

Vol. 21, Nº 1 (Enero-Abril 2017)

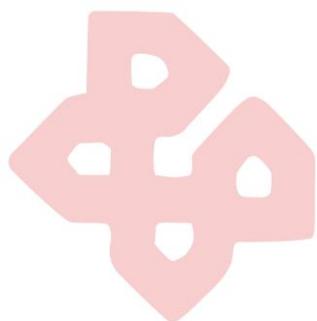
ISSN 1138-414X, ISSN e 1989-639X

Fecha de recepción: 17/02/2017

Fecha de aceptación: 01/05/ 2017

LA DIMENSIÓN OLVIDADA. EL PAPEL DE LOS FACTORES ORGANIZATIVOS EN LA FORMACIÓN DE LOS MAESTROS DE PRIMARIA SEGÚN LAS PERCEPCIONES DE SU PROFESORADO

The forgotten dimension. the role of organizational factors in the education of primary school teachers according to the perceptions of faculty



Quintín Álvarez Núñez

Universidad de Santiago de Compostela

E-mail: quintin.alvarez@usc.es

Resumen:

En este artículo abordamos el papel de la dimensión organizativa en la formación de los maestros de primaria en las dos facultades de la Universidad de Santiago de Compostela que la imparten, según la percepción de los profesores que enseñan en estos centros. La investigación se llevó a cabo empleando una metodología cualitativa, a través de la realización de una entrevista en profundidad a una muestra seleccionada.

Entre los factores que vamos a analizar estarían los referentes: al tipo y calidad de los espacios; la distribución de los horarios; la distinción entre clases expositivas e interactivas; los problemas organizativos relacionados con el practicum; el excesivo tamaño de los grupos de alumnos, etc.

Al hacerlo, veremos como muchos factores organizativos se convierten en limitaciones que condicionan la calidad de la formación, dificultan las posibilidades de innovación e investigación de los docentes, generan incongruencias entre los discursos y las prácticas y transmiten un modelo didáctico pobre y escasamente renovador.

Palabras clave: Formación inicial del profesorado, Grado de Maestro en Educación Primaria, Dimensión organizativa, Espacios y tiempos, Organización de la docencia, Organización del Profesorado.

Abstract:

In this paper, we study how the existing conditions in the administration and organization of the two faculties of the University of Santiago de Compostela in which the Teacher's Degree in Primary Education is taught, affect the education of primary school teachers, according to the perception of the university professors who teach in these two centers. The research was conducted methodology, through an interview in depth to a selected sample. The concrete factors analyzed in this study refer to the type and quality of the university spaces, the organization and design of timetables and schedules, the distinction between expository and interactive classes, the organizational problems related to the practicum, the excessive size of student groups, etc. In doing so, we will see how organizational factors become constraints that condition the quality of training, hinder innovation and research, generate inconsistencies between discourses and practices, and promote a poor and little renewing of the didactic model.

Key Words: Initial Teacher Training, Degree in Primary Education, Organizational Dimension, Spaces and Times, Organization of Teaching, Teacher's Organization.

1. Presentación y justificación del problema

Este artículo presenta algunos resultados sobre los principales factores organizativos que, según la percepción de su profesorado, están condicionando la formación que reciben los alumnos de Magisterio de Primaria en las dos Facultades de la Universidad de Santiago de Compostela (USC) en que se imparte la titulación: la de Ciencias de la Educación en Santiago y la de Formación del Profesorado en Lugo.

Partimos de la importancia del tema de la formación de profesores para el logro de un sistema educativo funcional y de todos los problemas y complejidades que ésta lleva consigo: “la educación del profesorado tiene el honor de ser, al mismo tiempo, el peor problema y la mejor solución de la educación” (Fullan, 2002, p. 122).

En esta cita, el autor resume, de un modo magistral, la gran paradoja de esta formación. Aceptando su relevancia y necesidad, resulta evidente la capital importancia de tener una buena formación inicial para poder lograr unos maestros eficaces, comprometidos con su trabajo y capaces de dar respuesta a las nuevas necesidades sociales y de los alumnos del siglo XXI. Pero esta formación es un proceso complejo que se enfrenta a grandes dificultades. Aquí nos vamos a centrar en una de ellas: los problemas existentes en el contexto organizativo en el que se imparte.

Es imposible analizar los resultados del desarrollo del grado sin tener en cuenta el papel de los factores organizativos. Forteza, (2010, p. 129-130), al comentar los procesos de elaboración de sus planes de estudio, apunta como la reflexión necesaria para poder desarrollar un proceso de cambio potente y estable se ha visto dificultada por “las inercias instaladas en la universidad, por sus excesos de burocracia, por tensiones creadas por los departamentos en aras de la calidad ocultando, así, las verdaderas intenciones (...) conseguir cuanto mayor número de asignaturas mejor para seguir creciendo.” A este obstáculo se ha unido la falta de sostén económico: “un proceso que, además, se ha caracterizado por un slogan: “coste cero”, y en el que lo primordial es reclutar estudiantes, algo que en nuestros centros no es necesario porque existe una gran demanda, sobre todo (...) los estudios de maestro.”

Como iremos viendo, una buena parte de estas inercias y burocracia tienen que ver con el contexto organizativo de la formación y tanto el “coste cero” como el reclutamiento de alumnos afecta a factores importantes como los recursos materiales disponibles, la dotación del profesorado, el tamaño de los grupos docentes, etc.

La dimensión organizativa es omnipresente en todo el proceso formativo, constituye el escenario y el telón de fondo sobre el que se proyectan las clases, el currículum, las actuaciones del profesorado, las relaciones interpersonales,... Pero parece ser la gran olvidada o relegada en todo el proceso formativo. Los focos no están sobre ella. No parece haber mucha preocupación por sus efectos sobre los futuros maestros.

De hecho, una buena parte del valor formativo de la organización tiene que ver con el desarrollo de influencias sutiles que suelen pasar inadvertidas. Como una especie de “pedagogía subterránea” relacionada con el “currículum oculto”. Éste “echa sus raíces en las estructuras organizativas, en la cultura de la institución y en la dinámica de funcionamiento de la misma. Aprendemos muchas cosas a través de la forma en que se articula el currículum en una organización educativa.” Porque “todo habla en la organización. Hablan los espacios, habla la distribución de los tiempos, hablan los ritos establecidos, hablan las costumbres,... Ese lenguaje tiene efectos importantes en los aprendizajes de los protagonistas, sin que haya una intención explícita de enseñar.” Sus efectos son visibles cuando muchos de los discursos se quedan en algo puramente formal y teórico, que los diferentes factores del entramado organizativo contradicen, sacando a la luz las incongruencias existentes: “los libros y los discursos hablados dicen unas cosas. A veces, el libro de la organización, en sus páginas vivas del quehacer diario, dice otras muy distintas” (Santos Guerra, 2007, p. 17).

Continúa señalando este autor como las influencias de la organización sobre docentes y alumnos “son particularmente importantes por su consistencia y amplitud” y porque son “omnipresentes” afectando a todos los lugares y ámbitos de la institución; “omnímodas” influyendo en todas las dimensiones de la vida del centro; “persistentes” porque las ideas y valores que transmiten las variables organizativas se repiten continuamente, de ahí su alto nivel de eficacia; “subrepticias”, dado que, al ser su influencia en buena medida oculta, ello la hace más poderosa, porque no puede enfrentarse con las armas de la razón y de la crítica (Santos Guerra, 2007, p. 17).

Es decir, los factores organizativos transmiten valores y actitudes y promueven determinados tipos de conductas que, a fuerza de repetirse, acaban siendo interiorizadas por los alumnos. Además, algunas variables se convierten en una condición necesaria para poder promover una formación de calidad.

2. Método

Los resultados aquí citados forman parte de la investigación “Desarrollo del conocimiento profesional a través del plan de estudios del Grado de Maestro en

Educación Primaria. Perspectivas del alumnado y el profesorado”, financiada por el Ministerio de Economía y Competitividad (Referencia: EDU2012-39866-C02-01), un proyecto desarrollado por los grupos de investigación Stellae de la USC y FODIP de la Universitat de Barcelona.

Ésta se ha realizado, durante un período de casi cuatro años (2012-2016), empleando una metodología cualitativa, a través de entrevistas en profundidad a profesores, tutores de prácticum y alumnado de segundo curso, relatos a los de primero y grupos de discusión a los de cuarto curso, que ha posibilitado profundizar en la percepción que los participantes del estudio, alumnado y formadores (profesores de la universidad y tutores), tienen del desarrollo del Grado en ambas instituciones de la USC.

El análisis de los datos se ha realizado con el Atlas-ti_7, mediante un proceso de categorización mixta en la que partimos de categorías previas, atendiendo a los objetivos y al marco teórico de referencia.

Aquí utilizaremos parte de los resultados obtenidos del análisis e interpretación de las entrevistas en profundidad realizadas al profesorado. Se realizó una entrevista semiestructurada a 13 docentes de ambas facultades.

La selección del profesorado a entrevistar se hizo en base a un muestreo intencional y de casos típicos, para lograr la participación de los sujetos más representativos. Se utilizaron los siguientes criterios: ambos decanos; los dos profesores coordinadores de la titulación en cada centro; docentes miembros de la comisión mixta interfacultades encargada de la elaboración del plan de estudios; y combinando profesores que imparten materias de formación básica, obligatorias y optativas, procurando mantener la representatividad de las distintas áreas con docencia en la Facultad, así como la distinción entre profesores contratados y funcionarios.

3. Resultados y discusión

Las variables que vamos a analizar dentro de esta dimensión organizativa serán: los espacios y los tiempos y la organización del profesorado y de la docencia.

Al hacerlo, para apoyar nuestro discurso, iremos incluyendo algunas citas textuales de los docentes entrevistados. En cada una de ellas consta la técnica de recogida de datos empleada, la entrevista en este caso, el colectivo entrevistado, profesorado aquí, y el número del párrafo del que se extrae la cita

3.1. Los espacios y tiempos

Los tiempos, junto con los espacios, conforman dos dimensiones estrechamente relacionadas, dos ejes nucleares de la vida organizativa, que condicionan todo el proceso formativo.

El **espacio** se presenta como una variable destacada que influye, de diversas, sutiles y no siempre conscientes maneras, en la formación. Santos Guerra, (1988, p. 55), destaca su importancia afirmando: "las personas construyen los espacios y los espacios construyen las personas" y señala que el espacio educativo puede verse como: elemento del currículum oculto, instrumento didáctico, lugar de convivencia y de relaciones, ámbito estético y territorio de significado. Otros autores como Gutiérrez Pérez, (1998), Heras (1997), Salmerón (1992), etc. han investigado el relevante papel que esta dimensión juega en los procesos formativos. También se han realizado estudios sobre los espacios de las facultades: Estévez (2013) y Santos Guerra (1987).

En ambas facultades el *edificio* está *compartido* con la *Escuela Aneja*, lo que genera limitaciones. Quizás porque su edificio es más antiguo, el problema parece afectar más a Lugo. Se llegó a plantear la construcción de un nuevo edificio pero, con los recortes presupuestarios, se suspendió el proyecto: "tenemos un problema real de espacios para aulas. Porque aquí hay un problema histórico en la Facultad con el edificio, que está compartido con la Aneja" (Ent.Prof.6.Lugo.075).

Algunos docentes señalan la *insuficiencia de los despachos disponibles* y creen que su distribución se realiza en base a criterios jerárquicos. Así, al no haber suficientes para todos, unos profesores tienen despachos "individuales y mejores" mientras que otros tienen que compartirlo entre varios, lo cual puede crear un cierto malestar: "aquí la cuestión jerárquica tenía mucho peso,(...)lógico que escogieran los mejores despachos la gente que llevaba más años aquí y que tenía un mayor nivel y a la otra gente nos tocó despachos compartidos(Ent.Prof.7.Lugo.251).

Aparece aquí una imagen del reparto de espacio como algo conectado con la situación micropolítica del centro, como un "territorio de significado", en cuya distribución, más que criterios de racionalidad se utiliza el poder y la jerarquía.

En Lugo hay *escasez de aulas grandes* para las clases expositivas. Como hay mucho alumnado, los grupos expositivos son numerosos y se hace necesario ampliar el horario de clases de 8,30 a 20,30 horas, para que éstas puedan impartirse: "como sólo hay dos aulas grandes en las que caben los grupos expositivos, eso condiciona al montar los horarios. Porque claro, son cuatro cursos. Y después, grupos interactivos en las aulas pequeñas"(Ent.Prof.6.Lugo.085).

Aquí se ve un efecto del grado que, al multiplicar los grupos, aumenta las necesidades de espacios en edificios muy antiguos, que no están adaptados a las nuevas necesidades. También se aprecia cómo se produce una interrelación entre los espacios y los tiempos.

En Educación Física, el problema es la *falta de un pabellón propio*, que está cedido a la Aneja, y la necesidad de usar el de un centro de FP próximo que es muy frío:"tenemos un problema en nuestra área, Educación Física (...) vamos a un polideportivo, que es del Politécnico, que (...) tenemos que ir por la calle (...)que pasas un frío de muerte!"(Ent.Prof.7.Lugo. 251).

Así que el trueque de espacios con la Aneja parece haber perjudicado a los profesores y alumnos al hacer educación física, debido el malestar que se crea al tener que dar las clases en un lugar muy frío y el mayor tiempo que se requiera para desplazarse a ese pabellón externo.

En Santiago, algún docente indica la existencia de *carencias en el edificio* de la facultad: “tenemos un edificio demasiado antiguo, con no muy buenas condiciones, con déficits (...) creo que necesitamos una estructura más funcional, que permita más los procesos de coordinación, de interacción” (Ent.Prof.2.Stgo.77).

Este profesor subraya que, en ambas facultades, el diseño de los espacios, organizados bajo el modelo de aulas y espacios cerrados, sirve para reforzarla actuación aislada y solitaria de los docentes y dificulta la coordinación y el trabajo en equipo. El espacio se convierte, en un símbolo y un reforzador de esta acción individualista y desconectada, ofreciendo a los alumnos y futuros profesores un modelo poco edificante sobre lo que debe ser el trabajo profesional.

Otra docente subraya la importancia del cuidado de la estética, como una base necesaria para construir un buen clima, resaltando otros problemas como el deterioro o que la facultad *está dividida en dos edificios* situados en dos campus distantes desde que se creó, hace ya bastantes años:

El clima empieza por un cuidado estético de los espacios. Un espacio educativo es un lugar de encuentros y de desencuentros, es (...) cómo podemos mejorarlo. Este grupo de chavales que ahora acaba van a ser constructores de espacios mañana y van a repetir exactamente lo mismo que han visto, es decir, la miseria más absoluta, la falta de mimos, de cuidado y de estética en todas partes. Creo que realmente se han burlado de nosotros todo lo que han querido. Y seguirán burlándose (...), porque realmente este edificio, a pesar de que se van haciendo apaños, se cae a trozos (...) cómo es posible que sigamos estando en dos edificios” (Ent.Prof.4.Stgo.150).

Este deterioro y los desperfectos, junto con el retraso en construir un nuevo edificio que permita unir ambas partes de la facultad, parece denunciar un cierto abandono o desinterés por parte de la USC y de la Administración educativa hacia la facultad. Lo cual, más allá de los grandes discursos acerca de la educación y su importancia social como formadora de los futuros ciudadanos, parece denotar que ésta no se encuentra realmente entre sus prioridades. Un aspecto a destacar en sus argumentaciones es que el descuido, la fealdad, la pobreza visual, etc. de la facultad se convierte en un modelo negativo para los constructores de espacios escolares que van a ser los futuros maestros. Esta desatención pone de manifiesto que, independientemente de cuanto se destaque en las clases la relevancia educativa del espacio escolar, en el fondo, éste no es realmente tan importante. Sumándose así una contradicción más ente los discursos y los hechos.

El *tiempo*, aparece como una variable que condiciona la acción formativa a través de la limitación del número y tipo de actividades que se pueden realizar,

metacomunicando sobre la importancia de las materias, en función del tiempo dedicado a cada una de ellas, y convirtiéndose en un marco en el que se desarrolla la acción organizativa y las clases. Como autores que han estudiado el tema podemos citar a: Domenech y Viñas (1997), Gimeno (2008); Romero (2000); etc.

En ambas facultades existe la percepción general de que el *tiempo para la impartición* de las materias es escaso y con un número de clases muy limitado. Se dan en un cuatrimestre asignaturas que antes eran anuales, lo que obliga a un esfuerzo de síntesis, de comprensión de actividades, tareas y contenidos, que no siempre es sencillo. Este tiempo teórico aún se reduce más, debido a la convivencia con el practicum y a la coincidencia de festividades, de modo que algunas asignaturas sólo tienen dos meses de tiempo real de clase. Si a ello le unimos que el tiempo útil aún es menor, porque siempre hay momentos perdidos (entradas y salidas de clase, fallos en los equipos informáticos, imprevistos, enfermedades del docente, etc.) al final el tiempo efectivo del que disponen estas materias es muy escaso y dificulta la posibilidad de crear un proceso de enseñanza y aprendizaje que posibilite la construcción de un conocimiento profesional consistente, sólido y bien estructurado.

Los *módulos horarios* son de una hora treinta y de dos horas, en el caso de Santiago, en algunas materias, lo que resulta excesivamente largo y hace que difícilmente se pueda mantener la atención de los alumnos durante tanto tiempo, sobre todo en las clases expositivas. Esto, unido al hecho de tener, en ocasiones, muchas horas continuadas de docencia provoca cansancio, tanto en ellos como en los profesores.

Se critica la rigidez de los horarios, que sean “*inamovibles*” y “no se puedan romper” lo que conlleva dificultades para innovar y cambiar la dinámica de las clases: “los horarios son muy rígidos. Y si en ese momento tú realmente ves que se está convirtiendo en una experiencia fluida y que la implicación es grande (...) el horario no te permite seguir, porque sabes que le estás quitando el tiempo a otro compañero” (Ent.Prof.4.Stgo.298).

Aquí resulta difícil entender cómo puede combinarse la idea de materias modulares con la existencia de horarios tipo puzle o mosaico, en los que cada asignatura tiene atribuida su tiempo específico y completamente separado. ¿Cómo influye este tipo de horarios en la construcción del conocimiento profesional de los futuros maestros? De nuevo, mientras los discursos teóricamente promueven un conocimiento interdisciplinar, integrado y aplicado, los horarios y espacios fragmentados llevan hacia un tipo de conocimiento parcelado en materias estancas e independientes, con su espacio y su tiempo propio. Lo cual dificulta tanto ver la conexión existente entre ellas como llevar esos saberes a la práctica.

En Lugo, debido a las limitaciones espaciales, el *horario es muy amplio*: “estamos con un horario que empieza a las ocho y media de la mañana y acaba a las ocho y media de la tarde. Por ejemplo con clases expositivas de una a dos y media” (Ent.Prof.6.Lugo.075). Durante ese tiempo sólo hay un período de una hora sin clases, de 14,30 a 15,30.

La jubilación de un gran número de profesores y su sustitución por asociados que, por su situación laboral, no pueden tener clases de mañana, conlleva *dificultades para elaborar los horarios*. Una docente encargada de confeccionarlos, señala que esta situación “condiciona un poco la vida del alumno y no puedes hacer otra cosa. Yo, cuando hago un horario, miro: para esta materia sólo tengo un P6 o un P3, que no puede tener clase por la mañana” (Ent.Prof.4.Lugo.238).

Esta gran extensión del horario, junto con las limitaciones horarias de estos profesores, provoca una distribución irregular de las asignaturas a lo largo del día y de la semana, con períodos sin clase entre ellos, que genera quejas del alumnado.

Para muchos docentes, es excesivo el número de horas de docencia y de materias a impartir. Este *exceso de carga docente* tiene consecuencias negativas porque limita las posibilidades de dedicación a la investigación, de innovación y mejora, y produce auténtico agotamiento en los profesores con mayor carga:

Aquí había la tradición de un perfil de profesional más volcado en la docencia, porque cuando uno tiene un POD todos los años de 240 horas, (...) los compañeros titulares de Escuela algunos tienen hasta 360 horas, con grupos de 100, es muy difícil hacer investigación. Y esto quizás sería otra reclamación en el apartado de condiciones laborales. Algunas veces digo que somos profesorado de la USC, ya no <<de segunda>>, somos <<de tercera o de cuarta>> porque es que no es lo mismo mi trabajo que el de una persona que da 60, 90 o 100 horas de clase, una única asignatura. Además, somos una Facultad de Formación del Profesorado, por lo tanto hay una sensibilidad con la tarea docente, que implica más trabajo con el alumnado. Y (...) en otras Facultades no hay esa sensibilidad (Ent.Prof.6.Lugo.119).

Volveremos sobre este tema en el apartado siguiente, para ver algunos efectos negativos que esta sobrecarga de los docentes tiene sobre vida organizativa y la formación de los alumnos.

3.2. La organización del profesorado

Se considera que, en el diseño del grado “hay buenas intenciones” pero muchas no se concretaron. La implantación del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) se ha realizado “en el peor escenario posible”, en un contexto de crisis económica, con fuertes recortes del gasto público en la universidad, que ha afectado de un modo particular a la USC, debido al déficit histórico que arrastra. Existe una permanente alusión a la carencia o insuficiencia de recursos, particularmente económicos y humanos. Ésta afecta a la dotación de profesorado y a sus condiciones laborales.

Los profesores se lamentan de que en *la universidad se valora más la investigación que la docencia* y, consideran que no se reconoce el trabajo docente: “se ve hasta en el propio nombre, se habla de <<carga docente>>, no de <<carga investigadora>>. Investigar es una cosa que está muy bien y que gusta pero <<carga docente>> es algo que ocupa tiempo, tedioso, cuando tengo la cabeza en otro sitio”

Esta desvalorización es aún más destacada al plantearse la promoción: “es imposible que un profesor se pueda promocionar por su dedicación docente, se promocionará, si quiere o puede, por la dedicación investigadora” (Ent.Prof.1.Lugo.179).

Esta falta de reconocimiento, que destaca más en una facultad de formación del profesorado, se aprecia en la *carencia de apoyo institucional* que los profesores perciben por parte de la USC. Se enfatiza el contraste entre el esfuerzo y la buena voluntad que están poniendo muchos docentes para sacar adelante el grado de la mejor manera posible y el escaso apoyo con que cuentan. Ello puede apreciarse en:

- el *escaso reconocimiento horario de la dirección de los Trabajos de Fin de Grado (TFGs) y Trabajos de Fin de Máster (TFMs)* (tres horas y media y cinco horas respectivamente, por cada uno de estos trabajos) y como los profesores tienen que dirigir muchos, debido al gran número de alumnos de la Facultad, “así es imposible la calidad”;
- *la reducción a la mitad del valor en horas de supervisión del prácticum*, que pasó de tres horas a hora y media por alumno. Ello puede condicionar la calidad de su desarrollo, porque resulta un tiempo muy escaso para la cantidad de tareas a efectuar (realizar tutorías, conectar con los centros, hacer un seguimiento, corregir las memorias, etc.)

Un docente afirma que esta medida generó mucho enfado: “hubo mucho <<cabreo>>, fue la gota que colmó el vaso. En este contexto en el que estamos de recortes (...) y menoscabo, lo del prácticum ya nos pareció excesivo.” Las razones de este enfado son dos: “porque en esta Facultad, creo que hay una tradición de mimar el prácticum.” Y porque “es obvio que se hace atendiendo a criterios (...) económicos directamente (...) no hay ninguna justificación de tipo epistemológico” (Ent.Prof.6.Lugo.072).

Resulta clara la profunda insatisfacción de muchos docentes con el número de horas atribuidas para la gestión del prácticum, que se considera muy inferior al tiempo realmente necesario para llevar a cabo una adecuada supervisión.

También se produce una incongruencia más: mientras que para profesores y alumnos el papel del prácticum resulta clave en el proceso formativo y, para muchos estudiantes es donde más aprenden, al reducir el tiempo dedicado a la tutorización, el gobierno de la USC también metacomunica la escasa relevancia que le da a esta cuestión.

En la facultad de Lugo, se están jubilando muchos profesores y se sustituyen por *contratados a tiempo parcial* que, además de sus restricciones horarias, se encuentran *desconectados de la vida de la facultad*: “aquí se está jubilando todo el mundo y están contratando a gente por 60 horas o 90 o 30 que está totalmente desconectada del centro y a lo mejor es un maestro que viene aquí a dar una clase y se va” (Ent.Prof.5.Lugo.814). Éstos tampoco forman parte de su Junta: “el profesorado estable se ha quedado reducido a la tercera parte y los nuevos contratados no forman parte de la Junta de Facultad” (Ent.Prof.1.Lugo.183). Así, el

peso mayoritario de la docencia recae sobre un reducido grupo de profesores que tienen una sobrecarga: “eso hace que los que estamos aquí a tiempo completo estamos con una carga enorme de esfuerzo de todo tipo y eso se nota porque hay un cansancio. Yo me noto más cansado” (Ent.Prof.5. Lugo.814).

En cuanto a las figuras docentes, se señala como problemático el caso de los *profesores Titulares de Escuela Universitaria*, que pueden llegar a tener una carga docente de 340 horas. Éstos tienen que dar teóricamente 240 horas pero, cuando existen necesidades docentes, pueden llegar a impartir más horas de docencia y de asignaturas muy diversas: “este año creo que sólo tengo 330 y pico de horas. Pero llegué a tener 360 y en el otro 370. Y no es sólo que tuviera muchas horas, sino que eran 6 materias distintas y, por lo tanto, a nivel de especialización, es inviable” (Ent.Prof.7. Lugo.149)

Se afirma que la figura de *los profesores asociados* “se ha desvirtuado”. Se utiliza, no como un auténtico especialista en el campo, sino como un profesor con contrato a tiempo parcial que permite ir parcheando, de un modo más económico, las necesidades docentes existentes. Con el agravante de sus dificultades para comprometerse plenamente en la vida de la facultad.

Se destaca la poca consideración institucional de los *coordinadores de curso*, que no tienen un reconocimiento de horas atribuidas por la función que desempeñan. Se corre el riesgo de que su labor se quede en “una simple coordinación administrativa”, a un nivel burocrático, que no entre en lo realmente importante. Ello es tanto más relevante cuando se señala la tendencia al trabajo aislado e individualista de los profesores y las dificultades para la coordinación y la colaboración. De nuevo, parece que esta coordinación, en la práctica, no es algo que valore ni le preocupe realmente al rectorado.

Se apunta la existencia *delimitaciones en el profesorado* de ambas facultades:

- Existen profesores que imparten su docencia sin una adecuada especialización didáctica y, en su oposición, no le pedían ningún tema de didáctica;
- Algunos docentes tienden a adaptar los programas de sus asignaturas a lo que mejor conocen y dominan, conectado con su ámbito profesional e investigador específico, en lugar de poner el foco en las necesidades reales de formación del alumnado;
- Hay una “metodología obsoleta”. Se ha construido siempre desde la teoría y nunca desde la experiencia y ese es el principal problema metodológico. Se necesitaría más experiencia y más trabajo práctico en el aula;
- Existen *resistencias al cambio* por parte de los *profesores*. Esta idea se repite expresada de diferentes maneras: los docentes tienden a resistirse a los cambios y solo se adaptan cuando no les queda más remedio; los profesores “veteranos” llevaban muchos años impartiendo sus clases magistrales y les cuesta adaptarse al nuevo plan; en buena medida, se continúa haciendo lo

mismo que se venía haciendo hasta el momento debido a "la tendencia a la comodidad"; etc.

- Muchos han sido seleccionados sin haber sido maestros y desconocen lo que implica ejercer este papel en las escuelas, así como las características, organización y funcionamiento de éstas. Lo cual constituye un hándicap a la hora de impartir las clases. En este sentido, Feixas (2004) señala la ventaja de estas experiencias docente previas, para los profesores universitarios, puesto que "el bagaje educativo adquirido en la preparación de asignaturas (...), reuniones de coordinación de equipos educativos (...) o docentes (...), presentación de memorias, evaluaciones, tutorías, etc., permeabiliza e impregna de sensibilidad didáctica la experiencia docente en la universidad" (p. 33).

Parece primar un *trabajo individualista y aislado* de los profesores. Una profesora dice: "yo no sé cómo trabaja el compañero de al lado, no sé lo que hace en sus clase y cómo hace" (Ent.Prof.4.Lugo.165). Otra afirma: "yo no tengo la panorámica general. Creo que somos unos setenta u ochenta profesores en el grado y, la verdad, no tengo ni idea de lo que hacemos unos y otros" (Ent.Prof.4.Stgo.084).

Este trabajo individualista conlleva la carencia de una imagen global del sentido de la formación y una visión de la vida institucional focalizada sobre los propios fines personales. Además, aparte de la menor eficacia formativa, los docentes no pueden aprender unos de otros, pierden las posibilidades de diálogo sobre los problemas del proceso de enseñanza-aprendizaje y de la vida organizativa y de reflexionar y elaborar, colegiadamente, posibles alternativas de solución.

Por otra parte, el hecho de que el profesorado continúe, mayoritariamente, con los mismos modelos metodológicos tiene una grave consecuencia: el *peligro de perpetuar un modelo docente a superar*. Es decir, que el alumnado, al ser profesional, pueda, inconscientemente, seguirlo, reproduciendo los mismos esquemas y metodologías didácticas vividas durante su formación. Ello es debido a que la fuerza del modelo y de la conducta de los formadores es mucho mayor que la de sus discursos y se asume a través de un proceso de ósmosis, sin que siquiera haya una clara consciencia de ello, lo que hace que su penetración pueda ser más profunda y duradera.

De este modo, como afirma un profesor, "el sistema se los va a tragar" y, al final, "la escuela sigue como está y va a seguir como está" (Ent.Prof.5.Lugo.245). Es decir, la pervivencia de un modelo tradicional de enseñar sólo contribuye a mantener el status quo en los centros educativos.

3.3. La organización de la docencia

En este apartado vamos a centrarnos en la distinción entre clases expositivas e interactivas y en la situación del prácticum, con particular atención a sus problemas organizativos.

En la USC existen clases expositivas, más dedicadas a la exposición de conceptos y teorías por parte del profesorado, e interactivas, más específicamente pensadas para realizar ejercicios y actividades prácticas, bien sean de laboratorio o de seminario, que permiten un mayor protagonismo y participación del alumnado. Esta distinción, al principio de la entrada en funcionamiento del grado, supuso un cambio que requirió un esfuerzo de adaptación por parte de los docentes.

Como *ventajas* de esta diferenciación se indica que supuso un avance y resultó útil para desterrar la práctica de la clase magistral como algo exclusivo, porque fuerza a los docentes a buscar actividades y dinámicas más prácticas. La existencia de esas clases interactivas les pueden servir para "retroalimentar su docencia" y "compensar teoría y práctica". Además, el alumnado se encuentra cómodo en las interactivas, porque se trabaja en grupos más reducidos, que tienen un mayor nivel de implicación y participación.

Problemas de esta distinción serían que: resulta un planteamiento rígido y limitante, cuando las clases son de hora y media o dos horas; algunos docentes consideran "un hándicap" la diferencia entre grupos interactivos "de laboratorio" y "de seminario", porque, mientras los primeros tienen un número máximo de alumnos razonable (20-25), la cantidad en el segundo (30-38) es excesiva para hacer determinadas actividades que requieren una atención más personalizada del profesor; las clases expositivas siguen teniendo demasiado peso y parecen perpetuar un modelo de transmisión tradicional y "magistro céntrico" de los contenidos.

Se señala que hay un *excesivo número de alumnos*: "tenemos un problema y es que tenemos muchísimo alumnado" (Ent.Prof.5.Lugo.137), "esta facultad tiene la tasa de alumno-profesor más alta de toda la universidad de Santiago(Ent.Prof.4.Lugo.293). Esta situación afecta también a Santiago: "tenemos demasiado alumnado para las infraestructuras que tenemos, con lo cual hay dificultades para organizar los horarios, las clases, (...) Y, en consecuencia, los recursos humanos no son suficientes" (Ent.Prof.2.Stgo.77).

Ello tiene dos efectos importantes: lleva a configurar grupos muy grandes en las clases expositivas de las asignaturas comunes (80-100 alumnos) y provoca el reforzamiento de los modelos docentes tradicionales: "cuando son muchos [alumnos] y los atiendes con recursos muy limitados caes (...) más centrado en la transmisión, en los modelos más tradicionales" (Ent.Prof.1.Stgo.066).

También las clases interactivas de seminario tienen demasiados alumnos (30-38) y eso limita las posibilidades de trabajar en grupo. El tamaño tan grande de los grupos-clase, con todo lo que significa a la hora de impartir docencia y corregir trabajos y exámenes, provoca sobrecarga e insatisfacción en los docentes. Las horas de docencia atribuidas son muy inferiores al tiempo realmente necesario para poder desarrollar un buen trabajo y ello se convierte en un obstáculo para la calidad, innovación y mejora.

En el plan de estudios se le otorga una gran importancia al **prácticum**. Éste es un tema nuclear en la formación de los maestros. Existe una larga tradición de estudios sobre él, como ponen de manifiesto los XIII Symposiums sobre el prácticum que, hasta el 2015, se han llevado a cabo en la localidad de Poio (Pontevedra), organizado por las tres universidades gallegas. Son muchos y muy diversos los temas que se han abordado en ellos. Si bien, la dimensión organizativa de éste parece haber sido menos estudiada.

Los docentes entrevistados subrayan, con distintos argumentos, su gran importancia en el proceso formativo: en la formación de los maestros tiene que tener más peso la práctica, tanto en las materias como en el prácticum: "el maestro se hace maestro ejerciendo" (Ent.Prof.2.Lugo.114); la experiencia práctica y la fundamentación teórica deben retroalimentarse de forma constante en el proceso de formación, pues ambas alcanzan sentido auténtico en la otra y el papel del prácticum es esencial en ese juego de relaciones; es necesario que el alumnado vaya a las prácticas en las escuelas con un bagaje teórico fuerte y útil; éste juega un papel fundamental en el desarrollo de las competencias y permite un contacto con la realidad, sin el cual algunos profesores de la facultad estarían muy lejos de las necesidades de las escuelas; etc.

Su gran virtualidad es que a los alumnos "les encanta", su percepción del prácticum es muy positiva: y "les tienes que convencer de que lo que se hace en la facultad es importante", ellos "vienen con esa percepción de que pueden ir a la escuela y hacer cosas", "a salto de mata" (Ent.Prof.4.Lugo.167-173); "siempre vienen encantados" y pueden llegar a considerar "que es lo único que vale la pena de la carrera." (Ent.Prof.2.Lugo.196); "a mí me duele cuando un alumno recoge en su Memoria de Prácticas: <<Bueno, pues aprendí más en este mes que en todos estos años>>" (Ent.Prof.3.Stgo.46-48); "encuentran la profesión de su vida, se dan cuenta de que eso es lo que quieren hacer" (Ent.Prof.6.Stgo.196).

Siguiendo a Iglesias y Rubia (2001), podemos sintetizar los principales problemas planteados sobre el prácticum alrededor de tres temáticas: a) cuestiones organizativas; b) temas administrativos y c) aspectos curriculares. De todos ellos, centraremos nuestro análisis en los *problemas organizativos*:

- *La organización del prácticum en tres cursos es problemática*: la convivencia de materias semestrales con él limita el tiempo disponible para la docencia. Algunas *asignaturas reducen o interrumpen su impartición* para darle cabida, lo que supone una distorsión para los docentes, que tienen que comprimir su impartición en poco tiempo y tienen el doble de sesiones; la dificultad de gestionar tres prácticums se produce porque también depende de las escuelas y dos van a coincidir en un semestre. En Lugo esta situación se agrava por el boicot de los centros públicos a aceptar alumnos en prácticas. Ello hace que los que reciben alumnos estén "muy machacados" porque marchan los de 4º (prácticum III) y, al día siguiente, entran los de 2º (prácticum I) (Ent.Prof.4.Lugo.159y204-206).

- Su *dispersión a lo largo de la titulación* hace que los prácticum I y II sean demasiado breves "como ver pasar una carrera ciclista" (Ent.Prof.2.Lugo.071). El uno no debiera ser sólo de "observación" sino que tiene que ser "una implicación, en la medida que se pueda" (Ent.Prof.2.Lugo.076). El prácticum III debiera ser más extenso y ocupar la mayor parte de cuarto, junto con el TFG.
- La *reducción de las horas de docencia atribuidas por la supervisión*, que era de tres horas y ha pasado a ser de una hora y media por alumno. Lo cual "es un mazazo fundamental, que va a tener repercusión" porque "ahora evidentemente la implicación de la gente (...) si a mí tener un grupo de cuarenta alumnos me va a contar escasamente nada... sesenta horas. ¿Y tú sabes lo que son cuarenta alumnos en el prácticum?" (Ent.Prof.4.Lugo.175-183). Ello provoca un incremento de la carga docente del profesorado y dificulta el poder realizar una buena supervisión.
- Se plantea la *necesidad de mejorar las conexiones entre la facultad y las escuelas*: "no es adecuada la separación o la poca conexión que tenemos con los colegios de Primaria, de vez en cuando tratamos de establecer algún puente, pero somos dos mundos muy separados" (Ent.Prof.1.Stgo.74). Se señala la existencia de diferencias entre lo que se hace en la facultad y en los centros: "después hay divorcio entre lo que se hace allí y lo que hacemos aquí y el alumno no sabe muy bien cómo redactar su informe" (Ent.Prof.3.Stgo.70).
- Hay *poca colaboración y diálogo entre los supervisores de la facultad y los tutores de los centros*. Éstos asumen el papel de "mediadores entre los conocimientos teóricos y el conocimiento profesional" y lo que hacen a veces "casi es una bofetada a lo que hacemos en la facultad" (Ent.Prof.6. Lugo.051).
- Es *difícil seleccionar centros y docentes realmente innovadores*, que garanticen un prácticum de calidad. Según un profesor, el diseño del prácticum sobre el papel es "impecable". Pero "una cosa es la teoría y otra la realidad". Los alumnos tienen que ir al colegio que les admite, no se puede elegir uno que ofrezca "buenas prácticas" y rechazar al que ofrezca "malas prácticas" (Ent.Prof.1.Lugo.102). Otro afirma: "no escogemos el escenario donde van hacer los prácticum y las aulas y tutores" porque "pensamos que cualquier tutor y cualquier escuela puede acoger y acompañar en este prácticum a nuestros alumnos y eso claramente no puede ser cierto, no todos son iguales y no todos son igualmente útiles para la formación de estos profesionales" (Ent.Prof.1. Santiago44). Por otra parte, el prácticum III es de "innovación". El problema es que en las escuelas les dejan poco tiempo al alumno en prácticas para desarrollarla y no todos tienen la oportunidad de hacerla, porque no existen tantos centros y aulas innovadores.

Aquí podemos enlazar con uno de los problemas que señalan Iglesias y Rubia (2001), en cuanto a limitaciones organizativas del prácticum, como la dificultad de

muchas universidades para tener a su disposición un número suficiente de centros de calidad para recibir a los alumnos en prácticas.

4. Conclusiones

El conjunto de limitaciones organizativas que acabamos de exponer ponen de manifiesto las grandes dificultades a las que se enfrenta el proceso formativo del alumnado de magisterio de primaria de la USC. Pero la organización es mucho más que un simple telón de fondo o escenario en el que se desarrollan las prácticas. Como afirma Santos Guerra (2007, p. 16): "las organizaciones nos hacen a nosotros y nosotros hacemos a las organizaciones". Éstas evolucionan y se pueden cambiar.

La necesidad de transformar los contextos organizativos de estas facultades resulta evidente. Para hacerlo, hay que reflexionar, cuestionar lo existente, explorar nuevos modelos de organización más flexibles y funcionales y diseñar alternativas para resolver los problemas detectados y optimizar todo el proceso formativo.

¿Quién ha de participar en este proceso? Éste será más rico y potente si en él participan, conjuntamente, el profesorado y el alumnado. Dar voz a los alumnos y entablar un diálogo institucional puede ser la pauta que vehiculice el cambio. La mejor comprensión del funcionamiento de los factores organizativos y de la forma en que afectan a la formación "ayudará a modificar pautas de comportamiento y rituales contraproducentes, a introducir cambios en busca de mejores condiciones de trabajo, a propiciar relaciones más sanas y democráticas, a buscar una mayor coherencia entre las pretensiones generales y la práctica cotidiana" (Santos Guerra, 2007, p. 35).

La reflexión y la investigación del profesorado sobre su propia práctica, realizada tanto a nivel individual como colectivo, es una vía eficaz para revisar conceptos y teorías y cambiar las actitudes, expectativas y prácticas profesionales. Aquí, se trata de reflexionar no sólo sobre cómo enseñar sino sobre qué, por qué y para qué enseñar. Esta reflexión importante porque promueve el desarrollo profesional y contribuye a la mejora del departamento, la facultad y el grado.

En este proceso de estudio y diálogo a dos voces, se trata de: promover la participación, indagar sobre el funcionamiento organizativo, diagnosticar necesidades y problemas, proponer alternativas, romper con las rutinas y las inercias, reflexionar y debatir sobre la vida institucional cotidiana. Y también sobre las circunstancias, los principios pedagógicos, psicológicos y políticos que sustentan la implantación del grado y todo lo que significa el EEES. Junto con ello, deben analizarse las resistencias, las inercias y las costumbres personales e institucionales que impiden dar una contestación adecuada a esas nuevas demandas. Es importante ampliar los horizontes más allá de los simples intereses profesionales y ver cómo se puede ofrecer una mejor respuesta a las necesidades educativas y sociales que enfrentan los maestros.

Para los profesores, el proceso de adaptación de la diplomatura al grado ha sido más "administrativo" que de debate profesional, su desarrollo ha sido "muy

rígido en los tiempos”, muy rápido, y no ha dado tiempo para ir digiriendo adecuadamente los cambios (Ent.Prof.5.Lugo.476-478). Ello ha dificultado que la formación responda a las nuevas exigencias del grado, al proceso de adaptación al EEES y a las demandas de la sociedad del conocimiento y la información.

Como consecuencia de las carencias señaladas y de otras detectadas en el diseño curricular, el alumnado tiende a desarrollar un tipo de conocimiento profesional teórico, parcial y fragmentado, con poca posibilidad de transferencia a la práctica. Se les enseña muchas cosas pero “no a ser maestros”. Se necesitaría un conocimiento más interdisciplinar y trabajar de un modo más integrado, con una mayor atención al papel del contexto organizativo.

A ello se une el riesgo de que, al no trabajar durante la formación con metodologías innovadoras, los alumnos, al ser profesionales, terminen por reproducir un modelo docente obsoleto. La formación que están recibiendo los futuros maestros, a través del modelaje y de la influencia de los factores organizativos, parece reforzar un perfil de profesor más tradicional. Éste cae en un terreno fértil para desarrollarse, porque enlaza con lo que ellos han vivido durante su historia escolar. Así, las facultades de formación del profesorado, repitiendo muchos de esos patrones y características de la enseñanza tradicional y las debilidades organizativas de las escuelas, se convierten en espejos que amplían, fortalecen y consolidan ese modelo. En este sentido, llama la atención el isomorfismo existente entre diversos aspectos de la organización de estas facultades y los centros de primaria: “tanto los planes de estudio como las formas de organización (distribución del tiempo, espacios, tareas, sistemas de evaluación, relaciones entre docentes y alumnos,...) guardan una correspondencia con los rasgos que estructuran el nivel escolar respectivo” (Vezub, 2007, p. 7).

En la base de todos estos problemas está la carencia de una formación de los formadores. Se ha planteado la construcción de una nueva titulación de grado, enmarcada en las exigencias del EEES, que conlleva cambios conceptuales, epistemológicos y metodológicos significativos, pero se ha hecho sin contar apenas con los docentes. No ha habido una preocupación seria por formar adecuadamente a los encargados de aplicar esta reforma y sin cuyo concurso ningún cambio puede tener éxito, porque “la reforma mejor diseñada, la que se articula sobre principios filosóficos, sociológicos, psicológicos y didácticos más rigurosos, está condenada al fracaso si los profesionales no quieren, no saben o no pueden ponerla en marcha” (Santos Guerra, 2007, p. 159).

Además, las variaciones que lleva consigo el grado, requieren de un compromiso y un cambio de actitudes y de metodología por parte de los docentes, pero también de una modificación del contexto organizativo, que tampoco parece haber existido.

Obviamente, la solución a muchos de los problemas organizativos detectados pasa por una mayor inversión en las infraestructuras, medios, recursos y profesorado de la facultad, porque está claro que una reforma como la del EEES, requiere

inversiones. No se puede elaborar un gran discurso teórico sobre la necesidad y relevancia de ésta y después no acompañarla con los recursos necesarios. De lo contrario, la evidente contradicción que se genera entre todo ese cúmulo de pretendidas “buenas intenciones” y la falta de dinero para aplicarlas, hace que éstas no sean creíbles y acaban provocando desconfianza, insatisfacción y rechazo en el profesorado encargado de llevar a la práctica esa reforma.

Lo que se comprueba aquí, una vez más, es la incongruencia entre los grandes discursos y la realidad cotidiana, entre las prioridades teóricas y las reales, entre las palabras y las prácticas. Estas incoherencias entreveran la vida organizativa de ambas facultades, convirtiéndose en una negación de los elevados y hermosos principios que se proclaman en educación y acostumbándonos a un doble juego que echa por tierra muchas de las buenas intenciones de la institución y del profesorado.

Para evitarlo, el plan de estudios tiene que hacerse más práctico y profesional, con mayor coherencia entre sus teorías y sus acciones, más preocupado por la congruencia entre los principios formalmente declarados y las variables organizativas que mediatizan su aplicación, conectado con la idea de formar a un profesional riguroso, comprometido, reflexivo, consciente del poder del contexto organizativo, flexible, conectado con sus emociones, abierto al cambio,...Es fundamental que creemos un contexto curricular y organizativo en las facultades, donde a los futuros profesores se les imparta una formación congruente con el tipo docencia que queremos que practiquen cuando lleguen a ser profesionales. De modo que se forme "mucho más a un maestro que a un repartidor de contenidos".

Referencias bibliográficas

- Domenech, J. y Viñas, J. (1997). *La organización del espacio y del tiempo en el centro educativo*. Graó, Barcelona.
- Estévez, R. (2013). *Los espacios en la facultad de Ciencias de la Educación del Campus Vida de la Universidad de Santiago de Compostela*. TFG. Facultad de Ciencias de la Educación, USC.
- Feixas, M. (2004). La influencia de factores personales, institucionales y contextuales en la trayectoria y el desarrollo docente de los profesores universitarios. *Educar*, 33, 31-59
- Forteza, D. (2011). *Algunas claves para repensar la formación del profesorado desde la base de la inclusión*. *REIFOP*, 70 (25,1), pp. 127-144.
- Fullan, M. (2002). *Las fuerzas del cambio. Explorando las profundidades de la reforma educativa*. Madrid: Akal.
- Gimeno, J. (2008). *El valor del tiempo en educación*. Morata: Madrid
- Gutiérrez Pérez, R. (1998). *La estética del espacio escolar*. Barcelona: Oikos-Tau.

- Heras, J. (1997). *Comprender el espacio educativo. Investigación etnográfica sobre un centro escolar*. Aljibe: Archidona
- Iglesias, L. y Rubia, B. (2001). El prácticum en los títulos de Maestro. Grupo de discusión 1. En L. Iglesias et al. (Coords.), *Desarrollo de competencias personales y profesionales en el prácticum. VI Symposium Internacional sobre el Prácticum* [CD-Rom]. Lugo: Unicopia.
- Romero, C. (2000). *El conocimiento del tiempo educativo*. Laertes, Madrid.
- Salmerón, H. (1992). *Evaluación de los espacios arquitectónicos escolares*. Universidad de Granada.
- Santos Guerra, M.A. (1988). Espacios Escolares. *Cuadernos de pedagogía*, 217, 55-58.
- Santos Guerra, M.A. (1990). *Investigar en Organización*. Málaga. Servicio de Publicaciones de la Universidad de Málaga
- Santos Guerra, M.A. (2007). *Enseñar o el oficio de aprender. Organización e escolar y desarrollo profesional*. Alcalá de Guadaíra (Sevilla): Homo Sapiens/MAD.
- Vezub, L.F. (2007). La formación y el desarrollo profesional docente frente a los nuevos desafíos de la escolaridad. *Profesorado*, 11 (1), 1-23.