

## La voz del alumnado del Grado en Maestro de Educación Infantil en la Universidad de Granada: una evaluación cualitativa a través del grupo de discusión

Almudena OCAÑA

M<sup>a</sup> Luisa REYES

Correspondencia:

Almudena Ocaña Fernández

Correo electrónico:  
aocafer@ugr.es

Teléfono:  
+34 958 24 61 89

Dirección postal:  
Departamento de Didáctica de la  
Expresión Musical, Plástica y Corporal  
Facultad de Ciencias de la Educación  
Campus de La Cartuja  
18071 – Granada

Recibido: 08/05/2011  
Aceptado: 19/06/2011

### RESUMEN

A lo largo del curso académico 2010/2011 se ha iniciado en la Universidad de Granada la implantación del nuevo Grado en Maestro de Educación Infantil. El propósito de este trabajo ha sido recoger información sobre la marcha del título para tener una visión paralela a la evaluación realizada a nivel institucional a través de la Comisión para la Garantía de la Calidad. Utilizando el grupo de discusión como herramienta de evaluación cualitativa hemos conocido los puntos fuertes y débiles del Grado a través de la propia voz del alumnado protagonista en el proceso de implantación de esta nueva titulación.

**PALABRAS CLAVE:** *Estudios universitarios, Evaluación, Investigación cualitativa, Estudiante.*

## The Voice of the Students in the Early Childhood Education Degree at the University of Granada: a Qualitative Evaluation through Focus Group

### ABSTRACT

The implementation of the new Early Childhood Education degree began in the 2010/2011 academic year at the University of Granada (Spain). The purpose of this study has been to gather information on the development of this degree to have a parallel assessment to the institutional one which the Committee for Quality Assurance conducts. Using the focus group as a qualitative evaluation tool we learnt about the strengths and weaknesses of the degree through the voice of the students who are the protagonists in the implementation of this new university studies.

**KEY WORDS:** *University studies, Evaluation, Qualitative research, Student.*

## Contexto del estudio

La creación del Espacio Europeo de Educación Superior ha generado importantes cambios en distintos niveles en todos los países que se han comprometido para sincronizar sus sistemas universitarios. Tal y como indican González & Raposo (2008: 285), “*este proceso de adaptación implica una nueva forma de organizar y evaluar las instituciones universitarias y diversifica las maneras de enseñar y de aprender*”.

En este sentido, para tener una visión paralela a la evaluación realizada a nivel institucional a través de la Comisión para la Garantía de la Calidad se ha llevado a cabo este estudio con el propósito de dotar de voz al alumnado protagonista en el proceso de implantación del Grado en Maestro de Educación Infantil. Grado que ha iniciado su andadura en la Universidad de Granada durante el curso académico 2010/2011 y que viene a sustituir la diplomatura en Maestro, especialidad de Educación Infantil, impartida por dicha universidad desde el curso 1992/1993.

El propósito del Grado en Maestro de Educación Infantil es formar a los profesionales que van a trabajar en centros docentes, ya sean públicos o privados, en la etapa educativa que va desde el nacimiento hasta los seis años, atendiendo así al artículo 14 de la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación y el artículo 43 de la Ley 17/2007 de Educación en Andalucía. En este periodo de formación inicial “*confluyen perspectivas teóricas diversas, una amplia gama de disciplinas académicas y se otorga una gran importancia a la innovación e investigación educativa con el fin de comprender la educación, los contextos en que se desarrolla y las transformaciones sociales y académicas que se producen*” (DOCUMENTO VERIFICA DEL GRADO EN MAESTRO DE EDUCACIÓN INFANTIL, 2010: 7). En todas las materias se trabajan competencias genéricas (instrumentales, personales y sistémicas) atendiendo al Proyecto Tunning y específicas.

Con el fin de informar de todos los aspectos sobre la nueva titulación, la Universidad de Granada ha diseñado un completo portal en su página web en el que aparece toda la información referente al título y que se puede consultar en el siguiente enlace (<http://grados.ugr.es/infantil/pages/titulacion/index>). Además, en la Facultad de Ciencias de la Educación se han articulado cauces de información para el alumnado a través de su página web (<http://www.ugr.es/~dceduc/>), un punto de información estudiantil, la Unidad de Orientación, etc.

La estructura de las enseñanzas queda dividida en formación básica (100 créditos ECTS), formación obligatoria (didáctico–disciplinar) con 60 créditos ECTS, Prácticum con 50 créditos ECTS y formación optativa (se ofertan 90 créditos ECTS de los que el alumnado puede elegir 30). A continuación detallamos las materias del primer curso del Grado, ya que éstas han sido las evaluadas por parte del alumnado participante en el presente estudio:

Materias	Asignaturas	Semestre		CR	Tipo
		1º	2º		
Educación	Didáctica de la Educación Infantil I	X		6	Básica
	Didáctica de la Educación Infantil II		X	6	
Sociología	Sociología de la Educación	X		6	Básica
Lengua extranjera y su didáctica			X	6	Obligatoria
La ciencia y su didáctica en la Educación Infantil			X	6	Obligatoria
Teoría de la Educación y prácticas innovadoras en Educación Infantil		X		6	Básica
Psicología	Psicología del desarrollo	X		6	Básica
	Psicología de la Educación		X	6	Básica
La música en la Educación Infantil		X		6	Obligatoria
Motricidad en la Educación Infantil			X	6	Obligatoria

*Distribución de materias por cursos y semestres (Curso 1º)*

Para cada materia se ha confeccionado una guía docente donde se especifican competencias, objetivos, metodología, evaluación, etc. y que puede ser consultada en la mencionada página web.

En relación a la evaluación del título, la Universidad de Granada ha establecido un sistema para la garantía de la calidad que integra diferentes mecanismos y procedimientos con el propósito de favorecer la mejora del éste y de los demás títulos que se imparten. En el siguiente enlace web: <http://grados.ugr.es/infantil/pages/calidad/index> se puede consultar información relativa a: a) los compromisos del título con la calidad; b) comisión de la garantía interna de la calidad del título; c) procedimientos e indicadores; d) herramientas; e) acciones de mejora; y f) gestión de la calidad del título.

Entre las herramientas que se han utilizado en el pasado curso académico para la evaluación de la titulación destacan: informe de la coordinadora de la titulación; cuestionario de opinión del alumnado sobre la labor docente del profesorado; tabla de estimaciones sobre los indicadores del rendimiento académico y otra información complementaria; etc.

Paralelamente a esta evaluación institucional, nuestro interés por conocer cómo habían vivido los estudiantes este primer año de implantación del Grado de Infantil nos llevó a plantearnos la posibilidad de realizar una evaluación de corte más cualitativo para ofrecer al alumnado la posibilidad de expresarse a través de un instrumento algo menos rígido que un cuestionario de opinión.

## Metodología del estudio

Pensamos que el modo más adecuado de acercarnos al alumnado del Grado en Maestro de Educación Infantil sería escuchándolos en sus propias formas y modos de expresarse. Si la realidad se quiere conocer en profundidad, y sobre todo comprender, pensamos que resulta más adecuado escuchar a sus protagonistas abiertamente, es decir, a través de un debate en el que se manifiesten y expresen como lo hacen en la vida cotidiana. He aquí la virtud más preciada de los grupos de discusión, la libertad para hablar sobre los diferentes temas sobre los que pretendemos recabar información y la confianza que nos proporcionan los grupos de discusión difícilmente se logra con otras técnicas (MARTÍN CRIADO, 1997).

Una de las ventajas principales destacada por Krueger (1991) es que en el grupo de discusión se logra un clima de naturalidad en el que los participantes se influyen mutuamente, al igual que sucede en la realidad: este ambiente permisivo otorga una iniciativa y una confianza a sus miembros para que viertan sus opiniones y refieran sus comportamientos que no procuran otras técnicas de investigación.

Para que esta técnica obtenga datos productivos es necesario que sus componentes conversen, reflexionen, interactúen, compartan, construyan sus ideas respetando las del resto sin intentar imponer, simplemente participar y producir discurso. El discurso entendido como *“texto producido por alguien en una situación de comunicación interpersonal”* (BÁEZ & PÉREZ DE TUDELA, 2007: 37) necesitará de análisis y reflexión por parte de las investigadoras.

Para el diseño del grupo de discusión se han tenido en cuenta las características del alumnado que ha cursado el primer año del Grado en Maestro de Educación Infantil durante el curso 2010/2011 en la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Granada. En los cinco grupos de clase el número de chicas es de un 97%, por lo que para la participación en la evaluación se han seleccionado solo mujeres. Entre los factores de heterogeneidad se ha tenido en cuenta la distinta procedencia de las alumnas. Un número importante de éstas hace su ingreso a la Universidad a través del Ciclo Formativo de Grado Superior en Educación Infantil y otras a través del Bachillerato. También tuvimos en cuenta las experiencias previas de las alumnas en el campo profesional de la educación, pues algunas de ellas habían trabajado en diversas situaciones educativas. La sesión se realizó a finales del curso y tuvo una duración de dos horas.

## Análisis de los datos

Como queda patente en la selección de las participantes del grupo de discusión, las alumnas presentan trayectorias previas diversas. Durante el desarrollo de la conversación la discusión se focalizó haciendo patentes estas diferencias entre las participantes que han cursado el Ciclo Formativo de Grado Superior de Educación Infantil y las que encuentran en el Grado su primer contacto con la formación en relación a este ámbito.

Las alumnas que han cursado el ciclo formativo sobrevaloran durante toda la conversación el conocimiento práctico adquirido en el transcurso del mismo. Esta cuestión va a determinar su opinión sobre el desarrollo de las materias como podremos ver más adelante. Se percibe cierta impaciencia y una falta de valoración del conocimiento teórico que permita posteriormente generar una práctica reflexiva. La visión parcial que han podido tener durante el primer curso académico del Grado les provoca un juicio de valor que puede no corresponderse con los conocimientos que llegarán a adquirir una vez finalizados los estudios.

Nos parece especialmente significativa la frase de una de las participantes, “*es muy frustrante que después de cuatro años llegues a una clase de niños y no sepas que hacer*”<sup>1</sup>, que se expresó muy al principio de la discusión y que, en ese momento, no fue discutida por sus compañeras.

La visión del Grado que expresan a lo largo de la discusión evidencia que las alumnas al comienzo de los estudios no tienen una perspectiva global de los mismos, sino que su opinión se va construyendo de una manera progresiva partiendo en la mayoría de las ocasiones de rumores, comentarios y valoraciones de otros alumnos y alumnas que han cursado la antigua diplomatura. Como en el caso de los Grados todavía no hay fuentes orales parecen no lograr tener una visión general de la carrera que van a estudiar.

Sin embargo, tal y como apuntamos al inicio de este trabajo, la Universidad de Granada, como la mayoría de las universidades españolas que están en proceso de implantación de los nuevos Grados, ha sido muy cuidadosa y exigente en la publicación de todos los documentos relativos al desarrollo de los mismos.

Nos preguntamos por tanto a qué se debe este desconocimiento. ¿Es el diseño del portal web adecuado y de fácil manejo para el alumnado novel? ¿Son los documentos lo suficientemente claros, explícitos y concisos para el alumnado de primer curso? ¿Posee este alumnado el conocimiento suficiente del lenguaje universitario para comprender estos documentos? Es más, ¿en el momento de hacer su matrícula conoce el alumnado los cauces de información abiertos para ellos y la necesidad e importancia de consultar esta información?

A pesar del desconocimiento evidenciado las alumnas señalan las deficiencias que han percibido en la organización del Grado: “*Yo creo que deberían haberlo organizado y estudiado mejor todo antes de implantarlo porque ahora nosotros somos los conejillos de indias*”. En la Facultad de Ciencias de la Educación de la UGR llevamos desde el curso 2004/2005 desarrollando experiencias piloto para la implantación del crédito ECTS, que han generado grupos de trabajo y documentos y para las que se han destinado fondos de diversos organismos. Sin embargo, todo el aprendizaje derivado de este proceso parece no haber sido lo suficientemente rentabilizado a la hora del diseño del Grado debido a condicionantes temporales, espaciales, económicos y relativos a la organización. A este desconocimiento también se contribuye desde la propia institución que, en ocasiones, genera informaciones poco claras sobre ciertos aspectos organizativos del desarrollo posterior de la formación: “*Me informaron de que iba a haber un posgrado de Educación Especial pero igual cuando termine este posgrado no está y me veo obligada a estudiar el Grado completo sin saber si voy poder dedicarme a lo que verdaderamente me interesa*”.

Otro ejemplo relacionado con las informaciones confusas lo tenemos en el hecho de que el proceso de matriculación generó grandes problemas organizativos, ya que desde Secretaría se permitió la automatricula por asignaturas sueltas en grupos diferentes. Este hecho provocó cierta desorganización al comienzo del curso, ya que una misma alumna se había matriculado en grupos diferentes dependiendo de las asignaturas, por lo que el horario que se generaba era inviable. A consecuencia de esto el proceso de alteración de matrícula se complicó más de lo habitual, “*la facultad estuvo varios días con colas para secretaría para intentar arreglar el tema*”. Una vez terminado ese proceso hubo que rehacer los subgrupos para los seminarios prácticos que también se habían visto afectados por esta cuestión. Como se puede apreciar en el siguiente texto, las alumnas parecen no haber encontrado en Secretaría la información que han ido necesitando: “*Tú vas a secretaría a preguntar la duda más tonta y el de la izquierda te dice una cosa y el de la derecha te dice otra. Hay una gran desorganización*”.

En esta misma línea, a pesar de haber vivido experiencias positivas con la figura de la coordinadora de la titulación, a la que han podido acudir siempre que han tenido algún problema, se ratifica la falta de conocimiento de las funciones de la misma, incluso alguna de las participantes ni

<sup>1</sup> Las expresiones literales de las alumnas del Grado en Maestro de Educación de Infantil participantes en el grupo de discusión incluidas en este epígrafe aparecen siempre en cursiva.

siquiera sabía quién era. A pesar de que existe una estructura de coordinación docente establecida, las alumnas consultadas han manifestado el desconocimiento de la figura del tutor de grupo/curso. Esto puede deberse a que el nombramiento de estos tutores no se realizó con el tiempo suficiente para que pudieran ejercer su función durante todo el año académico.

Algunos de los aspectos organizativos más criticados por las participantes son: la convalidación de materias y la posibilidad de una especialización posterior. Se percibe que las críticas al Grado de las alumnas que proceden del ciclo formativo parecen venir determinadas por el malestar que les ha provocado el hecho de que no se les haya reconocido ningún tipo de convalidación de las materias cursadas con anterioridad.

Elaboran un discurso en el que apuntan que la heterogeneidad de la formación previa del alumnado no permite que se produzca un conocimiento relevante para a ellas: *“si a nosotras nos hubieran convalidado este problema no estaría”*.

Achacan ciertas dificultades a la falta de estas convalidaciones, y esto nos hace pensar que algunas de las críticas poco fundamentadas que expresan podrían estar sustentadas en cierto resentimiento al hecho de que no se hayan cubierto sus expectativas de convalidación.

Profundizando en la crítica de aspectos no tanto organizativos sino relativos a la línea de la formación propuesta, se generó un dilema en torno al nivel de especialización que se plantea en el nuevo Grado en contraposición a la estructura de los anteriores títulos de maestro.

Tras la discusión se llegó al acuerdo de que la visión generalista de la formación del maestro del nuevo Grado permitía un trabajo más integrador. Sin embargo, matizaron las necesidades de incrementar la formación especializada: *“si tienes algún niño con alguna dificultad tú tienes que saber tratarlo desde tu posición como maestra de infantil”*.

La queja sobre las dificultades de la especialización se completa con que para lograrla la duración de los estudios se tendría que prolongar, según ellas, al menos un par de años. Se pone de manifiesto por tanto una contradicción en las demandas del alumnado, que por una parte reclama una formación completa desde el punto de vista general, además de una cuidadosa especialización, y, sin embargo, pretenden pasar el menos tiempo posible en las aulas universitarias: *“ahora pierdes más tiempo porque antes era menos tiempo y ahora son, al menos, los cuatro años del Grado y dos de especialización”*.

Los contenidos desarrollados a lo largo del curso académico fueron también objeto de discusión. En un principio consideraban que el sentido del Grado estaba en iniciar a la autoformación del alumnado en las diferentes materias, de modo que posteriormente, de una forma individual, cada uno profundizara en los diferentes temas. A pesar de esto coincidían en que el tiempo dedicado en el semestre a cada materia es escaso. Esta percepción de la profundización en los contenidos es matizada en función de la trayectoria previa de las alumnas: *“eso a lo mejor os pasa a vosotras que venís del módulo pero para mí que es todo nuevo, si profundizaran más en cada una de las materias sería mucho más complicado. Lo dijo el profesor de psicología que no profundizaba porque había gente que no tenía una base”*.

A partir de estos comentarios nos preguntamos si no hubiera sido conveniente modificar la organización temporal de las materias aprovechando la implantación de los Grados para favorecer un desarrollo anual de las mismas.

La nueva terminología introducida por el Grado en las enseñanzas universitarias ha presentado cierta controversia en relación a la palabra seminario. En un principio, al utilizar este término las alumnas nos comentaron que habían concebido el espacio seminario como un momento de prácticas profesionales. Este nuevo formato en la organización de la docencia parece estar presentando dificultades al profesorado. La concepción de los seminarios debería ser entendida como un espacio en el que el conocimiento se genere de una forma compartida por el alumnado. Sin embargo, las alumnas apuntan que, en la mayoría de las materias, los seminarios se han convertido en una prolongación de las clases teóricas generales pero que se desarrollan en grupos más reducidos, convirtiéndose en momentos académicos de segunda fila o en prolongaciones de la clase magistral. Alfaro (2006: 56) señala claramente la diferencia que debe existir entre clases expositivas y seminarios, ya que en las primeras *“el protagonismo es del profesor, mientras que en el seminario el protagonismo está en la actividad desarrollada por el grupo”*. En definitiva, el seminario debe ser el espacio físico o escenario donde se construye con profundidad una temática específica del conocimiento a través de la interacción y actividad de los estudiantes. Según este autor *“la característica fundamental de estas modalidades de enseñanza es la interactividad, el intercambio de experiencia, la crítica, la experimentación, la*

*aplicación, el diálogo, la discusión y la reflexión. [...] Esta participación activa y compartida supone que en su organización y diseño son necesarios la preparación previa y el aporte de materiales para el uso común de los asistentes y su correcto desarrollo*” (ALFARO, 2006: 53).

Además, las alumnas consideran que los grupos que disfrutaron de los seminarios a primera hora tienen una doble ventaja: por una parte, el tiempo de permanencia en la facultad y que los huecos en el horario se reducen, y por otra, desde su punto de vista *“al primer seminario se le da mucha importancia pero a los otros ya no... El profesor nos dijo: sin tenéis alguna duda o algo preguntad a las del primer seminario. ¡Pero yo vengo al mío!”*

Se eleva por lo tanto la crítica de que la enseñanza recibida en este primer curso ha sido demasiado teórica y se ha dejado de lado el desarrollo de las competencias relativas al saber ser y al saber hacer: *“sería conveniente que en los seminarios hiciéramos las prácticas, al menos, entre nosotras”*. Vemos aquí como desde el punto de vista de las alumnas se corrobora la idea de Lebrero (2007) que apunta en la dirección de que existe una tendencia en los Grados de Maestro en Educación Infantil desarrollados en el EEES a dar prioridad a un enfoque profesional, que comience por los procedimientos para derivar en la fundamentación teórica frente al enfoque académico tradicional.

La idea de la experiencia práctica desde el primer curso del Grado ha planeado durante toda la conversación. Las ventajas que el alumnado encuentra al trabajo práctico son muchas, desde ser conscientes de la propia vocación desde el primer momento de los estudios *“y no tener que llegar a tercero y comprobar que no te gusta”*, hasta la importancia de la experiencia práctica para asimilar la teoría, *“porque así se nos quedaría mejor”*. Sin embargo, ellas mismas apuntan las dificultades que supondría organizar estos espacios prácticos desde la Facultad y no alcanzan a proponer un modo de articular la presencia de alumnado con escasos conocimientos teóricos en los contextos escolares.

Otra de las innovaciones metodológicas que se introducen en el Grado es el desarrollo del trabajo colaborativo, ya que *“cuando un grupo de trabajo o un grupo de aprendizaje aborda en común un proyecto desarrolla un proceso conjunto de explicitación consciente de los marcos de referencia individuales y se genera un marco de referencia común para el grupo que sirve para mejorar la comunicación, intensificar los procesos de cooperación y colaboración y democratizar el aprendizaje”* (OCAÑA & REYES, 2011: 145). A pesar de las bondades de este tipo de metodología las alumnas consultadas señalan dificultades en su desarrollo, entre las que apuntan una mayor coordinación entre departamentos y profesores. De sus palabras se deduce que han detectado una evidente falta de costumbre en el trabajo colaborativo entre el profesorado y en la organización de las materias que se pone de manifiesto a la hora de coordinar el trabajo del día a día. Expresan que en los temarios hay solapamientos, que las fechas de los exámenes fuera de las oficiales no están coordinadas, así como las de entregas de trabajos, prácticas, etc...: *“pero luego quieren que tú trabajes en grupo cuando los primeros que no saben trabajar en grupo son ellos”*.

Según ellas, la revisión metodológica que proponen los nuevos Grados debería verse reflejada también en los procesos de evaluación: *“nos pasamos toda la mañana en la facultad, para que luego el examen cuente el doble de esos trabajos a los que les has dedicado mucho tiempo. No está bien que cualquiera que venga y se aprenda el tocho luego pueda aprobar”*. No obstante somos conscientes, en línea con lo apuntado por Learreta, Montil, González & Asensio (2009), de que por ser estudiantes de primero no tienen referencias propias del ámbito universitario y sólo cuentan con las experiencias vividas en la Educación Secundaria y el Bachillerato, lo que les provoca cierta dificultad para describir e interpretar las metodologías de enseñanza utilizadas por sus profesores.

El ejemplo extraído de la discusión es lo suficientemente gráfico para ilustrar que el cambio en la evaluación no ha sido tan profundo como cabría esperar. Las guías docentes de cada materia especifican los criterios de calificación expresados en porcentajes en los que se da especial importancia a la presencialidad, a los trabajos individuales y grupales, etc. Sin embargo, las alumnas indican que no hay unos criterios de calificación unificados, que en unas asignaturas los exámenes cuentan más que los trabajos, y que observan una desconexión entre las tareas propuestas en el día a día y los contenidos exigidos en los exámenes: *“a veces los trabajos que mandan lo hacen por cubrir el expediente [...] pierdes mucho tiempo en hacer los trabajos y no tienes tiempo para estudiar”*.

La actitud del alumnado también fue puesta en cuestión: algunas de las participantes matizaron que de forma general entre sus compañeras se solía dar más importancia a lograr aprobar las asignaturas y no tanto a construir conocimientos. Criticaron una actitud pasiva de algunos sectores del alumnado y consideran que en ocasiones los trabajos se elaboran de forma rutinaria. Puede que éste sea el motivo de la falta de conexión que algunas de ellas encuentran entre los trabajos prácticos y los contenidos.

Un aspecto muy relacionado con la metodología y la evaluación es el de las tutorías. El Espacio Europeo de Educación Superior pretende promover un seguimiento personalizado del alumnado a través de las tutorías que permita precisamente guiar la construcción del aprendizaje del propio alumno. Sin embargo, hemos detectado cierta resistencia a esta comunicación académica. Por una parte, demandan atención de sus profesores para resolver determinadas dudas; sin embargo, cuando se trata de la revisión del trabajo elaborado por ellas mismas suelen presentar una resistencia al intercambio: *“no somos niños de cinco años. ¿Por qué tenemos que ir a tutorías? [...] Si yo hago un trabajo es porque sé que está bien y ya cuando termino voy. Hemos tenido trabajos que estaban bien y luego vas a la tutoría y te dicen que están mal. Y ya vas con el miedo”*.

También se revela un problema organizativo para la asistencia del alumnado en las horas de tutorías, pues coinciden con el momento que ellas están en otras clases. Esta cuestión es un tema largamente discutido en la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Granada. Durante los años en los que se ha llevado a cabo la experiencia piloto para la implantación de los créditos ECTS se han intentado dar distintas soluciones pero, sin embargo, finalmente parece haber prevalecido la voz del profesor a la hora de fijar estos tiempos. El profesorado de la universidad parece no asumir, tal y como apuntan Álvarez & Lázaro (2002), que en el contexto de la Convergencia Europea para afrontar la diversidad del alumnado universitario, para acompañarle en sus procesos de aprendizaje y para facilitarle un desarrollo integral que le prepare para la vida es necesario asumir la función tutorial como una parte importante de la función docente.

Otro aspecto relacionado con la organización horaria tiene que ver con la secuenciación de los seminarios. Las alumnas nos han indicado que en algunas ocasiones en lugar de realizarse los tres seminarios correspondientes a cada grupo, éstos se han reducido a dos. Surge por tanto la pregunta del modo en que esta reducción haya podido afectar a la calidad de la enseñanza. Desde nuestra experiencia como docentes dentro del Grado parece que estas modificaciones se han debido al interés de que cada seminario tuviera media hora más de duración aunque asistieran a él un número más alto de alumnas. Sin embargo, en otros casos parece ser el mismo alumnado el que ha propuesto estas modificaciones con objeto de permanecer menos tiempo en la facultad.

La reducción del número de alumnos y alumnas por grupo que se ha producido gracias a la implantación del Grado nos podía hacer pensar que mejorarían las relaciones tanto entre alumnado como entre alumnado y profesorado. Sin embargo, las alumnas han señalado que, a pesar de haber trabajado en pequeños grupos, en la mayoría de los casos no se han establecido unas relaciones todo lo fluidas y profundas que se podría esperar con el profesorado. Del mismo modo consideran que la relación entre alumnas del mismo grupo no ha sido demasiado estrecha e indican que el número de estudiantes por grupo (65) sigue siendo elevado.

En línea con las relaciones que se establecen con el profesorado, una alumna con experiencia universitaria previa ha señalado que el trato de éste hacia el alumnado ha mejorado en relación a su experiencia anterior. Según sus palabras *“es más humana”*. En el transcurso de la discusión se quedaron en el aire una serie de interrogantes: ¿puede deberse a que su experiencia anterior fue en una carrera de tipo técnico?, ¿es el profesorado de Ciencias de la Educación más sensible con el alumnado a causa de su campo profesional?, o bien, ¿se debe esta mejora al nuevo modo de trabajar con la implantación de los Grados?

De cualquier modo la relación con el profesorado parece haber sido buena, las alumnas consultadas han señalado que éste ha tenido disponibilidad para las consultas en todo momento, además de prestarles una atención individualizada cuando ellas la han demandado. Para ellas el uso de las TICs a través de las plataformas de docencia ha facilitado la comunicación a pesar de las dificultades iniciales en el manejo de dichas plataformas.

Sin embargo, a pesar de todo lo anteriormente expuesto se produce una crítica bastante contundente al profesorado y al sistema universitario. Este último es tachado de memorístico y consideran que no ha fomentado el manejo de las fuentes documentales desde un punto de vista crítico. En algunos casos el profesorado que les pide desarrollar esta competencia después, según las alumnas, se limita en sus clases a transmitir información: *“no critiques lo que él o ella dice porque entonces la llevas clara, ellos tienen la sartén por el mango”*.

No obstante se abrió un espacio de discusión en el grupo en torno al error de generalizar esta postura, ya que han cursado asignaturas en las que consideran que sí se ha trabajado desde una perspectiva más sociocrítica.

En cuanto a la dedicación del profesor, han señalado que en ocasiones ellas han sentido que los trabajos realizados no han sido corregidos, en otras ocasiones les ha parecido que las clases no han sido bien preparadas, que se ha aprovechado cualquier incidente para dejar de impartir la docencia –“*si se va la luz no dan clase porque no tienen powerpoint*”–, y que algunas dudas que se han planteado en clase no han sido resueltas.

A causa de la experiencia profesional previa de algunas alumnas se ha puesto de manifiesto que pueda existir cierta distancia del profesorado universitario con la práctica real. Estas alumnas han cuestionado los posicionamientos teóricos del profesorado de la Universidad. Los argumentos que esgrimen están basados en sus propias experiencias vividas en las escuelas infantiles y, a causa de esto, demandan que el profesorado que imparte docencia en infantil tenga experiencia en esta etapa: “*tú puedes ser doctor honoris causa o tener mil másteres y no haber visto un niño en tu vida*”.

Las alumnas consultadas parecen muy conscientes de la importancia de la formación continua y la exigen también para el profesorado universitario. También cuestionan la validez y la repercusión en la docencia de las evaluaciones que del profesorado universitario se llevan a cabo por parte del Vicerrectorado de Garantía de la Calidad. Tienen la sensación de que su opinión no cuenta, ni para el profesorado ni para el equipo decanal.

En este sentido reclaman una mayor presencia de sus opiniones en la vida universitaria. A pesar de que en los Grados se están preocupando por diseñar cauces para la participación del alumnado y toma de decisiones a través de los delegados y representantes en las comisiones, las participantes en el estudio manifiestan que en algunas ocasiones es el mismo profesorado quien pone impedimentos para que los representantes desarrollen su cometido. El profesorado es reticente a *perder* su tiempo académico para favorecer estos procesos. Su demanda de espacios de expresión para aportar su visión y mejorar la enseñanza universitaria se expresa de la siguiente manera: “*deberíamos tener más ocasiones de expresarnos y que nuestra voz se escuchara*”.

## Reflexiones finales

La implantación del nuevo Grado en Maestro de Educación Infantil en la Universidad de Granada ha contado con una serie de instrumentos de información para el alumnado generados desde la propia Universidad, la Facultad y la Coordinación de la titulación que no parecen haber sido de gran utilidad para las alumnas consultadas. El desconocimiento de la organización del Grado se ha manifestado como un aspecto relevante. A pesar de que la Facultad ha explicitado información por diversos cauces el alumnado construye el conocimiento sobre el Grado a partir de rumores que generalmente proceden de alumnado de los títulos en extinción y las informaciones que les ofrecen en Secretaría les resultan contradictorias. Estas confusiones han provocado problemas organizativos de diversa índole y, a pesar de que en la Facultad de Ciencias de la Educación se han realizado experiencias piloto de implantación de crédito europeo, el aprendizaje derivado de este proceso parece no haber sido lo suficientemente rentabilizado a la hora del diseño del Grado. Las alumnas consultadas han manifestado sentirse como *conejillos de indias* y han tachado de improvisado y precipitado este primer año de académico. En este sentido coincidimos con González & Raposo (2008) en señalar que deberíamos concebir este proceso de adaptación al EEES como una oportunidad para revisar y mejorar la organización, el diseño y el desarrollo de las enseñanzas universitarias.

En el proceso de Convergencia del Espacio Europeo de Educación Superior se han introducido una serie de conceptos y términos que han provocado confusiones en su interpretación y cierta controversia. Es el caso de la palabra *semestre*, que en la realidad se ha asimilado a la duración del cuatrimestre y que las alumnas han señalado como un periodo de tiempo insuficiente para profundizar en las materias. De igual modo el concepto de *seminario* parece no haber sido del todo comprendido tanto por el alumnado como por el profesorado porque, en la mayoría de los casos, se ha vivido como una prolongación de la clase magistral y no como el espacio físico o escenario donde se construye con profundidad una temática específica del conocimiento a través de la interacción y actividad de los estudiantes.

El trabajo colaborativo ha sido otra de las prioridades que se han expresado desde los diferentes documentos del Grado en Maestro de Educación Infantil y que ha sido también objeto de crítica por las alumnas consultadas, ya que han encontrado dificultades entre el profesorado universitario para desarrollarlo. También han reclamado que el profesorado del Grado tenga experiencia profesional actualizada, señalando que la Universidad parece estar desconectada de la vida profesional de nuestro tiempo. Es evidente, tal y como señalan Díez, Pacheco, García *et al.* (2009), que debemos aprovechar

este período de cambio educativo en el que las nuevas metodologías, el rol de profesor y el alumnado tienen un papel muy importante para que los resultados en los procesos de enseñanza–aprendizaje sean significativos.

A pesar de que se ha reducido el número de alumnos por grupo, se ha apuntado que aún la ratio es demasiado amplia para que se produzcan unas relaciones satisfactorias entre alumnado y profesorado, aunque la responsabilidad del alumnado en la construcción de su conocimiento está lejos de ser satisfactoria. Lo que sí ha quedado patente es que sería conveniente habilitar espacios donde se estimule la expresión de las opiniones del alumnado ya que, como señalan Cózar & Roblizo (2009), aunque muestran resistencias ante las dificultades y carencias que aparecen con el nuevo sistema, están dispuestos a ofrecer valoraciones sobre el mismo. De esta manera sus reflexiones y replanteamientos nos permitirán año tras año mejorar el desarrollo del título en cuestión.

## Referencias bibliográficas

- AA.VV. (2010). *Documento Verifica Grado Maestro Educación Infantil*. Consultado el 19/08/2011 en <http://grados.ugr.es/infantil/pages/presentacion>.
- ALFARO, IGNACIO J. (2006). “Seminarios y talleres”. En MARIO DE MIGUEL (Coord.), *Metodologías de enseñanza y aprendizaje para el desarrollo de competencias*. Madrid: Alianza, 53–81.
- ÁLVAREZ, VÍCTOR & LÁZARO, ÁNGEL (coords.) (2002). *Calidad de las Universidades y orientación universitaria*. Málaga: Aljibe.
- BÁEZ Y PÉREZ DE TUDELA, JUAN. (2007). *Investigación cualitativa*. Madrid: Esic.
- CÓZAR, RAMÓN & ROBLIZO, MANUEL J. (2009). “El alumnado de la Escuela de Magisterio de Albacete ante el sistema ECTS: sensibilidades y expectativas”. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 12(2), 85–92 (Enlace web: <http://www.aufop.com> – Consultada el 19/09/2011).
- DÍEZ, M<sup>a</sup>.C., PACHECO, D.I., GARCÍA, J.N., MARTÍNEZ, B., ROBLEDO, P., ÁLVAREZ, M<sup>a</sup>.L., CARBONERO, M.A., ROMÁN, J.M., DEL CAÑO, M. & MONJAS, I. (2009). “Percepción de los estudiantes universitarios de educación respecto al uso de metodologías docentes y el desarrollo de competencias ante la adaptación al EEES: datos de la Universidad de Valladolid”. *Aula Abierta*, 37 (1), 45–56.
- GONZÁLEZ SANMAMED, MERCEDES & RAPOSO RIVAS, MANUELA (2008). “Necesidades formativas del profesorado universitario en el contexto de la Convergencia Europea”. *Revista de Investigación Educativa*, 26 (2), 285–306.
- KRUEGER, RICHARD. A. (1991). *El grupo de discusión. Guía práctica para la investigación aplicada*. Madrid: Pirámide.
- LEARRETA, B., MONTIL, M., GONZÁLEZ, A. & ASENSIO, A. (2009). “Percepción del alumnado ante el uso de metodologías activas de enseñanza como respuesta a las demandas del espacio europeo de educación superior: un estudio de caso”. *Apunts. Educación Física y Deportes*, 95, 92–98.
- LEBRERO, M<sup>a</sup> PAZ (2007). “Estudio comparado de los nuevos títulos de Grado de Educación Infantil en el Espacio Europeo de Educación Superior (EEES)”. *Revista de Educación*, 343, 275–299.
- MARTÍN CRIADO, ENRIQUE (1997). “El grupo de discusión como situación social”. *Revista Española de investigaciones sociológicas*, 79, 81–112.
- OCAÑA, ALMUDENA & REYES, M<sup>a</sup> LUISA (2011). “Aprendizajes colaborativos y democratización de las relaciones didácticas”. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 71 (25,2), 143–158.