



Universitat Autònoma de Barcelona

**ADVERTIMENT.** L'accés als continguts d'aquesta tesi queda condicionat a l'acceptació de les condicions d'ús establertes per la següent llicència Creative Commons:  [http://cat.creativecommons.org/?page\\_id=184](http://cat.creativecommons.org/?page_id=184)

**ADVERTENCIA.** El acceso a los contenidos de esta tesis queda condicionado a la aceptación de las condiciones de uso establecidas por la siguiente licencia Creative Commons:  <http://es.creativecommons.org/blog/licencias/>

**WARNING.** The access to the contents of this doctoral thesis it is limited to the acceptance of the use conditions set by the following Creative Commons license:  <https://creativecommons.org/licenses/?lang=en>



**Universitat Autònoma de Barcelona**

**Departamento de Pedagogía Aplicada**

**Doctorado en Educación**

**TESIS DOCTORAL**

**EL DISPOSITIVO GRUPAL COMO METODOLOGÍA DE FORMACIÓN**

**PARA EL PROFESORADO:**

**valoración de su aplicación a partir de estudio de casos**

**Robinson Curumilla Aguilar**

2016





**Universitat Autònoma de Barcelona**

**Departamento de Pedagogía Aplicada**

**Doctorado en Educación**

**TESIS DOCTORAL**

**EL DISPOSITIVO GRUPAL COMO METODOLOGÍA DE FORMACIÓN**

**PARA EL PROFESORADO:**

**valoración de su aplicación a partir de estudio de casos**

**Robinson Curumilla Aguilar**

Directores:

Dr. Xavier Gimeno Soria

Dr. José Tejada Fernández

2016



# Índice

---

<b>Parte 1. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA</b> .....	<b>11</b>
<b>Capítulo 1. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA</b> .....	<b>13</b>
1.1. Introducción.....	13
1.2. Planteamiento del Problema .....	17
1.3. Deficiencia en el Conocimiento del Problema.....	19
1.4. Preguntas de Investigación .....	20
1.5. Objetivos de Investigación .....	20
1.5.1. Objetivo General .....	20
1.5.2. Objetivos Específicos.....	21
1.6. Justificación de la investigación.....	21
<b>Parte 2. MARCO TEÓRICO</b> .....	<b>23</b>
<b>Capítulo 2. CONTEXTO DE LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA Y SU INFLUENCIA EN LA DIMENSIÓN RELACIONAL</b> .....	<b>25</b>
2.1. Aproximación al contexto como sistema .....	25
2.1.1. Conceptos esenciales de la Teoría General de Sistemas .....	25
2.2. Contexto externo a la institución educativa.....	30
2.2.1. El entorno social y sus procesos de cambio.....	30
2.2.2. Cambios sociales y sus efectos en el desempeño de los profesores.....	33
2.2.3. Sociedad de la información .....	35
2.2.4. La lógica y el lenguaje del actual sistema.....	37
2.2.5. El sistema Educativo: las políticas y las reformas educativas .....	38
2.3. Contexto interno de la institución educativa .....	39
2.3.1. La organización escolar como sistema abierto .....	39
2.3.2. La Cultura Organizacional.....	41
2.3.3. La identidad de la organización educativa.....	44
2.3.4. La institución educativa vista como un gran grupo .....	45
2.3.5. El grupo de trabajo de los profesores .....	46
2.3.6. El grupo de alumnos.....	48
2.3.7. El sistema relacional en la institución educativa .....	49
<b>Capítulo 3. INFLUENCIA DEL GRUPO DE TRABAJO COMO MARCO CONDICIONANTE EN LA ACTUACIÓN DE CADA UNO DE LOS PROFESORES</b> .....	<b>53</b>
3.1. Introducción.....	53
3.2. Generalidades en torno a la noción de grupo .....	54
3.2.1. Concepto de grupo.....	54
3.2.2. Tipos de grupos .....	57
3.2.3. La estructura del grupo .....	60
3.2.4. Etapas de desarrollo de un grupo .....	64
3.2.5. De los roles en un Grupo.....	66

3.2.6. La Dinámica de Grupo .....	69
3.3. Acercándonos a la comprensión del Grupo de Profesores .....	70
3.3.1. El Grupo de trabajo de los profesores en la institución educativa .....	71
3.3.2. Actuación de la persona del profesor en el grupo de trabajo .....	73
3.3.3. Influencia del grupo de trabajo en la persona del profesor .....	74
3.3.4. El grupo de profesores vistos como una red.....	75
3.3.5. El grupo de profesores vistos como una matriz grupal .....	76
3.4. Condicionantes predeterminantes en la dinámica y actuación del grupo de profesores.....	79
3.4.1. Fenómenos que se desarrollan en la situación de grupo .....	80
3.4.2. Supuestos básicos en el grupo de trabajo .....	84
3.5. El profesor y sus recursos personales en situaciones grupales.....	85
<b>Capítulo 4. LA PERSONA DEL PROFESOR .....</b>	<b>87</b>
4.1. Introducción.....	87
4.2. La dimensión humana y de persona del profesor .....	88
4.2.1. El profesor piensa: racional - intelectual.....	88
4.2.2. El profesor siente: emocional – espiritual .....	89
4.2.3. El profesor, humano colectivo plural .....	91
4.2.4. Límites del profesor humano .....	95
4.2.5. El profesor, persona individuo singular .....	96
4.2.6. El profesor y sus recursos personales .....	97
4.3. Algunos factores que inciden en la vida del profesor .....	102
4.3.1. Influencias previas a la práctica profesional .....	102
4.3.2. El profesor, sujeto bio-psico-social .....	103
4.3.3. La personalidad del profesor.....	105
4.3.4. Circunstancias personales del profesor .....	107
4.3.5. La imagen del profesor.....	108
4.3.6. Ciclos vitales del profesor .....	109
4.3.7. La biografía en la práctica del profesor.....	113
<b>Capítulo 5. EL DISPOSITIVO GRUPAL, UNA METODOLOGÍA PARA LA FORMACIÓN DEL     PROFESORADO .....</b>	<b>115</b>
5.1. Necesidades que justifican una metodología que compense la formación actual del profesorado .....	115
5.2. El DISPOSITIVO GRUPAL, una metodología para la formación del profesorado... 120	
5.2.1. Justificación del abordaje grupal para la formación .....	120
5.2.2. Objetivos del DISPOSITIVO GRUPAL.....	121
5.2.3. Ámbitos de reflexión .....	121
5.2.4. Forma de trabajo y características del DISPOSITIVO GRUPAL .....	122
5.2.5. Sobre el encuadre formativo.....	124
5.2.6. El Papel del conductor del grupo formación.....	124
5.2.7. Las estrategias metodológicas .....	125
<b>Parte 3. MARCO APLICATIVO.....</b>	<b>127</b>
<b>Capítulo 6. METODOLOGÍA.....</b>	<b>129</b>
6.1. Introducción.....	129
6.2. Fundamentos Epistemológicos.....	129
6.3. Características de los Participantes .....	132

6.3.1 Los Casos .....	133
6.4. Procedimiento de Recogida de Información .....	139
6.4.1. Registro de Sesiones.....	140
6.4.2. Diarios.....	141
6.4.3. Bitácoras.....	142
6.4.4. Notas de campo .....	143
6.4.5. Las Entrevistas .....	145
6.5 Procedimiento para el Análisis e Interpretación de los Datos .....	148
6.5.1 Ordenamiento de los Datos .....	148
6.5.2 Las Categorías.....	150
6.5.3 Las Dimensiones.....	152
6.5.4. Las Subdimensiones .....	154
6.6 Tratamiento de los Datos.....	157
<b>Capítulo 7. PRESENTACIÓN Y ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS .....</b>	<b>161</b>
7.1 Dimensión 1. Metodología, estrategias y herramientas para la formación.....	162
7.1.1. Descripción de la Dimensión .....	162
7.1.2. Presentación de los Datos por Subdimensión .....	162
7.1.3 Análisis e interpretación de los resultados .....	167
7.2 Dimensión 2. Aprendizaje mediante la experiencia de grupo.....	172
7.2.1. Descripción de la Dimensión .....	172
7.2.2. Presentación de los Datos por Subdimensión. ....	172
7.2.3 Análisis e interpretación de los resultados .....	176
7.3 Dimensión 3. Nuevos saberes.....	183
7.3.1. Descripción de la Dimensión .....	183
7.3.2. Presentación de los Datos por Subdimensión .....	183
7.3.3. Análisis e interpretación de los resultados .....	186
7.4 Dimensión 4. Dimensión humana, personal y relacional .....	190
7.4.1. Descripción de la Dimensión .....	190
7.4.2. Presentación de los datos por Subdimensión .....	190
7.4.3. Análisis e interpretación de los resultados .....	194
<b>Capítulo 8. CONCLUSIONES, LÍMITES Y PROPUESTAS DE INVESTIGACIÓN .....</b>	<b>199</b>
8.1. Conclusiones .....	199
8.2. Limitaciones de la investigación .....	205
8.3. Propuestas y Líneas de Investigación Futuras .....	207
<b>BIBLIOGRAFÍA .....</b>	<b>209</b>
<b>Índice de Documentos Anexos en el CD .....</b>	<b>217</b>
Anexo 1. Instrumentos e información .....	217
Anexo 2. Transcripción de Entrevistas.....	217
Anexo 3. Seguimiento a la Formación .....	217





# ÍNDICE DE TABLAS

---

Tabla 1. Cambios en la sociedad y cambios en las instituciones y en el Estado de bienestar. Elaboración propia. ....	31
Tabla 2. Conceptos de grupo según características específicas. Elaboración propia a partir de: <a href="http://www.teclaredo.edu.mx/old/maestros/piunidad3/concepto.htm">http://www.teclaredo.edu.mx/old/maestros/piunidad3/concepto.htm</a> ....	55
Tabla 3: Elementos comunes del grupo. Elaboración propia.....	56
Tabla 4: Características de los grupos. Elaboración propia a partir de Anzieu & Martín (1971) y Fuentes (2002).....	56
Tabla 5: : Clasificación y tipos de grupo. Elaboración propia a partir de Fabra (1994), Tejada (1997). ....	58
Tabla 6: : Comportamientos comunes en cada etapa de evolución del grupo. Elaboración propia. ....	66
Tabla 7: Factores que determinan el rol de los individuos. ....	69
Tabla 8: Características del proceso de conexión – identificación – asociación de los individuos en la situación grupo. Elaboración propia a partir de clases teóricas de grupo analítico, fundación OMIE-Universidad de Deusto, 2005. ....	78
Tabla 9: Una lista de Recursos Personales necesarios y deseables para la actuación del profesor en el contexto de instituciones educativas. Elaboración propia. ....	101
Tabla 10: Circunstancias personales que influyen en el bienestar. Elaboración propia ...	107
Tabla 11: Diferentes etapas por edad de los profesores. Elaboración propia a partir de Sikes, 1985 en Carlos Marcelo, 1999. ....	111
Tabla 12: Etapas y características de la vida de los profesores y su carrera. Elaboración propia a partir de Huberman, 1990 en Marcelo, 1999.....	112
Tabla 13: Resumen de los instrumentos de recogida de información.....	140
Tabla 14: Identificación de temas emergentes .....	149
Tabla 15: Categorías a partir de Temas Emergentes.....	152
Tabla 16: Dimensiones a partir de Categorías.....	153
Tabla 17: Definición de cada Dimensión .....	154
Tabla 18: . Dimensiones y Subdimensiones .....	155
Tabla 19: Subdimensiones y su definición.....	156
Tabla 20: Dimensión 1 y Subdimensiones .....	162
Tabla 21: Dimensión 1 - Presentación de los Datos por Subdimensión.....	166
Tabla 22: Dimensión 2 y Subdimensiones .....	172
Tabla 23: Dimensión 2. Presentación de los Datos por Subdimensión .....	175
Tabla 24: Dimensión 3 y Subdimensiones .....	183
Tabla 25: Dimensión 3 - Presentación de los Datos por Subdimensión.....	185
Tabla 26: Dimensión 4 y Subdimensiones .....	190
Tabla 27: Dimensión 4 - Presentación de los Datos por Subdimensión.....	193

## ÍNDICE DE FIGURAS

---

Figura 1: Modelo de la Ventana de Johari de Lufth (Fritzen, 1987; Tejada, 1997) .....	62
Figura 2: Las tres capas de Lersh en Quintana, 1992. ....	104
Figura 3: Las tres capas de Lersh más la 'Capa social' .....	105
Figura 4: Etapas, fases y años de carrera docente (Huberman, 1990 en Marcelo, 1999) .....	111

## ÍNDICE DE IMÁGENES

---

Imagen 1: Muestra de Registro de sesión .....	141
Imagen 2: Muestra de diario .....	142
Imagen 3: Muestra de bitácora .....	143
Imagen 4: Muestra de notas de campo.....	145

## PARTE 1. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

---



## CAPITULO 1. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

### 1.1.Introducción

Esta tesis busca mostrar los resultados y hallazgos de la aplicación del “Dispositivo Grupal”, una metodología de formación que se ocupa del profesor como persona, activando y movilizando sus recursos propios, para adquirir y desarrollar nuevos saberes, que le permitan mejorar su actuación profesional en el contexto escolar y en las situaciones grupales en las que participa.

Este encuadre de formación fue diseñado a partir del trabajo de investigación de la Tesina, que se desarrolló como parte del Programa de Doctorado: Calidad y Procesos de Innovación Educativa, de la Escuela de Pedagogía Aplicada de la Universidad Autónoma de Barcelona. Dicho trabajo concluyó: primero, que *la formación de docentes debiera incluir factores y elementos que tengan que ver con el ámbito relacional y la dimensión humana del profesorado* -necesidades ignoradas en la malla curricular-; segundo, que *la formación docente pone énfasis en el adoctrinamiento técnico*; y tercero, que se podría *complementar la formación del profesorado con una metodología práctica de aprendizaje*, que tuviera como contenido la propia experiencia y vivencia de los participantes.

Producto de esta investigación se desarrolla el Dispositivo Grupal, metodología que se basa en el aprendizaje a través de la experiencia de grupo, donde la convivencia, el estar y compartir con otros, que es lo que configura la actuación personal-profesional, es la materia de análisis y reflexión. De esta manera, el grupo en su conjunto, activa una serie de elementos que ponen de relieve las dificultades, limitaciones y potencialidades individuales-colectivas, permitiendo, en un acompañamiento continuo, la revisión individuo-grupo-individuo, integrando elementos profesionales y aspectos personales y colectivos, ayudando así al docente a adoptar papeles eficientes y creativos para el mejoramiento institucional y de su práctica pedagógica.

El principal desafío enfrentado para la aplicación de esta metodología fue la conformación de los grupos de profesores. Se hicieron necesarios varios años de trabajo buscando docentes que se interesaran en participar en esta experiencia de formación, pues los equipos directivos y los mismos profesores optaban por capacitaciones más ligadas a la adquisición de herramientas de gestión del currículum, el uso de las TIC y todas aquellas que demanda el contexto de las políticas y programas educativos, en desmedro de aquellas orientadas a cuidar al profesor y acompañarlo a pensar las dificultades propias del trabajo con otras personas.

Sin embargo, una vez salvadas estas situaciones, constituidos y organizados los grupos, se pudo aplicar el Dispositivo en tres grupos de profesores. El proceso y sus resultados se explican ampliamente en la tercera parte de esta investigación.

La segunda parte desarrolla el Marco Teórico, en cuyo primer punto se revisa el concepto de Sistema, buscando explicar la realidad de la institución educativa, constituida no por factores aislados, sino por elementos interrelacionados que se mezclan en un gran entramado global y único, lo que permite ir comprendiendo el ambiente de actuación del profesor como un todo integrado; vale decir, su espacio no sólo constituido por el aula de clases, o la sala de profesores o el claustro sino todo a la vez; y no sólo su relación con los alumnos, sino también con los padres, los directivos y sus colegas, desbordando muchas veces su actuación, dado que en cada uno de estos ámbitos se generan nuevas interacciones que desafían sus conocimientos y lo obligan a poner en juego “en vivo” recursos diversos, que muchas veces no posee, pero que debe ir desarrollando para afrontar cada situación. Todo esto sin poder pensarse ni pensar lo vivido, empezando a sentir después la tensión propia de la falta de certeza sobre lo adecuado o no de su actuación, con las consecuencias a nivel de su salud física que esto acarrea.

El capítulo tres se centra en el grupo de trabajo de la institución escolar y cómo este condiciona la actuación de los profesores. Se exponen las nociones básicas del concepto de Grupo, derivando en el grupo de trabajo de los profesores, donde individuos y personas, se ven afectados de alguna manera por lo colectivo y lo colectivo por lo

individual. Los docentes forman parte de grupos variados: grupo clase, grupo de profesores, grupo de padres, grupo directivo, interactuando bien como miembro o bien como líder. Por lo tanto, la persona del profesor se ve influenciada por elementos del grupo y este, a su vez, se ve condicionado por la actuación de cada uno de los miembros de la comunidad escolar.

En el capítulo cuatro se rescata al profesor en su dimensión humana-personal y como estos factores son parte integral del Ser Profesor. Considerándolo en un todo sistémico global, vemos a la persona del docente como un ser que piensa, siente y actúa, mostrando una mirada más completa de este profesional que está condicionado por aspectos humanos y personales que se agitan permanentemente en el complejo quehacer de formar personas.

Para cerrar el Marco Teórico, el capítulo cinco se centra en el Dispositivo Grupal como tal, su encuadre, metodología y fundamentos, donde los aprendizajes se logran a partir de la experiencia del grupo, a través de la puesta en evidencia de las dificultades que se generan en el ejercicio de la práctica docente, las cuales son el material del trabajo de cada una de las sesiones que componen el encuadre.

Dado que el Dispositivo Grupal nace al identificar la necesidad de complementar la formación del docente con saberes y aprendizajes vitales para su actuación profesional (Curumilla, 2008; Guerra 2010), además, en este capítulo se amplía la justificación de esta propuesta que busca el mejoramiento de su actuación profesional a partir del propio conocimiento y el de los demás, en un espacio de formación vivencial y experiencial, donde la comprensión del individuo y sus relaciones humanas, así como el entendimiento de las dinámicas internas de los grupos pequeños y grandes, harían entender mejor el papel del docente como ser humano y profesional de la educación, en el contexto de las instituciones educativas.

El Marco aplicativo, que se desarrolla en la tercera parte de este trabajo, da cuenta de la metodología utilizada, los casos con los que se realizó la experiencia, la presentación y



análisis de los resultados, las conclusiones, así como las propuestas y líneas de investigación futuras.

Con respecto a las experiencias realizadas, como se explicó anteriormente, fue muy difícil reclutar y constituir grupos de profesores. Se logró conformar ocho grupos, pero el conflicto interno en los equipos, el nivel de ausentismo en cada encuentro, el estilo de conducción no directiva y la metodología no tradicional de formación motivaron el fracaso de algunas de estas experiencias.

Aunque con cada uno de los grupos se llegó al final del programa comprometido, en cuanto a la calendarización y forma de trabajo, los resultados y la información recogida no fueron suficientes para ser usados como unidades de análisis de este estudio.

Finalmente, son tres los grupos que se han elegido como estudios de casos, y con los cuales aplicamos el diseño de la propuesta de formación. Los participantes aprobaron previamente la estructura del trabajo y asistieron mayoritariamente hasta la fecha de término acordada.

Los grupos son:

- Profesores del IES Monserrat Roig de Terrassa
- Profesores del Liceo Rafael Lira Infante de Quilpué
- Profesores de la Universidad de Playa Ancha de Valparaíso.

El grupo del IES Monserrat Roig estuvo integrado por 10 personas. Las reuniones se realizaron durante el período académico octubre 2006 – abril 2007. La actividad de formación fue llamada: *Grupo experiencial: un espacio para sentir y pensar la actuación individual y colectiva en el ámbito laboral.*

El grupo de profesores VISE de la Universidad de Playa Ancha, lo integraron 09 personas, desde agosto a diciembre de 2012; la actividad de formación se llamó: *El Dispositivo grupal como metodología para la formación del profesorado.*

El grupo del Liceo Rafael Lira Infante, integrado por 08 personas, se reunió desde agosto de 2013 a enero de 2014. La actividad de formación se llamó: *Desarrollo de recursos personales y profesionales para la creación de ambientes propicios para el aprendizaje*.

Se eligieron estos casos de acuerdo a la capacidad operativa del investigador para recolectar y analizar información. Como se ha podido apreciar, el diseño de la investigación es cualitativo. Las técnicas y procedimientos se sustentan en la Teoría Fundamentada, que se explicará en el Capítulo seis.

## 1.2. Planteamiento del Problema

Existe una estrecha relación entre el desarrollo de los aspectos personales y profesionales, y cómo estos factores tienen incidencia en el mejoramiento individual y colectivo del centro escolar y de las múltiples acciones que allí se despliegan (Day, 2005, 2006; Bolívar, 2010; Vallejo, 2012).

Estos aspectos debieran ser trabajados en la formación del profesorado, aportando conocimiento y herramientas para un mejor desarrollo y actuación de sus prácticas profesionales en el contexto escolar.

El centro escolar pone el énfasis de su acción pedagógica en la dimensión curricular, siendo este el eje de su actuar; sin embargo, vemos que hay una dimensión que se desatiende: la de los aspectos relacionales, con el entramado de afectos, ansiedades y pasiones que se movilizan en los procesos de interrelación e interdependencia que hacen posible el acto educativo, representado por múltiples actores: alumnos, profesores, directivos, apoderados, y comunidad escolar.

Es en este contexto donde el profesor se desenvuelve. Donde se mezclan y se confunden las dimensiones profesional y personal. La dimensión técnica curricular y de la gestión institucional, y el espacio de la dinámica humana, donde la persona del profesor moviliza

sus recursos para estar y actuar en situaciones de grupo, los cuales se ven condicionados por el contexto, por las características del propio maestro, y por el colectivo en el cual participa.

A manera de ejemplo, el doctorando ha podido conocer desde su experiencia como Supervisor Educacional del Ministerio de Educación de Chile, casos donde los profesores manifiestan la falta de herramientas para resolver conflictos entre los estudiantes en la sala de clases; o cuando los directivos se quejan de la falta de dominio de grupo que ven en los maestros, tengan estos o no vasta experiencia. Los profesores manifiestan sentirse sobrepasados, muchas veces sin saber qué hacer, cómo reaccionar frente a *estos incidentes críticos*. ¿Se puede aprender a actuar de manera que los maestros no sientan ciertas inseguridades respecto a su actuación? (Marchesi, 2007; Bolívar, 2009; Contreras, Font, Garganté, 2010).

Por esta razón, los profesores debieran conocer -de una u otra manera- las dinámicas que se activan en las instancias grupales, y adquirir nuevos instrumentos para pensar y comprender las dificultades y oportunidades profesionales que se manifiestan en la vida colectiva de los grupos clase, donde desarrollan su tarea como enseñantes, y de manera global en el centro educativo, espacio organizacional donde el profesor y profesores como grupo, necesitan desarrollar continuamente nuevos saberes para aportar al mejoramiento y desarrollo institucional.

Para atender estas dimensiones, la del entramado institucional y la del desarrollo de los recursos afectivos, cognitivos, comportamentales y profesionales del profesorado, es que se diseña y aplica el Dispositivo grupal para la formación; metodología sustentada bajo los conceptos de la experiencia grupoanalítica (Foulkes, 2005)[1948]; Sunyer, 2008), cuyo encuadre formativo es el grupo, siendo éste la matriz que cobija y proporciona el marco dinamizador para el desarrollo y adquisición de nuevos saberes, necesarios para el desempeño profesional docente.

### 1.3. Deficiencia en el Conocimiento del Problema

Asumir esta investigación significa incursionar en un área escasamente abordada, pero no por eso menos importante. La posibilidad de profundizar en temas relacionados con el bienestar docente, ocupándonos del profesor como un ser integral, aportando al mismo tiempo elementos para mejorar el desempeño general de la institución, justifican las dificultades inherentes a un estudio que aborda un tema vital, pero ignorado y, paradójicamente, poco valorado por los propios actores.

Sin duda hoy podemos encontrar bastante evidencia respecto a la necesidad de avanzar en metodologías más integradoras, que incluyan lo personal del profesor (Korthagen, 2010; García, 2010; Gómez, 2010). No obstante, encontramos muy pocas propuestas de formación que incluyan la dimensión humana del profesor, en la relación con los otros y poder indagar en una suerte de auto y co-conocimiento de aquello que obstaculiza y de aquello que mejoraría la práctica profesional docente (Zabalza, 2012, Tapia, 2013).

Por otro lado, se observa un gran desconocimiento de los procesos habituales y posibles dificultades del grupo de trabajo requiriendo una formación y capacitación desde enfoques más indagativos y vivenciales, que potencian la reflexión profesional y el análisis de nuestro propio quehacer, buscando y probando maneras de actuar que nos permitan ser más eficientes como maestros (Tejada, Imbernón, Salmurri, Fabra, en Tesina 2008).

Pasando de una metodología de formación basada en modelos individuales, donde el énfasis de los aprendizajes está puesto en aspectos mecanicistas de la actuación del profesor a una que otorgue conocimiento para el “saber estar” en el ambiente laboral (Schön, 1992; Foucault, 1988; 1978 – 1987; Delors, 1996; Perrenoud, 1994; 1996), específicamente en la institución educativa, pensada como lugar de trabajo en grupo. Aspectos que tienen que ver con la organización, su funcionamiento, lo relacional, la dimensión personal de los profesores en el grupo, son aspectos que deberían incluirse.

El conocimiento de sí mismo, la dimensión personal del profesor, la posibilidad de “ver” y “pensar” lo que ocurre en el ambiente laboral y lo que le sucede en el contexto, son factores también vitales para su desarrollo laboral, donde *“la investigación de los profesionales sobre su propia práctica...produce perfeccionamiento”* (Guerra, 2010).

El desconocimiento de los procesos habituales y posibles dificultades, tienen que ver con elementos que condicionan la actuación individual y colectiva, y de elementos activadores del grupo y del individuo (Robbins, 2007; Bion, 1990; S.H.Foulkes; Pichon Rivière, 1977; Anzieu, 1986; Nitsun, 2000; Fernández, 1994; Souto, 2000; Romero-Buj, 2010). En este sentido se requeriría que los profesores adquirieran conocimientos prácticos y vivenciales de los procesos habituales y las dificultades que tienen los grupos en el contexto escolar.

## 1.4. Preguntas de Investigación

- ¿Cómo la experiencia de formación, con la aplicación del Dispositivo Grupal, capacita al docente para incidir en el mejoramiento de la gestión institucional y de su práctica pedagógica?
- ¿Qué nuevos saberes se logran desarrollar en esta experiencia de formación para mejorar las habilidades profesionales del trabajo en grupos?
- ¿El Dispositivo Grupal complementa la formación actual del profesorado en su dimensión humana, personal y relacional?

## 1.5. Objetivos de Investigación

### 1.5.1. Objetivo General

Valoración del Dispositivo Grupal como metodología de formación para el profesorado, en el uso de sus recursos personales en situaciones grupales, para el mejoramiento de su actuación profesional en el contexto escolar.

### 1.5.2. Objetivos Específicos

- Detectar, a través de las opiniones de los profesores la valoración de la metodología del Dispositivo Grupal como parte de su formación.
- Identificar, a través de la aplicación del Dispositivo Grupal, si se adquieren, y movilizan nuevos saberes que aporten al mejoramiento de la práctica pedagógica del docente.
- Averiguar si la experiencia de formación contribuye al desarrollo de la dimensión humana, personal y relacional del profesor.

### 1.6. Justificación de la investigación

Dada la complejidad del trabajo del profesor en el ámbito pedagógico y de su funcionamiento cotidiano en la organización escolar, es que hoy se manifiesta un alto interés social y educativo en mejorar la formación docente inicial y permanente, no sólo en la dimensión técnica pedagógica y de contenidos curriculares, sino además en el trabajo colaborativo y relacional (Imbernón, 1989; Montero, 2001; Marcelo y Estebaranz, 2001; Guerra, 2010; Bolivar, 2016).

La formación tradicional pone énfasis en los contenidos y las metodologías, sustentada en modelos academicistas y tecnocráticos, descuidando factores relacionales, emocionales, personales y humanos, los que de una u otra manera se hacen presentes y se movilizan en el entramado del mundo interior del docente, quien los va utilizando de manera consciente o inconsciente en su práctica cotidiana.

Pareciera que falta coherencia y mayor acercamiento entre lo que se enseña a los profesores en la academia y lo que la escuela les demanda, vale decir, *“acometer múltiples, simultáneas y complejas funciones en contextos prácticos diversos (...) caracterizados por la convergencia y simultaneidad de múltiples elementos (físicos, psicosociales, epistemológicos, didácticos, axiológicos...) que contribuyen a crear una situación compleja*

*que reclama la actuación y toma de decisiones inmediatas, cargadas de premura” (Serrano, 2009).*

Es así, que si la institución educativa pretende mejorar sus resultados de gestión, en general, y el desempeño diario del profesor en el aula de clase, en particular, se hace necesario preocuparse por mejorar cualitativamente el conocimiento de los factores humanos y personales de los que dispone el profesor, a nivel individual como aquellos que se ven involucrados en la actuación colectiva, en el contexto de esta organización escolar.

De ahí la importancia de profundizar en el conocimiento del profesor y los grupos de trabajo en los que participa, y analizar qué le sucede a nivel individual en situaciones difíciles, tales como la apatía y resistencia de los estudiantes al interior del aula; los estados de confusión con los que lidera procesos de aprendizaje y a los grupos clase; la competencia y la baja colaboración de compañeros de trabajo en los equipos técnicos multidisciplinarios y en el claustro de profesores; así como, cuando se reúnen con los padres, conduciendo reuniones y donde estos son meros receptores, alojándose en el profesor la desmotivación y el sin sentido de su labor (Torres, 2009).

Por eso el interés por la persona del profesor como aspecto a ser abordado en la formación profesional docente, tanto en el desarrollo de las tareas individuales, como en su actuación en grupo, en contraste con el habitual énfasis en la adquisición de conocimientos y técnicas que lo capacitan para la práctica docente en el aula, pero sólo a nivel de metodologías para la implementación del currículum de asignaturas. Se hace necesario un espacio donde el docente pueda tomar contacto con su realidad, para pensarla y poder elaborarla y analizarla -con sus pares- gestionar capacidades propias, y desarrollar otras nuevas, para poder actuar así de manera más sana y efectiva en la realidad compleja del contexto escolar.

## PARTE 2. MARCO TEÓRICO





## CAPÍTULO 2. CONTEXTO DE LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA Y SU INFLUENCIA EN LA DIMENSIÓN RELACIONAL

### 2.1. Aproximación al contexto como sistema

Podríamos acercarnos a la comprensión de la realidad desde una postura reduccionista y analítica, o con una mirada más amplia, sustentada en una visión más abarcativa de los entornos, concibiendo la realidad como sistemas compuestos de elementos y de relaciones entre los mismos, de tal manera que la variación de unos y los cambios en otros, llevan a transformar el sistema.

Para ello describimos los conceptos fundamentales que componen la Teoría General de Sistemas, ya que las características de un sistema son igualmente válidas tanto para el suprasistema, como para el sistema y los subsistemas. Esto nos permitirá leer cada uno de los apartados de este capítulo -que buscan explicar la realidad del contexto de la institución educativa- no como temáticas aisladas, sino como elementos interrelacionados.

Podemos decir que la institución está afectada por una:

*“serie de influencias provenientes de las comunicaciones conscientes e inconscientes con los sucesivos grupos de personas con los que se relaciona y que lo articulan con la institución y con el contexto social en el que se inserta” (Sunyer, 2002).*

De esta manera buscamos mirar y comprender la realidad como un todo relacionado, mezclándose en un gran entramado total, global y único.

#### 2.1.1. Conceptos esenciales de la Teoría General de Sistemas

El concepto de sistema tiene tantas definiciones como autores lo han utilizado en sus obras. Para nuestro propósito utilizamos el más universal, entendido como el más conocido y usado, que deriva de la teoría formulada inicialmente por Ludwing von Bertalanffy (1981):

*“Sistema es un conjunto de elementos relacionados entre sí, que actúa en un determinado entorno teniendo una finalidad común y con capacidad de realimentarse”.*

Esta definición nos aporta los conceptos fundamentales de la Teoría General de Sistemas, aplicada a la comprensión de este estudio. Los conceptos son: conjunto, elementos, relaciones, entorno/ambiente, finalidad y autorregulación.

### **El Conjunto**

El sistema es una totalidad en sí mismo. Constituye un conjunto ordenado de elementos diferenciados, cada uno de los cuales cumple una función determinada. Por lo tanto no es un agregado, no es adición. Se mira la globalidad, el todo y sus partes. Tal es el caso del sistema social, político, económico, cultural; el sistema educativo, el sistema escolar. Podemos mirar a cada sistema como una totalidad en sí mismo y también como una totalidad sistémica, donde cada sistema pasaría a ser un subconjunto del sistema global.

Este concepto nos acerca a otro principio, más extendido y desarrollado en el mundo empresarial, pero que se utiliza para cualquier tipo de institución: el concepto de organización. El cual relacionamos con la idea de “conjunto ordenado de elementos”.

Otros conceptos que llevan consigo la idea de conjunto son el “grupo” y la “institución”; el grupo de profesores y la institución vistos como sistemas.

### **Elementos**

Los elementos de un sistema son sus partes o componentes activos. Para el caso de la institución educativa, los elementos del sistema serían sus miembros, las personas que participan en esa institución, entendida como organización sistémica. Este punto es de especial importancia para la comprensión de nuestra mirada del contexto institucional. Consideramos como elementos del “sistema institución educativa” a los miembros humanos de la misma, a las personas que participan en ella. Otros elementos son el contexto externo e interno a la institución. Aclaremos esto para distanciarnos de otros

planteamientos que desde una perspectiva habitualmente económica, tienden a considerar elementos a algunos bienes materiales específicos.

### **Relaciones**

Dentro de las ideas fundamentales de la Teoría de Sistemas, las relaciones hacen referencia a los procesos de comunicación, otros lo llaman interacciones, transacciones, pero siempre entre elementos del sistema. Las relaciones son siempre internas al sistema; y cuando hablemos del ambiente, entorno y de la permeabilidad del sistema hacia él, nos estaremos refiriendo a otro tipo de relaciones, a un tipo de comunicaciones, que denominaremos como externas.

Cuando unos elementos entablan relaciones ajenas a su función y con objetivos distintos o contrarios a los del sistema del que forman parte, nos encontramos ante un flujo de comunicación “alterfinal”, que pretende otra finalidad a la propia del sistema. Su fin es claramente disgregador. Hay instituciones, organizaciones en la que las relaciones son altísimas y, sin embargo, la integración brilla por su ausencia.

Hay otro tipo de relaciones en las organizaciones y que aparece de manera obvia dentro del mundo laboral, son las relaciones jerárquicas, los flujos de comunicación jefe-subordinado: administración-centro educativo; equipo directivo-profesores; profesores-alumnos; escuela-familia.

### **Ambiente**

Se refiere a los entornos del sistema. Todo aquello que siendo externo al propio sistema le influye. El aporte de la Teoría de Sistemas no consiste en el reconocimiento de la existencia de algo externo a su objeto de estudio, sino en la consideración de ese “algo” externo como influyente sobre el objeto. También podemos decir que todo sistema tiene un suprasistema que le abarca y a su vez, el mismo está compuesto por diferentes subsistemas.

Es importante recordar que tanto los límites como las fronteras de un sistema han de ser, en mayor o menor grado, permeables para el ambiente.

### **Finalidad**

El sistema tiene una finalidad común, que afecta tanto a su conjunto (totalidad) como a cada uno de sus elementos. Desde esa finalidad, cada elemento y cada subsistema ve fijada su función, la cual si bien se apoya en la especialización que cada elemento tiene según sus distintas propiedades, depende de la finalidad que el sistema pretenda en cada momento.

### **Autocontrol**

También llamado autorregulación. Es la capacidad que tiene el sistema para regularse a sí mismo, controlando, tanto las disfunciones que se generen dentro de él, como corrigiendo las desviaciones que en la búsqueda de sus objetivos se produzcan, así como vigilando el ambiente para comprobar las consecuencias que la acción del sistema tiene sobre el mismo, y los cambios que por otras causas se producen en él.

Bajo esta perspectiva sistémica presentamos elementos que pudieran relacionarse en función de los procesos del contexto externo e interno a la institución educativa. Podríamos decir que el sistema escolar (comunidad educativa) es un subsistema dentro del sistema educativo, y este del sistema social. Así en el sistema escolar pueden encontrarse dos tipos de relaciones:

- Las relaciones internas entre los propios elementos que conforman la institución educativa (sistema escolar).
- Las relaciones externas que el subsistema escolar mantiene con el exterior, con la generalidad del sistema social.

Entonces, hablar sobre el contexto y su situación actual, es también hablar de su impacto y consecuencias en el sistema educacional, en la organización escolar y en la persona del profesor, sin dejar de lado a otros actores, agentes vinculados a la institución educativa.

Como mencionan Gairín y Darder:

*“Señalar que todas las organizaciones se relacionan con el entorno parece algo obvio; sin embargo, no siempre se considera este hecho cuando se trata de ordenar su funcionamiento. La educación es una realidad social y el centro educativo la expresión institucionalizada que adapta su concreción. El centro educativo recibe influencias del entorno”. (2003: 33)*

Podemos ver cómo el contexto actual establece nuevas demandas al sistema educativo, no sólo al que aprende, sino también al que enseña; sabemos que a los profesores se les demanda la actualización de conocimientos, el desarrollo de ciertas habilidades, herramientas, competencias. En cierta medida, el docente se ve obligado a un continuo perfeccionamiento, pero este más dado a la técnica de su disciplina en particular. También se buscan formas de organizar y desarrollar su vida profesional con el objetivo de que estén en las mejores condiciones; a lo que se hace referencia en el “Informe Delors<sup>1</sup>”, donde plantea el aprovechamiento del profesor de las experiencias realizadas en las distintas esferas de la vida económica, social y cultural.

Es importante anotar que la influencia del medio externo se puede tomar como una oportunidad, si es que las organizaciones y las personas que la componen lo ven; o todo lo contrario, como estorbo en la dinámica de los procesos y desarrollos organizacionales, si es que se perciben como tales.

Con el objeto de entender las influencias entre los elementos externos e internos de la institución educativa, nos aproximamos, de manera general, a través de la mirada de la Teoría General de Sistemas, a algunos de elementos que pensamos influyen en las situaciones de actuación profesional del profesor y del ámbito relacional en la institución educativa. No consideraremos los contextos en todas sus posibles dimensiones, ya que desbordaría por completo nuestros propósitos.

---

<sup>1</sup> Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la educación para el siglo XXI presidida por Jacques Delors: La educación encierra un tesoro.

## 2.2. Contexto externo a la institución educativa

### 2.2.1. El entorno social y sus procesos de cambio

Los cambios en aspectos del sistema social afectan a la institución educativa y a la actuación de cada una de las personas que la componen, a mi juicio, fundamentalmente a los profesores, como actores claves del proceso educativo.

A esto se refería Hargreaves, cuando dice:

*“Los profesores saben que su trabajo está cambiando, al mismo tiempo que el mundo en que se desenvuelven. (...). A medida que las escuelas ingresan en la era postmoderna, algo habrá que hacer. (...). Quizá sea en relación con la salud, la vida y la energía de los profesores, cuando vayan siendo aplastados bajo las presiones de los múltiples cambios ordenados. (...). Las reglas del mundo están cambiando. Es hora de que las reglas de la enseñanza y del trabajo de los docentes varíen con ellas” (1995: 287).*

En este sentido, hoy en día, los profesores manifiestan estar sobrepasados en cuanto a su energía para sobrellevar las tareas del día a día en el centro. Han aumentado las bajas por enfermedad; las exigencias desde la sociedad se incrementan: alumnos y familias con creencias y valores, muchas veces, distintas a los que orientan a la escuela, demandan respuestas y recetas; los mensajes emitidos por los medios de comunicación, especialmente la televisión, riñen con la educación impartida en la escuela; la diversidad de los alumnos según el entorno social y cultural complican la integración del alumnado. Estos, entre otros aspectos contextuales, saturan la labor del profesor, y por lo tanto ameritan un replanteamiento de su labor.

Leal (1998), hace un diagnóstico de los cambios que se producen en la sociedad, en el Estado y las instituciones. A saber:

CAMBIOS EN LA SOCIEDAD	CAMBIOS EN LAS INSTITUCIONES Y EN EL ESTADO DE BIENESTAR
<p>En poco tiempo el cambio del mundo ha sido mucho más extraordinario de lo que podemos imaginar.</p> <p>Multiplicación asombrosa del nivel de vida ha provocado problemas y soluciones.</p> <p>Lo que es seguro es que no ha traído ni la igualdad ni la felicidad, pero ha transformado profundamente las relaciones humanas.</p> <p>El crecimiento vertiginoso de los últimos años ha multiplicado las interacciones entre los individuos de una sociedad que se hace cada vez más global.</p> <p>La complejidad ha sobrepasado los umbrales a partir de los cuales los medios de control o de dominio tradicionales ha perdido toda influencia y hasta todo sentido.</p> <p>La explosión de las comunicaciones ha transformado las relaciones de los individuos en la sociedad, en los estados y en la estructura en general</p> <p>El viejo mundo fundado sobre la distancia, el tiempo, las barreras y las jerarquías, a pesar de las apariencias, ya no existe.</p>	<p>Las instituciones persisten, las reglas permanecen y hasta crecen desmesuradamente, pero no tienen la misma función ni el mismo impacto.</p> <p>Un gran número de las nuevas necesidades son debidas a los efectos sobre la población de la crisis de las políticas de Bienestar, del recorte de las prestaciones y de los cambios en el papel de las instituciones como contenedoras de ansiedad.</p> <p>Los postulados que sostenía el estado de Bienestar están siendo más que cuestionados desde hace tiempo, en lo que viene llamándose la ofensiva neoliberal.</p> <p>El Estado de Bienestar, está en crisis, está muy lejos de satisfacer los objetivos de redistribución de rentas y garantías de niveles de calidad de vida a toda la población.</p> <p>Se hacen más evidentes el aumento de los procesos de exclusión y de desigualdad.</p> <p>La crisis de las políticas de bienestar coinciden, sin que sepamos del todo por qué, con las crisis de las instituciones y los profesionales cuyo trabajo es poner en marcha la concreción de las mismas: salud, educación, servicios sociales, cultura, etc.</p> <p>En esta era de la “precariedad” de la vida institucional, las instituciones devienen más incapaces para defenderse individual y colectivamente contra las ansiedades.</p> <p>Los cambios en las instituciones obligan a una redistribución de roles, funciones y de los estatus en el interior de las mismas.</p> <p>Sujetos y organizaciones, incapaces de adaptaciones rápidas, corren el riesgo de estancarse, cronificarse.</p> <p>Existe un cierto trastorno e incertidumbre en el sector público</p> <p>Las instituciones creadas o financiadas por el Estado están cada vez más amenazadas por razones a la vez económicas e ideológicas y aumenta la desconfianza hacia las mismas</p>

Tabla 1. Cambios en la sociedad y cambios en las instituciones y en el Estado de bienestar. Elaboración propia.

En esta línea Schvarstein, 1999, agrega:

*“La globalización junto con la primacía de las finanzas sobre la economía de producción, la concentración económica junto con el desempleo y la exclusión, el descrédito de la política junto con el desapoderamiento de los sindicatos, la sociedad dual junto con la retracción del Estado, tienden a anular la contradicción dialéctica individuo-organización, instruyendo un poder excesivo de esta última sobre los primeros” .*

Para Hargreaves,



*“La postmodernidad no sólo nos aporta cambios relativos a lo que experimentamos, en nuestras organizaciones e instituciones, sino también al cómo experimentamos, en los aspectos fundamentales de nuestro yo y nuestra identidad” (1995: 100)*

En este sentido, el contexto no está congelado e inmóvil. Sufre constantes modificaciones: la estructura y las tendencias demográficas de la población, como por ejemplo lo que tiene que ver con la gente mayor; la baja tasa de natalidad; la adopción de niños de países del “tercer mundo”; la tan vapuleada inmigración; las transformaciones de los paradigmas pedagógicos; nuevas demandas y necesidades de diversos grupos sociales; la evolución de las tecnologías, etc., provocan modificaciones en las unidades y sistemas funcionales de los centros escolares, ocasionadas por los efectos de estos múltiples cambios en el contexto que traspasa las murallas y paredes de nuestras instituciones, llegando a tocar, y a veces trastocar el ser de los individuos y su actuación en la acción educadora de los centros escolares.

Como sabemos y podemos ver, la organización está atravesada por los Modelos hegemónicos de la sociedad en la que existe, y su orden interno está determinado básicamente desde su exterior (Schvarstein 2003: 50).

Algunos de esos elementos exteriores a la organización, que predeterminan su actuación, tienen que ver con que la ley de la economía ha cambiado y generado nuevas formas del hacer productivo, tanto local como internacional. En este contexto y comprendiendo que la educación no es sólo lo pedagógico, sino también lo social, cultural y político, entendemos que la escuela persigue una finalidad económica neoliberal. Todo gira o se pone al servicio de la economía y de la globalización. En esta línea la educación está determinada por los imperativos de la globalización, y la educación se mira bajo la lógica de la competitividad económica, orientando y condicionando la reforma educativa (Laval, 2006; Meiriu, 2004).

Tal y como lo señala Peiró (2006):

*“los cambios permanentes y profundos y la incertidumbre acerca del sentido del proceso de desarrollo social afectan de manera directa a la educación y a sus principales actores: los docentes y los alumnos”.*

A continuación nos acercamos a algunos cambios sociales que estamos viviendo y los que según este mismo autor, afectarían el desempeño de los profesores.

### 2.2.2. Cambios sociales y sus efectos en el desempeño de los profesores

En primer lugar hablamos de **la familia** como responsable de la socialización de las nuevas generaciones, y como primer núcleo de relaciones y de afectos. Esta ha sufrido modificaciones importantes tanto en su composición como en sus maneras de funcionar. También tenemos la variedad de tipologías familiares. Por mencionar algunas: nucleares, extendidas, compuestas, “mono”parentales, biparentales, consensuales.

Estos cambios llevan a que a la escuela se encuentre bajo un conjunto nuevo de demandas sociales. En ocasiones le piden a la escuela y a los profesores ciertas acciones que las familias no se encuentran en condiciones de otorgar y que terminan asumiéndolas: contención afectiva, orientación ético-moral, orientación vocacional, y preparar al alumno para que pueda diseñar su proyecto de vida.

Un segundo cambio tiene relación **en la economía y en los modelos de organización del trabajo**. Pasar de la tradicional estructura piramidal a adoptar modalidades de redes de pequeñas unidades autónomas, con muchas menos distancia entre la base y la cúpula, con formas de distribución de la inteligencia diferentes a las tradicionales, y sometidas a ritmos de cambio e innovación permanente. En este contexto se espera que la escuela y el maestro brinden la formación general y básica que permita aprender a lo largo de toda la vida. Esta demanda introduce nuevos desafíos a la institución educativa y sus agentes.

Otro de los cambios tiene que ver con los **fenómenos crecientes de desigualdad social**. Mientras por un lado se desarrollan sectores de la vida económica que incorporan dosis

crecientes de conocimiento científico y tecnológico, y adquieren una conformación organizacional “novedosa” -desburocratización, desarrollo de organizaciones inteligentes-, por el otro lado, vastos sectores productivos siguen ajenos a estas transformaciones.

Estos fenómenos de desarrollo desigual se producen tanto a nivel local como global. La desigualdad y la concentración de la riqueza son las tendencias más visibles y preocupantes de esta nueva economía.

El cuarto cambio es el de mayores innovaciones; nos referimos al campo de **las tecnologías de la información y de la comunicación**, al cual nos dedicaremos un poco más en el apartado siguiente.

Y **también han cambiado las escuelas**. De lo que hablaremos en el apartado 2.3. que hace referencia al contexto interno de la institución educativa.

Por último **También han cambiado las teorías pedagógicas y las representaciones sociales sobre el rol del maestro**. En este sentido, la situación es muy compleja y podríamos decir que se está produciendo una creciente disociación entre la representación que tienen los docentes sobre la educación y sobre su papel y las que tienen los actores externos a la escuela. Esto se amplía en el *Capítulo 4* donde se habla de la “Persona del profesor”.

Sin dudas podríamos avanzar en una lista mayor de cambios que afectan la dinámica de las acciones pedagógicas, esto dependiendo del lugar donde nos situemos ideológicamente, en los fundamentos de los pensadores que pudieran referirse a estos temas y de nuestras propias reflexiones. En todo caso estas ideas planteadas a partir de las reflexiones del libro “nuevos espacios y nuevos entornos de educación” son suficientes, por el momento, para continuar con nuestro tema.

### 2.2.3. Sociedad de la información

El panorama ha cambiado y la escuela puede quedar desfasada. La escuela debe abordar la nueva sociedad de la información, pero sin perder su misión educadora. Es decir, no se trata de responder a los requerimientos de la sociedad de la información, se trata más bien de elevar el nivel educativo. De preparar mejor para poder participar adecuadamente de esta sociedad de la información.

Hasta qué punto la sociedad de la información es una metáfora o una realidad, es un asunto confuso; la sociedad de la información la podemos comprender en los términos de Bill Gates o Lycos, etc., ya que pareciera que tiene que ver con el uso de las nuevas tecnologías para la información y la comunicación, olvidándonos que son sólo herramientas tecnológicas.

Pero también no podemos olvidar que el hito importante en la construcción de esta sociedad de la información se produjo en febrero de 1993, cuando la Administración Norteamericana, presidida por Bill Clinton, a través de su Vicepresidente Al Gore dieron a conocer el documento titulado *Technology for America's economic growth. A new dirección to build economic strenght*, "tecnología para el crecimiento económico de America. Una nueva dirección para construir el fortalecimiento económico".

Como podemos ver, la idea fue crear un entorno económico para "desarrollar innovación tecnológica" y donde hubiera inversión económica. Se puso de manifiesto la importancia y trascendencia de las tecnologías de la información, posibilitadoras de la sociedad del futuro, marcada por puestos de trabajo de mayor cualificación y remuneración; un entorno medioambiental más limpio, un sector privado más competitivo, una comunidad científica y tecnológica enfocada a garantizar una mejor calidad de vida de los ciudadanos.

Mientras en la Unión Europea, a través de la Comisión Europea, redactó en 1994 el Libro Blanco sobre Crecimiento y competitividad. Retos y pistas para entrar en el siglo XXI auspiciado por el entonces presidente Jacques Delors.

¿A qué nos suena todo esto? ¿Fundamentos economicistas? ¿Y cómo afecta esto al entorno escolar, a las familias, a los profesores?

Con la finalidad de avanzar en la sociedad de la información, para dar respuestas a las nuevas necesidades de las sociedades y de los ciudadanos, prestigiosas personalidades elaboraron el documento: *Europa y la sociedad global de la información. Recomendaciones al Consejo Europeo*.

Para la puesta en marcha de estas recomendaciones, que tienen que ver directamente con la educación, proponen: formar y educar a lo largo de toda la vida de los ciudadanos.

Recordemos que la sociedad de la información es inherente a cualquier sociedad a lo largo de la historia. Los grupos humanos siempre han compartido información. Así, podemos decir que cualquier sociedad vive y convive con la información. El hecho explícito de compartir información ha estado en todas las culturas. Lo que ha variado sustancialmente es el tipo de información que se distribuye: el volumen de información, cómo circula, y quien informa. Sin dudas son cambios sustanciales que van condicionando nuestras maneras de vivir y relacionarnos.

Esta sociedad de la información se caracteriza, de manera general, por basarse en el conocimiento y en los esfuerzos que se realizan por convertir la información en conocimiento. En esta sociedad la formación y la educación, pareciera, constituyen una actividad esencial; el conocimiento y la información se convierten en el recurso estratégico y generador de cambios en la sociedad.

La escuela en este contexto, en el de la sociedad de la información de hoy, se ve debilitada, influenciada, confundida, y el tipo de información que proporciona a los alumnos muchas veces no es relevante para el contexto y la demanda actual, tanto del sistema económico-empresarial, del sistema educativo y el de las propias familias.

Además, comprendiendo que el discurso de la sociedad de la información se produce en un contexto de “conservadurismo”, de neoliberalismo, en un contexto desigual, los medios tratan de perpetuar una sociedad útil para la producción (Gimeno, 2001). Y su discurso reforzará las diferencias sociales y económicas que origina la economía de mercado. ¿Dónde queda entonces la función de la educación como reivindicadora de la libertad, la igualdad, la democracia, la tolerancia y otros valores fundamentales para el sano convivir de los hombres?

#### 2.2.4. La lógica y el lenguaje del actual sistema

Las ideas dominantes del pensamiento liberal de la escuela tienden a la privatización, a la autonomía y a su descentralización; además funciona con la idea de competencia, con una gestión de empresa privada, poniendo la presión en la mayoría de los casos sobre los profesores.

Hoy se piensa y se actúa la escuela como un mercado. Sin duda observamos en ella la lógica capitalista, mercantilista, y en la demanda de las autoridades y de las instituciones involucradas en la mejora de la educación, una búsqueda de eficacia, dinamizando las instituciones educativas bajo la lógica del mercado, esto es bajo doctrina liberal de la educación.

Podemos ver que son varias y variadas las instituciones que legitiman la educación, en este sentido: no sólo la UNESCO, también el FMI, la convención europea, el Banco mundial, y otros. Aprovechamos unos textos del libro: “la escuela patas arriba”, para referirnos a esta idea:

*“El lenguaje/4.El lenguaje del mundo de los negocios, lenguaje universal, otorga nuevos sentidos a las viejas palabras, y así enriquece a la comunicación humana y el inglés de Shakespeare.*

*Las opciones, options, ya no definen libertad de elegir, sino el derecho de comprar; los futuros, futures, han dejado de ser misterios, para convertirse en contratos. Los mercados, markets,...La sala, el lobby, no se usa para esperar amigos, sino para comprar políticos... Las lavanderías, laundries, que otrora se ocupaban de la ropa, lavan ahora el dinero sucio. ...” (Galeano, 2004: 163)*

Así se han incorporado también en la educación conceptos y terminología del mundo de la empresa: gestión estratégica, benchmarking, brainstorming, eficacia, productividad, clientes-usuarios, entre tantos que circulan desde las políticas, en sus nuevos programas de reforma del Sistema Educativo. Esto ha ocasionado una confusión en los inicios, y cuando ya se han comenzado a usar “las nuevas palabras”, cada uno las va comprendiendo a su manera. Este es el caso del concepto de “calidad”, por ejemplo.

Esto se puede observar en el lenguaje técnico y actualizado, utilizado por la Administración Educativa y que se ve reflejado en los cursos que se ofrecen y a los cuales se apuntan los profesores. Tal es el caso de gestión de calidad, círculos de calidad, modelos de calidad, las NTIC, entre otros.

### **2.2.5. El sistema Educativo: las políticas y las reformas educativas**

La educación se orienta conforme a valores que predominan en la sociedad, características que generalmente crean tensiones. Son productos socioculturales, más o menos arraigados, más o menos educativos; se actúa bajo un modelo social. La confrontación de modelos aparece cuando aparece alguno distinto al del Estado.

De manera general se confrontan modelos y miradas del hecho educativo; por un lado, qué es lo que la escuela quiere y comprende como educación y más específicamente, sus profesores; por otro lado está el Estado y sus políticas educativas; también lo que la sociedad y las familias esperan y desean para sus hijos.

Podemos ver que la eficacia del sistema educativo y por lo tanto el de la escuela, no es un tema independiente de lo social. *“El contexto social marca la diferencia pedagógica”* (Laval, 2005). Entonces, podemos decir que es el contexto el que manda, es la lógica del sistema el que determina el cómo hacer la acción educativa.

Cuando hablamos de reforma educativa, esta avanza para ser más eficaz, pero oculta valores como la igualdad, los objetivos éticos, por ejemplo. Entonces ¿cómo se mide la

calidad de la escuela?, ¿su eficacia? ¿desde el punto de vista de la evaluación social, o más bien, desde la perspectiva del mercado y la economía?; entonces, ¿Quiénes son los conservadores? Las autoridades que tienen y presentan “la reforma” o aquellos que se movilizan y buscan otras alternativas de mejorarla en el contexto actual.

Parece difícil para las reformas encontrar las claves que satisfagan las necesidades de la educación de hoy. Puede haber una reforma sobre otra reforma, por ejemplo, dependiendo del partido y gobierno de turno. Como en el caso del país de Cataluña, que a partir de la reforma de la LOCE comienza su propio “Debate educativo” por el “Pacte Nacional per l’Educació”<sup>2</sup>, generando en los centros educativos desconcierto, debate, y vale también decir, ciertas tensiones por la situación que se estaba viviendo en el contexto local y en el Estado. Aparecen temas que tienen que ver con la religión en la escuela, con los alumnos y familias inmigrantes, con el “uso y dominio” de la lengua, etc. Todos elementos dentro del (des)concierto del actual sistema educativo y que sin dudas, invaden los espacios educativos y a sus actores.

### **2.3. Contexto interno de la institución educativa**

El contexto interno o realidad interna del centro escolar en toda su dimensión, ya sea estructural, organizativa, relacional, funcional, es un elemento determinante de las acciones institucionales y de las actuaciones colectivas e individuales de los diversos agentes que participan en la comunidad educativa. Para los objetivos de este estudio nos centramos en el profesor y en cómo influyen estos elementos internos de la institución en su quehacer profesional.

#### **2.3.1. La organización escolar como sistema abierto**

La mirada de sistema abierto de la organización escolar nos permite comprender la realidad compleja de su organización: problemas de relaciones, estructura e

---

<sup>2</sup> Barcelona, enero de 2005. Pacte Nacional per l’Educació – Oportunitat i Compromís.



interdependencia de los elementos que configuran el sistema, más que los atributos permanentes que estos poseen (Katz y Kahn, 1977).

En este sentido Gairín (1999) menciona que:

*“al hablar de diferentes elementos, supera el primitivo sentido de organización como ordenación de aspectos materiales o de estructuración de personas, pues la realidad la componen recursos humanos, materiales y otros que podemos denominar funcionales (tiempos, espacios, normas y criterios, en cuanto permitan relacionar entre sí los recursos humanos y materiales)”.*

La teoría de sistemas supone que la organización vista como sistema sería un todo no dividido y únicamente puede explicarse como totalidad, y como tal manifiesta un comportamiento superior a la de la suma de las partes, ya que estas se manifestarían por sus interacciones y la interrelación de los elementos que la constituyen, y la unidad que resulta de los elementos relacionados. Esta unidad tiene cualidades emergentes y un cambio en algún nivel o elemento del sistema provocaría alguna modificación en otros niveles o elementos.

El modelo sistémico permite mirar a la organización escolar por medio de acciones individuales y colectivas; también, como sistemas con propósitos, objetivos y una realidad que va más allá de los atributos de los individuos que participan en el contexto organizacional.

Desde la perspectiva de los individuos, podemos identificar una gama de elementos, rica de motivos humanos que incluye la necesidad de autorrealización, de responsabilidad y reconocimientos; de necesidad del otro, de la búsqueda de satisfacción en las tareas propias de su quehacer en el centro escolar, muchas veces desatendida por la importación, hoy en día, de lineamientos neoclásicos que invaden el campo de la organización educativa.

Esta invasión se realiza a través de la frontera o límites de la organización educativa con el entorno circundante, en la medida que esta frontera sea porosa permite comunicaciones en dos vías, una desde el contexto externo hacia el interno de la institución escolar, y al revés.

El hecho que la organización escolar sea abierta permite la interacción y el intercambio con el entorno. Aunque pudiéramos decir que es relativamente abierta o relativamente cerrada. Al ser abierta reconocemos la complejidad interna de la escuela y la adaptación a un medio dinámico que como sistema forma parte de otro sistema mayor y éste, a su vez, formado por otros subsistemas.

Es así, que en la actualidad se ve incapaz de absorber y procesar toda la información que le llega, a pesar de las actividades que desarrolla para su funcionamiento, vale decir: de mantenimiento; procesos de comunicación, que guían y conectan las partes y los mecanismos de regulación y control que mantienen a la organización bajo ciertas condiciones que tienden a evitar los desbordes de sus límites (Etkin, 2000).

Es en el contexto organizacional donde se encuentran elementos potenciadores o limitadores de la actuación de los profesores.

### **2.3.2. La Cultura Organizacional**

La Cultura Organizacional (CO) es más compleja de lo que puede parecer. Si definimos la organización solamente en función de políticas, sus objetivos y su estructura, sería una definición limitada. Al integrarnos a una organización cualquiera sea su actividad, y comenzar a trabajar, vivir, o permanecer en ella, compartimos con sus integrantes y empezamos a percibir y a sentir los valores, las creencias que guían su acción, los tipos de lenguaje, a través de gestos, comunicaciones escritas y los tipos de instrucciones que allí se dan, haciéndonos partícipes de su historia, sus mitos y rituales.

Una revisión de la literatura de campo realizada por Figueroa y Marcone (1997), nos ayuda a comprender algunos significados de la cultura organizacional. Por ejemplo, Schein (1988), define el término como las regularidades de conductas observadas cuando la gente interactúa, tal como el lenguaje que utiliza y los rituales y comportamientos.

Una cultura organizacional podemos sintéticamente enunciarla como "**el modo de ser**" de cada organización, donde se expresan sus valores, hábitos, normas, comportamientos, tecnología, historias, héroes y mitos, entre otros.

Los aspectos más claros de una cultura organizacional lo constituyen las formas o prácticas, por medio de las cuales los significados adoptados por una determinada cultura-organización son expresados a sus miembros, siendo metafóricamente caracterizados por algunos autores como "la punta del iceberg". Los aspectos más difíciles de identificar, "la parte oculta del iceberg", tiene que ver con las redes de significados contenidos en las ideologías, sus normas y sus valores, los símbolos que se adoptan, las emociones que se van alimentando o las creencias que se cultivan.

Una de las definiciones más aceptadas de cultura organizacional es la de Schein:

*"Cultura organizacional es el patrón de premisas básicas que un determinado grupo inventó, descubrió o desarrolló en el proceso de aprender a resolver sus problemas de adaptación externa y de integración interna y que funcionaron suficientemente bien a punto de ser consideradas validas y, por ende, de ser enseñadas a nuevos miembros del grupo como la manera correcta de percibir, pensar y sentir en relación a estos problemas (1988).*

En resumen, el tipo de cultura y la fuerza cultural parecen ser conceptos útiles en nuestros esfuerzos por comprender las bases subyacentes del vínculo hipotético entre la cultura organizacional y el desempeño del profesor, y como esta cultura condiciona y determina la acción del profesor dentro de la institución.

La fuerza cultural es un concepto importante para comprender la razón por la cual estos tipos alternativos de culturas y las prácticas gerenciales, son un prerrequisito esencial en el alcance de los beneficios demostrados por los tipos de cultura alternativa.

En esta línea, destacamos primero la importancia de conocer y caracterizar la cultura organizacional, y segundo, poner en conocimiento de los miembros de la organización la razón de ser de esa cultura, de manera que ellos se reconozcan como participantes de la

Cultura Organizacional imperante, validen sus aportes y se proyecten al futuro, colaborando con procesos de innovación.

Así, caracterizar y desvelar la cultura de una organización se instaura como una alternativa real de ayuda a la gestión y a los cambios requeridos hacia la eficiencia en las organizaciones.

Además, se puede decir que:

*“todo ser humano se desarrolla y actúa como miembro de grupos organizados que participan en un “hábitat” común y de lo que se deduce que la mayor parte del medio ambiente con el que se encuentra en relación recíproca está representado por los demás individuos o por los objetos fabricados por ellos”. (García y Dolan, 1997).*

Es así que se puede alcanzar el conocimiento de una organización determinada, a través de su cultura, al explorar sus manifestaciones.

Si vemos la cultura desde ésta perspectiva, podemos decir que un centro educativo es una organización que está formada por aulas (entorno) en las que los alumnos (sujetos) se reúnen con el propósito de aprender (objetivo), a través de la dirección de los profesores (agentes). Las relaciones entre estas cuatro partes proporcionan un estudio fructífero para comprender por qué las cosas son cómo son y cómo se deberían encausar y dirigir al cambio.

Uno de los aspectos clave para la gestión satisfactoria, es una atención sensible a los aspectos culturales. Esto significa, esencialmente, intentar dar un sentido a por qué las personas se comportan cómo lo hacen; cómo el propio concepto de cultura puede ser formado y desarrollado deliberadamente, de manera que optimice los objetivos de la organización.

Así, comprender los efectos que la cultura organizacional tiene sobre las personas es un requisito esencial de una buena gestión y un liderazgo eficaz.

### 2.3.3. La identidad de la organización educativa

Etkin y Schvarstein (1995) definen la identidad de una organización como aquello que permanece invariable a lo largo del tiempo y que además la distingue de otras. ¿Cuáles son las ideas que vienen a nuestra mente, cuando pensamos en la institución educativa? ¿A qué se parece?; ¿cuál es la identidad que tienen las familias del centro escolar?; ¿cuál es la percepción de la identidad del centro para los profesores que trabajan en ella?

De manera general, como veremos más adelante en el capítulo que trata al profesor como persona, se revisan las ideas expuestas por Ada Abraham, respecto a la imagen idealizada, imagen ideal y la real del profesorado.

En este sentido podemos hacer un paralelo con la organización educativa. Donde la imagen idealizada de la organización tendría relación con lo que los otros esperan del centro. Estos otros podrían ser la propia sociedad, el sistema educativo, el político. Todos y cada uno le están marcando pautas a la escuela y a las acciones que debería llevar a cabo.

Continuando con estas ideas, la imagen ideal tiene que ver con cómo se percibe la institución, lo que les gustaría ser o se sienten ser. Muchas veces esta imagen está distorsionada con su realidad. Se manejan más en un plano de las fantasías que de lo real.

Esto último, lo real, tiene que ver más bien con sus posibilidades de ser y hacer, más cercano a sus potencialidades; aquello que se puede hacer como organización y no lo que se desea o les demanda el medio.

Esta temática de la imagen institucional, fue abordada en el Fòrum Europeu d'administradors de l'Educació de Catalunya (2006)<sup>3</sup>, donde la identidad la relacionan con la autoestima del centro. Autoestima, que según las conclusiones de este Forum, está

---

<sup>3</sup> XII Jornades de Gestió Escolar: La imatge institucional del centre educatiu – 2006.

debilitada debido a los nuevos retos que ha tenido que encarar: la inmigración, la influencia de los medios de comunicación-NTIC, etc.

Esto sin lugar a dudas, influye en la calidad de los servicios que presta la escuela. No obstante lo anterior pudimos ver que la temática fue trabajada más como proyección y marketing hacia el exterior, que en cuanto a la posibilidad de pensarse desde lo que es o está siendo en su proceso de desarrollo, maduración, evolución (De la Herrán, 2002, 2004; Gairín, 1998) como institución educativa.

#### **2.3.4. La institución educativa vista como un gran grupo**

Es cierto que podemos encontrar diversas formas de agrupación humana; en este caso nos estamos refiriendo a grupos secundarios, a un conjunto de numerosos integrantes que deben regirse por normas. Son grupos secundarios las empresas industriales o comerciales, los establecimientos educacionales, hospitales, partidos políticos, las iglesias entre otros, donde no todos los integrantes se conocen, aunque eventualmente se identifican o reconocen como parte de la organización.

También podemos ver a la organización como el espacio en donde se coordinan racionalmente las actividades de un determinado número de personas, o como un sistema, ya que existe un conjunto de elementos interrelacionadas y coordinadas para lograr algo y que se puede alcanzar mediante la acción conjunta. En este sistema contamos con el subsistema humano que lo constituyen las personas de manera individual y/o colectiva.

Las personas en las organizaciones actuales habitualmente participan en grupos diferentes; estos pueden ser caracterizados por su tamaño: pequeños, cuando tienen entre 3 y 9 miembros; intermedios, cuando constan de 15 a 20 personas; y grandes (amplios), cuando tienen más de 20. En consecuencia podemos decir que las personas dentro de una organización participan ya sea como parte del grupo grande (institución) o del grupo pequeño: equipos y grupos de trabajo, sean estos frecuentes, estables o circunstanciales, como es el caso de algunas reuniones.

Por otro lado, es necesario comprender que la organización es producto de la interacción de la estructura y los procesos, así como de las actividades de organización, liderazgo y control, entre otros elementos.

El objetivo que persigue la organización, a través de la estructura y los procesos, es llegar a predecir lo que hará la gente, con quién, qué decisiones tomarán, qué información recibirán; cuándo, cómo y con qué frecuencia desempeñarán funciones y tomarán decisiones. Los líderes interactúan con otros líderes, y con personas que poseen cargos distintos; se relacionan en ámbitos individuales y de grupo para establecer planes, políticas, procedimientos, reglamentos, descripciones de puestos, canales de información y líneas de autoridad y de comunicación. Todas estas acciones e interacciones configuran una cultura determinada en la organización, que tendrá impactos –positivos y negativos–, en la eficacia de individuos y grupos.

Para Abraham (1975: 170):

*“Cada institución está investida de un sentido particular a nivel del inconsciente colectivo y cada individuo participa de esta fantasía y la actualiza por su forma de participar en la vida de la institución”.*

Vista la institución de manera global y dotada de instrumentos para llevar a cabo la visión–misión, con todos los recursos disponibles, sean estos materiales y humanos, podríamos también pensarla o verla como un grupo grande institucional, institución cuyo principal activo, por utilizar ideas y conceptos empresariales, son los individuos que la componen, y estos en todo su conjunto formarían el grupo, y si lo pensamos como uno solo, podemos verlo como un grupo de personas que desarrollaran funciones, tareas ligadas a su cargo y puesto de trabajo, en congruencia con los objetivos institucionales.

### **2.3.5. El grupo de trabajo de los profesores**

En general, nos referimos a los individuos en interacción e interrelación; en este sentido, los individuos de los cuales estamos hablando son los miembros de las organizaciones

educativas, específicamente los profesionales de la educación, esto es los profesores, los que de manera individual y colectiva son un elemento fundamental en la gestión y la calidad educativa.

Una de las características que define a un grupo para ser considerado como tal es la interacción. Existen tres tipos de interacción y sólo uno es considerado auténticamente social. A saber:

**Interacción pseudo-contingente:** dos personas interactúan cuando una emite una conducta en presencia de la otra, pero estas conductas emitidas obedecen a un plan preestablecido de antemano. Existe secuencia de conducta, sin embargo, la interacción, está vacía de contenido.

**Interacción asimétrica-contingente:** es aquella en que la conducta de los interactuantes es plenamente contingente para el otro, pero sólo parcialmente a la inversa.

**Interacción recíprocamente contingente:** es la auténticamente social, es aquella en que la conducta de las dos personas obedece a la conducta previa de cada una de ellas. Una de las influencias más importantes sobre el contenido y la forma de esta interacción son las expectativas de comportamiento derivadas de las funciones de ambos participantes.

En este sentido cabe señalar que en el grupo de profesores se produce uno de los procesos psicosociológicos básicos: el de la interacción social o acción social de Weber, que se caracteriza porque la acción de los participantes toma en cuenta la acción de los demás y se orienta en función de ella; además se caracteriza por una orientación recíproca, es decir, por un significado compartido de la acción y, por ser subjetiva (Huici, 1995).

El trabajo en grupo será más eficaz si las relaciones entre sus miembros son coherentes, favorecen la comprensión y dan valor a sus compañeros. Pero no siempre es así. A pesar de la importancia de contar con un ambiente de coherencia, comprensión y satisfacción entre los profesores.



### 2.3.6. El grupo de alumnos

El grupo de alumnos para nosotros no es visto como una grupalidad entre grupos. Tampoco etiquetamos, ni los vemos como usuarios o un producto muy particular y especial dentro del sistema organizacional de la institución educativa.

Pareciera que la organización de los alumnos como grupo, tiene que ver más con un ordenamiento tal que permita ver y tener control sobre un tipo determinado y singular de individuos, dentro de la organización de los recursos humanos.

*“la comunidad educativa, cuando toma consciencia de que puede cambiar y mejorar la educación y manifiesta su voluntad de hacerlo, debe dotarse de una estructura organizativa que lo haga posible. Es el único camino para superar problemas...”*  
(Doménech en Gairín y Darder, 1994).

Pareciera que si no “organizamos”, sectorizamos y clasificamos a las personas y a los grupos de personas, tenemos la sensación que se nos escapan de la manos, perdemos el control, a pesar de considerar que “*forma parte de la organización de la escuela*”, pero que además se le ha etiquetado como “un usuario”, pero eso si, con derechos y deberes.

Si bien es cierto que en el mundo de las empresas hacen referencia al usuario como cliente, nos preguntamos bajo esta misma corriente y terminología empresarial, si la escuela cuando se refiere a los (sus) alumnos como usuarios, los considerará como clientes internos o externos.

Tenemos la impresión, que aunque son parte de la organización, en el esquema mental de los adultos en la escuela, cuando piensan en los alumnos los sitúan fuera de ella, como clientes externos, como usuarios.

Entonces hay que agruparlos, ordenarlos, organizarlos por edades, por ciclos, por cursos. Aunque las escuelas han ido logrando cierta autonomía para buscar modelos de agrupación, más adecuados a su realidad, los factores que influyen en dicha acción están determinados por la legislación y la normativa de la administración educacional.

Lo que si podemos señalar es que en el grupo de alumnos, ya sean vistos como la matrícula total del centro escolar, o como un grupo clase dependiendo del nivel educativo que cursan, existe un funcionamiento y dinamismo que pone de manifiesto que es una totalidad compleja e integrada (Darder y Franch, 1991, 1994). Como todo grupo humano, son los individuos que la componen y como tal se activan un conjunto de elementos propios de las interrelaciones entre individuos.

Habría que considerar una perspectiva distinta para ver al grupo de alumnos, una perspectiva no estructurante de lo grupal. En este sentido Souto (2000) ha definido lo grupal como construcciones que:

*“se conforman en los procesos dinámicos de interacción entre los sujetos en un espacio institucional compartido y son, por ello, eminentemente relacionales”.*

En este sentido el grupo de alumnos no es un ente aislado y aséptico del grupo de profesores y viceversa, o de otros grupos en el contexto escolar y el de su ambiente externo.

Souto, también agrega en su definición de las *formaciones grupales*, entre otros puntos que:

*“Surgen en el campo de lo grupal, en la intermediación de los sujetos, sus necesidades, deseos y expectativas y la institución, con sus propias características culturales, históricas, su estilo, imagen e identidad” (pág. 87).*

Pensamos que, si bien es necesaria la organización, esto debiera dejarnos ver a cada uno de los alumnos como individuos y seres humanos: personas-alumnos, como una unidad individual y colectiva del entramado institucional.

### **2.3.7. El sistema relacional en la institución educativa**

Apoyados en la Teoría General de Sistemas, con la cual comenzamos este capítulo, podemos decir junto a Cirera y Doménech en Gairín y Darder, (1994) que *“las relaciones funcionan como un subsistema con las mismas propiedades de un sistema”:*

*“Es preciso buscar una unidad de acción. Las características de formación de grupos en el sistema no asegura la conjunción de elementos. Según el principio de totalidad, todo aquello que se lleva a cabo en el centro educativo repercute en su conjunto. La mejora del sistema relacional en alguno de sus elementos incide en el global del centro. Cada centro es diferente y mantiene un equilibrio propio entre sus miembros, que debe cuidarse por su carácter inestable. La escuela es un sistema abierto. La innovación y el cambio es un elemento inherente en las relaciones. El sistema de relaciones se autorregula. El feed-back es la resultante del control en el sistema. Todo sistema crece si hay más “inputs” o se diversifica en varios sistemas. Este conocimiento siempre se basa en un proceso de coordinación progresivo de las partes que actúan como subsistemas, es decir, como nuevos sistemas. El principio de finalidad es un elemento básico en la definición del centro. Los objetivos definidos o latentes condicionan su funcionamiento. El principio de equifinalidad. Todo centro puede conseguir sus objetivos de muchas formas distintas”.*

En este contexto de la comunidad educativa, podemos decir que los elementos que intervienen en el sistema de relaciones son principalmente los profesores, alumnos y la familia de los alumnos.

Podríamos ver este entramado de relaciones desde la vertiente individuo-individuo, con un máximo de personas que permita tener una interacción donde puedan conocerse y reconocerse como parte de un grupo determinado, podríamos decir individuos que mantienen relaciones afectivas intensas. Tal es el grupo de amigos, de compañeros en la escuela.

Otro nivel que pudiera desarrollarse es individuo-grupo, donde cada uno se considera como parte de una agrupación. Un ejemplo es el grupo clase para los alumnos; el equipo directivo para algunos profesores; el departamento, el claustro.

Otro nivel pudiera ser el grupo-grupo donde se relacionan grupos de individuos: el grupo de profesores y el grupo de alumnos; el grupo de padres y el grupo de alumnos.

Cada una de estas vertientes, ya sea como individuo y/o como grupo que participa en la institución, necesita satisfacer ciertas necesidades, deseos inconscientes y expectativas conscientes por los cuales deciden su pertenencia en la institución educativa.

*“Lo grupal aparece como espacio de transición y también de transacción entre unos y otros”... “El espacio intersubjetivo cumple la función de ligazón entre los sujetos y entre estos y la institución” (Souto, 2000)*

Tal como lo señala Escudero al referirse a la institución educativa:

*“El centro escolar es un microcosmos en el que se teje una red, visible unas veces, invisibles otras, de relaciones interpersonales que configura el clima de la organización. No es fácil describir cómo se va produciendo el entramado de comunicaciones ya que éstas tienen diversa naturaleza, muy diferente finalidad e intensidad, direcciones múltiples y una constante variabilidad que procede del dinámica interna y de los condicionantes externos” (1994).*

Cada uno de los elementos que participan en el sistema de relaciones posee sus propias características: físicas, intelectuales, sociales, emocionales, de edad, de experiencia de vida, profesionales, valores, nivel social, tipología familiar, idiosincrasia, roles de la familia en la escuela, el rol de los profesores, el rol de los alumnos, entre otros.

La interacción en el espacio escolar es una relación de dependencia entre seres humanos. Intervienen tanto los aspectos cognitivos como los emocionales, en las situaciones habituales en los que se suelen encontrar alumnos y profesores. También aparecen los factores intrapsíquico e interpersonal en la tarea de Enseñar y Aprender. Y en la relación del alumno con el maestro y en la del maestro con el alumno.

Estos factores que se movilizan en el interior del individuo, en la relación con el otro son tratados por Salzberger-Wittenberg y otros en su libro *“L’ experiència emocional d’ ensenyar i aprendre” (1996):*

En los inicios de curso por ejemplo: esperanzas y miedos, ansiedad de sentirse perdido, esperanzas y miedos en relación con el maestro y con la institución; esperanzas y miedos con el grupo de iguales.

En cuanto a la naturaleza de las relaciones del alumno con el maestro encontramos: expectativas del alumno hacia el maestro; maestro como fuente de conocimiento; como objeto de admiración e envidia; el maestro visto y sentido como juez; como figura de autoridad.

En la relación del maestro con el alumno podemos encontrar: fomentador del desarrollo personal; la amistad con el alumno; sus propios miedos: a la crítica, a la hostilidad, a perder el control.

El maestro puede presentar problemas de los cuales no puede ser consciente y que interfieren en la relación con otros actores de la comunidad educativa: hostilidad hacia los padres; rivalidad con los padres, con otros compañeros, etc.

En este sentido Hargreaves en su obra: *“Las relaciones personales en la educación”, (1977)* y desde la psicología social, menciona:

*“En la interacción social el comportamiento de una persona está influenciado no por los actos de la otra en cuanto tales, sino por el significado (intención, motivos, etcétera) que la persona asigna a los actos de la otra. La acción individual se construye en relación al otro, y no es simplemente liberada por los actos del otro”.*

Podemos decir, entonces, que lo intrapsíquico y lo interpersonal están presente en el sistema relacional de la institución educativa. La percepción del yo y los otros. Estos aspectos introducen una variable en las relaciones que las hacen complejas y pueden complicar las acciones y las dinámicas que se viven al interior del microcosmos organizacional.

Por último mencionar:

*“que los grupos al igual que las personas que los constituyen, no actúan ajenos a los contextos en los que se ubican ni ajenos a las características de los objetos con los que trabajan. Dicho de otra forma, los grupos no se dan en el vacío ni en la no-relación”(Sunyer, 2002).*

Son el contexto externo a la institución educativa y las características propias del contexto interno de dicha organización, lo que dará una cultura y clima determinado, promoviendo una cierta atmósfera y aspectos afectivos relacionales diferentes, y no sólo por la idiosincrasia de las personas que constituyen ese determinado entramado de relaciones, sino por las características del ambiente, del contexto y de los objetos con los que trabajan.

# **CAPITULO 3. INFLUENCIA DEL GRUPO DE TRABAJO COMO MARCO CONDICIONANTE EN LA ACTUACIÓN DE CADA UNO DE LOS PROFESORES**

## **3.1. Introducción**

En este capítulo se revisarán las nociones básicas de grupo, teniendo como foco de análisis a los profesores -vistos como individuos y personas en actuación en su grupo de trabajo- en el contexto de la organización escolar.

Buscamos explicar cómo lo individual se ve afectado de alguna manera por lo colectivo y lo colectivo por lo individual. Cómo la persona del profesor, actuando en la institución y en el grupo de trabajo, está condicionado e influenciado por elementos del otro y los otros como personas, miembros del grupo de trabajo, y estos a su vez, se ven condicionados e influenciados por la actuación de este miembro del grupo, afectando su quehacer y aporte al desempeño docente.

También se dará a conocer de qué grupo hablamos, ya que este término posee una multiplicidad de acepciones, siendo por ello polivalente y complejo en sus aspectos observables, inherentes a la estructura y dinámica grupales y la determinación inconsciente de dicha estructura.

Se exponen así aquellos tópicos necesarios para acercar y comprender, en alguna medida, al grupo de los profesores, en las instituciones educativas y a cada profesor, en el grupo de trabajo de esta institución.

## 3.2. Generalidades en torno a la noción de grupo

### 3.2.1. Concepto de grupo

Son numerosas las definiciones que dan cuenta de qué es un grupo. La idea general que recorre toda definición de grupo tiene que ver con la unión de dos o más personas interdependientes, que interactúan para alcanzar objetivos comunes.

Para Kurt Lewin (1973), grupo es: “un todo dinámico que se basa en la interdependencia de sus miembros”.

Para Tejada (1997), “un conjunto de personas que se interrelacionan mutuamente, que persiguen objetivos comunes, mas o menos compartidos, se definen a sí mismos y son definidos por los demás como miembros del grupo, constituyen normas relativas a asuntos de interés común, y participan de un sistema de roles entrelazados”.

Pichón-Riviere (1977), entiende que un grupo es un conjunto restringido de personas, ligadas por constantes espacio temporales, el cual, articulado en su mutua representación interna, se propone en forma implícita y explícita una tarea que conforma su finalidad, interactuando a través de complejos mecanismos de asunción y adjudicación de roles.

El siguiente cuadro ilustra diferentes conceptualizaciones e ideas de grupo, teniendo en cuenta las características específicas que se le atribuyen.

Capítulo 3. Influencia del Grupo de Trabajo como marco condicionante en la actuación de cada uno de los Profesores

SEGÚN CARACTERÍSTICAS ESPECÍFICAS	DEFINICIÓN DE GRUPO
Quienes piensan que las personas están conscientes de sus relaciones con los demás, definen al grupo en función de las <i>percepciones</i> de sus miembros	"Un... grupo es... cualquier número de personas ocupadas en interactuar frente a frente unas con otras en una sola reunión, o serie de reuniones en donde cada miembro recibe de los demás alguna impresión o percepción de una manera tan específica que puede, ya sea en ese momento o en un instante subsecuente, ofrecer alguna reacción a cada uno de los demás como individuo, aunque sólo sea para recordar que la otra persona estaba presente". (Robert F. Bales, <i>Interaction Process Analysis: A Method for the Study of Small Groups</i> (Cambridge, Mass.: Addison Wesley Press, Inc., 1950), Pág. 33)
Otras personas definen al grupo en función de la <i>motivación</i> , pensando que los individuos se unen para satisfacer alguna o varias necesidades:	"Grupo es ..... un conjunto de individuos cuya existencia es benéfica para los mismos". (Bernard Bass; <i>Leadership, Psychology, and Organizational Behavior</i> (Nueva York; Harper & Row Publishers, 1960), Pág. 39)
Para quienes hacen énfasis en las <i>características organizacionales</i> y estudian la conducta de grupo, este es:	"Una unidad social que consiste en un número de individuos que desempeñan un papel y tienen relaciones de status entre sí, estabilizados en cierto grado en ese momento, y que poseen un conjunto de valores o normas propias que regulan su conducta, por lo menos en cuestiones que son de consecuencia para el grupo". (M. Sherif y C.W. Sherif, <i>Social Psychology</i> (Nueva York; Harper & Row Publishers, 1969), Pág. 131)
Otros investigadores opinan que lo principal de un grupo es la <i>interdependencia</i> de unos miembros con otros:	"Un grupo es un conjunto de individuos cuyas relaciones entre sí los hacen interdependientes hasta un grado notable. Definido de esta manera, el término grupo se refiere a una clase de entidades sociales que tienen en común la propiedad de la interdependencia entre sus miembros constituyentes". (D. Cartwright y A. Zander; <i>Group Dynamic: Research and Theory</i> (Nueva York; Harper & Row Publishers, 1968), Pág. 46)
Para otros estudiosos del tema la <i>interacción</i> es la característica primordial de un grupo:	"Un grupo es un conjunto de personas que interactúan unas con otras, y es precisamente este proceso de interacción el que distingue al grupo de un conglomerado". (Hubert Bonner; <i>Group Dynamics: Principles and Applications</i> (Nueva York: The Ronald Press, 1959), Pag. 4)
Incorporando estos conceptos, sin dar preponderancia a un aspecto sobre otro, se define como:	"Grupo es un conjunto de dos o más individuos interdependientes e interactivos que buscan alcanzar objetivos comunes". (Richard M. Hodgetts y Steven Altman; <i>Comportamiento en las Organizaciones (versión en español de la Nueva Editorial Interamericana)</i> Pág. 151)
Incorporando estos conceptos, sin dar preponderancia a un aspecto sobre otro, se define como:	"Grupo es dos o más individuos interactuantes e interdependientes, que se reúnen para alcanzar objetivos particulares". (Stephen P. Robbins; <i>Comportamiento Organizacional</i> (Prentice-Hall Hispanoamericana) Pág. 294)

Tabla 2. Conceptos de grupo según características específicas. Elaboración propia a partir de: <http://www.teclaredo.edu.mx/old/maestros/piunidad3/concepto.htm>



Del cuadro anterior se rescatan elementos comunes a todo grupo:

ALGUNOS ELEMENTOS COMUNES A TODO GRUPO
<ul style="list-style-type: none"><li>- Cierta dinámica y desarrollos</li><li>- Diversidad de personas en interdependencia</li><li>- Interrelación e interacción</li><li>- Objetivo común</li><li>- Poseen cierta identidad que les da el hecho de ser partes de un grupo</li><li>- Necesidad de estructura y organización</li><li>- Un marco de actuación que permita las interacciones y relaciones.</li></ul>

Tabla 3: Elementos comunes del grupo. Elaboración propia.

En este mismo sentido, Gibb (1981) señala ciertos principios básicos que están presentes en la acción grupal: creación del ambiente o atmósfera grupal; clima de confianza y comunicación; liderazgo compartido; desarrollo de los objetivos del grupo; flexibilidad de organización; comunicación y consenso en las decisiones; comprensión del proceso grupal y evaluación de objetivos y actividades.

Las siguientes son algunas de las principales características que identifican a un grupo:

PRINCIPALES CARACTERÍSTICAS DE LOS GRUPOS
<ul style="list-style-type: none"><li>- Los grupos están formados por personas, cada una de las cuales debe percibir a los demás en forma de individuos para que exista una relación social recíproca.</li><li>- Es permanente y dinámico, de tal manera que su actividad responde a los intereses y valores de cada uno de sus miembros.</li><li>- Posee intensidad en las relaciones afectivas, lo cual da lugar a la formación de subgrupos.</li><li>- Existe solidaridad e interdependencia entre sus componentes, tanto dentro del grupo como fuera de éste.</li><li>- Los roles están bien definidos y diferenciados.</li><li>- Tiene sus propias normas y creencias.</li><li>- Posee su propio código y lenguaje.</li></ul>

Tabla 4: Características de los grupos. Elaboración propia a partir de Anzieu & Martín (1971) y Fuentes (2002).

Con respecto a la pregunta ¿por qué se pertenece a un grupo? de manera general Shaw (1989) citado por Fuentes y otros (2002) menciona las ideas siguientes: para satisfacer necesidades individuales; por atracción interpersonal; por semejanza de actitudes; por personalidad; por nivel económico; por raza; por compatibilidad de necesidades.

Estas y otras razones hacen que los seres humanos se unan en grupos. Y la mayoría de las veces no es uno solo el motivo, sino varios, buscando satisfacer necesidades de manera simultánea al integrarse a él.

### **3.2.2. Tipos de grupos**

Tratar de clasificar y dar a conocer los tipos de grupos se hace un tanto complejo, ya que la bibliografía existente es abundante y heterogénea. Por eso, para efectos de este trabajo, tomaremos en cuenta aspectos como: duración, propósito, tamaño, estructura, fines, formación y homogeneidad.

En el siguiente cuadro, y conociendo que pueden existir otras clasificaciones, se muestran algunos tipos de grupos, de acuerdo a los parámetros antes mencionados:

Capítulo 3. Influencia del Grupo de Trabajo como marco condicionante en la actuación de cada uno de los Profesores

TIPO DE GRUPO SEGÚN:	DESCRIPCIÓN
Período de tiempo	Personas reunidas por un determinado período de tiempo: momentáneo o duradero. Momentáneo porque la duración es efímera y duradero porque es permanente o prolongada.
Propósito	Finalidad que lleva a las personas a reunirse en grupo: propósito causal, por coincidencia. Intencional, el grupo se constituye porque se lo han propuesto.
Número de sus miembros	Grupo pequeño, mediano, grande.
Estructura	Por la estructura vivencial, encontramos grupos: teóricos, los que se reúnen para adquirir conocimientos, intercambiar información. Grupos prácticos, estos se reúnen con el objeto de resolver problemas concretos de acción colectiva. Los grupos éticos, busca modificar la conducta individual o grupal. Los grupos estéticos, se constituyen en torno a la diversión, esparcimiento de sus miembros.
Interrelación	Por el tipo de interrelación que existe entre los miembros, esto pueden ser: anárquicos, autocráticos, democráticos.
Formación Espontánea – Libre	Son aquellos que se integran de manera natural por afinidad, por ejemplo: los grupos de amigos.
Formación Deliberada – Impuesto	Son aquellos que se integran con la finalidad específica de lograr determinado objetivo, por ejemplo: los grupos de trabajo, los grupos de estudio.
Designación Externa – Lo que dicen	Son aquellos designados de manera externa por los demás, por compartir alguna característica en común, dándoseles el mismo trato, aunque las personas ni siquiera sepan o estén de acuerdo, por ejemplo: cuando se dice "los mexicanos", y se les da un mismo trato, "los automovilistas", "los estudiantes", "los ilegales", "los profesores, maestros", etc.
Primario o Pequeño	Conjunto determinado de personas que se comunican entre si directamente. Se trata de un nosotros, simpatía e identificación mutua, conocimiento mutuos, lazos afectivos, acción solidaria. Interdependencia y satisfacción de sus integrantes.
Secundario u Organización	Distinto del anterior. Sus miembros mantienen relaciones impersonales, racionalizadas, frías, contractuales y formales. Se rigen por normas, instituciones jurídicas, económicas, administrativas, etc.(empresa industriales o comerciales, establecimientos educacionales, hospitalarios, partidos políticos, entre otros)
Homogéneos	Se refiere a cuando el grupo se forma en base a criterios fijos e iguales para todos. Ejemplo: por edad, sexo, nivel académico, entre otros.
Heterogéneos	Cuando no se cree o se encuentra innecesario agrupar por criterios.

Tabla 5: : Clasificación y tipos de grupo. Elaboración propia a partir de Fabra (1994), Tejada (1997).

Hodgetts y Altman (1984), en su libro de *Comportamiento en las Organizaciones*, presentan la siguiente clasificación:

**Grupos funcionales.** También se les conoce como grupos organizacionales formales. Determinados por la estructura de la organización, con un periodo de existencia indefinido. Sus objetivos, interdependencias, interacciones y niveles de desempeño están

determinados por la organización misma. Por ejemplo: grupo de ventas, departamento de ingeniería industrial, compras, mantenimiento, etc.

**Grupos de trabajo o de proyecto.** También considerados grupos formales. De naturaleza temporal, son grupos que se crean para lograr un objetivo en particular y se disuelven cuando se alcanza dicho propósito. Se emplean generalmente para la identificación y resolución de problemas. Los grupos de trabajo o proyecto están integrados por individuos cuya meta común es alcanzar un objetivo específico, de ahí que las relaciones de sus miembros giran en torno a la consecución de dicha meta.

**Grupos de intereses y amistad.** También se les considera como grupos informales. Se forman basándose en gustos, preferencias o actividades comunes. No necesariamente coinciden con los grupos formales de los que se es miembro, pero pudieran coincidir. Sin embargo en estos grupos, el estatus de los miembros y sus roles, pueden ser muy distintos a los del grupo formal.

A lo largo del quehacer profesional, las personas de la organización participan, se relacionan y pertenecen a muchos grupos formales e informales, por periodos de tiempo determinados o indeterminados y según las características del grupo, con roles diversos, distintos y superpuestos.

Stephen P. Robbins (2007) en su libro de *Comportamiento Organizacional*, presenta la siguiente clasificación:

**Grupo formal.** Grupo de trabajo designado, definido por la estructura organizacional.

**Grupo informal.** Grupo no estructurado formalmente ni determinado por la organización; aparece como respuesta a la necesidad de contacto social. Son alianzas naturales en el ambiente de trabajo como respuesta a las necesidades sociales de las personas.

### 3.2.3. La estructura del grupo

Tejada (1997), considera la estructura del grupo como: *“una configuración relativamente estable que conforma las relaciones existentes entre los miembros en el seno del grupo”*, donde el resultado de la estructura se debe a dos circunstancias propias a todo grupo. Por un lado, el contacto interno, esto es, las relaciones con los demás, teniendo en cuenta la diversidad del grupo; y por otro lado, lo que tiene que ver con la especialización de los roles, esto para crear las metas y objetivos grupales.

El mismo autor define la **estructura formal** como los factores manifiestos o explícitos: tamaño del grupo, distribución física, tareas; además lo que tiene que ver con la organización jerárquica y funcional del grupo. Esta estructura posee las siguientes características: es relativa a los objetivos del grupo y define las funciones en relación a los mismos. La estructura formal lleva a que los individuos se encuentren investidos necesariamente de una posición social, de un estatuto oficial, de un papel y función. Por el papel y su estatus, el individuo está en el centro de un sistema de exigencias y esperanzas, de él respecto a los demás y de los demás respecto a él.

Respecto a la **estructura informal** hace referencia a los factores implícitos o latentes, tales como: relaciones afectivas, valores, roles. Lo que está latente, a la sombra de lo formal, para compensar o anular la rigidez. Tiene que ver con lo que nace de lo relacional, lo afectivo que se genera entre los distintos miembros del grupo.

Tejada (1997), considera cuatro variables o elementos: la realidad afectiva o cognoscitiva que representa para cada miembro, esto es, la estructura latente en sí misma (normas y valores); los roles o papeles a desempeñar, que están en función de las expectativas, funciones y composición social; el estado emocional latente que perturba el ambiente: las tensiones internas; y la cohesión y disociación de los grupos, que se basa en la potenciación de los lazos de pertenencia de sus miembros.

Visto así, se puede decir a priori que, en el grupo encontramos tanto lo formal como lo informal, o dicho de otra manera: lo manifiesto (lo visible) y lo latente (lo oculto). A esto Fernández (1994), analizando las dinámicas institucionales, agrega otro nivel de manifestación: “Fantasmático, constituido por los hechos y productos de la participación (...) de imágenes, fantasías, temores ansiedades...relacionados con los climas y estados emocionales compartidos”.

Brunet y Negro (1988) añaden dos niveles de funcionamiento de los grupos. Un nivel intelectual o de tarea, que es el nivel consciente de lo grupal y que sería la estructura formal, y otro afectivo o socioemocional, que no siempre es consciente y afecta de una u otra manera al desarrollo del grupo; este coincide con la estructura informal o latente.

Otros autores hablan de tres niveles de funcionamiento:

- Nivel de contenido, definido por el objetivo común, y que determina la naturaleza y estructura del grupo.
- Nivel de procedimiento, definido por la organización de recursos internos del grupo (normas).
- Nivel socioafectivo, definido por las relaciones afectivas, los comportamientos y las actitudes.

Así entonces, la estructura formal de todo grupo es lo que se observa, y presenta como una imagen o fotografía. Sin embargo pensamos que lo que realmente es un grupo, es lo que no se presenta fácilmente, esto es, la estructura informal, lo latente, vale decir, lo que a nivel interno se vive de manera diversa en la experiencia de lo grupal, y que se manifiesta en cada uno de los individuos que componen el grupo, en su dimensión afectiva e intelectual.

Para poder comprender lo referente a la estructura y funcionamiento de lo grupal, algunos autores han tomado el modelo de la Ventana de Johari de Lufth (1973). Usando este modelo, Tejada (1997) explica cómo se desarrolla y estructura un grupo.

Para este autor el modelo representa el conjunto de relaciones y desarrollos que se dan entre los distintos miembros del grupo. Fritzen (1987) señala que este modelo es como una

ventana de comunicación a través de la que una persona da o recibe información sobre sí misma o sobre otras personas.

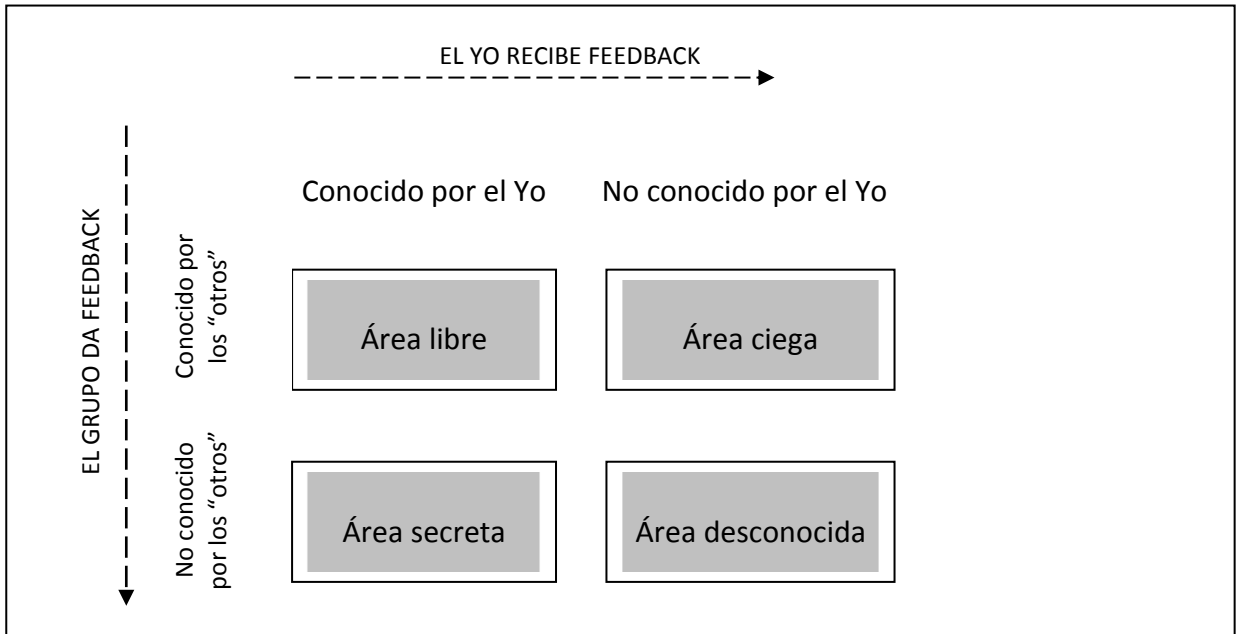


Figura 1: Modelo de la Ventana de Johari de Lufth (Fritzen, 1987; Tejada, 1997)

El desarrollo de cada cuadrante es dinámico. Los aspectos se desplazan de uno a otro, en la medida en que el grupo crece y madura, generando confianza, mayor grado de comunicación, interacción e interrelación. Por la dinámica de los movimientos en cada cuadrante, se observarán transformaciones en el interior de cada ventana.

Cada uno de los cuadrantes hace relación a:

**Área libre.** Se refiere a lo que es conocido por la persona y por los demás: conocimientos y experiencias, comportamientos y motivaciones. Su característica principal es el intercambio libre de información entre el yo y los demás, con un comportamiento que todos pueden ver.

**Área ciega.** Parte del yo que es desconocida para nosotros mismos, pero conocida por los demás. Es lo que nosotros inconscientemente ignoramos y que los otros ven o saben.

**Área oculta.** Tiene que ver con lo privado o secreto. Lo que es desconocido de nosotros para los otros y conocido por nosotros. Es lo que no revelamos a los demás, por motivaciones diversas.

**Área desconocida.** Es aquella parte del yo de la cual nosotros ni los demás tenemos información. Es lo desconocido, pero que quizás con el tiempo se haga manifiesto en el grupo.

A través de este esquema se representan las diferencias entre cada cuadrante, lo que puede llevar a mejorar las relaciones interpersonales, el conocimiento de uno mismo y el de los demás. La ordenación de cada una de éstas áreas es lo que constituye el proceso del desarrollo grupal (Tejada, 1997).

A medida que aumenta el número y la calidad de relaciones entre los miembros, la configuración de la ventana de Johari es distinta. En este sentido la “Ventana ideal” muestra, por ejemplo, que el área libre es más amplia ya que se dan más y adecuadas relaciones, en un clima de confianza. Esto ocurre de acuerdo a la etapa por la que atraviesa el grupo (de desarrollo o crecimiento) y sobre todo en la de maduración e integración.

Cabe señalar que todo grupo es dinámico, así como la vida de cada uno de sus miembros, quienes afectan e influyen en la actuación de algún o algunos individuos del grupo, y al grupo de manera general, condicionando la atmósfera particular y global de lo grupal.



### 3.2.4. Etapas de desarrollo de un grupo

La literatura sobre el proceso grupal ofrece múltiples opiniones sobre las etapas de evolución del grupo. No obstante y de forma genérica, la clasificamos en tres etapas (Benavent, 1987; Tejada, 1997; Fabra, 1994):

- Etapa de nacimiento, de inicio del grupo.
- Etapa de crecimiento, de identificación y desarrollo de los miembros del grupo.
- Etapa de maduración, de integración y cohesión del grupo.

**Etapa de nacimiento:** Se caracteriza por una marcada necesidad de orientación e información, tanto en lo interpersonal de los miembros del grupo, como en lo que tiene que ver con la tarea. Es una fase de tanteo en donde las personas tienen interrogantes: ¿qué, porqué cómo hacer, cómo actuar...?. Los que integran el grupo no se conocen entre sí y la conducta esta centrada en el individualismo. La situación de grupo, al ser nueva, se siente o percibe sin estructura, la que los miembros tratan de descubrir. La participación de los individuos se da en el marco de baja espontaneidad.

Los problemas latentes son generalmente problemas de inclusión; pero además, aunque no lo manifiesten, las personas que están el grupo viven ciertos sentimientos que se caracterizan por la angustia y ansiedad, muy pocas veces reconocidas, pero si vividas.

En lo que tiene que ver con la tarea del grupo, los miembros la identifican en relación con su experiencia y expectativas. Sin duda, las dificultades se centran en la necesidad de estructura, encuadre, orientación y dirección.

**Etapa de crecimiento:** Fase que se caracteriza por identificar, tomar conciencia de la realidad y situación de grupo. Los individuos comienzan a tomar distancia, pudiendo evaluar el desarrollo, la tarea del grupo, dejando de centrar paulatinamente y a veces de manera intermitente, la conducta en sí mismos.

Se da una progresiva individuación y personalización de cada uno de los miembros del grupo; algunos se posicionan como personas que no encuentran con quien identificarse, comienzan a autoexcluirse y a sentir aislamiento y soledad. Esta situación genera preocupación en algún miembro, afectando en ocasiones al grupo, ya sea de manera implícita (inconsciente, latente) o de forma explícita (declarada). Algunos se pueden sentir culpables por la situación, o bien llevan todo el sentimiento que el grupo guarda respecto a la situación.

Además de los aislados, aparecen los líderes, los conformistas, los agresivos, los que no sueltan la palabra y la monopolizan. Así también comienzan a fijarse los distintos roles e incluso las primeras luchas de poder.

Es en este momento en el que el área libre (ver “ventana de Johari”) comienza a aumentar, debido a que la interacción, comunicación e interrelación entre los miembros del grupo comienza a ser más abierta, basada fundamentalmente en el intercambio de información, determinada por la tarea. Se comienza poco a poco a compartir sentimientos. Es el intercambio de emociones lo que va marcando la identificación de cada uno de los individuos, y cómo estos comienzan a conectarse.

**Etapas de maduración:** Integración y cohesión son algunas características de esta fase. Existe cierto grado de sentimiento de grupo, debido a la atracción o comodidad de cada uno de sus miembros. Comienzan a desaparecer aspectos de ocultamiento y falsedad y aparece cierta seguridad. La percepción de un “nosotros” como grupo es aceptada. Los conflictos del grupo y los personales son vividos con un estado de madurez suficiente para tomarlos abiertamente, con el intento de aclarar y buscar soluciones.

El siguiente cuadro resume lo presentado anteriormente:

COMPORTAMIENTO ETAPA DE INICIO	COMPORTAMIENTO ETAPA DE CRECIMIENTO	COMPORTAMIENTO ETAPA DE MADURACIÓN
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Búsqueda de orientación e información.</li> <li>- Conducta centralizada individualmente.</li> <li>- Intento de descubrir conductas aceptadas por el grupo.</li> <li>- Participación vacilante buscando apoyo.</li> <li>- Establecimiento de normas por las que se regirá el grupo.</li> <li>- El sujeto no sabe qué lugar ocupa en el grupo</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Toma progresiva de conciencia e interiorización de la situación.</li> <li>- Se deja de centrar la conducta en sí mismo.</li> <li>- Mayor apertura hacia el exterior.</li> <li>- Tendencia a formar subgrupos.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Integración y cohesión</li> <li>- Se adquiere conciencia del “nosotros” y se destierra el “yo”.</li> <li>- Colaboración entre los miembros.</li> <li>- Sentimiento crítico, claro y abierto.</li> <li>- Aumento de la eficacia y del rendimiento.</li> </ul>

Tabla 6: : Comportamientos comunes en cada etapa de evolución del grupo. Elaboración propia.

Además se agregan ciertas condiciones necesarias para constituir un grupo: que se perciban los distintos miembros como unidad; que se establezcan relaciones e interdependencias; que se perciban metas y objetivos comunes; que se produzca una organización interna con una estructura y dinámica propia, que se definan algunos roles, se consolide un líder y se formalicen algunas normas, actitudes y valores.

Visto así, el grupo no nace, se hace a lo largo del tiempo; que el grupo y el animador o conductor no son dos realidades distintas; que es preciso establecer desde el principio metas y objetivos del grupo entre todos los participantes; y que es necesario crear un clima abierto, flexible y cálido para posibilitar una comunicación afectiva y personal.

### 3.2.5. De los roles en un Grupo

En un grupo todos sus integrantes son diversos, y cada uno va asumiendo diferentes formas de comportamiento, ya sea de manera consciente o inconsciente, por mandato, por su desempeño en la situación de grupo, o condicionado por su propia personalidad.

Sin embargo, el grupo de alguna manera influye en la adopción de un rol, esto es, respecto a las expectativas, o lo que el grupo espera de cada individuo, que siente la demanda de cierto comportamiento.

Por otro lado, es importante destacar que la expectativa que se tiene del individuo en relación a su papel en el grupo, afectaría su dinámica. Así podemos ver que, “los roles dependen de dos aspectos importantes: a) las expectativas de los individuos y b) la función que tienen que desempeñar” (Tejada, 1997).

Sbandin (1977), establece tres grandes categorías relacionadas con los roles:

### ***Roles para la tarea del grupo***

Roles de constitución, relacionados con la composición social y mantenimiento del grupo.

Roles individuales, relacionados con las necesidades del individuo dentro del grupo.

A continuación, se explica cada uno de los roles mencionados:

**Roles para la tarea del grupo:** Corresponde a todos los roles que de una u otra manera tienen el propósito de lograr la meta u objetivo del grupo, como coordinar los esfuerzos y desempeños de cada miembro, así como el propio desarrollo del grupo en general.

**Rol de constitución y mantenimiento del grupo:** Aquí entra todo aquel rol que tiene que ver con lo relacional y lo social, vale decir, la composición social del grupo. Los miembros del grupo que desarrollan este papel, estimulan y facilitan las relaciones sociales, fortaleciendo los vínculos y la consistencia grupal.

**Roles individuales o relacionados con las necesidades individuales dentro del grupo:** El desempeño de estos roles tienen relación con las necesidades individuales, y no necesariamente, con las expectativas de los otros miembros del grupo, y mucho menos, con el logro de los objetivos y la ejecución de la tarea del grupo. Este rol individual, personal, refleja las motivaciones propias de un miembro del grupo a quien poco le importa su mantenimiento, y sí dificulta la dinámica grupal en la consecución y efectividad de su tarea. Este rol se manifiesta en la mayoría de los casos por dinámicas latentes que

activan elementos del individuo o de los individuos como miembros del grupo (ver matriz, grupal, plexos y el proceso de conexión en el mundo de lo latente).

Los roles grupales tienen su manifestación a partir de la estructura latente del grupo. Debemos comprender que las relaciones no formales en la matriz grupal, junto con la historia de vida de cada individuo, activan comportamientos que en la mayoría de los casos son inconscientes (ya sean los motivos o los efectos, tanto en la persona que lo manifiesta, como la influencia al resto de los miembros del grupo). Esto desencadena algunos fenómenos que se manifiestan en la dinámica grupal.

Es lo que de alguna manera presentan los modelos propuestos por Bion (1990) y por Foulkes (2005)[1948] en Inglaterra, Pichon Rivière (1977) en Buenos Aires, en Francia por Anzieu (1971, 1986), entre otros. Modelos de funcionamiento del grupo, permitiendo comprender al grupo como una entidad en sí misma, relativamente independiente de los individuos que la constituyen por un lado, y por otro lado, un espacio que dinamiza la actuación de los individuos en la misma.

Senge comenta respecto a la actuación del individuo, mencionando que los: *“modelos mentales” son supuestos hondamente arraigados, generalizaciones e imágenes que influyen sobre nuestro modo de comprender el mundo y actuar. A menudo no tenemos consciencia de nuestros modelos mentales o los efectos que surten sobre nuestra conducta”*: (1995: 17)

Muchielli (1984) agrega que, el rol es consecuencia de algunos factores, tales como:

FACTORES DETERMINANTES DEL ROL	
-	El papel que una persona a decidido desempeñar en el grupo
-	El papel que cree haber desempeñado
-	El papel que otro espera de él
-	El papel que le imponen
-	El papel que realmente ha desempeñado

Tabla 7: Factores que determinan el rol de los individuos.

### 3.2.6. La Dinámica de Grupo

Lo dinámico tiene que ver con aquello que está en movimiento, sean estas condicionadas por acciones mecanicistas, técnicas concretas o aquellas que se dan en el contexto de lo informal en las organizaciones, conocidas también como la parte sumergida del iceberg.

La dinámica organizacional tiene que ver con lo que sucede en la realidad cotidiana de las organizaciones y por ende en los individuos que la componen, sean estos vistos individualmente o de manera colectiva.

Cuando se habla de “dinámica de grupo”, en general se refiere al estudio de los individuos en interacción e interrelación. En este caso, los individuos de los cuales estamos hablando son los miembros de las organizaciones educativas, específicamente los profesionales de la educación: los profesores.

Coincidimos con Lapassade (1985: 97), cuando dice: *“La dinámica de grupo no es, o no es tan sólo, una dinámica de pequeños grupos; también y al mismo tiempo es una dinámica social que recae sobre ‘grupos’ constituidos por empresas, organizaciones sociales, instituciones”*.

Dinámica proviene de la palabra griega: dynamis, que significa "fuerza". Visto así, la dinámica de grupos, se refiere al estudio de las fuerzas que actúan en el interior de un grupo, caracterizadas por la confrontación, asimilación y la constante combinación de elementos movilizados que son desarrollados en la situación colectiva; fuerzas que son

desplegadas por el grupo, cuyas dinámicas ejercen cierta influencia tanto al interior del grupo y a sus miembros, como fuera de este (Sbandi, 1980).

Dos importantes hechos históricos en el conocimiento de los grupos son la investigación de Elton Mayo (1933) y sus colegas en los decenios de 1920 y 1930, y los experimentos efectuados por Kurt Lewin (1978), el fundador del movimiento de la Dinámica de Grupos, quien da a conocer los fenómenos que se observan en la vida de un grupo.

Mayo demostró que los empleados tienden a crear grupos informales que afectan la satisfacción en el trabajo y la eficacia, para bien o para mal. A su vez, Lewin señaló que cada clase de liderazgo produce respuestas diferentes en los grupos.

La dinámica del grupo, de manera general, tiene que ver también con el proceso social, a través del cual las personas interactúan de modo directo en los grupos, sean estos pequeños, medianos o grandes. Además, tiene relación con el conjunto de métodos y técnicas que se supone han de ayudar tanto al individuo como al grupo, a conocerse y mejorar las relaciones humanas, aportando a las personas a mejorar en el ámbito personal

### **3.3. Acercándonos a la comprensión del Grupo de Profesores**

Tomando como base lo expuesto anteriormente, este apartado se centrará en el análisis del grupo de trabajo de los profesores, buscando explicar, a pesar de lo complejo, la actuación del docente en las situaciones grupales en las que se desempeña, ya sea como líder o como un participante.

Es común que los profesores relaten situaciones conflictivas que les crean malestar y perturban su actuación. Por ejemplo, el estar frente a un grupo clase, donde se presentan variedad de dificultades que no permiten un adecuado desempeño de su rol: el hacerse cargo de un grupo curso conflictivo, en donde es muy difícil dar clases; estudiantes resistentes, dispersos; presencia de subgrupos antagónicos; actitud de rebeldía, agresión o

desafío hacia el docente; alumnos que se tornan en los depositarios de toda la agresión del grupo, actuando como chivo expiatorio (Barreiro, 2000; Esteve, 1987).

En este sentido es muy importante, aclarar donde se pone la mirada respecto a las dinámicas que se dan en los grupos. Como ya hemos mencionado, podemos verlo mecánicamente, en cuanto a su funcionamiento, y adoctrinar al docente para permitirle una adecuada participación, o bien, conocer y poder observar el entramado de afectos, emociones, sensaciones, pensamientos y actuaciones que se despliegan en lo grupal. Nos interesan ambas; las dos se complementan y dialogan, dando mayor información para tomar decisiones y aportar al desempeño individual y colectivo del profesorado.

### **3.3.1. El Grupo de trabajo de los profesores en la institución educativa**

En el contexto escolar se habla de trabajo en grupo, utilizándolo como medio y como fin, donde el énfasis está puesto en las estrategias y técnicas que se utilizan para trabajar en grupo, su estructura y funcionamiento, delimitándolo y reduciéndolo a roles e individuos en busca de un objetivo. Se crean para lograr un objetivo en particular y se disuelven cuando se alcanza dicho propósito. Se emplean generalmente para la identificación y resolución de problemas (Hodgetts y Altman, 1984).

Pero observar y comprender la dinámica del grupo de profesores, nos lleva a mirar este fenómeno, desde otra óptica, donde los docentes no se ven actuando en grupo, no actúan con una mentalidad grupal. Sólo en las ocasiones que se reúnen para realizar una tarea juntos con otros, experimentan el trabajo en grupo, pero no logran visualizarse en el quehacer como un ser colectivo, donde sus actuación individual es parte de lo grupal (Ayerra, 2006).

Fabra (1994), hace alusión a esto cuando menciona que *“el trabajo en grupo..., es mucho más que una técnica o una serie de técnicas; es una actitud, una manera de entender las relaciones humanas, es un ejercicio constante de creatividad”*.



En este sentido Bión (1990) habla del grupo como una unidad de trabajo y no como un encuentro entre individuos; habla de trabajo en grupo, el grupo conceptualizado como una unidad, una globalidad, esto independiente de que el individuo busque la globalidad o no, lo global del grupo está actuando.

De acuerdo a lo anterior, ocurre algo muy parecido con el grupo de profesores, ya que se saben parte de la “comunidad educativa” como la unidad que integran, en la que participan. La organización contiene al grupo, y el grupo, dinamiza a la institución y la actuación de los que la componen; desconociendo que no sólo son parte de una parte de la institución, también, son parte del todo de la organización y, de los otros que la integran, interinfluyéndose y condicionando su propia actuación.

El grupo de trabajo no existe sin la participación de los individuos; el grupo de trabajo no tiene sentido si no se dispone de un trabajo; este puede llevarse a cabo, pero ¿cuántos del grupo realmente participaron en función de la tarea que los reúne? Y si participan, y su actuación es coherente con los objetivos del grupo ¿qué los hace eficientes en la tarea? y ¿qué hace que en algunos la participación y su actuación en el grupo de trabajo no sea tan eficiente, ni para el grupo, ni para él como persona y/o como profesional? Estas son las preguntas que hacen que se deba analizar la complejidad de lo grupal en todas sus dimensiones.

Gairín y Villa (1999) en el estudio y análisis de funcionamiento de los equipos directivos y sus propuestas, hacen referencia a que: “La formación del profesorado debería incluir aspectos relacionados con la organización y funcionamiento del centro educativo y estar relacionada con el desarrollo organizativo”; agregan que: *“la formación previa al cargo debería proporcionar habilidades y destrezas para el ejercicio de la dirección. Particularmente importantes las que tienen que ver con las relaciones personales y de grupo”*, adquiriendo un mejor conocimiento de los comportamientos que adoptan los individuos en los grupos y de los fenómenos grupales (Fabra, 1994).

En este sentido cabe señalar que en el grupo de profesores se provoca uno de los procesos psicosociológicos básicos: el de la interacción social, que se caracteriza porque la acción de

los participantes toma en cuenta la acción de los demás y se orienta en función de ella; además se caracteriza por una orientación recíproca, es decir, por un significado compartido de la acción y por ser subjetiva (Weber en Huici, 1995).

Por último y aunque parezca obvio, es importante entender y ver que la institución educativa es fundamentalmente un grupo de trabajo, y que son personas las que integran la estructura organizacional, donde el conjunto de profesores conforman el grupo de trabajo, actuando permanentemente en situaciones de grupo, en la institución escolar.

### **3.3.2. Actuación de la persona del profesor en el grupo de trabajo**

El profesor se relaciona con cada uno de los miembros, con su grupo, con todo el grupo, con el conductor, coordinadores o líder del grupo. Pensemos sólo un momento en la cantidad de conexiones y relaciones, de líneas que se cruzan; lo que cada miembro conecta con sus propias relaciones, estableciendo lazos de actualización del aquí y ahora; con sus representaciones de la estructura familiar, la matriz primaria y además con sus plexos, todo esto desarrollado en el seno de esas relaciones y de su estructura (Bion, 1990; Foulkes, 1975, 1981).

Existe un común denominador en cada persona que participa en un grupo: la activación de la relación con la estructura familiar íntima; elementos comunes muy personales, se transfieren al trabajo y al grupo de trabajo. Ver lo de antes como el ahora. Con esto queremos decir que el esquema familiar, la matriz familiar, se conforma y se reproduce en el grupo en el cual se participa.

Lo anterior puede ayudar, para empezar a encontrar respuestas a preguntas que se plantearán a lo largo de este estudio. Preguntas como: ¿por qué yo funciono como funciono en los grupos? Intentando una respuesta, se puede señalar que se debe a la estructura familiar que dejó impresa la manera como funcionábamos en nuestro grupo primario, cuando éramos pequeños (Ayerra, 1996).

### 3.3.3. Influencia del grupo de trabajo en la persona del profesor

La influencia del grupo sobre la conducta del individuo no es simple; existen muchas variables en las relaciones dinámicas entre ambos, siendo una muy importante la personalidad del individuo.

Bolívar (1999) en el capítulo de *“Estrategias para generar capacidades en la organización”*, se refiere a las capacidades de los profesores destacando que: *“la acción individual se ve condicionada por los modos habituales colectivamente establecidos...”* (95).

Pero no sólo los modos habituales influyen en la actuación del profesor, sino toda una gama de factores y fenómenos tanto explícitos como latentes, o los de la subjetividad a los que hace referencia Tedesco (2004), quien insiste en la necesidad de políticas subjetivas, en el sentido que debiéramos tener en cuenta el factor humano, sujeto variable y dinámico en las organizaciones educativas.

Resulta interesante, además, la siguiente observación que hace Ayerra (1996): *“No elegimos el grupo, es el grupo quien nos elige; sin él la supervivencia de nuestra especie no hubiese sido posible. Desde que nacemos es un grupo el encargado de acogernos, acompañarnos y cuidarnos en nuestro proceso de crecimiento e individuación, aunque en determinados momentos el grupo delegue en una persona una parte del tiempo, como es el caso de la relación de las primeras experiencias vitales en el contexto de una relación simbiótica, que podría equivocarse con una relación individual, pero que para que esta experiencia pueda resolverse satisfactoriamente, es la madre la que aporta el grupo interno, suficientemente satisfactorio, sin el cual la amenaza de un mal desenlace está asegurada”*.

Como se dijo anteriormente, la situación del grupo, sus objetos o sucesos, activan y organizan una gran cantidad de sentimientos, valores, creencias, deseos, pensamientos, recuerdos. Se activan por conexiones y asociaciones con la red o matriz primaria, con el plexo y con la historia tanto personal como profesional, esto es, la historia de vida y sus experiencias de vida laboral en una institución.

En este sentido Marina (2000), se refiere a las representaciones semánticas básicas (RSB), las que se conectan con el universo interno de cada individuo; resuenan, llevándolo a actuar de determinada manera, conocida (aceptada) o desconocida para el individuo.

Es entonces que: *“debemos tener en cuenta que el papel que puede desempeñar una persona en un contexto dado radica, en última instancia, en la base psicológica personal del sujeto (...) lo que sí queda claro es que el comportamiento individual se “resiente” ante el contacto grupal, generando respuestas de distinto tipo en función de las características diferenciales de la agrupación en que se inserta”* (Fuentes y otros, 2002).

Con respecto a la construcción de su identidad como profesor, Tajfel (1984) en su teoría de la identidad social, describe los procesos psicosociales a través de los que se produce la identificación y desidentificación de las personas, de acuerdo con la percepción que se tiene de ellas según su grupo de pertenencia o adscripción social. El proceso de categorización social comporta la acentuación de las semejanzas y las diferencias entre los miembros de una misma categoría y entre los miembros de categorías diferentes, respectivamente.

Siguiendo con las preguntas a resolver: ¿Cuáles son las características de la cultura organizacional escolar? ¿Cuál es el sistema de liderazgo? ¿Cómo manifiesta el profesor su incomodidad? ¿Es una institución creativa, que transforma y recrea su quehacer o más bien adoctrina según los vaivenes de políticas y programas de la administración educacional? Sin duda, el tipo de grupo u organización educativa, predetermina la actuación del profesor como individuo y de los grupos en los cuales va participando.

#### **3.3.4. El grupo de profesores vistos como una red**

Si pensamos o imaginamos al grupo bajo la idea de una red, se puede suponer que esta posee “defectos”, padeciendo uno que otro debilitamiento y deterioro de sus conexiones e interacciones.

Esto es lo que plantea Foulkes al ver al grupo como una red y sus dificultades en la interacción e interrelación entre los individuos (puntos o nódulos). El grupo es una red de comunicaciones consciente e inconsciente, que de una u otra manera va determinando la actuación de los individuos en el grupo.

*Ayerra, plantea que: “Diariamente nos encontramos en las instituciones con la personalización de conflictos, en cuyo origen se encuentra una inadecuación en la estructura, aunque esta pueda ser detectada por un mal entendido inconscientemente entre algunos de sus participantes, quienes lo actúan. Sin un conocimiento de estas dinámicas latentes, es difícil el entendimiento de muchos de los acontecimientos institucionales y sociales” (1996).*

Abraham (1975) toca el mundo interior de la persona del enseñante, su inconsciente individual y el colectivo, cómo participa desde su mundo interior inconsciente con los otros en lo grupal. En el inconsciente colectivo de los grupos se generan fuerzas imaginarias, que son proyecciones de la personalidad individual en interacción. El conocer esas fuerzas o mejor dicho el comprenderlas, ayudaría a que el grupo cumpla el cometido para el cual se convoca.

El profesor se ve unido a otros, tanto como parte de la institución educativa y en especial al grupo de docentes, aunque a veces se presente rechazando toda acción colectiva, demostrando poco interés y baja participación. Pero de una u otra manera, se sabe parte de esta red que lo representa, le da identidad y sentido de pertenencia; aunque no lo desee, es parte y conecta con otros en las uniones de esta red, ya sea en el inconsciente colectivo o individual, dentro de la organización del centro.

### **3.3.5. El grupo de profesores vistos como una matriz grupal**

También llamada Matriz Relacional: Matriz, porque contiene al grupo y a cada uno de los individuos que lo integran. Y los miembros en esta matriz se relacionan, y es en ese

relacionar, donde se manifiestan ciertos fenómenos, procesos, elementos y momentos que están presentes en la situación de todo grupo.

Ni el grupo, ni el individuo en grupo, se pueden desconectar de esta situación grupal; por el contrario, se dan instancias o momentos de conexión con el otro y/o con los otros; vale decir, cada elemento del otro es percibido por los demás miembros del grupo, quienes, conscientes o inconscientemente, conectan y pueden identificar esos elementos con algo conocido de sus mundos personales.

Este proceso de identificación que vive el grupo y el individuo en el grupo, utiliza ciertos recursos personales, pudiendo ser estos la memoria y la percepción, que de una u otra manera actúan con base en acontecimientos previos: experiencias o vivencias que son la base para nuevos aprendizajes. Estos recursos buscan en nosotros, desde el mismo momento de la concepción, elementos similares o iguales a los aspectos que se perciben del otro, y allí viene la conexión.

Ese momento de “conexión” de lo del otro con lo mío, se actualiza en toda una cadena asociativa de elementos formados por percepción, recuerdos y emociones o afectos relacionados a todos ellos, así como conductas y respuestas a estas percepciones, con las emociones que se les asocian, generando una cadena que condiciona inmediatamente la respuesta a la percepción del otro.

Así, la nueva respuesta activa en los demás miembros del grupo un proceso de conexión similar o parecido a la nuestra, y que además se realiza simultáneamente a nuestro proceso personal, activando a su vez, otras cadenas de elementos que dan otras respuestas...y así de forma inmediata, simultánea e infinita.

Muchas de estas asociaciones o conexiones frecuentemente no se hacen manifiestas, ya que se quedan en el mundo interior de las personas y por diferentes motivos se reprimen o bloquean, así como la exteriorización de las emociones, pensamientos y efectos comportamentales a que puede llevar en cada individuo; evocando recuerdos, experiencias previas, tanto gratificantes como las de malestar, siendo estas últimas inhibidoras de las

emociones que genera, provocando en ese espacio y tiempo, ciertas ansiedades e incomodidades en el estar.

En ocasiones los profesores manifiestan ansiedades y malestares en la situación de grupo, caracterizado por el nerviosismo, o como un “cosquilleo” a nivel del estómago. En realidad, esto tiene que ver con lo visceral, con las sensaciones que la mayoría asocian a tensión, nervios, donde las “tripas se retuercen” y emiten sonidos extraños. A esto es lo que se llama el plexos, estructura y ramificación del sistema nervioso.

Hay una parte de la matriz grupal que el individuo interioriza. Esta tiene que ver con la parte íntima del grupo familiar, referencia para todo ser humano. Cuando se integra o participa en un grupo se viene con esa red familiar. Esto marcará de una u otra manera el tipo de comunicación y relaciones que se desarrollen en la red de relaciones estructuradas de la matriz grupal, apareciendo la negociación en la interacción, negociación entre el plexos individual, red íntima formada por personas y miembros familiares significativos.

<b>PROCESO DE CONEXIÓN – IDENTIFICACIÓN – ASOCIACIÓN EN LA SITUACIÓN GRUPAL</b>
<p>Es un proceso absolutamente normal, necesario para la comunicación entre las personas. Es universal, es decir, se da en todos los seres humanos, independiente de la cultura y de la época en la que viven.</p> <p>Lo que ya no es universal es la cadena asociativa, los “afectos” (emociones) a ella vinculados, las respuestas a las percepciones habidas y las interpretaciones de la realidad percibida, a través de todos sus sentidos y que se constituyen bajo un código particular (si bien tiene elementos familiares y sociales) y de los que en la mayoría de las ocasiones no hay conciencia.</p> <p>Cada ser humano constituye su propio universo interno, formado por todo lo que se le ha enseñado, pudiendo tener cosas en común con personas con las que comparte cultura, experiencia y vida.</p>

Tabla 8: Características del proceso de conexión – identificación – asociación de los individuos en la situación grupo. Elaboración propia a partir de clases teóricas de grupo analítico, fundación OMIE-Universidad de Deusto, 2005.

A través del cuadro anterior podemos explicar cómo la persona se implica, interpreta y siente cuando es parte de un grupo determinado, siendo afectado interiormente. La parte íntima del individuo, las “entrañas” (plexos) es lo que cada uno trae al grupo, adquirido y desarrollado en su primer grupo, la red familiar.

Al respecto Marina (2000) menciona que: *“las experiencias provocan una avivación o una desactivación del sistema nervioso”*, donde la gama de elementos y fenómenos que participan en el grupo, como en cada uno de los individuos en el grupo, es determinante de la actuación tanto personal como colectiva. Cada grupo desarrolla una “cultura grupal”, patrones culturales de funcionamiento. Unos pueden facilitar y otros pueden condicionar el propio desarrollo del individuo.

### **3.4. Condicionantes predeterminantes en la dinámica y actuación del grupo de profesores**

En el espacio y situación de lo grupal se dan ciertas dinámicas que articulan todo el funcionamiento: tensiones que se desarrollan en el grupo, generando ciertas ansiedades; miedo al silencio, huida y abandono no explícito; interpretaciones conflictivas, entre otros. Dada esta situación, el grupo trata de resolver estas ansiedades, a lo que también se puede llamar fenómenos en el grupo. Son procesos, elementos que intervienen en el grupo, sean estos conscientes o inconscientes, tanto para los individuos que participan del grupo como para el propio grupo.

Las dinámicas que se perciben como negativas en el comportamiento del grupo: las frecuentes críticas y ataques, las resistencias en general, la asistencia irregular, el que persiste en llegar tarde rompiendo de alguna forma la continuidad del grupo, la cohesión grupal, tanto débil como fuerte; las dificultades que sobrelleva en este contexto el conductor o coordinador o líder del grupo, son aspectos que pueden alterar el quehacer grupal.

Sabemos que las instituciones, vistas como un espacio relacional, de socialización y de culturización, dan cabida a fenómenos o elementos que determinan la actuación de las personas en los grupos de trabajo; en este sentido los profesores en el contexto del centro educativo, no siempre son conscientes que determinadas actuaciones tanto individuales



como grupales, están condicionadas por estos fenómenos, que se generan a partir del grupo o del propio individuo.

Por ello es pertinente hablar de ciertos condicionantes predeterminados, generados por el propio individuo: su historia personal y de su historia profesional. Pero además, se debe considerar el contexto, tanto del propio grupo como el exterior, llegando al contexto social (sociedad), pues no podemos olvidar que la escuela cumple en definitiva funciones sociales. La sociedad influye en ésta y en sus acciones de forma importante y viceversa.

Interesante es la aportación de Gairín (1999), al mencionar que: *“La escuela es un “sistema abierto ya que existe una interconexión de influencias con el ambiente. El ambiente actúa como un suprasistema que le rodea, justificando el carácter probabilístico y no la certeza que rodea su actividad (...) La escuela como sistema abierto, como esquema recurrente de hechos, diferenciado del medio circundante pero dependiente de él, se relaciona íntimamente con su entorno”.*

Como se mostrará más adelante, tomando los aportes de Bion, Foulkes, Pichón-Riviere, se ampliará la mirada sobre ¿qué nos ocurre cuando estamos en grupo?, ¿por qué cuesta estar en grupo?; ¿qué dificultades encontramos en los grupos? Sin dudas, hay ciertos fenómenos que gatillan, activan ciertas dinámicas, afectando al grupo, al individuo en el grupo, así como todas las interrelaciones e interacciones posibles.

### **3.4.1. Fenómenos que se desarrollan en la situación de grupo**

En la dinámica propia de la vida de los grupos, son muchos los factores que se desarrollan e inciden en la actuación del grupo, del profesor en el grupo y la de sus compañeros; factores que desencadenan ciertos fenómenos que condicionan y repercuten en el ámbito manifiesto y/o latente de la dinámica de la institución. Unos se relacionan con otros, provocando conexiones a nivel consciente o inconsciente del colectivo, y a nivel imaginario o de fantasías del individuo en el grupo de trabajo. Todos estos factores de una u otra manera inciden en la actuación del profesorado (Abraham, 1975; Fernandez, 1994).

Como explica Fernández Cruz (1995): *“los cambios que suceden al profesor en el recorrido de su carrera profesional, a los que son ajenos ni los acontecimientos que le suceden en su vida privada, ni la propia evolución de la institución donde el docente trabaja, ni, por supuesto, los eventos relacionados con el desarrollo diario de su profesión, con la práctica de la enseñanza, con la acumulación de experiencia docente, y con todos los procesos formativos en que se ve implicado, cristalizan de algún modo, en su forma de integrar y comprender, y por tanto, de dirigir su acción profesional”*.

Al parecer, en la institución se acostumbra y se “aprende” a actuar en medio de elementos y situaciones que condicionan e influyen en la vida del grupo y de los individuos en su “verdadero” ser y hacer; a decir: *“En las relaciones entre el profesorado tampoco es fácil decir la verdad, o sea, aquello que realmente se siente, se sabe y se hace. Es común que en este tipo de interacciones se superpongan clasificaciones y baremos que vienen de fuera y que limitan la posibilidad de expresión y escucha, ya que no han sido elaboradas desde lo que cada uno realmente es, aporta y necesita”* (Hernández en Bolívar, 2000: 98).

Santos Guerra (2000) habla tanto del “cierre” como obstáculo en la práctica personal del profesor, como del “cierre” institucional, refiriéndose a la escuela como organización. En este sentido menciona algunas causas de esta actitud de encapsulamiento, de clausura, de rechazo, caracterizada por miedos a lo nuevo, a posibles descalificaciones y críticas y el silencio, como recursos de protección personal.

El otro cierre se refiere a la escuela, vista en este caso como el colectivo de los profesores. En este sentido, el cierre tiene que ver con el aislarse del exterior, así como el cerrarse hacia si mismo, desconociendo las opiniones de quienes integran la comunidad.

La continua evaluación del medio, tanto externo como interno del grupo de profesores llevaría, de una u otra manera, a conocer las actuaciones y fenómenos de este tipo Fernández (1994).

### **Procesos antigrupales en el grupo de profesores**

¿Qué pasa en los grupos cuando emergen con facilidad elementos que parecieran que lo van a destruir?

Nitsun (2000) se refiere a esto diciendo que: *“El antigrupa es un concepto que fue formulado para posibilitar el reconocimiento total de los procesos de oposición y disruptivos que actúan contra el grupo, tanto en psicoterapia de grupo como en los grupos ajenos a la consulta clínica”*.

Pareciera que no es habitual reflexionar respecto a los elementos que pueden destruir a los grupos. Se pone acento en la resolución de problemas, pero no de donde vienen o hacia donde van, vale decir, causas y efectos. Es importante señalar que lo antigrupal es una entidad propia del grupo, pues lo encontramos en todos ellos.

En este sentido, Nitsun hace un constructo que trata de explicar por qué en los grupos nacen fuerzas que parecen destruirlos. Habla de actitudes “pro” y “contra” el grupo. Temores que los miembros traen individualmente, que anidan en el grupo y que pueden incluso paralizarlo. Temores que tienen que ver, entre otros, con miedo a equivocarse; miedo de mis temores y los del otro; miedo a lo que piensan de mi, etc. Estos y otros de alguna manera son elementos que determinan la subsistencia del grupo.

Los procesos antigrupales, vendrían a ser mecanismos que los sujetos y los grupos articulan para paralizar los procesos naturales del grupo. Elementos que podrían distorsionar el desarrollo de las acciones colectivas; aspectos individuales y grupales que pueden entorpecer el alcanzar los objetivos que se pretenden conseguir como organización.

Este concepto de “antigrupa” ha sido formulado por Nitsun (grupoanalista, 1991, 1996) para posibilitar el reconocimiento de los procesos de oposición y disruptivos que actúan contra el grupo. *“El grupo describe actitudes negativas hacia el grupo y comportamientos en el grupo que, si no son reconocidos o contenidos, pueden alterar el grupo y devaluar la tarea...”*.

Algunos puntos importantes señalados por Nitsun son:

- Lo antigrupal es más un proceso que una entidad fija en los grupos.

- El proceso antigrupal varía considerablemente de un grupo a otro. En unos no es muy evidente, mientras que en otros destruye totalmente el grupo.
- Proviene de diferentes niveles del grupo. Por ejemplo, una persona puede contener y expresar lo antigrupal, o pueden ser los subgrupos o el grupo como totalidad.
- Tiene la función de facilitar el desarrollo pero puede ser también patológica. En su función de desarrollo aporta una guía para el grupo, posibilitando al mismo tiempo que sus miembros tengan la oportunidad de expresar su frustración, desencanto y odio a través de lo antigrupal.
- Existe una relación complementaria y potenciadora de la capacidad creativa del grupo. En otras palabras, reconociendo y conteniendo el antigrupo se ayuda a posibilitar los procesos constructivos y creativos de los grupos.
- Se refleja en las estructuras socioculturales y políticas. El mundo de la política nacional e internacional está repleto de fenómenos antigrupales, la mayoría de ellos vistos como un antigrupo entre grupos, en el que el antigrupo interno se proyecta fuera sobre “el enemigo”.

Las fuentes principales de lo antigrupal, que nos sugiere Nitsun, tienen que ver con los miembros del grupo, quienes pueden predisponerlo hacia posiciones antigrupales. Otra fuente es la organización o la propia institución como saboteadora de las acciones del grupo.

También hay elementos antigrupales que provienen del líder, donde se activan las buenas y malas experiencias que ha vivido en su historia grupal y por ello pueden aparecer sus temores y sentimientos de odio hacia el grupo.

Como ejemplo, un elemento antigrupal proveniente, ya sea del individuo o del grupo es la *agresividad*, que puede manifestarse en dos bandas: una que tiene que ver con el decir, narrar la fantasía de la agresión (sólo la verbaliza); y la otra, que tiene que ver con pasar a

la actuación de la agresión. Es aquí donde se instala lo destructivo en el grupo y el grupo lo puede tomar como una agresión al propio grupo. La agresión manifiesta sentimientos de enfado, rabia, odio; un extremo deseo de que el otro muera. Pero además, puede desencadenar otros elementos como dolor, tristeza, frustración, resignación en el sentido de aceptación de esa realidad y que no va a cambiar.

Por último, es necesario poner atención en los procesos antigrupales en la vida de las instituciones educativas. La institución, vista como grupo grande, tiene que ser pensada desde sus dificultades, desde el manejo de los elementos antigrupales, los cuales podrían ser reconducidos hacia procesos de desarrollo y creatividad, tanto de los individuos como del grupo en su conjunto.

### 3.4.2. Supuestos básicos en el grupo de trabajo

Bion, (1990) en su experiencia con los grupos, observó algunos tipos de actividades mentales regresivas que están presentes, las cuales espontánea y predeciblemente sucedían repetidamente. Fantasía colectiva y unitaria subyacente que exhibían los miembros de un grupo. Los llamó supuestos básicos: *dependencia*, *emparejamiento*, *ataque-huida*. Estos tres supuestos, son defensas regresivas contra el movimiento del grupo hacia un comportamiento más maduro.

En líneas generales, en un grupo pueden desarrollarse cada uno de los supuestos de la siguiente manera: *el supuesto básico de dependencia* puede darse cuando para el grupo el conductor o el coordinador es el que debe responder a las tensiones que se activan en la dinámica grupal; *el supuesto del emparejamiento*, tiene relación con ideas, como: “lo importante somos nosotros”, “el mejor grupo somos nosotros”. Se piensa que de las relaciones establecidas en el grupo va a salir el máximo resultado y que “nuestro grupo es la hostia”; y el tercer supuesto hace mención al “*ataque y fuga*”: ante la fantasía de la agresividad, en el grupo se genera miedo, pudiéndose expresar en la huida de uno o varios de sus miembros.

Como se ha mencionado, son las ansiedades contenidas en un miembro o en algunos, las que activan ciertos elementos; las ansiedades del grupo se derivan de ansiedades personales. Por esto se debe tener presente que el estar con otros genera ansiedades y esto puede llevar a actuar defensivamente.

Fuentes y otros (2002) reconocen en este sentido, que: *“lo que si queda claro es que el comportamiento individual se ‘resiente’ ante el contacto grupal, generando respuestas de distinto tipo en función de las características diferenciales de la agrupación en que se inserta”*.

En las instituciones sociales, como las instituciones educativas, los supuestos que predominan, por las características de la organización, estructura y funcionamiento, son los de emparejamiento y dependencia. Pensando en que estos tres supuestos están presentes, ninguno se ausenta del otro, sino que funcionan como una triada, vale decir, uno emerge, mientras, los otros dos están latentes, vale la pena analizar por qué la prevalencia de uno sobre los otros, lo que dará más elementos para entender la dinámica particular de cada grupo de docentes.

### **3.5. El profesor y sus recursos personales en situaciones grupales**

La profesión docente se desarrolla con otros, ya sea a nivel de compañeros, ya sea con los alumnos y otros actores que participan de la comunidad educativa. En cierto sentido, la institución educativa ‘acoge’ a todos y a cada uno de los miembros que conforman el grupo de docentes.

El grupo de profesores se sabe parte de esta unidad, diríamos “comunidad educativa”, la componen, participan, pero generalmente desconocen que en cada uno también hay partes de la organización y de los otros que la integran, influyéndose entre sí y condicionando su actuación.

En este sentido se hace necesario para cada profesor, tomar consciencia de cuáles son aquellos elementos disponibles en cada uno de ellos y en cómo se activan y movilizan en las situaciones de grupo.

A continuación mencionamos algunas características de los recursos personales para acciones desde lo individual en lo colectivo:

Pueden ser aprendidas, proporcionando una serie de experiencias en las que se movilicen y se reconozcan. Experiencias que refuercen o no determinados recursos para el trabajo con los otros.

También, pueden ser relativamente estables, una vez reconocidos y reforzados por su disposición a una manera que contenga beneficios para la propia persona como para los compañeros, pueden permanecer de manera bastante fuerte en el individuo que las ha adquirido.

Por otro lado, implican relación sujeto-objeto. Es decir, el objeto de un recurso activado, utilizado, es tangible, concreto, no se da en abstracto y podemos observar sus consecuencias. Además, actúan como fuente de elemento motivador de la mejora de los propios recursos, desde el punto de vista afectivo e intelectual.

También pensamos que tienen gran importancia social. No suelen ser propios de un sólo individuo, sino compartidas por un número de personas relativamente elevado. Conectan y no dependen de factores culturales y sociales, son transculturales, van más allá de lo actitudinal y tiene que ver más con los factores humanos. De aquí la importancia del grupo. Hemos mencionado cómo la situación de grupo, como espacio para la multiplicidad de interacciones con otros individuos, moviliza y activa elementos a nivel intelectual y emocional. De esta manera, el grupo en su conjunto, potencia o inhibe acciones individuales, desde donde se pueden activar una serie de elementos que dinamizan la vida del grupo. El conocimiento de estas dinámicas y el acompañamiento continuo, la revisión individuo-grupo-individuo, integrando elementos profesionales y personales, podrían favorecer el desarrollo profesional docente, su práctica y desenvolvimiento en el quehacer cotidiano en la institución educativa, vista esta, como un grupo humano grande.

## CAPÍTULO 4. LA PERSONA DEL PROFESOR

### 4.1. Introducción

¿Por qué hablar de la persona del profesor? ¿Por qué pensar al profesor desde su dimensión humana? ¿Por qué considerar estas dimensiones en la formación del profesorado?

Porque considerar la formación y el desarrollo profesional docente desde una mirada más holística y completa del Ser profesor, permitiría, ver a este sujeto como parte del entramado relacional y afectivo, presente en la institución educativa, lo que nos lleva a replantear el quehacer docente y la formación.

En el ejercicio de la función docente, lo profesional está atravesado por aspectos humanos y personales, y a la vez, a la persona del profesor la cruza lo profesional. En cada acción que el profesor desempeña, activa elementos que tienen que ver tanto con lo profesional (técnicas, metodologías, saberes disciplinarios), como con factores humanos y personales, movilizándolo sus aspectos afectivos, intelectuales, comportamentales en torno a las tareas que realiza en el contexto escolar (Tardif, 2004; Perrenoud, 2004; Marcelo y Vaillant, 2009).

Así mismo, en la interacción con todos aquellos actores que intervienen y participan en el espacio educativo, establece relaciones, muchas veces favorecedoras para el trabajo pero otras activadoras de aspectos más agresivos, que pueden provocar malestar en las vivencias del compartir y relacionarse con los distintos actores y estamentos (subgrupos) que representan a la institución educativa (Arellano, 2007).

Estas consideraciones son de vital importancia si coincidimos con lo que Hargreaves (1995: 19) nos dice: *“Con independencia de los términos que utilicemos, en los últimos años hemos llegado a darnos cuenta de que el profesorado constituye la clave definitiva del cambio educativo y de la mejora de la escuela”*.

---



Entonces, ¿por qué no preocuparnos de este profesional de manera más integral, vale decir, como persona-profesional; como un ser que piensa, siente y actúa en un contexto y situación determinada, como es el caso de la institución educativa, ya que los aspectos más personales e íntimos de una u otra manera están presentes y se activan en el quehacer profesional, condicionando su actuación?

En este capítulo, por tanto, se busca mostrar a la persona del profesor como un ser que siente, piensa y actúa, con todos sus aspectos personales y humanos, abordando ideas, conceptos y planteamientos que cobrarán sentido en el proceso de análisis de los contenidos recogidos en la experiencia de formación. Por lo mismo, los apartados siguientes, sin ser exhaustivos, muestran aspectos y factores mínimos relevantes a considerar a la hora de diseñar un programa de formación para el profesorado en esta línea.

## **4.2. La dimensión humana y de persona del profesor**

### **4.2.1. El profesor piensa: racional - intelectual**

El pensamiento va ligado a acciones tanto individuales como grupales en el contexto del trabajo docente. El profesor piensa para ejecutar la didáctica del enseñar. El profesor es un intelectual, es un sujeto de conocimientos que busca la mejor manera de hacer y llevar a cabo su rol de maestro, como parte del grupo de profesores, del grupo clase y del conjunto de la comunidad escolar.

Sin embargo, su dimensión racional, entendida como la capacidad para reflexionar entorno a sus prácticas, en función de lo que le corresponde según los roles que desempeña en la escuela, va más allá del “saber hacer” entendido como un saber técnico, de tipo casi mecánico.

Elliot en este sentido, menciona que *“cuando los fines son claros la racionalidad técnica actúa; pero qué sucede cuando el contexto es complejo o cuando los fines no son claros y fijos. Al parecer aquí debe buscarse una solución fuera de lo instrumental o lo técnico. ¿Cuál va a ser la actuación del profesor cuando los problemas no sean exclusivamente técnicos, cómo los resolverá?”* (1991: 136 – 137).

Un docente que sabe hacer sirve para atender a la tarea de hoy, a la demanda; pero un maestro que pueda pensar con juicio propio tiene la capacidad a largo plazo, para poder satisfacer las circunstancias y necesidades del medio en el que participa. Vale decir, un profesor que pueda reflexionar sobre sus prácticas, desarrollar el pensamiento para analizar situaciones particulares de la enseñanza, ejerce un efecto liberador (Freire, 2004, 2009, 2012; Bauman, 2007), no sólo para él y sus circunstancias, sino, también para con los otros y el medio institucional en general.

Los problemas que enfrenta la docencia son tan complejos e indeterminados en el ejercicio de sus funciones, que demandan resoluciones activas e inmediatas, donde los “conocimientos” (Schön, 1992) se manifiestan en forma de reconocimientos y juicios desarrollados de manera espontánea e intuitiva. El profesor debiera ir más allá de un cúmulo de técnicas y la búsqueda de recetas mecánicas, muchas veces abstractas.

Activar esta manera reflexiva de pensar del profesor podría servir de base para el mejoramiento de la práctica tanto individual como colectiva. Desarrollar la capacidad de juicio y de observación para comprender, pensar, analizar e interpretar sus rutinas, puede ser un camino para que los docentes ejerzan un control racional de las situaciones vividas en el contexto de su quehacer profesional.

#### **4.2.2. El profesor siente: emocional – espiritual**

No ha sido fácil incorporar en la profesionalización docente la dimensión emocional del profesor. A finales de los 90 algunos hablaban de ella como la *“dimensión silenciada”*

(Fernandez, 1998) para referirse al tabú de los sentimientos, actitudes y creencias (Marcelo, 1991) de los profesores.

Parece que no se tiene gran dificultad para expresar las emociones que hacen sentir bien, o compartirlas cuando se pregunta ¿cómo te sientes? Sin embargo, ocurre lo contrario cuando la emoción hace sentir mal.

Sea bienestar o malestar, a veces no se encuentran los canales para manifestar lo que se siente. También puede ocurrir que no se puede conectar con la emoción o emociones relacionadas con los hechos, y por lo tanto no se sabe bien qué es lo que se siente.

Algunos comentarios hechos por maestros, llevan a clasificar los sentimientos en tres tipos de categorías:

*“a) Sentirse perdido y confuso; b) Esperanzas y miedos en relación a mi, la persona que ostenta la autoridad; c) Esperanzas y miedos en relación a otros miembros del grupo”* (Salzberger, Henry, y Osborne, 1996: 21).

Agrega además, que el grado de tensión de los individuos en un grupo aumenta dependiendo, por ejemplo, del número de personas: *“En un grupo grande nos sentimos más perdidos, con miedo de las hostilidades y la violencia y la pérdida de nuestra identidad”* (1996).

Tal como lo explica Bach y Darder: *“Nuestro cuerpo está lleno de posibilidades intactas y de sensaciones inexploradas. No somos sólo mentes pensantes. Somos seres emocionales y somos cuerpos, pero no sabemos demasiado bien qué hacer con nuestras emociones...”*. (2002: 115).

Cuando se habla de nuestros sentimientos, es porque de una u otra manera se ponen en funcionamiento nuestros sentidos. Sentimos con la vista, con el oído, olfato, gusto, tacto. Quizás podríamos también echar mano a la percepción, que nos hace sentir nuestro propio

cuerpo y su estado físico y, de esta manera podríamos saber, tomar consciencia de cómo el medio y los otros pueden movilizar o no ciertas emociones en nosotros.

En este sentido, en el libro *“L’ experiència emocional d’ ensenyar i aprendre”* las investigadoras comparten las sensaciones y sentimientos que viven profesores y alumnos en la relación de enseñar y aprender en la institución educativa: confusión y ansiedad. *“Cuando nuestra mente está llena de ansiedad, tenemos que encontrar una salida para nuestros sentimientos (...). Si no nos dan ninguna de estas oportunidades, tendemos a retraernos en nosotros o encontrar otras formas de escapar a la abrumadora experiencia”* (Salzberger et. al. 16, 17).

En el relacionarse con otros en un espacio grande, como es el caso de las instituciones educativas, se puede ver cómo se activan una gama de sentimientos y sensaciones por parte de cada uno de los individuos que participan y actúan en los espacios grupales. Estas emociones pueden ser sentidas y vividas, vale decir, expresadas o tal vez, a pesar de ser sentidas, el contexto no permite que sean expresadas; o tal vez no pueden ser sentidas, por no conectar con las emociones, y mucho menos con el contexto, llevando esto a un desenvolvimiento intelectualizado, para buscar seguridad en el estar.

### 4.2.3. El profesor, humano colectivo plural

¿Por qué hablar de lo humano del profesor? Cuando hablamos de lo humano, nos referimos a ese humano terrestre, al que también se refiere Morín (2001) cuando habla de la era planetaria. A un humano que padece, que siente en la relación con los otros, pues se pone en juego toda su naturaleza personal y humana. En el caso del profesor, uno de los aspectos que con frecuencia se hace presente, tiene que ver con el “desconcierto” particular y como colectivo de los docentes ante el entorno, realidades y dificultades de la sociedad y sus familias, lo que les genera agotamiento y desgaste de su ser, vale decir, de sus facultades físicas, intelectuales, de su creatividad, del dialogo y su capacidad de desarrollo en la búsqueda por hacer las cosas de la mejor manera que les es posible. A esto se refieren Andreas y otros en su obra (1980): *“el miedo escolar”*, llamando a los profesores:

*“compañeros de padecimientos”*, que, profesionales o no, viven enfrentados con los problemas de la realidad escolar y sufren la desazón de tener que comprobar, por sí mismos, como la ciencia los deja frecuentemente en la estacada.

El proceso de Enseñanza y Aprendizaje reúne a los enseñantes en los espacios educativos. Pero no sólo a ellos como colectivo, sino a cada una de las personas, seres humanos que comparten un periodo determinado de tiempo de sus vidas con cada uno de los que participan en la comunidad escolar: docente-alumno, docente-colega, docente-jefe, docente-padre; son todas relaciones que requieren la implicación profunda del profesor como ser humano, previo, como ya lo hemos señalado, al desarrollo técnico que conlleva la acción formativa.

No sólo hay enseñantes y aprendices; no sólo se deben ver características y roles en cada una de las partes. Es necesario ver a otro humano que nos hace iguales, ya que compartimos características comunes como seres (Maturana, 1994).

En esta línea Eva Bach y Pere Darder, mencionan que *“La condición de humano es la que tiene que impregnar todo el resto de características espacio-temporales que me vienen dadas por mis circunstancias personales. Éstas me definen como ser vivo, hasta el punto que no podría existir sin ellas. No puedo prescindir de ellas porque perdería la identidad y la singularidad. Pero resulta indispensable que al margen de definirme como catalán, ecologista, católico, periodista de derechas o de izquierdas, amante de la opera o del Barça..., me defina básicamente como persona. Si no me reconozco esta identidad humana, no seré respetuoso con la diversidad y el grupo podrá hacer de mi lo que quiera”* (2004: 48).

La gama de aspectos y elementos humanos de la persona del profesor podría no activarse si no estuviera en relación con otros; es más, si la relación con los otros no existiera sería como estar estéril en alguna de (o todas) las funciones del ser humano con otros humanos. Es ahí, en el compartir, en el estar con otros seres humanos, en donde se movilizan y activan elementos disponibles en cada persona, independiente de la edad, cultura o color de piel con la que interactúa; lo humano es transcultural; es más, uno y otro en interacción, van

activando desde el acercamiento individual todo aquello que el otro le signifique para ella misma.

El profesor es un profesional colectivo, porque participa y moviliza sus acciones con otros y para otros en grupo: con alumnos, con compañeros, con familias, con la jerarquía de la institución. En ocasiones, también con todos los actores internos y externos a la comunidad educativa. Es colectivo porque piensa en plural; habla de su grupo curso, de sus alumnos, de su escuela que es un grupo de muchas personas. Podríamos decir que la imagen y conceptos que tiene de su tarea es grupal; y es plural, por lo diverso, por la amplitud de conexiones con un grupo determinado. Si tomamos el caso de la institución vista como un grupo grande de personas, es con ellas, es con ese colectivo que se relaciona y participa en interacciones variadas y diversas, desde el relacionarse cercano y directo, como el que pueda darse por las conexiones de redes de la propia institución.

Pero las instituciones deshumanizan (Ayerra, 1996). Históricamente no ha sido una preocupación ni de la administración ni de los gestores organizacionales el preocuparse por sus empleados. Aunque existen *'buenas declaraciones'*, la mayoría se queda ahí, en (buenas) intenciones. Quizás no es que se olviden o no quieran, es que realmente no pueden. Aunque muchos gestores y administradores han adquirido nociones de administración y gestión a través de cursos, muy bien fundamentados teóricamente, en la práctica, estos también, como cada persona dentro de las instituciones, se encuentran con elementos que condicionan dicha gestión, y que impiden poner en la práctica los postulados que en la teoría suenan muy bien.

Sin embargo el profesor no es un elemento más del “engranaje” de la institución educativa, es un ser que piensa y siente en contacto con cada uno de los que habitan esa comunidad. Por el papel que representa y desempeña, los otros ponen en él una serie de etiquetas y exigencias desde lo organizacional, institucional (colectivo), como de los pequeños o medianos grupos en los que va participando en el día a día. Puede encontrarse en una reunión de equipo de compañeros, en un claustro, en la sala de clase con sus alumnos; la mayoría de las veces no con un sólo grupo clase, ni en una única aula, sino con distintos

grupos clases a lo largo de la jornada de trabajo, en espacios diferentes, conocidos o desconocidos tanto para el profesor como para los alumnos. También, sabemos que de una u otra manera el contexto, el lugar físico, influye en la vida del grupo y por lo tanto facilita o no el accionar del profesor y del grupo en ese medio.

Se necesita que los profesores puedan desplegar todo su ser en los espacios institucionales; es la única manera para que puedan fluir con todas sus capacidades; se necesitan gestores, administradores y compañeros que los puedan acompañar en la vida cotidiana en el centro escolar; que los grupos de trabajo sean verdaderos espacios de trabajo en creatividad, impulsando y animando a cada uno para que comparta lo que tiene, entendiendo que ninguno tiene la verdad 'absoluta', que cada uno puede expresarse, como pueda y desde donde pueda, sin el temor a mostrarse desde la dimensión humana (Leal, 1998), reconociendo que hacerlo desde allí no es un delito.

Nos olvidamos de nuestra naturaleza, de quienes somos como especie en evolución; nos olvidamos de lo humano en un mundo con tantos aparatos que tienden a sustituir o a imitar toda característica que tiene que ver con nosotros. Sin embargo nos hacemos humanos y salimos de nuestra individualidad cuando comenzamos a interactuar y relacionarnos colectivamente. El otro y los otros activan elementos y aspectos en mí que pueden crear bienestar o malestar, siendo esto último motivo de dinámicas relacionales que perjudican el estar con los otros en situaciones de trabajo, pero que quizás también pudieran ser aprovechadas para el mejoramiento del quehacer institucional.

Considerar al profesor humano, tiene que ver con poner de relieve esta condición y característica de toda persona, que por parecer obvia la vamos olvidando o no la consideramos, ya que posiblemente, como en cualquier otra profesión, hoy en día se busca que las personas generen resultados dentro del 'ensamble de la producción'. Pero pareciera que para aumentar el logro de resultados desde esta perspectiva, los ingenieros y expertos en gestión buscan pensarla y administrarla como cualquier otra institución productiva, en el marco actual de producción basada en resultados y estándares de calidad.

En este sentido Cristian Laval (2004), nos dice: la “*escuela no es una empresa*”, es una organización donde el componente principal son las personas.

#### 4.2.4. Límites del profesor humano

Muchas de las acciones que se desarrollan día a día permiten darse cuenta de que no se llega a todo; cuesta, o algunas veces hay incapacidad de reconocer nuestras debilidades. Sin embargo la vida misma se encarga de mostrar las limitaciones y vulnerabilidad (Esteve, 1984; Bach y Darder, 2004).

Es necesario tener en cuenta que lo que se desea y quiere se ve limitado por la condición de fragilidad humana. No tiene que ver con lo débil que podemos ser en cuanto personas; más bien tiene que ver con la imposibilidad de hacerlo todo. Somos verdaderamente humanos cuando podemos vernos y considerarnos en nuestra fragilidad. Nada más reconocer nuestro ciclo de vida: nacer, vivir, morir. No somos eternamente y para siempre, y no somos omnipotentes.

*Al profesor “desde una concepción idealizada se le asignan los más altos cometidos y se consideran de obligado cumplimiento las metas más difíciles, a veces contradictorias entre sí(...); al profesor se le pide responder a una descripción altamente idealizada, resumen de todas las características y rasgos de personalidad considerados como positivos en un lugar y momento histórico determinado. Muy lejos, desde luego, de las limitaciones de una persona de carne y hueso” (Cabero, 1998: 16).*

Es por esto que el profesor debe tomar consciencia de las limitaciones que tiene ante la tarea de enseñar y en el desempeño de cada una de las acciones que desarrolla en el contexto institucional. Se idealizan las tareas y en los proyectos se proponen metas y acciones que sólo generan más y más frustración. La normativa está para ser cumplida, aquella que llega desde arriba y la que en conjunto se aplica como marco regulador para el hacer.



De nuevo, nuestras limitaciones vienen dadas por nuestra condición y características humanas, y es necesario poder pensarlas y pensarnos para reconocer en el otro un igual desde lo humano, y por lo tanto frágil. Limitaciones muchas veces desencadenadas por conflictos de autoridad no resueltos, de agresión y un cúmulo de fuerzas que se desarrollan en la institución que pueden ejercer un efecto positivo o negativo sobre la salud, sobre el desarrollo de la personalidad del enseñante.

Acompañar y dejarnos acompañar, para que unos a otros podamos complementarnos en nuestras capacidades e incapacidades, facultades y dificultades, logrando así, una elaboración más adecuada a la realidad y de la realidad, actitud que nos permitiría acciones posibles en el plano personal, laboral e institucional.

#### **4.2.5. El profesor, persona individuo singular**

Los individuos en las organizaciones están, participan o se presentan con lo que se ve (lo que se puede ver) y lo que no se ve de ellos, lo oculto (sus elementos cognitivos, afectivos, emocionales, recuerdos, etc.). Sin embargo, como hemos dicho anteriormente, sólo dejan ver, o se les permite que muestren (que aparezca), su talante profesional, con instrumentos técnicos para hacer frente al cargo y las tareas específicas en su puesto de trabajo.

En este sentido Tesdesco (2005) hace referencia a ciertos elementos únicos en cada individuo, los cuales se ponen en juego en las acciones cotidianas, en sus tareas de trabajo en la escuela. A estos elementos únicos y ocultos los llama “intangibles”. Están presentes a un nivel cognitivo y emocional, y se espera que sean considerados como aspectos a trabajar en la formación, y ser reconocidos por cada persona para el desempeño de sus tareas.

Como mencionamos anteriormente, el énfasis principal de la tarea del profesor, está puesto en la racionalidad técnica. Las instituciones anulan o muy poco les interesa el profesional como persona. Les interesa más hablar de gestión, organización, estructura, objetivos, calidad y casi nada de lo que tenga que ver con los profesionales vistos en su singularidad como individuos.

Si el individuo tiene la oportunidad de conocer y comprender estos aspectos más intrínsecos/subjetivos, podrá, quizás, encontrar una nueva forma de hacer, de pensar y relacionarse, comprendiendo que el verdadero desafío es el de transformarse a sí mismo, y de esta manera incidir libre y creativamente en los escenarios en los que participa. A esto se refiere Morín (2001) al hablar de la introspección como un acto necesario de autoexamen personal de forma permanente y necesaria para el desarrollo personal.

El buen maestro no es reductible al seguimiento de reglas. El carácter de los profesores requiere un constante juicio práctico, desde lo individual: *“la elección no sólo se hace sobre medios alternativos para conseguir fines determinados, sino en relación a qué fines en competencia y conflicto deben ser perseguidos en un momento determinado. Para decidir tales cuestiones se requiere sabiduría o, para decirlo más precisamente, las decisiones que uno toma en tales situaciones ponen de manifiesto la propia sabiduría”* (Kemmis, 1988: 65).

Si por sabiduría entendemos conocimiento, podríamos decir que cada profesor utiliza toda la gama de conocimientos que tienen que ver con él, como un individuo singular y único; activándose partes de esa gama de conocimientos, en cada situación vivida en el contexto escolar. Sabiduría adquirida, aprehendida desde la experiencia personal y profesional, en aspectos intelectuales, emocionales, intuitivos y de sentido común.

#### **4.2.6. El profesor y sus recursos personales**

Coincidimos con Tardif (2004), cuando concluye que: *“La pedagogía no puede ser otra cosa que la práctica de un profesional, es decir de una persona autónoma, guiada por una ética de trabajo, que se enfrenta a diario con problemas para los que no existen recetas prefabricadas. Un profesional de la enseñanza es una persona que debe habilitar y construir su propio espacio pedagógico de trabajo, de acuerdo con unas limitaciones complejas que sólo él puede asumir y resolver de forma cotidiana, apoyado necesariamente en una visión del mundo, del hombre y de la sociedad”*.

Desde esta perspectiva, pensamos que el profesor debe conocer y echar mano a los recursos personales, constituidos por las capacidades y habilidades con las que nace y las que desarrolla y adquiere a lo largo de su vida. Estos recursos están en relación directa con todo lo que nuestro cerebro nos permite hacer, pero en la misma medida también dependen de nosotros mismos, de nuestra personalidad, experiencias y vivencias.

También, cuentan las personas que conocimos y con las que nos relacionamos a lo largo de nuestras vidas, las que nos acompañan, las que nos encontramos, las que nos educaron, las que nos amaron y a las que amamos. Pasado, presente y futuro; experiencias, sentimientos, relaciones, e incluso la forma en la que sentimos y vivimos cada situación, forman parte de cómo somos y de lo que hacemos con esta gama de recursos disponibles.

Clandinin y Connelly, *“Señalan que para acceder a este tipo de conocimiento hay que buscar los constructos histórico-interpretativos, biográficos y experimentales de la práctica escolar e indagar en la experiencia personal de los practicantes y en la historia de su conocimiento personal”* (1984 en González, 1995).

Entonces, el ejercicio de las prácticas cotidianas de cada profesor no deberíamos reducirlas únicamente a la utilización de instrumentos, o ciertas técnicas que se emplean en las acciones colectivas e individuales del quehacer educativo, ya que el contexto de estas prácticas es social, global, complejo, interactivo y simbólico al mismo tiempo. Por lo tanto el trabajo del docente no está compuesto únicamente de técnicas determinadas y acciones pre-programadas; es también una praxis, donde se es sujeto de su propio trabajo y agente de su pedagogía, pues es él quien la modela, quien le da cuerpo y sentido, en contacto con los distintos actores del medio escolar.

En este sentido, es necesario considerar los recursos personales disponibles en cada uno de los profesores, para conocer cómo estos se activan y se movilizan en el contexto de trabajo, en función de mejoramientos de sus prácticas pedagógicas e institucionales.

*¿Pero a qué nos referimos cuando hablamos de recursos personales?* La consciencia de nuestras necesidades básicas, la capacidad de comprender y entender cómo resolverlas, la observación e interpretación de los acontecimientos que nos rodean, la manera de relacionarnos con los demás, son ejemplos que tienen que ver con la supervivencia. Estos recursos tan básicos van perdiendo su importancia en nuestra vida, debido a lo compleja y tecnificada, pero sin embargo, siguen estando ahí. Su valor para la vida puede verse con fuerza y claridad en los primeros años de vida.

Los recursos personales hacen referencia a la manera en la que vivimos y gestionamos nuestras emociones, pensamientos y actuaciones en nuestra vida privada, íntima, personal y social. Es decir: cómo nos sentimos, pensamos y somos con nosotros mismos; cómo nos sentimos, pensamos, somos, nos comportamos y relacionamos con los demás: nuestra pareja, amistades, familia, compañeros de trabajo, etc.; cómo reaccionamos, nos adaptamos y nos comportamos con los objetivos, obstáculos, problemas y conflictos de la vida personal, privada y pública.

Entonces, cuando hacemos alusión a los recursos personales nos referimos a todos aquellos elementos disponibles en cada individuo para la acción en situaciones determinadas. En este caso, aquellos elementos con los que cuentan los profesores para la actuación en contextos laborales, y en especial en los grupos de trabajo, en función de tareas y acciones determinadas, donde se activarán recursos a nivel personal, cognitivos, afectivos; y otros recursos internos (íntimos, propios) tales como percepciones, memoria (recuerdos), emociones, entre otros.

En temas relacionados con el desarrollo organizacional y mejora de los equipos de trabajo frecuentemente se menciona que el factor humano es clave en el éxito o el fracaso de las organizaciones de este nuevo siglo, y que la verdadera eficacia, calidad y posibilidades de un equipo depende de sus integrantes y sus recursos propios.

La maestra, Mari Carmen Díez Navarro, dice al respecto: *“en la meva pràctica faig servir molts recursos, que són tan variats i estrefolaris com jo mateixa. Un dels més “propis” és la*

*imaginació. Des que em reconec m'agrada inventar..." (Casamayor, 2007: 102); "un altre recurs que utilitzo són els meus records i les meves experiències, als quals recorro confiadament com aquell qui va a una botiga de materials d'alt disseny. Sempre trobo alguna cosa que em connecta amb els nens que tinc al davant..."(103).*

En este sentido González destaca los estudios realizados por Elbaz (1983) y seguidos por Connelly y Clandinin, los que: *"desarrollan una nueva perspectiva del conocimiento, que ellos denominan "conocimiento práctico personal". Esta terminología responde a su interés por la epistemología de la práctica y a su concepción de tipo experiencial. Concretamente, definen el conocimiento práctico personal como 'un cuerpo de convicciones y significados, conscientes o inconscientes, que surgen a partir de la experiencia, es íntimo, social y tradicional y se expresa en acciones personales'" (1984 en González, 1995).*

En este sentido, es necesario pensar formas y maneras de estar mejor con uno mismo y con los demás en las instituciones, adquiriendo y activando recursos propios que beneficien las tareas colectivas y las particulares. Puede que a esto se refiera Salmurri (2004), cuando habla de libertad emocional:

*"es el empleo racional de nuestros propios recursos y herramientas psicológicas para ayudarnos a superar una situación que compromete y tensa nuestras emociones, y mejorar las condiciones en las que nos enfrentamos a ella, resolviéndola de forma armoniosa y respetuosa con nosotros mismos y con los demás".*

Una lista de recursos personales, a manera de relación, nace a partir de las lecturas, observaciones y análisis del trabajo de profesores en los centros (Anguera, 1999). A decir:

FACTORES PSICOSOCIALES DE LOS MAESTROS Y QUE PUEDEN APARECER EN LOS PROCESOS DE LA VIDA INSTITUCIONAL	RECURSOS PERSONALES NECESARIOS Y DESEABLES PARA LA ACTUACIÓN DEL PROFESOR EN EL CONTEXTO DE INSTITUCIONES EDUCATIVAS.
<p>El dolor de descubrir las limitaciones propias y la de los otros.                      Huir de las frustraciones y del dolor emocional.                      Ataques por cierto grado de admiración y envidia.                      Destinatarios de sentimientos negativos y positivos tan poderosos.                      Miedo, envidia.                      Idealización de nosotros mismos y de nuestro grupo (fantasías).                      Aspiraciones y miedos conocidos por nosotros.                      Conflictos infantiles no elaborados del maestro.                      Aspectos frustrantes y dolorosos del trabajo del maestro.                      Factores intrapsíquicos e intrapersonales de los maestros.                      Expectativas pasadas.                      Fracaso.                      Resentimiento.                      Los inicios: de una nueva relación, de curso.                      Los finales: de las relaciones, de curso.</p>	<p>Capacidad de percibir conexiones y descubrir el significado (con qué conecto?).                      Conectar aspectos de la dimensión afectiva y cognitiva en la actuación en el centro.                      Pensarse y encontrar sentido.                      Reflexionar individual y conjuntamente sobre el comportamiento del otro.                      Comprender la naturaleza de las dificultades.                      Reflexionar sobre las situaciones y nuestras reacciones para comprender la naturaleza de la relación.                      Explorar los propios sentimientos y compartir lo que se siente.                      Examinar y reconocer nuestros sentimientos en situaciones determinadas.                      Simpatizar con las emociones del otro.                      Mejorar el nivel de consciencia y reflexión personal; vale decir, capacidad de verse a sí mismo y las maneras como, a través de su propio sistema de actitudes y creencias, interpreta y aplica mecanismos organizativos, reglas, normas de comportamiento en el desarrollo de sus relaciones con los diferentes actores del sistema en el que participa.                      Señalar o compartir los sentimientos que provocan las situaciones, lo que puede servir para entender las relaciones en la institución educativa.                      Aceptar lo desagradable de la complejidad del mundo. Nuestro conocimiento es limitado.                      Afrontar el hecho de sentirnos desconcertados, confusos y ansiosos.                      Descubrir nuestras limitaciones y la de los otros.                      Aprender a observar.                      Adquirir confianza en la capacidad de aprender de la propia experiencia.                      Examinar nuestro comportamiento especialmente en momentos de ansiedad y sobrecarga.                      Ser conscientes de nuestras tendencias y de nuestras debilidades en las situaciones cotidianas del contexto de trabajo.                      Pensar la organización, al grupo, y yo.                      Declarar, aclarar                      Tomar consciencia de la influencia del medio, Percibir y distinguir elementos que condicionan la propia actuación en el contexto de trabajo.                      Expresarse, siendo uno mismo                      Gestionar los elementos latentes que participan en la interacción                      Ver al otro como persona. Compartir y estar como iguales.</p>

Tabla 9: Una lista de Recursos Personales necesarios y deseables para la actuación del profesor en el contexto de instituciones educativas. Elaboración propia.

### 4.3. Algunos factores que inciden en la vida del profesor

#### 4.3.1. Influencias previas a la práctica profesional

No cabe duda de que las experiencias previas acumuladas en la vida del profesor, como en la de cualquier individuo, comienzan desde el primer contacto con su núcleo familiar y continúan presentes a lo largo de su desarrollo como persona.

En este sentido González menciona las influencias que pueden afectar de alguna manera a los profesores, antes de que comiencen su preparación profesional: “prestar atención a las experiencias personales desde las primeras edades, considerar las influencias de los padres y otros familiares, así como de otros miembros de la sociedad, y las actividades o acciones culturales en las que participe el futuro profesor” (1995: 129).

En la misma línea Feiman-Nemser (1983) en Gonzalez (1995: 130-131) encuentra tres argumentos para explicar estas influencias previas a la educación formal que reciben los maestros. La primera, *“se refiere a la `teoría evolucionista’, en la que se destacan las tendencias pedagógicas primitivas espontáneas: todos los seres humanos tienen deseos internos de enseñar... Defiende la existencia de ciertas predisposiciones, comunes a todas las personas... los profesores principiantes asumen su rol con un sentimiento de ayuda a otros seres humanos y seguros de su conocimiento pedagógico”*.

La segunda idea hace alusión a que las primeras relaciones con personas que hayan sido significativas, constituyen prototipos para subsiguientes relaciones a lo largo de la vida. Esta posición es presentada por la teoría psicoanalítica. Aquí se considera de vital importancia las relaciones que los profesores han mantenido con los adultos durante su infancia.

En el tercer argumento *“se consideran los cientos de horas que el futuro profesor ha pasado como alumno y el ‘aprendizaje de observación’ que se ha producido”*. Es así que el aprendizaje de la profesión ocurre mediante un proceso de internalización de los modelos

de enseñantes con los que pudo participar. Estos modelos pueden ser positivos o negativos, pero una vez en ejercicio, esta cultura de modelo latente se activa, siendo una de las principales influencias en las concepciones del profesor.

Así, toda la acumulación de vivencias que se van sumando a lo largo de las experiencias de vida, tanto las agradables como las que no, constituyen elementos que de una u otra manera emergen en las situaciones del contexto laboral donde se desenvuelven los maestros. Por lo tanto, las situaciones actuales del contexto activan ciertos elementos que los llevan a actuar de determinadas maneras, movilizand o una gama indeterminada de aspectos personales.

#### **4.3.2. El profesor, sujeto bio-psico-social**

La persona del profesor no es una estructura de partes aisladas, es un organismo, es un todo sistémico, una unidad funcional, donde todo está interconectado. Ver al profesor, sólo como unidad estructurada, permite pensarlo y analizarlo para comprender de alguna manera su complejidad como ser humano; pero entendemos que no hay compartimentos estancos, sino que todo depende de todo, como sistemas unidos e integrados; lo psíquico depende de lo biológico, de lo social y cada uno necesita de los otros para su funcionamiento.

Según Quintana: *“todas las actividades del individuo repercuten en todas: algo así como en un reloj, donde al mover una ruedecilla se ponen las demás en movimiento”* (1992: 27).

El autor antes citado aclara que en los intentos por estudiar a las personas ha sido necesario trabajar con las partes y elementos que la componen. Tal es la descripción de Lers h en Quintana (1992), quien presenta tres capas o zonas de la personalidad: la primera, la capa básica, elemental, constituida por el *“fondo vital”* de la persona, representando al cuerpo con su anatomía, conjunto de órganos, fisiología y funcionamiento orgánico. En este nivel residen las manifestaciones primarias de su biología que conforman su vida vegetativa



(metabolismo o nutrición, crecimiento, reproducción). Se puede decir que constituye los instintos de conservación (alimentación, agresión y huida) y el sexual.

Con todo este mundo de apetitos y pulsiones, de fuerzas instintivas, de fenómenos pasionales y emotivos se constituye el segundo estrato de la persona: el “*fondo endotímico*”, llamado así porque sus fenómenos “*tienen el carácter de subterráneos*”. Surgen de una esfera que no es abarcable ni controlable por el Yo consciente, escapan a la determinación racional.

Por encima de ellas encontramos la capa superior, la del “*ámbito racional*”: pensamiento y voluntad consciente, con toda la complejidad y riqueza de las actividades psíquicas superiores.

A continuación se presenta un esquema que ilustra lo dicho anteriormente:



Figura 2: Las tres capas de Lersher en Quintana, 1992.

Estas tres capas de la personalidad corresponden a la vida vegetativa, animal y racional del ser humano, las que no sólo se fundamentan una a otra, sino que se comunican e influyen mutuamente, compenetrándose en una unidad que va conformando la personalidad. Sin embargo, esta propuesta quedaría incompleta si no se incluye la dimensión social de la persona, aunque según este autor, esta correspondería al nivel espiritual que pone en marcha el establecimiento de las relaciones humanas.

Aun así y para hacerla más explícita, agregamos a las tres capas de Lersch, una cuarta capa: la capa social.

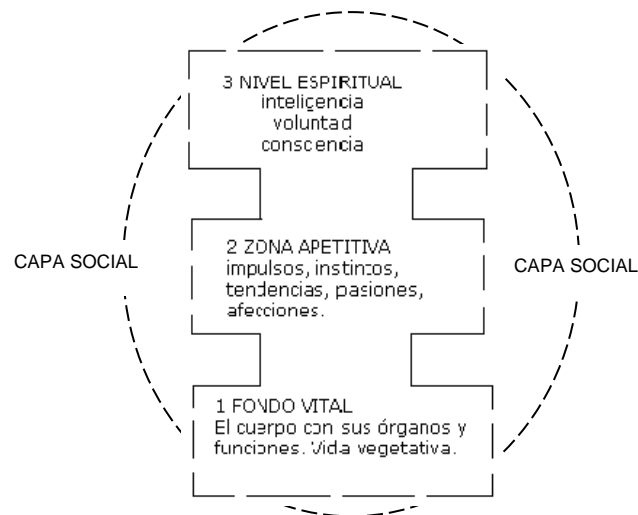


Figura 3: Las tres capas de Lersch más la 'Capa social'

Vale la pena aclarar que en las relaciones humanas y por tanto sociales, participan todas y cada una de las zonas señaladas (las cuatro capas), ya que desde el momento único del nacimiento el sujeto comienza a relacionarse con otros en un entorno y situaciones determinadas. Estas "capas", una a nivel visceral, otra que tiene que ver con el comportamiento cotidiano y otra más reflexiva, se activarían al participar en contextos sociales.

### 4.3.3 La personalidad del profesor

Las características de la personalidad del profesor están mediadas por su función, por los roles que le toca desempeñar en la institución educativa, por la imagen que los otros tienen de él y cómo se percibe él mismo.

De esto habla Cattell (1972), cuando se refiere a la idea de personalidad, la que puede definirse como aquello que nos dice lo que una persona hará cuando se encuentre en una

situación determinada. Dicho de otra manera: lo que siente, piensa y cómo actúa, estará en función de la situación en la que se encuentre y de la naturaleza de su personalidad.

En el informe, “La educación encierra un tesoro”, se menciona que una persona es competente si es capaz de “*saber, saber hacer y saber estar*” (Delors, 1996), estos activados por un conjunto de recursos, tanto a nivel cognitivo, afectivo y psicomotor.

En este sentido, Darder<sup>4</sup> nos alerta de nuestra actuación y, de cómo damos un salto desde el conocer (saber) al actuar (hacer), no considerando el motor de nuestras acciones, esto es, los sentimientos y emociones. No sólo saber hacer, sino también querer. Pero lamentablemente bajo este modelo de actuación, más bien neoliberal y empresarial, lo que importa es el resultado, el ahora, el cómo lo logramos. Poco importa lo que ocurre en el mundo interno, en la persona del profesor, “*la imagen del sí-mismo*” (Abraham, 1986, 1987).

Este modelo racional, prioriza, “*el hacer sin sentir*”. No es que no se sienta. Lo que sucede es que vamos desconectados con las emociones que implica cada situación vivida en el contexto escolar. Entonces surge la pregunta: ¿cómo podemos compensar el hacer desde un punto de vista racional, con el estar desde lo natural y humano? A este respecto, Abraham, pregunta y exclama: “*¿cuántos docentes hay que sean reales en su clase? (...) ¡Para muchos es muy arriesgado ser humano con los estudiantes!*” (1986:18). Estos planteamientos se pueden hacer extensivos a cada uno de los grupos en los que participa el docente en la institución educativa.

El hecho de hacer hincapié en el profesor como persona ayudaría a los docentes en los procesos de auto-comprensión basados en su vida y su trabajo; ayudaría a los demás a trabajar con los profesores con mayor eficacia, y otorgar una credibilidad y una dignidad muy necesarias al conocimiento personal y práctico de los mismos profesores sobre su trabajo.

---

<sup>4</sup> En entrevista realizada para el trabajo de Tesina, 2008.

### 4.3.4. Circunstancias personales del profesor

En la institución educativa, a cada uno de los profesores y al conjunto de ellos, se le presentan ciertas situaciones que se pueden prever y otras que son emergentes, esto en relación con la gestión del centro, la gestión del departamento, del equipo, la gestión del aula y los deberes en torno a sus funciones: profesor, jefe de estudio y un sin fin de tareas tanto individuales como las que se realizan en grupo.

En los sucesos del día a día, las circunstancias personales de cada profesor también están presentes y aparecen indirectamente. Pero da la impresión de que no tuvieran nada que ver con el contexto y la situación del ambiente de trabajo. Parece que fuera ‘pecado’ considerar cuestiones de la vida de cada uno, que están relacionadas ‘con lo de afuera’ de la institución y que tienen que ver con las circunstancias particulares de cada una de las personas, y que afectan directamente a las funciones del propio profesor y muchas veces a quienes lo rodean. Los demás captan, sienten ‘algo’, o ven, por ejemplo, en las expresiones de la cara, cómo está, cómo se siente el otro, apareciendo el contagio de las emociones, la influencia del estar de uno en el otro y en los otros; la comunicación emocional y expresión de las emociones a través de nuestros gestos y la influencia de las mismas (Morgado y Segura, 2006).

ALGUNAS CIRCUNSTANCIAS PERSONALES QUE INFLUYEN EN EL BIENESTAR DEL DOCENTE	
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Enfermedad personal o de un miembro de la familia.</li> <li>- Muerte de un familiar o persona cercana.</li> <li>- Pérdida de trabajo del cónyuge o familiar.</li> <li>- Problemas relacionado con lo hijos</li> <li>- Separación.</li> <li>- Malestar personal por situación externa a la institución.</li> <li>- Malestar personal por situación interna a la institución.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Cambio de vivienda y domicilio.</li> <li>- Maneras de huir de los temas personales.</li> <li>- La idea de que ‘no toca’.</li> <li>- Confusión entre ‘lo que toca’ y ‘no toca’, de lo personal en la institución.</li> <li>- De lo personal no hay que hablar y si de lo profesional.</li> <li>- Lo que afecta a los aspectos humanos de los profesores, no se muestra.</li> <li>- Enmascarar un problema personal, en el malestar laboral.</li> </ul>

Tabla 10: Circunstancias personales que influyen en el bienestar. Elaboración propia

¿Se puede dejar a la persona del profesor y sus circunstancias, afuera de las puertas de la institución? ¿En la institución, la actuación de las personas es solamente y exclusivamente “profesional” (técnica, funciones)? ¿Qué sucede con la vida interior del profesional y con su ser, con su persona, con sus circunstancias personales?

La mayoría de las veces se hacen conocidos sólo los aspectos y maneras de hacer “profesionales”: las funciones, tareas, responsabilidades y (en)cargos, sean estos propios o ajenos. Por otro lado, los roles y funciones no dejan ver a la persona, y la persona a su vez se parapeta en estos aspectos para mantener ‘distancia’ entre lo profesional y lo personal.

#### 4.3.5. La imagen del profesor

Entre los que se refieren y rescatan al profesor en su dimensión como persona (Carlos Marcelo, 1987; Aurelio Villa, 1988; Salzberger-Wittenberg, Henry, Osborne, 1998), encontramos a Ada Abrahan (1975), quien destaca al enseñante y su “*mundo interior docente*”. Abrahan explica, además, cómo los otros lo ven y como se ve él mismo, lo cual en muchas ocasiones lo confunde, dada cierta incoherencia entre cómo se percibe él mismo y como lo perciben los demás.

Para acercarnos y comprender la imagen del profesor, Abraham habla de:

- El **Yo real** que concierne a la actitud del docente para darse cuenta, para simbolizar convenientemente lo que sucede dentro de su organismo, lo que es vivido dentro de sí mismo y en sus relaciones con los demás.
  
- El **Yo ideal** que define al yo tal como el docente quisiera ser, conforme a sus valores, sus ideales y aspiraciones. Imagen generalmente deseable y comúnmente admitida. Es la ilusión que se hace el docente de ser perfecto, ideal. Es la resultante de la identificación del yo real con el yo ideal.
  
- El **Yo idealizado**. Es lo socialmente deseable. Imagen estereotipada que la sociedad impone de manera sutil al individuo.

De acuerdo a lo anterior, nos damos cuenta que los procesos de mejora del profesorado, desde la formación o desde cualquier tentativa en esta dirección, generados desde la propia organización u otros niveles de responsabilidad dentro del sistema educativo, apuntan a lo deseable, a lo idealizado. En este sentido Abraham nos confirma que, *“la mayor parte de los medios convencionales utilizados para estimular a los docentes hacia los cambios, sólo son dirigidos hacia la imagen idealizada”* (Abraham, 1975: 61).

Cabe entonces hacer la siguiente pregunta, en cuanto a la formación y al profesor: ¿Por qué no hay tanto interés por la persona del profesor desde lo “real”, tanto en la formación como en el día a día, en las instituciones educativas? En su mayoría, ni los propios maestros lo hacen, ni saben cómo se podría. Se escuchan frases como: ‘no nos queda tiempo para nada, estamos cansados, desbordados’. El actual estrés laboral y el número importante de bajas por enfermedades ‘laborales’ que afectan a estas personas, a su ser, tiene muchas veces su origen en este descuido (Arellano, Gimeno, Noguera, y Rabadá, 2007). No cuidamos a los educadores, ni en ellos está instalada la cultura del cuidado y menos aún, la del autocuidado.

#### 4.3.6. Ciclos vitales del profesor

Para Hargreaves (1995: 104): *“Determinados factores personales como la madurez personal, la fase por la que atraviesa en su ciclo vital, la identidad étnica y de género, las creencias religiosas, los compromisos ideológicos y los objetivos de carrera tienen una influencia considerable en las relaciones de los profesores con sus colegas, sus orientaciones con respecto al cambio y la calidad de la instrucción que imparten en el aula”*.

Considerando lo anterior se da una mirada a lo que tiene que ver con los “ciclos vitales de los profesores”.

Carlos Marcelo (1999) da a conocer diversas investigaciones realizadas sobre el tema. Una de ellas es la de Sikes (1985)<sup>5</sup> el cual menciona que: *“diferentes experiencias, actitudes, percepciones, expectativas, satisfacciones, frustraciones, preocupaciones, etc. parecen estar relacionadas con diferentes fases de la vida de los profesores y de su carrera”*.

Otro autor que destaca es Huberman (1990) quien se refiere a las etapas, fases y años de la carrera docente, donde cada una no se ha de entender como de obligado cumplimiento.

A continuación se presenta, a modo de resumen, los planteamientos de Sikes y más adelante el de Huberman, terminando con una breve explicación del modelo de Burke, quien plantea la evolución del ciclo vital del profesor en dos grandes dimensiones: la personal y la organizativa.

Diferentes etapas por las que atraviesan los profesores, según Sikes (1985):

---

<sup>5</sup> Citado por Marcelo, C. (1999) en el apartado número nueve donde habla de las “Teorías sobre los ciclos vitales de los profesores”, de su obra: Formación del profesorado para el cambio educativo.

FASE	EDAD	CARACTERÍSTICAS
11ª	Entre 21 y 28	Fase de exploración de las posibilidades de la vida adulta, y de iniciación de una estructura estable de vida. Problemas de disciplina son los que más preocupan, debido a la ausencia de autoridad. Preocupa el dominio del contenido de enseñanza. Fase de socialización profesional.
22ª	Entre los 28 y 33	Fase de la estabilidad en el puesto de trabajo para unos y la búsqueda de un nuevo empleo para otros. Se interesan más por la enseñanza que en el dominio del contenido.
33ª	Entre 30 a 40	Período de gran capacidad física, e intelectual, lo que significa energía, implicación, ambición y confianza en sí mismos. Intentan ser más competentes en su trabajo. Buscan la promoción. Fase difícil para las mujeres por la tensión que ocasiona la maternidad y la atención a los hijos.
44ª	Entre 40 y 50/55	Fase de adaptación a la madurez, adoptando nuevos papeles en la escuela o en el sistema educativo. Profesores que mantienen los principios y las costumbres en la escuela. En ellos descansan muchas de las responsabilidades y lo hacen porque creen que lo deben hacer. Algunos no se adaptan a los cambios y se vuelven amargados, críticos y cínicos.
55ª	50-55 hasta la jubilación	Fundamentalmente fase de preparación de la jubilación donde relajan la disciplina, así como sus demandas hacia los alumnos.

Tabla 11: Diferentes etapas por edad de los profesores. Elaboración propia a partir de Sikes, 1985 en Carlos Marcelo, 1999.

Ante la aparente linealidad de las fases presentadas por Sikes, se presenta el estudio realizado por Huberman (1989) relacionando los años de carrera con sus respectivas fases.

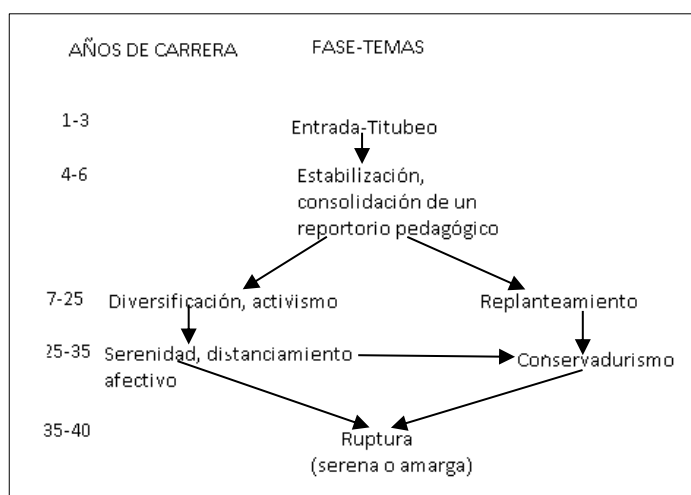


Figura 4: Etapas, fases y años de carrera docente (Huberman, 1990 en Marcelo, 1999)

Lo anterior se amplía en el siguiente cuadro:



ETAPAS	CARACTERÍSTICAS
<b>1ª etapa.</b> Entrada a la carrera	Incluye las fases de supervivencia y descubrimiento. El choque entre los ideales y la realidad. Los que tienen una experiencia positiva, mantienen buenas relaciones con los estudiantes. Los que la viven de manera negativa, lo viven como una carga docente excesiva, ansiedad, dificultades con los estudiantes.
<b>2ª etapa</b> Estabilización	A menudo coincide con la posición permanente como profesor y hacer un compromiso deliberado con la profesión. Mayor sentimiento de facilidad al desarrollar las clases, dominio de técnicas e instrucciones, capacidad para seleccionar métodos y materiales apropiados. Se actúa de forma más independiente.
<b>3ª etapa</b> Experimentación o diversificación	Esta no es igual para todos los profesores. Unos canalizan sus energías en mejorar su capacidad como docente. Otros centran sus esfuerzos en buscar promoción profesional. Un tercer tipo de profesores van poco a poco reduciendo sus compromisos profesionales, algunos dejan la docencia o se dedican a otras cosas de manera paralela. Para estos profesores, esta fase supone un replanteamiento que se caracteriza por un ligero sentimiento de rutina a una crisis existencial real en relación con la continuación en la carrera.
<b>4ª etapa</b> Búsqueda de una situación profesional estable	Se desarrolla entre los 40 y 50-55 años de edad. Períodos de cambios más o menos traumáticos, cuestionando su propia eficacia como docentes. Influye el hecho de estar rodeados por gente más joven (alumnos y compañeros). Hay dos grupos de profesores: uno caracterizado por la serenidad y distanciamiento afectivo. Estado de ánimo de los profesores menos enérgicos. Un segundo grupo se estanca, se vuelven amargados y es poco probable que se interesen por su desarrollo profesional. Fase de Conservadurismo.
<b>5ª etapa</b> Preparación de la jubilación	Tres patrones de reacción: Enfoque positivo, interés por especializarse más, preocupación por el aprendizaje de sus alumnos. Otro es el Defensivo, menos optimismo que el anterior y actitud menos generosa hacia las experiencias pasadas. Y por último los Desencantados, adoptan patrones de desencanto respecto a las experiencias pasadas, están cansados y pueden ser una frustración para los profesores más jóvenes.

Tabla 12: Etapas y características de la vida de los profesores y su carrera. Elaboración propia a partir de Huberman, 1990 en Marcelo, 1999.

Como se dijo anteriormente, otro modelo presentado por Marcelo es el de Burke (1990), quien plantea que la evolución del ciclo vital del profesor no es unívoca, sino que debe ser entendida en función de dos grandes dimensiones: la personal y la organizativa. En la primera existen factores como las relaciones familiares, las crisis personales, las disposiciones individuales, y otros, que influyen en los profesores. Y la segunda, lo

organizativo, que también puede influir en la carrera profesional, y depende de los estilos de gestión, expectativas sociales, sindicatos, etc.

Todas estas investigaciones ponen de presente cómo ciertos factores: la edad, las características personales y profesionales y el contexto organizativo, tienen que ver con la evolución de los profesores.

Por esto podríamos decir que no sólo los aspectos profesionales influyen en una mejor formación y desempeño docente, sino que también deben tenerse en cuenta factores que son parte de la vida de este profesional, vale decir, su historia de vida particular y familiar, su salud y bienestar personal, entendido como un adecuado equilibrio emocional con él mismo y con los demás.

#### **4.3.7. La biografía en la práctica del profesor**

Como se mencionó en el párrafo anterior, otro elemento que se ha de considerar para acercarnos a una mejor comprensión de la persona del profesor es su historia de vida, tanto a nivel personal como del ejercicio docente.

Al respecto Butt y Yamagishi (1988) en Gonzalez (1995) dice que, “para comprender como una persona piensa, actúa, siente y entiende, y cómo conoce lo que conoce, es necesario comprender las relaciones y tensiones entre el contexto y la vida individual, no sólo en el presente sino también en el pasado” (pág. 99).

La biografía de los maestros se ha utilizado tradicionalmente para conocer la naturaleza, fuentes y formación del conocimiento práctico de los profesores. Pero cabe preguntarse ¿cómo acercarnos a la historia de vida del maestro en un espacio de formación, y de manera natural? ¿Cómo aprovechar la historia de vida de cada profesor: sus recuerdos, sus relatos, su experiencia, sus anécdotas en la situación de formación? ¿Cómo tendría que hacerse esta formación? ¿Cuáles serían las condiciones y características del encuadre de

formación para que el material biográfico sea trabajado “in situ”, en función del desarrollo profesional, desde una perspectiva laboral?

No se trata de realizar cursos, seminarios o talleres de historia de vida personal y profesional, sino que, en el contexto de la situación de formación se considere y tenga presente la dimensión biográfica de cada uno de los profesores, material que puede utilizarse como contenido de aprendizaje.

Cabe señalar que se requieren ciertos conocimientos y preparación en los formadores para actuar ante este material, ya que si consideramos que “El sujeto se estructura, pues, desde el momento mismo del nacimiento a partir de la identificación consistente en la internalización de características del contexto familiar y social”(Leal, 1998: 14), encontramos que el profesor puede compartir su historia de vida desde el mismo nacimiento, o incluso desde aquello que le han contado antes de su nacimiento hasta el momento presente; y si cada uno de los profesores comparte sobre si mismo, en la medida que pueda, se activarían una multiplicidad de respuestas que habría que conducir y dinamizar hacia los objetivos de la formación docente, siendo este, material y contenido de la formación.

Reiterando lo anterior, es importante que en las acciones formativas de los docentes se considere la dimensión biográfica: la vida personal, la experiencia profesional y la experiencia de educación formal de cada profesor (Sanmamed, 1995).

A manera de conclusión, la cita de Hargreaves (1995: 19, 20): *“Los docentes no sólo enseñan como lo hacen gracias a las técnicas que hayan podido o no aprender. Su forma de enseñar se basa también en sus orígenes, sus biografías, en el tipo de maestro que cada uno ha llegado a ser. Sus carreras –sus esperanzas y sueños, sus oportunidades y aspiraciones o la frustración de las mismas- son también importantes para su compromiso, su entusiasmo y su moral”.*

# CAPÍTULO 5. EL DISPOSITIVO GRUPAL, UNA METODOLOGÍA PARA LA FORMACIÓN DEL PROFESORADO

## 5.1. Necesidades que justifican una metodología que compense la formación actual del profesorado

- La formación docente deja de lado aspectos que tienen que ver con el ámbito relacional y la dimensión personal del profesorado.
- La formación docente pone énfasis en el adoctrinamiento técnico, descuidando los factores que se desarrollan en los procesos habituales de los grupos y sus posibles dificultades.
- Los recursos propios de cada uno de los profesores pueden ser considerados “material de trabajo” en la formación docente, a manera de contenidos de formación.
- Se puede complementar la actual formación del profesorado con una metodología práctica, más indagativa que instructiva, basada en el aprendizaje mediante la experiencia, que potencie la reflexión, la adquisición y activación de nuevos saberes para la actuación profesional del docente en el contexto del centro educativo.

Cabe señalar que cada una de estas necesidades para la formación del profesorado fueron hallazgos encontrados a partir del estudio exploratorio que el investigador realizó previo a esta tesis doctoral, consultando a través de entrevistas a expertos del área de formación-didáctica organizacional y expertos en temas de desarrollo grupal. Fueron diez los expertos consultados, y de los que estoy muy agradecido por su generosidad en la discusión y aportes durante la entrevista: Serafín Antunez, Pere Darder; Joaquin Gairin, Francisco Imbernon, Joan Texeidó, M<sup>a</sup> Lluisa Fabra, José Leal Rubio, Ferran Salmurri, Miquel Sunyer, José Tejada (Entrevistados en Trabajo de investigación, 2008).

---

***La formación docente deja de lado aspectos que tienen que ver con el ámbito relacional y la dimensión personal del profesorado.***

La formación de los docentes enfatiza frecuentemente en los contenidos, las metodologías, las estrategias, descuidando a menudo factores cognitivos, emocionales y comportamentales. Estos factores no se consideran en la formación ya que hay desconocimiento de las dificultades que se generan al estar en relación con otros y, adicionalmente, no se sabe exactamente como poder trabajar este ámbito en la formación del profesorado de una manera natural, sin recurrir al simulacro.

Ver y pensar a la persona del profesor como individuo singular, en su dimensión humana y plural, en contacto con los otros actores en el contexto institucional, facilita el entendimiento de las dinámicas latentes y de muchos de los acontecimientos institucionales y sociales que conviven en la institución educativa, y que condicionan su actuación.

No podemos hacer separaciones del docente como profesional y como persona. El docente como profesional, **no deja su persona, ni su personalidad con todo su universo interior fuera de la puerta de la escuela**; está presente en la institución educativa con toda su historia de vida, tanto en el ámbito fuera de la escuela como en lo que tiene que ver con sus funciones en ella.

***La formación docente pone énfasis en el adoctrinamiento técnico, descuidando los factores que se desarrollan en los procesos habituales de los grupos y sus posibles dificultades.***

La institución educativa puede ser pensada como un **grupo humano grande**. Este cambio en la mirada del centro escolar permite crear consciencia del grupo como una **totalidad**. *Si no hay conceptualización de grupo grande, si no hay pensamiento de estructura de grupo, tendríamos que comenzar a buscar las maneras de trabajar estas ideas, comenzar a elaborar el concepto de institución a través de un pensamiento de la grupalidad.* Pensar la

institución como un grupo, permite desarrollar instrumentos para pensar **el** grupo y pensar **en** grupo; diferente a concebirla como un **grupo de grupos** donde no se considera el elemento central: las personas que los constituyen.

*Incluir en la formación aspectos y posibles dificultades que se desarrollan en los procesos habituales en los grupos.*

La formación debería también proporcionar conocimiento para “saber estar”<sup>6</sup> en el ambiente laboral, específicamente en la institución educativa, pensada como lugar de trabajo en grupo. Adicionalmente, aspectos que tienen que ver con la organización y su funcionamiento son aspectos que también deberían incluirse.

Lo anterior lleva a considerar la importancia de comprender y aprender a estar en grupo. El conocimiento de sí mismo, la dimensión personal del profesor en tanto que profesional, la posibilidad de “ver” y “pensar” lo que ocurre en el ambiente laboral y lo que le sucede en el contexto, son factores también vitales para el desarrollo laboral del profesor y del grupo de trabajo.

El conocer esas fuerzas o mejor dicho el comprenderlas, llevaría a que el grupo tenga más y mejores posibilidades de cumplir el cometido para el cual se convoca. En este orden de ideas, se requiere que los formadores de profesores y los propios profesores, adquieran conocimientos prácticos y vivenciales de los procesos habituales y las dificultades que tienen los grupos en el contexto escolar.

*Los recursos propios de cada uno de los profesores pueden ser considerados “material de trabajo” en la formación docente, a manera de contenidos de formación.*

---

<sup>6</sup> Tiene relación con el saber hacer y saber ser, desde los principios de la práctica profesional “reflexiva” para la acción: Schön, 1992; Foucault, 1988; 1978 – 1987; Delors, 1996; Perrenoud, 1994; 1996.

Sabemos que cada persona cuenta con un conjunto de conocimientos<sup>7</sup>, enraizados en sus creencias, tradiciones, procesos de formación e información, recibidos en el seno familiar, educacional y social. Este también debería ser “material” a trabajar en la formación de los docentes. Y es el grupo<sup>8</sup> quien permite movilizar, o no, ciertos recursos<sup>9</sup> disponibles en cada individuo, a través de la observación, interacción e interrelación recíproca de los distintos miembros, la reflexión sobre sus actuaciones y, en consecuencia, la mejora de la comprensión y la actuación global de la persona del profesor en el grupo de trabajo.

Los recursos más personales (propios), cuando son manifestados por el profesor en la escuela, son mal vistos. Los profesores reprimen frecuentemente su dimensión personal, emocional y humana, la cual está presente en toda actuación, y más aún en un sistema eminentemente relacional como es la escuela, donde de una u otra manera se activan series de elementos y recursos que pueden beneficiar o limitar la actuación individual y colectiva, en el ambiente laboral.

***Se podría complementar la actual formación del profesorado con una metodología práctica, más indagativa que instructiva, basada en el aprendizaje mediante la experiencia, que potencie la reflexión, la adquisición y activación de nuevos saberes para la actuación profesional del docente en el contexto del centro educativo.***

De acuerdo a lo mencionado en los puntos anteriores, se hace necesario el diseño de una metodología que involucre al grupo mismo como espacio de formación e instrumento de mejora colectiva e individual. El grupo, como dispositivo metodológico para la formación de los profesores, podría complementar la actual formación, con saberes vitales para su actuación profesional en el contexto institucional.

---

<sup>7</sup> Esta afirmación puede ser ampliada en el capítulo tres: Ciclos vitales del profesor; Influencias previas a la práctica profesional; La biografía en la práctica del profesor; El profesor, persona individuo singular.

<sup>8</sup> El grupo como microcosmos social permite experimentar a nivel de interacción e interrelación social experiencias correctivas personales.

<sup>9</sup> Hacen referencia a la manera en la que vivimos y gestionamos nuestras emociones, pensamiento, comportamiento y otros saberes que se movilizan en nuestra vida privada, íntima, personal y social. Nos referimos a todos aquellos recursos disponibles en cada individuo para la acción en situaciones determinadas. En este sentido, para la actuación en contextos laborales y en especial en los grupos de trabajo.

Una metodología que considere para el desarrollo profesional lo que el docente siente y piensa, facilitándole el desarrollo de nuevos aprendizajes que consideren las potencialidades y limitaciones de lo humano, que se involucran en la tarea de ser profesor.

Existen condicionantes que predeterminan la actuación de los individuos en los ámbitos profesional, afectivo e intelectual: la formación en grupo devela estos condicionantes y activa estas dimensiones. Implementar un formato de formación que considere estos aspectos activadores del individuo y el grupo; promover una forma de enseñanza compartida, que opere desde lo grupal, para una formación desde enfoques múltiples<sup>10</sup>: lo social, lo psíquico y lo instrumental, fortalecería la práctica profesional a nivel individual y colectivo.

La experiencia de formación en una situación de grupo facilitaría el poder sentir y pensar aquello que sucede en el contexto laboral, proporcionando conocimiento y desarrollo de las capacidades individuales y colectivas para comprenderlo. En este sentido cada persona puede adquirir, activar y desarrollar un sistema de referencias nuevo que le permita saber, hacer, saber-hacer y “saber-estar”<sup>11</sup> en las diferentes situaciones que enfrenta en el ambiente de trabajo.

Al desarrollar una Metodología vivencial que movilice recursos personales, expertos en formación de profesores (entrevistados para fines de la Tesina del doctorando), coinciden en que entraríamos a la construcción de un nuevo modelo o paradigma de formación.

---

<sup>10</sup> Marta Souto, 2000.

<sup>11</sup> Tiene relación con el saber hacer y saber ser, desde los principios de la práctica profesional “reflexiva” para la acción: Schön, 1992, 1998; Foucault, 1988; 1978 – 1987; Delors, 1996; Perrenoud, 1994; 1996.



## 5.2. EL DISPOSITIVO GRUPAL, una metodología para la formación del profesorado

### 5.2.1. Justificación del abordaje grupal para la formación

El ejercicio de la profesión docente se desarrolla con otros: alumnos, compañeros de trabajo, padres, el equipo directivo, en otros que participan del quehacer educativo integrando la comunidad escolar.

El grupo de profesores se sabe parte de esta institución, participa, pero desconoce que en cada uno de ellos hay partes de la organización y de los otros que la integran, influyéndose entre si y condicionando su actuación.

El DISPOSITIVO GRUPAL facilitaría tener prácticas de formación experienciales, a cada una de las personas que integran el grupo de formación, quienes van participando desde lo individual y lo colectivo, permitiendo reflexionar, compartiendo pensamientos, sentimientos y sensaciones únicas y singulares<sup>12</sup>.

Es la convivencia, el estar y compartir con otros, lo que va configurando su actuación personal. De esta manera, el grupo en su conjunto potencia acciones individuales, desde donde se pueden activar una serie de elementos que dinamizan la vida del grupo. El DISPOSITIVO GRUPAL permite un acompañamiento continuo, la revisión *individuo-grupo-individuo*, integrando elementos profesionales, aspectos afectivos y personales; y en lo colectivo, la activación de factores universales humanos que se desconocen en la formación inicial y en la práctica diaria de la docencia.

---

<sup>12</sup> No es psicoterapia, ya que no preocupa buscar soluciones a conflictos psíquicos ni de enfermedades que necesiten tratamiento. Lo que se hace en este espacio es acompañar a pensar desde lo individual y colectivo cuestiones que tienen que ver con su quehacer, fortaleciendo el desarrollo profesional y personal en beneficio de los objetivos de la institución.

### 5.2.2. Objetivos del DISPOSITIVO GRUPAL

- Facilitar retroalimentaciones adecuadas y positivas a cada una de las personas del grupo, para el desarrollo de capacidades individuales y colectivas, optimizando así su tarea en el quehacer institucional.
- Reconocer, adquirir, movilizar y activar recursos personales de cada profesor para actuar en situaciones de grupo, en los que profesionalmente participa en su vida cotidiana en la institución educativa.
- Percibir y reconocer elementos que condicionan su propia actuación en el contexto de trabajo: institución, grupo de colegas, aula.
- Vivenciar y reconocer las dinámicas relacionales y sus efectos en el grupo y en el individuo.
- Ser conscientes (pensar y analizar) de la influencia del medio externo e interno a la institución educativa: grupo de trabajo, de los compañeros y del propio profesor en la actuación en el grupo.
- Comprender el contexto y sus efectos en la vida colectiva y personal.

### 5.2.3. Ámbitos de reflexión

- Cómo gestionar recursos Individuo y grupo.
- La institución y el grupo de trabajo.
- La actuación individual y colectiva en el grupo de trabajo.
- El contexto y sus efectos en la vida colectiva y personal.
- personales: emociones, pensamiento, comportamiento y otros saberes.
- ¿Ejercicio profesional - capacitación emocional?<sup>13</sup>

---

<sup>13</sup> Ver "Sedúcite para seducir" de Bach y Darder: "Nuestro cuerpo está lleno de posibilidades intactas y de sensaciones inexploradas. No somos sólo mentes pensantes. Somos seres emocionales y somos cuerpos, pero no sabemos demasiado bien qué hacer con nuestras emociones...". (2002: 115).

- Sentir, pensar y actuar en la situación de grupo.
- Procesos habituales y posibles dificultades que tienen que ver con el ambiente del grupo de trabajo.
- Dinámicas relacionales y sus efectos en el grupo y el individuo.
- Responsabilidad de cada individuo en la secuencia de acontecimientos de la vida grupal.

#### 5.2.4. Forma de trabajo y características del DISPOSITIVO GRUPAL

- a) Negociación del encuadre formativo en cada realidad, en conjunto con los profesores participantes de la experiencia de formación.
- b) El Dispositivo Grupal es un espacio de reflexión que permite pensar conjuntamente las propias dificultades e incertezas y compartirlas con los compañeros y las compañeras, mediante el diálogo fluido y la participación, en un proceso de conocimiento y comprensión en grupo, que permite movilizar recursos disponibles en cada individuo, a través de la interacción de los distintos miembros, buscando una práctica formativa mas cercana a lo natural.

Una formación con modelos relacional, reflexivo y participativo, considerando al profesor en su dimensión humana-personal y profesional, llevándolo a interactuar en situación de experiencia en grupo<sup>14</sup>. La experiencia<sup>15</sup> y su desarrollo individuo-colectivo en el aquí y ahora, otorgan la posibilidad de ver y pensar la dinámica que desarrolla el grupo en el individuo, el individuo en el grupo, el individuo en si mismo y en el compañero; que cada persona pueda ver la red de dinámicas y las posibles dificultades que están determinando la actuación personal y colectiva.

---

<sup>14</sup> El grupo como microcosmos social permite experimentar a nivel de interacción e interrelación social experiencias correctivas personales.

<sup>15</sup> Los estudios y trabajos de Ignacio Morgado, Pilar Segura (miembros del equipo de Neurociencia de la Universidad Autónoma de Barcelona), hacen referencia a la “experiencia” como factor de aprendizaje. En Seminario de la Química de las Emociones. Octubre del 2006, Barcelona.

- c) Formación en grupo experiencial, para que cada persona y el grupo en su totalidad puedan tener un espacio para sentir, pensar y actuar. Se trata de crear una situación grupo-vivencial que permita el acercamiento a ese mundo humano-personal, de manera que el otro pueda ir pensando justamente sobre eso de lo que habla, siente, piensa, y reflexionar respecto a su actuación en el contexto laboral. El espacio de grupo en este encuadre permite a cada persona hablar confiadamente de lo explícito e implícito (de lo formal, informal y fantasías) que condiciona su actuación.
- d) Se establece un marco de trabajo que permite ver, activar y hacer consciente lo que se mantiene oculto o latente en la dinámica y proceso del grupo; que cada uno se piense, tanto en su dimensión personal-individuo, como en la dimensión grupal-colectivo. Este marco y situación de grupo pretende movilizar, activar recursos personales tanto los conscientes (manifiestos) como inconscientes (latentes) del individuo y del colectivo. Cabe destacar que en este proceso no se da ninguna “receta” sino, más bien, a partir de la experiencia grupal y lo que se va construyendo en conjunto, en cada situación de cada encuentro del grupo de formación.
- e) La dinámica de trabajo en cada grupo parte de las aportaciones de las personas participantes. No obstante esto, se piensan y organizan actividades que cumplen una función previsor, donde el facilitador tiene presente el objetivo que los reúne, dejando las actividades como un marco orientador, no conductoras de la dinámica ni del proceso del grupo, pero sí como dispositivos accionadores, que activan saberes en cada uno de los miembros del grupo, si es que las aportaciones de las personas no son suficientes para movilizar tanto los recursos del colectivo como los individuales.
- f) Descubrir nuevas maneras de cómo los profesores, en tanto que profesionales, se interpretan a sí mismos; lo que implica la posibilidad de “leer” el contexto y su actuación como personas en situación de los ambientes laborales (organización escolar). Podemos decir que el profesor va descubriendo los elementos que

condicionan su actuación, que hacen referencia a elementos internos del propio profesor, de los compañeros, de la institución y al contexto externo a la misma.

- g) Para conformar el grupo los profesores pueden ser de un mismo centro o de varios. También es independiente el nivel, ciclo o etapa al que pertenezcan.

### 5.2.5. Sobre el encuadre formativo

- Modalidad: presencial.
- Duración: el grupo experiencial se reúne en sesiones de 90 minutos de duración en las fechas y horario establecidos.
- Un mínimo de 8 personas.
- Actividad voluntaria pero con el compromiso de participar durante todos los encuentros previstos.
- Sentados en un único círculo y cara a cara.
- Diálogo libre y flotante.
- Respeto a las intervenciones de todas las personas.
- Escucha activa y empática.
- Expresión de sentimientos y pensamientos.
- Convocadores no directivos, facilitadores que no marcan ni temas ni objetivos previamente.
- Situación de grupo no programada, aun cuando el objetivo no es hablar por hablar, sino hablar de tal manera que sirva para conectarse e intercambiar.

### 5.2.6. El Papel del conductor del grupo formación

El conductor del espacio es un Dinamizador, con actitud flexible, que adopta un papel activo y participativo. Su conducción no es directiva; es un facilitador de las dinámicas y del

desarrollo de los procesos grupales<sup>16</sup>. Espontáneo en sus intervenciones, participa como persona, con todos sus aspectos individuales y singulares. Siendo algunas de sus funciones la verbalización de los acontecimientos silenciados entre los miembros del grupo para tratar de eludir los conflictos. Recuerda y marca los límites del encuadre señalado anteriormente.

Es conveniente que el Conductor se haga acompañar de una persona que haría el papel de observador participante y quien además tendría la tarea de anotar y describir lo que se vive en cada sesión de la experiencia de grupo. Esta descripción permite hacer un seguimiento posterior de cada sesión, enriqueciendo el análisis con otra mirada, la cual aportará elementos para ir comprendiendo a los miembros del grupo, sus interacciones, realizando revisiones del proceso, de la conducción y de las vivencias del grupo.

### **5.2.7. Las estrategias metodológicas**

#### ***Aprogramática***

La dinamización del espacio es aprogramática. Sin embargo en las sesiones se harán presentes temas conectores, es decir, aquellas temáticas que a lo largo de los encuentros van apareciendo y por lo tanto, son núcleos de enlace donde todo el grupo se identifica y conecta con aspectos particulares. Son temáticas universales, ya que el nivel de conexión e identificación pasa a ser grupal, en tanto conecta con la dimensión humana y profesional de todos y cada una de las profesoras, haciendo potentes estos temas por la relevancia que lleva la idea de ir construyendo un nuevo conocimiento en conjunto, para ver, leer y comprender la realidad en la que participan.

#### ***Palabra libre y flotante***

Señalar que la herramienta fundamental en cada encuentro es la palabra hablada, de manera libre, flotante; convirtiéndose en un diálogo que busca expresar pensamientos,

---

<sup>16</sup> Véase , como ejemplo “Experiencias en grupos” en Bión, W (1990)

sentimientos de aquello que sucede en el espacio grupal, todo aquello que tiene que ver tanto con lo expresado y manifiesto por uno o varios de los asistentes, como de todo aquello que se silencia y oculta en las relaciones de unos con otros, en contexto de grupo, sus dinámicas y fenómenos.

Se habla de lo que se ve y de lo que no se puede ver con los ojos: lo que se siente, lo que se percibe; por lo que es necesario activar otros recursos disponibles, desarrollando así una nueva capacidad de análisis de la realidad – actitud analítica-. Esto último lleva a la posibilidad de ser participantes activos en los contextos de trabajo, pudiendo crear y recrear nuevas posibilidades, acordes con las capacidades institucionales, vale decir, la suma de las capacidades individuales que participan en las organizaciones.

### *Otros lenguajes para mostrar y explicar*

Otro recurso metodológico importante al que se echaría mano tiene que ver con el uso de ejercicios que permitan ampliar las posibilidades de comprensión de los temas tratados, utilizando otras formas de lenguaje. Por ejemplo el lenguaje plástico, que facilita muchas veces el comunicar, explicar, comprender, reflexionar, pensar desde lo individual y lo colectivo. Dibujar o moldear usando la plastilina u otro material; o la representación de conceptos e ideas con la participación de cada uno de las personas, todo esto permite recrear el contexto de actuación y facilita que los temas puedan emerger, facilitando explicaciones y comprensiones de lo tratado, permitiendo además, tener otras miradas de las situaciones planteadas.

## PARTE 3. MARCO APLICATIVO

---

---





## CAPÍTULO 6. METODOLOGÍA

### 6.1. Introducción

La presente investigación trata sobre la aplicación del DISPOSITIVO GRUPAL y su valoración, a partir de la experiencia de formación realizada a tres grupos de profesores, uno en Barcelona, España y dos en Valparaíso, Chile.

En total se desarrollaron 41 sesiones o encuentros de formación, durante los años 2007, 2012 y 2013, los cuales produjeron múltiples datos. Estos serán el insumo principal para indagar si la Metodología de Formación DISPOSITIVO GRUPAL, objeto de este estudio, contribuye a mejorar la actuación profesional del docente en el contexto escolar.

Para el análisis de los datos recogidos durante la investigación se empleó una metodología de corte cualitativo, que se ajusta de mejor manera al propósito del estudio, en función de encontrar respuestas a las preguntas que guían la investigación.

Como señala Tesch, citado por Colás (1997:227) la investigación cualitativa supone la adopción de unas determinadas concepciones filosóficas y científicas, unas formas singulares de trabajar científicamente y fórmulas específicas de recogida de información y análisis de datos, lo que pudiera originar un nuevo lenguaje metodológico.

Los fundamentos epistemológicos, la forma como fueron recogidos los datos y la metodología usada para su análisis conforman el contenido del presente capítulo.

### 6.2. Fundamentos Epistemológicos

En las Ciencias Sociales los métodos de investigación han experimentado cambios importantes a partir de las revoluciones teóricas y de los últimos acontecimientos sociales, que le han exigido a estas disciplinas mantenerse al día con el fin de ampliar las

posibilidades de reflexionar acerca de la realidad social, que cada día es más compleja y tal vez menos inteligible.

En los últimos años se han incrementado las revisiones críticas a las metodologías basadas en un paradigma positivista y naturalista de las ciencias, que intentan representar los fenómenos sociales de manera exacta, con el fin de poder documentar sus mecanismos, explicar sus acontecimientos y en algún momento dado, predecir y controlar los comportamientos sociales (Hammersley y Atkinson, 2001).

Lo que se ha venido cuestionando es el realismo subyacente a este cuerpo teórico de tipo positivista y a sus métodos. Con su intento de controlar el comportamiento y los fenómenos de corte social, las investigaciones excluyen la complejidad de los comportamientos humanos y sociales. Con su afán de universalizar las conductas, descartan todas esas acciones sociales que no responden a dichos parámetros.

Desde esta perspectiva podríamos agregar que el conocimiento científico es un subconjunto de un conocimiento más amplio, esto es: el conocimiento humano. Ahora, esto lleva a preguntarnos ¿cómo hacemos ciencia? Al parecer, priman ciertas características para investigar, para hacer ciencias. En este sentido, se considera que el modo de lograrlo es a través de un método que sea lo más estandarizado, y una de las tantas discusiones en el “mundo científico” es pedir que sea replicable; también tiene como objetivo que el conocimiento se explicita en forma de leyes, lo cual a veces no es posible ya que esto está determinado por la naturaleza del estudio.

En cuanto al papel del investigador, ha sido de gran utilidad la idea de “dejar relatar la vida tal y como se nos expone” (Mèlich, J.C., 2006 en Seminario de Doctorado). Vale decir, comprendiendo que las fuentes son parte de un contexto: su idiosincrasia, su cultura, su familia, entre otros, son aspectos desde los cuales nos comparten sus miradas, y por tanto, válidas. Será nuestro trabajo relacionarlas con las otras visiones y acercarnos al análisis y planteamientos que nos aproximen a respuestas a nuestra indagación.

Si bien hoy, estamos marcados por una tendencia positivista, entendemos que se hace cada vez más necesario poner énfasis en las ciencias humanas, reaccionando ante el poder omniabarcador de las “ciencias naturales exactas”. Esto no significa la total eliminación de la corriente positivista, pero sí el rescate de las ciencias del espíritu, de lo humano, como una manera de compensar el desequilibrio que provoca hoy el sistema, el megasistema de la globalización, la sociedad del conocimiento, del neoliberalismo, tanto en el tema que nos ocupa, como en otros relevantes en la vida escolar y educacional.

Las ciencias humanas son por naturaleza narrativas. Esto es, se tejen a través de la propia experiencia de los que participan: con sus relatos, testimonios, interpretación de la realidad o de su realidad.

Y para efectos de este estudio nos hemos acercado de la mejor manera posible a la búsqueda de respuestas desde este enfoque: más humano, para rescatar lo humano (valga la redundancia): la experiencia profesional y personal de los docentes.

El mundo de la vida cotidiana, la vida en la institución educativa no es un laboratorio. Esta investigación no funcionaría si se enfoca desde una posición positivista, o al menos, no podría abarcar todo lo que comienza a mostrar como relevante.

Así, desde estas ciencias humanas se puede poner atención al detalle, a lo concreto, a lo singular, a la persona. Concordamos con Elliot, cuando dice que:

*“...la teoría no es más que un producto del poder ejercido mediante el dominio de un cuerpo especializado de técnicas. Niega su cultura profesional que define la competencia docente como una cuestión de conocimiento práctico intuitivo, adquirido de forma tácita a través de la experiencia. Hablando desde este punto de vista fenomenológico, en la perspectiva de los profesores, la “teoría” es lo que dicen los investigadores externos sobre sus prácticas después de aplicar sus especiales técnicas de procesamiento de información. En cuanto tal, está muy lejos de su experiencia práctica de las cosas. Someterse a una “teoría” es negar la validez del conocimiento profesional basado en la propia experiencia”. (1991: 64:1).*

### 6.3. Características de los Participantes

En un principio este estudio iba a ser abordado con un caso único, que trabajó el investigador durante su estadía en Barcelona. Sin embargo, dado que el autor de esta investigación regresó a su país de origen, Chile, allí constituyó dos grupos más de profesores para aplicar el Dispositivo Grupal, por lo que hablamos ahora, de un estudio múltiple de casos (Yin, 1994).

El haber tomado esta decisión, de ampliar el estudio a más de un caso, permitió dar mayor calidad a la investigación, hacerla más robusta y verificar con mayores y mejores argumentos su validez. Así mismo permitió conocer de mejor manera lo que sucede en una realidad determinada, comparar diferentes casos individuales (Stake, 2006; Yin, 1994) y analizar cómo el DISPOSITIVO GRUPAL responde en distintos contextos.

Este estudio está basado, como dijimos al comienzo, en el trabajo realizado con tres grupos de profesores en ejercicio, con amplia experiencia como docentes y en instituciones educativas, con las siguientes características:

- Los tres grupos son parte de una institución educativa.
- La edad de los participantes oscila entre los 30 y los 60 años.
- Cada uno de los participantes cuenta con amplia experiencia como docentes en centros escolares, bien como directivos o docentes de aula.
- Dos grupos eran mixtos y uno de mujeres.
- Promedio de años de servicio, 25.

El investigador en los tres escenarios realiza las mismas actividades: conducción del espacio de formación, recogida de información, y mantiene el mismo encuadre y metodología de formación.

Es importante agregar que, si bien cada uno de los grupos de profesores son parte de una institución educativa, esto no es necesariamente determinante ya que el trabajo de

formación se realiza con los participantes del grupo de formación y no con la institución; ésta sólo acoge y facilita un espacio para desarrollar la actividad.

### 6.3.1 Los Casos

A continuación se hará una breve descripción del acceso al campo, tiempo de trabajo, circunstancias y caracterización de los grupos donde se aplicó el Dispositivo Grupal para la formación.

#### *Grupo de profesores “IES Montserrat Roig”*

El instituto Montserrat Roig, fundado en 1991, está ubicado en Terrassa (Barcelona). Es un establecimiento perteneciente al Departamento de Enseñanza de la Municipalidad de Cataluña. Tiene capacidad para atender un promedio de mil alumnos en las diferentes modalidades (Enseñanza Secundaria Obligatoria, Bachillerato, Ciclo formativo de grado medio y de grado superior).

La zona en la que se ubica es relativamente tranquila y cercana a lugares que son de interés para la actividad pedagógica: museos, parques, teatros, centros cívicos.

Los alumnos provienen de familias de situación económica media. El centro recibe estudiantes extranjeros provenientes de Estados Unidos, Canadá, Países Europeos, Sur América y Africa, todos ellos con déficit de competencia lingüística de catalán.

La misión del instituto Montserrat Roig es formar, orientar y acreditar al alumnado de la enseñanza de Educación Secundaria Obligatoria, Bachillerato y Formación Profesional garantizando, como mínimo, el logro de los conocimientos, las habilidades, las actitudes, los valores y las capacidades establecidas en el diseño curricular.

El centro desarrolla proyectos de educación en valores, de mediación, de colaboración, con propuestas de escuela inclusiva, promoción del deporte, uso de las lenguas extranjeras y relación con el entorno.

Como estudiante de doctorado del departamento de pedagogía aplicada de la UAB conozco, a través del doctor Xavier Gimeno, a una de las profesoras del departamento de Servicios Culturales y a la Comunidad del IES Montserrat Roig, a quien presento la propuesta de formación, con el fin de ver la posibilidad de implementarla allí.

Una vez presentada, se comparte con un grupo de profesoras, quienes la aprueban. En la siguiente reunión se inscriben las interesadas, alcanzándose el número mínimo ideal de participantes: 8 personas.

Se acordó la calendarización, tratando de desarrollar las reuniones durante todo el año académico. Se establecieron 20 sesiones, los miércoles de 12:00 a 13:30 horas, comenzando el 4 de octubre de 2006 y concluyendo el 18 de abril de 2007.

Las sesiones se realizaron en el mismo Instituto, donde las participantes disponían de un espacio pequeño pero cómodo para desarrollar la actividad.

El primer día es muy importante pues allí se comienza a marcar el encuadre para la formación, el que ocasionó cierta extrañeza: la disposición de las sillas, no hay un tema definido previamente, aunque el contenido estuviese predefinido en el programa, pero a manera de preguntas para la reflexión. En un principio la metodología no fue muy comprensible. ¿Cómo es esto de vivencial, un grupo que aprende a través de la experiencia?

En esta ocasión se contó con la presencia de una “observadora participante”, quien haría los registros de cada una de las sesiones y en lo posible el análisis de las mismas; aunque no fue del todo posible el análisis, si aportó con sus propias reflexiones y comentarios a partir de los registros, lo que ayudaba a retroalimentar y pensar la continuidad de las

mismas. Esto, complementado con los diarios de cada participante y el resumen que hace un miembro del grupo (bitácora), ayudó a tener un registro completo del desarrollo del Dispositivo Grupal aplicado en el IES Montserrat Roig.

Fuente: <https://sites.google.com/a/xtec.cat/insmontserratroig/el-centre>

### *Grupo de Profesores Liceo TP “Obispo Rafael Lira Infante”.*

**El Liceo Obispo Rafael Lira Infante** se encuentra ubicado en Calle Enrique Costa 601, Quilpué, provincia de Valparaíso-Chile.

Imparte Educación Técnico Profesional en el Área de Servicio de Alimentación Colectiva y Servicio de Hotelería desde el año 1992. Ofrece educación desde primero medio hasta cuarto año de enseñanza media.

Pertenece a la Fundación Refugio de Cristo y entrega educación subvencionada a jóvenes de clase media, media-baja. Cuenta con una matrícula de 260 alumnos.

La misión del Establecimiento es permitir la integración de sus alumnos a la vida laboral, a través de la convergencia entre lo “académico-profesional” vinculando el nivel escolar-formal con el correspondiente nivel de exigencias tecnológicas, armonizando educación y sociedad, proyecto pedagógico con políticas sectoriales y contenidos con exigencias en los puestos de trabajo.

Trabajo en Chile como Supervisor Educacional en el Ministerio de Educación. Después de un año de asesoría y habiendo realizado un diagnóstico respecto a su realidad, miembros del equipo directivo del Liceo Obispo Rafael Lira Infante me habían manifestado la necesidad de apoyo en el desarrollo de capacidades para trabajar en equipo; “pero no con más teoría”, ya que para ocupar estos cargos habían tenido que realizar un número importante de cursos y capacitaciones.

Conocida esta necesidad, se les comenta sobre la metodología de formación Dispositivo Grupal, respondiendo que la van a discutir en la reunión del equipo de gestión y liderazgo.



Pasado este evento me invitan a presentar la propuesta, a esta altura mucho más madura y elaborada, distinto a la primera experiencia en el Monserrat Roig.

El apoyo del Director y su equipo cercano fue fundamental para que la propuesta tuviera acogida y se animaran a participar. Sin embargo esto también influyó en un principio en la actitud de los profesores, quienes se sentían cohibidos y evaluados por su jefatura. Sin embargo, una vez entendida la metodología, se comienza a dejar de lado “el cargo” y comienza a mostrarse “la persona”.

En un primer momento se inscriben el director, el inspector general, el jefe de unidad técnico pedagógico, el jefe de formación profesional y la asesora pedagógica de la institución, la que sólo participó en una oportunidad. Luego de pasadas unas sesiones se apuntan tres personas más, las que el director invita a hacer parte de la formación, con la intención de que esto favorezca la ampliación y fortalecimiento del equipo de gestión.

A pesar de que el año académico iba avanzado, no se perdió la oportunidad para iniciar el proceso. Por este motivo se lograron calendarizar sólo diez encuentros, aunque asaltaba la duda de si ese tiempo sería suficiente para lograr los objetivos que se habían planteado. Es importante anotar que una vez finalizados los encuentros, los profesores solicitaron continuar con la experiencia.

Las reuniones se desarrollaron los martes y miércoles de 15:00 a 16:30 horas. Iniciando el 9 de octubre de 2013, finalizando el 15 de enero de 2014.

Realizadas estas experiencias (incluida la de la Universidad de Playa Ancha), se considera que lo ideal es iniciar y finalizar el espacio de formación de acuerdo al calendario escolar o académico, ya que esto permite ir viviendo, acompañando y pensando la vida del grupo de manera paralela con las vivencia que se van desarrollando en el centro y en su contexto externo, ya que las mismas se traen al espacio grupal, siendo insumos, material, contenido a tratar en la formación.

Fuente: <http://www.mime.mineduc.cl/mvc/mime/portada>

### *Grupo de profesores Universidad de Playa Ancha*

La Universidad de Playa Ancha está ubicada en Avenida Playa Ancha-850, Valparaíso, Región de Valparaíso- Chile.

Nació como Instituto Pedagógico de Valparaíso en 1948. En 1955 se transforma en Instituto Pedagógico de la Universidad de Chile; posteriormente en el Área de Humanidades (1968); luego en Facultad de Educación y Letras, Sede Valparaíso de la Universidad de Chile (1973). En 1981 asume el nombre de Academia Superior de Ciencias Pedagógicas. Finalmente, desde 1985, se define como Universidad de Playa Ancha de Ciencias de la Educación.

La Universidad de Playa Ancha es una universidad pública, plural, autónoma y laica. Como entidad estatal privilegia su vocación de servicio, su sentido de responsabilidad social y su compromiso con el desarrollo del país y principalmente de la Región de Valparaíso.

En este contexto, una de sus políticas permanentes ha sido la de favorecer la igualdad de oportunidades para los alumnos de condición socioeconómica deficitaria, estableciendo mecanismos de apoyo académico, social y administrativo, subsidiando, de manera significativa los recursos que el Estado otorga para atender al gran número de alumnos que precisa de ayudas sociales.

El grupo de profesores a los que se aplicó el Dispositivo Grupal son parte del Departamento de Prácticas y vinculación con el medio de la Universidad, encargado de planificar, organizar, dirigir, controlar y evaluar el desarrollo de la práctica pedagógica en sus distintos niveles y modalidades.

Por contacto con un profesor de la Universidad, y que es parte del equipo del Departamento de prácticas, fui invitado a participar en reuniones de estudio sobre la mejora de la formación inicial docente. En una oportunidad me pidieron que expusiera el

tema de mi investigación doctoral, ya que lo consideraron atingente a la pregunta de cómo incorporar la dimensión personal en la formación inicial.

Tuve la oportunidad de exponer el tema al vicerrector académico, quien me pidió que invitara a estudiantes a formar un grupo para aplicar la metodología. Dados mis horarios laborales esta iniciativa no se pudo llevar a cabo.

Pasaron dos años más y todavía estaban discutiendo como trabajar la temática personal con los estudiantes de la universidad. Nuevamente se presentó la propuesta, pero esta vez los invité a participar a ellos en un grupo, bajo este enfoque.

El miércoles 29 de agosto de 2012 se presenta la actividad de formación en el departamento de prácticas de la universidad, fijándose como día de inicio el miércoles 5 de septiembre, lo cual no fue posible ya que transcurrían movilizaciones estudiantiles y la universidad fue tomada. Los disturbios continuaron, hasta que finalmente comenzamos el 03 de octubre, finalizando el miércoles 26 de diciembre de 2012.

El grupo de la Universidad de Playa Ancha lo conformaron docentes de aula, algunos con grado de doctor y otros de magíster. Todos integrantes de la Facultad de Educación y del Departamento de prácticas y vinculación con el medio.

Luego de la primera sesión, los participantes encuentran un espacio más amplio y más íntimo para trabajar. Son ellos mismos los que buscan mayor privacidad pues la consideran la mayor necesidad. Sin duda este factor, desde el primer momento, comienza a observarse como prioritario para el funcionamiento y cuidado del grupo y del espacio de formación.

Fueron en total 13 encuentros. Los miércoles de 8:00 a 9:30 horas. Se ocuparía el horario habitual de reuniones del equipo, donde usualmente se trataba el tema de la revisión de las prácticas de los estudiantes de pedagogía. Aquí es donde uno de los profesores, durante

la entrevista recuerda como “sacrificaron” sus reuniones por esta formación<sup>17</sup>, de la que no se arrepienten y agradecen que “no diera mi brazo a torcer”, velando por los objetivos de la formación.

Conforme el inicio se dilataba surgía la pregunta ¿cuándo se inicia el trabajo? Al parecer desde el momento que comenzamos a concebir el grupo (Ayerra ), ya que tanto el conductor como los profesores que participaron de la experiencia de formación comenzaron a pensar, a imaginarse el espacio, a las personas, al grupo, (expectativas) lo que luego se trajo como contenido al espacio de formación.

Fuentes: <http://sitios.upla.cl/practicass/>  
<http://sitios.upla.cl/universidad/historia.html>

#### 6.4. Procedimiento de Recogida de Información

Las reuniones que se realizaron con cada uno de los grupos fueron registradas en varios soportes. Todos estos testimonios se constituyeron en la materia prima para este estudio. Los datos recogidos, desde diferentes miradas (participantes, observador participante, investigador) fueron materia de estudio y análisis y son la evidencia a través de la cual se pudieron construir certezas sobre la validez de esta metodología de formación.

A continuación se presenta un cuadro resumen con los instrumentos utilizados para recoger la información y el volumen de material generado.

---

<sup>17</sup> “Yo creo que es una experiencia rica, una de las buenas experiencias que hemos tenido en el departamento de práctica. Después que tú nos invitaste, aceptamos tu invitación y le dimos curso a una forma de tomar la reunión, que era distinta a lo que nosotros veníamos haciendo (...) Entonces el dar vuelco a la forma del contenido de tratar la reunión (...) Ahora tienes que saber que estas sacrificando una cosa por otra, porque más de alguno te dijimos, en más de alguna oportunidad, esto le falta contenido, porque nosotros funcionamos con el cumplimiento del programa (...) eso es básicamente el funcionamiento de las reuniones .... Y tú llegaste con una propuesta que era, `pensemos nosotros primero`, partamos de nosotros, partamos creando un ambiente, que fue un ambiente de mucha confianza, lo que pienso es la base para construir otras realidades. (...) éramos como diez, y habían de varias carreras distintas. Habían personas que son muy reservadas, que no comparten su intimidad o les es muy difícil compartir y ahí se abría la gente... y eso lo hace cómplice a uno(...) Eso es muy bueno para crear condiciones de equipo, crear nuevas condiciones para abordar otras tareas” (IC4)

INSTRUMENTOS DE RECOGIDA DE INFORMACIÓN	IDENTIFICADOR DEL INSTRUMENTO	CANTIDAD DE MATERIAL
Registro de Sesiones	RS	20 sesiones registradas.
Diarios	D	125 documentos personales, que corresponden a la experiencia de 12 profesores.
Bitácoras	B	33 registros a manera de resumen de cada sesión, realizada por un participante del grupo.
Entrevistas a Informantes Claves	IC	5 entrevistados, 225 minutos de grabación.

Tabla 13: Resumen de los instrumentos de recogida de información

### 6.4.1. Registro de Sesiones

Los registros de cada sesión los realizó un Observador Participante. Esta persona tiene como función describir, lo más fielmente posible, el desarrollo de la vida del grupo en cada encuentro. Su registro permite releer lo acontecido en cada sesión, a manera de recordatorio y análisis de una sesión a otra, con la finalidad de repensar el proceso grupal y a cada uno de los participantes, y así ir evaluando y retroalimentando el proceso de formación; además posibilita hacer análisis e hipótesis de lo que va ocurriendo con el grupo y con cada uno de los profesores.

El formato de registro contaba con dos columnas: Una para hacer el registro y otra donde el Observador Participante volcaba sus comentarios de manera libre, con sus impresiones respecto a los acontecimientos en el grupo.

Esta fuente de información será identificada como RS.

A continuación presentamos un ejemplo del formato de registro de una de las sesiones:

<p><b>2ª REUNION GRUPAL:</b> Miércoles, 11 de octubre de 2006                  Hora inicio: 12:00 hs.                  Hora término: 13:30 hs.                  Observadora: Ana Mª</p>	
<p><b>Observaciones:</b>                  En el grupo participaron todas las profesoras.</p>	
Descripción de lo observado	Comentarios de la observadora
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Llegamos, Robinson (R) y yo, cerca de la hora prevista para el comienzo de la reunión y nos dirigimos a la sala de la reunión.</li> <li>• Al llegar nos encontramos con parte de los asistentes.</li> <li>• Comenzamos a acondicionar la sala para la reunión, con la ayuda de alguna de las profesoras, formando un círculo con 9 sillas al lado de la mesa de ordenadores. Previo a este acondicionamiento, la sala tenía el mismo aspecto que en la anterior reunión, sólo que en esta oportunidad descubrí más</li> </ul>	

<p>En la pared frente a las estanterías hay 3 carteleras, donde se ven fotos de alumnos? (también, en la pared libre entre la puerta y los armarios), parecen fotos de egresados. También cuelgan otros papeles que no puedo precisar.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Nos ubicamos en el círculo. Hoy decidí cambiar de posición, había ido al baño y al volver encontré 2 lugares vacíos a la izquierda de Robinson y a la derecha de Eva, opté por este último.</li> <li>• Un momentito después llega Nuria, R sabía que ambararía.</li> <li>• Desde la nueva ubicación en el círculo pude apreciar de frente a Nuria (que está a la derecha de Robinson) y la aprecié a gusto en el grupo.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• En la anterior reunión no podía ver el rostro de Nuria y como no habló prácticamente, me figuré que podía estar incómoda al punto que hoy venía a comprobar si asistía nuevamente a la reunión.</li> </ul>
--	---

Imagen 1: Muestra de Registro de sesión

### 6.4.2. Diarios

Como instrumento metodológico dentro del proceso de formación, en los últimos siete minutos de cada encuentro se invitaba a cada uno de los participantes a plasmar en una hoja de papel (formato aportado por el Formador) sus impresiones respecto a lo que se trabajó en la reunión. Este material era conservado en la carpeta personal de cada uno de los profesores, quienes a través de este ejercicio reflexivo respecto a la experiencia grupal e individual, iban dejando constancia de sus vivencias.

Este material fue posteriormente facilitado al investigador, de manera libre, por todos los profesores, muestra de la confianza lograda al término de la actividad de formación. Tal es el caso, por ejemplo, del IES Montserrat Roig, donde cada una de las profesoras tuvieron la generosidad de compartirnos sus diarios, llegando a un total de ciento cuarenta, y así cada uno de los otros dos grupos de formación.

Los datos extractados de esta fuente son identificados como D.

A continuación una imagen que muestra un diario a manera de ejemplo:

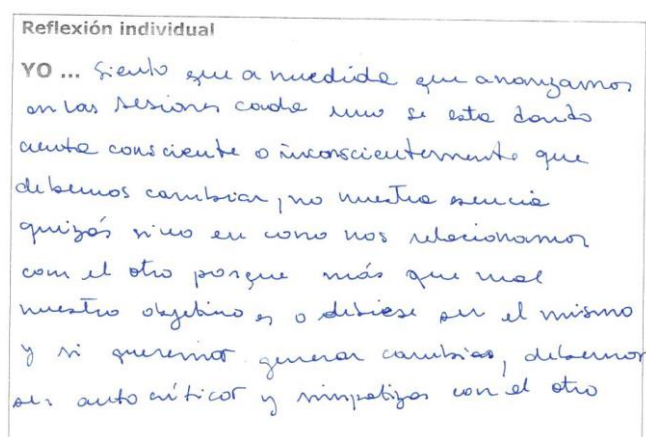


Imagen 2: Muestra de diario

### 6.4.3. Bitácoras

Este documento buscaba recoger, desde la mirada de uno de los participantes, la actividad de formación vivida en la sesión. Al término de cada sesión se le solicitaba al grupo que alguien se hiciera cargo de hacer un resumen del encuentro, esto de manera libre, y de acuerdo a su mirada.

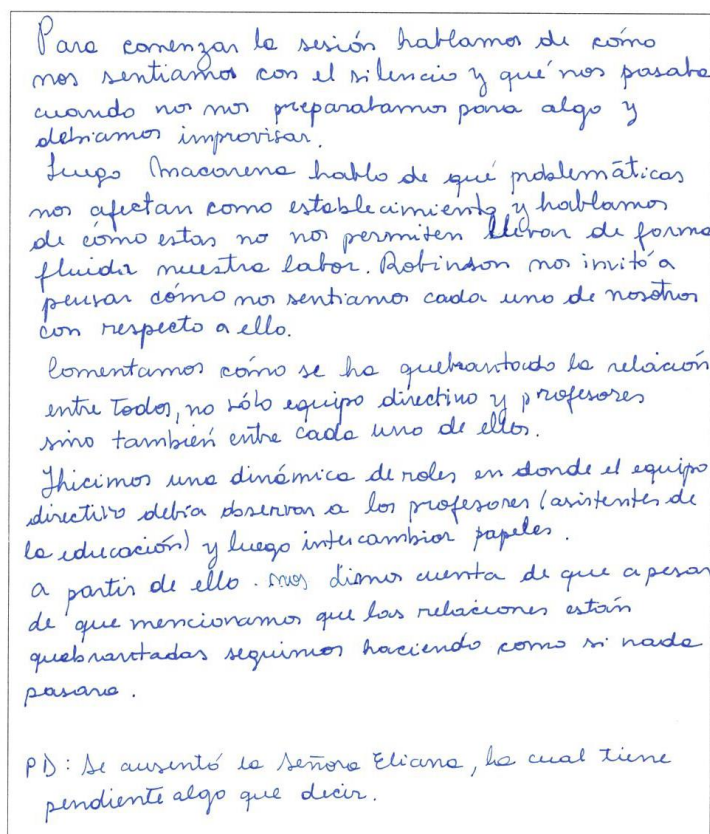
Este resumen se leía al inicio de la sesión siguiente, cumpliendo dos objetivos: uno, de recordatorio, para todos los asistentes y otro, de información, para los que no pudieron estar en la sesión anterior. Luego de leído el resumen -que lo hacía el conductor del espacio, en este caso, el investigador- se preguntaba que les había parecido y si tenían algún comentario que realizar. Esto para indagar sobre algún elemento conector de un tema que estaba siendo relevante o destacado por el grupo, o alguno de los profesores. Si es que se destacaba, recordaba, agregaba o aclaraba algo, esto se aprovechaba como hilo conductor de lo que se estaba “cocinando” en el grupo. En el caso que no hubiera ningún comentario, continuaba la sesión.

A continuación una imagen con el formato utilizado para recoger la mirada de un participante, respecto a lo realizado en una sesión determinada.

En el análisis de los datos, esta fuente se identificará como B.

GRUPO DE VIVENCIAL DE FORMACIÓN 2013

Miércoles, 13 de noviembre de 2013.



Para comenzar la sesión hablamos de cómo nos sentíamos con el silencio y qué nos pasaba cuando no nos preparábamos para algo y debíamos improvisar.

Luego Macarena habla de qué problemáticas nos afectan como establecimiento y hablamos de cómo estas no nos permiten llevar de forma fluida nuestra labor. Robinson nos invitó a pensar cómo nos sentíamos cada uno de nosotros con respecto a ello.

Comentamos cómo se ha quebrantado la relación entre todos, no sólo equipo directivo y profesores sino también entre cada uno de ellos.

Hicimos una dinámica de roles en donde el equipo directivo debía observar a los profesores (asistentes de la educación) y luego intercambiar papeles.

a partir de ello. Nos dimos cuenta de que a pesar de que mencionamos que las relaciones están quebrantadas seguimos haciendo como si nada pasara.

PD: Se ausentó la Señora Eliana, la cual tiene pendiente algo que decir.

Imagen 3: Muestra de bitácora

#### 6.4.4. Notas de campo

El investigador llevaba una libreta para hacer apuntes personales en el desarrollo de cada una de las sesiones, registrando instantes que pudieran servir para ir comprendiendo las situaciones vividas en el grupo, llevando, así mismo, el hilo conductor del proceso grupal.

Algunas notas eran de orden metodológico, otras descriptivas, otras más analíticas; estas últimas permitían ir pensando al grupo, su desarrollo y posibles dificultades, colectivas e



individuales, para indagar y buscar posibles conexiones con situaciones conflictivas individuales, o que estaban presentes en el grupo, ya sea que se hayan desencadenado a partir de la propia dinámica de la experiencia grupal, o que hayan sido incorporadas por algún miembro del grupo; estas se convertían en material (o contenido) de formación y de análisis grupal.

Para tomar las notas, la página en blanco se dividía en dos columnas. Una donde realizaba la descripción o nota relacionada con situaciones puntuales y la otra donde iba plasmando las ideas sobre los acontecimientos, lo que permitía interrogar las situaciones, formular hipótesis en busca de descubrir alguna respuesta, o simplemente presentar elementos de análisis para movilizar al grupo y a cada uno de los participantes.

Este material no ha sido ingresado como fuente para su análisis, dejando a que sean los otros instrumentos y su contenido, los que dialoguen y faciliten datos que aporten al objetivo de esta investigación.

A continuación una imagen que refleja lo explicado:

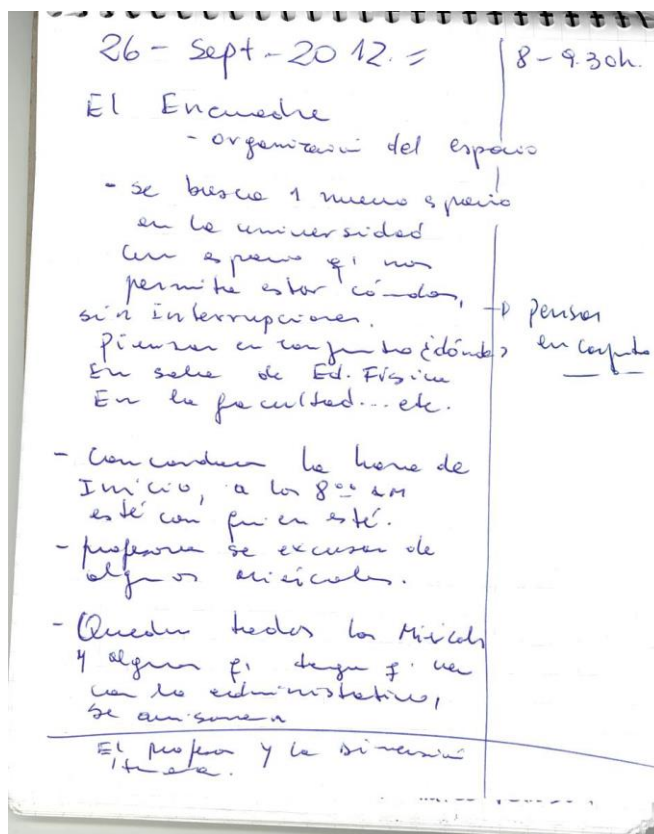


Imagen 4: Muestra de notas de campo

### 6.4.5. Las Entrevistas

La entrevista es otra de las técnicas de recogida de información, dentro de la metodología cualitativa en general (Goetz y Lecompte, 1988 y 1989; Cohen y Manion, 1980; Goodale, 1988). Comprendiendo que no existen reglas generales al respecto, se buscó que no fuera directiva, ni estructurada, más bien que fuera abierta y que estimulara el dialogo en torno a tópicos generales, buscando a que el entrevistado pueda aportar libremente, respecto a los temas abordados, otorgando flexibilidad al proceso de entrevista, ya que el objetivo no consiste en validar las ideas preconcebidas del investigador, sino más bien, en imaginar otras nuevas, a partir de la información que aportaban cada una de las personas claves consultadas.

Se decidió, contar con entrevistas, para indagar qué había quedado de la experiencia de formación, pasado dos años y se eligieron cinco personas - a manera de Informates Claves - para entrevistar, teniendo en cuenta sus características personales durante la experiencia

grupal de formación, vale decir, profesores críticos y que no necesariamente mostraron empatía con la metodología utilizada y el proceso de formación. Dos de los entrevistados son profesores con más de treinta años de labor docente y con grado de Doctor en educación de la Universidad de Playa Ancha; los otros tres profesores entrevistados son parte del equipo directivo del Liceo Rafael Lira Infante; cada uno posee una mirada muy particular de los procesos educativos, que se complementaban desde sus distintas miradas, lo que hacía que sus experiencias, respecto al proceso de formación pudieran ser muy aportativas.

El tiempo promedio en cada una de las entrevistas llegó a cuarenta y cinco minutos de duración; fueron grabadas y posteriormente transcritas literalmente en formato Word por el propio investigador.

#### De la operatividad de la entrevista

Concertar entrevista: Vía correo electrónico, reforzado con llamadas telefónicas para asegurar el contacto. En el mail el entrevistador (investigador) junto con saludar y solicitar la entrevista, explicaba de manera ampliada el tema a tratar, permitiendo situar e informar de qué se conversaría: *indagar que es lo que había quedado de la experiencia de formación que se realizó en conjunto.*

Entrevista: Llegada la fecha, lugar y hora de la entrevista se procedió a realizarla. En general se dieron los siguientes momentos:

1<sup>er</sup> momento: Saludos, agradecimiento por la colaboración, diálogo distendido de lo cotidiano, centrándose poco a poco en el tema a tratar.

2<sup>o</sup> momento: Formalidad de la entrevista. Aquí se le explicaba al entrevistado el formato de la entrevista, solicitando autorización para ser grabada y utilizada para este estudio.

El entrevistador estuvo atento para profundizar respecto a los elementos que iban apareciendo y era relevante indagar, permitiendo aclarar, ampliar el tema, relacionar contenidos que aparecían en el diálogo o incluir otras preguntas que no estaban en la guía orientadora para la entrevista (se presenta mas adelante).

3er momento: Una vez que se abordaban las temáticas, el entrevistador y entrevistado mantenían un diálogo global, permitiendo al entrevistado volver o repasar algún tema o idea de su interés, generalizar o ir cerrando con sus aportes el tema general planteado.

4º momento: De libre opinión, de agradecimiento por parte del entrevistador, buscando dejar abierta la posibilidad de continuar tratando el tema en otra oportunidad.

### ***Guión orientador de la entrevista***

A continuación se presentan las preguntas que orientaron la entrevista:

- ¿Cómo valora Usted la metodología usada en la experiencia de formación?
- ¿Con que se quedó, qué recuerda?
- ¿Qué le permitió, o qué le dejó, el participar de la experiencia de formación de grupo?
- ¿Pudo reconocer, adquirir, movilizar, activar recursos propios para mejorar su actuación profesional?
- ¿Qué elementos condicionan su propia actuación en grupo? ¿Qué le sucedió?
- ¿Alguna dinámica relacional que recuerde y que pudo observar?
- ¿De qué tomó conciencia? ¿En qué pudo pensar?
- ¿Pudo comprender la influencia del medio en el grupo y en Usted?

## 6.5 Procedimiento para el Análisis e Interpretación de los Datos

### 6.5.1 Ordenamiento de los Datos

Una vez recogida la información, comienza la lectura detenida de los datos para reconocerlos. Este primer momento es una fase de **Análisis Inicial**, donde es fundamental la práctica de escuchar, leer y releer los textos. Es aquí donde comienza la preparación de los datos para su posterior utilización: búsqueda, etiquetado, clasificación y análisis. Aquí se resaltan aquellos textos que son considerados importantes. Se va tomando notas y organizando un discurso respecto a la información que se va trabajando. Son tareas de sistematización del material disponible; de integración de toda la información con la que se cuenta.

Esta fase corresponde a las actividades que podrían denominarse de **Nivel Textual**; la primera fase del trabajo de análisis, que luego dará paso a las actividades correspondientes al Nivel Conceptual (Pideón y Herdwood (1997) en Muñoz, (2005).

Esta fase de análisis inicial permitió cotejar la información, definir tendencias, buscar ideas relacionadas y descubrir conceptos y **temas emergentes** que permitieron empezar a organizar los datos obtenidos.

Los temas emergentes identificados fueron:

TEMAS EMERGENTES	
Dinamizar el diálogo	Acercar el contexto familiar
Habilidades para poner un tema	Circunstancias personales como elemento de análisis
Manifestarse/expresarse con libertad	El profesor piensa
No dejar pasar “nada”	El profesor siente
Acompañamiento	Historia de vida (recuerdo)
Encuentro Interpersonal	Imagen identidad docente
Espacio de encuentro entre personas en el trabajo	Revisión de lo íntimo
La vivencia vinculada con la teoría abordada	Revisión fantasías y deseos V/s realidad
Oportunidad de revisar nuestra actuación	Aprendizaje profundo
Pasar de la palabra a lo real (vivencial)	Consciencia de lo limitado del ser humano (frágilidad)
Situaciones individuales vividas como activador y revisor	El ser
Inicio/termino	Introspección autorregulación
Preguntar ¿cómo están? (inicio)	Salud docente
Lo que toca y no toca (límites)	Conceptualización idea de grupo
Ejercicios explicativos, Supuesto de la realidad	Condicionantes predeterminantes de la actuación
Actividades ejercicios vivenciales prácticos	Declarar/aclarar
Herramienta de reflexión y análisis (representaciones)	Fenómenos grupales/ manifestaciones
Buscando la metáfora más adecuada	Leer características del grupo
Compartir experiencias (estrategias) para la actuación	Mirada global parcial
Dar forma a los conceptos	Negar manifestaciones agresivas
Tema activador de inicio de la sesión	Conectar con el lugar de trabajo
Lectura como activador (herramienta)	Conectar con la experiencia de vida
Tanteo de temas latentes	La percepción
Abordaje grupal	Mostrarse
Contenidos de formación	Pensar colaborativamente
DG. La Formación	Pensar en el grupo y cada uno
La memoria de la experiencia	Pensarme en el grupo
Aprendizaje por experiencia	Sentir/sentirme
Metodología y aprendizajes	Como actuar en el trabajo
Práctica transferible	Como estamos en el grupo
Sin tema previo, el contenido emerge	Comunicación efectiva
	El otro como contenedor
	Estrategias de trabajo
	Estrategias para relacionarnos
	Herramientas de reflexión y análisis

Tabla 14: Identificación de temas emergentes

Estas Temáticas Emergentes, identificadas en las entrevistas, los diarios, las bitácoras y el registro de sesiones, son las que posteriormente permitieron ir definiendo categorías, de acuerdo a los tópicos más mencionadas en los distintos instrumentos de recogida de información.

### 6.5.2 Las Categorías

Un vez identificados los temas emergentes, se procedió a agruparlos en **Categorías**. Así se avanzó a un **nivel conceptual**, donde se buscan relaciones suficientes para conectar ideas, definir conceptos claves, y comenzar a establecer definiciones, clasificando conceptualmente los fragmentos de texto que son cubiertos por un mismo tópico (Gil, 1994).

La identificación, selección y estructuración de las **Categorías** es un momento creativo, de construcción, proceso constante de identificación-selección y reagrupamiento de elementos aislados, permitiendo un acercamiento distinto a los datos, de análisis e interpretación (Bardin 1986).

Los 66 temas emergentes fueron agrupados en 10 categorías, las cuales se muestran a continuación.

TEMAS EMERGENTES	CATEGORÍAS
Dinamizar el diálogo Habilidades para poner un tema Manifestarse/expresarse con libertad No dejar pasar “nada”	MOVILIZAR/ACTIVAR RECURSOS INDIVIDUALES- COLECTIVOS
Acompañamiento Encuentro Interpersonal Espacio de encuentro entre personas en el trabajo La vivencia vinculada con la teoría abordada Oportunidad de revisar nuestra actuación Pasar de la palabra a lo real (vivencial) Situaciones individuales vividas como activador y revisor	EXPERIENCIA GRUPAL DE FORMACIÓN
Inicio/termino Preguntar ¿cómo están? (inicio) Lo que toca y no toca (limites)	LIMITES Y ENCUADRE PARA LA FORMACIÓN
Ejercicios explicativos, Supuesto de la realidad Actividades ejercicios vivenciales prácticos Herramienta de reflexión y análisis (representaciones) Buscando la metáfora más adecuada Compartir experiencias (estrategias) para la actuación Dar forma a los conceptos Tema activador de inicio de la sesión Lectura como activador (herramienta) Tanteo de temas latentes	ESTRATEGIAS Y HERRAMIENTAS DIDACTICAS
Acercar el contexto familiar Circunstancias personales como elemento de análisis El profesor piensa El profesor siente Historia de vida (recuerdo) Imagen identidad docente Revisión de lo intimo Revisión fantasías y deseos V/s realidad	LA PERSONA DEL PROFESOR
Aprendizaje profundo Consciencia de lo limitado del ser humano (frágil) El ser Introspección autorregulación Salud docente	LO HUMANO DEL PROFESOR
Conceptualización idea de grupo Condicionantes predeterminantes de la actuación Declarar aclarar Fenómenos grupales manifestaciones Leer características del grupo Mirada global parcial Negar manifestaciones agresivas	NUEVOS SABERES
Conectar con el lugar de trabajo Conectar con la experiencia de vida La percepción Mostrarse Pensar colaborativamente Pensar en el grupo y cada uno Pensarme en el grupo Sentir/sentirme	RECURSOS PROPIOS PARA ESTAR EN SITUACIÓN DE GRUPO



TEMAS EMERGENTES	CATEGORÍAS
Como actuar en el trabajo Como estamos en el grupo Comunicación efectiva El otro como contenedor Estrategias de trabajo Estrategias para relacionarnos Herramientas de reflexión y análisis	HABILIDADES PROFESIONALES DEL TRABAJO EN GRUPOS
Abordaje grupal Contenidos de formación DG. La Formación La memoria de la experiencia Aprendizaje por experiencia Metodología y aprendizajes Práctica transferible Sin tema previo, el contenido emerge	METODOLOGÍA Y APRENDIZAJES

Tabla 15: Categorías a partir de Temas Emergentes

### 6.5.3 Las Dimensiones

Dada la cantidad de información recopilada, se busca identificar temas nucleares para refinarlos. Es el momento de agrupar las Categorías en Dimensiones, lo que permite un manejo más adecuado de una investigación como ésta.

Estas Dimensiones son creadas a partir del ordenamiento y reagrupamiento de las Categorías, teniendo como criterio su relación con los objetivos y preguntas de investigación, quedando de la siguiente manera:

CATEGORÍAS	DIMENSIONES	OBJETIVOS ESPECÍFICOS	PREGUNTAS
Metodología y aprendizajes Límites/Encuadre Estrategias/Herramientas	1. METODOLOGÍA, ESTRATEGIAS Y HERRAMIENTAS PARA LA FORMACIÓN	- Detectar, a través de las opiniones de los profesores la valoración de la metodología del Dispositivo Grupal como parte de su formación.	¿El encuadre grupal y el estilo no directivo de conducción del espacio de formación, contribuyen al desarrollo de nuevos recursos afectivos, cognitivos, comportamentales y profesionales del profesor?
Experiencia Grupal de Formación Movilizar/Activar recursos individuales-colectivos	2. APRENDIZAJE MEDIANTE LA EXPERIENCIA DE GRUPO	- Identificar, a través de la aplicación del Dispositivo Grupal, si se adquieren, y movilizan nuevos saberes que aporten al mejoramiento de la práctica pedagógica del docente.	¿Cómo la experiencia de formación, con la aplicación del Dispositivo Grupal, capacita al docente para incidir en el mejoramiento de la gestión institucional y de su práctica pedagógica?
Nuevos saberes Recursos personales para estar en situación de grupo Habilidades profesionales del trabajo en grupos	3. NUEVOS SABERES	- Averiguar si la experiencia de formación contribuye al desarrollo de la dimensión humana, personal y relacional del profesor.	¿Qué nuevos saberes se logran desarrollar en esta experiencia de formación para mejorar las habilidades profesionales del trabajo en grupos?
La persona del profesor Lo humano del profesor	4. DIMENSIÓN HUMANA, PERSONAL Y RELACIONAL		¿El Dispositivo Grupal complementa la formación actual del profesorado en su dimensión humana, personal y relacional?

Tabla 16: Dimensiones a partir de Categorías

El reordenamiento de las Categorías en cuatro **Dimensiones** se realizó de tal manera que pudieran ser abarcativas y comprensivas respecto a los tópicos a indagar. A continuación se presenta la definición de cada una de ellas.

DIMENSIONES	DEFINICIÓN
<b>1. METODOLOGÍA, ESTRATEGIAS Y HERRAMIENTAS PARA LA FORMACIÓN</b>	Esta dimensión indaga sobre cómo los profesores manifiestan haber vivido la experiencia de formación sustentada en la metodología grupal, valorando las estrategias y herramientas utilizadas en el proceso.
<b>2. APRENDIZAJE MEDIANTE LA EXPERIENCIA DE GRUPO</b>	Los aprendizajes se logran a partir y través de la experiencia compartida del grupo. Es el grupo, sus vivencias y reflexiones que van levantando y adquiriendo saberes propios. Estos se acumulan y son parte de la cultura del grupo en formación, pasando, además, a constituir una gama de experiencias de aprendizajes individuales compartidos.
<b>3. NUEVOS SABERES</b>	Son todos aquellos conocimientos, capacidades, habilidades que los individuos incorporan como nuevo recurso para el quehacer profesional. Pueden ser adquiridos a través de la propia experiencia y saberes que el grupo va desarrollando, o bien activar y movilizar recursos propios que el individuo posee pero de los que no es plenamente consciente.
<b>4. DIMENSION HUMANA, PERSONAL Y RELACIONAL</b>	El Dispositivo Grupal y su metodología buscan incluir en la formación la dimensión humana, personal y relacional del profesorado, como aspectos necesarios a abordar en la formación y desarrollo profesional docente.

Tabla 17: Definición de cada Dimensión

#### 6.5.4. Las Subdimensiones

Una vez establecidas y definidas las Dimensiones, éstas se fraccionan en 12 Subdimensiones. La subdimensión será el criterio práctico con el cual se seleccionarán los textos de cada una de las fuentes de información, para irlos agrupando de acuerdo a este criterio. Las subdimensiones serán los códigos con los cuales se marcará el material recogido, para recopilar segmentos relacionados que puedan aportar al análisis de los datos de cada uno de los instrumentos ya descritos. Las subdimensiones orientarán la búsqueda de las respuestas a las preguntas planteadas en esta investigación.

El cuadro siguiente, muestra las Subdimensiones de cada Dimensión:

DIMENSIONES	SUBDIMENSIONES
1. METODOLOGÍA, ESTRATEGIAS Y HERRAMIENTAS PARA LA FORMACIÓN	1. <b>Encuadre y reglas compartidas</b>
	2. <b>Conducción</b>
	3. <b>Ejercicios lúdicos</b>
	4. <b>Estrategias /herramientas</b>
2. APRENDIZAJE MEDIANTE LA EXPERIENCIA DE GRUPO	5. <b>Experiencia grupal, aprendizajes contextualizados</b>
	6. <b>Mobilizar recursos individuales y colectivos</b>
	7. <b>Conflicto emergente en el grupo como contenido de trabajo</b>
3. NUEVOS SABERES	8. <b>Recursos personales para estar en situación de grupo</b>
	9. <b>Habilidades profesionales del trabajo en grupos</b>
4. DIMENSIÓN HUMANA, PERSONAL Y RELACIONAL	10. <b>La persona del profesor</b>
	11. <b>Lo humano del profesor</b>
	12. <b>Encuentro interpersonal</b>

Tabla 18: . Dimensiones y Subdimensiones

A continuación se definen cada una de las Subdimensiones:

SUBDIMENSIONES	DEFINICIÓN
1. <b>ENCUADRE Y REGLAS COMPARTIDAS</b>	Previo al inicio de la experiencia de formación, el conductor del espacio, se reúne con los participantes para acordar la calendarización de los encuentros y los horarios; así mismo, se les entrega la propuesta de formación donde se explica la metodología de trabajo. El día de la primera sesión se acondiciona el espacio con lo elementos requeridos, vale decir: un salón con sillas suficientes para cada uno de los docentes que asisten y estas dispuestas en círculo. En este primer día se recuerdan las fechas preestablecidas, el horario y el encuadre de trabajo. Son los marcos de actuación respecto a la metodología y el espacio para la formación. Son los límites y maneras de funcionamiento, previamente acordados y donde el conductor los hace respetar. pone énfasis en estos aspectos.
2. <b>CONDUCCIÓN</b>	En la propuesta presentada a cada grupo, se declara que, la conducción busca ser no directiva, más bien dinamizar el grupo y estimular la reflexión individual y colectiva. Recoger y analizar lo que manifiestan los participantes del grupo. Desde una mirada sistémica integradora, el formador se sabe parte del grupo, siendo uno más, pero, con claridad en su función, buscando retroalimentar y movilizar el grupo para el aprendizaje.
3. <b>EJERCICIOS LÚDICOS</b>	Los ejercicios no necesariamente se planifican, la mayoría de las veces se echa mano a este recurso como necesidad de mirar la realidad o más bien los temas nucleares emergentes, ya sean grupales o individuales, desde perspectivas distintas. Esto lleva a poder recrear y modelar una situación determinada de manera más tangible y vivencial, con el objeto de que los individuos implicados puedan tomar perspectivas para pensar y pensarse en la situación a trabajar. Es aquí donde la mirada del grupo y sus aportes son relevantes en este proceso de formación, tanto individual como colectivo.
4. <b>ESTRATEGIAS /HERRAMIENTAS</b>	Son aspectos de la dinámica formación en grupo, que se consideran durante las sesiones de trabajo. Están relacionadas con el encuadre, con los ejercicios y situaciones que se desarrollan en el proceso de formación. Van tomando forma de acuerdo al desarrollo de la propia cultura del grupo, dado su existencia, se van adecuando a las

	necesidades particulares de la situación vivida o bien a manera de tanteo, se utilizan para movilizar elementos grupales e individuales, evaluando, in situ, su pertinencia o no.
<b>5. EXPERIENCIA GRUPAL, APRENDIZAJES CONTEXTUALIZADOS</b>	Es la experiencia de grupo, la vivencia compartida en torno a temas y situaciones para el aprendizaje, que puede comenzar desde un relato individual o alguna problemática expresada por el grupo. Se necesita como conductor estar muy atento a las temáticas abordadas por el grupo y los individuos, ya que pasan a ser potenciales necesidades de formación, relacionándolas con los objetivos de la formación y contenidos para el aprendizaje.
<b>6. MOVILIZAR RECURSOS INDIVIDUALES Y COLECTIVOS</b>	Acciones que llevan al grupo y/o a cada uno de los individuos a activar recursos propios o del conjunto de personas, en función de encontrar salidas a una determinada situación, lo que se convierte en motivo de experiencia, movilizando posibles recursos tanto individual como grupal. Se realiza en base a tanteos o supuestas hipótesis a manera de buscar vinculación y conexión con temas emergentes del espacio de formación.
<b>7. CONFLICTO EMERGENTE EN EL GRUPO COMO CONTENIDO DE TRABAJO</b>	Los conflictos que se generan en el grupo, así como aquellos, que los participantes comparten de manera verbal o de manera manifiesta, a través de su conducta, se recoge como posible contenido a abordar en el espacio de formación. Los conflictos pueden ser ocasionados por temas profesionales y/o personales del grupo o un miembro del grupo.
<b>8. RECURSOS PERSONALES PARA ESTAR EN SITUACIÓN DE GRUPO</b>	Son todos aquellos saberes que disponen los profesores para estar en situación de grupo y, que no necesariamente son aceptados como competencias profesionales, pero de los que hacen uso en su práctica cotidiana como docente en la institución educativa.
<b>9. HABILIDADES PROFESIONALES DEL TRABAJO EN GRUPOS</b>	Son saberes que tienen directa relación con el docente y sus habilidades para trabajar en y con grupos. Son habilidades más técnicas y de destrezas, distintas a los recursos personales, que tienen que ver con potencialidades y saberes de cada individuo y su experiencia de vida, enfatizando la dimensión personal, más que la técnica o habilidad profesional. Estas habilidades profesionales son adquiridas o reforzadas en el espacio de formación, las que tienen proyección en situaciones de trabajo en grupos.
<b>10. LA PERSONA DEL PROFESOR</b>	Busca revisar e incluir aspectos personales del profesor en el proceso de formación y desarrollo profesional.
<b>11. LO HUMANO DEL PROFESOR</b>	Busca revisar e incluir aspectos humanos del profesor en el proceso de formación y desarrollo profesional.
<b>12. ENCUENTRO INTERPERSONAL</b>	El grupo, las relaciones y las dinámicas que se desarrollan, se consideran en el proceso de formación del docente.

Tabla 19: Subdimensiones y su definición.

## 6.6 Tratamiento de los Datos

Para analizar la información se utilizó la técnica de **Análisis de datos cualitativos**, que permite formular, a partir de los datos, inferencias plausibles y válidas. Dicha técnica es una estrategia de investigación que tiene su origen en el intento de evitar la intuición, la impresión personal y la subjetividad en la comprensión de los datos (Bardin, 1986).

Si bien no hay un manual que indique la mecánica de cómo realizar el análisis, lo que es primordial resaltar es que se ha efectuado un procedimiento sistemático con el objeto de dar rigurosidad al estudio, a través de la búsqueda de pautas y patrones que permiten un nivel de conceptualización más profundo (Patton, 1990; Pidgeon y Henwoog, 1996; Pérez Serrano, 1994; León y Montero, 2004; Ruiz Olabuénaga, 1996).

Es así como se desarrolló una primera etapa compuesta por la identificación de los Temas Emergentes y la formulación de Categorías, Dimensiones y Subdimensiones. Una segunda, que explicaremos a continuación, que tiene que ver con el ingreso y clasificación de la información usando una plataforma informática especializada; y la tercera, que será el tema del próximo capítulo “Presentación y Análisis de los resultados”.

Para el tratamiento de la información se eligió el programa Hyper Research (Hesse-Biber, 1992). Este programa cualitativo de análisis de datos permite cifrar y recuperar, construir teorías (Teoría Fundamentada), y conducir al análisis posterior; admite trabajar con textos, gráficos, audio y video. En el caso de esta investigación, como ya lo hemos mencionado, trabajamos con textos en formato word e imágenes correspondientes a los documentos provenientes de las Bitácoras y los Diarios.

Construir una teoría enraizada (Strauss y Corbin, 1990), incrustada en los datos, es lo que se viene a llamar Teoría Fundamentada (Cisternos, 2006) y es lo que más se parece al camino recorrido en el desarrollo de esta investigación; un análisis dinámico de abajo

hacia arriba y al revés. En este sentido, el proceso de análisis podría verse como un “ir y volver” (Strauss, 2002; Ruiz Olabuénaga, 1996), no en sentido lineal y menos vertical; más bien circular y en espiral, un ir y volver, las veces que sean necesarias, sobre los datos.

En este punto es importante tener en cuenta lo que menciona Ruíz Olabuénaga:

*“no conviene perder de vista la afirmación central de que el ordenador opera y ofrece sus ventajas de rapidez, capacidad y versatilidad siempre a nivel textual, dado que, a nivel conceptual, es el investigador el que debe efectuar las operaciones oportunas en cada caso. El ordenador ejecuta las operaciones mecánicas, pero el investigador debe reservarse para sí las estrictamente intelectuales” (1996).*

*También se comprende que: “el proceso de interpretación es un proceso dinámico. La manera en que una persona interprete algo dependerá de los significados de que se disponga y de cómo se aprecie una situación” (Taylor, 1990:25).*

Para comenzar el trabajo con el Hyper Research se requirió, en primera instancia, importar los documentos que iban a ser objeto de análisis. A continuación, se ingresan los códigos (en este caso las Subdimensiones) que sirvieron para seleccionar la información que es mencionada en los testimonios y que tenía que ver con cada subdimensión. Este es un proceso lento, de lectura y relectura de los textos, para identificar en ellos los tópicos que se quieren analizar. Estas frases o unidades de significado van siendo agrupados permitiendo, posteriormente, hacer el análisis y comenzar a elaborar afirmaciones, certezas y en un momento posterior, las conclusiones.

El análisis de datos cualitativos es emocionante porque se descubren temas y conceptos metidos entre los datos recolectados. A medida que se avanza en el análisis de los datos, esos temas y conceptos se tejen en una explicación más amplia de importancia teórica o práctica, que luego guía el reporte final (Rubin y Rubin, 1995). Dicho análisis debe ser sistemático, seguir una secuencia y un orden (Álvarez-Gayou, 2005).

Como se ha señalado, este proceso de ir y venir entre los dos Niveles de análisis: el Textual y el Conceptual, no se consideran como fases o actividades independientes entre sí, que se desarrollan de una manera secuencial; por el contrario, este proceso, que podríamos ilustrar como de espiral ascendente y descendente, permitió ir organizando e incorporando ideas, con base en conceptos relacionados, propios de la investigación, a partir de los conocimientos y relaciones de conceptos que realiza el investigador.

Es importante anotar que todos los documentos usados en la presente investigación se podrán encontrar en la Carpeta de Anexos en el CD adjunto.





## CAPÍTULO 7. PRESENTACIÓN Y ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS

### RESULTADOS

Antes de comenzar la presentación y el análisis de los resultados es importante anotar que las subdimensiones en su conjunto se retroalimentan entre sí; no son independientes. Más bien vienen a ser factores que se complementan en cuanto al armado del funcionamiento del espacio de formación, generando condiciones suficientemente buenas (Winnicott, 1972) para el desarrollo del grupo y de cada uno de los participantes. Al parecer a esto es lo que se refieren algunos expertos cuando hacen notar la importancia de la creación de espacios propicios para el aprendizaje (Mineduc, 2003).

La presentación de los resultados y su análisis se ha dividido teniendo en cuenta las cuatro Dimensiones establecidas, detalladas en el capítulo anterior.

Para cada una se presenta, primero, un cuadro que contiene la **Dimensión** y sus respectivas **Subdimensiones**, con sus correspondientes definiciones (Tabla “Descripción de la Dimensión”).

A continuación, una tabla (Tabla “Presentación de Datos por Subdimensión”) que integra los datos obtenidos de cada una de las fuentes (Informantes Claves, Registro de Sesión, Diarios y Bitácoras) respecto de cada subdimensión. Aquí se han seleccionado los textos claves encontrados en los instrumentos de recogida de información. La totalidad de los registros se presenta en los Anexos 1 y 2 en el CD adjunto.

Y finalmente, se presenta el análisis e interpretación de los datos obtenidos para cada Dimensión, el cual integra todas las subdimensiones.

---

## 7.1 Dimensión 1. Metodología, estrategias y herramientas para la formación.

### 7.1.1. Descripción de la Dimensión

DIMENSIÓN	DEFINICIÓN	SUBDIMENSIÓN / DEFINICIÓN
<b>METODOLOGÍA, ESTRATEGIAS Y HERRAMIENTAS PARA LA FORMACIÓN</b>	Esta dimensión indaga sobre cómo los profesores manifiestan haber vivido la experiencia de formación sustentada en la metodología grupal, valorando el encuadre, estrategias y herramientas utilizadas en el proceso.	<b>ENCUADRE Y REGLAS COMPARTIDAS</b> Previo al inicio de la experiencia de formación, el conductor del espacio, se reúne con los participantes para acordar la calendarización de los encuentros y los horarios; así mismo, se les entrega la propuesta de formación donde se explica la metodología de trabajo. El día de la primera sesión se acondiciona el espacio con los elementos requeridos, vale decir: un salón con sillas suficientes para cada uno de los docentes que asisten y estas dispuestas en círculo. En este primer día se recuerdan las fechas preestablecidas, el horario y el encuadre de trabajo.
		<b>CONDUCCIÓN</b> En la propuesta presentada a cada grupo, se declara que la conducción busca ser no directiva, sino más bien dinamizadora el grupo y estimulando la reflexión individual y colectiva: recoge y analiza lo que manifiestan los participantes del grupo. Desde una mirada sistémica integradora, el formador se sabe parte del grupo, siendo uno más, pero con claridad en su función, buscando retroalimentar y movilizar el grupo para el aprendizaje.
		<b>EJERCICIOS LÚDICOS</b> Los ejercicios no necesariamente se planifican, la mayoría de las veces se echa mano a este recurso como necesidad de mirar la realidad o más bien los temas nucleares emergentes, ya sean grupales o individuales, desde perspectivas distintas. Esto lleva a poder recrear y modelar una situación determinada de manera más tangible y vivencial, con el objeto de que los individuos implicados puedan tomar perspectivas para pensar y pensarse en la situación a trabajar. Es aquí donde la mirada del grupo y sus aportes son relevantes en este proceso de formación, tanto individual como colectivo.
		<b>ESTRATEGIAS /HERRAMIENTAS</b> Son aspectos de la dinámica formación en grupo, que se consideran durante las sesiones de trabajo. Están relacionadas con el encuadre, con los ejercicios y situaciones que se desarrollan en el proceso de formación. Van tomando forma de acuerdo al desarrollo de la propia cultura del grupo, dado su existencia, se van adecuando a las necesidades particulares de la situación vivida o bien a manera de tanteo, se utilizan para movilizar elementos grupales e individuales, evaluando, in situ, su pertinencia o no.

Tabla 20: Dimensión 1 y Subdimensiones

### 7.1.2. Presentación de los Datos por Subdimensión

Fuente SUBDIMENSIÓN	Informantes Claves (IC)	Registros de Sesión (RS)	Diarios (D)	Bitácoras (B)
<b>ENCUADRE Y REGLAS COMPARTIDAS</b>	<p>“La confianza también que expenden los talleres que hiciste tú con nosotros, de partida esos talleres tenían horario, que eso es importante, una hora de comienzo y una hora de termino. Se respetaron esos horarios y era una cosa sistemática y seria” IC2</p> <p>“El dispositivo es tremendamente valioso para conquistar espacios, para crear ambientes gratos, cálidos, un ambiente no toxico. (...) es básico para construir otra realidad, el construir este ambiente, me permite construir, pasar a otra de mayor profundidad” IC4</p> <p>“Se replica un poco lo que nosotros, a veces, hacemos en clases. Buscamos poner una sala distinta, nos disponemos en círculo. Para mi eso no tenía ninguna importancia. Lo importante para mi lo que iba a ocurrir” IC5</p>	<p>“Nos ubicamos en el círculo. Hoy decidí cambiar de posición” RS2</p> <p>“Las sillas están dispuestas, nos ubicamos” RS6</p> <p>“Ella tiene su lugar y yo hoy tengo el mío, y voy a hablar desde mí” RS7</p> <p>“Lo ha vivido como un lujo (...) al participar en un espacio que no es habitual”RS20</p>	<p>“Todos escuchando las opiniones de las compañeras” D1</p> <p>“He sido bien acogida. La sensación es diferente a cuando estás a tiempo y colaboras en la puesta en escena” D2</p>	<p>“El taller termina, finaliza con una reflexión individual escrita de las actividades” B1</p>

<p><b>LA CONDUCCIÓN</b></p>	<p>“La conducción que tú hiciste y el trabajo que hiciste con nosotros, siempre fuiste un facilitador, un orientador (...) ya que por tu carácter, por tu forma de ser, conciliando, facilitando, orientando; aclarando dudas” IC1</p> <p>“Tenías esa postura, también, de hacer que participáramos, que salga el tema, sin presión, saber que uno podía hablar y que no hay que levantar la mano” IC2</p> <p>“Me gustó el estilo, porque, es un estilo formal, de una persona transparente... que da tranquilidad, no es avasalladora. Escucha al otro” IC2</p> <p>“Una conducción que no era dictatorial. Eso es del estilo que plantea esta cosa de la metodología de conducción” IC3</p> <p>“Nunca decías tanto, pero quedaba claro que había que armar un cuento, ...Tú partías al revés. Entonces nosotros terminábamos de construir la parte que tú entregabas hasta la mitad” IC3</p> <p>“Había un animador, y el animador no es cualquier persona, el animador tiene que estar involucrado en el potencial” IC4</p>	<p>“El conductor incita a que se comente las alternativas de cada uno” RS2</p> <p>“Nos pide que nos volvamos a centrar en el actual momento” RS5</p> <p>“Quien dirige el grupo, cumple un rol fundamental, a la hora de tensiones y su buen término” RS6</p> <p>“Nuestro conductor recuerda la acción” RS7</p> <p>“El conductor sugiere unos minutos para la lectura individual y la reflexión” RS13</p> <p>“El conductor pide que espere un momento, invita a serenarse, a que nos resituemos en la sesión” RS13</p>	<p>“Me ha hecho reflexionar sobre uno de los puntos débiles” D7</p>	<p>“En el comienzo se conversó sobre qué cosas nos ha hecho sentido a lo largo del taller” B1</p>
-----------------------------	--	---	---	---

<p><b>EJERCICIOS LÚDICOS</b></p>	<p>“Tuvimos actividades lúdicas, para mirar lo que eran nuestras fortalezas, nuestras debilidades, las percepciones de lo que éramos cada uno, cuáles eran nuestras funciones” IC1</p> <p>“Es más lúdica, no es tan teórica, y al ser más lúdica te permite interactuar más sueltamente” IC1</p> <p>“Ejercicios que nunca los había vivido así, nunca los había hecho en talleres, y he participado en muchos talleres que a uno lo invitan” IC2</p> <p>“Ejercicios que provocaban ciertos fenómenos que ocurren en la realidad y que uno veía como tenía que manejarlos” IC3</p> <p>“Yo miraba y observaba y no me voy a olvidar de esto” IC5</p>	<p>“El ejercicio del cuerpo perfecto de Leonardo da Vinci, se trata de que las profesoras ubiquen a las compañeras en las diferentes partes de un cuerpo humano” RS8</p> <p>“Saca un dibujo que se descubre entre dos páginas en blanco, nos pide que cada una lo observe” RS15</p> <p>“Le ha gustado realizar la actividad, aunque reconoce que al principio le ponía incómoda” RS17</p>	<p>“Hemos elaborado un DAFO, respecto a cómo nos vemos nosotros mismos, cómo creemos que nos ven el resto de compañeras y cómo nosotros vemos al resto” D3</p> <p>“Hemos retomado las obras de arte de plastilina que hicimos la semana pasada, para visualizar como vemos el grupo” D5</p> <p>“Nos ha dado un texto “el espejo chino”, que me ha hecho reflexionar sobre cómo nos vemos y cómo nos ven ante ciertas situaciones” D7</p> <p>“Me sentí muy bien en el juego que se hizo en edades y jerarquías del cargo” D9</p>	<p>“El ejercicio nos invita a reconocernos como parte de una organización que se dota de una estructura” B1</p> <p>“Una muy interesante manera de darse a conocer y conocerse a sí mismo. Cartas que simbolizan lo que cada uno piensa (preconcepto) acerca del grupo” B2</p>
----------------------------------	--	---	---	---

<p><b>ESTRATEGIAS/ HERRAMIENTAS</b></p>	<p>“Al principio uno piensa, que vamos hablar hoy, cuál es el tema de hoy, dos minutos como de silencio. Qué pasa, no hay nada preparado, pero no es así, sale el tema” IC2</p> <p>“Nos decíamos las cosas, nos poníamos en el lugar del otro, una serie de técnicas para que eso comenzara a aflorar(...) Lo que tenía que ver con lo de adentro” IC3</p> <p>“Una propuesta que era, “pensemos nosotros primero”, partamos de nosotros, partamos creando un ambiente, que fue un ambiente de mucha confianza” IC4</p> <p>“Mis expectativas estaban puestas en qué vamos a conversar hoy” IC5</p>	<p>“Quedan unos pocos minutos para acabar la sesión, R se refiere a las dos preguntas que había entregado y pide las respuestas individuales. Nuria B se ha olvidado de hacerlo, Anna cree que le falta desarrollar una idea (pues observa incompleto su escrito), Susana dice que ha respondido cada pregunta en dos momentos diferentes y que sería bueno que se lo vuelva a mirar.</p> <p>R propone que se lo entreguen en la próxima sesión... Es el momento de realizar el “Jo avui...” RS13</p> <p>“Poner en acción esta otra manera de relacionarnos con el otro,(...) hemos de aprender estrategias para relacionarnos” RS19</p>	<p>“Todos nos hemos mostrado cómodas y muy participativas. Me agrada tener otras lecturas para la próxima semana” D5</p>	<p>“Luego se comienza a hablar sobre los factores que intervienen en el modo de pararse frente al trabajo” B2</p> <p>“Durante la reunión se conversó y analizó la situación vivida”B2</p>
---	---	--	--	---

Tabla 21: Dimensión 1 - Presentación de los Datos por Subdimensión

### 7.1.3 Análisis e interpretación de los resultados

#### ***Dimensión 1: METODOLOGÍA, ESTRATEGIAS Y HERRAMIENTAS PARA LA FORMACIÓN***

Uno de los factores más sobresalientes que rescatan los profesores tiene que ver con la *confianza* que se genera, y va desarrollando el grupo (Benavent, 1987; Tejada, 1997; Fabra, 1994). Tal como lo señala Gibb (1981), este es un principio fundamental en toda acción y desarrollo grupal. Cuando este crece y madura, se genera una atmosfera y clima de confianza para el despliegue individual hacia su propio desarrollo (Fritzen, 1987; Tejada 1997). Este aspecto tan devaluado hoy, dada las características sociales contemporáneas, es un requisito sine qua non para que la experiencia funcione, dado que aparecen temas muy personales de los participantes, los cuales deben quedar reservados en ese espacio. Aunque es responsabilidad del *conductor generar las condiciones para que se desarrolle un espacio confiable*, también es necesario tener presente que, a medida que los miembros del grupo dejan de idealizar al conductor en su función docente (Abraham, 1975), avanzando desde una imagen idealizada a una más real, comprendiendo que, *el desarrollo de un contexto fiable, es de todos y cada uno*.

Otro de los *aspectos del encuadre* que relevan los profesores, en cada uno de los instrumentos de recogida de la información, tiene que ver con el *establecimiento claro de las reglas del espacio*: calendarización, horario de reunión, hora exacta de inicio/término. Esto, aunque parezca simple, es un *factor clave para el buen funcionamiento de las sesiones*, otorgando *seguridad y seriedad al trabajo que se desarrolla*.

A este respecto es interesante tomar en cuenta el comentario que realiza uno de los entrevistados, cuando señala que *“estos elementos de encuadre no vienen, necesariamente, a ser relevantes ya que es lo que se acostumbra: un horario, un espacio, disposición de las sillas, y otros elementos de encuadre. Lo importante es lo que ocurre”* (IC5), lo que tiene que ver con la dinámica y las vivencias que se activan a partir del diálogo y relato compartido. Entonces, ¿por qué estos factores, si se consideran



rutinarios, normales en los espacios de formación, muchas veces no se utilizan, no se respetan en los espacios educativos? Si se tienen en cuenta los testimonios de la mayoría de los participantes, el *marcar los tiempos, los momentos de inicio y cierre, colocando los límites, genera condiciones que otorgan estabilidad a los participantes* y le otorgan al espacio un estatus de respeto y seriedad.

Sobre esto hacen referencia enfoques de la psicoterapia grupo analítica respecto a la conducción de grupos (Bión, 1990; Vinogradov, & Yalom, 1996), desde donde se rescata gran parte del enfoque, encuadre y abordaje de esta metodología para la formación.

Respecto a la *conducción y al conductor*, los profesores destacan *características funcionales y de personalidad*. Funcionales, tales como las de facilitador, orientador, contenedor, de escucha; y Personales, refiriéndose a la forma de ser: transparente, “pasivo”, para que el grupo pueda expresarse y hablar. Aunque éstos, según lo expresado por los profesores, son aspectos positivos, en algún momento provocan cierta confusión debido a la costumbre de participar en espacios que tienen un programa y contenidos preestablecidos, donde las aportaciones y necesidades del grupo no son tenidas en cuenta.

Esto lo señalan claramente en la consulta que se realizó en la última sesión de cada grupo, (ver anexos), donde se pregunta lo que les ha gustado o no del proceso de formación, y las posibilidades de mejora. En relación a lo que no les ha gustado destacan que:

*“Falta de dirección clara ¿hasta donde queremos llegar?, Falta de contenido ¿qué es lo que debemos tratar?”. “A lo mejor un plan más dirigido, con los objetivos claros”; “Tal vez el ir como un poco a la deriva: partíamos de un tema y si surgía algo continuábamos con eso, lo que no es malo pero me sacó un poco del contexto tradicional” (Grupo UPLA)*

Esta sensación compartida por el grupo de no saber para donde van, “*ir a la deriva*”, es natural, por así decirlo, en todo proceso grupal y la que puede ser usada como contenido de la formación. El grupo reflexionó sobre qué sucede y qué nos sucede cuando no hay conducción o liderazgo. Cuando el grupo o alguno de sus miembros demandan ser dirigidos, tener claridad de “*para dónde vamos*” y saber cuál es el objetivo.

Es muy importante, desde el enfoque de esta metodología, *que el profesor tenga esta vivencia para que pueda observar lo importante de su rol como conductor de grupos* de alumnos o grupos de trabajo; pero a la vez, como hemos señalado antes, es riesgoso ya que este formato en un inicio desestabiliza, llevando al grupo y a sus miembros muchas veces a sentirse perdidos (Salzberger, Henry y Osborne, 1996).

La educación en la escuela y la formación inicial del profesorado se rige, la mayoría de las veces por un sólo formato: definición previa de contenidos, metodología, objetivos, que no se sabe a ciencia cierta si satisfacen las necesidades de formación de los alumnos.

Sin embargo, poco a poco se va comprendiendo *la metodología y la responsabilidad de cada uno en el logro de los objetivos que plantea este Dispositivo Grupal*. Es necesario un espacio que permita repensar el proceso de enseñanza y aprendizaje, desde la conducción y su metodología, y ser parte de un proceso donde todos somos responsables del proceso de formación individual y colectiva.

Como se observa estas y otras *características del conductor no pueden ser espontaneas o intuitivas y menos tradicionales; estas son aprendidas, entrenadas*. Es importante recordar que el conductor de este espacio participó de una formación con enfoque grupal y experiencial por tres años (Fundación OMIE, U de Deusto), donde uno de los objetivos fue el prepararse para la conducción de grupos. Además de un número importante de horas de acompañamiento al Dr. Xavier Gimeno, como observador participante en grupos de clase para estudiantes universitarios y grupos de padres, los que se extendieron por más de tres años. Esta experiencia previa constituyó parte del conocimiento necesario para la conducción bajo este enfoque grupal.

Es tentador apresurar al grupo para lograr los objetivos planteados por la propuesta de formación. Bajo este esquema de formación la conducción, tal como lo señalan los testimonios, *“parte al revés”*: *el grupo es, de alguna manera, quien conduce y desarrolla sus propios procesos* y logros de aprendizajes. Se huye de una conducción jerárquica, *“dictatorial”*, que impone maneras y estilos de hacer y aprender; más bien *se recogen las necesidades del grupo y de cada uno de los participantes*, y conociendo el proceso de

desarrollo del grupo y su proceso de aprendizaje, se está atento a que cada situación y momento sea potencialmente una instancia de aprendizaje y de desarrollo, tanto del grupo como de cada uno de los individuos.

Uno de los *recursos didácticos*, por así decirlo, de los que dispone el conductor, y echa mano, son las *actividades tipo taller o dinámicas para movilizar y recrear situaciones y pensarlas en conjunto*. Sobre estas actividades los profesores mencionan que “*son como juegos*”, lo que lleva a pensar en el aspecto lúdico de la formación, en cómo planear e invitar a desarrollar estas actividades en la acción educativa.

Las vivencias, a través de los ejercicios lúdicos y su conducción, refuerzan aspectos relevantes que se están tratando en el grupo. *La metodología de conducción de los ejercicios no es casual ni espontánea; obedece a pasos metodológicos necesarios, vale decir: se les invita a realizar el ejercicio y si están dispuestos a realizarlo, se explica lo suficiente para que lo desarrollen sin que el objetivo sea necesariamente el resultado, sino más bien lo que importa es el proceso, pensar e ir reflexionando sobre lo vivido y posteriormente reflexionar todos juntos sobre la experiencia durante la actividad realizada.*

Como se dijo, los ejercicios reproducen ciertos fenómenos que ocurren en la realidad, recreándola, buscando comprenderla. Se busca que los participantes se involucren con todo su ser, vale decir, con lo que sienten y piensan cuando están implicados en estas actividades planteadas.

La gama de *actividades compartidas*, también contribuyen a *generar una cultura de trabajo en grupo*: tomar decisiones, trabajar juntos, ponerse de acuerdo, negociar. *El conductor dispone de una colección de este tipo de herramientas, de las que va aportando, según las circunstancias y necesidades, sean estas de carácter individual y/o grupal, con el fin de revisar de otras maneras los temas que toman fuerza y pasan a ser nucleares en cuando al desarrollo y características del grupo.*

Una de las estrategias claves para dinamizar el grupo, es que ellos vayan “*armando su cuento*”(IC2), esto es, potenciando el diálogo y la expresión libre, a manera de una conversación, de lo que van pensando, sintiendo.

La estrategia, herramientas y lo lúdico se van combinando y dan forma a una manera y estilo de hacer la formación, *dinamizando el espacio y a los participantes para contribuir a pensar las situaciones y pensarse en las situaciones*, como lo menciona IC4: “*pensemos nosotros primero*”, *partamos de nosotros, partamos creando un ambiente, que fue un ambiente de mucha confianza, lo que pienso es la base para construir otras realidades*”.

## 7.2 Dimensión 2. Aprendizaje mediante la experiencia de grupo

### 7.2.1. Descripción de la Dimensión

DIMENSIÓN	DEFINICIÓN	SUBDIMENSIÓN
<b>APRENDIZAJE MEDIANTE LA EXPERIENCIA DE GRUPO</b>	Los aprendizajes se logran a partir y través de la experiencia compartida del grupo. Es el grupo, sus vivencias y reflexiones que van levantando y adquiriendo saberes propios. Estos se acumulan y son parte de la cultura del grupo en formación, pasando, además, a constituir una gama de experiencias de aprendizajes individuales compartidos..	<p><b>EXPERIENCIA GRUPAL, APRENDIZAJES CONTEXTUALIZADOS</b></p> <p>Es la experiencia de grupo, la vivencia compartida en torno a temas y situaciones para el aprendizaje, que puede comenzar desde un relato individual o alguna problemática expresada por el grupo. Se necesita como conductor estar muy atento a las temáticas abordadas por el grupo y los individuos, ya que pasan a ser potenciales necesidades y acciones de formación, relacionándolas con los objetivos de la formación y contenidos para el aprendizaje.</p>
		<p><b>MOVILIZAR RECURSOS INDIVIDUALES Y COLECTIVOS</b></p> <p>Acciones que llevan al grupo y/o a cada uno de los individuos a activar recursos propios, en función, por ejemplo, de encontrar salidas a una determinada situación, lo que se convierte en motivo de experiencia, movilizand o posibles recursos personales como grupales. Se realiza en base a tanteos o supuestas hipótesis, buscando vinculación y conexión con temas emergentes desarrollados en el mismo espacio de formación.</p>
		<p><b>CONFLICTO EMERGENTE EN EL GRUPO COMO CONTENIDO DE TRABAJO</b></p> <p>Los conflictos que se generan en el grupo, así como aquellos, que los participantes comparten de manera verbal o de manera manifiesta, a través de su conducta, se recoge como posible contenido a abordar en el espacio de formación. Los conflictos pueden ser ocasionados por temas profesionales y/o personales del grupo o un miembro del grupo.</p>

Tabla 22: Dimensión 2 y Subdimensiones

### 7.2.2. Presentación de los Datos por Subdimensión.

<b>DIMENSIÓN 2. APRENDIZAJE MEDIANTE LA EXPERIENCIA DE GRUPO</b>				
<b>Fuente SUBDIMENSIÓN</b>	<b>Informantes Claves (IC)</b>	<b>Registros de Sesión (RS)</b>	<b>Diarios (D)</b>	<b>Bitácoras (B)</b>
<b>EXPERIENCIA GRUPAL, APRENDIZAJES CONTEXTUALIZADOS</b>	<p>“Hay que darse un tiempo para reflexionar sobre el otro, sobre nosotros, sobre las personas.(...) porque del otro yo aprendo” IC1</p> <p>“Saber escuchar al otro. Todo fue muy positivo. Un tema con una reflexión. Todos hablaron” IC2</p> <p>“Era como una especie de mayéutica, de la dialéctica, del trabajo en grupos. Todos aprendíamos a la vez, ir haciendo con el otro, ir construyendo en conjunto (... )no era la teoría lo que importaba, sino lo que hacíamos allí” IC3</p> <p>“Ahí se abría la gente, abría su corazón, abría su intimidad y eso lo hace cómplice a uno, lo hace ver con empatía, el ponerse en el lugar del otro” IC4</p> <p>“Comenzamos a hacer una introspección. Y a medida que fue pasando el tiempo, yo fui tomando consciencia de esa introspección” IC5</p>	<p>“Se reflexiona sobre la necesidad de que otros nos pongan los límites” RS3</p> <p>“Surge el tema de la identidad” RS4</p> <p>“Socializa sus reflexiones. Piensa que cuidando a los otros y al equipo se cuida a sí misma” RS12</p> <p>“Se hace referencia a la necesidad de que se genere un buen clima” RS13</p>	<p>“Autocuidarme y sobretodo, dejarme que me cuiden, es vital” D1</p> <p>“Poder hablar del tema y concretar mejor cómo nos podemos sentir cuando no podemos decidir en el trabajo” D2</p> <p>“Por eso creo y siento, que ellos hoy me conocen más a mí y yo más a ellos” D10</p>	<p>“A pesar de las diferencias, logramos un producto en común” B1</p>

<b>DIMENSIÓN 2. APRENDIZAJE MEDIANTE LA EXPERIENCIA DE GRUPO</b>				
<b>Fuente SUBDIMENSIÓN</b>	<b>Informantes Claves (IC)</b>	<b>Registros de Sesión (RS)</b>	<b>Diarios (D)</b>	<b>Bitácoras (B)</b>
<b>MOVILIZAR RECURSOS INDIVIDUALES Y COLECTIVOS</b>	<p>“Lo que se pretendió en este trabajo fue que nos conectáramos con el otro. Decir y participar desde el fuero íntimo” IC1</p> <p>“Cuando alguien de nosotros se quedaba callado, tú pedías la opinión (...) Ni siquiera que piensas, sino como lo ves tú. Entonces esto estimula a aportar” IC2</p> <p>“Instalar espacios como este para pensar y crear las cosa mejor (...) cambiar con la reflexión personal y colectiva” IC4</p> <p>“En la medida que escuchaba, yo tenía un carrusel de cosas en la cabeza. Yo vi, por ejemplo en los otros carrusel de emociones” IC5</p>	<p>“Sonó el timbre que anuncia el cambio de clase. Genera comentarios en torno a lo agresivo que puede resultar el sonido aunque en el centro ya no se sorprende” RS1</p> <p>“El tema del “tiempo” (...) dio bastante de qué hablar” RS2</p> <p>“El párrafo genera un diálogo en torno a la postura que se adopta ante la realidad/circunstancias ” RS2</p> <p>“La conversación deriva en la acogida que se da a los profesores nuevos en el centro, que es necesario cuidarlos” RS6</p> <p>“Ha pensado en la salud laboral estos días y se ha propuesto poner límites a ciertas demandas que se le hacen, a aquellas que ella considera que escapan a su rol” RS14</p> <p>“Nadie parece con muchas ganas de empezar (...) da pereza ponerse a hacer autoreflexión” RS19</p> <p>“En ciertos momentos de la sesión mis pensamientos se iban hacia experiencias vividas, recordaba reuniones de trabajo donde no pude dar mi opinión, hoy y a la luz de lo que reflexionamos lo veo ¡tan fácil!” RS19</p>	<p>“He sentido que la sesión me aportaba”(…)Ha sido un ejercicio de reflexión importante” D1</p> <p>“He podido observar que todos necesitamos crear unos lazos con el entorno, con el espacio” D3</p>	<p>“La reflexión que se dio luego de la actividad, se centraron en las sensaciones que cada uno vivía en el proceso de la construcción” B1</p>

<b>DIMENSIÓN 2. APRENDIZAJE MEDIANTE LA EXPERIENCIA DE GRUPO</b>				
<b>Fuente SUBDIMENSIÓN</b>	<b>Informantes Claves (IC)</b>	<b>Registros de Sesión (RS)</b>	<b>Diarios (D)</b>	<b>Bitácoras (B)</b>
<b>CONFLICTO EMERGENTE EN EL GRUPO COMO CONTENIDO DE TRABAJO</b>	<p>“Se decía pero no se decía veladamente. No era como abiertamente lo que se decía, quizás porque todos se estaban resguardando. Yo creo que se sentía, y vuelvo a insistir en eso, se sentía en el ambiente esa tensión” IC1</p> <p>“Se dieron situaciones, que en ese año había un conflicto con los profes (...) esos temas se abordaron, se trataron” IC2</p> <p>“Hay un poco de todo: tristeza, conflicto, felicidad, manejar un poco mas situaciones angustiantes y conflictivas” IC3</p> <p>“Todo lo que ocurre es inédito. Entonces, yo llegaba con una suerte de intranquilidad, que va a pasar hoy y de repente se me producía unos estallidos terribles” IC5</p>	<p>“Sonó el timbre que anuncia el cambio de clase (...) Genera cierta incomodad” RS2</p> <p>“Se siente muy exigida últimamente y aprecia que no llega a donde lo hacen los demás” RS2</p> <p>“Dice “no seamos hipócritas”, que hay enfados en algunas de situaciones” RS5</p> <p>“Percibí que ello dificultaba entender el caso (...) que provocaba malestar; creo que se enredó todo demasiado” RS6</p> <p>“Se discute sobre el decir las cosas y que a veces uno pierde los estribos: “vete a hacer puñetas” “vete a tomar por culo”. Algunos defendemos la necesidad de decir las cosas pero guardando las formas” RS10</p> <p>“Irrumpe en la reunión una llamada telefónica (...) no es posible pensar en otra cosa que la situación generada (...) discuten sobre la pertinencia de haber respondido(...) no les corresponde responder ese tipo de llamadas (...) se enfrentan con una confusión, (...) no saben poner los límites (...) Sigue la agitación, hay mucho enfado a raíz de la llamada” RS13</p>	<p>“Hay una `rivalidad`? `confrontación`?, alguna cosa (...) Tengo miedo” D2</p> <p>“He tenido la sensación que no entendía lo que quería decir o que estaba siendo agresiva” D3</p> <p>“Hemos sufrido una interrupción. Una llamada de la posible sustituta. Esto nos ha hecho reflexionar sobre nuestros roles, las tareas de las que somos responsables...cómo actuar” D5</p> <p>“Hemos hablado de los “conflictos” que pueden darse como grupo. La contención se da?, hay que saber expresar nuestro malestar (o emociones) de manera asertiva, canalizar sin molestar ni herir al otro” D6</p> <p>“No suele participar en las reuniones de equipo cuando el ambiente está muy tenso y sobre todo si hay discusiones; esto también me pasa a mí” D7</p> <p>“Me sentí incomoda en la sesión (...) el miedo de a veces, de decir las cosas o enfrentarlos como son” D8</p> <p>“Se vio que falta estructura en el establecimiento” D9</p>	<p>“Las relaciones están quebrantadas seguimos haciendo como si nada (...) manifestamos , que todos nos sentíamos bien, a pesar de que reconocemos que hay problemas (...) el grupo visualiza la crisis que estamos viviendo en el establecimiento” B1</p>

Tabla 23: Dimensión 2. Presentación de los Datos por Subdimensión



### 7.2.3 Análisis e interpretación de los resultados

#### ***Dimensión 2. APRENDIZAJE MEDIANTE LA EXPERIENCIA DE GRUPO***

Los testimonios dan cuenta de manera transversal sobre el potencial de la *experiencia grupal para el aprendizaje contextualizado*, ya que las vivencias y el momento de desarrollo del grupo conectan con elementos situacionales que se abordan y que lo movilizan.

Tal como lo menciona el Informante Clave 2:

*“al principio uno piensa, de qué vamos hablar hoy, cuál es el tema de hoy, dos minutos como de silencio. Qué pasa, no hay nada preparado, pero no es así, sale el tema, hay muchos temas, y cada uno tiene algo que aportar, algo que exponer”*

Los temas son puestos, ya sea a través de la lectura de un documento breve, u otro material que pueda centrar o que tenga relación con lo que el grupo va expresando como necesidad de aprendizaje. Estos, tal como se describe en la *subdimensión “ejercicios lúdicos”*, sólo son activadores, ya que *no es la teoría lo que importa, sino lo que allí se hace; la experiencia compartida es lo que va quedando* (IC3).

La incorporación de historias y experiencias personales, ya sean actuales o pasadas, independiente de los años que hayan transcurrido, vienen a ser excelentes estrategias para identificar temas comunes y necesidades de aprendizajes compartidos. Puede iniciarlo cualquier miembro del grupo, esto de manera espontánea, o el mismo *conductor*, a manera de tanteo, para ver el nivel de conexión con temas latentes; tal es el caso, por ejemplo, cuando el conductor comenta los cambios de ciudad y de casa que él ha tenido, a lo que algunos participantes manifiestan la pena y nostalgia que esto genera: el no sentirse aún parte de un lugar, derivando todo esto en temas relacionados con nuestra actitud ante los cambios y transformaciones en el ámbito laboral, llegando incluso a un tema muy sensible, que tiene que ver con el de la identidad (en el contexto catalán). Por lo tanto, el conductor atento, puede introducir el tema de la *“identidad profesional docente”* (RS4).

Los participantes dan valor a la característica de la experiencia grupal para *“crear nuevas condiciones para abordar otras tareas” (IC4)*, que a pesar de que las *personas* son distintas en los grupos: *reservadas, que no comparten mucho, se logra intimidad, complicidad*, lo que es bueno para el desarrollo de nuevos aprendizajes a partir del compartir la experiencia individual y subjetiva.

También dan cuenta de *elementos mínimos para garantizar la experiencia de aprendizaje grupal*. Algunos elementos son: *saber escuchar, reflexionar entre todos*, como una *“especie de mayéutica, de la dialéctica del trabajo en grupos” (IC1, IC2)*, ya que si se trabajan aspectos como estos, *“podemos mejorar las reuniones del departamento” (D1)*.

Así pueden *movilizarse recursos en el grupo* o en cada uno de los participantes, y no sólo con lo que emerge de manera espontánea, sino también utilizando recursos, o podríamos llamarlos *“activadores y movilizadores”*, que los profesores señalan, como:

- preguntas para estimular a participar
- relatar un hecho de manera espontánea
- la lectura de un texto breve relacionado con temas que estén emergiendo desde el grupo y que tengan que ver con el desarrollo profesional docente.
- la experiencia compartida
- los ejercicios lúdicos
- introducir temas, a manera de hipótesis y explorar si conectan con las necesidades del grupo.

Todo lo anterior está relacionado con el *espacio o ambiente para acompañar a pensar y reflexionar a nivel personal y colectivo*. A esto es lo que se refiere Marina (2000), cuando menciona que: *“las experiencias provocan una avivación o una desactivación del sistema nervioso”* donde la gama de elementos y fenómenos que participan en el grupo, como en cada uno de los individuos en el grupo, es determinante de la actuación tanto

personal como colectiva; un proceso de conexión – identificación – asociación de los individuos en la situación grupo (Sunyer, 2005).

Es a través de los Registros de Sesiones, descripciones de lo acontecido en el grupo, desde donde se recoge más evidencia sobre esta dimensión. Dan cuenta de acciones y reacciones individuales y grupales a partir, por ejemplo, del instante que “sonó el timbre” y cómo ésta situación (externa) generó y activó aspectos “agresivos” (**RS1**)

No es fácil *trabajar desde la reflexión grupal e individual, movilizar al grupo en su conjunto, hacer introspección (C5)*; la disposición natural no es a la reflexión ni a la revisión, más bien el dedicar tiempo a esto “*da pereza*” (**RS19**). Se evade el trabajo de pensar, revisar, compartir y aportar, los que vienen a ser elementos propios de la experiencia de grupo (Bion, 1990).

Por el contrario, cuando los participantes *expresan sensaciones* de bienestar por una jornada de aprendizaje bien hecha y donde han dedicado tiempo, no lo relacionan con algo liviano, ya que trabajar desde esta perspectiva requiere esfuerzo, y lo que se les solicita a los docentes no son actividades y acciones “*fáciles*”. El conductor subraya esto, lo que lleva al grupo a replantear sus formas de participar que, en general, debido a las experiencias de formación tradicional, son más individualistas, frontales, y podríamos decir “*cómodas*”, donde el que más tiene la palabra es el formador; en cambio aquí, es *al revés*. Esta acción de **deshabituarse** es parte del proceso de asentar *condiciones claves para el aprendizaje grupal, contextualizado e indagativo*, a partir de lo que *el propio grupo va construyendo en conjunto*.

Algunos **aprendizajes mediante la experiencia de grupo** que los participantes mencionan son: *cuidando a los otros me cuido a mi misma; a pesar de las diferencias se puede lograr un producto común; darse tiempo para reflexionar en conjunto; escuchar, preguntar a los otros; ir haciendo con el otro, construyendo con el otro; la complicidad para crear condiciones de equipo; sentirse en el grupo y sentir el grupo; ser un aporte al mejoramiento del clima de trabajo*.

Como muestran los resultados, se comienza a ver *al otro como fuente de aprendizajes*; las reflexiones del otro y las propias se encuentran en un espacio y tiempo común, lo que garantiza que los participantes se responsabilicen de ocupar este *tiempo para aprender entre todos*; por lo mismo, hay una *responsabilidad individual y grupal* con el espacio.

A partir de esto surgen algunos interrogantes: ¿Qué anima o estimula a participar y aportar? ¿Cuáles serían las maneras o estrategias para movilizar recursos?; ¿Por qué el sonido de un timbre (evento externo) puede resultar agresivo para el grupo? ¿Qué mueve en los participantes?

Los resultados dan cuenta de cómo los docentes hacen *uso de sus sensaciones para explicar la realidad*, y estas son recogidas y contrastadas entre los participantes, para conocer en que medida las sensaciones son compartidas (Salzberger, Henry, y Osborne, 1996; Bach y Darder, 2002).

Los resultados muestran también como los individuos pueden *percibir en el ambiente los conflictos que están en el grupo*, pero que por alguna razón se mantienen silenciados. Estos fenómenos es interesante trabajarlos, ya que tienen que ver con el conocimiento de los procesos habituales que se desarrollan en los grupos (Bión, 1990), pero que en la formación docente no se tienen en cuenta. Se dan a conocer temas teóricos de la dinámica de grupos; un abordaje más mecánico y racional de su desarrollo y funcionamiento, pero no desde la *observación en la experiencia y la indagación, sustentada en lo que sentimos o percibimos y con la posibilidad de declararlo y develarlo*.

Tal es el caso, por ejemplo, cuando se usa la metáfora del “iceberg” como contenido para explicar lo silenciado, lo latente que se mueve en los grupos (Abraham, 1975; Fernández, 1994). En esta experiencia grupal, por el contrario, esta metáfora está presente y se hace real en la dinámica propia de la vida del grupo, la que se hace visible, *abordándola desde la propia experiencia compartida*.

También se puede apreciar que los participantes reconocen la conexión que hay entre el grupo y el entorno, y cómo este puede modificar y alterar los espacios en los que se está. El escuchar lo que se va relatando en el grupo *“moviliza un carrusel de cosas en lo cognitivo y en lo afectivo”*. Distinguen qué se mueve y qué lo mueve. Esto a partir de la propia experiencia puede luego comenzar a observarse en los grupos en los que se participa. Escuchando, levantando hipótesis y participando para indagar y aclarar ideas, sean estas subjetivas o compartidas.

Es interesante observar como los profesores traen al grupo los conflictos que están viviendo en el centro escolar, tal como lo registran: *“el grupo visualiza la crisis que estamos viviendo en el establecimiento”* B1; *“Había un conflicto con los profesores, temas de sindicato”* IC2; pero tanto los conflictos que nacen de la relación del propio grupo de formación como los que se generan fuera del grupo, pueden *ser elaborados*, vale decir, *pensados, analizados entre todos* y, generalmente, como resultado, no se encuentra una sola solución, sino se deja ver que existen tantas soluciones posibles, como las que el propio grupo desarrolle, invente, cree. En este sentido, vale rescatar lo que menciona IC3: *“Donde las cosas están mejor repartidas, está más repartida la solución del problema”*. Entonces, *los conflictos se transforman en posibilidades de mejora para la organización* y al trabajarlos desde esta perspectiva, una fuente de desarrollo profesional, incorporando y ampliando la mirada, yendo más allá del conflicto. Como menciona IC3: *“manejar un poco más situaciones angustiantes y conflictivas; menos sufrimiento mas resolución de conflicto”*.

Un número importante de conflictos se genera a partir de cómo reaccionan las personas ante ciertas situaciones, tal como lo van plasmando en los diarios: *“Me posiciono cuando ella se reafirma mucho en algo; hay una rivalidad una confrontación; sentía que no la entendían y por lo mismo se torna agresiva”*; eventos que asustan; *el miedo a decir las cosas, incomoda*, altera; no saber expresar el malestar, canalizar las molestias sin herir a los otros; ambiente se percibe tenso y hay silencio; expectativas no satisfechas por el grupo, en cuanto a su actuación; la falta de estructura.

A partir de los resultados presentados, uno de los *recursos individuales* que más se repite, tiene que ver con *el decir y participar en el escenario de grupo desde el fuero íntimo*; se permiten *decir lo que piensan y lo que sienten*, expresando lo propio, aportando o manifestándose hacia el logro de alguna acción compartida. Esto es muy relevante, ya que es lo que busca esta metodología, que el *profesor tenga la experiencia de decir, de expresar lo que piensa y siente*, sin juicios, libremente, dejando atrás el tabú de los sentimientos y la expresión de las emociones (Fernandez Perez, 1998; Marcelo, 1991; Darder, 2002)

Por lo mismo es necesario *trabajar los conflictos desde la persona*; el problema no son los sucesos (no necesariamente); los problemas son los que se ocasionan en el fuero íntimo de cada persona y que no los puede manejar ni elaborar. Es aquí donde estos *conflictos se pueden trabajar desde el grupo como contenido de aprendizaje*, aportando otras perspectivas y herramientas para *pensar las situaciones* que se viven como dificultades.

Como se describe en la B1: *“Generalmente en un grupo de trabajo que lleva un tiempo juntos, es normal que se provoquen tensiones”*. Esta observación, a manera de conclusión de una sesión de trabajo, a lo menos tiene dos líneas de explicación: una, es que el grupo comienza a comprender que las tensiones o conflictos son parte de la vida de un grupo, y la otra, que se pueden encontrar maneras de gestionar los conflictos a nivel individual y grupal.

En esto, sin duda, hay ciertas responsabilidades: de cada uno de los miembros del grupo, *de elaborar y llevar a buen término lo que los conflictos pueden generarle*; y del grupo en su conjunto, donde asumen que la responsabilidad es de todos. Y a quien lidera o conduce la situación grupal le corresponde ir pensando al grupo y sus dificultades, ayudando a gestionar la búsqueda de soluciones. Tal como se describe en la bitácora: *“Quien dirige el grupo cumple un rol fundamental a la hora de tensiones y su buen término”* B2.

Al parecer no se ha logrado comprender la o las maneras de formar a los docentes, no se avanza más allá que “enseñarles” (mostrarles), atributos y características necesarias a desplegar, tanto individualmente como en el colectivo de la comunidad escolar. Se les “enseña” en seminarios, charlas, exposiciones de expertos, se les entregan contenidos en formato Word, en presentaciones de Power Point. Se debe avanzar a otras maneras de diseñar la formación, buscando no inhibir el aprendizaje profesional, mediante la construcción colectiva de aprendizajes, promoviendo las capacidades de los propios agentes, esto es, al centro escolar y grupo de profesores.

Como menciona Bolívar: *“Si las escuelas están para satisfacer las necesidades del alumnado y conseguir el éxito educativo; para lograrlo, paralelamente, deben proporcionar oportunidades para que los docentes puedan innovar, intercambiar experiencias y aprender juntos”* (2014).

## 7.3 Dimensión 3. Nuevos saberes

### 7.3.1. Descripción de la Dimensión

DIMENSION	DEFINICIÓN	SUBDIMENSIÓN
<p><b>NUEVOS SABERES</b></p>	<p>Son todos aquellos conocimientos, capacidades, habilidades que los individuos incorporan como nuevo recurso para el quehacer profesional. Pueden ser adquiridos a través de la propia experiencia y saberes que el grupo va desarrollando, o bien activar y movilizar recursos propios que el individuo posee pero de los que no es plenamente consciente.</p>	<p><b>RECURSOS PERSONALES PARA ESTAR EN SITUACIÓN DE GRUPO</b>                      Son todos aquellos saberes que disponen los profesores para estar en situación de grupo y, que no necesariamente son aceptados como competencias profesionales, pero de los que hacen uso en su práctica cotidiana como docente en la institución educativa.</p>
		<p><b>HABILIDADES PROFESIONALES DEL TRABAJO EN GRUPOS</b>                      Son saberes que tienen directa relación con el docente y sus habilidades para trabajar en y con grupos. Son habilidades más técnicas y de destrezas, distintas a los recursos personales, que tienen que ver con potencialidades y saberes de cada individuo y su experiencia de vida, enfatizando la dimensión personal, más que la técnica o habilidad profesional. Estas habilidades profesionales son adquiridas o reforzadas en el espacio de formación, las que tienen proyección en situaciones de trabajo en grupos.</p>

Tabla 24: Dimensión 3 y Subdimensiones

### 7.3.2. Presentación de los Datos por Subdimensión



<b>DIMENSIÓN 3. NUEVOS SABERES</b>				
<b>Fuente SUBDIMENSIÓN</b>	<b>Informantes Claves (IC)</b>	<b>Registros de Sesión (RS)</b>	<b>Diarios (D)</b>	<b>Bitácoras (B)</b>
<b>RECURSOS PERSONALES PARA ESTAR EN SITUACIÓN DE GRUPO</b>	<p>“Yo creo que eso nos falta a los profes, ver esa parte: la de contextualizar, conectarse con el otro, empatizar con su problemática” IC1</p> <p>“Poder decir esta es mi posición (...) no tanto comunicarme, más bien defender posiciones” IC2</p> <p>“Hay otras maneras de resolver o de estar en esas situaciones (...) situaciones angustiantes y conflictivas; menos sufrimiento más resolución de conflicto” IC3</p> <p>“Esa diferencia individual, (...) el ponerse en el lugar del otro (...) uno va viendo en el otro, y se va entregando más con el otro” IC4</p> <p>“Esas cosas ya venían conmigo, se fueron mezclando con otras cosas, una vinculación de ideas y cuestiones. Y todo eso no lo puedo disgregar” IC5</p>	<p>“No siempre podemos enfrentarnos a las circunstancias” RS2</p> <p>“A veces las cargas se pueden compartir y así se hace más llevadero” RS8</p> <p>“El espacio de estas sesiones le sirve para poder estar luego en otros ámbitos de la institución” RS10</p> <p>“Decir lo que pensamos (...) dar la opinión en el momento que se genera el espacio para ello y no luego” RS19</p>	<p>“He podido darme cuenta (...) que hay personas que necesitan otro ritmo. (...) que doy cosas por hechas cuando no es verdad” D2</p> <p>“Conociéndonos (...) hará que nuestra relación y convivencia mejore” D3</p> <p>“Hay que saber expresar nuestro malestar (o emociones)” D6</p> <p>“Yo pienso que no podemos evitar sentir la emoción, pero si que podemos aprender a canalizarla (...) intento cuidar mis compañeras, ya que eso aporta un bienestar para todo el grupo y evidentemente es una manera de cuidarme a mi misma” D7</p> <p>“Yo siento que ... deberíamos ser autocríticos y simpatizar con el otro” D8</p> <p>“Aportar ideas, dar propuestas, para ir construyendo un objetivo común con todos los integrantes del grupo” D9</p>	<p>“Comparte ideas y creencias sobre sus experiencias (...) ditintas visiones se encuentran en la discusión” B1</p> <p>“Se conversó y analizó la situación vivida” B2</p>

<b>DIMENSIÓN 3. NUEVOS SABERES</b>				
<b>Fuente SUBDIMENSIÓN</b>	<b>Informantes Claves (IC)</b>	<b>Registros de Sesión (RS)</b>	<b>Diarios (D)</b>	<b>Bitácoras (B)</b>
<b>HABILIDADES PROFESIONALES DEL TRABAJO EN GRUPOS</b>	<p>“Hoy estamos poniendo en práctica, es lo que veo yo, por lo menos, en lo que manejamos, trabajamos, dialogamos, compartimos en las sesiones” IC1</p> <p>“El profesor, antes de iniciar la clase preguntara a los estudiantes, acérquense a mi, pongan las sillas aquí adelante, hagamos un círculo y saben qué, colocar la noticia del día en la pizarra, y a lo mejor empezar a hablar de ese tema. O preguntarles...cómo les ha ido. Repensar la estructura habitual de cómo se hacen las clases. Revisar las prácticas, los esquemas de hacer (...) también me sirvió para hacer reflexiones con otros colegas” IC2</p> <p>“A partir de esa experiencia, yo trato de aportar en los grupos donde estoy (...). Ejerciendo algún tipo de liderazgo” IC4</p>	<p>“El espacio de estas sesiones le sirve para poder estar luego en otros ámbitos de la institución” RS</p> <p>“La importancia del espacio para una reunión productiva, la importancia de crear un buen clima” RS</p> <p>“Le preocupa que la gente no dé su opinión, sabiendo que la tiene” RS</p>	<p>“Buscar momentos y estrategias para resolver individualmente y con el grupo de trabajo las situaciones de estrés producidas en el lugar de trabajo” D3</p> <p>“Reflexionar, respecto a aspectos que, pienso son básicos para la profesión” D4</p> <p>“Incorporar en nuestra organización la necesidad de cuidarnos, preguntarnos como estamos, como nos sentimos e incorporarlos más en el día a día” D5</p> <p>“Si formara un equipo de trabajo, obviamente elegiría a aquellas personas con las que me siento más cómoda” D8</p> <p>“Tengo la convicción acerca del trabajo en equipo que si (...) uno coloca sus habilidades, su potencial (...) para aportar a la completud de la estructura, podríamos seguir construyendo” D10</p>	<p>“Concluimos que hay muchas urgencias y emergencias cotidianas que enfrentar, pero que sólo con una estructura sólida y con objetivos comunes, se pueden cumplir los objetivos de la organización educativa” B1</p>

Tabla 25: Dimensión 3 - Presentación de los Datos por Subdimensión.

### 7.3.3. Análisis e interpretación de los resultados

#### *Dimensión 3. NUEVOS SABERES*

¿Cómo van asumiendo los profesores la adquisición de conocimientos nuevos para su quehacer?; ¿cómo se adquieren o activan?; ¿cuáles son necesarios conocer y vivenciar, para integrarlos en función de su participación como individuo en los grupos?

Los *recursos personales para estar en grupo*, al parecer, como menciona uno de los participantes en su diario, tienen que ver con *“que a medida que avanzamos en las sesiones, cada uno se está dando cuenta, consciente o inconscientemente, que debemos cambiar, no nuestra esencia quizás, sino cómo nos relacionamos con el otro, porque mal que mal nuestro objetivo es o debiese ser el mismo y si queremos generar cambios, deberíamos ser autocríticos y simpatizar con el otro”* D8.

Esta manera que manifiestan los docentes, de *ir comprendiendo la realidad del contexto grupal y de su propia participación en él*, es muy relevante, ya que tiene que ver con cómo el profesor se hace responsable y toma consciencia de sus cambios y disposiciones necesarias para relacionarse de mejor manera en función de generar cambios para la mejora.

Los recursos personales pueden ser interpretados como habilidades profesionales, cuando comienzan a ser conscientes para los profesores, y hacen uso de ellos. Tal es el caso de la habilidad de comunicación, para unos considerada un recurso propio, innato; para otros, adquirida y mejorada, a través de cursos de capacitación. Se mezclan lo propio con lo adquirido. Lo propio conocido y lo propio que ha sido activado y reconocido por el mismo docente, y que encuentra relación para su práctica de interacción y trabajo con los otros.

Los recursos personales no necesariamente son identificados conceptualmente, y menos con algún nombre asociado; más bien en una primera instancia, al ser

desconocidos para el docente, sólo los *reconoce a nivel de percepción de grandes sensaciones de lo que posee*, tal como menciona el Informante Clave 5: *“vinculación de ideas y cuestiones”*, comprendiendo intuitivamente que, *“todo eso no lo puede disgregar”* haciendo ver que es parte de él y del todo, que se van mezclando con lo que viene con él y con otras cosas que al parecer se van movilizándolo en el grupo y que activan nuevas comprensiones del hacer.

Pero sea cual fuere la manera de adquirir estos *nuevos saberes*, se puede observar la *activación en el escenario del grupo*; es en la experiencia grupal donde se despliega un *“abanico de herramientas que se impregnan en el cuerpo, en la memoria emotiva, donde en situaciones similares, se recuerdan, para poder estar y contribuir”* (IC3).

Entonces lo vivenciado en el grupo, como experiencia y aprendizaje, *“se proyecta en el tiempo, y pasa a formar parte de los conocimientos para la práctica”* (IC5), llegando a ser concebido como una habilidad profesional para trabajar en grupos.

También los recursos personales, como lo manifiestan los profesores, pueden estar a nivel de ideas o grandes conceptos, tales como comprender (nivel cognitivo) y abrirse a *“otras maneras”*, considerando otras miradas y perspectivas de situaciones determinadas. Así como *“ponerse en el lugar del otro”*, *“empatizar”*. Pero no se puede empatizar si no se ha vivido esto de alguna manera, sino se ha pasado por esa experiencia.

La gama de nuevos saberes que incorporan o activan los participantes, y a los que les dan valor, van desde el conocerse a sí mismos -en cuanto a cómo actuamos ante situaciones determinadas, y en la relación con los otros- y conocer al otro, hasta el poder ver y comprender el contexto (situacional) en el que se está participando.

También, saberes que se relacionan con la idea y conceptualización de grupo y cómo este se ve influenciado por condiciones del entorno e intorno (Gairin, 2003):

- La capacidad de leer las características y el desarrollo del proceso grupal.
- La posibilidad que se otorga cada participante de decir lo que piensa y siente, declarar, para luego, y si es necesario, elaborar lo que ha pensado y dicho, aclarando a lo demás y aclarándose así mismo.
- Pasar de un pensamiento individualista para la acción, a pensar grupalmente, buscando conectar, compartir y ver la necesidad de contar con los otros, puesto que las tareas o el quehacer en general “se hace más llevadero” (RS8).

Los profesores mencionan que comienzan a darse cuenta de lo que les hace falta. Y esto tiene que ver con dejarse llevar y soltarse respecto a los saberes disponibles en cada uno. Y es en el espacio grupal donde pueden ir probando y descubriendo cuáles son aquellos recursos de que disponen y utilizan cuando están en grupos. Algunos podrían ser:

- Contextualizar
- Conectar con el otro
- Empatizar
- Poder decir
- Respetar las diferencias individuales
- Manejar el criterio de realidad
- Reconocer la limitación del ser humano
- Poner en duda las propias verdades

Según los testimonios, *expresar lo que se piensa y se siente o percibe en el trabajo en grupo, es muy importante*. Pero no es decir por decir; por el contrario, es buscar en los otros confirmación respecto a lo que se va pensando, sintiendo o percibiendo sobre una situación determinada. La idea es no guardar, no silenciar el mundo interior, sino comunicarlo en función de una realidad compartida. “*Poder manifestar el malestar*” (D6).

*El darse cuenta, decir lo que se piensa, sabiéndolo expresar, son herramientas-recursos para estar en la situación de grupo* que los docentes mencionan haber trabajado y que les han permitido “*estar luego en otros ámbitos de la institución*” (RS10); además, como señalan, al poner en práctica el preguntar, propiciar el dialogo, el haber comprendido la necesidad de definir estrategias y objetivos compartidos para el grupo, se abren al

encuentro de nuevas posibilidades para participar y aportar en los equipos de trabajo, revisando sus propias prácticas individuales y grupales.

*Pensar y pensarse en el grupo, con el fin de cuidarse y cuidar a los otros es otro nuevo saber. Así lo menciona una profesora: “cuidando a las compañeras, aporta bienestar al grupo, y como consecuencia, esto la cuida a ella misma”.* El autocuidado como factor que aporta a la salud del grupo.

Ese ver, el contextualizar, el conectar que manifiestan los profesores como conocimientos necesarios para la profesión, se entienden como capacidades superiores de observación, vale decir, no sólo ver u observar con la vista (Bach y Darder, 2002), sino conectar con todos los sentidos, para interrogar la realidad y a uno mismo, para indagar individual y colectivamente situaciones problemáticas a abordar. En este sentido los profesores manifiestan que les hace falta el *contextualizar, conectar con el otro, ser empático con las problemáticas*; este conectar con el ser profesor e ir más allá de la función docente, es ser en esencia un formador.

Los participantes manifiestan que, cuando están en grupo, recuerdan las sesiones. Es el grupo que ha sido internalizado, especialmente las experiencias positivas y reparadoras que otorgan formas de estar de mejor manera en escenarios grupales.

En general, los docentes manifiestan que han incorporado conocimientos prácticos a su ámbito profesional; las herramientas, se puede observar, tienen que ver con cómo estar en los grupos y esencialmente en cómo ir participando, incorporando, por ejemplo, la forma de reunirse, el preguntar, el iniciar o dinamizar el diálogo para la acción creativa, generando un buen ambiente de trabajo.

Se entiende así mismo la responsabilidad individual y la de todos en las tareas institucionales; se comienza a pensar en grupo, al grupo, en cuanto a la organización y estrategias de funcionamiento, en medio de la realidad compleja, dinámica y cambiante del día a día en el contexto escolar, siendo este complejo (Morín, 1994).

## 7.4 Dimensión 4. Dimensión humana, personal y relacional

### 7.4.1. Descripción de la Dimensión

DIMENSION	DEFINICIÓN	SUBDIMENSIÓN
<b>DIMENSIÓN HUMANA, PERSONAL Y RELACIONAL</b>	El Dispositivo Grupal y su metodología buscan incluir en la formación la dimensión humana, personal y relacional del profesorado, como aspectos necesarios a abordar en la formación y desarrollo profesional docente.	<b>LA PERSONA DEL PROFESOR</b> En el ejercicio de la función docente, en cada acción que el profesor desempeña, activa elementos que tienen que ver con factores personales, movilizando sus aspectos afectivos, intelectuales, comportamentales en torno a las tareas que realiza. En esta experiencia se busca incluir y revisar, estos aspectos personales del profesor, relevándolos y sacándolos del silencio en que la formación tradicional los ha mantenido. Estos aspectos personales pueden ser: sentimientos, actitudes, creencias, percepciones, entre otros.
		<b>LO HUMANO DEL PROFESOR</b> Incluir y revisar aspectos humanos del profesor, donde pueda reconocer su propia naturaleza humana y la de cada miembro del grupo, relevando y mostrando esta condición, en la relación con el otro, reconociéndolo como un igual en las potencialidades, limitaciones y fragilidad desde lo humano, con el fin de ser conscientes de cómo la relación en grupo moviliza estos aspectos.
		<b>ENCUENTRO INTERPERSONAL</b> El grupo, las relaciones y las dinámicas que se desarrollan, se consideran en el proceso de formación del docente. El estar en grupo y el encuentro que se da entre las personas, pudiera generar ciertas dificultades que lo individuos comenzarían a serlas conscientes y a considerarlas en la determinación de su actuación individual y colectiva.

Tabla 26: Dimensión 4 y Subdimensiones

### 7.4.2. Presentación de los datos por Subdimensión

<b>DIMENSIÓN 4. DIMENSIÓN HUMANA, PERSONAL Y RELACIONAL</b>				
<b>Fuente SUBDIMENSIÓN</b>	<b>Informantes Claves (IC)</b>	<b>Registros de Sesión (RS)</b>	<b>Diarios (D)</b>	<b>Bitácoras (B)</b>
<b>LA PERSONA DEL PROFESOR</b>	<p>“Primero somos personas, después somos estudiantes, después somos profesores, después somos papás. Hay que atender a la persona primero (...) fue mucho más fuerte la situación personal, que no entiendo por qué, influía” IC1</p> <p>“Esos talleres que hicimos, fue positiva en mi persona (...) se vivieron cosas bastante personales de cada uno: cosas familiares, del ámbito laboral del colegio, del clima laboral” IC2</p> <p>“El dar vuelco a la forma del contenido de tratar la reunión, nos enriqueció mucho como personas (...) el valor de entregarse de darse como persona, de abrirse su interioridad, de abrirse a los otros; en la medida que yo me abra con los otros, esos otros se abren conmigo” IC4</p> <p>“Yo no podía decir eso razonadamente (...) Entonces yo estaba con el alma en el cuello” IC5</p>	<p>“En el centro hay momentos que va muy estresada, que se siente agobiada. Que recurre a un mecanismo de defensa” RS5</p> <p>“Reconoce que podrían ser sus características de personalidad. De esta manera llegamos a reconocer que lo que decimos de los otros es un poco nuestro también” RS16</p> <p>“Reconoce que cuando el clima es de crispación se retrae, se pone muy mal y se inhibe y ello le impide intervenir. Y esto lo liga con su historia familiar” RS17</p> <p>“En la escuela “baja la guardia”, ya le toca pelear en su casa, por lo que aquí viene en otro plan (...) admite que en momentos es capaz de estallar” RS18</p> <p>“Reflexionamos sobre la importancia de decir al otro lo que nos pasa” RS19</p>	<p>“Pienso que me ayuda a nivel personal y grupal” D4</p> <p>“También estoy de buen humor, por las circunstancias: mañana es fiesta y el viernes puente” D5</p> <p>“Cuando he llegado al centro, estaba muy alterada, ya que esta mañana he acompañado a mi madre al médico y las noticias sobre la salud de la madre no han sido buenas” D7</p> <p>“Por un lado me sentí reflejada en las historias que se fueron dando y me hizo cuestionarme qué lugar tiene mi familia y cómo esto me podría afectar en mi relación con el resto, no sólo en el ámbito laboral” D8</p> <p>“Reflexionamos nuevamente, sobre la importancia de la estructura personal” D9</p> <p>“Me `ocurren cosas`, ya que me `tocó` en lo personal, no me puedo abstraerme de” D10</p>	<p>“Realiza la actividad y comparte ideas y creencias sobre sus experiencias” B1</p> <p>“Factores que intervienen en el modo de pararse frente al trabajo, independiente de la procesión que se lleva por dentro, cada uno con sus problemas” B2</p>



<b>DIMENSIÓN 4. DIMENSIÓN HUMANA, PERSONAL Y RELACIONAL</b>				
<b>Fuente SUBDIMENSIÓN</b>	<b>Informantes Claves (IC)</b>	<b>Registros de Sesión (RS)</b>	<b>Diarios (D)</b>	<b>Bitácoras (B)</b>
<b>LO HUMANO DEL PROFESOR</b>	<p>“Uno es humano y por lo tanto, también coloca sus mecanismos de defensa y coloca sus barreras (...) mejorar y no sólo en lo profesional, sino también en lo humano, ya que primero que todo somos seres humanos (...) el profesor requiere, necesita trabajar la parte profesional, sino también necesita trabajar la parte humana, y le falta eso (...) trabajar a mayor profundidad el tema de la persona, del ser humano” IC1</p> <p>“El tema de la emocionalidad es urgente trabajarlo en una universidad como esta” IC5</p>	<p>“El alumnado nos demandara sobre cuestiones que escapaban a nuestro rol (...) reconocer el límite” RS</p> <p>“Le han aparecido las molestias de golpe (...) un simple dolor puede desencadenar una enfermedad letal, por eso se plantea disfrutar los momentos (...) Es bueno manifestar las dolencias” RS</p> <p>“Teme que la respuesta del otro la desarme, porque también se sabe vulnerable” RS</p>	<p>“Es una reacción propia del humano y que lo hemos de aceptar” D5</p> <p>“Se reflexionó sobre la estructura de vida” D9</p>	<p>“Cada integrante del grupo expuso su punto de vista en relación a dos tarjetas que se eligieron. La primera fue sobre las relaciones personales y humanas en la escuela” B1</p>

<b>DIMENSIÓN 4. DIMENSIÓN HUMANA, PERSONAL Y RELACIONAL</b>				
<b>Fuente SUBDIMENSIÓN</b>	<b>Informantes Claves (IC)</b>	<b>Registros de Sesión (RS)</b>	<b>Diarios (D)</b>	<b>Bitácoras (B)</b>
<b>ENCUENTRO INTERPERSONAL</b>	<p>“Es súper importante, no sólo para la relación entre pares, sino también, entre alumnos, entre apoderados” IC1</p> <p>“Las relaciones que establecemos con nuestra familia, determina los mecanismos de relaciones que utilizaremos para interaccionar con el resto” D3</p> <p>“Mis expectativas estaban puestas en qué vamos a conversar hoy” IC5</p>	<p>“Se siente muy bien, la ha ubicado frente a ella y pueden verse las caras” RS</p> <p>“Las compañeras escuchan...y acompañan con sus experiencias” RS</p> <p>“Se menciona la posibilidad o necesidad de que el horario escolar contemple espacios de encuentro interpersonal” RS</p> <p>“Todos escuchamos con atención el relato” RS</p>	<p>“Por eso creo y siento que ellos hoy me conocen más a mi y yo más a ellos” D10</p> <p>“He reflexionado sobre mi y mis compañeras” D2</p> <p>“Todos nos hemos mostrado cómodos y muy participativos” D5</p> <p>“Creo que de todos he aprendido” D6</p> <p>“Me ha ido bien explicarlo a las compañeras” D7</p> <p>“Al ser parte del grupo y sentir que no hubo diferencia, me hizo sentir bien” D8</p> <p>“He visto como me ven, las otras compañeras, dentro del grupo” D3</p>	<p>“He venido con ganas de compartir este espacio” B1</p>

Tabla 27: Dimensión 4 - Presentación de los Datos por Subdimensión

### 7.4.3. Análisis e interpretación de los resultados

#### *Dimensión 4. DIMENSIÓN HUMANA, PERSONAL Y RELACIONAL*

A partir del análisis de los resultados asociados a esta Dimensión, surgen algunas interrogantes:

¿Cuánto de la persona del profesor se manifiesta en el espacio de formación grupal y cuánto de eso que se manifiesta, tiene que ver con su práctica profesional docente?; Es importante preguntarle al profesor ¿a qué viene a la escuela?: ¿A satisfacer alguna necesidad o carencia personal? ¿A trabajar de manera profesional, aportando al mejoramiento del quehacer de la institución?

Estas preguntas sirven para aclarar algo importante: las dinámicas que se generan en torno al Dispositivo Grupal no son terapias psicológicas o espacios para tratar disfunciones de la personalidad o la conducta. Tampoco es “hablar por hablar”. Allí el papel del conductor es clave: bien para aclarar el objetivo del espacio y los temas que son pertinentes, bien para hacer notar al participante la necesidad de revisar, en otra instancia, algún aspecto que pudiera estar perturbándolo.

Volviendo a la pregunta ¿en qué plan los profesores vienen a la escuela?, pudiera ser que el centro les ofrezca, sin saberlo, una estructura, a manera de contención respecto a sus necesidades personales, en contraste con las necesidades institucionales y pedagógicas requeridas por el centro, en cuanto a aportar al mejoramiento del quehacer propio y el del conjunto de la organización.

Entonces, ¿qué es trabajar desde lo humano en el contexto escolar?

Es tomar conciencia de que *el profesor es una unidad* compuesta por la persona y el profesional, que participa en lo cotidiano de la escuela. En la medida en *que el profesor conecta con cada uno de sus aspectos humanos, puede conectar con lo humano de los*

*demás*. Esa conciencia, que se desarrolla en la interacción con los otros, hace que pueda identificar, descubrir, elementos que condicionan su relación profesional, y que no tienen que ver sólo con los elementos técnicos, sino también con lo personal y humano de él y de los demás.

A partir de los resultados, encontramos que, la mayoría de los participantes ponen en primer lugar a la persona, luego al profesor, independiente de la función docente que ejecutan en la institución educativa a la cual pertenecen.

Los profesores, ya sea por intuición o porque la experiencia de su práctica se lo comprueba, subrayan la importancia de trabajar desde lo personal y humano (IC1). Pero esto requiere trabajar a un nivel de “profundidad” distinto, en las relaciones e interacciones con los diferentes actores de la comunidad escolar. Abordar el trabajo juntos, con empatía, poniéndose en el lugar del otro.

Los profesores exponen que la *revisión de aspectos personales se relacionan con el desarrollo de su profesión como docentes* (IC2). En este sentido, estos aspectos, pueden ser vistos como una fortaleza para el desempeño docente; pero, también se pueden entender como una debilidad, ya que la experiencia de formación releva lo personal e íntimo, dejándolos al “desnudo”. Bien sea desde uno u otro punto de vista, lo que se puede rescatar, en base a estas observaciones es que, lo personal y humano pasan a ser material y contenido para la formación.

Algunos de los temas que se abordan están relacionados con la familia, con la historia de vida, con el ámbito laboral; otros tienen que ver, con las exigencias de la sociedad en general, de las familias de los estudiantes, de la administración tanto central como de la propia institución educativa. Desde allí se van desencadenando una serie de conexiones y vínculos con las historias de los otros, lo que permite la reflexión conjunta, generando espacios de mucha confianza, intimidad y clima intenso, que favorece el trabajo con el yo íntimo del profesor, como mencio

El *compartir aspectos de la vida personal* en este espacio formal, entre profesionales de la educación, los lleva a *mirar al otro como un igual*, repensando las demandas y exigencias hacia los compañeros de trabajo respecto a la conducta cotidiana y relacional esperada, ya que comentan y comparten lo que están sintiendo en momentos determinados del año académico: el estrés, el sentirse agobiados (incidentes críticos: Font, 2010); además de darse cuenta de cómo la vida cotidiana personal, fuera de la escuela, repercute en las tareas cotidianas dentro del centro escolar.

También, en esta misma línea, los resultados presentados, dan cuenta sobre el *“vuelco a la forma de tratar la reunión”* (IC4), ya que posibilita la manifestación de sensaciones, de emociones, de sentimientos, de estados de ánimo; libera (Freire, 2004), retroalimenta; ordena y ofrece, a partir de esta experiencia, otras oportunidades para pensarse y estar, restituyendo, a través de un esquema adecuado de funcionamiento, para estar de mejor manera en los espacios de trabajo, lo que permite *desarrollar nuevas maneras de relacionarse*.

La identificación con las historias que se cuentan lleva a los participantes a *“sentirse reflejados”* con el otro, donde los compañeros, potencialmente, pasan a ser espejos donde cada uno puede reconocerse, aceptando o no lo que puede ver; esto permite considerar la persona del profesor desde una perspectiva integral, viéndolo como una unidad inseparable, un ser biopsicosocial (ver apartado 4.3.2).

Así los docentes dan cuenta de cómo se desencadenan posibilidades multidimensionales respecto a sus aspectos cognitivos, afectivos, valóricos, creencias; ideas que comienzan a ponerse en cuestionamiento, relativizando las miradas parciales y particulares, pasando a integrar la de los demás. Tal como se describe en una de las bitácoras: *“realiza la actividad y comparte ideas y creencias sobre sus experiencias”* (B1)

El ver lo humano del profesor o bien, ver al profesor con su dimensión humana permite integrarlo, comprender su actuación individual y colectiva conectada a este ámbito. Ya que

los profesores mencionan que *no sólo necesitan mejorar en lo profesional, sino también en lo humano*.

Lo humano también tiene que ver con problemáticas relacionadas con la edad cronológica, enfermedades repentinas (Bach y Darder, 2004; ver apartado 4.3.4), llevándolos a tomar consciencia de la fragilidad del ser humano y sus límites de actuación en lo cotidiano.

Mencionan, además, que tanto las exigencias externas como las auto-exigencias no necesariamente las pueden expresar en el ámbito laboral, ocultando el malestar que les ocasionan, autocensurándose por la creencia y sensación de daños que puedan provocar en los otros, *“prefiriendo callar”* (RS18), ya sea porque no se sienten en condiciones de decirlo o porque el contexto no lo permite.

A esto es lo que se refieren los estudios e instrumentos que evalúan los riesgos psicosociales en el ambiente laboral. En Cataluña, el estudio realizado por Associació de Mestres Rosa Sensat (Arellano, 2007), referida a la prevención de riesgos psicosociales para los docentes; y en Chile, el instrumento para evaluar los riesgos psicosociales en el ambiente laboral, aplicados al sector público (Alvarado, 2012). Aquí, es interesante observar cómo se han introducido conceptos que tienen que ver con la dimensión humana y personal. Medidas subjetivas, donde utilizan la percepción del trabajador (Ceballos, 2014).

Los siguientes son algunos de los aspectos que los profesores van manifestando en esta investigación: tener que esconder las emociones; la imposibilidad de expresar sensaciones; carga y preocupación por tareas domésticas; problemas relacionados con el cuidado y enfermedades de sus padres, con cumplir el rol de madre y esposa; con lograr la adquisición de su piso y los trámites que conlleva; el ser un recién llegado al centro escolar; venir de una visita médica, tal como se relata en el D7: *“esta mañana he acompañado a mi madre al médico y las noticias sobre la salud no han sido buenas”* o lo que se recoge de una de las sesiones: *“el alumnado nos demanda sobre cuestiones que escapan a nuestro rol”*; *“le han aparecido las molestias de golpe...la salud es muy compleja”* (RS12).

Cada uno de estos factores perturban al trabajador en el ambiente laboral, y son expresados por los docentes, como se puede ver, desde la subjetividad, desde las vivencias personales e intrínsecas de lo humano del profesor (Huici, 1995; Souto, 2000; Morín, 2001; Tedesco, 2004).

En este sentido, los docentes reflexionaron y discutieron cuestiones tales como que *“es lo propio del ser humano”*, qué es lo universal, lo que los hace comunes y únicos (D5). Pareciera que la distinción de lo que los identifica, en el sentido de lo que los iguala, en cuanto a los atributos de lo humano, lleva al docente a ser más tolerante, aceptando de mejor manera las reacciones del otro, siendo otro aspecto importante que relevan los docentes: *la aceptación de los distintos puntos de vista, cuestionando el propio y relativizando las distintas posiciones.*

Se puede observar que *el diálogo, los ejercicios lúdicos, el dinamizar el grupo* permitiendo la intervención de cada uno de los participantes crea una situación en continuo movimiento que lleva a los profesores a estar atentos, inquietos y expectantes a lo que se va a vivir en el grupo, como lo expresa IC5: *“qué vamos a conversar hoy”*.

Este encuentro interpersonal, de acompañar, verse las caras, el escuchar con atención, vienen a ser elementos valorados por los profesores, dando sentido y validez a las sesiones; *“he venido con ganas de compartir este espacio”* (B1).

Los testimonios de los profesores, dan muestra del paso que se da desde lo individual a lo grupal. Cómo el profesor considera y ve al otro, no sólo considerándose el mismo en la situación de grupo compartida, sino también, reconocer, ver y contactar con el otro, como un igual y con sus diferencias (Maturana, 1994). Lo humano se activa en la relación con el otro, así como la vida escolar que se desarrolla en una comunidad, donde interactúan personas adultas, jóvenes y niños. Todo esto y a la vez, desencadenan una serie de dinámicas relacionales y movimientos de aspectos internos de cada persona y del colectivo, lo que potencialmente es revisado para repensarlo, en función de mejorar la actuación profesional en la relación con los demás (Hargreaves, 1977; Escudero, 1994; Morin, 1994; Salzberger-Wittenberg, 1996; Souto, 2000).

# CAPÍTULO 8. CONCLUSIONES, LÍMITES Y PROPUESTAS DE INVESTIGACIÓN

## 8.1. Conclusiones

Este capítulo, en primer lugar, presenta las conclusiones de esta Tesis Doctoral, teniendo en cuenta los objetivos y preguntas de investigación planteados en el Capítulo uno. A continuación, se establecen los límites de la investigación, para finalizar con las propuestas y líneas de investigación futuras.

1. Del objetivo específico: *Detectar, a través de las opiniones de los profesores la valoración de la metodología del Dispositivo Grupal como parte de su formación, se puede concluir que:*

- Los profesores valoran altamente la metodología y encuadre de esta formación. La disposición de las sillas, la conducción del espacio y la expresión libre de ideas, sentimientos y sensaciones posibilitan la participación de todos y cada uno, en una revisión constante de sus ideas, creencias, concepciones respecto a la institución educativa y su quehacer como docentes (Schein, 1988; Anzieu & Martín, 1971; Fuentes 2002; Marcelo, 1991). Cada uno puede aportar y participar desde donde pueda (Esteve, 1984; Leal, 1998; Bach y Darder, 2004); en este sentido, todos se sienten considerados y cada uno tiene su lugar, tiempo y espacio para ser escuchados dentro del marco de una experiencia segura, que genera confianza para atreverse a participar de manera más espontánea (Gibb, 1981; Fritzen, 1987; Tejada, 1997).
  - Dentro de este encuadre, el formador deja de ser el transmisor de conocimientos: asume la función de conductor de grupo (Sunyer, 2008), considerando a cada uno de los participantes y al grupo como una totalidad, donde él mismo es parte de ella, y por lo mismo puede conectar con la vida del grupo (Bach y Darder, 2002); no se enajena,
-



permitiéndole sentir y pensar al grupo para dinamizar todo aquello que el propio grupo y cada uno de sus participantes aporta al desarrollo de la formación, sus contenidos y objetivos.

- También se valora que se realice en el lugar de trabajo (Imbernón, 2016); de esta manera se contextualiza la formación (Bolívar, 2000; 2014, 2015), ya que el quehacer cotidiano del profesor se hace presente en el espacio de formación, recogiendo y aprovechando para revisar prácticas pedagógicas profesionales y de gestión institucional. Los contenidos, los aprendizajes se traen allí, pasando a ser los temas de reflexión, revisión y análisis, buscando entre todas alternativas de mejora, ya sea individual o colectiva. Se va adquiriendo e integrando el pensamiento grupal en los participantes, despojándose del individual; vale decir, se piensa en grupo, y de manera individual la forma de pensar se va transformando en un modo de pensar con una estructura grupal (Ayerra, 1996), considerando a todos, con un enfoque sistémico y global, dejando atrás miradas de gestión parcial e individualista.
- Lo vivido, lo aprendido a través de la experiencia de grupo, como lo describe uno de los entrevistados (IC3), se impregna en el ser a nivel de recuerdos, de manera que, en situaciones similares, se activan una gama de posibilidades para la acción, pudiendo pensar y elegir la que se considere más conveniente, siempre con la intención de aportar, colaborar en los espacios y grupos de trabajo en los que va participando (Senge, 1995). El grupo de formación vendría a convertirse para cada participante, en un grupo de referencia base, primario, de origen. Una matriz proveedora de buenas prácticas y experiencias en grupo, no exenta de conflictos, sino incubadora de oportunidades para elaborarlos, logrando aprendizajes a partir de ellos (Foulkes, 2005)[1948]; Sunyer, 2008).

Teniendo en cuenta lo anterior, se requiere repensar el proceso de enseñanza y aprendizaje, desde la función de conducción del profesor y su metodología, donde la responsabilidad del aprendizaje es de todos. Los conocimientos de cada uno de los participantes se comparten y se integran, aprendiendo todos a la vez, a partir de su

propia experiencia que se desarrolla en la situación de grupo y donde todos y cada uno se responsabilizan por el proceso de enseñanza y aprendizaje mutuo (Bolívar, 2000, 2014, 2015).

- El desarrollo de este recurso es muy útil para el docente en el actual contexto de la sociedad del conocimiento, donde tanto el docente como el alumno, disponen de la información, y el desafío es entonces como organizarla, analizarla, verificarla y producir, en conjunto, nuevo conocimiento (Imbernón, 2016).
- Metodologías de formación de profesores, sustentadas en la experiencia, bajo un encuadre y abordaje grupal (Bión, 1990; Elliot, 1991; González, 1995; Sanmamed, 1995; Morgado, 2006) debieran incluirse en los programas de formación inicial y permanente del profesorado. Los profesores de la universidad de Playa Ancha, cercanos a la formación de profesores consideran, además, que los formadores de estudiantes de pedagogía debieran tener este tipo de experiencias de formación.
- El cambio de paradigma que implica la aplicación del Dispositivo Grupal, pasando de una formación individualista, centrada en el formador a una más indagativa, integradora, centrada en las personas de los participantes y en el grupo (Tejada, Imbernón, Salmurri, Fabra, en Tesina 2008), donde el formador es uno más con la función de conductor y dinamizador del espacio, siendo cada uno y todos responsables del proceso de enseñanza y aprendizaje, es un proceso que lleva tiempo asumirlo, tanto para cambiar la manera de estar como aprendiz y también como docente. Este tiempo puede jugar en contra de los participantes y por lo tanto del espacio, en el sentido que este no satisface prontamente las demandas que se originan en la búsqueda de estar en un encuadre tradicional, con objetivos predeterminados, metodologías conocidas y resultados y evaluación de antemano esperados.
- A la vez, los participantes demandaron más teoría y esta experiencia es al revés, primero la práctica y luego la teoría o ambas a la vez, priorizando la experiencia vivencial. La cultura tradicional y prestablecida de formación, se constituye en barrera

y resistencia para aceptar y abrirse a maneras distintas de abordar el proceso de formación de los profesores.

2. Del objetivo específico: *Identificar, a través de la aplicación del Dispositivo Grupal, si se adquieren, y movilizan nuevos saberes que aporten al mejoramiento de la práctica pedagógica del docente*, se puede concluir que:

- La experiencia de formación Dispositivo Grupal permite, por un lado, la activación y movilización de saberes propios disponibles en cada uno de los profesores (Santos Guerra, 2010; Tardif, 2004), los cuales no necesariamente son considerados ni valorados por los expertos en formación como habilidades, competencias o estándares de conocimientos necesarios para la práctica profesional docente. Estos saberes vienen con el profesor y los usan consciente o inconscientemente en su práctica cotidiana, pero los silencian, ya que no son considerados ni aceptados como tales (ver apartados 3.5; 4.2.6). Son subjetivos (Morín, 2001), están a nivel de recuerdos y sensaciones, y tienen que ver con la experiencia de vida personal y profesional (Imbernón, 2016). Esta propuesta de formación y su metodología busca que el profesor sea consciente de sus recursos propios (González, 1995; Salmurri, 2004), y pueda observar cuáles moviliza para estar y participar en situación de grupo en el contexto laboral.
- Por otro lado, el propio grupo, independiente de su estadio de desarrollo, actúa como fuente de saberes y aprendizajes (Curumilla, 2008; Guerra 2010) que los participantes pueden incorporar como nuevos recursos. La conducción, la dinamización del espacio, el sistema de participación, la apertura para escuchar al otro, el preguntar y el aclarar; el cuestionar los propios saberes otorgando valor a los conocimientos del otro; el vivir la experiencia de buscar y resolver un conflicto de manera segura, sin agresiones verbales ni físicas, son experiencias que quedan impregnadas y pueden ser consideradas como nuevos aprendizajes, disponibles para replicar en situaciones similares.

- La metodología de formación permite revisar de manera conjunta la experiencia compartida, analizando y comprendiendo la situación desarrollada en el grupo y cómo esto repercute y determina la actuación individual y colectiva, comprendiendo que los fenómenos y procesos habituales que se desarrollan en la vida de los grupos humanos (Robbins, 2007; Bion, 1990; S.H.Foulkes; Pichon Rivière, 1977; Anzieu, 1986; Nitsun, 2000; Fernández, 1994; Souto, 2000; Romero-Buj, 2010) movilizan y activan una gama de factores y elementos personales que condicionan la actuación individual y colectiva (Bión, 1990; Abraham, 1975; Fernández, 1994). La posibilidad de ver, sentir, analizar y comprender estos fenómenos, vendrían a ser conocimientos necesarios para el profesor en su función y participación en los grupos en el contexto escolar.
- La posibilidad de pensar al grupo, de pensarse en el grupo; de sentir al grupo, de sentirse en el grupo (Guerra, 2010), esto es, de conectar con los otros y con él mismo, es un factor que, una vez adquirido, puede llevar al profesor a pensar y sentir los grupos y a la institución en la cual participa y colabora (De la Herrán, 2002, 2004; Gairín, 1998).
- El verse y considerarse como uno más en un grupo, donde puede expresarse sin censura y de manera inteligente, y de la misma manera buscar que los otros puedan expresarse, compartir y ser escuchados, son prácticas de colaboración mínimas, necesarias pero muy potentes para el mejoramiento y desarrollo del quehacer docente y de los aportes a la mejora de la institución escolar.
- Como complemento de la formación es importante ofrecer una variedad de experiencias prácticas y situacionales, a partir de la propia vivencia del profesor, donde puedan desplegar sus conocimientos intelectuales, emocionales y comportamentales (Perrenoud, 2004; Marcelo y Vaillant, 2009). Y es el factor lúdico de los ejercicios, así lo valoran y reconocen los profesores, la manera de activar y/o movilizar estos aspectos personales y/o colectivos, de la práctica a la teoría. Sin embargo, lo importante aquí no está, per se, en los ejercicios realizados. Lo relevante es que con cada ejercicio se manifiestan una serie de elementos que se pueden observar, recoger y trabajar (Marina, 2000; Fuentes y otros, 2002). En este punto es muy importante la capacidad

de análisis del conductor y un cierto esquema metodológico para conducir la dinámica. Vale recordar y destacar que se busca trabajar con el mundo interior del docente, con sus pensamientos y sentimientos (Abraham, 1975).

- Con este objetivo se indaga, revisa y busca movilizar saberes para el mejoramiento de la práctica pedagógica docente, en base a supuestos o hipótesis: preguntando, indagando para activar e incitar a pensar y atreverse a compartirlo (Bach y Darder, 2002; Salzberger, Henry, y Osborne, 1996; Abraham, 1975), para ir construyendo entre todos una mirada más completa respecto a las situaciones que se vivencian (Ardoino, 1991; Morín, 1996; Motta, 2002). Pero estos ejercicios sólo son excusas que apelan a abordar y trabajar temas de fondo que tienen que ver con la docencia, el liderazgo de equipos de trabajo y la conducción de grupos, orientado a mejorar su práctica docente y su participación en el contexto de la comunidad escolar.

**3. Del objetivo específico: *Averiguar si la experiencia de formación contribuye al desarrollo de la dimensión humana, personal y relacional del profesor, se puede concluir que:***

- La metodología del Dispositivo Grupal permite revisar y reflexionar sobre el quehacer profesional docente, en torno a las dimensiones humana, personal y relacional (Andreas, 1980; Zabalza, 2012; Korthagen, 2010), ya que estas, de manera natural, se activan, movilizan e implican en la situación de grupo. Incorporar una mirada más integral en torno a la función docente y su rol con el grupo de alumnos, pares, directivas y padres, en la institución educativa, posibilitan mayor empatía y vínculo con el otro, no sólo en el plano cognitivo, sino que, además, en lo afectivo, comportamental y profesional (Bach y Darder, 2004).
- El grupo de profesores en formación pasa a ser un grupo de aprendizaje mediante la experiencia, configurando una nueva estructura mental a partir de la experiencia relacional (Ayerra, 1996; Souto, 2000, Sunyer, 2002, 2008) , constituyendo a nivel personal y del colectivo una matriz sustentada en la confianza, seguridad y respeto, logrando una actitud constructiva que permite interacciones y relaciones sanas, que

cultiva la colaboración y apoyo mutuo, aportando a transformar la cultura profesional individualista y sectorizada (parcial) del profesor, en una de relaciones más integradoras, sistémicas y comunitarias (Imbernón, 1989; Hargreaves y Fullan, 2014; Bolívar, 2015), pensando a la organización como un grupo humano grande de personas y repensando modos relacionales horizontales de interacción entre individuos y grupos (Ayerra, 1996; Curumilla, 2008).

- Bastante se conoce sobre el malestar docente (Esteve, 1987; Barreiro, 2000), los padecimientos de salud a nivel físico y mental, y los factores de riesgos psicosociales asociados a la labor del profesor (Arellano, 2007). En este espacio de formación el poder decir, expresarse libremente desde lo cognitivo (lo que piensa) y desde lo afectivo (lo que siente), se constituye en una instancia de liberación y cuidado personal y profesional (Freire, 1978, 2004; Salmurri, 2004; Bauman, 2007), que puede ayudar a mantener y/o mejorar la salud individual, instalando espacios colectivos que fomenten la cultura del autocuidado, favoreciendo instituciones sanas, colaborativas y creativas que apoyen positivamente la acción docente en el contexto escolar.

## 8.2. Limitaciones de la investigación

- La muestra ha sido por conveniencia y oportunidad. Es necesario realizar esta experiencia de formación a más grupos de profesores, para poder mostrar estos resultados con muestras más amplias. La conformación de los grupos para la formación dependió de los contactos que el Doctorando logró con alguna persona relacionada con la institución, quien por esta relación de confianza otorgaba la posibilidad de presentar la propuesta y esperar la disposición y voluntad a participar de la experiencia. El bajo interés de las instituciones de formación en apoyar, patrocinar e incluso involucrarse en este tipo de planteamiento metodológico para la formación, hizo más lento el proceso para lograr la aplicación del Dispositivo Grupal en el lugar de trabajo.

- Esta investigación por ser un estudio cualitativo, los resultados no pueden generalizarse y por lo mismo no tienen un carácter universal.
- Implicancias de los métodos de investigación utilizada para esta Tesis doctoral tienen relación con el conocimiento, la práctica previa del investigador y la opción metodológica; no obstante, es posible que el empleo de métodos de la investigación para la evaluación de programas, pueda ser más acertado y por lo mismo pudiera garantizar mejores resultados.
- En dos de los tres grupos, el inicio y cierre de la actividad de formación se desarrolló pasada la primera mitad del año académico, lo que hace que los tiempos y el momento del año para desarrollar la propuesta no fueran los más convenientes. Lo ideal es que el Dispositivo Grupal pueda desarrollarse a lo largo de un año académico, iniciándose con el comienzo del año escolar y cerrando con su término. Esto llevaría a poder acompañar en cada una de las situaciones que se relacionan con la vida habitual y compleja de los profesores en el contexto escolar, las cuales serían el material-contenido de formación a trabajar durante el año académico, recogiendo para el análisis respectivo toda esta experiencia vivida en el proceso de formación.
- Sólo en uno de los grupos se contó con el Observador Participante, quien tiene la doble función de registrar cada sesión, registros que se utilizaron para el análisis de datos; y además, retroalimenta en una reunión posterior al Conductor, respecto al desarrollo y proceso de vida del grupo. Este actor es parte fundamental de la aplicación de esta metodología para la formación, y con el que no pudimos contar en los otros dos grupos; hubiese sido relevante, para tener más información, contribuyendo al análisis de la experiencia grupal de formación. Mencionar, también, que es fundamental preparar personas para cumplir esta función.
- Estudiar, comprender y aplicar la teoría grupo analítica al ámbito de la pedagogía con grupos de profesores. Hubo un tiempo de pruebas no exento de dificultades, tales como, la falta de madurez del investigador con este ámbito del conocimiento, baja capacidad de comunicar eficazmente la propuesta; además, una vez conformado algún grupo, y por la poca experiencia en la conducción propuesta, no contaba con elementos técnicos para explicar los fenómenos que se iban desarrollando.

### 8.3. Propuestas y Líneas de Investigación Futuras

- Incluir en los Planes de Estudios, inicial y permanente de profesores, la dimensión personal y humana, sustentada en una metodología experiencial de grupo. Esto llevaría a revisar la orientación de los planes de formación de las universidades y a repensar, obviamente, su malla curricular. Se requiere, por lo tanto, el apoyo y aval de grupos e instituciones de investigación en materia de formación docente inicial y continua, para comenzar a implementar este tipo de formación, lo cual redundará quizás en un futuro, en la demanda directa de las instituciones por contar con una experiencia de formación con este enfoque.
- Repensar y rediseñar los espacios y tiempos de encuentro de los docentes en los centros escolares, institucionalizando un espacio que permita pensar en conjunto sus dificultades y necesidades de apoyo y formación, pero alejándose del tradicional esquema de cursos de capacitación dictados por expertos y donde el propio centro se responsabilice de convocar y capacitar a los docentes en su contexto de trabajo, en pro de la mejora de su desempeño profesional y del mejoramiento del centro escolar.
- Incluir en la Formación de los Directores y Equipos Directivos los aspectos personales, humanos y relacionales con un enfoque práctico de aprendizaje, mediante modelos de formación sustentados en la experiencia contextualizada, donde son los propios participantes materia y contenido de su propio proceso de aprendizaje profesional, para mejorar la enseñanza, relaciones profesionales, y repensar la gestión y liderazgos nuevos y creativos para la organización escolar.
- Es fundamental preparar personas como Observador Participante en los grupos de formación, quien pueda cumplir una función de acompañante al formador en el proceso de conducción, especialmente, en el análisis del proceso grupal, junto con su participación e intervención en el grupo, además de, registrar las sesiones, para que en una reunión posterior retroalimentar al Conductor, respecto al grupo, los individuos y la práctica del propio Conductor en su rol de formador.



- Se requiere, para este enfoque de formación del profesorado, la Formación del Formador como Conductor y dinamizador de grupo. Este Conductor necesitaría conocimiento en aspectos teóricos y técnicos de los procesos habituales que se desarrollan en los grupos y, fundamentalmente, una experiencia personal de estar en grupo, para que pueda vivenciarla y pensarse en contexto, a él mismo y a los otros, desarrollando una mirada humana, global y sistémica respecto a los espacios de formación.

## BIBLIOGRAFÍA

- Abraham, A (1975) El mundo interior de los enseñantes. Barcelona: Ed. Gedisa.
- Abraham, A (1987) El enseñante es también una persona. Barcelona: Ed. Gesida.
- Abraham, A. (1986). El enseñante es también una persona: conflictos y tensiones en el trabajo docente.
- Alvarado, R., Pérez-Franco, J., Saavedra, N., Fuentealba, C., Alarcón, A., Marchetti, N., & Aranda, W. (2012). Validación de un cuestionario para evaluar riesgos psicosociales en el ambiente laboral en Chile. *Revista médica de Chile*, 140(9), 1154-1163.
- Álvarez-Gayou, J.L. (2005). *Cómo hacer investigación cualitativa. Fundamentos y metodología*. México: Paidós.
- Andreas, R. y otros (1980) El miedo escolar. Barcelona: Ed. Herder.
- Andréu A., J. (2007) Evolución de la teoría fundamentada como técnica de análisis cualitativo. Madrid : Centro de Investigaciones Sociológicas.
- Anguera, M. T. (coord) (1999) Observación en la escuela: Aplicaciones. Barcelona: Edicions de la Universitat de Barcelona.
- Anzieu, D. & Martin, J. (1971) *Dinámica de Grupos pequeños*. Bs. As.: Ed. Kapelusz.
- Anzieu, D. (1986) *El grupo y el inconsciente: Lo imaginario grupal*. Madrid: Biblioteca nueva.
- Ardoino, J. (1991). El análisis multirreferencial. *Sciences de L'education, sciences majeures*.
- Arellano, B.; Gimeno, X.; Noguera, M. y Rabadá, I. (coord.) (2007) *La prevenció dels riscos psicosocials als centres docents*. Barcelona: Associació de Mestres Rosa Sensat.
- Ayerra, J. M. (1996) Del individuo al grupo. *Revista Boletín. APAG*. 5: 3 – 11.
- Bach, E y Darder, P. (2002) *Sedúcete para seducir. Vivir y educar las emociones*. Paidós.
- Bach, E y Darder, P. (2004) *Des-educáte. Una propuesta para vivir y convivir mejor*. Paidós.
- Bardin, L. (1986) *Análisis de contenido*. Torrejón de Ardoz : Akal.
- Barreiro, T. (2000) *Conflictos en el aula*. Noveduc Libros.
- Bauman, Z. (2007) *Los retos de la educación en la modernidad líquida*. Editorial GEDISA.
- Benavent, J. A. (1987). *La orientación en grupo*. Álvarez Rojo, 1987.
- Bertalanffy, L. (1981) *Teoría general de los sistemas: fundamentos, desarrollo, aplicaciones*. Madrid: Fondo de Cultura Económica.
- Bion, W. R. (1990) *Experiencias en grupos*, Barcelona, Paidós.
- Bolívar, A. (1999) *Cómo mejorar los centros educativos*. Madrid: Ed. Síntesis.
- Bolívar, A. (2000). *Los centros educativos como organizaciones que aprenden: promesa y realidades*. Editorial La Muralla.
-

- Bolívar, A. (2009). Efectos de la globalización en las vidas profesionales del profesorado. *Avances en supervisión educativa: Revista de la Asociación de Inspectores de Educación de España*, (11), 13.
- Bolívar, A. (2010). La Lógica del compromiso del profesorado y la responsabilidad del centro escolar: una revisión actual. REICE. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*.
- Bolívar, A. (2014). Construcción de capacidades de la escuela: Liderazgo compartido y Comunidades Profesionales de Aprendizaje. Una propuesta de investigación. *Management*, 2, 2.
- Bolívar, A. (2015) Construir localmente la capacidad de mejora: Liderazgo pedagógico y comunidad profesional. Ponencia en el XIII Congreso Nacional de Investigación Educativa, Chihuahua, México.
- Brunet, J. J., & Negro, J. L. (2000) Tutoría con adolescentes: técnicas para mejorar las relaciones interpersonales a lo largo del curso. Madrid: San Pío X.
- Cabero A., J.; Loscertales A., F (Edits.). (1998) ¿Cómo nos ven los demás? La imagen del profesor y la enseñanza en los medios de comunicación social. Universidad de Sevilla: Secretariado de publicaciones.
- Casamayor, G. (Coord.) (2007) Els trucs del formador. Art, ofici i experiència. Grao.
- Cattell, R. (1972) El análisis científico de la personalidad. , S.A., Barcelona.
- Ceballos Vásquez, P., Paravic Klijn, T., Burgos Moreno, M., & Barriga, O. (2014). Validación de Escala Subjetiva de Carga Mental de Trabajo en funcionarios/as universitarios. *Ciencia y enfermería*, 20(2), 73-82.
- Cisneros-Puebla, C. (2006) Presentación teoría fundamentada en los datos. Seminario avanzado de investigación cualitativa. Barcelona: UAB.
- Cohen, L., & Manion, L. (1990) Métodos de investigación cualitativa. La muralla, Madrid.
- Colás, P. (1998). El análisis cualitativo de datos. Buendía L., Colás, P. y Hernández, F. *Métodos de Investigación en Psicopedagogía*. Madrid. Mc Grau Hill.
- Contreras, C. C., Font, C. M., & Garganté, A. B. (2010). Explorando en la identidad: ¿Cómo enfrentan los docentes universitarios los incidentes críticos que ocurren en las aulas de formación de futuros profesores?. *Estudios pedagógicos*, 36(2), 63-81.
- Curumilla A., R. (2008) La formación del profesorado para el uso de sus recursos personales en la actuación en grupo: Estudio exploratorio basado en la opinión de expertos. Trabajo de investigación (Tesina) presentado al Departamento de Pedagogía Aplicada de la Universidad Autónoma de Barcelona. Director: Dr. Xavier Gimeno Soria.
- Darder, P. y Franch, J. (1991) El grup-classe. Un potencial educatiu fonamental. Eumuno. Vic.
- Darder, P. y Franch, J. (1994) Grupo clase y proyecto educativo de centro. ICE de la UB. Barcelona.

- Day, C. (2005) Formar docentes. Cómo, cuándo y en qué condiciones aprende el profesorado. Madrid: Narcea.
- Day, C. (2006). Pasión por enseñar: la identidad personal y profesional del docente y sus valores (Vol. 4). Narcea Ediciones.
- de la Herrán G., A. y González S., Isabel (2002) El ego docente, punto ciego de la enseñanza, el desarrollo profesional y la formación del profesorado. Madrid: Ed. Universitarias, S.A.
- de la Herrán Gascón, A. (2004). Teoría de los sistemas evolucionados: hacia las organizaciones que maduran. Tendencias pedagógicas, (9), 71-110.
- Delors, J. (1996). Informe a la Unesco de la comisión internacional sobre la educación para el siglo XXI: La educación encierra un tesoro. Madrid: Santillana, Ediciones UNESCO.
- Elliot, J. (1991) "El cambio educativo desde la investigación acción". Madrid: Ed. Morata.
- Escudero, J. M., & González, M. T. (1994). Profesores y escuela. ¿Hacia una reconversión de los centros y la función docente. Madrid, Ediciones Pedagógicas.
- Esteve, J. M. (1984). Profesores en conflicto. Narcea.
- Esteve, J. M. (1987) El malestar docente. Barcelona: Ed. Laia.
- Etkin, J. (2000) Política, gobierno y gerencia de las organizaciones: Acuerdo, dualidades y diversidades. Santiago de Chile: Prentice-Hall.
- Etkin, J. y Schvarstein, L. (1995) Identidad de las organizaciones. Invariancia y cambio. Paidós.
- Fabra, M<sup>a</sup> Ll. (1994) Técnicas de grupo para la cooperación. Ceac.
- Fernández Cruz, M. (1995) Los ciclos vitales de los profesores. Granada. Universidad Granada/Force .
- Fernández P., M. (1998) La profesionalización del docente. Ed. Escuela española, S.A. Madrid.
- Fernández, L. (1994) Instituciones educativas. Paidós.
- Figuroa, C. y Marcote, R. (1997) Modelo de interpretación de la Cultura Organizacional Educativa. Apuntes: Universidad de Playa Ancha Ciencias de la Educación, Valparaíso, Chile.
- Foulkes, S.H. (2005)[1948]. Introducción a la psicoterapia grupoanalítica. Barcelona: Cegaop Press.
- Freire, P. (1978). La educación como práctica de la libertad. Siglo xxi.
- Freire, P. (2004). El grito manso. Siglo XXI.
- Freire, P. (2005). Pedagogía del oprimido. Siglo xxi.
- Fritzen, S. J. (1987) La ventana de Johari: ejercicios de dinámica de grupo, de relaciones humanas y de sensibilización. Santander: Sal Terrea.

- Fuentes, P.; Ayala, A.; Galán, J. I. y Martínez, P. (2002) Técnicas de trabajo en grupo. Una alternativa en educación. Pirámide.
- Gairín, J. (1998). Los estadios de desarrollo organizacional. Contextos educativos: Revista de educación, (1), 125-154.
- Gairín, J. (1999) La organización escolar: contexto y texto de actuación. Madrid: La Muralla, S.A.
- Gairín, J.; Dader, P. (2003) Organización de centros educativos. Aspectos básicos. Barcelona: Praxis.
- Gairín, J.; Darder, P. (1994) Organización y gestión de centros educativos. Barcelona: Praxis.
- Gairín, J.; Villa, A. (1999) Los equipos directivos de los centros docentes. Análisis de su formación. Univ. de Deusto: ICE.
- Galeano, E. (2004) Patas arriba. La escuela del mundo al revés. Siglo XXI de España editores.
- García, E. G. (2010) Competencias éticas del profesor y calidad de la educación. Revista electrónica interuniversitaria de formación del profesorado, 13(4), 29-42.
- García, S. y Dolan, S. (1997) La dirección por valores: el cambio más allá de la dirección por objetivos. Madrid: Ed. McGraw-Hill Magement.
- Gibb, J.R (1981) Manual de dinámica de grupos. Buenos Aires: Hvmanitas.
- Gil-Flores, J. (1994). Análisis de datos cualitativos: aplicaciones a la investigación educativa. Promociones y Publicaciones Universitarias, PPU.
- Gimeno, J. (2001) Educar y convivir en la cultura global. Madrid, Morata.
- Goetz, J. P., & LeCompte, M. D. (1988). Etnografía y diseño cualitativo en investigación cualitativa. Madrid: Morata.
- Gómez, A. I. P. (2010). Aprender a educar: Nuevos desafíos para la formación de docentes. Revista interuniversitaria de formación del profesorado, (68), 37-60.
- González Sanmamed, M. (1995) Formación docente: perspectivas desde el desarrollo del conocimiento y la socialización profesional. Barcelona: PPU, S.A.
- Goodale, J.G. (1988) La entrevista. Madrid: Pirámide.
- Hammersley, M. y Atkinson, P. (2001) Etnografía: métodos de investigación. Barcelona: Paidós.
- Hargreaves, A. & Fullan, M. (2014). Capital profesional. Transformar la enseñanza en cada escuela.
- Hargreaves, A. (1995) Profesorado, cultura y postmodernidad: cambian los tiempos, cambia el profesorado. Madrid: Morata.
- Hargreaves, D. (1977) Las relaciones interpersonales en educación. Narcea.
- Hodgetts, R y Altman, S. (1984) Comportamiento en las organizaciones. México: Interamericana.
- Huici, C. (1995) Las relaciones intergrupales en educación. Estrutura y procesos de grupo. Madrid.

- Imbernón, F. (1989) La formación del profesorado. El reto de la reforma. Barcelona: Laia.
- Imbernón, F. (2016) Los retos educativos del presente y del futuro. La sociedad cambia, ¿y el profesorado?. Revista internacional de formação de professores, v. 1, n.1, p. 121-129.
- Informe Bangemann (1994) "Europa y la sociedad global de la información. Recomendaciones al Consejo Europeo". Bruselas.
- Katz, D. y Kahn, R. (1977) Psicología de las organizaciones. México: Trillas.
- Kemmis, S., & Carr, W. (1988). Teoría crítica de la enseñanza. La investigación-acción en la formación del profesorado. Barcelona-España: Martínez Roca, SA.
- Korthagen, F. A. (2010). La práctica, la teoría y la persona en la formación del profesorado. Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado, (68), 83-102.
- Lapassade, G. (1985) Grupos, organizaciones e instituciones. La transformación de la burocracia. Guanajuato: Gedisa.
- Laval, C. (2004). La escuela no es una empresa: El ataque neoliberal a la enseñanza pública. Barcelona, Paidós.
- Laval, C. (2005). Per què l'escola no és una empresa. Fundació Jaume Bofill.
- Leal, J.; Izquierdo, M. J.; Garreta, J. (1998) El malestar social i l'educació. Ed. Universitat de Lleida.
- León, O. y Montero, I. (2004) Métodos de investigación en psicología y educación. Madrid: McGraw-Hill.
- Lewin, K. (1973) Dinámica de la personalidad. Selección de artículos. Madrid: Morata.
- Madrid: Edic. Morata.
- Madrid: Paidós.S.A.
- Marcelo, C. (1987) El pensamiento del profesor. Barcelona: CEAC.
- Marcelo, C. (1991) Aprender a enseñar: un estudio sobre el proceso de socialización de profesores principiantes. MEC.
- Marcelo, C. (1999) Formación del profesorado para el cambio educativo. Barcelona.
- Marcelo, C. y Estebaranz, A. (2001) La función docente. Madrid.
- Marcelo, C. y Vaillant, D. (2009). Desarrollo profesional docente. ¿Cómo se aprende a enseñar? Madrid: Narcea.
- Marchesi, A. (2007): "Sobre el bienestar de los docentes. Competencias, emociones y valores". Alianza editorial, Madrid, España.
- Marina, J. A. y López, M. (2000) Diccionario de los sentimientos. Barcelona: Anagrama.
- Maturana, H. (1994) Amor y juego. Fundamentos olvidados de lo humano. Desde el patriarcado a la democracia. Santiago de Chile: Ed. Instituto de terapia cognitiva.
- Meirieu, Ph. (2004) En la escuela hoy. Rosa Sensat: Octaedro.
- Melich, J. C. (2006) Seminario de Doctorado. Depto. Pedagogía sistémica, UAB.

- Mineduc, C. P. E. I. P. (2003). Marco para la Buena Enseñanza. Santiago de Chile: C&C impresores.
- Montero, L. (2001). La construcción del conocimiento profesional docente. Rosario: Homo Sapiens.
- Morgado, I. y Segura P. (2006) Seminario química de las emociones. CosmoCaixa, Barcelona.
- Morin, E. (1996). La transdisciplinariedad, Manifiesto. Capítulos Transdisciplinariedad y unidad: abierta del mundo y Capítulo Rigor, apertura y tolerancia. Basarab Nicolescu, México.
- Morín, E. (2001) Los siete saberes necesarios para la educación del futuro. Graó.
- Morin, E. (2003). Educar en la era planetaria. Editorial Gedisa.
- Morín, E., & Pakman, M. (1994). *Introducción al pensamiento complejo*. Gedisa Barcelona.
- Motta, R. (2002). Complejidad, educación y transdisciplinariedad. Polis. Revista Latinoamericana.
- Mucchielli, R. (1984). Preparación y dirección eficaz de las reuniones de grupo. Ibérico Europea de ediciones.
- Muñoz Justicia, J. (2005). Análisis cualitativo de datos textuales con ATLAS/ti, document digitalitzat. Bellaterra-Barcelona: UAB.
- Nitsun, M. (1991) The anti-group: destructive forces in the group and their therapeutic potencial. *Group Analysis*, 24, 7-20. Traducido por Dr. M. Sunyer y revisado el texto en castellano por Luna Serna.
- Nitsun, M. (2000) "El antiggrupo" en *Boletín de APAG*. Núm 19. Pp. 17-20.
- Peiró, S. (2006) Nuevos espacios y nuevos entornos de educación. Alicante: Ed. Club Universitario.
- Pérez Serrano, G. (1994) investigación Cualitativa retos e interrogantes. La Muralla.
- Perrenoud, Ph. (2004) Diez nuevas competencias para enseñar. Barcelona: Graó.
- Pichón-Rivière, E.( 1977) El proceso grupal. Bs. As.: Ed. Nueva Visión.
- Quintana C., J. M. (1992). Pedagogía Psicológica. La educación del carácter y de la personalidad.
- Robbins, S. P. (2007). Comportamiento organizacional. Teoría y práctica. México: Prentice Hall.
- Romero-Buj, D. (2010). La dimensión grupal en el comportamiento organizacional. *Revista Iberoamericana de Psicología: Ciencia y Tecnología*, 3(1), 27-38.
- Ruiz O., J. I. (1996) Metodología de la investigación cualitativa. Bilbao: Universidad de Deusto.
- Salmurri, F. (2004) Libertad emocional. Estrategias para educar las emociones.
- Salzaberger – Wittenberg, I., Henry, G., Osborne, E. (1996): L'experiència emocional d'ensenyar i aprendre. Barcelona: Rosa Sensat.

- Santos Guerra, M. A. (2000) La escuela que aprende. Madrid: Ed. Morata.
- Santos Guerra, M. Á. S. (2010). La formación del profesorado en las instituciones que aprenden. *Revista Interuniversitaria de formación del profesorado*, (68), 175-200.
- Sbandi, P. (1977). *Psicología de grupos*. Barcelona: Herder.
- Sbandi, P., & Sbandi, P. (1980). *Psicología de grupos: introducción a la realidad de la dinámica de grupos desde el punto de vista de la psicología social*. Herder.
- Schein, E. (1988) *La cultura empresarial y el liderazgo*. Barcelona: Plaza Janes.
- Schön, D. A. (1992) *La formación de profesionales reflexivos: hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en los profesionales*. Madrid: Paidós –MEC.
- Schvarstein, L. (2000) *Diseño de organizaciones; tensiones y paradojas*. Bs. As.: Ed. Paidós.
- Schvarstein, L. (2002). *Psicología social de las organizaciones*.
- Schvarstein, L. (2003). *La inteligencia social de las organizaciones. Desarrollando las competencias necesarias para el ejercicio de la responsabilidad social*.
- Serrano, R. M. (2009). Necesidades actuales en la formación inicial de las maestras y maestros. *Revista electrónica interuniversitaria de formación del profesorado*, 12(2), 39-47.
- Souto, M. (2000) *Las formaciones grupales en la escuela*. Paidós.
- Stake, R. E. (2013). *Multiple case study analysis*. Guilford Press
- Strauss, A. L., & Corbin, J. (2002). *Bases de la investigación cualitativa: técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada*. Universidad de Antioquia.
- Sunyer, J. M. (2002) Reflexiones en torno a un espacio singular: El seminario (segunda parte). *Boletín APAG* 27: 15-30.
- Sunyer, J. M. (2008). *Psicoterapia de grupo grupoanalítica. El proceso de coconstrucción de un conductor de grupos*. Madrid: Biblioteca Nueva.
- Sunyer, J.M (2005) *Seminario: fundamentos teoricos de la psicoterapia analitica grupal*. Master en Psicoterapia Analítica Grupa, Barcelona.
- Tajfel, H. (1984). *Grupos humanos y categorías sociales: estudios de psicología social*. Editorial Herder.
- Tardif, M. (2004) *Los saberes del docente y su desarrollo profesional*. Nancea.
- Taylor, S. J. y Bodgan, R. (1990) *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Paidós.
- Tedesco, J. C. (2004) Conferencia magistral en el forum europeo de administración de la educación.
- Tedesco, J.C. (2005) Conferencia realizada en mayo del 2005 con el título: “Los pilares de la educación del futuro”. *Debats d’educació*. Fundació Jaume Bofill, Barcelona.
- Tejada, J. (1997) *Grupo y educación. Técnica de trabajo y análisis*. Ed. L. U.



## Bibliografía

- Torres, J. (2009) La desmotivación del profesorado. Madrid. Morata, 2ª edición.
- Vallejo, M. D. S. R., & de la Herrán Gascón, A. (2012). La madurez personal en el desarrollo profesional del docente. REICE: Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación, 10(3), 25-44.
- Vinogradov, S., & Yalom, I. D. (1996). Guía breve de psicoterapia de grupo. Barcelona: Paidós.
- Winnicott, D. W. (1972). Realidad y juego (pp. 93-94). Buenos Aires: Gedisa.
- Yin, R. K. (1994). Caso de estudio de investigación: Diseño y Métodos. Métodos de Investigación Social Aplicada.
- Yin, R. K. (2009). Case Study Research. (4a. ed.). Thousand Oaks, CA.: SAGE.
- Zabalza, M. y Zabalza, M. (2012). Profesores y profesión docente. Entre el “ser” y el “estar”. Madrid: Narcea S. A.

# **INDICE DE DOCUMENTOS ANEXOS EN EL CD**

## **Anexo 1. Instrumentos e información**

- 1.1. Diarios
- 1.2. Bitácoras
- 1.3. Registro de Sesiones

## **Anexo 2. Transcripción de Entrevistas**

- 2.1. Informante Clave 1
- 2.2. Informante Clave 2
- 2.3. Informante Clave 3
- 2.4. Informante Clave 4
- 2.5. Informante Clave 5

## **Anexo 3. Seguimiento a la Formación**

- 3.1. Consulta realizada durante el proceso de formación
  - 3.2. Formatos de seguimiento de la formación
-