



Los grupos pedagógicos entre la percepción y la realidad. Cuando una buena autoimagen no es suficiente¹

Pedagogical groups at the crossroads of perception and reality. When a good self-image is not enough

GLENNY BÓRQUEZ HERNÁNDEZ

Universidad de Sevilla, España

glennybh@gmail.com

<https://orcid.org/0000-0003-4759-7425>

PAULINO MURILLO ESTEPA²

Universidad de Sevilla, España

paulino@us.es

<https://orcid.org/0000-0002-6731-1060>

Resumen:

Se analiza la percepción de equipos directivos y docentes sobre su proceso de autoformación en el marco de una estrategia implementada en la República Dominicana. Los dos casos estudiados son parte de una investigación más general sobre cuatro centros escolares, cuyo objetivo principal es la comprensión del funcionamiento del grupo pedagógico como estrategia formativa centrada en la reflexión de la práctica. El marco teórico se centró en el valor formativo del grupo de docentes, aspectos del líder y su dinámica como comunidad profesional de práctica. La metodología

Abstract:

This article explores the perception of teachers and management teams about their self-training process within the framework of a strategy implemented in the Dominican Republic. The two cases studied are part of a more general investigation on four schools, whose main objective is to understand the functioning of pedagogical groups as a formative strategy focused on the reflection on practice. The theoretical framework is centered around the educational value of the group of teachers, aspects of the leader and the dynamics of professional communities of practice. The

1 Como referenciar este artículo (How to reference this article):

Bórquez Hernández, G. y Murillo Estepa, P. (2022). Los grupos pedagógicos entre la percepción y la realidad. Cuando una buena autoimagen no es suficiente. *Educatio Siglo XXI*, 40(2), 31-50. <https://doi.org/10.6018/educatio.456361>

2 Dirección para correspondencia (Correspondence address):

Paulino Murillo Estepa. Departamento de Didáctica y Organización Escolar. Facultad de Ciencias de la Educación. C/ Pirotecnia, s/n. 41013, Sevilla (España).

implementada fue de tipo etnográfico, a partir de las técnicas de observación participante y entrevista semiestructurada. Los instrumentos fueron el guión de entrevista, la ficha de datos y las notas de campo. El estudio contó con ocho informantes, entre profesores y directivos de los dos casos analizados. La redirección de itinerario metodológico fue una situación inesperada. En cuanto a los resultados, se encontró coincidencias en ambos grupos en cuanto a la implementación de procedimientos y acuerdos sobre la formación, diferentes a la normativa establecida para su funcionamiento. Existen divergencias de opiniones entre los participantes sobre los aportes de los Grupos Pedagógicos, incluso dentro de un mismo centro. Los participantes realizaron una variedad de actividades interactivas para compartir experiencias, con propósitos formativos. No obstante a sus esfuerzos, a los dos grupos pedagógicos se les dificultó alcanzar procesos reflexivos y el logro de amplios consensos.

Palabras claves:

Autoformación; práctica reflexiva; liderazgo distribuido; comunidades de práctica; grupo de trabajo; grupo pedagógico.

Résumé:

La perception des équipes de direction et des enseignants sur leur processus d'auto-formation dans le cadre d'une stratégie mise en œuvre en République dominicaine est analysée. Les deux cas étudiés font partie d'une enquête plus générale portant sur quatre écoles, dont l'objectif principal est de comprendre le fonctionnement du groupe d'enseignement en tant que stratégie formative centrée sur la réflexion sur la pratique. Le cadre théorique s'est concentré sur la valeur formative du groupe d'enseignement, les aspects du leader et sa dynamique en tant que communauté de pratique professionnelle. La méthodologie utilisée était ethnographique, basée sur les techniques d'observation des participants et d'entretiens semi-structurés. Les instruments utilisés étaient le script de l'entretien, la fiche de données et les notes de terrain. L'étude a impliqué huit informateurs, dont des enseignants et des responsables des deux cas analysés. La réorientation de l'itinéraire méthodologique était une situation inattendue. Quant aux résultats, il y a eu un accord dans les deux groupes concernant la mise en œuvre de procédures et d'accords sur la formation, différents des règlements établis pour son fonctionnement. Les participants ont des avis divergents sur les contributions des Groupes Pédagogiques, même au sein d'un même centre. Les participants se sont engagés dans une variété d'activités interactives pour partager leurs expériences à des fins de formation. Cependant, malgré leurs efforts, les deux groupes pédagogiques ont eu du mal à mettre en place des processus de réflexion et un large consensus.

Mots-clés:

Auto-formation; pratique réfléchie; direction distribuée; communautés de pratique; groupe de travail; groupe pédagogique.

methodology implemented was ethnographic and, therefore, based on participant observation and semi-structured interview techniques. This study had 8 informants, counting teachers and directive board members. The redirection of the methodological itinerary was an unexpected situation. The results reported coincidences in both groups regarding the implementation of the processes and agreements on training which differed from the established norms. Even within the same center, participants had different views regarding the usefulness of pedagogical groups. The participants took part in a variety of interactive activities to share experiences with an educational purpose. Regardless of their efforts, both pedagogical groups found it difficult to engage in reflective processes and reach consensus.

Keywords:

Self-training; reflective practice; distributed leadership; communities of practice; work group; pedagogical group.

Fecha de recepción: 16-11-2020

Fecha de aceptación: 18-04-2021

Introducción

En la República Dominicana la formación continua, es considerada como un conjunto de ofertas e iniciativas de eventos formativos para docentes en servicio, cuya finalidad es el desarrollo de competencias profesionalizantes, con intencionalidad de fortalecimiento y mejora de la práctica pedagógica. Dicha formación es generada por “las demandas y necesidades específicas del sector educativo y del contexto nacional” Instituto Nacional de Formación y Capacitación del Magisterio (Ordenanza 05/2004). Entre los oferentes se encuentran el Ministerio de Educación, algunas ONGs, las Instituciones de Educación Superior y Organismos internacionales.

Los centros educativos están orientados, por el Ministerio de Educación, a implementar una estrategia autoformativa, denominada Grupos Pedagógicos. Se trata de una estrategia que se concibe como capacitación en la acción, en el contexto del centro educativo. Igualmente, está pensada para abrir cauces de reflexión sobre la práctica docente dentro del horario escolar (Ministerio de Educación, 2009). Los encuentros se realizan una vez al mes en el centro educativo, bajo la responsabilidad de los coordinadores pedagógicos, subdirectores u otro miembro del Equipo de Gestión de dichos centros. Estudios realizados en el país (De Lima y Bórquez, 2013; González et al., 2012) ponen en duda la efectividad de los grupos pedagógicos y recomiendan profundizar en estos hallazgos con nuevas investigaciones.

En Latinoamérica, la tendencia en política de formación, es dar protagonismo al colectivo docente, enfocarse en la práctica como fuente de reflexión y aprendizaje. El centro educativo se considera una unidad donde se producen cambios e innovaciones relevantes (Aguerrondo, 2004; Gairín y Rodríguez-Gómez, 2011; Murillo, 2004; Orealc/Unesco Santiago, 2012).

En el artículo se tratan estas y otras temáticas, a partir de dos objetivos: Caracterizar el funcionamiento de los grupos pedagógicos de acuerdo con sus valores, finalidad, organización, gestión de procesos, sentido y significados de sus integrantes. Así como, identificar criterios

y características de las comunidades de práctica presentes o no en los grupos pedagógicos del estudio.

Estrategias autoformativas centradas en la práctica reflexiva

Implicar a los docentes en su propia formación, conlleva a apostar por estrategias autoformativas que les permita asumir responsabilidad por su desempeño profesional; lo que está relacionado con la preocupación por la mejora constante, el cambio y la reflexión de la práctica. Los escenarios de interacción de los docentes, así como las estrategias autoformativas, pueden ser intencionadas como los Grupos de Trabajo y los Grupos Pedagógicos o surgir de forma más espontánea, como el caso de las Comunidades de Práctica. En cualquiera de estos escenarios, han de considerarse las percepciones del profesorado acerca de sus funciones y la movilización de competencias en su labor diaria (Marcelo y Vaillant, 2019; Martínez-Izaguirre et al., 2018).

La escuela es considerada como la unidad básica de análisis de la mejora educativa. Esto exige un liderazgo colegiado entre el profesorado y el equipo directivo, que contribuya a su desarrollo profesional. Así como, la focalización de acciones para favorecer los aprendizajes de los estudiantes (García-Martínez, et al., 2018; Hairon, 2020). “No es suficiente para los maestros de los desfavorecidos tener un corazón de oro. Han de tener un baúl de tesoros lleno de conocimiento y experiencia también” (Hargreaves y Fullan, 2014, p.159).

Un centro educativo debería organizarse a partir de una lógica reguladora o de autonomía, el compromiso con las acciones colectivas e individuales y el impacto educativo de las mismas (Bolívar, 2010). Los docentes necesitan contar con infraestructura, condiciones y equipamientos adecuados, con el apoyo de supervisores y colegas en el proceso de formación continua (Elacqua, et. al, 2018). Sahlberg (2011) plantea que el modelo finlandés deposita alta confianza y respeto profesional hacia maestros y directores de escuelas, los cuales gozan de libertad para innovar y probar nuevos enfoques. Una de sus conclusiones, es que el cambio no es lineal y que es sorprendente explorar sus posibilidades. Sin embargo, López-Yáñez y Sánchez-Moreno (2013) advierten que el aprendizaje organizacional no siempre es una actividad innovadora, también puede tener tendencias conservadoras.

Asumir un cargo directivo en la escuela puede relacionarse con la experiencia pedagógica, no sólo con capacidades administrativas (UNESCO, 2015). Bolívar (2011) afirma que en la actualidad se demanda de la escuela un liderazgo que, trascienda la posición formal de dirección. El liderazgo, tradicionalmente, ha sido ejercido por el director o el equipo directivo de la escuela. En el marco de la construcción de una cultura colaborativa y el desarrollo de capacidades en la organización, es necesario que los directivos de los centros compartan o distribuyan el liderazgo (Harris et al. 2003; López y Lavié, 2010; Sánchez y López, 2010).

El liderazgo distribuido no trata de delegar o repartir responsabilidades ni funciones, conlleva a que “los líderes formalmente identificados como los informales, ejercen influencia en los seguidores y logran comprometerlos en la mejora de la organización” (Bolívar, 2014, p.78). Se debe considerar la distribución del liderazgo por las pruebas de su impacto en el rendimiento y el éxito del centro, los docentes y los estudiantes; además, de que desarrolla la capacidad de éstos “para que puedan contar con las mismas dotes que quienes los dirigen” (Hargreaves y Fink, 2008, p. 88). Hairon (2020) explica la experiencia de Singapur en creación de Comunidades Profesionales de Aprendizaje, como un ejemplo del liderazgo del colectivo docente. Estas asumen el enfoque de iniciativas de abajo hacia arriba con apoyo de arriba hacia abajo, con la finalidad de que profesores intercambien, colaboren, reflexionen e indaguen sobre su quehacer práctico, que sean responsables de autorregulación su formación y mejoren los aprendizajes de los estudiantes.

Schön (1992) explica cómo la formación continua es considerada una forma de renovación en algunos campos profesionales, como el arte, y ayuda a la construcción de repertorios propios de habilidades y competencias. La autonomía y la responsabilidad profesional, implica capacidad de reflexión en y sobre la acción, capacidad que depende de las experiencias, competencias y conocimientos de cada profesional; también de su capacidad de percepción de la realidad, de analizar las problemáticas, de transformarla mientras experimenta y reflexiona en la acción. La reflexión crítica sobre la práctica resulta de las interacciones en contextos específicos, conlleva a la construcción de significados y al establecimiento de acuerdos, negociaciones y consensos en relación a concepciones, perspectivas, creencias, habilidades, comportamientos, entre otros (Adell & Castañeda, 2011; Castañeda y Adell, 2011; Elboj y

Oliver, 2003; González y González, 2007; Perrenoud, 2007; Rodríguez, 2010; Schön, 1987a; Williams, 2020).

Una estrategia de formación continua son los grupos de trabajos, que se sustentan en el desarrollo de la autonomía del profesorado al reconstruir sus conocimientos y experiencias, mediante la reflexión de la práctica y el compromiso colectivo (Calvo, 2020). Como parte de la metodología, está la creación de un plan de actuación que conlleve a dar solución a los problemas identificados, con el apoyo de herramientas que le aporta el sistema. Los integrantes del grupo pueden pertenecer o no a un mismo centro (Pacheco, 2008).

Las comunidades de prácticas, como estrategia autoformativa, son grupos relativamente estables de personas vinculadas a la práctica común de un oficio o profesión. En ella se intercambian experiencias y se alcanza un aprendizaje mutuo que les brinda un sentimiento de bienestar (Ávalos, 2011; Day y Gu, 2012; Vásquez, 2011). Existen posturas distintas sobre cómo pueden formarse las comunidades de práctica. Para algunos autores puede ser a partir de encuentros informales y espontáneos (Day y Gu, 2012; Vásquez, 2011); por el contrario, otros consideran que es un resultado de iniciativa externa o un proyecto de formación (Ávalos, 2011), cuya agenda, tiempos formativos, permanencia o extinción dependerá de quienes los gestaron. Los autores coinciden en que los practicantes pueden compartir finalidades, concepciones, perspectivas, creencias y valores, como una construcción conjunta de significados y sentidos. Los aprendizajes suceden en el contexto de un grupo cohesionado y ocurren dentro de una ética de cuidado interpersonal. En este proceso se pueden integrar especialistas externos a la escuela (Louis y Stoll, 2007), en una relación horizontal durante todo el trayecto, con claridad en los roles y las responsabilidades de los participantes (Esparza-Cervantes et al., 2020).

La negociación o empresa común, el compromiso mutuo y el repertorio conjunto o compartido, son tres dimensiones que caracterizan a una comunidad de práctica (Escudero, 2009; Luque y Lalueza, 2013; Vásquez, 2011; Wenger, 2001). La negociación o empresa común trata la especificación de un tema o actividad común, vinculada a la práctica de los integrantes e implica la negociación de aspectos personales e interpersonales, ya sean visiones, valores, principios o modos de hacer, que constituyen la práctica. El compromiso o compromiso mutuo, trata de acuerdos relativos a la forma de relacionarse con el tema o actividad. El repertorio conjunto o repertorio compartido, se refiere a los resultados

del accionar conjunto que conlleva a producciones, procedimientos, estrategias, lenguaje particular, rutinas, artefactos, documentos, entre otros, que ocupa e identifica a las comunidades prácticas (Edwards, 2011). La observación y exposición entre compañeros contribuye, de manera recíproca a la transformación de la práctica (Ávalos, 2011; Edwards, 2011; Hargreaves y Fink, 2008; Perrenoud, 2007).

Entre los principales desafíos que tienen las comunidades profesionales auténticas se encuentran: coexistir dentro de un modelo burocrático de gestión; evitar convertirse en una herramienta estandarizada de desarrollo profesional; sostener diálogos abiertos, honestos y críticos sobre los problemas reales de la práctica; responder a los cambios que demandan los maestros y el proceso enseñanza y aprendizaje (Lieberman y Miller, 2011).

Método

En el estudio se utilizó la etnografía para explorar los contextos y registrar datos descriptivos de las actividades, las prácticas, las creencias, actitudes y comportamientos de los equipos directivos y docentes. El tipo de etnografía fue la orientada a temática y de carácter aplicada, contribuyó a reducir el ámbito de la investigación a elementos específicos de la cultura de los centros educativos y a la presentación de recomendaciones (Angrosino, 2012; Goetz y LeCompte, 1988; Sandín, 2010).

En los grupos pedagógicos coexisten aquellos que se reúnen con más frecuencia temporal que otros. Este artículo se centra en los que funcionan con menor frecuencia. La selección de los centros participantes fue responsabilidad del Distrito educativo a través del coordinador del segundo ciclo de primaria, a partir de criterios establecidos por la investigadora, en relación a los GP:

- Pertenecer al Segundo ciclo de primaria.
- Encuentros con poca frecuencia durante el año escolar.
- Coordinadores pedagógicos con 2 años mínimo en el cargo.
- Consentimiento o interés en la investigación.
- Disponibilidad de tiempo para la consulta.

Los directores de los centros seleccionaron a los docentes que serían entrevistados, a partir de los siguientes criterios:

- Docentes del segundo ciclo de primaria
- Consentimiento para entrevistarlas.
- Participación frecuente y activa en los GP.

Se seleccionaron 2 centros educativos con dichos criterios. Participaron 2 directores, 2 coordinadoras pedagógicas y 4 profesoras. Estos son parte de un estudio más amplio y aportan una perspectiva relevante para comprender el fenómeno de estudio, desde la percepción de los participantes y la revisión de literatura.

Los participantes recibieron información sobre el método e instrumentos de la investigación y el rol de la investigadora, descrito en un protocolo. Las técnicas utilizadas fueron la observación participante y la entrevista semiestructurada a profundidad. Los instrumentos para el registro de información fueron notas de campo, memorándum analítico, entrevista semiestructurada y una ficha de datos generales.

En la entrevista semiestructurada se elaboró un guión con categorías y subcategorías preestablecidas, derivadas de la literatura, los objetivos y las preguntas de investigación.

Tabla 1

Categorías y subcategorías para la entrevista semiestructurada

Categorías	Subcategorías
Estructura organizacional	<ul style="list-style-type: none">● Organización de los grupos pedagógicos● Cultura institucional
Procesos de la formación	<ul style="list-style-type: none">● Intencionalidad formativa● Diseño del Plan de formación continua● Modalidad formativa
Significados	<ul style="list-style-type: none">● Experiencias de aprendizaje individual● Experiencias de aprendizaje compartidas en el colectivo
Sentido	<ul style="list-style-type: none">● Sentido personal● Sentido profesional● Sentido institucional● Sentido social

Fuente: Elaboración propia

El guión fue validado por juicio de expertos, por nueve doctores y una doctoranda, y piloteado en dos centros que poseían características similares a los del estudio. Las preguntas o pautas de diálogo sufrieron cambios, de 39 llegaron a 42 con la valoración de expertos y a 30 con el pilotaje.

El emplazamiento de campo se planificó con una duración de 4 meses, pero debido a las irregularidades en los centros en que los GP se reunían con menor frecuencia, se redujo a 10 semanas. Las dificultades encontradas, aparentaron ser una barrera en el acceso a la información, no obstante, esos datos constituyeron otra arista del fenómeno de estudio. Acerca de esto, Lieberman y Miller (2011) aconsejan que el diseño de investigación etnográfico debe ser flexible y abierto, ya que el investigador puede encontrarse ante situaciones imprevistas que le den un giro a la agenda.

Tabla 2

Registro de información. GP que funcionan con poca frecuencia

Escuelas	Tipo y cantidad de registros	Participantes
A	1 notas de campo GP 1 ficha de datos sociodemográficos 4 entrevistas	1 directora, 1 coordinadora y 2 profesoras.
B	1 notas de campo GP 1 ficha de datos sociodemográficos 4 entrevistas	1 directora, 1 coordinadora y 2 profesoras

Fuente: Elaboración propia.

En el análisis se utilizó la herramienta MAXQDA, se procesaron registros de los encuentros GP y los datos generales de los centros en matrices comparativas. También se aplicó la triangulación de informantes, de técnicas y de instrumentos. En los encuentros del grupo pedagógico la investigadora interactuó con el total de docentes que, aunque no fueron entrevistados, generaron notas de campo y memorándum analíticos (Hammersley y Atkinson, 1994).

En el emplazamiento de campo surgieron las siguientes complicaciones.

- Primer mes. La mayoría de los encuentros de GP no se realizaron porque los centros consideraron innecesarios, ya que semanas antes, participaron en actividades formativas del ministerio. Salvo un caso, que suspendió por tormenta tropical.
- Segundo mes. Los encuentros de GP fueron suspendidos por razones diversas: personal con licencia de salud; instrucciones del ministerio de no suspender docencia ni de concluir antes del horario establecido y otros imprevistos internos del centro. Hubo un caso de suspensión por elecciones de representantes del gremio de maestros.

La escuela que suspendió el mes anterior por la tormenta, realizó el encuentro de GP, en el cual se explicó el protocolo de investigación e intercambiaron inquietudes, preguntas y respuestas.

- Tercer mes. Un centro no había precisado fecha para realizar los encuentros de GP. En otro se realizó un encuentro de GP con la comunidad educativa con la intención de elaborar un plan de mejora para escuela, en el cual participaron representantes de familias, estudiantes, equipo de apoyo de la escuela, equipo administrativo y docentes. Un centro realizó un taller sobre evaluación y el uso del registro de grado por solicitud del ministerio.

La situación ameritaba retornar al distrito, comprender el significado que éste otorgó a los criterios de selección y presentar los inconvenientes al coordinador en una breve entrevista abierta. Se inició con la pregunta ¿qué significa para ti que un GP funcione con mucho o poco apoyo del Distrito? Según su respuesta, el funcionamiento correspondía a mucha o poca frecuencia de reuniones durante el año escolar. Agregó que algunos encuentros de GP no se realizaban por falta de condiciones y de espacio, lo que generó otras preguntas. Durante la entrevista quedó clara la ausencia de control del distrito sobre los encuentros de GP; Su posición difería con los centros quienes consideraban que los encuentros de actividades nacionales correspondía a temáticas de los GP. Tampoco lo eran reuniones de grados, tareas cotidianas y la elaboración del plan de mejora con participación de padres, conserjes, estudiantes y administrativos.

Como resultado de la entrevista se descartaron tres escuelas y se incluyeron dos. También cambió un criterio clave de selección de los GP, pasó de grupos pedagógicos que funcionan con poco o mucho apoyo del distrito, a GP que funcionan con poca o mucha frecuencia. Despertó el interés de la investigadora en analizar la discrepancia entre distrito y centro sobre los grupos pedagógicos, a fin de ampliar la comprensión del fenómeno de estudio. Hammersley y Atkinson (1994) plantean que, en los estudios etnográficos, los problemas originales pueden sufrir transformaciones. Esto se debe a distintas causas entre las que se encuentran supuestos equivocados o problemas de gran complejidad.

Resultados

Cabe explicar, que el sistema educativo dominicano cuenta con una estructura organizativa jerárquica, en orden descendente: sede central del ministerio de educación; el nivel regional; nivel distrital; los centros educativos y las instituciones descentralizadas. La autoridad directa de los centros educativos es el distrito. La oferta formativa de los docentes se gestiona desde los diferentes tramos de la estructura, también es posible que instituciones externas provean estos servicios. La estructura académica del sistema educativo está formada por los niveles educativos de inicial, primaria y secundaria.

Tabla 3

La descripción de las características generales de cada centro

Características generales	Centro Educativo A	Centro Educativo B
Ubicación	Sector de vulnerabilidad social	Sector marginal
Oferta educativa	Niveles Inicial y Primaria	Niveles Inicial y Primaria
Tandas	Jornada completa	Jornada completa
Matrícula	2do ciclo 508 estudiantes. Total, de 1,053 estudiantes.	2do ciclo de 550 estudiantes. Total, de 1,148 estudiantes.
Cantidad profesores	26 en ambos niveles	30 en ambos niveles

Fuente: Elaboración propia

Se observaron características similares en ambos centros, existen pequeñas diferencias en la cantidad de estudiantes y de profesores, además, en el centro A se reúnen una vez por mes y en el B cada dos meses. Ninguno de los centros proporcionó los temas planificados para los encuentros GP durante el año escolar.

Principales hallazgos

La coordinadora y las profesoras del centro A coinciden en la solidaridad como uno de los valores que caracterizan al centro. Otros valores identificados por una minoría de las participantes son responsabilidad, compañerismo, humanidad y amor. En el centro B la coincidencia estu-

vo en los valores de responsabilidad y solidaridad y, poco representativo, el compañerismo y la colaboración.

Ambos centros consideran que los grupos pedagógicos surgieron para mejorar la intervención de los docentes y el rendimiento de los estudiantes.

“...Pienso que es para buscar estrategias que ayuden al maestro o que permitan que pueda desarrollar conocimientos con los muchachos” (profesora 2, centro A) *“... surgen precisamente para, que entre los maestros puedan, fortalecerse en cuanto a lo que son las diferentes dificultades que se puedan ver en el día a día...”* (directora Centro A). La profesora 1 considera que los GP permiten a docentes y administrativos compartir una misma meta.

Los participantes tienen diferentes opiniones acerca de los aportes específicos de los GP. En el centro A, algunos los vincularon con la resolución de problemas generales, realización de tareas pedagógicas específicas como el llenado de registros de evaluación, estrategias institucionales y trabajo en equipo. En el centro B consideraron que han contribuido a la solución de necesidades y dificultades de los estudiantes, al intercambio de opiniones y estrategias, a nuevos conocimientos y análisis de temas curriculares. Una de las respuestas fue imprecisa *“... soluciones de algunas dificultades que se nos han presentado, conocer nuevas cosas, ponerse al día con las nuevas tendencias...”* (profesora 2. Centro B). También plantearon que los GP aportaron a solucionar problemas de los estudiantes, que distan del accionar pedagógico, *“... aportan mucha ayuda...de las diferentes necesidades y debilidades que puedan tener los estudiantes, por ejemplo, en problemas de comportamiento, problemas de intelecto”* (profesora 1. Centro B).

Las coordinadoras de ambos centros opinaron que las experiencias en los GP han permitido el fortalecimiento de la práctica del docente y el desarrollo de las competencias de los estudiantes.

Un hallazgo interesante fue que en ambos centros se realizaron encuentros por grados, para tratar temas acerca de la planificación y organización de las reuniones con los padres. Aun así, dentro de un mismo centro, existe divergencia en las respuestas de los participantes y la forma como se organizan estas reuniones. La profesora 1 del centro A considera que los equipos de apoyo y administrativos son integrantes de los GP, mientras la coordinadora considera que los GP como espacio de

intercambio de oportunidades, para apoyarse entre docentes, por ejemplo, en un mismo grado con la planificación.

No obstante, en el centro B la divergencia se encuentra en organización y la frecuencia respecto al planteamiento del distrito educativo y la normativa existente. Este centro, explicó que en un primer momento realizaron encuentros generales, pero luego optaron por dividir el equipo por grados. Según estos realizaron encuentros 5 o 6 veces durante el año, en horas-clase. En relación con esta información, el coordinador del distrito no está de acuerdo en considerar este tipo de reuniones como GP. Aparte de su opinión, la normativa del calendario escolar indica que son encuentros mensuales del colectivo docente que se realizan el tercer miércoles de cada mes (Orden departamental, 09/2009). Las coordinadoras y directoras de ambos centros conocen la información de la normativa, no así algunas de las profesoras.

Los participantes consideraban que las normativas internas sobre los GP, estaban relacionadas con acuerdos para realizar reuniones por grados, calendarización, o coordinaciones entre profesores para que apoyen a sus colegas, antes y después de las reuniones de planificación. En ambos centros, los profesores de Educación Física, Lenguas Extranjeras y Formación Integral Humana y Religiosa, suelen cubrir a los profesores que se reúnen por grados. Algunos de los consultados afirmaron no conocer normativas internas, pero entendían que el centro debía tener alguna.

Entre los principales desafíos que enfrentan los GP resaltaron la reprogramación de las reuniones por grado y la suspensión de los encuentros de GP. Esto sucedía por inconvenientes internos, solapamiento de actividades de alta prioridad u organizadas por del distrito educativo. En palabras de los consultados, un inconveniente para reunirse fue “...dar clase por la mañana y en la tarde despachar a los niños, a las dos de la tarde. Y nosotros quedarnos trabajando...” (coordinadora centro A). “Es difícil trabajar con GP porque las fechas están establecidas en el calendario, pero al centro se les presentan otras actividades” (coordinadora centro B).

El sentido personal y profesional de los participantes atribuido a los encuentros de GP, fue valorado desde escenarios diferentes, pero condujeron a resultados parecidos. En el centro A la profesora 1 reconoció que este tipo de interacción le permitió conocer los sentimientos de las personas. A la profesora 2 le permitió compartir sus conocimientos en bene-

ficio propio y de otros. La coordinadora opinaba sobre el distrito: “...me llevaron a ser modelo, que yo pude explicarles a mis demás compañeras, eso fue un crecimiento” (Coordinadora docente. Centro A). En cuanto al centro B, la profesora 1 aseguró que obtuvo cambios en el trabajo en equipo y la profesora 2 afirmó “...me siento más confiada, más capacitada, siento mucho apoyo y yo estoy muy contenta aquí” (profesora 2). La coordinadora expresó tener claridad en sus funciones y el apoyo de sus compañeros, ha aumentado su confianza y seguridad. La directora consideró alcanzar una mayor destreza comunicativa y compañerismo.

De acuerdo a ambos centros las experiencias de los GP resultaron significativas debido a los conocimientos prácticos que se generaron. El centro A considera que le permitieron conectar con nuevas habilidades y estrategias de enseñanza para implementar con sus estudiantes. La coordinadora explicó que se respondió a las necesidades docentes, aunque puede pasar que algún docente no las exprese, “hay muchas personas que son celosas con sus cosas y si se te acercan a ti con confianza, tú no puedes defraudar nunca la confianza” (coordinadora docente centro A).

La coordinadora del centro B expresa que se siente más innovadora, ya que sus aprendizajes en talleres que recibe de instituciones externas, lo comparte con los profesores del centro. Tanto la coordinadora como la directora consideran que ha sido significativo el trabajo en equipo, “... los pares se escuchan más unos a otros, no es lo mismo que tú como homóloga mía me digas ¡mira podemos hacer las cosas de esta manera! a que yo como directora te baje una receta” (directora centro B). Sin embargo, no dejaron claridad de si se trató de satisfacción de necesidades inmediatas o incluidas en un plan, tampoco del impacto en los aprendizajes de los estudiantes.

Discusión y conclusiones

Los centros A y B comparten características sociodemográficas similares y coincidieron en las percepciones de los principales aspectos analizados.

Al inicio del trabajo de campo surgieron imprevistos que condujeron a cambios en el itinerario del estudio. En los diseños etnográficos es común que la definición original de los problemas sufra transformaciones debido a supuestos equivocados o a la complejidad de éstos (Ham-

mersley y Atkinson, 1994; Lieberman y Miller, 2011). En este sentido, se asumió cierta flexibilidad y apertura para realizar las adaptaciones necesarias. Los GP son estrategias establecidas y normadas por el sistema educativo, pero esto no asegura que el distrito educativo tenga informaciones precisas de su implementación en los centros. Quedó clara la fragilidad de los mecanismos de seguimiento y los limitados apoyos que reciben los centros escolares, condición clave para la formación (Elacqua, et. al, 2018; Marcelo y Vaillant, 2019). Se evidenció que, tal como afirma Sahlberg (2011) el cambio y la transformación de las prácticas no se alcanzan de manera lineal.

La mayoría de participantes señalaron la solidaridad y la responsabilidad como los principales valores que identifican a los centros y a sus integrantes, aunque no como resultado de un consenso interno o de una cultura colaborativa. Day y Gu (2012) y Vásquez (2011) consideran que los practicantes de una comunidad suelen compartir valores que construyen de manera conjunta, a los que atribuyen significados y sentidos comunes. Estos resultados evidencian la ausencia de la dimensión de negociación de los valores y visiones, propia de las comunidades de práctica (Luque y Lalueza, 2013; Vásquez, 2011; Wenger, 2001).

Los participantes experimentaron diferentes estrategias formativas y reconocen la importancia de los GP para compartir experiencias y el trabajo colaborativo (Calvo, 2020). Sin embargo, el imaginario de la implementación de esta estrategia, incluyó la participación de docentes y administrativos, la segregación del equipo al realizar actividades o la dedicación en tareas muy específicas y cotidianas. Esto desvela desconocimiento de las políticas y la normativa que la sustenta, lo que concuerda con la percepción del coordinador del distrito educativo. Además, dista del concepto de estrategia de capacitación en la acción y reflexión de los equipos docentes (Ministerio de Educación, 2009), también de la dimensión compromiso mutuo de las comunidades de práctica, porque faltan acuerdos relativos a la forma de relacionarse con el tema o con actividad autoformativa (Esparza-Cervantes et al., 2020; Luque y Lalueza, 2013; Vásquez, 2011; Wenger, 2001).

Sorprende que sólo las coordinadoras y directoras de ambos centros conozcan la temporalidad de los encuentros de GP según la normativa. De igual forma, sorprende que los docentes desconocen normativas o acuerdos internos, aunque organizaran reuniones de trabajo en días específicos, con apoyo de colegas. Esta situación manifiesta la ausencia

de un repertorio compartido de rutinas y normas que los identifiquen y les permita actuar como equipo (Edwards, 2011). También revela un liderazgo de carácter tradicional, focalizado en lugar de distribuido, el cual no consigue desarrollar una cultura colaborativa y las capacidades en la organización (Harris et al., 2003; López y Lavié, 2010; Sánchez y López, 2010). Se trata de un liderazgo que no facilita la distribución de la información en el equipo ni el aprovechamiento de las habilidades de sus miembros (Hargreaves y Fink, 2008).

La mayoría de las dificultades y necesidades procedían de problemas generales y tradicionales. Por ejemplo, la planificación y las estrategias de enseñanza y aprendizaje. Otras eran prioridades del ministerio, canalizado por el distrito educativo, como fue el taller de evaluación y los registros de grado. Esta visión no ayuda a transformar la práctica, ni aporta a la construcción de repertorios propios de transformación (Schön, 1987).

Las modificaciones a los GP realizadas por ambos centros son un esfuerzo por explorar las posibilidades del cambio. La coordinadora del centro A explica que los docentes son apoyados en lo que requieren, pero algunos docentes no expresan sus necesidades formativas. Uno de los desafíos de una comunidad auténtica es sostener diálogos abiertos, honestos y críticos sobre los problemas reales de la práctica (Lieberman y Miller, 2011). En ambos centros consideran que la experiencia en los GP aporta conocimientos prácticos, sin quedar claro la inmediatez o no de las necesidades, su vinculación a un plan, ni el impacto en los aprendizajes de los estudiantes. De acuerdo a Pacheco (2008), se requiere la creación de un plan de actuación que conlleve a dar solución a los problemas identificados, con el apoyo de herramientas que le aporta el sistema. Cabe la afirmación de (Hargreaves y Fullan, 2014, p. 159) “no es suficiente para los maestros de los desfavorecidos tener un corazón de oro. Han de tener un baúl de tesoros lleno de conocimiento y experiencia también”. Louis y Stoll (2007) plantean que los aprendizajes suceden en el contexto de un grupo cohesionado y dentro de una ética de cuidado interpersonal.

Los desafíos de los GP representan las incongruencias del sistema, en cuanto al tiempo, flexibilidad de frecuencia e interferencia de actividades que afectan su realización. A la vez, revelan la necesidad de revisar, ampliar y contextualizar las normativas. Por último, urge que el Ministerio de Educación deje clara la finalidad de los GP, con un re-

ferente conceptual amplio que oriente las decisiones y autorregulación del centro educativo. Las orientaciones de las autoridades educativas no deben caer en procedimientos burocráticos que afecten la autonomía, el desarrollo de capacidades, la colaboración, la reflexión crítica y el compromiso con el cambio (Hairon (2020). Además de evitar la estandarización de la autoformación (Bolívar, 2010), debe ofrecer respuesta a necesidades que surjan de la actividad profesional de los profesores y los centros educativos (Lieberman y Miller, 2011).

Cuando una buena autoimagen no es suficiente ¿qué falla? Una cosa es la satisfacción personal y los logros profesionales expresados por el equipo, sus percepciones individuales. Otra los resultados en el marco de procesos poco rigurosos de planificación, desarrollo y evaluación de los encuentros de GP; modificaciones poco sustentadas y consensuadas, de frágil vinculación con las problemáticas de los estudiantes y mejora de la práctica. ¿Cómo ajustar esta imagen? ¿Cómo acercar la percepción a la realidad? Se necesita fortalecer la capacidad de reflexión crítica y autoevaluación, desarrollar un liderazgo distribuido, construir significados en un itinerario autoformativo negociado y consensuado (Castañeda y Adell, 2011; Elboj y Oliver, 2003; González y González, 2007; Martínez-Izaguirre et al., 2018; Perrenoud, 2007; Rodríguez, 2010; Schön, 1992; Williams, 2020), encaminar a los GP a la formación de verdaderas comunidades profesionales de practicantes.

Se considera una de las limitaciones del estudio los resultados parciales del trabajo de campo, ya que se refieren a un tipo de GP, en cuanto a la categoría de poca frecuencia de los encuentros durante el año escolar.

Referencias

- Adell, J. y Castañeda, L. (2011). El desarrollo profesional de los docentes en entornos personales de aprendizaje (PLE). *La Práctica Educativa En La Sociedad de La Información: Innovación a Través de La Investigación*, 83–95.
- Aguerrondo, I. (2004). Los desafíos de la política educativa relativos a las reformas de la formación docente. In PREAL–CINDE (Ed.), *Maestros en América latina: Nuevas perspectivas sobre su formación y desempeño*. (pp. 97–141). Santiago de Chile: Preal.
- Angrosino, M. (2012). *Etnografía y observación participante en investigación cualitativa* (1ra ed.). Madrid: Morata, S.L.
- Ávalos, B. (2011). El liderazgo docente en comunidades de práctica. *Educar*, 47(2), 237–252.
- Bolívar, A. (2014). Liderazgo educativo y desarrollo profesional docente: Una revisión

Bórquez Hernández, G. y Murillo Estepa, P. (2022). Los grupos pedagógicos entre la percepción y la realidad. Cuando una buena autoimagen no es suficiente. *Educatio Siglo XXI*, 40(2), 31-50.

- internacional. In J. Ulloa & S. Rodríguez (Eds.), *Liderazgo escolar y desarrollo profesional de docentes: Aportes para la mejora de la escuela*. (RIL editor, pp. 61–103). Chile: Universidad de Concepción (Chile).
- Bolívar, A. (2010). La Lógica Del Compromiso Del Profesorado Y La Responsabilidad Del Centro Escolar. Una Revisión Actual. *Revista Iberoamericana Sobre Calidad, Eficacia y Cambio En Educación*, 8(2), 10–33.
- Bolívar, A. (2011). Aprender a liderar líderes. Competencias para un liderazgo directivo que promueva el liderazgo docente. *Educar*, 47(2), 253–275.
- Calvo, G. (2020). *Estado del arte: Políticas del sector docente en los sistemas educativos de América Latina*. IPE-UNESCO. Buenos Aires.
- Castañeda, L. y Adell, J. (2011). El desarrollo profesional de los docentes en entornos personales de aprendizaje (PLE). En R. Roig y C. Laneve (Eds.). *La práctica educativa en la Sociedad de la información: innovación a través de la investigación* (pp. 83-95). Marfil.
- Day, C. y Gu, Q. (2012). *Profesores: vidas nuevas, verdades antiguas: una influencia decisiva en la vida de los alumnos*. Narcea. Ediciones.
- De Lima, D. y Bórquez, G. (2013). *Las concepciones docentes sobre lectoescritura y los factores asociados al éxito o fracaso escolar*. IDEICE-CECC/SICA.
- Edwards, G. (2011). Concepts of community: A framework for contextualizing distributed leadership. *International Journal of Management Reviews*, 13(3), 301–3012.
- Elacqua, G., Hincapié, D., Vegas, E., Alfonso, M., Montalva, V. y Paredes, D. (2018). *Profesión: Profesor en América Latina: ¿ Por qué se perdió el prestigio docente y cómo recuperarlo?* Inter-American Development Bank.
- Elboj, C. y Oliver, E. (2003). Las comunidades de aprendizaje. Un modelo de educación dialógica en la sociedad del conocimiento. *Revista Interuniversitaria de Formación Del Profesorado*, 17(3), 91–103.
- Escudero, J. (2009). Comunidades docentes de aprendizaje, formación del profesorado y mejora de la educación. *Ágora Para La EF y El Deporte*, 10, 7–31.
- Esparza-Cervantes, N. S., Guerrero-Triana, M. C., Jiménez-De la Cruz, A. M., Mayor-Molinares, S. A., Hoyos-De Los Ríos, O. L., & Restrepo, D. (2020). La interdisciplinariedad en la construcción de Eru, un videojuego educativo. *Arte, Individuo y Sociedad*, 33(1), 71–85. <https://doi.org/10.5209/aris.67028>
- Gairín, J. y Rodríguez-Gómez, D. (2011). Cambio y mejora en las organizaciones educativas. *Educar*, 47(1), 31–50.
- García-Martínez, I., Higuera-Rodríguez, L. y Martínez-Valdivia, E. (2018). Towards the establishment of professional learning communities through distributed leadership. A systematic review. *REICE. Revista Iberoamericana Sobre Calidad, Eficacia y Cambio En Educación*, 16(2), 117–132. <https://doi.org/10.15366/reice2018.16.2.007>
- García Jiménez, E. (1987). *Pensamiento de los profesores sobre evaluación: una teoría práctica*. Universidad de Sevilla.
- Goetz, J. y LeCompte, M. (1988). *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa*. Madrid: Morata, S.L.
- González, N., Méndez, S., Lachapell, G. y Hernández, R. (2012). *Dominio de los conte-*

- Bórquez Hernández, G. y Murillo Estepa, P. (2022). Los grupos pedagógicos entre la percepción y la realidad. Cuando una buena autoimagen no es suficiente. *Educatio Siglo XXI*, 40(2), 31-50.
- nidos matemáticos por parte del docente, como factor de éxito o fracaso escolar en el Primer Ciclo del Nivel Básico en República Dominicana*. Santo Domingo.
- González, R. y González, V. (2007). Diagnóstico de necesidades y estrategias de formación docente en las universidades. *Revista Iberoamericana de Educación*, 43(6), 1-14.
- Hairon, S. (2020). Back to the future: Professional learning communities in Singapore. *Asia Pacific Journal of Education*, 40(4), 501-515. <https://doi.org/10.1080/02188791.2020.1838880>
- Hammersley, M. y Atkinson, P. (1994). *Etnografía: Métodos de Investigación*. Barcelona: Paidós.
- Hargreaves, A. y Fullan, M. (2014). *Capital profesional*. Madrid: Ediciones Morata, S. L.
- Hargreaves, A. y Fink, D. (2008). *El liderazgo sostenible: siete principios para el liderazgo en centros educativos innovadores*. Madrid: Ediciones Morata, S. L.
- Harris, A., Day, C., y Hadfield, M. (2003). Teachers' Perspectives on Effective School Leadership. *Teachers and Teaching*, 9(1), 67-77. <https://doi.org/10.1080/1354060032000049913>
- Lieberman, A. y Miller, L. (2011). Learning communities. *Learningforward*, 32(4), 16-20.
- López, J. y Lavié, J. (2010). Liderazgo para sostener procesos de innovación en la escuela. *Profesorado*, 14(1), 71-92.
- López-Yáñez, J., y Sánchez-Moreno, M. (2013). Levers for sustainable improvement of Spanish schools in challenging contexts. *Journal of Educational Change*, 14(2), 203-232. <https://doi.org/10.1007/s10833-012-9198-x>
- Louis, K. y Stoll, L. (2007). Professional learning communities: elaborating new approaches. In I. Goodson & A. Hargreaves (Eds.), *Professional learning communities: Divergence, depth, and dilemmas* (pp. 1-14). London: McGraw-Hill.
- Luque, M. y Lalueza, J. (2013). Aprendizaje colaborativo en comunidades de práctica en entornos de exclusión social. Un análisis de las interacciones. *Revista de Educación*, 362, 402-428. <https://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2011-362-166>
- Marcelo, C., y Vaillant, D. (2019). *Hacia una formación disruptiva de docentes: 10 claves para el cambio*. Madrid: Narcea Ediciones.
- Martínez-Izagirre, M., Yániz, D., C., y Villardón-Gallego, L. (2018). Autoevaluación y reflexión docente para la mejora de la competencia profesional del profesorado en la sociedad del conocimiento. *Revista de Educación a Distancia*, 18(56), 1-31. <https://doi.org/10.6018/red/56/10>
- Ministerio de Educación. (2009). *Memoria Educativa del Ministerio de Educación*. Santo Domingo.
- Murillo, P. (2004). Estrategias centradas en el asesoramiento para la innovación. *Educare*, 5, 44-57.
- Orden departamental 09/2009 que establece los procedimientos para el cumplimiento del calendario escolar y el horario escolar. Publicación No. 09, 18 (2009). Santo Domingo.
- Ordenanza 05/2004, de 22 de julio, que modifica la ordenanza 06-2000 que establece el Instituto Nacional de Formación y Capacitación del Magisterio (INAFOCAM). Publicado No. 05-2004, Santo Domingo.

Bórquez Hernández, G. y Murillo Estepa, P. (2022). Los grupos pedagógicos entre la percepción y la realidad. Cuando una buena autoimagen no es suficiente. *Educatio Siglo XXI*, 40(2), 31-50.

- Orealc/Unesco Santiago. (2012). *Antecedentes y Criterios para la Elaboración de Políticas Docentes en América Latina y el Caribe*. Santiago.
- Pacheco, J. (2008). Los grupos de trabajo como estrategia de mejora del Centro del Profesorado de La Laguna *. *Profesorado, Revista de Curriculum y Formación Del Profesorado*, 12(1), 1–9.
- Perrenoud, P. (2007). *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar*. Barcelona: GRAÓ.
- Rodríguez, W. (2010). El Concepto de calidad educativa: una mirada crítica desde el Enfoque Históricocultural. *Actualidades Investigativas En Educación*, 10(1), 1–28.
- Sahlberg, P. (2011). The Fourth Way of Finland. *Journal of Educational Change*, 12(2), 173–185. <https://doi.org/10.1007/s10833-011-9157-y>
- Sánchez, M. y López, J. (2010). Culturas institucionales que facilitan y dificultan la mejora de la escuela. *Profesorado, Revista de Curriculum y Formación Del Profesorado*, 14(1), 93–110.
- Sandín, E. (2010). *Investigación cualitativa en educación Fundamentos y tradiciones*. España: McGraw-Hill.
- Schön, D. (1987a). *La formación de profesionales reflexivos: hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia. Paidós.
- Schön, D. (1987b). *La formación de profesionales reflexivos*. Jossey-Bass San Francisco.
- UNESCO. (2015). *La educación para todos, 2000-2015: logros y desafíos*. Francia: UNESCO.
- Vásquez, S. (2011). Comunidades de práctica. *Educar*, 47(1), 51–68.
- Wenger, E. (2001). *Comunidades de práctica. Aprendizaje, significado e identidad. Cognición y desarrollo humano*. (G. Sánchez, Trad. 1ra edición). Barcelona: Paidós. (Obra original publicada en 1998).
- Williams, A. (2020). Growing student teachers' reflective practice: explorations of an approach to video-stimulated reflection. *Reflective Practice*, 21(5), 699–711. <https://doi.org/10.1080/14623943.2020.1798917>