



VOL., 26 Nº 3 (Noviembre, 2022)

ISSN 1138-414X, ISSNe 1989-6395

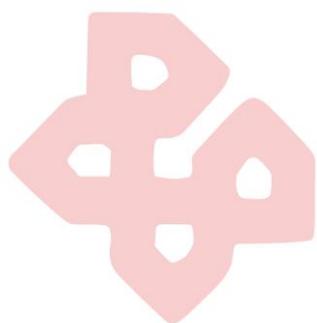
DOI:10.30827/profesorado.v26i3.17017

Fecha de recepción 08/12/2020

Fecha de aceptación 26/07/2022

EL IMPACTO DEL PLAN BOLONIA EN LA FORMACIÓN DOCENTE. ESTUDIO DE CASO EN UNA UNIVERSIDAD ANDALUZA

The impact of Bologna Process in teacher education. Case study in an andalusian university



Diego Martín- Alonso y Laura Pañagua
Universidad de Málaga

E-mail: diegomartin@uma.es; laurapani76@uma.es

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0001-7367-7862>;

<https://orcid.org/0000-0003-2888-6651>

Resumen:

En este texto los autores estudian cómo se concretan las políticas educativas universitarias derivadas del Proceso de Bolonia en la formación inicial de docentes. Para ello se realiza un estudio de caso en una facultad de Ciencias de la Educación de Andalucía, a través de: cuestionarios y entrevistas semiestructuradas. En los resultados y su posterior análisis se ahonda en las políticas, estructuras organizativas y de gobernanza de la facultad que condicionan y dan forma a la experiencia de estudiantes y profesorado. Se centra el análisis en una cuestión estructural: el sistema de hipercompetitividad que se ha generado en las últimas décadas y que pervierte la formación docente, vaciando de sentido la experiencia del alumnado y del profesorado. En última instancia, la discusión de los resultados y sus conclusiones apuntan a que el Plan Bolonia y las políticas que a partir de él se desarrollan en España se orientan a la regulación y normativización de



los cambios sociales y económicos propios de nuestro tiempo, el de la globalización y el neoliberalismo, lastrando la calidad de la formación docente.

Palabras clave: *Educación superior; formación de docentes; neoliberalismo; política educativa*

Abstract:

In this text, the authors study how the university educational policies derived from the Bologna Process are specified in teacher education. For this, a case study is carried out in a Faculty of Educational Sciences in Andalusia, through: questionnaires, semi-structured interviews and documentary analysis of the regulations and study plans of the center. The results and their subsequent analysis delve into the policies, organizational and governance structures of the faculty that condition and shape the experience of students and faculty. The analysis focuses on a structural issue: the system of hypercompetitiveness that has been generated in the last decades and that perverts teacher training, emptying the experience of students and teachers of meaning. Ultimately, the discussion of results and its conclusions point to the fact that the Bologna Plan and the policies that are developed from it in Spain are oriented towards the regulation and standardization of the social and economic changes typical of our time, that of globalization and neoliberalism, weighing down the quality of teacher training.

Key Words: *Education policy; ; higher education; neoliberalism; teacher education*

1. Introducción

En 1999 se firmó la Declaración de Bolonia, dando comienzo oficial y formal a la constitución del Espacio Europeo de Educación Superior (en adelante EEES). Entre sus propuestas más sugerentes planteaba: la homologación de los sistemas universitarios; la movilidad de profesorado y estudiantes; un cambio en los métodos de enseñanza, que pasarían a centrarse en el aprendizaje del estudiante, favoreciendo la atención individualizada al alumnado; y la potenciación de la investigación. Todas estas medidas, promovidas desde la Declaración de Bolonia y los posteriores acuerdos, se orientaban a la mejora de la calidad de la docencia universitaria, entendida como la adecuación de las enseñanzas a las necesidades del mercado laboral (Bologna Handbook, 2007).

Paralelamente, en el ámbito de la pedagogía se venía reclamando un cambio en la formación docente, de modo que esta se orientara a los cambios sociales y a los avances en la investigación educativa que se venían produciendo. En este sentido, el paso al EEES se antojaba como una oportunidad para repensar los planes de estudio, recrear los espacios de las facultades de educación y actualizar las metodologías.

Tras dos décadas desde la Declaración de Bolonia y varias generaciones de graduados, el EEES se ha consolidado en Europa y España. En este contexto consideramos necesario preguntarnos por los cambios producidos a raíz de las políticas universitarias que ha traído el Plan Bolonia a España y, en particular, por el estado actual de la formación inicial de profesorado. Esto es: ¿cuál es la experiencia

formativa de los estudiantes de magisterio?, ¿cómo está estructurada y dirigida la docencia en las facultades de magisterio?, ¿cuál es el sistema de gobernanza y qué concreciones tiene en la experiencia del alumnado?

Desde estas preguntas de investigación formulamos el propósito de nuestro trabajo: *conocer la experiencia de profesorado y alumnado de los grados de magisterio, así como las concreciones de las políticas del EEES y de la carrera profesional universitaria en su práctica en las aulas universitarias*. Para ello, dentro de un proyecto de investigación más amplio¹ en el que se han realizado estudios de casos de las ocho universidades públicas andaluzas, nos adentramos en el estudio de la facultad de Ciencias de la Educación de una de ellas (situada en la zona oriental de Andalucía)². Se trata de un estudio de caso realizado a través de: 1) cuestionarios; 2) entrevistas semiestructuradas (Kvale, 2011).

Al presentar los resultados diferenciamos dos partes. En la primera (epígrafes 4.1. y 4.2.) compartimos la experiencia en los grados de magisterio y el sentido que hacen de ella el profesorado y las estudiantes entrevistadas. En la segunda parte (epígrafe 4.3.) tratamos de comprender las políticas, estructuras organizativas y de gobernanza de la facultad que condicionan y dan forma a la experiencia de estudiantes y profesorado. En concreto, nos detenemos en una cuestión que hemos encontrado estructural, en línea con el trabajo de otros autores: la creación en las últimas décadas de un sistema de hipercompetitividad que pervierte la formación docente, vaciando de sentido la experiencia del alumnado y, especialmente, del profesorado. En última instancia, los resultados y sus conclusiones apuntan a que el Plan Bolonia y las políticas que a partir de él se desarrollan en España se orientan a la regulación y normativización de los cambios sociales y económicos propios de nuestro tiempo, el de la globalización y el neoliberalismo, lastrando la calidad de la formación docente.

2. Marco teórico

2.1. Capitalismo académico y sujeto académico neoliberal

Nos encontramos, en las últimas décadas, en un tiempo de transformación profunda de las estructuras de organización política, económica, social y cultural. Estos cambios -derivados del afianzamiento del neoliberalismo, la globalización y el paso a la época posindustrial que acompaña a la revolución digital y la sociedad del conocimiento- son de tal calado que se ha llegado a afirmar que nos encontramos no en una época de cambios sino ante un cambio de época (Pérez-Gómez, 2012).

¹ “El desarrollo de competencias en la formación inicial de docentes en Andalucía después de Bolonia (EEES). Un estudio comparativo 25 años después” (UMA18-FEDERJA-127).

² Dada la especificidad del puesto y la información de las personas entrevistadas, es necesario no señalar la universidad de que se trata, a fin de garantizar el anonimato de todas las personas participantes.

En este (nuestro) contexto histórico, la competitividad y el crecimiento económico se constituyen como el valor primero que guía las políticas internacionales y nacionales, hasta el extremo en que “cuando una norma social colisiona con una norma del mercado, la norma social se disuelve” (ibíd., p. 51). Además, la vida política se dirige y controla desde organismos internacionales y supraestatales que condicionan la libertad política de los estados (Ball y Olmedo, 2011; Deem, 2001; Rodríguez-Martínez, 2018). Estas políticas se orientan a la creación de contextos de competitividad, lo que se hace, principalmente, a través de la privatización y liberalización de los mercados. Se defiende desde estas políticas que el interés propio y el beneficio del emprendedor terminan, de alguna manera, revirtiendo de forma positiva en la sociedad. De esta manera, la competitividad y meritocracia se legitiman como motor de crecimiento y bienestar de los estados (Díez, 2018).

La naturaleza de las relaciones económicas y sociales que se generan dentro de este sistema se termina convirtiendo en un nuevo y más eficaz modelo de gobierno (Sisto, 2017). Ya no es necesaria la gobernanza a través de medidas disciplinarias y de control de los Estados, sino que es el sujeto quien se gobierna a sí mismo, obligándose a participar en la competición para no quedarse atrás (Ball, 1993; Foucault, 1979, 1981). Este termina, finalmente, participando de forma activa y, aparentemente, bajo su propio deseo en el mantenimiento del sistema, asumiendo como propios los valores del modelo neoliberal y haciendo innecesaria cualquier forma de gobierno externa. Se constituye así el sujeto neoliberal.

Las universidades no han sido ajenas a este proceso global de liberalización e introducción de modelos de gestión privada (Díez, 2018). En concreto, como consecuencia de las políticas neoliberales se viene constituyendo lo que Slaughter y Leslie (1997) llaman capitalismo académico. Esto es, la concepción de la universidad como proveedora de servicios que debe adaptar sus productos -docencia e investigación- al mercado (Sisto, 2020).

Estas políticas se orientan a las universidades y, principalmente, al profesorado universitario, de manera que este termina asumiendo como propios los valores neoliberales y la competición -por aumentar el valor del propio currículum académico (Deem, 2001). De esta manera, la participación activa del profesorado en la competición, según las reglas y criterios de evaluación creados de forma externa, termina estableciendo el sistema de gobierno de las universidades. Se constituye así, paralelamente al sujeto neoliberal, lo que se ha llamado como sujeto académico neoliberal (Saura y Bolívar, 2019).

Estas políticas se concentran en un ámbito localizado e identificado por diversos estudios (San Fabian, 2020; Saura y Bolívar, 2019; Sisto, 2020): el sistema de evaluación de los concursos de proyectos de investigación pública y los procesos de acreditación (obligatorios en el acceso a incentivos y el desarrollo de la carrera profesional). De esta forma, la investigación -o, mejor dicho, la producción investigadora- se constituye como el instrumento principal para la promoción y el desarrollo de la carrera profesional universitaria. Los sistemas de evaluación y

acreditación se convierten así, a través de un “régimen de cuantificación” (Saura y Bolívar, 2019), en el modo de control y gobernanza de las universidades. Consecuentemente, señala San Fabián (2020), se modifican los hábitos del profesorado, cuya actividad se orienta a la investigación, mermando la actividad docente.

En definitiva, el sujeto académico neoliberal está cuantificado, digitalizado y metrificado (Saura y Bolívar, 2019). El funcionamiento de las universidades y, en especial, el día a día del profesorado se caracteriza, por tanto, por el individualismo, la competencia, el estrés continuo por no “quedarse atrás” y la burocratización.

La sobreproducción de artículos, el factor de impacto, el índice h, las evaluaciones cuantificadoras, las acreditaciones de agencias de calidad, la obsesión por aumentar el CV, la visibilidad externa en Google Scholar, Researchgate y Academia.edu, etc., se convierten en el devenir del sujeto ocasionando una serie efectos incontrolados de somatización del neoliberalismo, tales como: el estrés, el insomnio, la ansiedad, el sinsentido académico, la ambivalencia profesional, el individualismo y la competición desmedida. (ibíd., p. 22-23)

2.2. El Proceso de Bolonia y la formación docente

En este contexto de políticas neoliberales promovidas desde organismos inter y supranacionales se establece, en el año 2002, la Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación (en adelante ANECA) que en el plazo de una década terminaría constituyéndose como el agente regulador del día a día de los docentes (Uni-Digna, 2022; Saura y Bolívar, 2019), al establecer los criterios para la promoción en la carrera profesional universitaria.

De forma paralela, casi como parte de un mismo proceso, se constituye el EEES³, que actualmente guía la política universitaria española. Aunque el germen del EEES se sitúa mucho antes, oficialmente se identifica con la Declaración de Bolonia, en 1999, y sus posteriores comunicados (Bologna Handbook, 2007).

El Plan Bolonia proponía cambios profundos en la gobernanza de las universidades, así como en la organización de los planes de estudio y el desarrollo de la docencia. Estos cambios apuntaban, entre otros ámbitos, a los siguientes⁴: 1) la división de la enseñanza superior en tres niveles (grado, máster y doctorado), de

³ La Declaración de Bolonia se firmó en 1999 mientras la ANECA se establecía en 2002. Por su parte el EEES entró en vigor en España en 2007 a través de la Ley Orgánica 4/2007 de Universidades que modificaba la norma anterior y que se concreta con el Real Decreto 1393/2007, de 29 de octubre, que establecía la ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales. Tan solo unas semanas antes, el 5 de octubre, el Real Decreto 1312/2007 establecía la acreditación de profesorado como paso previo a los concursos de profesorado universitario, incorporando a la ANECA como el principal agente para la elaboración de los criterios de acreditación.

⁴ Esta no pretende ser una lista exhaustiva de las medidas planteadas en el Plan Bolonia. Nuestro propósito es señalar únicamente las propuestas más relevantes para nuestro estudio y que retomaremos en la discusión de resultados

manera que las diplomaturas de magisterio de tres años pasarían a grados, en España de cuatro cursos y 240 créditos; 2) la enseñanza se organiza por créditos ECTS que son homologados en todos los países del EEES e incluyen, además de las clases presenciales, la estimación del tiempo de dedicación fuera de las aulas; 3) las clases debían dejar de lado la enseñanza de saberes constituidos y clases magistrales en que el alumnado asume un rol pasivo, para promover el desarrollo de las competencias; 4) las clases y el currículum debían tener una orientación más práctica y se hacía necesario un seguimiento y acompañamiento más individualizado del alumnado, lo que suponía la reducción de la ratio.

La formación inicial de docentes se enfrentaba, por tanto, a un cambio de sistema (Pérez et al., 2009) que entraba en conflicto con el modelo de formación que se venía desarrollando. Abundaban en el periodo 2000-2010 las clases magistrales, en las que los estudiantes de magisterio asumían un rol pasivo. La formación docente se centraba, según los estudios de la época (Korthagen, 2004), en la asimilación y acumulación de saberes constituidos que se debían reflejar en exámenes escritos y cuyo conocimiento se presuponía aplicable en las aulas escolares. Esto es, la formación docente se orientaba a una concepción técnica del oficio docente. Sin embargo, la investigación educativa (Korthagen, 2010; Pérez-Gómez, 2012) insistía en señalar que el carácter relacional del oficio docente exige trascender la formación técnica y orientarse a una formación reflexiva de la subjetividad de los docentes.

En consecuencia, la situación que se creaba en el curso 2007/08 cuando entró en vigor en España el EEES -tanto por el nuevo marco normativo como por la deriva de la formación docente que venía dibujando la investigación- se antojaba idónea para promover cambios en los planes de estudios y las aulas de las facultades de ciencias de la educación (Pérez-Gómez, 2010).

Tras más de una década desde la implantación del EEES y varias promociones ya tituladas con sus planes de estudios, cabe preguntarse: ¿cómo ha transformado el EEES las universidades?, ¿cómo han evolucionado las facultades de magisterio?, ¿cuál es la experiencia formativa de los estudiantes de magisterio? ¿cuál es la experiencia formativa de los estudiantes de magisterio?, ¿cómo está estructurada y dirigida la docencia en las facultades de magisterio?, ¿cuál es el sistema de gobernanza y qué concreciones tiene en la experiencia del alumnado?

3. Marco y diseño metodológico

De las preguntas de investigación que acabamos de plantear nace el foco de la investigación: *conocer la experiencia de profesorado y alumnado de los grados de magisterio, así como las concreciones de las políticas del EEES y de la carrera profesional universitaria en su práctica en las aulas universitarias*. Para ello, el trabajo de campo se ha diseñado y desarrollado en dos fases y siguiendo un enfoque

de investigación mixto. En la primera fase es de tipo descriptivo-cuantitativa, realizando -desde el proyecto de investigación del que forma parte este estudio- un cuestionario sobre la percepción y experiencia de la formación docente de una muestra representativa de estudiantes de los grados de educación infantil y educación primaria. La segunda fase se desarrolla desde un enfoque cualitativo, realizando un estudio de caso (Hancock y Algozzine, 2006; Stake, 2010), sostenido desde entrevistas semiestructuradas (Kvale, 2011). Se expone a continuación cada fase de forma detallada.

En la primera fase, dentro del proyecto de investigación del que forma parte este texto, se han elaborado y aplicado cuestionarios realizados por estudiantes de los grados de Educación Infantil y Educación Primaria de las ocho facultades de educación de Andalucía. Los cuestionarios se han orientado a la recogida de información sociodemográfica, así como a conocer la experiencia y situaciones de aprendizaje vividas por el alumnado en su paso por el grado. Para ello, tras una revisión sistemática de la literatura, se diseñó un cuestionario a través de LimeSurvey, que consta de tres partes diferenciadas en que se pregunta por: 1) datos de naturaleza sociológica y demográfica; 2) la visión y posición pedagógica de la formación docente; 3) la experiencia en el título en el marco del EEES.

La población objeto de investigación han sido los estudiantes de magisterio de las ocho facultades de ciencias de la educación de las universidades públicas andaluzas en el curso 2019/20. Según las cifras oficiales de cada facultad, durante este curso el total de estudiantes era de 4.020. De forma que el tamaño muestral, con un nivel de confianza del 95%, resulta de, al menos, 351 estudiantes (segmentada la población en relación a la titulación es necesaria una muestra de 301 estudiantes de Educación Infantil y 341 de Educación Primaria). La muestra definitiva que participa en el estudio está conformada por 790 estudiantes (341 del grado de Educación Infantil y 449 del grado de Educación Primaria). Los investigadores/as del proyecto de investigación del que forma parte este texto se desplazaron a cada facultad para, en horario lectivo, informar de la participación voluntaria en la investigación y los cuestionarios.

Una vez completados los cuestionarios y alcanzado el nivel de confianza necesario se procede al análisis de los resultados obtenidos. Para ello se crea una matriz que contiene los datos y se realiza la codificación y el análisis estadístico descriptivo a través del programa SPSS.

En la segunda fase hemos desarrollado un estudio de caso en la Facultad de Ciencias de la Educación de una universidad pública de la región oriental de Andalucía. Aunque en el análisis de los resultados nos apoyaremos en la información recogida a través de los cuestionarios, el propósito principal de este texto es mostrar el análisis surgido a partir de este estudio de caso.

El procedimiento de investigación principal para el estudio de caso ha sido la entrevista semiestructurada (Kvale, 2011). Los temas de las entrevistas, tanto con

profesorado como con alumnado, han girado en torno a tres asuntos: 1) su identidad y subjetividad como docentes; 2) su experiencia en el grado y en las clases; 3) su experiencia en el practicum y en el Trabajo de Fin de Grado. La duración de las entrevistas osciló entre una y dos horas, dependiendo de cómo se desarrollaba la entrevista y el momento en que llegásemos a la saturación de información. Todas las entrevistas fueron grabadas y posteriormente transcritas para facilitar su análisis.

En total realizamos 11 entrevistas (5 con estudiantes y 6 con profesorado). Todas las personas fueron seleccionadas siguiendo criterios del muestreo intencional (Flick, 2015). Las estudiantes fueron elegidas de entre las que se encontraban cursando el último curso de los grados de educación infantil y primaria, con el fin de que su experiencia de la titulación fuera lo más completa posible. El profesorado fue seleccionado siguiendo dos criterios: 1) que impartiese docencia en los grados de educación infantil y/o primaria; 2) que existiese una cierta diversidad en su experiencia universitaria (un entrevistado es catedrático, otro pertenece al vicedecanato, otro es profesor titular y 3 se han incorporado a la facultad en los últimos 5 años). Cabe resaltar que, entre el profesorado entrevistado, la mitad son hombres y la mitad mujeres. Por su parte, las estudiantes entrevistadas fueron todas mujeres. A continuación se muestra una tabla con la información principal de cada participante:

Tabla 1.
Participantes

Participante	Signatura ⁵	Perfil
Fernando	P1	Profesor novel de los grados de Educación Primaria.
Paloma	P2	Profesora novel del grado de Educación Primaria en la mención de Educación Musical
Ernesto	P3	Profesor vinculado a la mención de Educación Física. Fue Vicedecano. Más de 20 años de experiencia profesional universitaria.
Aurora	P4	Vicedecana de Practicum y Coordinadora de Practicum. Más de 10 años de experiencia profesional universitaria.
Héctor	P5	Profesor de los grados de Educación Primaria e Infantil. Fue vicedecano. Más de 20 años de experiencia profesional universitaria.
Rosa	P6	Profesora novel especialista en audición y lenguaje.
Natalia	E1	Estudiante del grado de Educación Infantil
Elena	E2	Estudiante del grado de educación Infantil
Clara	E3	Estudiante del grado de Educación Primaria en la mención de Educación Especial
María	E4	Estudiante del grado de Educación Primaria en la mención de Educación Especial
Laura	E5	Estudiante del grado de Educación Primaria en la mención de Lengua

⁵ Las referencias corresponden a: E-estudiante; P-profesor; I-investigador. El número de estudiante y profesor se corresponde con el orden en que fueron entrevistados, mientras que el número que aparece junto al investigador corresponde al orden de autoría del artículo.

Extranjera Inglés

Fuente: Elaboración propia

La información recogida en las entrevistas fue analizada siguiendo la propuesta de Taylor y Bogdan (1994), que ajustamos en tres pasos. Inicialmente, y luego de sistematizar y sintetizar la información, se continuó con la categorización. En otras palabras, se buscaron relaciones en la información recopilada en las entrevistas con las diferentes personas participantes. En este proceso la información se agrupa en categorías (y subcategorías) que permiten comprender nuestro objeto de investigación. Una vez que se alcanza la saturación de información (Hancock y Algozzine, 2006), se elaboran las siguientes categorías

- Coordinación docente
 - Órganos y estructura de coordinación
 - Dificultades para la coordinación
- Prácticas externas
 - Estructura y organización del practicum
 - Vivencia del practicum
- Trabajo de fin de grado
- Tutorización y relación docente-estudiante
- La carrera profesional docente universitaria
- Organización espacial y temporal
- Cultura tecnocrática de alumnado y profesorado

En la segunda etapa del análisis, se elaboran proposiciones para cada categoría y subcategoría, dando así sentido y unidad a la información recopilada. A continuación, estas proposiciones se ponen en relación con los resultados obtenidos en los cuestionarios para triangular la información y ahondar en la comprensión de las categorías surgidas durante el análisis. Finalmente, a partir de las propuestas anteriores, se elaboró un informe, del que este texto forma parte.

Como es propio de la investigación cualitativa en educación, para sostener la validez del estudio la información ha sido triangulada. En concreto, se ha realizado a través de: 1) la triangulación de los procesos de investigación, al realizar cuestionarios y entrevistas; 2) la triangulación de las fuentes de información, al entrevistar a alumnado, así como profesorado con perfiles diferenciados.

Los resultados y su discusión se presentan en el siguiente epígrafe atendiendo a tres categorías del análisis que termina configurando una unidad de sentido y

permiten la comprensión de nuestro foco de estudio: 1) comenzamos exponiendo la percepción del alumnado de magisterio en su experiencia en los grados de magisterio; 2) identificamos en estas experiencias en qué medida los cambios propuestos en el EEES se han producido o no; 3) apuntamos a la hiperproductividad investigadora (y su necesidad para la carrera profesional docente) como uno de los asuntos principales que han obstaculizado la realización de algunos de los cambios que pretendía el EEES.

4. Resultados y discusión

4.1. Percepción y vivencias de la formación del alumnado de magisterio

Las asignaturas de los grados de Educación Infantil y Primaria son semestrales, de 6 créditos y con 3 horas semanales: 2 continuas que las estudiantes llaman de “teoría” y 1 de “seminario”. En las asignaturas obligatorias la ratio ronda los 70 estudiantes, siendo en las optativas más variables⁶. Y el nombre que dan a la parte teórica no es baladí, pues la metodología que predomina es la clase magistral, con un marcado corte teórico-técnico enfocado a la transmisión de saberes constituidos⁷.

Podemos observar esto, en primer lugar, en los cuestionarios. Las metodologías de enseñanza que el alumnado señala como más habituales son: clases magistrales (84%); el trabajo en equipo (80%); el uso de la pizarra (65%); trabajos individuales (60%); el dictado de apuntes (53%). Por su parte, es significativamente menor la presencia de actividades que exigen una mayor actividad por parte del alumnado, tales como debates, talleres o salidas a otros espacios.

También encontramos esta tendencia a las clases magistrales en la continua referencia que ha hecho el alumnado al estilo unidireccional de la docencia, así como en el tipo de actividades realizadas en la hora de “seminario”: consistente en aplicar los contenidos expuestos por el profesor en la hora de “teoría” en un “caso práctico”. Entre otras, una estudiante señalaba:

I-2: ¿Cómo es la evaluación?

E-1: Eran varias asignaturas que venías, te sentabas enfrente, el profesor daba el PowerPoint, lo leía, te ibas a tu casa... te aprendes los apuntes de memoria, vienes, lo sueltas y ya tienes tu nota.

Esta metodología, según las estudiantes, no espera ni provoca reflexión pues se trata de “acoger” o asimilar los saberes que llevan los docentes a la clase. A su

⁶ Datos obtenidos en el análisis de las memorias y documentación pública del centro objeto de estudio.

⁷ No creemos que esto sea algo intencionado ni premeditado por el profesorado, sino que es consecuencia de las políticas universitarias y condiciones que estas crean, tema en el que ahondamos en el análisis de los resultados.

vez, vinculan conscientemente esta metodología (clases magistrales) con los instrumentos de calificación (examen memorístico).

A veces los apuntes eran el PowerPoint, otras colgaban los apuntes en el campus virtual, que son una mezcla entre el PowerPoint y añadiendo más cosas. Yo la verdad que pocos apuntes he cogido. Pero porque no era necesario, nos los daban ellos, que te los ponen en fotocopiadora o en el campus, y tú te lo descargas y al examen. (E-1)

Esta situación genera una manera de trabajo y vivir la formación como una acumulación de conocimientos: “los estudiantes deben tener claro que las clases son un refuerzo del material” (E-4). Prueba sintomática de ello es el uso normalizado que nos contaban de la plataforma WUOLAH, una suerte de repositorio donde estudiantes de cursos anteriores comparten los apuntes de clase (con un interés lucrativo), de modo que puedan ayudarles a preparar los próximos exámenes.

Por su parte, los seminarios tienen un enfoque más práctico. Aquí práctico alude al “hacer”, es decir, a que los estudiantes tengan un papel activo y se impliquen en la tarea dejando de ser receptores de la información que trae el docente. Al mismo tiempo, esto no significa necesariamente que las tareas que se realicen se salgan del corte técnico-instrumental.

En consonancia con esta estructura de clases magistrales-teóricas y seminarios, la forma más común de evaluación también encuentra estos dos espacios: se califica a través de exámenes y de los trabajos de grupos, cuya naturaleza más que generadora de competencias se convierte en un puesta en práctica de las teorías aprendidas⁸.

Las estudiantes parecen comprender su lugar en este sistema y cuentan que van a clase con la disposición de coger apuntes para el examen y saber qué será necesario para pasar la prueba escrita. Así, cuando les preguntamos por la asistencia, responden que esta es necesaria para tomar sus propios apuntes, pero no llegan a vincularla con cuestiones propias de aprendizaje como maestra. Por ejemplo, nos decía una estudiante:

I-1: ¿Cómo son las clases?

E-5: Pues es que en realidad solo ha habido dos profesores que me han gustado y estoy en cuarto año. La mayoría son diapositivas, explicación y dos horas seguidas. De preguntas, respuestas e interacción con los alumnos poco.

En consecuencia, lo que encontramos en la experiencia de las estudiantes es la predominancia de una formación técnica e instrumental que se orienta a la acumulación de saberes constituidos y se aleja de la formación orientada a la

⁸ Tanto las clases magistrales como el procedimiento para realizar la calificación a través de exámenes no son omnipresentes en los grados. Estudiantes y profesorado nos cuentan experiencias docentes y de evaluación diferentes que, siendo minoría, no son marginales. Por motivos de espacio no ahondamos en ellos en este texto, deteniéndonos en lo que hemos interpretado como la práctica docente normalizada.

construcción reflexiva de la subjetividad docente, algo que se señala desde la investigación educativa como esencial para la formación docente (Biesta, 2017; Pérez-Gómez, 2010).

Esto es algo que encontramos también en los cuestionarios. Por ejemplo, el 81.5% de los estudiantes encuestados afirman que el examen ha sido la herramienta más utilizada para superar las asignaturas. Al mismo tiempo, y como ya hemos comentado, el alumnado señala en los cuestionarios a la clase magistral como la metodología predominante.

No es casual entonces que, durante las entrevistas, las estudiantes hayan coincidido en una misma demanda: exigen clases en que, de una manera u otra, tengan que ponerse en juego. Entendemos, por el contexto en que plantean esto, la posición que las feministas han llamado como “partir de sí” (Piusi, 2000), de modo que la clase se convierta en un espacio para pensarse en relación con el conocimiento pedagógico. Esto es, un lugar para la recreación de sus saberes experienciales (Contreras, 2016).

I-2: ¿Qué modificarías del plan de estudios?

E-1: Yo pondría asignaturas para reflexionar, para conversar y pensar. Por ejemplo, como lo que estamos haciendo tú y yo ahora [en esta entrevista], esto en la carrera nunca lo hemos hecho.

Cuando les hemos preguntado por las asignaturas y profesorado que les hayan sido más ricas, se han repetido expresiones similares: “clases divertidas”, “clases dinámicas”, etc. Se trata de clases en las que se tenían que implicar, tenían que “hacer” y, en última instancia, reflexionar sobre sus deseos, inquietudes y necesidades vinculadas con la docencia. También destacan como relevantes aquellas asignaturas que tienen una conexión explícita con el contexto escolar, esto es, poniendo situaciones concretas del aula escolar y pensando desde ahí la asignatura. Sin embargo, como decíamos, estas clases son minoritarias en la experiencia de las estudiantes.

E-4: El profesor nos enseñó muchas cosas, y por ejemplo una práctica nos hizo coger un libro de Anaya y otro de Santillana e ir comparándolos, mirando los ejercicios, cómo son. Más pensar.

I-1: ¿Qué significa “más pensar”?

E-4: Pensar que tú estás en la clase y tienes que hacer cosas tú, y cómo que te valoran por lo que haces en ese momento y no estudiar, soltarlo y fuera. Porque eso es en todas las demás clases.

Algo similar hemos podido observar en los cuestionarios. Al preguntar sobre la enseñanza recibida en la facultad, los adjetivos que se han dado con mayor porcentaje han sido “rígida” (19.7%) y “desfasada” (17.65%)⁹.

Por otro lado, las estudiantes comparten que no hay un seguimiento por parte del profesorado de su proceso. No hay un trabajo de tutorización, más allá de ser atendidas para plantear preguntas concretas en el horario de tutoría del profesorado. En esta línea, también el profesorado señala la dificultad y casi imposibilidad de poder acompañar y seguir el proceso de todos los estudiantes, así como el escaso y empobrecido uso que hacen los estudiantes de estos espacios de tutorización.

I-1: ¿Sientes que los profesores te conocen, que saben por dónde vas?

E-3: No. Si tienes alguna duda se lo preguntas, pero al día siguiente no se acuerda que tú has ido a preguntarle.

La experiencia que tengo con las tutorías es que la gente pasa muchísimo de las tutorías, llevo más de un mes de clase y solo ha venido la gente que va por evaluación final, y tres o cuatro alumnos más motivados que se preocupan por la asignatura. (P-1)

4.2. Cambios estructurales en los planes de estudio

Los cambios que proponía el Plan Bolonia -al aspirar a un enfoque competencial de la enseñanza, y asumiendo que la formación de docentes se propicia a lo largo de toda la carrera y de forma holística- exigían pensar las asignaturas y la docencia de una manera coordinada. Es por ello que aparecían los “módulos” en los planes de estudio. Sin embargo, al preguntar al profesorado por la coordinación de las clases, más allá de cuestiones administrativas, han señalado que no existen espacios y tiempos formales para la coordinación pedagógica de la docencia: “todavía estoy esperando que me convoque mi coordinador de grupo”, decía un profesor (P-3). Así, el lugar en el que todos terminan apoyándose para la preparación de las clases es la guía docente.

No existe una coordinación del grado. Existen guías que tenéis que entregarlas para esta fecha y que os tenéis que poner de acuerdo los cinco que dais la materia para hacer una guía única, la nuestra está aprobada y una vez que está aprobada es la que se sigue y para cambiarlo tenemos que volver a estas todos de acuerdo. En realidad, es genérica, no es muy concreta, pero orienta. Y sobre todo es que los coordinadores del grado te piden la guía porque ellos comprueban que los contenidos son distintos, es decir que tú estás en una cosa... y no se solape con otra asignatura. (P-4)

El plan de estudios se estructura en bloques de contenidos diferenciados, conformando una suerte de currículum puzzle (Gimeno y Pérez, 1989), de manera que para saber qué deben hacer y evitar solapamientos cada docente debe centrarse en impartir los contenidos de su guía docente. La principal vía de coordinación de

⁹ Los estudiantes debían elegir tres opciones, entre las siguientes: actualizada, desfasada, autoritaria, democrática, racional, dogmática, rígida, flexible, ideológica, científica, innovadora.

asignaturas se mediatiza, entonces, a través de las guías, que el coordinador de grado debe canalizar y exigir a los docentes de cada asignatura.

Otro de los cambios significativos que introducía el Plan Bolonia en los grados de Educación Primaria era el paso de las especialidades a las menciones. En este sentido, es un denominador común entre alumnado y profesorado la sensación de que la especialización de las menciones es escasa. Este lamento se orienta principalmente a la reducción de asignaturas y créditos de las menciones, que tachan de insuficiente para introducirse en la especialidad.

De educación especial, con todo lo que hay que saber, yo tengo cuatro asignaturas... ¿de verdad me estás diciendo que yo ahora me puedo presentar en un colegio de educación especial entero? Eso es imposible. (E-4)

Finalmente, la Declaración de Bolonia proponía y prometía una docencia en que el alumnado fuese el protagonista y en que, por tanto, el profesorado realizaría un trabajo continuo de tutorización y seguimiento individualizado de sus estudiantes. Sin embargo, como se viene exponiendo, esto no ha sido así para las estudiantes entrevistadas, que inciden de forma repetida en su papel pasivo en el aula y cuya función principal es “tomar apuntes” para el examen. Como síntoma de esta posición en el aula y la falta de relación con el profesorado, una de las estudiantes afirmaba que: “yo no creo que ningún profesor se haya aprendido ni mi nombre” (E-4).

4.3. Hiperproducción investigadora y su impacto en la docencia

En los epígrafes anteriores se dibuja una docencia eminentemente teórica, técnica y magistral, a pesar de que tanto profesorado como alumnado señalan en sus discursos que es necesario un cambio en la orientación de las clases. Sin embargo, estos no se han producido y los principales cambios que observamos a raíz del EEES son de corte administrativo. La docencia mantiene, por norma pero no siempre, un hilo contrario a los cambios metodológicos y curriculares que, en apariencia, proponía el Plan Bolonia ¿A qué se deben estas diferencias?

En esta parte final del texto tratamos de entender las estructuras organizativas y políticas que puedan condicionar esta situación. En este trabajo interpretativo encontramos que la disociación -entre una demanda explícita de clases orientadas a la construcción de saberes experienciales (Contreras, 2016) y la predominancia de clases teóricas enfocadas al acceso a saberes constituidos- se debe a una cuestión multifactorial, en la que destaca una cuestión sobre la que nos detendremos a continuación: el modelo de acreditación y evaluación externa de la carrera profesional docente universitaria, que funciona a modo de sistema de gobernanza de las universidades¹⁰.

¹⁰ Otros factores que han surgido en la investigación y que también merecen atención y estudio son la falta de financiación con la que se desarrolla el EEES y, entre otras consecuencias de ello, la alta ratio de los grupos. Los grupos elevados hacen difícil pensar en clases diferentes a las magistrales o que el profesorado pueda atender de una manera

La carrera profesional docente, a través de los criterios de acreditación, coloca al profesorado en situación de priorizar la producción investigadora -que no la investigación- sobre la docencia -algo que señalan también otros estudios (San Fabian, 2020; Sisto, 2020)-. El profesorado nos cuenta que asume que las tareas de docencia no están reconocidas como mérito, se encuentra sobrecargado y ante una tensión (Martín-Alonso et al., 2018; Martín-Alonso et al., 2021): debe discernir entre dedicar su tiempo a investigar y publicar o dedicarlo a la docencia. En este contexto los profesores que no priorizan la producción investigadora sobre la docencia -preparación de clases, tutorización, etc.- ven mermadas sus posibilidades de promocionar en la carrera universitaria.

No es casual en este contexto que las demandas de producción investigadora para la promoción profesional hayan aparecido repetidamente en las entrevistas con el profesorado como un obstáculo para transformar la docencia y acercarla a la creación de espacios de reflexión.

P-6: Los estudiantes lo demandan, exigen unas clases que se adapten a las nuevas necesidades, necesidades inesperadas que todavía no somos capaces ni de planificar. Pero a nosotros nos siguen enseñando como en el siglo XVII, subidos en una tarima [...] porque la docencia en la universidad importa poco...

I-2: ¿Y qué es lo que importa en la universidad?

P-6: La investigación. A ver ¿cómo consigues promocionar en este ámbito profesional? Teniendo investigación en determinadas revistas que están ya determinadas cuáles son. No qué tipo de investigación haces... Entonces el profesional que está precarizado... yo soy ayudante doctor, siendo doctora desde hace ocho años, tengo un sueldo precario, tengo hijos y vivo de alquiler ¿qué tengo que hacer? [...] Cuando vamos a clase y a las clases se les dedica poco tiempo es porque tenemos que vivir, y como tenemos que vivir pues hay personas que deciden dedicarle poco tiempo porque tienen que investigar.

También parece estar condicionada por la demanda de producción investigadora la ausencia de una coordinación pedagógica efectiva. Como señalábamos en el epígrafe anterior, la coordinación se reduce a tareas administrativas y la elaboración de las guías didácticas. Ante la falta de tiempo, que se ha *invertido* en la investigación, cada docente piensa en sus clases de forma independiente, haciendo que las posibilidades de plantear la formación docente y las clases sean también de manera individual: cada quien en su aula y asignatura. De esta manera, la falta de una coordinación efectiva y orientada a la docencia, dificulta el desarrollo de una formación docente con el enfoque competencial del que presumía el Plan Bolonia y en que el conocimiento no estuviese compartimentado e inconexo del sujeto y el resto de saberes.

cercana las necesidades de cada estudiante. Así, actividades y clases que requieran un seguimiento, tutorización, etc. son difíciles de llevar a la práctica.

Así, la exigencia por la productividad investigadora sumerge al profesorado en unos ritmos de competición que terminan configurando escenas que vacían por completo el sentido formativo de la docencia universitaria. En nuestro estudio, por ejemplo, nos relataban tanto profesorado como las alumnas entrevistadas que es repetido encontrar profesorado que, como estrategia para conciliar las exigencias de productividad y sus obligaciones laborales para con la docencia, *utiliza* a sus estudiantes de TFG para recoger datos para sus publicaciones. De manera que el trabajo de tutorización revierta también en una mejora del currículum investigador del tutor.

El profesorado joven está muy presionado por los procesos de acreditación de ANECA y por la investigación y publicación de artículos. Y utilizan mucho al estudiante en prácticas para obtener datos de la escuela para poder hacer un artículo. Entonces su preocupación es que los estudiantes que están en prácticas les van a traer datos de los niños, van a aplicar un cuestionario... y con eso montan un artículo. (P-5)

Este contexto de presión ha ido manteniéndose a lo largo de más de una década, de manera que los criterios de promoción se han ido convirtiendo en parte de la cultura profesional. En una suerte de proceso de subjetivación neoliberal (Díez-Gutiérrez, 2015), el profesorado ha terminado, en parte, asumiendo como propias las exigencias de productividad impuestas para la acreditación y competición por plazas de profesorado universitario. Esto lo sintetizaba uno de los docentes entrevistados sentenciando que “los JCR son la heroína de los profesores” (P-3). De manera más desarrollada lo explicaba otra profesora:

Saludo a los compañeros, y vienen y me dicen “¿Qué tal cómo estás? ¿Qué has publicado?” Pues no he publicado nada, estoy con la docencia, que son todo asignaturas nuevas y necesitan tiempo. “Si eso hacen siempre los que no quiere trabajar”, me dicen. Está mal visto dedicarse a la docencia y a los estudiantes. (P-6)

En línea con el trabajo de Foucault (1979, 1981), ya no es necesaria una gobernanza basada en la disciplina y el control, pues el profesorado asume como propios los valores y la lógica del capitalismo académico. La gobernanza y control del sujeto académico neoliberal es sutil, hasta el punto de que parece no existir: los docentes son “auto-monitoreados y auto-controlados desde la libertad engañosa de la auto-sedución de la neoliberalización contemporánea en la academia” (Saura y Bolívar, 2019, p. 22). En definitiva, se trata de “la puesta en marcha de políticas neoliberales que auto-responsabilizan al sujeto académico de sus éxitos y fracasos, bajo lógicas de mercado y competencia que son interiorizadas en los individuos” (ibíd., p.12).

El día a día del profesorado, bañado en un neoliberalismo cotidiano (Mirowski, 2013), se tiñe de un enfoque tecnócrata y competitivo que termina inundando todos los órganos de gobernanza universitaria y, en última instancia, la docencia y la formación docente. Encontramos, entonces, como consecuencia de las políticas universitarias, una facultad de educación angustiada, oprimida y absorta en la productividad investigadora. Entre otras, P3 lo expresaba de la siguiente manera:

Ahora mismo tú vas a cualquier facultad de educación y donde se pone el acento fundamentalmente es en qué estás investigando, cuántos JCR tienes, cuál va a ser el próximo JCR, cuántos sexenios vas a aportar. (P-3)

Además, este modelo de evaluación -y control- de la actividad de profesorado universitario incentiva un único paradigma de investigación: el técnico-positivista (Fernández y Postigo-Fuentes, 2020). En esta línea se expresaba el profesorado, que manifiesta vivir una presión por investigar y publicar desde un paradigma particular:

Mientras alguien está investigando en profundidad durante tres años, hace entrevistas y luego realiza un análisis en profundidad de los discursos, hay quien ha pasado cuatro encuestas por Google. Porque tiene muchas más posibilidades de acabar publicadas en las revistas porque las revistas nos publican más cuestiones cuantitativas que cualitativas. (P-1)

Esto es, los artículos para que sean computables como méritos tienen que estar indexados en JCR o SJR (Saura y Bolívar, 2019), y las empresas que gestionan estos ránquines valoran un único tipo de escritura y artículo: el *paper*. De esta manera se estandariza y homogeneiza la escritura, y con ello el pensamiento y la investigación. Para determinadas ramas del conocimiento, de las que proviene este formato de *paper*, no supone cambios significativos, pero sí para áreas de las ciencias sociales que deben hacer cambios estructurales en la manera de ordenar las ideas, el pensamiento y, al final, la propia investigación. Es decir, no solo se prima la investigación sobre la docencia, sino que la investigación está estandarizada y adaptada a la lógica positivista, "asfixiando" un pensamiento de corte cualitativo y propio de las ciencias sociales (Garcés, 2013).

Encontramos así una situación paradójica: aquellos docentes que priorizan la docencia sobre la investigación se ven con un currículum menos competitivo para optar a plazas docentes. Esto provoca el ingreso de profesorado con escasas competencias docentes y especializados en la investigación positivista, que no es el paradigma propio de la pedagogía. Al mismo tiempo, aquellos que se centran en la docencia son penalizados al no acreditar producción investigadora considerada relevante (San Fabian, 2020). Esto es lo que nos relataba una de las profesoras entrevistadas:

A mí me interesa cómo la investigación llega a otro sitio, y nos hemos preocupado mucho desde mi grupo de investigación de eso, de generar procesos de innovación en música que luego hemos llevado a las escuelas [...] Eso supone lo de siempre, mucho trabajo que no está reconocido. Porque el tiempo que yo le dedico a organizar los conciertos del proyecto, traer a los músicos, poner en contacto a los colegios... es tiempo que estoy echando en una cosa que no tiene que ver con hacer JCR. Ahora tú ves mi currículum en producción científica y dices: "madre mía, ¿esta mujer qué ha hecho?" Pues me he dedicado a otra cosa. (P-2)

Concluyendo, como consecuencia del contexto competitivo y la falta de recursos, hemos encontrado que los docentes han tenido dificultades para implementar transformaciones significativas en su docencia desde la llegada del

EEES. Así, los principales cambios que hemos encontrado con el EEES han sido de tipo administrativo sin que, en general, supusieran ningún cambio metodológico o curricular de fondo.

El ejemplo paradigmático de este no-cambio lo encontramos en el elemento curricular de las competencias, que el EEES situaba como estructural de los planes de estudios. Los profesores entrevistados han señalado que en su experiencia en la facultad estas han quedado en una formulación vacua que no ha llevado a cambios metodológicos ni de evaluación: las clases tienen un enfoque eminentemente teórico-académico y la forma principal de evaluación es la prueba memorística, que no podemos entender que se oriente a las competencias.

6. Reflexiones finales

A modo de síntesis, los resultados y su análisis señalan que el modelo de gobernanza basado en la medición de la producción investigadora deriva en: 1) falta de tiempo, recursos, interés e incentivación del profesorado por su práctica docente; 2) la hegemonía del paradigma positivista en la investigación educativa. En consecuencia, de este sistema de evaluación y control de la actividad docente universitaria termina resultando en una única orientación posible de la formación docente: la técnica y magistral.

Para finalizar, debemos considerar estas cuestiones en el contexto histórico y económico en que nos encontramos. En este sentido, es difícil diferenciar los cambios que guardan relación con la normativa nacida a partir del EEES de los que están relacionados con cambios sociales y culturales propios de los tiempos de la globalización y el neoliberalismo. De hecho, parece más bien que estos planes han normativizado aspectos de la sociedad y el sistema económico actual. Y es que el Plan Bolonia viene a regular los cambios que se venían produciendo en Europa, en un contexto de políticas neoliberales. No es casual que un año después de la Declaración de Bolonia (1999) tenga lugar la que se conoce como “Estrategia de Lisboa”, que tenía como objetivo hacer de la Unión Europea “la economía basada en el conocimiento más competitiva y dinámica del mundo” (Consejo Europeo de Lisboa, 2000).

El EEES no es atemporal. Lo encontramos en el contexto del neoliberalismo, donde la competición y meritocracia se configuran como valores constituyentes de la sociedad: “te pelean una décima”, decía un profesor (P-3) al hablar sobre las calificaciones. Tanto estudiantes como profesorado van a las clases dentro de este contexto, donde resulta difícil evitar la competición académica y laboral. Esto supone para el profesorado una priorización de la producción investigadora sobre la docencia. Por su parte, el alumnado debe centrarse en obtener la mayor calificación posible y en la obtención de títulos (de idiomas, cursos, etc.); dejando en un segundo lugar el valor formativo de su experiencia en la universidad.

En este marco tiene sentido que las estudiantes entrevistadas mostrasen un alto grado de insatisfacción con los modos de evaluación y las notas recibidas en determinadas asignaturas (fue repetida la expresión “algunos compañeros sacaron unas notas más altas de las que se merecían”), pero no mostrasen la misma indignación ante el carácter poco formativo de las repetidas clases magistrales. En este sentido, era generalizada una actitud de resignación e incluso de hastío, pero sin enfado ni reivindicación, que normaliza las clases que no son vividas sin sentido formativo: “si el profesor va a leer el PowerPoint, no voy a clase” (E-5).

Concluyendo, el contexto de competitividad y meritocracia se ha convertido en una suerte de pilar en la gobernanza de las universidades, que obstaculiza la implementación de los cambios que se prometían con el Proceso de Bolonia, y que parecían acercarse a las necesidades formativas de los nuevos maestros y maestras. Esto resulta aún más preocupante cuando sabemos que la calidad de los sistemas educativos tiene como uno de sus principales pilares la formación de sus docentes (Pérez-Gómez, 2012). Es ineludible, por tanto, repensar la formación del profesorado, las condiciones laborales de los docentes universitarios y los recursos que se asignan a las facultades de educación.

Referencias bibliográficas

- Ball, S. J. (1993). *Foucault y la educación. Disciplinas y saber*. Morata.
- Ball, S. J. y Olmedo, A. (2011). Global Social Capitalism: Using enterprise to solve the problems of the world. *Citizenship, social and economic education*, 10(2), 83-90.
- Biesta, G. (2017). *El bello riesgo de educar*. SM.
- Bologna Handbook. (2007). *UEA European University Association*.
- Consejo Europeo de Lisboa. (2000). *Conclusiones de la presidencia*. https://www.europarl.europa.eu/summits/lis1_es.htm
- Contreras, J. (2016). *Tensiones fructíferas: Explorando el saber pedagógico en la formación del profesorado: una mirada desde la experiencia*. Octaedro.
- Deem, R. (2001). Globalisation, New Managerialism, Academic Capitalism and Entrepreneurialism in Universities: Is the local dimension still important? *Comparative Education*, 37(1), 7-20. <https://doi.org/10.1080/03050060020020408>
- Díez, E. J. (2018). *Neoliberalismo educativo*. Octaedro.
- Díez-Gutiérrez, E. J. (2015). La educación de la nueva subjetividad neoliberal. *Revista Iberoamericana de Educación*, 68 (2), 157-172.

- Fernández, M. y Postigo-Fuentes, A. Y. (2020). La situación de la investigación cualitativa en Educación: ¿Nueva Guerra de Paradigmas? *Márgenes, Revista de Educación de la Universidad de Málaga*, 1(1), 45-68. <http://dx.doi.org/10.24310/mgnmar.v1i1.7396>
- Flick, U. (2015). *El diseño de Investigación Cualitativa*. Morata.
- Foucault, M. (1979). *Microfísica del poder*. La Piqueta.
- Foucault, M. (1981). La gubernamentalidad. En J. Varela y F. Álvarez-Uría. (Eds.), *Espacios de Poder* (pp. 9-26). La Piqueta.
- Garcés, M. (2013). La estandarización de la escritura. La asfixia del pensamiento filosófico en la academia actual. *Athenea Digital*, 13(1), 29-41.
- Gimeno, J. y Pérez, A. I. (Eds.). (1989). *La enseñanza: Su teoría y su práctica*. Akal.
- Hancock, D. y Algozzine, B. (2006). *Doing case study research: A practical guide for beginning researchers*. Teachers College Press.
- Korthagen, F. (2004). In search of the essence of a good teacher: Towards a more holistic approach in teacher education. *Teaching and Teacher Education*, 20(1), 77-97.
- Korthagen, F. (2010). La práctica, la teoría y la persona en la formación del profesorado. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 68 (24,2), 83-101.
- Kvale, S. (2011). *Las entrevistas en investigación cualitativa*. Morata.
- Martín-Alonso, D., Blanco, N., Y Sierra, J. E. (2018). Indagación narrativa sobre las tensiones vividas por un profesor de educación secundaria en el proceso de creación curricular. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 26(144). <http://dx.doi.org/10.14507/epaa.26.3571>
- Mirowski, P. (2013). *Never let a serious crisis go to waste: How neoliberalism survived the financial meltdown*. Verso.
- Martín-Alonso, D., Sierra, E. y Blanco, N. (2021) Relationships and tensions between the curricular program and the lived curriculum. A narrative research. *Teaching and Teacher Education*, 105. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2021.103433>
- Pérez, A. I., Soto, E., Sola, M. y Serván, M. J. (2009). *Aprender en la Universidad. El sentido del cambio en el EEES*. Akal.
- Pérez-Gómez, A. I. (2010). Aprender a educar. Nuevos desafíos para la formación de docentes. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 68(24,2), 37-60.

- Pérez-Gómez, A. I. (2012). *Educarse en la era digital*. Morata.
- Piussi, A. M. (2000). Partir de si: Necesidad y deseo. *Duoda: Revista d'estudis feministes*, 19, 107-126.
- Rodríguez-Martínez, C. (2018). La agenda global educativa y su impacto en la equidad: El caso de España. *FAEEBA*, 27(53), 83-103.
- San Fabian, J. L. (2020). El reconocimiento de la actividad investigadora universitaria como mecanismo de regulación del mercado académico. *Márgenes, Revista de Educación de la Universidad de Málaga*, 1(1), 23-44. <http://dx.doi.org/10.24310/mgnmar.v1i1.7208>
- Saura, G. y Bolívar, A. (2019). Sujeto académico neoliberal: Cuantificado, digitalizado y bibliometrificado. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio Educativo*, 17(4), 9-26. <https://doi.org/10.15366/reice2019.17.4.001>
- Sisto, V. (2017). Gobernados por números: El financiamiento como forma de gobierno de la Universidad en Chile. *Psicoperspectivas*, 16(3), 64-75. <https://doi.org/10.5027/psicoperspectivas-Vol16-Issue3-fulltext-1086>
- Sisto, V. (2020). Desbordadas/os: Rendición de cuentas e intensificación del trabajo en la universidad neoliberal. El caso de Chile. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 28(7), 1-26.
- Slaughter, S. y Leslie, L. L. (1997). *Academic capitalism: Politics, policies, and the entrepreneurial university*. The Johns Hopkins University Press.
- Stake, R. E. (2010). *Investigación con estudio de casos*. Morata.
- Taylor, S. y Bogdan, R. (1994). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación: La búsqueda de significados*. Paidós.
- Uni-Digna (2022). No es esto, ANECA, no es esto. *Márgenes, Revista de Educación de la Universidad de Málaga*, 3(1), 166-171

Cómo citar este artículo:

- 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 de Profesorado*, 26(3), 373-393. DOI: 10.30827/profesorado.v26i3.17017