

Retos y posibilidades para el desarrollo de competencias en la formación inicial de docentes 15 años después de Bolonia (EEES)¹

Noemí Peña Trapero

Universidad de Málaga (España)  

Laura Pérez Granados

Universidad de Málaga (España)  

<https://dx.doi.org/10.5209/rced.86181>

Recibido: Enero 2023 • Evaluado: Octubre 2023 • Aceptado: Noviembre 2023

ES Resumen: Introducción. En este artículo se presentan los resultados de un proyecto de investigación que pretende analizar las repercusiones que la implementación del Plan Bolonia ha tenido sobre la formación de docentes en las universidades andaluzas quince años después de su puesta en marcha. Esta publicación en concreto centra su análisis en las características del conocimiento que se trabaja en una de las ocho facultades estudiadas (Universidad de Córdoba), equiparándolo de manera categórica a aquel que, según los referentes pedagógicos, se acerca al que desarrolla competencias profesionales docentes (objeto por el cual se puso en marcha el Espacio Europeo de Educación Superior). Método. Para ello se lleva a cabo un estudio cualitativo basado en entrevistas en profundidad realizadas a diferentes agentes universitarios, así como de una exhaustiva revisión documental. Resultados y discusión. Para finalizar, tras una aproximación de resultados en la que se evidencian claras tendencias tecnocráticas en la formación universitaria, se retoma el debate que se abrió en su momento sobre el sentido de la formación universitaria del futuro profesorado.

Palabras clave: competencias; formación inicial; universidad; reforma educativa.

ENG The development of competencies in initial teacher training 15 years after Bologna (EHEA)

Abstract: Introduction. This article presents research findings aimed at analyzing the impact of the Bologna Plan's implementation on teacher education in Andalusian universities, fifteen years post-implementation. This publication focuses its analysis on the nature of the knowledge developed in one of the seven faculties studied (University of Córdoba), equating it categorically to that which, according to pedagogical references, is closer to the type of knowledge which develops professional teaching competencies which is why the European Higher Area was launched originally. Method. For this purpose, a qualitative study is carried out based on in-depth interviews with different university agents, as well as an exhaustive documentary review. Results and Discussion. Finally, after an approximation of results in which clear technocratic trends in university education are evident, the debate initially-opened about the meaning of university training for future teachers is resumed.

Keywords: competencies; initial training; university; educational reform.

Sumario: 1. Introducción. 2. Método. 2.1. Población y muestra. 2.2. Análisis de datos. 3. Resultados y discusión. 4. Conclusiones. 5. Referencias bibliográficas.

Cómo citar: Peña Trapero, N.; Pérez Granados, L. (2024). Retos y posibilidades para el desarrollo de competencias en la formación inicial de docentes 15 años después de Bolonia (EEES). *Revista Complutense de Educación*, 35(4), 719-728.

¹ Proyecto I+D+i en el marco operativo FEDER Andalucía 2014-2020. (UMA18-FEDERJA-12) Titulado: "El desarrollo de competencias en la formación inicial de docentes en Andalucía después de Bolonia (EEES)", dirigido por Ángel I. Pérez Gómez y Encarnación Soto Gómez. Grupo de investigación: Innovación y Evaluación educativa Andaluza: Repensar la educación (HUM-311).

1. Introducción

El Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) o Plan Bolonia se incorporó en nuestro país en el año 2007, convirtiéndose en una verdadera oportunidad para revisar y reajustar los planes de estudio universitarios para así responder a los nuevos retos del sistema universitario:

Resulta necesaria una nueva ordenación de la actividad universitaria que permita a las Universidades “abordar, en el marco de la sociedad de la información y del conocimiento, los retos derivados de la innovación en las formas de generación y transmisión del conocimiento” (MECD, 2003, p. 2).

Desde este punto de vista, el nuevo marco proyectaba importantes modificaciones organizativas y estructurales, muchas de las cuales tenían como horizonte situar el aprendizaje en el centro de la educación universitaria (Pozo y Monereo, 2009; Comás y Bofarull, 2014), suponiendo una oportunidad de cambio que hiciera repensar las formas de enseñar, aprender y evaluar hacia modelos basados en la adquisición de conocimiento más que en la reproducción y repetición de información (Pérez-Gómez, 2012). Fue en ese momento cuando entró el término competencias (Pérez-Gómez, 2007; Hipkins, 2006; Moya, 2008) en las nuevas normativas que regulaban los procesos de enseñanza y aprendizaje en los niveles superiores. Así aprender a aprender (Rué, 2016) constituye desde entonces una de las demandas esenciales que debe satisfacer la formación universitaria. Al mismo tiempo, y tomando como referencia un escrito elaborado por Arroyo (2016), emergía otra teoría basada en la necesidad encubierta que este nuevo plan de estudios pretendía cubrir, adaptando nuestro sistema universitario al americano y transformando así la denominada como universidad de la cultura (la europea) a la de la excelencia (la americana). Esto supuso entrar en el debate de la misión del sistema universitario y cuestionar los conocimientos que se ofrecían en las instituciones educativas superiores según su aplicabilidad económica, su rendimiento, eficacia y eficiencia de cara al mercado y sus aledaños. De esta manera, los valores propios del sistema tradicional basados en la educación integral de la persona quedaban relegados como obsoletos y escasamente competitivos (Laval, 2004).

No obstante, el término competencias que aquí hacemos referencia queda alejado de esa lectura. En un trabajo realizado por Pérez-Gómez et al. (2009) -y tomando como referente el concepto de cualidades humanas fundamentales de Walker y Nixon (2007), Nusbaum (2002), Winter y Maisch (1996)- en el que se clarificaban los principios del nuevo modelo del EEES, el enfoque que se le da a las competencias es completamente holístico, albergando una serie de dimensiones que complejizan y aportan relevancia a lo formativo, añadiendo a los conocimientos las habilidades, las actitudes, los valores y las emociones. La movilización de tales dimensiones permite que lo que se aprenda quede incorporado en el sujeto de manera personal, tácita e implícita, por lo cual, se pretende la construcción de conocimiento frente a la reproducción (Pérez-Gómez y Soto-Gómez, 2021). Bajo este enfoque se reconocían las siguientes como las competencias profesionales hacia las que debían caminar las titulaciones universitarias con la implementación del citado Plan Bolonia: Conocimiento comprensivo y significativo; Aplicación del conocimiento comprensivo de manera profesional, argumentada y responsable; Capacidad para evaluar y valorar de forma crítica; Capacidad para comunicar información; Capacidad para trabajar y aprender en grupo; y Capacidad para seguir aprendiendo.

Especificamente, estas competencias que contextualizaban el Plan Bolonia llevaron a replantear el contexto de formación de docentes, caminando hacia iniciativas y propuestas de formación divergentes, innovadoras, inclusivas y flexibles (Darling-Hammond et al., 2005; Snow, Griffin y Burns, 2005). Esto buscaba desarrollar docentes reflexivos, integrando la teoría y la práctica de manera más sofisticada (Martín, 2009). Esto llevó a formular una serie de principios pedagógicos: En primer lugar, priorizar la reconstrucción del conocimiento práctico como finalidad básica del currículum formativo para los futuros docentes (Pérez Gómez y Pérez Granados, 2013). Esto implica enfatizar la reflexión en y sobre la acción como estrategia privilegiada de todo el proceso de formación (Pérez-Gómez, 2017, 2022; Korthagen, 2022); En segundo lugar, potenciar la estructura modular del currículum. Sin prejuicio de que donde sea conveniente se distingan las materias correspondientes, pero sosteniendo una estructura modular que permita espacios curriculares más amplios que faciliten el desarrollo de las competencias básicas mencionadas (Ronen, 2022; Rué, 2016); En tercer lugar, estimular el desarrollo de la naturaleza tutorial, personalizada, de la docencia universitaria. Atender a la diversidad y respetar la singularidad de los procesos de aprendizaje que el docente debe estimular, acompañar, orientar y corregir (Peña y Serván, 2022); En cuarto lugar, facilitar la convergencia entre docencia e investigación, asegurando que los avances del conocimiento de cada campo estuvieran al servicio del aprendizaje de los estudiantes (Kindelán, 2013); En quinto lugar, establecer flexibilidad curricular como clave para el desarrollo permanente de los planes de estudio de modo que puedan reaccionar al cambio y desarrollo permanente del conocimiento y de la sociedad (Cazorla, 2011); En sexto lugar, potenciar la pluralidad metodológica y el diseño flexible en enfoque progresivo para incorporar de manera continua nuevos contenidos y métodos de enseñanza y evaluación (Fernández Navas, et al., 2022); En séptimo lugar, promover, estimular y potenciar el desarrollo de la autonomía del futuro docente, fomentando la optatividad de cursos, seminarios, talleres, así como las formas prácticas, idiosincráticas y singulares de intervención de cada estudiante, de modo que se vaya fortaleciendo su propia personalidad e identidad profesional a través de la reflexión sobre la experiencia cotidiana (Pérez-Granados et al., 2022); Y en octavo lugar, procurar la coherencia de todo el proceso, entre la definición del perfil y las competencias, la selección y secuenciación de contenidos, la formulación de las estrategias de enseñanza y evaluación, y la organización de contextos de aprendizaje, atendiendo al espacio, tiempo, ratios y agrupamiento de los estudiantes.

Todo esto generó una reflexión profunda sobre los contenidos para el aprendizaje universitario (o conocimiento que aprender) que del EEEs se realizó por parte de las universidades andaluzas (Martín-Alonso, y Pañagua, 2022). Finalmente se acordó que éste debía reunir las siguientes características para que fuese entendido como conocimiento competencial (Pérez-Gómez et al., 2009, pp. 6-8):

- Conocimiento selectivo y profundo, concentrando el foco de trabajo en cuestiones determinadas que permitan el desarrollo en profundidad y por tanto la formación de capacidades mentales de orden superior. Considerando las múltiples perspectivas sobre el mismo foco de indagación en los aspectos y variables ocultas, así como el aprendizaje de los procesos de búsqueda, selección, organización, aplicación y valoración de la información.
- Conocimiento interdisciplinar, favoreciendo la integración de las disciplinas sin prejuicio de la profundización disciplinar. Esto requiere la colaboración entre docentes, así como la concepción convencional de un currículum holístico y contextualizado.
- Conocimiento como construcción social contingente, contemplando el currículum como el conocimiento de datos, hechos, modelos o teorías como la historia y los modos que llevaron a producirlo, para que así el aprendiz comprenda el carácter siempre contingente y relativo del conocimiento que producimos.
- Conocimiento útil y relevante, explorando y destacando la dimensión operativa de los saberes, la utilidad de los contenidos del currículum y entender los problemas y actuar sobre ellos.
- Conocimiento flexible y emergente, evitando un programa rígido y cerrado y proponiendo un diseño flexible de enfoque progresivo que permita acomodar el currículo, los contenidos y las actividades a las necesidades e intereses de los estudiantes y a su ritmo de desarrollo y aprendizaje.
- Conocimiento actual y original. El currículo debe abordar problemas abiertos, en situaciones ambiguas e inciertas que enfrentan al estudiante ante situaciones en las que la primera tarea sea buscar la información adecuada y relevante para identificar el problema.

Teniendo en cuenta este marco y después de quince años de esta gran apuesta por la transformación en la formación universitaria, cabría preguntarnos: ¿Qué ha ocurrido en las Universidades Andaluzas, concretamente en la Universidad de Córdoba (UCO) en el ámbito de la formación de docentes? ¿Cómo ha afectado el diseño propio de los planes de estudio de la UCO en la calidad de los aprendizajes de los futuros docentes? ¿En qué medida la implantación del Plan Bolonia ha influido en el alumnado egresado y en su desarrollo de competencias? O dicho de otro modo ¿Se corresponden los contenidos para el aprendizaje universitario con los objetivos que se presuponían con la instauración del Plan Bolonia?

En el presente artículo se exponen parte de los resultados de un proyecto de investigación a nivel andaluz que aborda a gran escala las repercusiones de la implementación del Plan Bolonia en la formación de docentes en las universidades andaluzas, quince años después de su inicio. En este caso nos centraremos en los resultados obtenidos en una de las universidades estudiadas (Universidad de Córdoba) para profundizar en una de las dimensiones de estudio: el desarrollo competencial del alumnado egresado.

2. Método

El diseño metodológico del estudio se enmarca en la perspectiva cualitativa, concretamente tomamos como herramientas de recogida de información entrevistas semiestructuradas (Jorrín et al., 2021) y un riguroso análisis documental de los planes de estudio oficiales. Las entrevistas fueron diseñadas previamente por parte del grupo de investigación bajo un universo de intereses común: (I: Identidad docente y preparación para el ejercicio profesional; II: Aspectos generales del Grado). Más allá de conocer la opinión de los informantes sobre el plan de estudios, buscamos emerger sus creencias sobre la profesión docente con el fin de poder analizar su repercusión en el desarrollo de competencias profesionales docentes. Este enfoque cualitativo nos permite profundizar en la realidad, capturando la espontaneidad del discurso presente en una conversación (requiriendo que los sujetos se posicionen cognitiva y afectivamente) y no a través de cuestionarios con respuestas estandarizadas basadas únicamente en herramientas conceptuales. Obligándonos así a interpretar dichos datos en base a referentes teóricos y a compartir evidencias, dejando abierta la posibilidad de estudiarlos desde otros referentes y perspectivas (Fernández et al., 2017).

2.1. Población y muestra

Esta muestra incluye estudiantes (6), profesorado (6) y miembros del equipo decanal (2), sumando un total de 14 entrevistas. Para la triangulación de dicha información (Tracy, 2021) y contribuir a la validez del estudio (Denzin, 2017) se procedió a la interpretación contrastada de las diferentes voces, unida a una extensa revisión documental. La Tabla 1 refleja el perfil de los informantes entrevistados junto con las siglas en las que más adelante aparecerán referenciadas sus citaciones. Cada entrevista tuvo una duración de entre 60 y 80 minutos, acumulando aproximadamente 980 minutos de relato:

Tabla 1. Abreviatura y datos generales de los informantes entrevistados

Profesorado			Estudiantes			Equipo decanal	
Abrev.	Grado	Años de experiencia	Abrev.	Grado	Curso	Abrev.	Años de experiencia
Prof.1-Inf	Infantil	15-20	Alum.1-Inf	Infantil	4º	Dec1	10-15
Prof.2-Inf	Infantil	15-20	Alum.2-Inf	Infantil	4º	Dec2	10-15
Prof.3-Inf	Infantil	25-30	Alum.3-Inf	Infantil	4º		
Prof.4-Prim	Primaria	30-35	Alum.1-Prim	Primaria	4º		
Prof.5-Prim	Primaria	30-35	Alum.2-Prim	Primaria	4º		
Prof.6-Prim	Primaria	10-15	Alum.3-Prim	Primaria	4º		

2.2. Análisis de datos

Una vez desarrolladas las entrevistas se transcribieron completamente y categorizaron con el software MAXQDA. Se tomaron como referencia las cualidades de los contenidos para el aprendizaje universitario, mencionadas en la introducción, junto con categorías emergentes del análisis. Para presentar los resultados, se organizó la información según estas categorías y se trianguló con documentos oficiales de la Universidad de Córdoba. La siguiente tabla (Tabla 2) refleja la relación de documentos oficiales consultados que aparecen en este estudio y la abreviatura con la que se identifican cada uno de ellos:

Tabla 2. Relación de documentos oficiales consultados y abreviaturas

Abreviatura	Documento oficial consultado
(G-Diversidad)	Guía oficial de la asignatura “Diversidad, Convivencia y Escuela Inclusiva”
(G-Estrategias)	Guía oficial de la asignatura “Estrategias de Intervención Educativa en la etapa infantil”
(G-MedioNatural)	Guía oficial de la asignatura “El conocimiento del medio natural”
(Baremo Méritos PDI)	Baremo General de méritos para todas las plazas de Personal Docente e Investigador Contratado
(Normativa Coordinador/a)	Normativa para la figura de Coordinador/a de Titulación
(Coord.Infantil)	Web Coordinación Académica del Grado en Infantil
(Coord.Primaria)	Web Coordinación Académica del Grado en Primaria
(Resumen reunión coordinación)	Resumen reunión de coordinación de los Grados en Infantil y Primaria celebrada el 14/07/2020
(Experto Doc.Uni.)	Título de Experto en Docencia Universitaria
(Distr. Créditos)	Distribución de créditos y ordenación temporal
(Plan de estudios)	Plan de estudios. BOE 04/06/2020 (Publicación de Modificaciones)
(Plan. Asignaturas Inf.)	Planificación de las Enseñanzas en el Grado de Educación Infantil
(Plan. Asignaturas Prim.)	Planificación de las Enseñanzas en el Grado de Educación Primaria

3. Resultados y discusión

Muchas de las ideas que emergen de los datos recogidos en el estudio evidencian una tendencia al propósito pedagógico del EEEs: *favorecer el desarrollo de competencias y enseñar cómo aprender* (Pérez-Gómez et al., 2009, p. 5). Para estas tareas mencionadas por gran parte del profesorado universitario el conocimiento de la disciplina es necesario, imprescindible, pero no suficiente, por lo que se visualiza cómo la entrada de este nuevo Plan de Estudios Europeo ha venido acompañada de un cambio de tendencia desde la teoría hacia la práctica. A continuación, se presentan los resultados relacionados con las categorías analizadas:

En cuanto al **Conocimiento selectivo y profundo** que se pretendía impregnara el currículum universitario, cuatro de los docentes entrevistados (Prof.1-Inf., Prof.2-Inf. y Prof.3-Inf.) resaltan la importancia que esta cuestión tiene en su docencia:

Intento que no sean muchas pequeñas tareas, sino una tarea grande (...). O sea, que, en mayor o menor medida, pues... voy a buscar sobre este autor, pero voy a buscar también eso que se refleja en el texto, entonces voy a hablar con una familiar que es maestra, a ver qué está haciendo. Y todos esos pequeños pasos de indagación sobre recursos les ayuda a comprender en profundidad lo que están investigando. (Prof.1-Inf.)

A pesar de estas experiencias aisladas, los y las docentes entrevistados (Prof. 2-Inf; Prof.4-Prim.; Prof.5-Prim. y Prof.6-Prim.) aprecian una falta de enfoque en profundidad de este tipo de conocimiento en la

facultad. Identifican carencias concretas, como el solapamiento de temas en diferentes asignaturas, dificultades para buscar bibliografía, o incluso que cuando llegan a los másteres el alumnado carece de una base pedagógica que le permita realizar análisis críticos de lo que están viendo y leyendo: "Cuando hablas con los alumnos, por ejemplo, ahora en el máster, lo que te dicen es: 'sí, de eso hablamos, pero muy poquito, en una asignatura'. Hay temas muy repetidos y temas en los que no se profundiza nada" (Prof.2-Inf.).

La toma de conciencia de esta carencia formativa permite que el profesorado universitario reflexione sobre el sentido de lo que está haciendo. Una de las docentes entrevistadas (Prof.5-Prim.) confiesa haber descubierto que, para conseguir este conocimiento profundo, es fundamental aplicar la premisa de *menos*, es *más*:

Yo me iría a lo básico, a las raíces, me parece que tenemos que ir a la esencia, [...]. El tema de las modas pedagógicas ni hablamos. No me gustan y lo pongo mucho en tela de juicio. Hay que ir a lo fundamental y de lo fundamental quedarnos con lo bueno. (Prof.5-Prim.)

Para comprobar esta adquisición en el alumnado de 4º de ambos grados, si aterrizamos en el tipo de conocimiento que comparten sobre uno de los ejes de su formación como es la programación didáctica, descubrimos que aún queda mucho camino por recorrer para llegar a cierto nivel de profundización. En primer lugar, asumen ser conscientes de que a la hora de programar hay aspectos en los que se notan carentes. En sus discursos muestran la planificación desde la parte técnica, frente a la dimensión crítica y social. Los estudiantes entrevistados demandan que, la facultad les proporcione "los pasos" para programar, con el propósito de aplicarlos tanto en las oposiciones como en el aula. Esto evidencia la idea de Facultad como repositorio de recursos para aplicar mecánicamente en la práctica cotidiana, una creencia que aún prevalece en el alumnado que está a punto de egresar:

En las programaciones, en lo referente a los objetivos del currículum sí lo manejamos, pero luego a la hora de la metodología al realizar nuestra programación yo creo que no se trabaja lo suficiente, como que se trabaja mucho lo teórico, pero a la hora de llevarlo a la práctica no (Alum.2-Inf.).

Con relación al **Conocimiento interdisciplinar**, la totalidad de docentes entrevistados consideran que este tipo de conocimiento es algo imprescindible y que se adquiere sobre todo durante el Practicum: "Pero en el Practicum estás trabajando con niños y niñas, estás poniendo en entredicho [lo aprendido en] la facultad y [cuando te pones en juego no es que sólo saques a relucir tu propia] actuación, sino que evidencias la formación que llevas" (Prof.3-Inf.).

Este tipo de conocimiento es difícil de adquirir a través de las diferentes asignaturas del Grado, pues, aunque lo entienden como ideal, a la hora de llevarlo a la práctica consideran complejo y difícil el hecho de coordinarse, especialmente si pertenecen a departamentos diferentes. Por lo que, a pesar de los programas de coordinación establecidos por la facultad, queda mucho camino por recorrer, comenzando con aspectos organizativos:

Entonces muchas veces las reuniones de coordinación son o para el grupo completo o para el curso completo y eso al final es poco efectivo (...), entonces hemos insistido para que sea por cuatrimestre, para que las 5 o 6 asignaturas que están en el mismo cuatrimestre nos podamos reunir, podamos hablar, decidir qué es lo que hacemos, (...). (Prof. 4-Prim.)

Así lo destaca también el alumnado entrevistado del Grado en Educación Infantil (Alum.1-Inf, Alum.2-Inf, Alum.3-Inf), que asegura que no ha habido coordinación entre determinadas asignaturas y que el temario en ocasiones es repetitivo. En cambio, el alumnado perteneciente al Grado en Educación Primaria comenta que en determinadas menciones sí ha existido coordinación entre los docentes para evitar el solapamiento de contenidos:

Las asignaturas yo las veo como un poco aisladas cada una de ellas. [No obstante] he visto que en la mención de educación especial si hubo una coordinación entre los docentes para no pisarse el contenido unos con otros (...). Pero en cuanto a los otros cursos yo he visto que cada docente va aislado, cada uno da su materia. Se unen con los profesores que imparten la misma asignatura, pero no con el resto de las asignaturas. (Alum.4-Prim)

Si aterrizamos en el **Conocimiento basado en una construcción social contingente**, tres de las profesoras entrevistadas comparten perspectivas divergentes. La primera (Prof.1-Inf.) habla de cómo la formación continua (investigación, lecturas, asistencia y participación en congresos, etc.) repercute en enseñanza, abrazando la necesidad constante de actualización: "Es una formación continua de verdad, y cada día salen nuevas cosas. Y no es que sale una teoría nueva y tienes que saberla, sino que hay mucha investigación, mucha que hay que actualizarse siempre" (Prof.1-Inf.).

La segunda (Prof.2-Inf.) rescata la capacidad de hacerse preguntas y de no dar nada por hecho, o "porque sí". Podría decirse que esta contingencia del conocimiento responde a la célebre cita de Sócrates:

Sólo sé que no sé nada, y por lo cual es importante que el alumnado universitario se forme con esta percepción, con esta sed de seguir haciéndose preguntas a lo largo de toda su vida profesional: Puedes caer más en la trampa de decir: fue así porque siempre ha sido así, y creo que ahí es donde está la clave del hacerte la pregunta ¿dónde está la pregunta? Y por supuesto buscar la respuesta. (Prof.2-Inf.)

Y la tercera (Prof.3-Inf.) resalta el conocimiento que emerge de la práctica en las escuelas. Haciendo un llamamiento a que las facultades de educación tiendan puentes mucho más sólidos con las escuelas, buscando una retroalimentación mutua: "Yo creo que las facultades no se pueden convertir exclusivamente en

instituciones generadoras de una teoría a veces muy inconexa con la realidad de la práctica, sino que tiene que estar pisando el terreno" (Prof.3-Inf.).

Muy relacionado con esto convive la función que los estudiantes entrevistados le atribuyen a la escuela. Ven la escuela como un camino "existente" que cada individuo debe transitar a su propio paso, pudiendo crear nuevos caminos de significados a partir de los ya existentes. No obstante, en algunos discursos (Alum.3-Prim) la balanza se sigue inclinando hacia la "guía" e incluso el "control" de estos itinerarios singulares, por miedo a la incertidumbre y por asociar a esta con algo que no lleva a ninguna parte (controlable): "Considero que la función que debería tener la escuela sería la de guiar al alumnado, demostrarle lo que sería el camino, no empujarle al camino sino mostrarle el camino que ellos deben seguir" (Alum.3-Prim).

Si hablamos del **Conocimiento útil y relevante**, tres de los docentes entrevistados (Prof.1-Inf.; Prof.2-Inf.; Prof.5-Prim.) detallan experiencias concretas que implementan en sus aulas para que el alumnado adquiera este tipo de conocimiento. Estas experiencias abarcan desde clases prácticas que requieren la movilización del alumnado, búsquedas en el entorno y resolución de cuestiones concretas, hasta trabajos individuales y/o grupales que fomentan hábitos de indagación, de investigación teórica y de reflexión a través del diario: "El hecho de que preparen ellos una exposición y que tengan que defender su postura, eso [les hace pensar y forjarse una identidad]. Luego también tengo una experiencia que les daba mucho que pensar, y es el cuaderno de clase, el diario" (Prof.5-Prim.).

Sólo una de las docentes entrevistadas, sin formación pedagógica específica, menciona en diferentes momentos a lo largo de la entrevista las dificultades y limitaciones (falta de tiempo y solapamiento de contenidos entre las disciplinas y las didácticas), que se encuentra dentro de la docencia universitaria para profundizar en lo que se trabaja en clase y conseguir que el alumnado universitario construya aprendizaje relevante:

Entonces, debemos intentar que el alumnado conozca lo máximo posible de su profesión, contenidos importantes (...), pero claro, tú para enseñar didáctica tienes que enseñar teoría [conocimiento del contenido]. Si no sabes contenidos ¿cómo vas a enseñar la didáctica? No obstante, los alumnos se quejan de que les contamos lo mismo en las diferentes asignaturas [conocimiento disciplinar y didáctica de la disciplina]. (Prof.4-Prim.)

La necesidad de un mayor nivel de formación en este tipo de conocimiento emerge cuando dos de los docentes (Prof.1-Inf y Prof.4-Prim) indican determinadas carencias de rigor y profundidad que observan en el alumnado universitario que se acerca al final de la carrera. Uno de ellos (Prof.1-Inf) menciona la fragmentación que lleva a cabo el alumnado cuando hace trabajos en grupo. Y otro de ellos hace referencia a la dificultad que tiene el alumnado a la hora de realizar el Trabajo Fin de Grado (TFG) para partir de unos principios pedagógicos básicos que les permita ver el sentido de lo que están haciendo. Ambas evidencias denuncian el academicismo y la artificialidad, considerándolas como la espada de Damocles de la cultura universitaria en el sentido de que todo pierde relevancia y profundidad cuando cae en las perversas aguas del trámite:

Ahora para el portafolio que vamos a hacer en el Practicum III les preguntamos si sabían hacer el blog, y ellos te dicen que no, que en la asignatura de creación de blogs, uno creaba contenido, otro lo presentaba. Cada uno hacía una cosa y nadie sabe hacer algo completo. Eso no tiene ningún sentido yo creo. Y eso es lo que hacen con nosotros. Nos especializamos en algo porque así es como lo pide desde la administración. (Prof.1-Inf.)

Esta cuestión se puede apreciar también en la voz de los estudiantes entrevistados, pues durante las entrevistas no son capaces de concretar el tipo de metodologías que defienden para su práctica o nunca se han planteado explícitamente qué imagen de docente les habita: "Bueno pues nunca me he parado mucho a pensar en ese aspecto, sí que es verdad como hasta ahora siempre he sido estudiante solo me lo he planteado las veces que he estado de prácticas" (Alum.3-Prim).

En referencia al **Conocimiento flexible y emergente**, se han consultado las guías docentes (G-Diversidad, G-Estrategias y G-MedioNatural) de tres asignaturas que imparten tres de las personas entrevistadas (Prof.1-Inf.; Prof. 2-Inf. y Prof.4-Prim.). De estas tres guías consultadas destaca cómo en el apartado de contenidos existen algunas diferencias entre las asignaturas revisadas. Mientras que en las asignaturas de índole más pedagógico (G-Diversidad y G-Estrategias) se presentan los contenidos de manera más genérica siguiendo un patrón que se podría denominar como "Universo de intereses" sin especificar contenidos más prácticos o acciones más específicas. La asignatura de biología –basada en el conocimiento de contenidos (G-MedioNatural)– divide sus contenidos en teóricos y prácticos, detallando cuestiones y prácticas muy específicas de la asignatura.

Tanto la metodología como la evaluación de dichas asignaturas aparecen representadas en formato de tablas. La primera relacionando el tipo de actividades con la frecuencia de estas en los respectivos agrupamientos (horas, grupo completo/grupo mediano); la segunda relacionando el sistema de evaluación con las competencias a desarrollar por el alumnado. Sólo hay diferencias significativas en las adaptaciones que se valora realizar en el caso de alumnado a tiempo parcial y estudiantes con discapacidad y necesidades educativas especiales. Mientras que en las asignaturas de mayor índole pedagógico se plantean adaptaciones para el alumnado matriculado a tiempo parcial, en la asignatura de especialidad no se consideran necesarias adaptaciones metodológicas para los estudiantes con este perfil.

En las entrevistas realizadas, el profesorado (Prof.1-Inf.; Prof.5-Prim.; Prof.6-Prim.) muestra flexibilidad y apertura en sus clases. Esta flexibilidad puede ir relacionada con los contenidos y acontecimientos emergentes (Prof.1-Inf), procurando abarcar en las clases aquello que coyunturalmente está ocurriendo y que se

consideran como imprevistos: "Porque ante lo planificado siempre me surgen imprevistos del tipo, he visto este video, tenéis que verlo, ahora viene alguien y no podemos dejar pasar esta oportunidad..." (Prof.1-Inf.).

Esta flexibilidad también está relacionada con el tipo de grupo que le toca a cada docente en cada curso escolar (Prof. 5-Prim.), considerando la premisa de que "no hay dos cursos ni dos grupos iguales" y, por lo tanto, adaptando sobre la marcha los contenidos y métodos según lo vayan requiriendo: "Es que en un momento dado me identifico con la imagen 6 (exposición en asamblea), o con la 3 (tutorización de trabajo en grupo) también, o con la 1 (clase magistral). Yo creo que me identificaría con todos porque sería también adaptarse a las circunstancias, al momento de clase, al alumno que tienes" (Prof.5-Prim.).

Y por último, existe un tipo de flexibilidad relacionada con el hábito de pensar y repensar continuamente lo que se está haciendo (Prof.6-Prim.), lo que funciona y lo que no funciona, hacia dónde vamos con lo que estamos haciendo, qué pretendemos... y que forma parte del desarrollo profesional docente, por lo cual, se entiende que a pesar de la "rigidez" de lo que aparece en las guías, éstas se van revisando cada año con el fin de ir perfilándolas al momento coyuntural y personal que cada docente responsable se encuentre:

Y en ese sentido nos ha servido cambiar los instrumentos que el alumnado hace para que sean unos instrumentos más reflexivos. Que ahora mismo es verdad que hay instrumentos reflexivos de conjunto como grupo... Diario no hay, pero en un primer momento, el diseño de las guías se hace desde la psicología y entonces la psicología era más, observa y cuestiona los problemas que se dan en el aula. Entonces el quitar esa visión de diagnóstico nos obliga a cambiar y a pensar qué es lo que pasa y analizar lo que pasa. (Prof.6-Prim.)

Para finalizar, con respecto al **Conocimiento actual y original** en las entrevistas realizadas esta categoría es poco emergente. Sólo dos de las personas entrevistadas hablan de este tipo de conocimiento. Una de las docentes (Prof.1-Inf.) lo hace para hacer referencia de manera crítica a una tendencia que viene predominando en la universidad de fragmentar los contenidos y de pedir al alumnado múltiples tareas sencillas, pero sin apenas abarcar la complejidad de la que va a ser su tarea profesional: "Hay docentes que le piden por cada tema una presentación, por cada esto un archivo. Entonces, tienen tantas cosas que no tienen sentido, porque eso no da tiempo a reflexionar nada" (Prof.1-Inf.).

Otra de las personas entrevistadas (Prof. 2-Inf.) tiene una postura también crítica sobre el tema, pues habla de la necesidad de trabajar el sentido, de que el alumnado universitario desarrolle un pensamiento crítico y reflexivo que le permita impulsar nuevas ideas e ir avanzando como colectivo en pro de una transformación del sistema educativo. De hecho, se muestra en contra de la tendencia a lo tecnocrático de la práctica que se está produciendo en la cultura universitaria, y hace un llamamiento para volver al carácter filosófico, político y pensante de este tipo de formación:

Cuando a los alumnos les tengo que poner algún ejemplo práctico, para mi es muy fácil. Me gustaría llegar al otro extremo, al ¿qué hacemos con esto? ¿cómo lo pensamos? ¿para qué? ¿esta obsesión por el hacer? Los nuevos grados nos llevan a una hiperactividad tremenda que está vinculada a esta obsesión del profesorado de acumular papeles. (Prof.2-Inf.)

En este sentido se habla de que ante tanta fragmentación es imposible profundizar, y esto está muy relacionado con cómo está planteado el currículum en la universidad.

Si analizamos la calidad de las asignaturas ofertadas o, lo que es lo mismo, la naturaleza formativa que presentan, podríamos considerar que existen tres categorías que hemos denominado como: Asignaturas de fondo pedagógico; Asignaturas de fondo psicológico; y Asignaturas de especialidad (dedicadas al conocimiento de los contenidos disciplinares: matemáticas, lengua, medio social y natural, música, lengua extranjera, religión, etc.). Tras hacer un breve estudio de los títulos de estas, hemos elaborado el siguiente gráfico (Figura 1) en la que se sintetizan la distribución de estas a lo largo de los diferentes cursos académicos en ambos grados, permitiéndonos así hacer una idea del peso de cada naturaleza formativa.

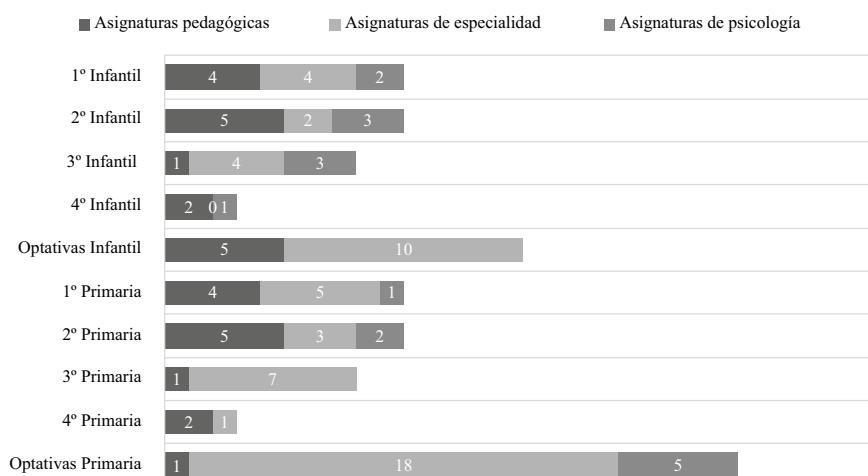


Figura 1. Relación existente entre asignaturas ofertadas en cada uno de los cursos de los Grados en Infantil y Primaria, y la naturaleza formativa de las mismas

Con esto se puede ver que en gran parte de los cursos de ambos grados prevalecen las asignaturas pertenecientes a las distintas especialidades (54) sobre aquellas que son de carácter pedagógico (30) o psicológico (35). A pesar de esto, la única docente especialista entrevistada (Prof.4-Prim) argumenta - basándose en las demandas de los y las maestras que están en ejercicio - la necesidad de ampliar el tiempo dedicado a las asignaturas de especialidad (conocimiento del contenido) y confiesa haberse sentido algo confusa cuando, tras pasar de los tres a los cuatro años de duración del Grado, no se amplió el tiempo de dedicación a este tipo de asignaturas:

Pero nosotros pensamos que cuando pasamos de los 3 a los 4 años se iba a hacer un aumento, porque tuvimos mucha relación con los maestros y porque un maestro -que es el que está en la escuela- es el que te dice lo que hace falta, entonces yo creo que ahí lo que ellos nos dijeron es que hace falta más contenidos. (Prof. 4- Prim)

Por lo que se da a entender, según otros testimonios, esta distribución de asignaturas, departamentos y áreas entre los diferentes cursos de los Grados supuso una importante lucha de intereses en la universidad hasta que se llegó a la distribución que se ha compartido anteriormente: "Nuestro Plan de Estudios fue... de hecho dijeron que las áreas desaparecían, entonces nos tiramos al monte de que no había áreas, y era todo estupendo, pero cuando lo tuvimos todo montado llegaron las áreas. Entonces ya fue una lucha a muerte". (Prof. 5- Prim)

4. Conclusiones

Algunos apuntes que el estudio deja entrever son los siguientes:

La formación de docentes reflexivos, a debate

A pesar del esfuerzo que el nuevo Plan de Estudios universitario proponía para personalizar y profundizar en los procesos de aprendizaje (Pericacho, 2023) los estudiantes universitarios entrevistados siguen sosteniendo la creencia de que *se aprende a ser docente a través de recetas*, pretendiendo reproducir conductas siguiendo el paradigma *proceso-producto* (Rosenshine y Stevens, 1986). Por esta razón, aún sigue quedando lejos el enfoque que entiende al profesor como un sujeto estratégico que toma decisiones a partir de sus teorías y creencias antes, durante y después de la interacción con el alumnado (Schön, 1998; Perrenoud, 2008; Korthagen, 2022, Eurydice, 2020). Esto hace que se siga manteniendo la inercia tecnocrática de la enseñanza universitaria (Arroyo, 2016), así como la prevalencia del conocimiento del contenido frente al conocimiento pedagógico y filosófico profundo (Shulman, 2019) que invita a repensar la propia identidad como docente, así como la institución escolar.

La necesidad de cooperación real entre el profesorado universitario

Por otro lado, dentro de la normativa para la figura de Coordinador/a de Titulación de la Universidad de Córdoba se evidencia de manera muy clara la apuesta por una coordinación sustancial entre el profesorado en beneficio de la calidad de las enseñanzas. A pesar de este marco normativo, según los resultados obtenidos, éste sigue siendo un tema pendiente dentro de este contexto. De hecho, emerge la "lucha de egos" (Rué, 2016) que existe de manera implícita en la cultura universitaria y los debates faltos de esencia pedagógica que se producen en las reuniones de coordinación docente. Esto repercute directamente en una carencia de coordinación sustancial entre asignaturas que impide que se lleven a cabo determinados tipos de conocimiento más holísticos y competenciales (Pérez-Gómez, 2012; Gallardo Gil et al., 2022).

La escasa formación pedagógica del profesorado universitario

También se evidencia como asignatura pendiente la formación del profesorado universitario en aspectos pedagógicos (Formación del PDI). De hecho, si analizamos la calidad de las ofertas formativas que esta universidad ofrece para el Personal Docente Investigador (PDI) se puede apreciar que, al margen de un título de experto (Experto Doc.Uni.) destinado mayoritariamente al profesorado novel, la oferta formativa general se caracteriza por desvincularse en parte de la formación didáctica y pedagógica del PDI. Y si unimos esto con que para acceder a la docencia universitaria sólo es obligatoria la acreditación y que ésta se puede obtener sin formación pedagógica, se puede concluir con que podría existir profesorado universitario sin la misma. Esto es algo que ya aparecía en la bibliografía consultada sobre el tema y que quizás sería algo que se debería repensar a nivel institucional:

"Prácticamente todos los actuales docentes universitarios en España se han forjado como docentes sin ninguna preparación específica para ello. Aunque las cuestiones que aquí se manejan son de orden curricular, pueden ser consideradas como un "cuerpo extraño" a la propia cultura profesional, vinculada estrechamente a la especialidad dentro del área y a la propia línea de investigación". (Rué, 2016, p. 18)

De la universidad de la cultura a la universidad de la excelencia

Si retomamos las preguntas de investigación iniciales, podríamos decir que, en el ámbito de la formación de docentes en la Universidad de Córdoba, la implementación del Plan Bolonia supuso un gran esfuerzo institucional que, debido a los matices y aproximaciones previamente discutidas, aún tiene un largo camino por

recorrer para llegar a cumplir las expectativas que en un inicio se plantearon. No obstante, haciendo alusión al escrito elaborado por Arroyo (2016), parece ser que sí se ha cumplido la pretensión de base: sustituir la universidad de la cultura a la de la excelencia, requiriendo así que los conocimientos que se ofrecen en las instituciones educativas superiores tengan aplicabilidad económica (recetas para el éxito). De esta manera se desechan todos los procesos educativos lentos que forman de manera holística a los futuros docentes por considerarse como obsoletos y escasamente competitivos (Laval, 2004) y se construye progresivamente la cultura del trámite, donde el sentido de la formación está en conseguir el título por encima de todo, independientemente de la adquisición de competencias (conocimientos, habilidades, valores, actitudes y emociones) que permitan desempeñar la labor profesional con actitud crítica y progresiva, "de ahí la falacia tantas veces repetida de que nuestros actuales jóvenes forman parte de la generación mejor preparada de nuestra historia, confundiendo preparación con titulación" (Arroyo, 2016, p. 23).

Respecto a las limitaciones de este estudio, hay que comentar que al presentar solamente los datos de una universidad de las ocho analizadas, la muestra de informantes entrevistados no cumple con los criterios establecidos para ser representativa de la totalidad de alumnado y profesorado de la Universidad de Córdoba. No obstante, los datos recogidos permiten visualizar el foco de análisis de una manera mucho más profunda y contrastada que si se hubiera realizado un test masivo a una muestra mayor. Teniendo en cuenta este matiz, en los resultados presentados se pueden apreciar las tendencias anteriormente descritas y que hacen que el debate sobre el sentido del sistema universitario siga estando vigente.

5. Referencias bibliográficas

- Agencia Ejecutiva Europea de Educación y Cultura, Eurydice (2020). *El espacio europeo de educación superior en 2020: Informe de implementación del proceso de Bolonia*. Oficina de Publicaciones. <https://data.europa.eu/doi/10.2797/756192>
- Arroyo, F. (2016). Educación, tecnocracia y consumismo. Una reflexión sobre nuestro modelo educativo. *Tarbiya: Revista de investigación e innovación educativa*, 44, 21-39.
- Cazorla, M.C. (2011). Una aproximación a los aspectos positivos y negativos derivados de la puesta en marcha del Plan Bolonia en la Universidad Española. *Revista Jurídica de Investigación e Innovación Educativa*, 4, 91-104. <https://doi.org/10.24310/REJIE.2011.v0i4.7862>
- Comás, M.A. y de Bofarull, I. (2014). El EEES, principios fundamentales: convergencia, movilidad y reconocimiento. *Revista Internacional de Estudios sobre Sistemas Educativos*, 2(3), 23-36.
- Darling-Hammond, L., Bransford, J., Le Page, P., Hammerness, K. y Duffy, H. (Eds.) (2005). *Preparing teachers for a changing world: What teachers should learn and be able to do*. Jossey-Bass.
- Denzin, N. K. (2017). Critical qualitative inquiry. *Qualitative Inquiry*, 23(1), 8-16. <https://doi.org/10.1177/1077800416681864>
- Martín-Alonso, D., y Pañagua, L. (2022). El impacto del plan Bolonia en la formación docente. Estudio de caso en una universidad andaluza. *Profesorado, Revista De Currículum Y Formación Del Profesorado*, 26(3), 373-393. <https://doi.org/10.30827/profesorado.v26i3.17017>
- Fernández, M., Alcaraz, N. y Sola, M. (2017). Evaluación y pruebas estandarizadas: Una reflexión sobre el sentido, utilidad y efectos de estas pruebas en el campo educativo. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 10(1), 51-67. <https://doi.org/10.15366/rie2017.10.1.003>
- Fernández Navas, M., Alcaraz, N., y Pérez Granados, L. (2022). El papel de la evaluación formativa en la Lesson Study. Vestigios de una experiencia. En A. I. Pérez, y E. Soto, (Coords.), *Lesson Study: Aprender a enseñar para enseñar a aprender* (pp.329-346). Morata.
- Gallardo Gil, M., Pérez Granados, L. y Alcaraz, N. (2022). La evaluación de las Competencias Educativas: De las Pruebas Estandarizadas al Portafolios Educativo. *Márgenes Revista de Educación de la Universidad de Málaga*, 3(3), 149-63. <https://doi.org/10.24310/mgnmar.v3i3.15186>
- Hipkins, R. (2006). *The nature of key competencies. A background paper*. New Zealand Council of Educational Research.
- Jorrín, I. M., Fontana Abad, M., y Rubia Avi, B. (2021). *Investigar en educación*. Editorial Síntesis.
- Kindelán, M.P. (2013). Una perspectiva sobre el binomio enseñanza-investigación en la universidad del s. XXI. *Revista Complutense de Educación*, 24(1), 27-45. https://doi.org/10.5209/rev_RCED.2013.v24.n1.41190
- Korthagen, F. (2022). *The Power of Reflection in Teacher Education and Professional Development*. Routledge
- Laval, Ch. (2004). *La escuela no es una empresa, el ataque neoliberal a la enseñanza pública*. Paidós.
- Martín, E. (2009). Profesorado competente para formar alumnado competente: El reto del cambio docente. En J. I. Pozo, y M. P. Pérez, (coords.), *Psicología del aprendizaje universitario: La formación en competencias* (pp.199-215). Morata.
- Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (2003). *La integración del sistema universitario en el Espacio Europeo de Educación Superior*. MEC. http://www.fce.udl.cat/EEES/eees/Documento_Marco.pdf
- Moya, J. (2008). Las competencias básicas en el diseño y el desarrollo del currículum. *Querriculum*, 21, 57-78.
- Nussbaum, M. (2002). Capabilities and social justice. *International Studies Review*, 4(2), 123-135.
- Pérez Gómez, Á.I. y Pérez Granados, L. (2013). Competencias docentes en la era digital. La formación del pensamiento práctico. *Temas de Educación*, 19(1), 67-84.
- Pericacho, F.J. (2023). Sobre el oficio de enseñar. Didáctica, compromiso y reflexión. La Muralla.
- Peña, N. y Serván, M.J. (2022). Acompañar la Lesson Study: Naturaleza y principios para el carácter tutorial de la relación pedagógica. En A. I. Pérez, y E. Soto, (Coords.), *Lesson Study: Aprender a enseñar para enseñar a aprender* (pp.173-188). Morata.

- Pérez-Gómez, Á. I. (2012). *Educarse en la era digital*. Morata.
- Pérez-Gómez, Á.I. (2007). *La naturaleza de las competencias básicas y sus implicaciones pedagógicas*. Cuadernos de educación. Gobierno de Cantabria.
- Pérez-Gómez, Á.I. (2017). *Pedagogías para tiempos de perplejidad. De la información a la sabiduría*. Homo Sapiens.
- Pérez-Gómez, Á.I. (2022). Del conocimiento al pensamiento práctico. La compleja construcción de la subjetividad profesional del profesorado. En Á. I. Pérez-Gómez y E. Soto (Coords.), *Lesson Study. Aprender a enseñar para enseñar a aprender* (pp.67-87). Morata.
- Pérez-Gómez y Soto-Gómez (2021). Aprender a vivir y explorar la complejidad. Nuevos marcos pedagógicos de interpretación y acción. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 19(4), 13-29. <https://doi.org/10.15366/reice2021.19.4.001>
- Pérez-Gómez, Á.I.; Soto, E.; Sola, M. y Serván, M.J. (2009). *Orientar el desarrollo de competencias y enseñar cómo aprender. La tarea del docente*. Akal (Colección EEES).
- Pérez-Granados, L., Alcaraz, N., Fernández, M. y Postigo, A.Y. (2022). Action research through lesson study: a space for learning in initial teacher training. *Educational Action Research*, 30(3), 1-18. <https://doi.org/10.1080/09650792.2022.2108473>
- Perrenoud, P. (2008). *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar*. Graó.
- Pozo, J.I. y Monereo, C. (2009). Introducción: La nueva cultura del aprendizaje universitario o por qué cambiar nuestras formas de enseñar y aprender. En J. I. Pozo y M. P. Pérez, (coords.), *Psicología del aprendizaje universitario: La formación en competencias* (pp. 9-29). Morata.
- Ronen, I. K. (2022). The experience of teaching: Beyond teaching skills the case of the academy-class practice model. *Studies in Educational Evaluation*, 72, 101115. <https://doi.org/10.1016/j.stueduc.2021.101115>
- Roshensine, B. y Stevens, R. (1986). Teaching function. En M. C. Wittrock (Ed.), *Handbook of research on teaching* (pp. 381-428). McMillan.
- Rué, J. (2016). *Enseñar en la universidad: el EEES como reto para la educación superior*. Narcea.
- Schön, D. A. (1998). *El profesional reflexivo: cómo piensan los profesionales cuando actúan*. Paidós.
- Shulman, L. S. (2019). Aquellos que entienden. Desarrollo del conocimiento en la enseñanza. *Revista de currículum y formación del profesorado*, 23(3), 269-295.
- Snow, C.E., Griffin, P. y Burns, M.S. (2005). *Knowledge to support the teaching of reading: preparing teachers for a Changing World*. National Academy of Education.
- Tracy, S. J. (2021). Calidad cualitativa: ocho pilares para una investigación cualitativa de calidad. *Márgenes, Revista de Educación de la Universidad de Málaga*, 2(2), 173-201. <https://doi.org/10.1177%2F1077800410383121>
- Walker, M. y Nixon, J. (2007). *Reclaiming universities from a Runaway World*. Open University Press.
- Winter R. y Maisch, M. (1996). *Professional competence and Higher Education: The ASSET Programme*. London Falmer Press. <https://doi.org/10.4324/9780203973165>