cursos del Grado y se ha establecido una tutoría continua que permite establecer un vínculo más estrecho tanto de la tutoría con el alumnado como de éste entre sí, que favorece el propósito de desarrollar una práctica reflexiva, que es el eje del Practicum tanto para el profesorado como para el alumnado. Sin embargo, son muchos los retos que quedan por resolver: los estudiantes siguen

considerando que el Practicum es corto en general, especialmente los dos primeros períodos; los centros de prácticas, en general, no están en sintonía con lo que se enseña en la Facultad y limitan las posibilidades de experimentación del alumnado; y la carga docente que se reconoce a la tutoría del Practicum es exigua, lo que dificulta una mayor coordinación con la tutoría profesional.

4. 4. 2. El TFG

El Trabajo de Fin de Grado es otra de las novedades que trajo el EEES. Se concibe como un trabajo final que muestra todas las competencias desarrolladas durante el Grado. En el caso de la Facultad de Educación de la Universidad de Málaga, hay una apuesta decidida de relacionarlo con la práctica docente, en la búsqueda de formar docentes reflexivos. Así, según la normativa de TFG de la Facultad, es un trabajo de evaluación y mejora del Proyecto de Intervención Autónoma desarrollado en el Practicum III, es decir, es un trabajo de investigación-acción. El alumnado entrevistado valora este enfoque y considera que le permite desarrollar un aprendizaje relevante.

Yo lo que lo que más me está sirviendo para ver que yo pensaba que mi actuación había sido fantástica y cuando te pones a analizarla de verdad tú dices: “¡joder!, la de cosas que puedo mejorar”. O sea que al final es eso, es replantearse y cuestionarte lo que tú haces si realmente lo estás haciendo bien y demás. Entonces, yo creo que al final es un trabajo aunque no sea a lo mejor tan exhaustivo, ¿no?, pero que con cada práctica que se haga deberíamos hacer... estar cuestionándonos constantemente todo lo que hacemos, porque claro, así es cómo podemos mejorar como docentes, que tenemos también mucha culpa de lo que se hace en la clase por no decir que casi toda (Estudiante Belinda, Primaria).

Sí que es verdad que es una mejora del PIA ¿no?, o sea, que te ayuda también a ver lo que puedes cambiar, lo que no hiciste tan bien y puedes mejorarlo... Entonces es un punto muy bueno. Y luego también que recuerdas todos esos aprendizajes y que una misma también se da cuenta: y pues lo he hecho bien o no lo he hecho bien o lo podría haber hecho mejor o esto mira qué es tan importante, que yo ya lo tenía olvidado. Entonces es un punto positivo (Estudiante Mara, Infantil).

Yo a lo mejor no le veía nada que cambiar a mi Proyecto de Intervención, porque tú lo haces y al final lo quieres hacer lo mejor posible. Pero al final investigando y con la ayuda de mi profesor y eso, pues me he dado cuenta de que se pueden mejorar muchísimas cosas y que al final he aprendido cosas nuevas que no sabía que se podía (Estudiante Paloma, Infantil).

Aunque también hay un alumno que ha elegido un enfoque de investigación, que el reglamento permite como excepción, y también está satisfecho con su aprendizaje.

El TFG he investigado lo que me gusta, he tratado, a partir de una necesidad que tiene la educación actual, he investigado para documentarme y para poder fundamentar mis opiniones y lo que he llevado a cabo es la investigación. Y esa ha sido bastante significativa para mí la verdad, creo que de las que más, y creo que debería ser para todo el mundo porque digamos el TFG debería dejarte aportar tu granito de arena a la educación o intentar aportar tu granito de arena a la educación. Entonces debería ser importante para todos (Estudiante Carlos, Primaria).

Desde la tutoría se promueve que el alumnado reflexione y muestre su identidad profesional a partir de este trabajo.

Yo lo primero que les digo: “vosotras tenéis que ver el TFG como una oportunidad para demostrar cómo os definís como maestras (...). Yo siempre les digo a ellas: “tú imagínate que estás para que te vayan a contratar como maestra o vayas a un talent show y tú tienes que demostrar tu talento. Y tú tienes demostrar con qué te defines... ahora tienes la oportunidad de decir: "de todo lo que me habéis dado, que me habéis dado mucho, ahora yo con qué me quedo, ¿quién soy yo?"... Que ella elija su propio camino (Docente Clara).

Yo les digo que se planten quién soy yo como docente ... A partir de ahí se vuelve locas, entran en crisis... pero la oportunidad de antes de irte del Grado, de forma sosegada, de forma más madura... hacer un recorrido por todo tu aprendizaje y determinar y ser capaz de detectar cuestiones que para ti son fundamentales.... Porque yo le digo los temas no hay que buscarlos en una lista, los temas forman parte de ti (Docente Yolanda).

Así el alumnado considera que es un instrumento apropiado para mostrar lo que ha aprendido a la largo de la carrera, el docente en que se ha convertido, la identidad profesional que ha construido.

Yo al hacer mejoras como que me tengo que basar... yo no puedo... yo tengo que fundamentar las cosas. Entonces al fundamentarlo al final vas encontrando relaciones, o sea, vas encontrando, eso, vas encontrando relaciones entre unos contenidos, otros, estos conceptos en la revisión crítica. No es solamente eso, cómo he evolucionado yo como docente sino también todo lo que yo he aprendido tanto, o sea, como persona como a nivel eso, de conceptos y tal. Entonces se tiene que hacer eso. Es un trabajo arduo realmente y no es sencillo pero si se hace bien, se hace con ese esfuerzo, yo creo que sí se pueden lograr conectar las cosas (Estudiante Belinda, Primaria).

Una esencia general de como tú ya te has formado para salir ya a trabajar o para salir donde sea con los niños, esa identidad tuya de rol, ahí se puede ver perfectamente. Es verdad que sí que se entra en muchos conceptos y que te refleja mucho el Prácticum, pero creo que el Prácticum también refleja lo anteriormente aprendido, que es una cadena, vamos, al final de un hilo conductor (Estudiante Sara, Infantil).

4.5. ¿QUÉ DOCENTES SE ESTÁN FORMANDO? PERFIL PROFESIONAL DEL ALUMNADO.

En las entrevistas realizadas, como se ha dicho, había todo un primer bloque que pretendía trazar tanto el perfil profesional de los docentes, ya tratado anteriormente, como el perfil profesional de los estudiantes. En este bloque, además de preguntas directas, se introducían imágenes metafóricas y preguntas sobre situaciones reales para intentar acercarnos al conocimiento práctico de las personas entrevistadas y no recoger solamente sus teorías declaradas. En este apartado, presentamos las principales características que revela este bloque de preguntas con respecto al perfil profesional de los estudiantes que se están formando en los Grados de Infantil y Primaria de la Universidad de Málaga. Veremos como son profesionales con capacidad para reflexionar y desarrollar pensamiento crítico para seguir aprendiendo a lo largo de su carrera profesional, que han aprendido a cooperar, gracias a la frecuencia de los trabajos en grupo, como hemos visto antes, y con una conciencia clara de que la educación tiene que ser inclusiva. Sin embargo, a la hora de poner ejemplos de lo que hacen en situaciones prácticas o de contestar a las preguntas que pretenden revelar el conocimiento práctico, los futuros docentes caen en contradicciones, lo que nos indica que están en el camino, pero aún les queda mucho por recorrer para acercarse a lo que declaran.

Veremos también como esto concuerda con los propósitos de las docentes entrevistadas de formar profesionales reflexivos, que sepan cooperar y que se comuniquen en diferentes lenguajes.

4. 5. 1. Docentes reflexivos en aprendizaje permanente

La reflexión es que no estaba capacitada para reflexionar de la forma en que yo he llegado a reflexionar, esa la primera (Entrevista Sara, Infantil).

Como vemos, uno de los aprendizajes destacados por los estudiantes entrevistados es la capacidad de reflexionar, que les lleva a ser muy críticos con su propia práctica y con el contexto social en que se desarrolla y a entender que deben seguir aprendiendo durante toda su trayectoria profesional.

Esto coincide con lo que las docentes entrevistadas nos cuentan de cómo tratan de formar docentes reflexivos, con pensamiento crítico, que sepan analizar y fundamentar tanto su entorno social como pedagógico. Evidencian reiteradamente cómo generan situaciones que permitan al alumnado analizar tanto su futura profesión como su entorno social, virtual, etc. Es decir, apreciamos como el profesorado sumerge a las estudiantes en un mar de reflexión que les permita o les ayude a reconstruir su conocimiento práctico.

Yo creo que sobre todo formamos [al futuro profesorado] y creo que es mayoritario el profesorado que lo forma para que sean independientes, para que tomen decisiones por ellos mismos y por ellas mismas (Docente María).

Se van rehaciendo esquemas, se va poniendo en crisis lo que la gente piensa o pensaba o reconstruyendo para el futuro (Docente Olga).

Las docentes aprecian una evolución en este proceso, considerando que el primer curso es el punto de partida de un proceso de reconstrucción del conocimiento práctico que en cuarto ya es latente y donde se aprecia que las y los estudiantes están sumergidos en la reflexión constante.

Estar en el primer curso es una gozada, ver a la gente descubrir cosas, eso es un placer, ver a muchachos y muchachas que todavía no saben bien de qué va la cosa y, de repente, se ponen a cuestionar cosas que veían como naturales y empiezan a desnaturalizarlas... Para mí es fantástico ver las caras, primero de desconfianza, de: "¿esta qué es lo que está pretendiendo decirme?" Y que eso se va transformando en: "que esto me haya pasado a mí y no me haya dado cuenta". Que no pasa solo en primero, pero claro en primero como es muy básico empiezan a descubrir cosas que son básicas (Docente Olga).

Cuando llegamos a Practicum y TFG ese proceso [reconstrucción del conocimiento práctico] se ha vivido en gran medida. No puedo hablar de porcentajes pero ahí ha habido una transformación muy gorda y muy difícil (...). Es que es un proceso duro... Ahora están viviendo asignaturas con compañeros, que se fundamentan en una asamblea y está suponiendo un cambio de esquema que, en muchas, muchas ocasiones, les genera frustración y que ahora después del cuatrimestre cuando les pregunto "¿cómo estáis?", ahora están entendiendo, pero son procesos muy complejos (Docente Yolanda).

La complejidad del proceso y la evolución a lo largo del tiempo, es algo que también aprecian los estudiantes entrevistados.

Muchas veces yo me he encontrado en el primer curso... Ya después me gustaba. Me he encontrado que se dice: “tenéis que hacer un ensayo de lo que queráis”. Y ya empieza la alarma en la clase: “pero, ¿cuántas páginas, de qué, a qué letra...? Que estamos años como que nos alarmamos porque no nos han enseñado a decir: sois críticas ¿no?, tenéis capacidad. Es como que nos han anulado mucho en la libertad, o sea es como que nos habéis devuelto la libertad de decir: soy libre (Estudiante Sara, Infantil).

Y más cuando nunca antes lo hemos hecho, es que como nunca me han hecho reflexionar y ahora de repente me lo tengo que plantear todo es como un ¡uf!, esto es demasiado. Pero bueno, es verdad que yo personalmente me noto un cambio desde que entré a la carrera. Ahora en ese aspecto si me noto cambio, eso sí tengo que reconocerlo, que ya por lo menos me planteo algunos items o algunas cosas que antes pues pasaría de largo pero eso todavía queda por mejorar (Estudiante Belinda).

Y al final podemos apreciar como la reflexión aparece indisolublemente ligada a los docentes que tienen que mantenerse constantemente reflexionando sobre la práctica.

No sólo ya es evaluar al alumnado sino yo si yo quiero aprender cómo mejorar mis clases, yo también me tendré que evaluar a mí mismo, si este año he hecho buen trabajo, si los materiales que he propuesto están bien, si los alumnos tienen buenas sensaciones, si han aprendido pero no se han sentido del todo libres (...) Lo que tienes que tener un espíritu crítico contigo mismo, de saber que a lo mejor podrías hacerlo mejor y no lo has hecho porque no tienes los conocimientos y tener también afán de querer, digamos, reinventarte o intentar mejorar cada año (Estudiante Carlos, Primaria).

Si algo se ha llevado al aula y eso se observa claramente en los niños que si no les ha gustado, se han aburrido o qué se podría haber hecho mejor, pues tener una actitud intencional también hacia uno mismo y cambiar si hay que cambiar algo (Estudiante Mara, Infantil).

Realmente el docente siempre está aprendiendo, siempre se está equivocando y siempre está rectificando y eso es una labor que se tiene desde que se empieza hasta que se termina porque en la educación, aparte de enseñar, se aprende. Por eso la labor de autocrítica cuando tú haces algo debes decir: “ha salido todo lo bien, qué debería haber salido, si algo te sale bien”. Pero es que a lo mejor el año que viene lo repites y te sale mal porque la clase ha cambiado. Es muy importante ser consciente del alumnado que se tiene y de lo que se puede y no se puede hacer (Estudiante Fabio, Primaria).

En esta última cita ya se ve cómo esta reflexión sobre la práctica desemboca en el aprendizaje permanente. Los estudiantes muestran competencia para buscar información en fuentes fiables y usarla para entender las situaciones de la práctica.

El docente nunca deja de aprender, no debemos dejar de aprender. Porque la educación cambia y lo que hoy es moderno dentro de diez años ya está anticuado. Y diez años parece que es mucho tiempo pero se van y el docente envejece pero el ratio de edad del alumno siempre es el mismo. Hace diez o doce años parecía que los móviles eran impensables y hoy en día estamos haciendo que Kahoot en clase y han pasado doce años. Dentro de otros doce años, ¿qué va a suceder? Entonces es necesario siempre hacer cursos, formarse, escuchar... Es muy, muy, muy, muy fundamental eso (Estudiante Fabio, Primaria).

He estado ahí en las prácticas, lo he visto. Digo: “mira el niño hace esto, ¿por qué hace esto tantas veces? Cuando yo llegaba a mi casa lo buscaba. Autores, lo que fuese, blog de madres, es que hay muchísima información. Y ya yo decía: “mira, lo hace por esto y todo esto es lo

que desarrolla". Mira, me pasó muy claramente en el ambiente hacían trasvases pero un montón de trasvases. Y miraba y otra vez haciendo trasvases. Y otro día y otra vez haciendo... Era algo así como: "¡dios mío!, ¿por qué hacen tanto esto? Busqué y tenía un montón de beneficios, que si para para la escritura, para la creatividad y yo decía una cosa tan fácil como eso y era increíble. Y lo de las conductas disruptivas, eso también me ha marcado mucho y he buscado mucho sobre eso (Estudiante Sara, Infantil).

Otra estudiante señala como este hábito reflexivo se extiende a otros ámbitos de la vida y eso te hace mejor docente al estar lo personal indisolublemente ligado con nuestra identidad profesional y lo que hacemos con los niños y las niñas. Tanto en este como en otros testimonios vemos que este aprendizaje de la reflexión se quiere promover en su propio alumnado.

Luego la capacidad de reflexión es que es como un hilo, a partir de ahí de eso como que se me ha ido expandiendo a otras áreas de la vida como lo de la alimentación, el deporte, no sé. Y a la vez eso es bueno porque le puedo enseñar a los niños (...) Creo que tu profesión va mucho relacionado también con tu forma de ser, con tu forma de vivir, con tu forma... Es que vosotros nos habéis enseñado como el respeto y a pensar por nosotros mismos (...). Y no te lo enseñan en ningún proceso otro educativo ni en la ESO ni en ningún curso ni en Bachiller ni siquiera en ninguno. Y al vivir yo eso, verlo desde Infantil en este cole me ha gustado muchísimo porque ya les dejan... le dejan reflexionar y tomar decisiones (Estudiante Sara, Infantil).

Yo lo que quiero es que mi alumnado desarrolle eso, que sea crítico, porque después en el mundo tiene que estar preparado para lo que le venga. Y más que memorizar, lo que tiene que ser es saber, actuar y saber (Estudiante Carlos, Primaria).

Este desarrollo de la reflexión y del pensamiento crítico se denota en los múltiples análisis críticos que los estudiantes entrevistados hacen de la escuela actual.

Están sentados, se lo han impuesto. Y yo creo que tenemos que ir cambiando poquito a poco porque sentado en una silla y con una metodología tradicional, estamos un poquito obsoletos, creo yo, a día de hoy y hay que cambiarlo (Estudiante Carlos, Primaria).

Yo tengo muy claro que el sentar por ejemplo al alumnado de manera individual si... Esa parte no me gusta. Yo trataría que él alumnado siempre se sentara en forma de asamblea, lo intentaría. O bien en grupos de cuatro de forma que esa interacción entre ellos, esa reciprocidad esté presente me parece que eso es fundamental (Estudiante Fabio, Primaria).

Creo que encasillar los aprendizajes en asignaturas o en temas es otro grave error. Realmente el aprendizaje está y se da, y a veces se da de una forma y a veces se da de otra pero el niño aprende. ¿Por qué tengo yo que dar Geometría, por ejemplo, en el último trimestre cuando a lo mejor al aprendizaje de las geometrías surge en el primero? No tiene nada que ver, el niño aprende y solamente tiene que aprender, da igual el orden, da igual el momento, un niño puede aprender tanto sentado un pupitre, como puede aprender yendo al cine a ver una película, de excursión... Es que el niño siempre aprende y siempre tiene muchas dudas (Estudiante Fabio, Primaria).

Ante esto, los estudiantes muestran autonomía para plantear otro tipo de prácticas.

Yo me acuerdo que me llamaron loco en el centro de práctica porque mi idea era, bueno voy a hacer un proyecto sobre... esto fue el primer prácticum, para que los niños se relajen, tenía una clase muy, muy nerviosa y dije: pues que los niños investiguen un poquito sobre diferentes técnicas de relajación o el yoga, mindfulness y tal, que lo investiguen ellos, que saquen ellos sus propias conclusiones, algunas actividades que yo les facilito y después

vamos a hacerlo todo en clase, vamos a aprender a relajarnos entonces cuando yo fui y le dije a la directora: "oye, mira, Concha (...), necesito con saber quién se encarga de las TIC, porque es que tengo pensado darle a los niños los ordenadores o las tablets ¿no?, lo que hubiera en ese momento y que investiguen". Me acuerdo que se giró: "pero, ¿vas a dejar al niño solo con los ordenadores para que investiguen?", "Sí, yo solamente les decía dónde tienen que buscar y que ellos busquen". No estaba muy convencida pero al final cedió y bueno, pude hacer el proyecto y al final quedó bastante chulo cuando tú ves que, a lo largo de una semana semana y media, los niños pasan de estar con el ordenador investigando como locos (...), así hasta que los ves a ellos en grupitos de cuatro o cinco intentando hacer mejores posturas de yoga entonces en tú lo ves y dices: "fíjate que están aprendiendo un montón de cosas". Y después se hizo la asamblea y cada uno pues expuso un poco lo que había investigado un poco y nos relajamos todos (Estudiante Fabio, Primaria).

Aunque otros ven muchas dificultades para desarrollar prácticas alternativas.

Pues la verdad es que a veces era muy difícil porque... porque claro la realidad es que después sí... bueno cuando yo me saque, si me saco las oposiciones y la realidad del aula es que voy a estar yo sola, porque después está la profesora sola en la clase con 25 alumnos, para mí es una barbaridad 25, la verdad, porque a mí me hubiera encantado en más de una ocasión atender cien por cien a pues bueno, a esas diferencias que hablamos y no se puede hacer de una forma plena con 25, es que no se puede la verdad. Y yo veía como se revolucionaban más. Cuando a veces decimos: "ay, pues que sean dos o tres maestros en clase". Yo personalmente creo que eso es peor porque se ponían todavía más nerviosos. Y bueno yo... yo creo que una de las posibles soluciones es que sean menos alumnos por clase (Estudiante Mara, Infantil).

Eso de la libertad de cátedra está un poquito limitado hoy en día. Porque es que por mucho que me diga el ser innovador, si burocráticamente o por el contexto no puedo ser innovador, digamos, que mi educación, mi manera de ver la educación o de intentar hacer una educación de calidad está limitada. Y cuando a lo mejor te enfrentas contra, imagínate, en coordinación de ciclo, tienes que coordinarte con cuatro personas más y esas cuatro la mitad mientras estáis, digamos. estableciendo el plan de ese ciclo, de todo, se niegan a todas las propuestas tuyas de actividades conjuntas entre clases, se niegan. A lo mejor, qué te digo yo, que estás en sexto y quieres proponer tutores de lectura para los niños de primero y segundo. Y las mismas maestras de primero y segundo no quieren que otros niños entren en la clase. Es muy complicado, para innovar se necesitan de las dos partes: que tú quieras y que el contexto te deje. Yo creo que actuaría dependiendo de lo que viese en el centro (Estudiante Carlos, Primaria).

En resumen, las prácticas que ponen en marcha los docentes para desarrollar docentes reflexivos parece que tienen sus frutos y nos encontramos con estudiantes que han convertido la reflexión en un hábito, son críticos consigo mismos y con las situaciones que viven y son capaces de seguir aprendiendo para cambiarse y cambiarlas. No obstante, quedan estudiantes más apegados a lo convencional y que encuentran dificultades para cambiar. Este último estudiante nos decía que una dificultad era que el resto de tus compañeros docentes no estuviera de acuerdo contigo. Y eso nos da pie para adentrarnos en otras de las competencias que se promueven en los Grados de Educación de la Universidad de Málaga: la colaboración.

4. 5. 2. Docentes que colaboran

Como hemos visto, una de las prácticas más habituales durante el Grado eran los trabajos en grupo, con la intención de que el alumnado aprendiese a colaborar, lo que es entendido como una competencia docente básica. Pero, ¿qué evidencias aportan los estudiantes de que esta competencia realmente se desarrolla?

Varios de ellos destacan el aprender a colaborar y cooperar como uno de los aprendizajes fundamentales del Grado.

Es verdad que las veces que he tenido que trabajar con gente que no conocía y demás, eso es verdad que nos ha costado a todos los de mi grupo pero porque nosotros estamos acostumbrados a implicarnos muchísimo claro, gente... a lo mejor demasiado ¿no? porque le dedicamos mucho y todos vamos como en conjunto. Entonces eso mucha gente no está acostumbrada. Entonces en ese aspecto sí que hemos chocado y en muchas asignaturas nos ha pasado, que al tener que ser grupos aleatorios, no hemos estado contentos del todo. Pero claro, al final de todo se tiene que aprender, porque cuando vayamos a algún cole no vamos a conocer a la gente y vamos a tener que también cooperar pero... pero bueno y eso y yo es lo que te digo personalmente como grupo de funcionamiento de mi grupo sí hemos trabajado de manera cooperativa y nos ha servido bastante eso a nivel de aprender, o sea, porque no es lo mismo que una persona haga una parte, otra haga otra, que al final es trabajo individual que se une, a “yo tengo esta idea”, “pues no, yo tengo esta” y tenemos que debatir y al final tenemos que llegar a consenso y es como que llevas mucho detrás (Estudiante Belinda, Primaria).

Eso es algo que he ido practicando a lo largo de la carrera porque al fin y al cabo siempre se trabaja mucho en grupo y claro, trabajas siempre con la mayoría de trabajos que son grupales y yo he pasado por diferentes grupos y yo misma me he visto como también mi carácter se ha ido formando ¿no? y de que también tener que escuchar, tener que ceder, que no siempre lo que uno quiere en los trabajos y que se puede aprender mucho de los demás compañeros, la verdad, y yo creo que un poco esto también hará para después la escuela (Estudiante Mara, Infantil).

Una de las estudiantes, la única que ha hecho su Practicum dentro de una experiencia de innovación, destaca también como ha sido fundamental en el desarrollo de esta competencia ver a las maestras colaborar durante sus prácticas, lo que ha hecho que sea uno de los aprendizajes que más destaca del Grado.

De cooperación también, sí. Además me gusta mucho cómo lo hacen en el Rectora, que ahí lo visto claramente y ahora entendía yo cuando el primer año decíais: “es que tenéis que trabajar juntas y no sabéis con quién vais a trabajar”. Y ahí lo he visto claramente. Me he dicho: “mira cómo trabajan ellas”. Cada una tendrá su vida y tal, yo no sé si se llevan peor o mejor, me da igual, pero que luego lo hacen cooperativamente, que ellas hablan: cuándo se ha hecho, vas a hacer lo otro, ahora lo vamos a cambiar esta semana tal porque ha llovido... Y me gusta eso mucho (Estudiante Sara, Infantil).

Esto hace que cuando se sitúan en las escuelas vean la colaboración y la cooperación con los compañeros y las compañeras como un eje fundamental de su trabajo.

También algo muy importante es que voy a estar al igual rodeado de un grupo de compañeros y compañeras de docentes a los que poder acudir y preguntarle: “oye, ¿tú esto cómo lo haces? o ¿esto como lo ves?” Me parece que también me pueden nutrir como futuro docente (Estudiante Fabio, Primaria).

Al final siempre hay otros docentes en la escuela con más experiencias que te pueden ayudar, que son tus compañeros y te pueden también orientar y guiar (Estudiante Mara, Infantil).

Incluso son capaces de plantear situaciones en las que esa colaboración y cooperación sería fundamental.

Realmente es muy satisfactorio poder hacer algo transversal, es muy satisfactorio poder hablar con la profesora de Matemáticas, bueno, con la tutora, ¿no?, y decir: “¿qué estáis dando este...?” Estamos dando la forma de medir”. Pues vamos a hacer que el alumno dentro de la clase de Educación Física pues, no sé, mida el campo a saltos, mida el campo a zancadas ¿cuántos pies ahí? “A mí me ha dado tanto”. Porque claro, varía de cómo las zancadas... de cómo lo hagas, ¿no? Vamos a saltar y vamos a medir cuántos metros salta cada uno, vamos a intentar superarlo... Realmente se pueden hacer muchas cosas conjuntas. Y te estoy hablando solamente de sesiones esporádicas, si te pones creativo puedes juntar Matemáticas con Lengua, con Plástica, con Educación Física, con Música (Estudiante Fabio, Primaria).

Hablando la gente se entiende. Pero hablando bien sin... y siempre argumentando lo que... lo que tú quieres llevar a cabo. Después para hacerlo... Por ejemplo, una profesora que tiene que dar Inglés sí o sí, ¿no? Para hacerlo pues yo hablaría con ella y le diría: “¿te parece bien que en clase hay un rincón de tu asignatura tal, cual, no sé qué...” Si le parece bien, bien; si no, pues ya está, buscaremos el método, tampoco me voy a encasillar yo en decir hay que hacer lo que yo diga ¿no? Y aunque a veces es verdad que cuesta porque eso cuesta mucho pero bueno (Estudiante Sara, Infantil).

4. 5. 3. Docentes inclusivos

Uno de los aprendizajes que destacan la mayoría de los estudiantes entrevistados tiene que ver con la educación inclusiva. Todos manifiestan tener muy claro que la educación tiene que ser inclusiva y parecen comprender muy bien lo que esto significa.

Abogo porque la educación tiene que ser eso, inclusiva, de todos para todos. Entonces yo defiendo mucho eso, sea respeto, o sea, pienso que respeto eso: los ritmos, los estilos de aprendizaje, que no todos aprendemos igual... Entonces me centro mucho en eso. ¿Qué pasa? Claro, que pienso que la escuela hoy en día pues sigue sin regirse a eso pero bueno, eso. También defiendo mucho, no sé, la justicia social (Estudiante Belinda, Primaria).

Yo siempre he tenido como ilusión o como objetivo intentar llegar a todo tipo de alumnado independientemente de sus cualidades, adaptar el contenido a ellos, no que ellos tengan que adaptarse al contenido, intentar ser justo con las diferentes maneras de razonar o de, digamos, de comprender que tenga el alumnado, porque cada uno somos diferentes y en el razonamiento vamos a ser diferentes también (Estudiante Carlos, Primaria).

Sin embargo, cuando ponen ejemplos de cómo integrar en clase a niños y niñas con diferentes dificultades, las medidas que proponen se centran más en los niños y las niñas necesitados y necesitadas, que en cambiar el contexto en el que están.

Muchas veces lo que... lo que le he hecho ha sido, o sea, imagínate, si tenemos un niño así un poquito más disruptivo y demás, suelo optar por, a veces, darle alguna responsabilidad, porque como pienso que cuando algún niño quiere llamar la atención de esa manera, o sea, porque al final, cuando se comportan mal y demás, es simplemente que necesitan atención y pienso que eso es una manera de que el vea que sí que es importante en la clase y que no tiene que llamar la atención de esa manera sino que se puede hacer de otra. Y también en

otras ocasiones hay veces como que he parado un poco así la clase y hemos hablado del tema, o sea, simplemente se ha propuesto y decir: “a ver, ha pasado, está pasando esto, ¿pensáis que esto está bien, que esto está mal? Y que todos vean más o menos, para que él también se dé cuenta que... o ella, que no tiene por qué actuar así, que de otras maneras también puede llamar bastante la atención. Entonces esas son las dos maneras más o menos pero eso de echarlo fuera y eso pienso que o castigarlo o chillarle, yo personalmente pienso que no y mira que soy una persona con mucho... pregunto y tal pero luego en clase me controló un montón y no suelo hacer eso (Estudiante Belinda, Primaria).

Lo que yo haría, por ejemplo, sería trabajar de alguna manera por rincones, mientras unos juegan pues otros, por ejemplo, hacen la ficha y yo estaría con los que hacen la ficha e intentaría trabajar individualizado y poniéndole a cada uno por ejemplo la ficha que le corresponde o que... a su nivel (...) Si hay a lo mejor uno o dos que no saben hacerlo y los demás sí pues intentaría adaptar mi explicación o lo que le estuviese enseñando a sus capacidades, a su nivel de aprendizaje vaya (Estudiante Paloma, Infantil).

En definitiva, un aprendizaje que los estudiantes destacan como muy relevante pero que es complejo y del que aún están en el camino. Pero con las herramientas de reflexión y autonomía para el desarrollo profesional y de cooperación que muestran haber desarrollado en los apartados anteriores queda la esperanza de que sigan en el camino de mejorar sus prácticas inclusivas.

4. 5. 4. Docentes que se comunican con solvencia

Por último, varios estudiantes coinciden también en destacar el desarrollo de sus capacidades comunicativas como otro de los aprendizajes más relevantes desarrollados durante el Grado.

Oralmente, por así decirlo, es como que todas las ideas se me aturullan y al final... Pero bueno, por lo menos también me ha servido para eso, machacar ahí y cuando tengo que exponer delante de gente pues no ir con vergüenza o con miedo y demás, que al principio pensamos que era un latazo las exposiciones en público pero al final se agradecen un montón (Estudiante Belinda, Primaria).

Yo tengo muchos problemas para hablar en público, yo soy un flan cuando hablo un público y yo no lo he soportado, no lo he superado hasta el último año de carrera, pero porque he mejorado en este aspecto (Estudiante Carlos, Primaria).

También es verdad que, desde que llegué a la Facultad a ahora, el lenguaje me ha cambiado, la forma de expresarme también, no sé, son muchas cosas (Estudiante Sara, Infantil).

Por su parte, los docentes dan mucha importancia a la capacidad de comunicarse de diferentes maneras y es también consciente de este avance.

Yo noto que el profesorado sale muchísimo más preparado y con una capacidad.... algo que no se trabajaba que era la comunicación verbal: de cuáles son tus ideas, de defenderlas y de saber razonar y argumentar acerca de lo de las virtudes que pueda tener tu propuesta didáctica y ahí se ha ganado muchísimo. Yo creo que en lo que más. Lo que yo pueda recordar de mí, en... mis primeros años de la docencia el alumnado estaba ausente, escuchaba. Y ahora no, esa realidad ya se ha cambiado totalmente y eso se nota en el desparpajo de las niñas que es brutal (Docente María).

Entonces pues la verdad es que todas me decían que la asignatura era muy bonita, que aprendían mucho, que además aprendían a nivel práctico, a trabajar la creatividad, que la dramatización, con la improvisación que verdaderamente conseguían superar su timidez, sus bloqueos orales y personales (Docente Beatriz).

Y luego en clase teníamos una jornada de intercambio donde cada grupo representaba de la mejor manera posible: a veces con teatro..., siempre decíamos de una manera creativa, en qué consistía esa experiencia (Docente Rebecca).

En definitiva, podemos concluir que, a pesar de las carencias señaladas en los apartados anteriores, los Grados de Infantil y Primaria de la Universidad de Málaga están desarrollando docentes con capacidad para comunicarse de diferentes maneras y colaborar, para reflexionar sobre su propia práctica y el contexto en el que la desarrollan y seguir aprendiendo con autonomía y con una clara conciencia inclusiva. Pero el Grado es sólo un inicio del largo camino de desarrollo profesional docente.

5. Conclusiones

El cuadro que pintan las líneas anteriores es el de una institución en transición, desde una manera de enseñar muy convencional, basada en las clases magistrales y su reproducción en los exámenes, a otra que intenta crear contextos teórico-prácticos de aprendizaje relevante donde el alumnado pueda aprender con la ayuda de una tutorización cercana. Una transición desde la calificación a través de exámenes a una evaluación que acompañe el aprendizaje a través de portafolios, retroalimentación y participación del alumnado. Los estudiantes lo tienen claro, este segundo grupo de prácticas es el que los ha ayudado a convertirse en docentes reflexivos, que colaboran y que se sienten con las herramientas para cambiar la escuela.

Podría parecer que después de una década la Facultad de Educación de la Universidad de Málaga debería estar mucho más claramente en el lado del aprendizaje relevante pero, teniendo en cuenta las condiciones que relatan los docentes, que confirman los estudiantes y que refleja la documentación revisada, puede considerarse una proeza haber llegado hasta aquí en un contexto en el que la carga docente ha sufrido un aumento considerable, las ratios son elevadas para este tipo de prácticas y la plantilla de profesorado está marcada por la precariedad, la inestabilidad y la meritocracia que dificulta la necesaria colaboración docente para sacar adelante este tipo de prácticas.

Hay una llamada unánime a conectar la teoría con la práctica. Son pocas las experiencias en que esto realmente ocurre. En algunas, las más convencionales, la práctica está totalmente ausente y no se entiende en absoluto la relación de lo que se está aprendiendo con ella. En otras, aunque la práctica está presente y eso provoca un aprendizaje significativo en el alumnado, no es práctica natural, sino traída al aula de diferentes maneras, lo que dificulta que el aprendizaje llegue a ser relevante. Sólo en unos pocos ejemplos y fundamentalmente en el Practicum, la práctica se produce en un contexto completamente real, que facilita esta conexión. Pero para eso el Practicum tiene que cambiar. Todas las personas entrevistadas coinciden en que tiene que ser más largo y la conexión entre la Facultad y las escuelas, entre tutores y tutoras académicas y profesionales tiene que ser más intensa. En este sentido, es una ventaja para desarrollar

ese aprendizaje relevante que el tutor o la tutora académica sea la misma durante todo el Grado pero la inestabilidad del profesorado antes mencionada hace que esto no siempre ocurra cambiando por completo la experiencia que se vive en las prácticas. Por otra parte, es necesario el desarrollo de estas prácticas en centros de buenas prácticas donde los estudiantes puedan experimentar, vivir e incorporar las teorías aprendidas en la Facultad. Sólo una de las estudiantes entrevistadas ha tenido esta suerte.

En definitiva, la Facultad de Educación de la Universidad de Málaga está en el camino. Esperamos que la información vertida en este informe sea valiosa para alumbrar cuáles son las dificultades y como pueden superarse.