

Los grupos de trabajo de los profesores como actividad autoformativa para crear una cultura colaborativa

PILAR MINGORANCE - ARACELI ESTEBARANZ - CARLOS MARCELO
Universidad de Sevilla

I · MARCO TEÓRICO

1. Los grupos de trabajo.

Los grupos de trabajo son una referencia constante en los planteamientos relativos a la sociedad actual. Rogers (1973) enfatiza el papel de los grupos de encuentro en el desarrollo personal, Kurt Lewin (1950) llama la atención sobre el valor del grupo en el trabajo y en las organizaciones, y más actualmente Salem y Banner (1992), o Senge (1993) consideran de importancia vital el aprendizaje del grupo en las empresas para llegar a ser más competitivas. El aprendizaje en equipo está incorporado en la práctica cotidiana de muchas actividades humanas como el deporte, la investigación, las diversas profesiones y también en el trabajo de los profesores y de los centros educativos, no sólo como una necesidad técnica sino como una fuerza social para los procesos de desarrollo e innovación. Los grupos de trabajo auto-gestionados han demostrado que la producción y la moral de los trabajadores aumentan sustancialmente.

Coghlan (1994) examina cómo los grupos reactivan el cambio, y argumenta que los equipos son esenciales en las organizaciones, ya que ilustran la relación de los individuos en la organización y su forma de trabajar así como las funciones que representan. Los procesos de cambio organizativo se construyen dentro de las reuniones, que pueden ser de varios tipos. Los grupos se reúnen para analizar problemas, valorar el impacto del cambio en los miembros y tomar decisiones. Ahora bien, no toda la participación en los grupos es pública y formal. La vida pública viene marcada por los roles y la regulación, las estructuras, la jerarquía; pero la vida informal es el área de las percepciones, actitudes y sentimientos; en los grupos informales también hay personas que son respetadas y hay quien ejerce poder e influencia. Los cambios organizativos implican una comprensión de cómo los indi-

viduos reaccionan al cambio y cómo los grupos y las funciones de los equipos dan significado al cambio.

Según la teoría del aprendizaje social de Bandura (1987) las distintas innovaciones se difunden a través de redes sociales distintas, aunque una estructura social determinada puede servir a actividades distintas. Las innovaciones que proporcionan beneficios evidentes actúan como persuasoras por sí mismas, pero también es probable que se aprendan ideas y prácticas nuevas a partir de contactos breves con diversas personas que manifiestan modos y actitudes diferentes referentes a la propia práctica profesional. Buhler y McCann (1989) comparan los grupos de trabajo con los grupos en el deporte y enfatizan la importancia de los miembros en el mismo; mantienen el rango de las habilidades individuales pero el grupo debe ser capaz de adaptarlas a diversas situaciones y estrategias de cambio que se van presentando.

Diversos autores enumeran los beneficios más importantes que produce el grupo; se refieren a que en él se reduce la duplicidad de los esfuerzos; se incrementa la cooperación, se generan nuevas ideas -más innovadoras-, se tornan mejores decisiones, se aumenta la motivación de los compañeros, se mejora el producto y un servicio de calidad, se incrementan la productividad y las ganancias; por otra parte, el grupo proporciona flexibilidad y adaptación a las circunstancias cambiantes, aumenta el compromiso para la implementación de las innovaciones y reduce los conflictos destructivos; en última instancia, mejora las relaciones interpersonales y la comunicación para llegar a un más alto nivel de realización.

West (1994) considera que los grupos son la base de la sociedad, que la gente pueden combinar sus esfuerzos y su imaginación en el trabajo para aumentar la calidad de su vida hacia la realización de ciertos objetivos; la cuestión es: ¿cómo podemos vivir e interactuar de forma que maximicemos la calidad de vida y al mismo tiempo recuperemos los recursos ofrecidos por el planeta?

EL APRENDIZAJE ADULTO Y LAS ACTIVIDADES AUTOFORMATIVAS

El planteamiento para el estudio de las actividades autoformativas en el desarrollo profesional de los profesores se basa en el concepto de aprendizaje adulto. COIUO actividad autoformativa debe apoyarse en los principios del aprendizaje adulto; en la literatura de investigación sobre aprendizaje adulto se considera un punto importante el modo colaborativo como más efectivo y apropiado para el aprendizaje de los adultos. Evidentemente, después de varias décadas de investigación el aprendizaje en grupo se ve como el método más apropiado, siendo el que se utiliza en los distintos campos de la actividad humana y entre ellos la educación para la formación tanto de los profesores como de los alumnos, Knowles (1980) define el aprendizaje adulto como un proceso del que se sirven los adultos para su auto-desarrollo, tanto solos como con otros; normalmente se refiere a actividades llevadas a cabo en diferentes instituciones para lograr una serie de objetivos.

Smylie (1994) argumenta que las escuelas no son solo lugar de trabajo de los profesores sino también lugar de aprendizaje; es imposible crear las condiciones de aprendizaje de los alumnos, si no existen para los profesores; los adultos entran en situaciones de aprendizaje con conocimientos acumulados, destrezas y creencias de pasadas experiencias (Knowles, 1984). El aprendizaje es vicario, pero también se aprende desde lo que se hace y de las consecuencias de la acción propia o ajena.

El otro punto, en el que se puede poner el acento en los adultos, es el aprendizaje a través de la experiencia. Aprender en la formación profesional significa someterse a la prueba de la experiencia, y transformar esa experiencia en un conocimiento accesible (Senge, 1995) a todo el contexto en el que se trabaja, y en relación al cambio que se quiera realizar. Por ello, los intercambios de experiencias son el máximo exponente en el proceso de aprendizaje profesional, desde una inversión personal significativa, para crear y desarrollar dedicación a una visión inspiradora, y a examinar y utilizar su propio tiempo y su conducta en formas congruentes con dicha visión (Beckhard y Pritchard, 1992).

El aprendizaje en equipo es el proceso de agruparse y desarrollar la capacidad de trabajar juntos para crear los resultados que todos esperan. Es indiscutible que en este terreno educativo el trabajo es fundamentalmente cooperativo y los logros no se consiguen a corto plazo sino que necesitan un trabajo mutuo, implicando a todos aquellos que se encuentran en un mismo sistema educativo. Senge (1993) sugiere tres dimensiones importantes de aprendizaje de los grupos de trabajo profesional: Primero, la necesidad de *pensar cuidadosamente sobre problemas complejos*; se debe aprender a explotar el potencial de muchas mentes para ser más inteligentes que una mente sola. Segundo, la necesidad de una *acción innovadora}' coordinada* para desarrollar «un ímpetu operativo» donde cada miembro permanece consciente de los demás y actúa de manera que complementa los actos de los demás. Tercero, el papel de los miembros del equipo en otros equipos, es decir, un *equipo que aprende alienta continuamente a otros equipos* que aprenden al inculcar las prácticas y destrezas del aprendizaje en equipo. El elemento fundamental es el dominio de las técnicas del diálogo y la discusión.

LOS SEMINARIOS PERMANENTES EN LA COMUNIDAD AUTÓNOMA ANDALUZA

En la Comunidad Autónoma Andaluza se considera a los grupos de trabajo constituidos en forma de Seminarios Permanentes como una modalidad de formación del profesorado dentro de un sistema de autoperfeccionamiento y reflexión en grupo.

Los Seminarios permanentes en Andalucía gozan de gran tradición. Fueron una de las principales medidas que adoptó la Junta de Andalucía cuando recibió en 1983 las competencias en materia educativa. En ese mismo año, con fecha de 1 de Febrero,

una Orden de la Consejería de Educación y Ciencia creó los Seminarios Permanentes (BOJA 34 de 29/4/83). Los objetivos puestos para los Seminarios son:

Fomentar la participación del profesorado de los diversos niveles en la definición de los nuevos contenidos de E.G.B., Formación Profesional y Bachillerato.

Profundizar en la cultura y modos de expresión de la Comunidad Andaluza. Reflexionar en la metodología de los programas para hacerlos más actuales y racionales.

Contribuir a la actualización y perfeccionamiento del profesorado mediante la investigación y experimentación metodológica.

En 1992 se establece el Plan Andaluz de Formación Permanente del Profesorado que pretende ser el marco general de actuación y coordinación en la formación del profesorado.

El Seminario Permanente se plantea como actividad autoformativa: «una modalidad de grupo de trabajo como sistema continuado de autoperfeccionamiento y reflexión en equipo del profesorado». Debe tener las siguientes características:

Trabajo en equipo para la comunicación y la puesta en común de experiencias en la tarea educativa. La actividad desarrollada en los seminarios emerge del propio grupo. El funcionamiento de los seminarios permanentes se realiza a partir de situaciones concretas y ligadas a la realidad del aula.

Los Seminarios Permanentes son una modalidad de trabajo en grupo/equipo como sistema continuado de autoperfeccionamiento y reflexión desde la práctica docente. Tienen un carácter de estudio, análisis y reflexión sobre un tema seleccionado por los propios profesores para adquirir un conocimiento más profundo acerca del mismo. Son una conexión necesaria entre la adquisición de nuevos conocimientos y el análisis e intercambios de experiencias entre profesores. Los Seminarios Permanentes son un punto de encuentro entre profesores con diferentes grados de formación, en los que debe primar el intercambio de experiencias y la reflexión sobre la práctica.

II - INVESTIGACIÓN

1. El objeto de esta comunicación es presentar un estudio sobre los Seminarios Permanentes en Andalucía considerando las condiciones internas de aprendizaje y desarrollo de los mismos. Es un trabajo descriptivo sobre las características internas que presentan los grupos de profesores, así como los objetivos que pretenden, los temas de interés que les unen, y las estrategias de aprendizaje individual y colaborativas que usan. Nos preguntamos fundamentalmente: ¿Qué aprendizaje podemos esperar de los profesores que trabajan en grupo? ¿Cuáles son los logros que podemos considerar relevantes, y qué implicaciones tienen para los programas de desarrollo profesional de los profesores?

2. Metodología. Este estudio consta de dos fases: una extensiva, en la que obtenemos datos de una muestra representativa, y otra intensiva en la que pretendemos conocer, a través del estudio de casos las características ideosincráticas de algunos grupos, seleccionados por sus características como representativos o como casos únicos, y los procesos de aprendizaje que tienen lugar en el seno de los propios grupos.

Los datos que presentamos aquí se refieren a la primera fase que es la que hemos finalizado.

2.1 Técnicas de recogida de *datos*: *El Cuestionario*.

Los datos del estudio los hemos obtenido a través de un Cuestionario Grupal, pensado para ser respondido por la totalidad o una amplia mayoría de los profesores que participan en cada Seminario. Consta de 34 ítems que incluyen preguntas de elección múltiple y otras preguntas abiertas, en torno a seis dimensiones. El análisis de los cuestionarios ha tenido un componente cuantitativo y otro cualitativo, en función del tipo de respuestas emitidas. Para los análisis cuantitativos hemos utilizado test estadísticos descriptivos a través del paquete SPSS. Para el análisis de datos cualitativos hemos utilizado el programa AQUAD.3 para analizar el peso que tienen determinadas categorías de objetivos, y la frecuencia con que se repiten algunas propuestas.

3. La Muestra. A través de la Consejería de Educación de la Junta de Andalucía pudimos disponer de un listado de todos los Seminarios aprobados para el curso 1995-96: Eran 2.000 Seminarios Permanentes los aprobados. Nosotros no hicimos una selección de la muestra sino que nos dirigimos a los Coordinadores de todos los grupos, invitándoles a participar en el estudio, y les enviamos el cuestionario grupal. Hemos estudiado el trabajo de todos aquellos grupos que nos enviaron sus respuestas. Así, contamos con una muestra de 616 grupos de trabajo (lo que supone el 30.8% de la población), que incluyen a 4.840 profesores.

4. Los resultados.

Presentamos los resultados de nuestra investigación en torno a los siguientes tópicos: objetivos: ¿qué pretenden los profesores cuando se constituyen en un Seminario Permanente?; el grupo: ¿cómo son y cómo funcionan los Seminarios?; y el aprendizaje: ¿qué aprenden los profesores que participan en ellos?

4.1 *Objetivos*.

¿QUÉ pretenden conseguir los profesores que constituyen un Seminario Permanente? En la tabla 1 presentamos los resultados del análisis de contenido cualitativo por el que establecimos las categorías, subcategorías y códigos específicos referentes a los objetivos que integran cada una de ellas, tal como fueron generadas por los

propios datos. Pero también la frecuencia con que aparecen estos objetivos al aplicar la técnica del AQUAD.3, y dentro de cada subcategoría presentamos los objetivos ordenados de forma descendente partiendo de la mayor frecuencia.

Como se puede observar, los objetivos se agrupan en torno a los tres componentes básicos de la educación: los alumnos, los profesores y el currículum.

4.1.1. Objetivos referidos a los alumnos. Los alumnos son considerados por los profesores como sujetos que aprenden y que pueden aprender más y mejor. Por ello, la primera subcategoría que emerge de los datos es el *aprendizaje*. ¿Qué aprendizajes preocupan o interesan a los profesores? En primer lugar, aparece la *cultura*, ayudar a los alumnos a descubrir la cultura andaluza, a llegar a ser unos ciudadanos cultos, que conocen, valoran y recrean el propio patrimonio histórico, artístico, lingüístico y literario, en sus formas y expresiones más genuinas. Otros aprendizajes importantes, pero en un grado notablemente inferior, se refieren al pensamiento: aprender a pensar, o al desarrollo de las habilidades cognitivas y metacognitivas, como medio para que los alumnos lleguen a ser más protagonistas y autónomos en su propio aprendizaje; al aprender a ser (aprendizajes personales), que integra a su vez otros aprendizajes tales como hábitos de salud, clarificación de valores, la adquisición de la identidad sexual, y el desarrollo del autoconcepto y de la autoestima; al aprender a *convivir* y a cooperar respetando la pluralidad (aprendizajes sociales); y, finalmente, al aprender a *hacer* (aprendizajes tecnológicos), sobre todo a usar las nuevas tecnologías. Ya en un tercer grado de importancia aparecen los *aprendizajes ecológicos*, referidos al interés por el respeto y cuidado del medio ambiente.

Todos estos objetivos están propuestos por la Reforma Educativa y los Seminarios Permanentes parece que intentan contribuir a la implementación de la misma. Por otra parte, pensamos que también influye el hecho de que tres de los siete temas propuestos por la Administración para su estudio en los proyectos autoformativos son precisamente Cultura Andaluza, Ejes Transversales del Currículum y Nuevas Tecnologías de la Información y la Comunicación. Sólo en pocos casos los profesores se proponen disminuir el fracaso escolar, y para ello, mejorar la calidad de la educación.

4.1.2 Objetivos referidos a los profesores. Como forma de promover el desarrollo profesional, los Seminarios Permanentes son un medio de aprendizaje de los profesores, y así lo consideran ellos. Por esta razón la primera subcategoría que emerge es la que hemos denominado *investigación/formación*, utilizando la propia terminología de los profesores: «convertir el *seminario* en una *comunidad* de *investigación* donde *podemos compartir nuestras experiencias en el aula*, y desde *ellas*, y a *partir de ellas, dialogan*» (S.P.003, 2749-2751). Destacan como objetivos más precisos el *intercambio de experiencias*, la *actualización de conocimientos científicos*,

la discusión y *reflexión crítica*, que se refieren a su propio crecimiento profesional, y en segundo lugar aquellos aprendizajes que tienen un impacto en la enseñanza, tales como el *cambio de métodos*, la *revisión de los procesos de enseñanza-aprendizaje* y la *mejora de la práctica docente*; en último lugar aparecen los deseos de *mejorar las relaciones entre todos los sectores de la comunidad*, por el aprendizaje de la colaboración en el grupo.

Objetivos referidos a los alumnos

Categoría	Código y significado	Frecuencia
<i>Aprendizajes</i>	ACU . Aprendizajes Culturales	103
	AIN . Aprendizajes Intelectuales	60
	APE . Aprendizajes Personales	59
	ASO . Aprendizajes Sociales	57
	ATE . Aprendizajes Tecnológicos	55
	AEC . Aprendizajes Ecológicos	26
<i>Disminuir el fracaso escolar</i>	MCE . Mejorar la calidad de la educación	16

Objetivos referidos a los profesores

Categoría	Código y significado	Frecuencia
<i>Investigación y formación</i>	IEX . Intercambiar experiencias	86
	ACO . Actualizar conocimientos	81
	DRC . Discusión y reflexión crítica	77
	RMT . Hacer una revolución metodológica	54
	RPE . Revisión constante de los procesos de enseñanza-aprendizaje,	32
	MPD . Mejorar la práctica docente	27
	MRS . Mejorar las relaciones sociales entre los sectores de la comunidad,	14
<i>Adaptación a la Reforma</i>	ALA . Adoptar la LOGSE y aplicarla	59
<i>Coordinación</i>	CAE . Coordinación entre los distintos agentes educativos	28
	FPP - Facilitar la participación de los padres	19
<i>Motivación</i>	IPP . Interesar al resto del profesorado en el Proyecto	21
	MCA . Dinamizar al Claustro y motivar al alumnado	18

Objetivos referidos al curriculum

Categoría	Código y significado	Frecuencia
<i>Planificación</i>	SOC . Trabajo en equipo para secuencializar objetivos y contenidos	77
	PLA . Elaborar y revisar planes y programaciones	42
	DMI . Desarrollar una metodología interdisciplinar.	42
<i>Experimentación</i>	REM . Realizar y experimentar materiales curriculares.	179
	NTA . Poner las Nuevas Tecnologías al servicio de las áreas curriculares.	56
	EAP . Experimentación en el aula y evaluación del Proyecto	53
	ICM . Integración curricular y motivación	31

Tabla 1. Categorías de objetivos y su frecuencia en los SS.PP.

Otros objetivos que se proponen los profesores cuando piensan en su propio desarrollo profesional son el *conocimiento* y la asimilación de la visión educativa de la *LOGSE* (Ley de Ordenación General del Sistema Educativo) que, aprobada en el 1990, aún está en fase de implementación, así como la coordinación con otros agentes educativos, y con los padres, e incluso *promover el interés de otros profesores y dinamizar al profesorado y al alumnado* del centro.

4.1.3 Objetivos referidos al curriculum. La innovación curricular es uno de los pilares fundamentales de la reforma Educativa en nuestro país, y los profesores también están interesados por promover y contribuir al cambio en el curriculum. Dos subcategorías de objetivos emergen en este sentido: *Planificación* y *experimentación*. En cuanto a la *planificación* hemos de decir que entender el curriculum como una responsabilidad de los profesores y de la escuela es ya un cambio importante, pero sobre todo los profesores consideran que es una responsabilidad conjunta que requiere colaboración y coordinación y revisión constante para darle coherencia y continuidad al propio curriculum escolar. Por ello se proponen tres objetivos fundamentales: *trabajo en equipo para secuencializar objetivos y contenidos, elaborar y revisar los planes y programaciones*, y desarrollar una metodología interdisciplinar. Pero implantar un nuevo curriculum supone *experimentación*, que en el caso de los Seminarios Permanentes se refiere a nuevos materiales curriculares, realizados por los propios profesores o no, a nuevas *tecnologías*, e incluso a poner a prueba las ideas aprendidas en el grupo; empiezan también a interesarse por experimentar un curriculum *globalizado*, integrado, para facilitar la motivación de los alumnos,

4.2 Descripción de los Seminarios Permanentes,

4.1.1. ¿Cómo son y cómo funcionan?

Los Seminarios Permanentes que hemos estudiado son un punto de encuentro entre profesores con diferentes grados de formación, en los que prima el intercambio de experiencias y la reflexión sobre la práctica. Reúnen las características que Fullan y Hargreaves (1992) consideran como elementos de la cultura colaborativa y del trabajo de los profesores:

Surgen espontáneamente ya que emergen de los mismos profesores como un grupo social.

Son voluntarios los individuos que participan en el trabajo colaborativo, el cual se percibe como un valor que deriva de su experiencia, inclinación o persuasión no coercitiva, y trabajan juntos con entusiasmo, y con resultados. Orientados al desarrollo. Los profesores trabajan juntos primariamente para desarrollar iniciativas propias, o en las que ellos mismos se han comprometido aunque sean apoyados externamente, dentro de un mismo espacio y tiempo. Los grupos de trabajo son movimientos impredecibles ya que la cultura colaborativa en el fondo es incompatible con el sistema escolar en que el currículum y la evaluación son centralizadas.

Es importante señalar que la idea de formar un grupo de trabajo entre los profesores surge de las necesidades compartidas por los sujetos que participan en ellos. Estas necesidades tienen, en la mayoría de los casos, enfoques muy similares aunque no es fácil indicar cuál es la primera; los profesores matizan sus contestaciones indicando que estas necesidades vienen dadas en unos casos por intercambiar experiencias, establecer vínculos entre las diversas áreas curriculares y poder elaborar materiales curriculares, así como por la solución de problemas que se presentan, tales como motivar y mejorar la práctica en la escuela, mejorar la convivencia o unificar criterios de acción tanto como de evaluación. y uno de los elementos que sirve de unión entre los profesores es el tema de estudio y reflexión elegido, que es seleccionado por el grupo en función de un interés común. El 27% de los grupos se refiere a la planificación del currículum en general, y el 73% restante ha seleccionado un área del currículum, o aspectos concretos de alguna de las áreas.

La actividad a la que dedican más tiempo es, con mucho, la elaboración de materiales para usar en el aula con los alumnos, que alcanza un 65% del tiempo del seminario, seguida del análisis de los problemas que se presentan en su práctica, la discusión y el análisis de lecturas y documentos por los miembros del seminario.

4.2.2 Estructura Relacional.

Un aspecto importante que hemos pretendido averiguar es el estado de las relaciones personales entre los componentes del grupo.

Siguiendo la estructura de la pregunta del cuestionario en una pregunta de elección múltiple, las cinco primeras características, cuyo porcentaje es más elevado, muestran claramente los aspectos positivos de estas relaciones: «nuestras relaciones en el grupo son abiertas y cordiales» que lo indican un 83% de los profesores; «respetamos los diversos puntos de vista» en un 69%; y «expresamos claramente nuestras ideas» en un 66%; no presentar conflictos. Se ven como amigos más que como personas con unas relaciones puramente profesionales; de hecho afirman que se consideran más como un grupo de amigos que como un grupo de trabajo.

4.2.3 Aprendizaje de los profesores

Hopkins y otros (1994) indican que la enseñanza y el aprendizaje son el primer foco de los esfuerzos para la mejora de la escuela. El elemento clave para el desarrollo profesional es el de los grupos de trabajo, porque es donde los profesores obtienen comprensión de las nuevas prácticas, ven la demostración de estrategias de enseñanza que ellos pueden adquirir y tienen la oportunidad de poder practicar. Además, ellos mismos pueden transferir estas destrezas a la escuela y a la propia aula.

Por ello, el campo donde más se proyecta el aprendizaje de los profesores es en el aula y en el trabajo concreto del día a día de la escuela. Ello supone que lo importante es que el aprendizaje sea significativo y esto para los adultos supone conexión y reconocimiento de las ideas. El aprendizaje significativo es esencialmente creativo. Lo comentarnos referido a tres campos:

a) Aprendizaje didáctico. Presentarnos un resumen de las ideas que han expresado los profesores en torno a los aprendizajes referidos al aspecto didáctico del trabajo de los seminarios:

Pero en realidad ¿qué han aprendido los profesores? Lo primero de todo tiene que ver con la forma de dar la clase: «hemos sido capaces de mejorar o cambiar en algunos casos la manera de llevar nuestra clase», «profundizar en la metodología», ello supone que cambian porque aplican lo que han ido estudiando, que les sirve para la mejor comprensión del alumno y sus necesidades, ante la dificultad que se presenta por la realidad del fracaso escolar intentando un aprendizaje mediado unificando los criterios entre todos.

¿Qué ha cambiado en la forma de dar las clases? Las definiciones que van dando son variadas, pero vamos a describir el cambio con sus propias palabras para tratar de esclarecer lo que quieren decir. Se trata de un metodología lúdica que utiliza el juego como recurso didáctico, es dinámica, activa, participativa creativa, atrayente y novedosa para el alumno, motivadora. Para ello reflexionan e intercambian las experiencias que poseen entre todos los componentes del grupo, y trabajan en la clase tratando de encontrar recursos nuevos, entre todos, para ir resolviendo los problemas que se van planteando, y para aprender de ellos.

¿Cuál es la forma y secuencia que va adoptando este aprendizaje? Plantean, en primer lugar, la necesidad de disponer de conocimientos nuevos, tales como los conceptos y nueva filosofía que se presenta en la LOGSE, para poder trabajar en los proyectos curriculares tanto a nivel de centro como de un área curricular determinada. También surge la necesidad de aprender a hacer las posibles adaptaciones curriculares, tanto en la elaboración de los propios materiales, como en la capacidad de llevar una clase a distintos niveles, así como la adaptación a los distintos centros en los que se trabaja en el Seminario: en suma, planificación didáctica y curricular para adaptarse a las necesidades de los alumnos como un campo nuevo en el que se puede innovar, con una visión muy amplia sobre las necesidades educativas especiales, que suponga un empuje entre los profesores y la manera de llevar la clase, que supone también para los profesores adquirir seguridad en lo referente a las innovaciones como una nueva actitud a la hora de presentarse ante una nueva clase, como un reto.

y obtienen también información sobre ternas puntuales, así como de la cultura propia de los alumnos. La planificación es una situación profesional donde los profesores indican en un 17% que han aprendido trabajando juntos. Supone elaborar y programar asignaturas nuevas con un sentido globalizador, para la elaboración de guías de trabajo que sean Útiles en el aula, con una actitud abierta ante la innovación. Les ha dado la oportunidad de compartir experiencias didácticas para disponer de mayores conocimientos sobre lo que ocurre en los centros. Les ha dado la oportunidad de asumir la realidad, basándose en la observación y experimentación, para llegar a una mejora realizando un análisis del aula «hemos aprendido a definir e identificar claramente conductas y comportamientos de nuestros alumnos, a actuar de manera común y tipificada ante situaciones conflictivas y a romper el aislamiento de la clase».

La evaluación es fuente de aprendizaje por parte los profesores, pero en menor nivel, nos encontramos que un 7,5 % de los grupos hacen referencia a terna de la evaluación; el mayor interés se encuentra en la búsqueda de la unificación de criterios para llegar a una evaluación de carácter formativo, que, a la vez, pueda irles ayudando a la evaluación de los procesos de aprendizaje.

b) El aprendizaje de los profesores a través del grupo.

Prácticamente todos los fenómenos de aprendizaje resultan de la experiencia directa o pueden ocurrir de forma vicaria, por observación de la conducta de otras personas y de las consecuencias que tal conducta produce. La capacidad de aprender por medio de la observación permite al individuo generar y regular patrones de conducta, por ello tiene una gran repercusión en la práctica de los profesores. Los profesores, durante el trabajo en grupo, se hallan inmersos en redes de relaciones profesionales. Las opiniones y los comportamientos de los que gozan de un mismo estatus profesional tienen una gran influencia para la difusión de las prácticas adoptadas por algunos de los miembros del grupo.

¿Qué han conseguido los profesores que participan en los Seminarios Permanentes? Los beneficios del trabajo en grupo son incuestionables; y no solamente para los sujetos integrantes (satisfacción, establecimiento de identidad, reducción de la inseguridad y de la ansiedad) sino también para la organización, porque facilita los contactos y se establece un canal de comunicación muy importante para el trabajo; las personas son más flexibles y espontáneas y se incrementa la productividad, el aumento de la satisfacción y el desarrollo de la innovación. Aunque también existen inconvenientes como los rumores indeseables, las actitudes negativas y los inevitables conflictos interpersonales; por otra parte, los grupos facilitan el conformismo en determinados sujetos que no juegan un papel dominante, e, incluso, pueden promover resistencias al cambio.

Un 4% nos indica que ha aprendido de todo; es decir ha aprendido mucho y de todas las facetas del trabajo en grupo. El 36,67 % recalca lo importante del intercambio de experiencias que suponen un aprendizaje en sí, aun al margen de su impacto sobre el aula, que ya comentábamos en el apartado anterior. Como propio del aprendizaje en grupo es importante resaltar el aspecto de las relaciones personales positivas y cordiales, que supone un clima de trabajo agradable en el que es posible conocerse mejor y a aprender juntos. Este aprendizaje queda reflejado en los aspectos didácticos. Un 20% de los grupos apunta que han aprendido a reflexionar juntos, en la búsqueda de vías de enseñanza para la diversidad del alumnado según su entorno social. La reflexión en grupo sobre el trabajo desarrollado es más rica puesto que aporta soluciones a los problemas planteados. Y, además, la reflexión en grupo aporta el Único cauce para orientar la educación en valores, ya que permite profundizar en aspectos que no son percibidos en las situaciones cotidianas.

El trabajo en grupo supone valorar el trabajo de los demás, cambio de perspectivas en los problemas y aprender a compartir puntos de vista e Intercambiar opiniones: «Nos hemos habituado a trabajar en grupo en nuestra autoformación», pues se va consiguiendo mayor apertura a las iniciativas de los otros, saber escuchar e incluso asimilar la crítica del compañero: aprovechar las cualidades de cada uno para una tarea grupal, organizar el trabajo en equipo, adaptar los ritmos de trabajo, etc., aunque algún grupo dice que siempre el más rápido o de mayor capacidad tiene que ceder ante el ritmo de trabajo de los otros. Aprender a trabajar en grupo significa encontrar elementos comunes llegando a consensuar determinados temas,

La dinámica de trabajo en grupo necesita del consenso; pero también es preciso dinamizar el grupo en el reparto de tareas y facilitar el aprendizaje de todos. Los profesores reconocen haber evolucionado hacia actitudes más colaborativas, llegando a asumir responsabilidades compartidas, Perciben que el trabajo en grupo es más llevadero, más rico, y gratificante.

e) El aprendizaje de los profesores en el aspecto organizativo

En el ítem 32 del cuestionario preguntabámoslos por el impacto que está teniendo en los centros educativos el desarrollo de los Seminarios Permanentes. La frecuencia

de respuestas indica que esta dimensión no es la que más les preocupa a los grupos, ya que frente a las 720 respuestas obtenidas en el aspecto didáctico y 648 relativas al aprendizaje en grupo, sólo obtenemos 305 con referencia al aprendizaje y al cambio organizativa.

La coordinación es la mayor preocupación de todos los profesores, y se concreta en la necesidad de realizar el Plan de Centro, como la consecuencia lógica de la innovación curricular y del cambio en las actividades del aula, que hemos comentado anteriormente, También influyen en este aspecto las demandas administrativas. Como consecuencia, es necesaria la coordinación en cuanto a los contenidos de las áreas curriculares, que aparece en un 33% de los casos, y que indica la necesidad de integrar diversas áreas en un contenido interdisciplinar, En Infantil y Primaria la globalización les obliga a trabajar juntos. En otras ocasiones la coordinación se presenta como necesaria en los ejes transversales del curriculum.

También aparece la coordinación en un nivel de estructuras organizativas para la elaboración del Plan de Centro. Ven necesaria la coordinación entre los distintos ciclos, entre los mismos profesores, entre el propio grupo que constituye el Seminario, y con los profesores de otros centros, así como con el departamento de orientación y los tutores.

Los horarios y el terna de los espacios como problemas organizativos que sufren cambios por efecto de la innovación aparecen pero con menos frecuencia (15%).

5. CONCLUSIONES.

Al comparar los objetivos que se proponen los Seminarios Permanentes, como proyectos de autoformación, y el aprendizaje adquirido por los profesores encontramos una gran coherencia y correspondencia. La presente investigación, si algo nos ha demostrado es que el grupo de trabajo es una situación idónea para el desarrollo profesional. En él encuentran los profesores el cauce para ir mejorando sus ideas y sus prácticas, e ir encontrando un mayor sentido y satisfacción en su vida profesional. Pero en él, también, va encontrando el currículum el cauce para organizarse como un todo coherente y valioso, por asentarse en una cultura de la colaboración que orienta a las escuelas a realizar un Proyecto Educativo Común.

¿Qué nos enseña esta experiencia que pueda ser útil para los programas de desarrollo profesional? Del trabajo nos parece que se desprenden algunas condiciones que deben reunir los programas:

5.1 Aprender en el lugar de trabajo. Marsick (1987) llega a considerar el aprendizaje en el lugar de trabajo como un nuevo paradigma; esto significa que los individuos o los grupos adquieren, interpretan, reorganizan, asimilan o cambian un conjunto de información, de destrezas y de sentimientos, En este nuevo paradigma el diseño de aprendizaje enfatiza la reflexión crítica.

Pero el aprendizaje dentro del campo del propio trabajo necesita reflexión, porque la reflexión, o evaluación de lo que se ha hecho, llega a ser parte de la forma en que las personas hacen algo en un lugar determinado.

El aprendizaje de los profesores debe realizarse desde su propia experiencia y en contacto directo con las personas que experimentan sus problemas. Gil Rodríguez y García Saiz (1993) apuntan como factores determinantes de los grupos informales, además de la proximidad física, las necesidades e intereses personales y la experiencia común en el trabajo y en las relaciones establecidas para llegar al consenso entre los integrantes, tal como hemos encontrado en este estudio.

5.2 Construir desde la experiencia y desarrollar destrezas de grupo. Ya que el conocimiento profesional se construye desde la propia práctica y la observación de la experiencia ajena, debe haber oportunidades de observación mutua, pero también crear oportunidades para que los individuos y los grupos puedan pensar en los procesos y en los contenidos de su aprendizaje. El aprendizaje en grupo, asimismo debe ser objeto de reflexión, focalizando la discusión sobre cómo la experiencia de los participantes puede tener un impacto en su trabajo e incrementar la participación y colaboración en la actividad del aula.

5.3 Crear un clima de apoyo que dé sentido a la comunidad profesional de los participantes, la colaboración y el diálogo profesional entre los mismos, Y no solamente cuando se trata de grupos formalmente constituidos con el fin de participar en convocatorias de proyectos formativos realizadas por la Administración Educativa, como es este caso, sino también cuando se trata de grupos más informales que manifiestan sus afinidades en la búsqueda de una mejora de la escuela. Los grupos no pueden ser «injertos» en las estructuras existentes, sino células reales de una nueva clase de organización.

- BANDURA, A. (1984) *Teoría del Aprendizaje Social*. Madrid: Espasa Calpe,
- BANDURA, A. (1987) *Penetimiento y acción. Fundamentos sociales*. Barcelona: Martínez Roca.
- BARKER, J.R. (1993) «Tightening the Iron Cage: Concertive control in self-managing teams», *Administrative Science Quarterly*, 38 (3), 408-437.
- BECKHARD, R. and PRITCHARD, V. (1993) *Estrategias para el cambio*. Barcelona: Parramón,
- BERNTHAL, P.R. and INSKO, Ch. A. (1993) «Cohesiveness without groupthink». *Group & Organization Management*, 18 (1), 66-87.
- BRUER, J.T. (1993) *Schools for Thought*. London: The MIT Press.
- BUHLER and McCANN, M. (1989) «Building your management team», *Supervision* 50 (9), 14-26.
- CASEY, D.; ROBERTS, P. and SALAMAN, G. (1992) «Facilitating Learning in Groups», *Leadership & Organization Development Journal*, 13 (4), 8-13.
- COGHLAN, D. (1994) «Managing organizational change through teams and groups». *Leadership & Organization Development Journal*, 15 (2), 18-23.
- FAWCETT, V. (1994) *Learning Through Discussion*. London: Sage Publications
- FRANCIS, D. and YOUNG, D. (1989) *Improving Work Groups: A practical manual for teambuilding*. California: University Associates.
- GIL RODRIGUEZ, F. y GARCÍA SAIZ, M. (1993) *Grupos en las Organizaciones*. Madrid: Eudema,
- GONZÁLEZ, P.; SILVA, M.; CORNEJO, J.M. (1996) *Equipos de trabajo Efectivos*. Barcelona: E.U.B.
- GONZÁLEZ, P. (1995) *Orientaciones Teóricas Fundamentales en Psicología de los grupos*. Barcelona: E.U.B.
- GONZÁLEZ, P. y VENTURELL, E. (1996) *El grupo de experiencia como instrumento de formación*. Barcelona: E.U.B.
- HARRIS, P. and HARRIS, D. (1989) «High performance team management». *Leadership and Organization Development*, 10 (4), 28-32.
- HOEK, D., TERVEL, J. and EEDEN van den P. (1995) «Social and Cognitive Strategies in small group learning». Paper presented at the 6th European Conference Research on Learning and Instruction, Nijmegen, The Netherlands, August 1995.
- HOLLY, P. and SOUTHWOOD, G. (1989) *The developing school*. London: The Falmer Press.
- HOPKINS, D.; AINSWORTH, M. and WEST, M. (1994) *School Improvement: in an era of change*. London: Cassell.
- JEHN, K.A. (1995) «A Multimethod examination of the benefits and detriments of intragroup conflict». *Administrative Science Quarterly*, 40 (2), 256-282.
- KELLEY, C. (1995) *Teacher Compensation and Organization*. San Francisco: AERA

- KNOWLES, M. (1984) *The adult learner: a neglected species*. Houston: Gull.
- KOLB, D.A. (1984) *Experiential Learning*. New Jersey: Prentice Hall P.T.R.
- KRUEGER, R.A. (1991) *El grupo de discusión*. Madrid: Pirámide
- KRUEGER, R.-A. (1994) *Focus Groups*. London: Sage Publications.
- LAMBER, R.A.; LARCKER, D.F. y WEIGELT, K. (1993) «The structure of Organizational Incentives». *Administrative Science Quarterly*, 38 (3), 438-461.
- LANZA, P. (1985) «TeafTI Appraisals». *Personnel Journal*, 64, 47- 52.
- LEWIN, K. (1978) *La teoría del campo en la ciencia social*. Buenos Aires: Paidós.
- UTTLE, J.W. and McLAUGHLIN, M.W. (1993) *Teachers' Work Individuals, colleagues, and contexts*. New York and London: Teachers College, Columbia University
- MANNIG, (1992) *Organizational Communication*. New York: Hawthorne,
- MARCELO, C. et al. (1996). Educational Innovations as Staff Development: an evaluative approach. *British Journal of In-Service Education*, 22 (2), 185-201.
- MULLINS, T.W. (1994) *Staff Development Programs A Guide to Evaluation*. California: Corwin Press, Inc.
- PAYNE, R. y COOPER, C.L (1986) *Grupos de trabajo en organizaciones*. México: Limusa
- PEIRÓ, J. (1990) *Organizaciones: Nuevas Perspectivas Psicosociológicas*. Barcelona: PPU.
- PEIRÓ, J.M. y PRIETO, F. (1996) *Tratado de Psicología del Trabajo*. Madrid: Síntesis
- ROGERS, C. (1973) *Grupos de Encuentro*. Buenos Aires: Amorrortu
- SALEM, M.A. and BANNER, D.K. (1992) «Self-managing Work Teams: An International Perspective» *Leadership & Development Journal*, 13 (7), 3-8.
- SCHACK, G.; OVERTURE, B.]. (1994) *Professional Development Teams: Stepping stone (or next best thing) to professional development schools*. New Orleans: AERA
- SCHEIN, E.H. y BENNS, V.G. (1980) *El cambio personal y organizacional a través de métodos grupales*. Barcelona: Herder
- SENGE, P. M. (1995) *La quinta disciplina en la práctica*. Barcelona: Granica
- SENGE, P.M. (1993) *La quinta disciplina*. Barcelona: Granica.
- SMITH, K.G. and others (1994) «Top Management Team Demography and process: The role social integration and communication». *Administrative Science Quarterly*, 39 (3), 412-438.
- SMYLIE, M.A. (1994) *Teacher learning in the workplace: implications for school reform*. New Orleans, A.E.R.A.
- STOTT, K. and WALKER, A. (1995) *Teams. Teamwork & Teambuilding*. New York: Prentice Hall
- WEST, M.A. (1994) *Effective Teamwork*. The British Psychological Society.
- WILSON, J.D. (1992) *Cómo valorar la calidad de la Enseñanza*. Barcelona: Paidós M.E.C.
- WINTER, R. y otros (1989) *Learning from Experience: Principles and practice in Action-Research*. London: The Falmer Press.