

## Los grupos de trabajo como estrategia de mejora del Centro del Profesorado de La Laguna \*

The work groups as strategy of improvement of the Teacher´s Centre of La Laguna

Juan José **Pacheco Lara**

*Director del CEP La Laguna (Tenerife-Canarias)*

*E-mail: [jpaclar@gmail.com](mailto:jpaclar@gmail.com)*

### **Resumen:**

Entre las actividades de formación permanente del profesorado, el grupo de trabajo es considerada la más autónoma de todas, ya que sus componentes se reúnen en torno a un proyecto propio diseñado por ellos mismos. En el presente artículo abordaremos diferentes acciones desarrolladas por el Equipo pedagógico del Centro del Profesorado La Laguna (Tenerife) con el propósito de impulsar las agrupaciones de profesoras y profesores. Entendemos que suponen una modalidad de perfeccionamiento muy cercana a su realidad, que reconoce la autonomía del profesorado en su proceso de formación y un referente en la gestión de problemas de enseñanza y aprendizaje.

**Palabras clave:** Grupos de trabajo. Formación en centros. Centros del Profesorado.

### **Abstract:**

This article examines several methods of action developed by the Educational Advisory team at La Laguna Teachers' Centre (Tenerife). The aim of these is to encourage and direct teachers' work groups. In our view they are realistic ways of perfecting and improving which take into account teachers' autonomy in their in-service training and also serve as a reference point when dealing with teaching and learning problems.

**Key Words:** Work groups. In-service training. Teachers' Centre.

\* \* \* \* \*

## **1. LA INNOVACIÓN Y EL CEP LA LAGUNA**

El Centro del Profesorado de La Laguna se encuentra en Tenerife, abarcando un ámbito territorial que contiene unos 120 centros y 3000 docentes. Sus órganos de gobierno colegiados, según el Decreto que nos regula, son el Consejo General, con representación de los centros, el Consejo de Dirección, con

representantes del Consejo General, de la administración educativa, de servicios concurrentes, de asociaciones del profesorado y del Equipo Pedagógico. A pesar de su estructura participativa, las funciones consultivas y ejecutivas más importantes recaen en el Consejo de Dirección dado el número de componentes del Consejo General.

En el curso 2004/2005, el Equipo Pedagógico del Centro del Profesorado La Laguna, junto al Consejo de Dirección, analizamos la situación de las diferentes actuaciones desarrolladas en el CEP para determinar las líneas maestras que configuran la Programación Anual. La reflexión del Consejo, compuesto fundamentalmente por representantes del profesorado y miembros del Equipo Pedagógico, giró inicialmente por derroteros poco proclives a un desarrollo idóneo para elaborar una programación: el incremento de funciones de los equipos docentes y del propio equipo pedagógico o la inmensa cantidad de información que circulaba por los centros ofreciendo programas de trabajo con el alumnado, pero realmente poco en lo que al plan de trabajo se refiere. Tras reconducir el debate, podríamos resumir que, si bien la formación ofrecida en cursos funcionaba razonablemente (ahí estaban los datos para corroborarlo), la formación en centros se encontraba detenida en el estatismo de la organización escolar, creando un poso de desencanto. Los proyectos de mejora de los centros relacionados con la formación o la innovación ya no generaban espacios y tiempos de reflexión colectiva y no encontraban siquiera respuesta a los problemas del aula. Las rutinas de los centros habían llenado un horario que no permite ahondar en los problemas reales. Consideramos que los proyectos de formación de los centros, como dice Imbernón (1998:57), deben acercarse a la reflexión sobre la práctica para intervenir sobre ella y el desarrollo profesional. Dicho de otro modo, que la innovación del profesorado hay que verla en cada situación concreta y que está impregnada de actitudes: reflexionar sobre la realidad movilizándolo nuestros conocimientos y valores.

Entre las propuestas de mejora establecimos, pues, el impulso al trabajo en equipo del profesorado, entendiendo que “el aprendizaje en el grupo se produce como proceso continuo de reflexión y acción... de las actividades de interacción del grupo por medio de las cuales los miembros adquieren, comparten e integran conocimientos” (Bolívar, 2000: 106) tratando por un lado, que los Proyectos de Mejora de los centros en las modalidades de formación y de investigación e innovación se ajustaran a los problemas reales de cada colegio e instituto y, por otro lado, impulsar los Grupos de Trabajo, ya que la experiencia acumulada, a pesar de lo expresado por Santos Guerra (2000: 106), centrar en los claustros la formación no resultaba satisfactoria para las asesorías ni para los propios centros, debido fundamentalmente a los efectos negativos de los grandes grupos, a la discusión sobre informaciones y rutinas de cada centro (Martín, 2005: 33) y a la desconfianza en el valor de la propia producción (Santos Guerra (1999, 38)

A partir de entonces el Equipo pedagógico del CEP desarrolló un plan de formación propio, con acciones relacionadas con el desarrollo de reuniones eficaces, con el manejo de las tecnologías para ofrecer buenos materiales para el profesorado –al menos atractivos–, con lecturas de artículos sobre los que se

debatía en torno a la práctica docente, sobre la actitud indagadora o el pensamiento del profesorado, e incluso sobre las competencias profesionales de los docentes, etc.

El primer paso del proceso fue recordar el camino desarrollado en torno a la innovación en Canarias, para entender los modelos de agrupaciones existentes en la actualidad y recuperar los elementos exitosos de cursos anteriores que desde el curso 1992-1993 se crearon como modelo de formación en equipo organizado por el propio profesorado, tomando como base la práctica diaria, el análisis, la experimentación y la evaluación continua. Dicha denominación se mantuvo hasta el curso 1997-1998 en que pasan a designarse como grupos de trabajo. Paralelamente se crearon Equipos de Centros que derivaron hacia los Proyectos de Formación o de Investigación e Innovación Educativas.

A la luz de las reflexiones del Equipo, decidimos ser poco intervencionistas en la creación pero sí entusiastas en la generación de un clima favorable al trabajo en equipo. Para ello se ofrecen los puntos débiles y fuertes de los proyectos y grupos de trabajo. En el caso de los proyectos se certifican menos horas que los grupos, suelen tener las reuniones en horario de exclusiva de los centros y recibir una partida económica mayor que los grupos de trabajo. Estos certifican el doble de horas de los proyectos, las reuniones se desarrollan con mayor flexibilidad y reciben un presupuesto bastante más escueto que los proyectos.

Decidimos intensificar la autonomía y la identidad de los grupos, en la capacidad de sus miembros para diseñar y desarrollar los proyectos (fines, modos de hacer, mutuo apoyo, reflexión sobre lo realizado), priorizar la orientación de sus acciones hacia las aulas y a su difusión, lo que es especialmente relevante para generalizar conocimiento profesional. A ello añadíamos la necesidad de una organización eficiente y ágil. Toda la información precisa para elaborar y seguir el proyecto la descargamos en nuestra página Web con formatos que permitieran al profesorado intervenir sobre su propio diseño cumpliendo unos requisitos mínimos a la vez que las memorias –en formato texto y digital- contaron con un archivo específico en la biblioteca del CEP.

Un segundo paso consistió en discutir el término innovación, para conocer qué necesidades del sistema pueden considerarse en el modelo de grupos que queríamos fomentar. Como expone Fernández Enguita, innovación “designa simplemente una respuesta adaptativa a un problema nuevo” (2007, 28). Las conclusiones a las que llegamos es que debíamos posibilitar múltiples acercamientos, que debíamos eliminar el temor a la innovación y comunicar que es la introducción de algo nuevo para quienes la acometen y que tiene que ver, generalmente, con la mejora de la calidad docente. Así, podíamos implementar la innovación desde el propio sistema (nuevos currículos, evaluaciones externas, centros de interés...) o desde la propuesta individual o colectiva de modificar comportamientos didácticos en el aula.

También la incorporación a los grupos se fundamenta en la actitud del profesorado, que requiere en la mayoría de los casos un proceso de reconstrucción del propio conocimiento profesional desde la reflexión sobre la propia práctica para hacerlo más o menos explícito al grupo. En este sentido, los grupos deben centrarse en elementos concretos de la acción que cada docente desarrolla habitualmente el profesorado cara a cara con otros compañeros y compañeras, con la observación participante, la cooperación, la comparación y el contraste de acciones y la reflexión. Estas actitudes pueden aplicarse tanto a la reproducción de estudios ya propuestos (para validarlos o no), como a la producción de originales. Pero en uno como en otro, la metodología del trabajo no puede separarse de un plan de actuación ni de sus posibles resoluciones. Por tanto, concreción y secuencia de trabajo realista serían otros criterios de nuestra actuación con los grupos: selección del contenido, estructuración del trabajo según criterios propios, ordenación de fases (en términos de secuencia), elaboración de materiales y difusión.

La aparición de 39 Grupos de Trabajo en enero de 2005 fue la respuesta, que se incrementó el curso siguiente a 52 grupos. Del análisis de los 98 Grupos formados en los dos cursos, 47 corresponden a docentes de un propio centro. Si unimos los datos con los proyectos de centro y teniendo en cuenta que un centro puede tener proyectos y grupos, los datos son 71 grupos y proyectos en el curso 2005/2006 y 110 en el siguiente curso.

Afrontamos entonces el análisis de los grupos. La mayor parte se caracteriza por la importancia del papel pedagógico del docente, interpretando los contenidos de trabajo a través del conocimiento que ya se posee, afianzándolo o adecuándolo tras el intercambio de experiencias. Presentan también intervenciones en el aula razonadas, aunque sin excesivas pretensiones. Sus fines y objetivos son variados, configurando un conocimiento profesional que combina elementos diferentes y fuentes diversas. En cualquier caso, en la dinámica de la mayoría de los grupos se observa la inercia de mantener modelos pedagógicos dominantes hace una década, lo que condujo al planteamiento del cambio como un proceso dilatado en el tiempo y que afecta, fundamentalmente, al núcleo de creencias personales, generando un nuevo elemento de discusión ¿se produce verdadera innovación por llevar a fin un trabajo colaborativo relacionado con la práctica docente? ¿Cambia la práctica por pertenecer a un grupo?

Marcelo nos indica que el conocimiento que los docentes tenemos de nuestra actividad "es particularista. Surge de la necesidad de comprender la complejidad de situaciones particulares y se valida pragmáticamente... cuando funcionan en la práctica" (1989, 14). Este tipo de conocimiento se aprende haciendo, observando o analizando la propia experiencia, muy difícilmente desde otra forma de aprendizaje. En consecuencia, afianzamos el análisis de la práctica como eje para el desarrollo de los proyectos, pero resolvimos adentrarnos en los modelos docentes para tratar de comprender qué tipo de procesos deberíamos llevar a cabo con el profesorado. Muchos autores han elaborado estudios en torno al que algunos denominan paradigma del pensamiento del profesorado.

Entre ellos, las teorías implícitas nos refieren a un conocimiento experiencial de carácter subjetivo, personal y situacional (Rodrigo, Rodríguez y Marrero, 1993). En la escuela, dichas teorías estarán constituidas por el conocimiento profesional del profesor, su formación didáctica e instrumental y por el conocimiento social, cultural y ambiental en el que se desarrolla su vida escolar y personal, sobre la base de conocimientos pedagógicos históricamente elaborados; por ello se construyen personalmente en el seno de grupos (Rodrigo, Rodríguez y Marrero, 1993). Marrero (1988) describe cinco tipos: la **Dependiente**, que sustenta la reproducción de los valores institucionales, los cuales se imponen al alumnado. La enseñanza se concibe según la sabiduría del profesor, con un mismo ritmo de aprendizaje para todo el alumnado; la **Productiva**, a la que interesa la proporción entre los resultados del aprendizaje y la eficacia en la enseñanza (la enseñanza por objetivos y la evaluación como mecanismo selectivo y de control, se hacen especialmente relevantes); la **Expresiva**, en la que el activismo permanente del alumnado para representar sus ideas, deseos y sentimientos, pero no existe una intencionalidad interpretativa de la realidad; la **Interpretativa**, que pone el énfasis en el proceso, con relaciones de participación democrática entre docente y discente. En ella coinciden una pedagogía centrada en el alumno y una actitud indagadora; y la **Emancipatoria**, que se considera como una teoría crítica en la que existe una preocupación por la contextualización de la enseñanza y con la intencionalidad de alternativas moralmente coherentes.

En la configuración de los grupos de trabajo y proyectos es de especial interés considerar este vínculo con el pensamiento del profesorado, ya que el profesorado es un mediador entre el currículo considerado una representación de la cultura (Gimeno, 1988; Kemmis, 1988) y la sociedad. Las capacidades y competencias del profesorado y el contexto curricular de su práctica se integran en sus teorías implícitas en una interpretación flexible sobre las tareas docentes. Por tanto, podemos inferir que existe un vínculo entre pensamiento y acción. Y ello conduce a la necesidad de consenso en los procesos de innovación, ya que pueden estar o no de acuerdo con las concepciones implícitas de cada docente. Habría que saber negociar para que dichas concepciones no interfirieran en la marcha del grupo o para que pudieran presentarse como algo constitutivo del mismo. El Equipo se formó en reuniones eficaces para abordar con éxito la intervención en los grupos –si se produjera- y entendió que los procesos de cambio en la educación son a largo plazo.

### **La evaluación externa**

En el mismo curso 2005/2006 debemos destacar la intervención de alumnado del practicum de evaluación de Pedagogía de la Universidad de La Laguna en el CEP, que realiza la evaluación externa de nuestras tareas. Una de las líneas consistió en indagar el funcionamiento y la satisfacción de los grupos de trabajo. Se diseñaron entrevistas aleatorias a varios grupos, analizando aspectos como la relación entre los componentes, si los objetivos del grupo se iban cumpliendo, si aportaba algo a la realidad escolar de cada miembro... Los resultados, podemos decirlo, coinciden con los ofrecidos en diversas investigaciones: curiosidad, cohesión, compañerismo, reflexión, apoyo, mejora...

Todos los miembros asociaron la pertenencia al grupo con el desarrollo de sus competencias docentes y destacaron que fueron ellos mismos quienes lo lograron.

Sin embargo, también se determinaron algunos dilemas. La mayor parte de los proyectos giran en torno a la experimentación de actividades en el aula, sin embargo, se parte de la realidad (intereses, necesidades...), pero no hay un trabajo que discrimine o priorice (Arencibia y Guarro, 1999, 102); se trabaja en función de dinámicas espontáneas, raramente en la definición de las circunstancias particulares de los miembros del grupo. Es decir, se construye el proyecto desde la actividad del profesorado (propuestas o aplicadas), pero se queda en la generalidad sin profundizar en planes de trabajo flexibles, diversificados o en información teórica relevante. Aún así, hay proyectos cuyos procesos han avanzado en la interpretación del currículo, transformándolo. Como expone Martínez Navarro (1996, 49 y ss.), "sólo pueden evolucionar nuestras ideas a partir de lo que ya tenemos, y lo primero es conocerlas y ser conscientes de su existencia", por ello, si pretendemos que las actuaciones de los grupos incrementen el conocimiento profesional desde la autonomía y la construcción de la investigación, tendremos que incidir en hacer explícito lo implícito. Quizá por ello la mayoría de los grupos se encuentran entre las fases 1 y 2 de las etapas que Bolívar (2000) presenta en el desarrollo de estas organizaciones.

También como consecuencia de lo anterior, el gran número de grupos y proyectos ha supuesto un reto de seguimiento y coordinación, tanto que no hemos sido capaces de organizar jornadas de intercambio generales y las hemos dirigido hacia temáticas amplias (como las TIC, bibliotecas y animación a la lectura). La aprobación de grupos se hizo con criterios de generosidad, pero siendo conscientes de que hay que posibilitar las diferentes iniciativas. De esta manera, la pluralidad de temas, enfoques y niveles de profundización reflejan la flexibilidad del profesorado para adaptarse a su necesidad formativa.

En otro orden de cosas, en los grupos –en los proyectos es obvio– apenas hay participación de docentes de diferentes etapas: la "endogamia" de la etapa o del área es abrumadora. Pero sí hay un aspecto muy interesante para nosotros y es que se produce un cambio en la estructura y el clima del centro, hasta el punto que los grupos derivan posteriormente a proyectos de centro y el comienzo de un germen de redes entre grupos y proyectos que abre una interesante vía de trabajo para el propio Equipo Pedagógico.

Y finalmente, la demanda de asesoramiento ha girado hacia aspectos de gestión del proyecto y no didácticos, lo que es un dilema por cuanto en el pensamiento de la asesoría se suele tender a la participación y no a la gestión, pero también supone el reconocimiento de un grado de autonomía en la formación y la innovación. En el seguimiento con los responsables y el establecimiento de criterios para esas reuniones estamos.

## **2. UNA PROPUESTA DE INTERVENCIÓN**

Teniendo en cuenta la cantidad de energía que dedicamos en los centros educativos al mantenimiento de rutinas y de las relaciones existentes, que un grupo de personas dediquen la poca que les resta en diagnósticos, planificaciones, innovaciones o en formación, requiere, cuando menos, que se les trate con especial cuidado y consideración

Es ahora, conseguido un buen número de grupos, cuando podemos superar la fase de creación del marco innovador para aspirar a la innovación de calidad, siendo conscientes de que habrá grupos que comiencen su andadura y grupos que lo vienen haciendo desde hace años.

Para este curso nuestro objetivo es consolidar los grupos y su calidad, divulgar su trabajo y fomentar la coordinación entre ellos. Como experiencia de estos años, se ha propuesto un modelo de gestión del trabajo para las distintas agrupaciones. La característica más relevante de este modelo es la estructura de grupo, que permite la reflexión colectiva, el intercambio y elimina el aislamiento, aunque puede presentar simultáneamente carencias de formación investigadora y del tiempo necesario para llevar a cabo el proyecto en su totalidad.

El eje sobre el que gire el trabajo del colectivo es la propia práctica, constituyéndose las aulas como el lugar más potente y eficaz para evidenciar tanto los problemas como sus soluciones. Así se consigue una validación esencial en la construcción de saberes. Son los propios docentes quienes han de propiciar la innovación desde la propia indagación, contribuyendo al incremento de la cantidad y calidad de producciones pedagógicas.

También la metodología ha de asimilarse al propio aprendizaje humano, vinculándose con una perspectiva de tipo cualitativo, en la que la realidad educativa se encuentra en continuo movimiento y su conocimiento se comprende a partir de un proceso de investigación y reflexión continuo. Dentro de esta perspectiva se pretende hacer uso de la investigación en la acción, ya que dicho enfoque reúne características afines con el análisis del trabajo docente en el aula y la posterior elaboración de propuestas de intervención didáctica. Asimismo sirve de reflexión continua del profesorado en su proceso de desarrollo profesional.

Temporalizando, se distinguirían tres fases: de planificación (análisis de necesidades, diseño, logística y programación), de actuación (motivación, comunicación y seguimiento) y valoración (momentos y resultados). En ellas habría que analizar las necesidades de asesoramiento para la conducción del propio aprendizaje profesional, el conocimiento de experiencias o la resolución de los problemas surgidos en el desarrollo del proceso. También se emplearían diferentes apoyos bibliográficos y documentales para el estudio de campo, el análisis de datos, etc. Del mismo modo habría de habituarse a la redacción de diarios o informes en los que recoger los diversos aspectos de interés a lo largo de la investigación. Este hecho plantea dificultades si no hay hábitos para dar continuidad a un trabajo de observación y anotación posterior de lo que ocurre diariamente en el aula.

La secuencia, grosso modo, sería la siguiente:

En primer lugar el diagnóstico de la situación actual de cada docente respecto a los propósitos del grupo. Cada integrante debería aportar una breve descripción de los pasos que habitualmente realiza en torno al eje seleccionado.

Seguiría la formulación de estrategias de acción para resolver los problemas anteriormente detectados y recoger los datos que servirán de referencia para el seguimiento del proyecto y la puesta en práctica de las mismas.

La recogida de los datos pertinentes sobre la intervención práctica con el objeto de evaluar su eficacia sería el tercer paso, con el propósito de reelaborar nuevos problemas que den continuidad al plan que inicialmente confeccionamos.

En esta secuencia se aprecian diferentes momentos, en función del grado de unidad del grupo, de su experiencia en trabajos colectivos o del conocimiento sobre los temas tratados. Por ello reciben apoyo puntuales de expertos tanto en la temática del proyecto como de dinámica grupal.

Una vez finalizada la investigación se elaborará la memoria del proyecto describiendo lo realizado, recogiendo lo producido y generando las nuevas propuestas que sirvan para continuar el proceso de investigación.

Aunque la experiencia del grupo reduce considerablemente la primera fase, es conveniente y recomendable volver en ocasiones sobre los pasos anteriores, con objeto de recuperar la reflexión y el diseño investigador.

### Referencias bibliográficas

- Arencibia, J.S. y Guarro, A. (1999) *Mejorar la Escuela Pública. Una experiencia de asesoramiento a un centro con problemas de disciplina*. Tenerife: Dirección General de Ordenación e Innovación Educativa de la Consejería de Educación, Cultura y Deportes del Gobierno de Canarias.
- Bolívar, A. (2000) *Los centros educativos como organizaciones que aprenden. Promesas y realidades*. Madrid: La Muralla.
- Guarro, A. y Hernández, V. (1998) *Proyecto para la formación de asesores y asesoras del CEP de Canarias*. Dirección General de Ordenación e Innovación Educativa de la Consejería de Educación, Cultura y Deportes del Gobierno de Canarias.
- Fernández, M. (2007) Redes Para la innovación educativa. *Cuadernos de Pedagogía*, 374 (diciembre), 26-30.
- Imbernón, F. (1998) *La formación y el desarrollo profesional del profesorado*. Barcelona: Graó.
- Imbernón, F. (2005) Cómo partir de la práctica con el profesorado. (Cómo intervenir en el centro en un proceso colaborativo). Sesiones de formación con asesorías y direcciones de Centros del Profesorado de Canarias, La Laguna, 15 al 17 de noviembre de 2005.
- Marcelo, C. (1989) *Introducción a la formación del profesorado. Teoría y métodos*. Universidad de Sevilla. Sevilla.
- Martín, E. (2005) *La formación en centros. Un modelo de formación permanente para equipos docentes*. Valencia: Nau Llibres.
- Martínez Navarro, F. (1996). La Innovación Educativa, las agrupaciones y los centros del profesorado de Canarias, ponencia de debate en *Jornadas de Innovación Educativa*.



- Canarias, 1994*. Consejería de Educación Cultura y Deportes del Gobierno de Canarias. Canarias.
- Moreno, J. M. (1999) Desarrollo del currículum, renovación pedagógica y asesoramiento. En Escudero, J. M. (Ed.) *Diseño, Desarrollo e Innovación del Currículum*, Madrid Síntesis, 237-263.
- Parilla, A. y Gallego, C. (1997) Grupos de apoyo entre profesores. *Cuadernos de Pedagogía*, 270, 29-31.
- Rodrigo, M.J., Rodríguez, A. y Marrero, J. (1993). *Las teorías implícitas. Una aproximación al conocimiento cotidiano*. Madrid: Visor.