

Erasmus+ Project LeaFaP

Informes sobre las necesidades y prácticas de líderes y facilitadores de comunidades de aprendizaje/Comunidades Profesionales de Aprendizaje



Málaga
2024

Leafap

Leading and Facilitating Professional Learning Communities in Schools towards an Inquiry-based and Reflective Practice
KA220 - SCH - Cooperation partnerships in school education

Erasmus+ Project LeaFaP

Leading and Facilitating Professional Learning Communities in Schools towards an Inquiry-based and Reflective Practice

Project-Team of the Workpackage

Elvira Barrios, University of Málaga (UMA)

Mónica Torres, University of Málaga (UMA)

Carmen Sanchidrián, University of Málaga (UMA)

María del Mar Gallego-García, Teacher Training Centre of Málaga (CEP Málaga)

Rosa del Arco, Centro del Profesorado Marbella-Coín (CEPMC)

Tabla de contenido

- 1 Informe de los grupos focales con líderes escolares 2
 - Introducción2
 - Experiencias como líderes de reuniones de CPA3
 - Desafíos experimentados.....3
 - Competencias y características de un buen líder de reuniones de CPA4
 - Necesidad de apoyo/capacitación específicos.....5
 - Liderazgo entre grupos de profesores en un entorno virtual6
 - Expectativas del líder de la reunión de CPA.....6
- 2 Informe de los grupos focales con facilitadores (asesoras/es de Centros del Profesorado) 7
 - Introducción7
 - Experiencias como facilitadores.....7
 - Desafíos experimentados.....10
 - Competencias y características de un buen facilitador.....12
 - Necesidad de apoyo/formación específica12
 - Facilitación de grupos de profesores en un entorno en línea.....12
 - Expectativas sobre los líderes escolares13
- 3 Informe de los grupos focales con futuras docentes..... 14
 - Introducción14
 - Experiencias como líderes de reuniones de CPA15
 - H Desafíos experimentados15
 - Competencias y características de una buena líder de reuniones de CPA.....16
 - Necesidad de apoyo/formación específicos16
 - El liderazgo de reuniones de CPA en un entorno en línea16
 - Expectativas sobre la líder de la reunión de CPA17
 - Comentarios adicionales sobre la experiencia de colaboración de futuras docentes en una CPA.....17

1 Informe de los grupos focales con líderes escolares

Introducción

Se realizaron tres Grupos Focales (GF) en las semanas del 11 al 18 de enero de 2024, con una duración aproximada entre hora y media y dos horas cada una. Dichas entrevistas fueron grabadas con audio después de que los participantes firmaran un consentimiento informado. Los tres bloques de entrevistas fueron: un primer grupo A compuesto por cinco directores de Educación Primaria miembros de un grupo de trabajo que funcionan CPA llevado a cabo el 11 de enero en horario de tarde, un segundo grupo B formado por cinco directores mentores internivelares (3 de Educación Primaria y 2 de Educación Secundaria) desarrollado el 18 de enero en horario de mañana y un tercer grupo C constituido por cuatro jefaturas de estudio de Educación Primaria desarrollado el 18 de enero en horario de tarde. Todos ellos fueron entrevistados por una profesora de la Universidad de Málaga y la directora del Centro del Profesorado de Málaga.

Los entrevistados del grupo A forman parte de un grupo de trabajo pionero en Málaga en materia de CPA iniciado en el curso 2017-18, continuando en sucesivos años (2018-19, 2019-20, 2021-22, 2023-24), cuya composición y coordinación ha ido rotando. Son un director y cuatro directoras que buscan a través de una CPA unificar actuaciones comunes a sus quehaceres diarios en sus respectivos centros educativos, mejorando las prácticas y favoreciendo el desarrollo tanto de los procesos de enseñanza-aprendizaje como el clima de trabajo y convivencia. Este grupo surge por el interés y compromiso compartidos de sus miembros, centrado en favorecer cambios de mejora en sus comunidades educativas, a partir de los entornos de aprendizaje generados por las comunidades profesionales de aprendizaje.

Los componentes del grupo B son directores con amplia experiencia en la dirección escolar y trayectoria satisfactoria que adoptan un perfil de mentoría, con la finalidad de dotar a sus tutorizados de las competencias profesionales para la función directiva que le permitan orientar, dinamizar, encauzar y articular las iniciativas de los diferentes sectores de la comunidad educativa de su centro, favoreciendo su participación, además de acompañarles en el ejercicio del liderazgo pedagógico y favorecer la toma de decisiones sobre organización y funcionamiento del centro. Todos ellos tienen gran vinculación y compromiso con la formación del profesorado, buenas prácticas avaladas y competencias digitales apropiadas para la tutorización y mentorización.

Los miembros del grupo C se constituyeron como grupo de trabajo específico de jefaturas de estudio en el curso 2018-19, teniendo como finalidad establecer pautas de actuación común en sus equipos directivos, compartiendo y conociendo otras realidades directivas, al tiempo que recopilaban buenas prácticas de equipos directivos para la mejora de la intervención en sus claustros. Actualmente el grupo sigue en contacto, pero si estar constituido como tal.

Experiencias como líderes de reuniones de CPA

Los tres grupos de líderes entrevistados establecen que el papel de líder debe contemplarse como catalizadores del cambio y la mejora en la práctica pedagógica, de ahí que el trabajo y aprendizaje entre iguales de los profesionales de la educación se contempla como una forma efectiva de alcanzar una mejora de los procesos educativos. En este contexto, los líderes y facilitadores asumen un papel crucial, como gestores del conocimiento y dinamizadores de su comunidad educativa.

En el grupo de líderes A, indican que el origen de la iniciativa del grupo para trabajar desde este enfoque fue a partir del curso 2017-18 cuando algunos de los miembros viajaron en el marco del proyecto HeadsUp a otros países que gestionaban sus equipos como comunidades profesionales de aprendizaje, valorando lo positivo de esta metodología, y desde entonces el grupo ha ido creciendo y consolidándose. Esta experiencia ha servido no solo para empatizar, sino ser más flexible en cuanto a la mirada, en la medida que se ha visto cómo funcionaba otro equipo y de qué manera se podía extrapolar a su comunidad educativa. Constituyó un nexo de unión que, además con los compromisos que se firmaba de confidencialidad, lo que se hablaba en ese grupo ahí se quedaba, pero consolidaba al grupo.

En el grupo B y C destacaron que todos ellos habían sido antes miembros de equipos directivos, y desde la dirección podían abarcar otro perfil que llega a más miembros de la comunidad educativa, aspecto de suma importancia para el desarrollo de un proyecto del que todos se sientan parte. Pero hay otra perspectiva, y son los que llegan a la dirección a través de un curso que acredita para ello, que pueden considerarse como líderes intermedios, pero lo importante es saber conectar el trabajo colaborativo de cooperación con su aprendizaje y desarrollo profesional.

Entre los aspectos que destacan de su experiencia como líderes, está la visión compartida para desarrollar objetivos comunes que reflejen las aspiraciones de su comunidad educativa desde el compromiso y la colaboración. También se necesita un marco teórico, y estrategias de apoyo para conseguir un liderazgo efectivo para dinamizar los grupos. De igual manera, ponen en relieve que, como líderes, es importante ofrecer apoyo y retroalimentación para facilitar el desarrollo profesional y personal, cultivar un ambiente educativo que sea a la vez enriquecedor y proactivo. Se trata de fomentar una cultura de aprendizaje compartido, de construir relaciones de apoyo y respeto, y de liderar con el ejemplo.

Desafíos experimentados

Un aspecto en el que coincidieron los grupos de líderes entrevistados que es un desafío la propia gestión en sí de su comunidad educativa, porque hay una gran diversidad de personalidades, así como necesidades, y, en determinados momentos, resistencia al cambio. Los líderes deben ser hábiles en reconocer y valorar estas diferencias, promoviendo un entorno inclusivo donde todos los miembros se sientan valorados y capaces de contribuir plenamente. No obstante, pueden surgir desacuerdos por diferencias de opinión, de ahí que sea necesario desarrollar habilidades de comunicación efectiva para mantener un ambiente de trabajo positivo y productivo para gestionar los posibles conflictos.

Por otro lado, hay que saber identificar y desarrollar los talentos individuales para el crecimiento personal de los miembros y el éxito colectivo, aunque un obstáculo para tal fin sea las limitaciones de tiempo, recursos o simplemente por la falta de estructuras de apoyo adecuadas. Por ello, los líderes

deben ser proactivos en la identificación de los talentos de su equipo y proporcionar oportunidades para que estos se desarrollen en beneficio de la comunidad.

Es por ello, que en grupo A incidieron en la importancia de unir lo cuantitativo a lo cualitativo, es decir, el desafío es no que se imponga algo, sino que se sepa escuchar y que el resto de los docentes forman parte de la solución y su aportación cuenta. En esta misma línea, el grupo B destacaron que para que se alcancen los desafíos, hay que establecer bien los objetivos, abriendo un abanico de posibilidades compatible en el equipo al que se dirige. Por su parte, en el grupo C, incidieron como desafío en la gestión del espacio y tiempo.

Otro desafío es encontrar dinámicas de colaboración productivas, equilibrando las necesidades individuales con los objetivos colectivos, y que se alcancen resultados tangibles. Por ello, hay que saber manejar dinámicas grupales, buscar la flexibilidad en el liderazgo y estar dispuestos a ajustar sus enfoques cuando sea necesario.

Otro factor fundamental que ayuda a superar los desafíos es la consolidación de la plantilla del centro, ya que cuando un porcentaje alto es definitivo, la trazabilidad del trabajo es más continua. De ahí, que determinados centros busquen la estabilidad de su profesorado convirtiéndose en comunidades de aprendizaje.

Competencias y características de un buen líder de reuniones de CPA

Para liderar con eficacia, se necesita entre las competencias del líder una personalidad que le permita guiar, inspirar y apoyar a sus equipos hacia el logro de objetivos comunes. En este sentido, algunas de las competencias y características son:

- Habilidades de comunicación efectiva para comunicar ideas claramente, escuchar activamente y facilitar diálogos constructivos es fundamental.
- Saber vincular la coordinación con el trabajo colaborativo del profesorado, ya que con ese aprendizaje que se va produciendo, se va reforzando la interacción y el respeto.
- Generar la confianza en el equipo, porque funciona todo aquello que tú hagas ver que no parte de ti únicamente, sino que parte del grupo y de las opiniones de los demás, aunque después, el líder tenga que vincularlo a la normativa. Desde la confianza se refuerza el trabajo bien hecho, pero se nota la rigurosidad en detectar focos de mejora y van a ser más receptivos cuando se les indica; pero para eso, también hay que tener diplomacia en saber decir las cosas, para que no sienta mal.
- Gestión y resolución de conflictos y problemas para manejar desacuerdos y tensiones de manera efectiva, promoviendo soluciones que respeten las diferencias individuales y fortalezcan la cohesión del grupo.
- Pensamiento crítico para analizar situaciones complejas, identificar problemas subyacentes y desarrollar soluciones innovadoras.
- Saber potenciar la innovación y a investigación de los miembros del claustro.
- Liderazgo adaptativo para ajustar el estilo de liderazgo a las necesidades cambiantes del equipo y del entorno, adoptando diferentes roles según sea necesario para guiar al grupo hacia sus metas.

-
- Desarrollo y mentoría, proporcionando retroalimentación constructiva, orientación y oportunidades de desarrollo para los miembros del equipo.
 - Empatía para comprender y compartir los sentimientos de los otros y crear un ambiente de confianza y apoyo.
 - Asertividad y empatía.
 - Saber gestionar la información, tanto hacia el profesorado como las familias.
 - Flexibilidad y apertura al cambio para adaptarse a ideas o enfoques nuevos.
 - Integridad y ética para convencer desde el ejemplo, inspirando confianza y respeto dentro del equipo.
 - Iniciativa y proactividad para actuar de manera anticipada ante oportunidades y desafíos.
 - Resiliencia para enfrentar adversidades, superar obstáculos y recuperarse de fracasos, fomentando un entorno de aprendizaje positivo.
 - Visión estratégica para visualizar el futuro deseado y trazar un camino claro para alcanzarlo a corto-medio-largo, guiando al equipo.

Necesidad de apoyo/capacitación específicos

La efectividad del líder se ve reforzada por el apoyo y la formación continua de los miembros del equipo. La formación continua es esencial para mantener a los educadores actualizados con las últimas investigaciones, teorías educativas y metodologías de enseñanza. Los programas de desarrollo profesional deben ser diseñados para abordar las necesidades específicas de los líderes.

También es necesario el apoyo institucional y de recursos, es decir, es crucial el respaldo de la administración escolar y los órganos de gobierno educativo, para proporcionar los recursos necesarios, tanto financieros como materiales (acceso a tecnologías educativas, espacios físicos adecuados para reuniones y colaboración, y materiales didácticos, etc.).

Otros aspectos que los entrevistados mencionaron es la necesidad de:

- Introducir metodologías de enseñanza innovadoras.
- Familiarizarse con herramientas digitales y plataformas en línea que puedan enriquecer el proceso de enseñanza-aprendizaje y facilitar la colaboración a distancia.
- Desarrollo de habilidades de liderazgo, incluyendo la gestión efectiva de equipos, resolución de conflictos y estrategias de motivación.
- Formación en técnicas de evaluación efectivas que permitan el seguimiento del progreso y la identificación de áreas para la mejora continua.
- La creación de redes de apoyo y el intercambio de conocimientos, experiencias y mejores prácticas.
- Implementar sistemas de evaluación y retroalimentación que permitan a los líderes reflexionar sobre su desempeño y el impacto de sus actividades, una retroalimentación constructiva, tanto interna como externa.
- Apoyo emocional y bienestar.

Liderazgo entre grupos de profesores en un entorno virtual

Hay acuerdo entre los entrevistados en que, dentro del contexto actual, donde la tecnología y la digitalización juegan un papel cada vez más relevante en la educación, liderar, facilitar y asesorar en entornos virtuales se ha convertido en una competencia esencial para los líderes.

Desde esta perspectiva, todos ellos han tenido que actualizarse con formación para favorecer las interacciones, tanto presenciales como virtuales. Esto supone familiarizarse con las herramientas y plataformas digitales que permiten la comunicación y colaboración en línea, herramientas de videoconferencia, y plataformas de trabajo colaborativo.

En este marco virtual, debido a la falta de interacción cara a cara que presenta el entorno virtual, los líderes deben emplear estrategias para fomentar una participación más activa, como sesiones de lluvia de ideas en línea, trabajo en grupo, y discusiones en foros. Por ello, es necesario establecer normas claras de comunicación y asegurar que todos los miembros tengan la oportunidad de contribuir. Por otro lado, para construir estas relaciones a distancia en el entorno virtual, requiere esfuerzos adicionales y proactividad para crear un ambiente cálido y acogedor, utilizando técnicas como reuniones informales virtuales, sesiones de "conozcámonos" y actividades de construcción de equipo en línea para fortalecer los lazos entre los miembros.

Otros aspectos considerados por los entrevistados fueron:

- La gestión del tiempo en los entornos virtuales, ya que ofrece mayor flexibilidad, pero también exige una gestión eficaz del tiempo y una mayor autonomía por parte de los miembros. Los líderes deben guiar a los miembros en el establecimiento de objetivos claros, la priorización de tareas y la gestión del tiempo de manera efectiva para asegurar que el trabajo colaborativo conduzca a resultados productivos. Por ello, es necesario también proporcionar apoyo técnico adecuado y oportunidades de capacitación en herramientas digitales para garantizar que todos los miembros puedan participar plenamente.
- Evaluación y retroalimentación en línea, permitiendo ajustes rápidos y la adaptación de estrategias para satisfacer las necesidades del grupo.
- Promoción del bienestar digital, ya que el uso prolongado ante una pantalla puede producir agotamiento (en muchos casos, hay dificultad para separar el tiempo de trabajo del tiempo personal). Es importante fomentar un equilibrio saludable entre la vida laboral y personal.
- Liderar, facilitar y asesorar en entornos virtuales requiere un conjunto de habilidades y enfoques adaptados a las particularidades de la comunicación y colaboración digital.

Expectativas del líder de la reunión de CPA

Las expectativas de los líderes giran en torno a la creación de un espacio donde la colaboración, el aprendizaje mutuo y el desarrollo profesional sean la norma. La satisfacción con la colaboración se mide en términos de logros tangibles en el aprendizaje y la innovación educativa, así como en la capacidad para enfrentar y superar los desafíos conjuntamente. La alineación de objetivos, la claridad de roles y la comunicación efectiva son fundamentales para cumplir con estas expectativas y lograr una colaboración exitosa. La reflexión continua sobre nuevas prácticas y desafíos es esencial para el avance y la evolución de los entornos educativos. En definitiva, se necesita que los líderes, sean líderes pedagógicos.

2 Informe de los grupos focales con facilitadores (asesoras/es de Centros del Profesorado)

Introducción

Se realizaron cinco grupos de discusión en los que participaron, en total, 20 asesores en activo (13 mujeres y siete hombres). De estos cinco grupos, dos estaban formados por asesores noveles (menos de un año en el cargo), mientras que los tres restantes estaban formados por asesores con un mínimo de dos años en el cargo (y un máximo de 16). Estos asesores, antiguos profesores experimentados, trabajan los Centros de Profesorado (CEP), la institución oficial responsable del desarrollo profesional del profesorado en activo dependiente de la administración educativa regional. Los grupos de discusión estaban formados por entre cuatro y siete participantes. Su participación fue voluntaria y pertenecían a los Centros del Profesorado de Málaga y de Marbella-Coín.

Los participantes citaron varias razones para solicitar el puesto de asesores del CEP, siendo las motivaciones más comunes el deseo de nuevos retos profesionales y experiencias educativas, un gran interés por el trabajo que los asesores desarrollan en el CEP y por la formación del profesorado, además de la preferencia por trabajar cerca de casa. En general, expresaron una elevada satisfacción laboral. Además, cabe señalar que los asesores del CEP tienen la opción de volver a la escuela como profesores si así lo desean.

Experiencias como facilitadores

Todos los participantes tienen experiencia en el asesoramiento a grupos de profesorado en sus dos modalidades de desarrollo profesional reconocidas oficialmente por la administración educativa: los grupos de trabajo y la formación basada en las necesidades del centro. Los grupos de trabajo implican al profesorado que elige un tema específico (por ejemplo, TIC, diseño universal para el aprendizaje, educación bilingüe, enseñanza/aprendizaje de las matemáticas) y puede implicar al profesorado de uno o varios centros. Por el contrario, la formación en centros implica al menos a la mitad del profesorado del claustro y está relacionada con las áreas de mejora identificadas a partir de las evaluaciones del curso anterior. Estas iniciativas suelen ser puestas en marcha por el equipo directivo del centro y responden a la exigencia de aplicar anualmente medidas de mejora. Estas medidas pretenden centrarse en áreas del aprendizaje del alumnado que requiere mejoras y que han sido identificadas a través de las evaluaciones de los resultados académicos realizadas al final del curso escolar anterior. El desarrollo profesional incluye sesiones dirigidas por expertos sobre temas relevantes que, a veces, son dirigidas por un miembro del personal docente. La participación en el desarrollo profesional ofrece a los participantes la posibilidad de trasladarse a otra escuela y recibir un ligero aumento salarial. Por consiguiente, no todos los profesores que participan en estas actividades tienen necesariamente un interés genuino en el crecimiento profesional.

Todos los participantes en los grupos de discusión creen firmemente que el crecimiento profesional del profesorado depende en gran medida de los esfuerzos de colaboración. Aunque una parte de sus responsabilidades consiste en animar al profesorado a participar en actividades individuales de desarrollo profesional, como cursos gratuitos online y presenciales organizados por la administración educativa; estos asesores reconocen que el trabajo colaborativo entre el profesorado aborda directamente sus intereses y necesidades más acuciantes. Además, dicha colaboración fomenta redes que ofrecen apoyo emocional y facilitan la puesta en práctica de ideas innovadoras que fomentan la voluntad de asumir riesgos. En este sentido, la colaboración dentro de la escuela permite al profesorado que pueda ser reticente para salir de su zona de confort, a comprometerse con prácticas más innovadoras y aprender de ellas. Además, en la formación en centros, si el experto que aborda la temática educativa pertenece a la escuela, se percibe como más fácilmente accesible para pedirle consejo o aclaraciones. Esto facilita un apoyo más pertinente e inmediato. Es un hecho reconocido que este tipo de colaboración es la que más influye en la obtención de buenos resultados escolares, especialmente cuando la colaboración se produce entre profesorado del mismo centro.

Facilitar la colaboración profesional del profesorado se percibe principalmente como un proceso de "acompañamiento" profesional, un término muy utilizado en el discurso y en la literatura española sobre desarrollo profesional docente, pero difícil de traducir a un término en inglés. Se asocia estrechamente con "asesoramiento", "tutoría", "apoyo" y "coaching", y se refiere aquí a un proceso en el que una persona, en este caso, el asesor escucha activamente y guía a un grupo de profesores para que desarrollen sus competencias profesionales, reflexionen sobre su práctica y, en última instancia, transformen su enseñanza. Los participantes en el estudio se ven a sí mismos como promotores de la práctica reflexiva, de los procesos evaluativos y, en definitiva, del cambio educativo. A diferencia del profesorado, que a menudo se ven desbordados por sus responsabilidades docentes y administrativas, los asesores destacan que disponen de más tiempo para estructurar y guiar los procesos reflexivos utilizando diversos métodos, como dinámicas de grupo y preguntas reflexivas. Ayudan a los grupos de profesores a identificar sus necesidades de desarrollo y a determinar el enfoque en las iniciativas que promueven. A veces, utilizan técnicas de coaching como la técnica GROW para facilitar el proceso de establecimiento de objetivos claros. Ofrecen orientación para definir objetivos (en términos de objetivos SMART) y diseñar estrategias para alcanzarlos. Además, los asesores intentan ayudar al profesorado en lo que les resulta, en general, más complejo: traducir lo que han aprendido en sus prácticas docentes en el aula. Asimismo, animan al profesorado a compartir aquellas prácticas que les han resultado eficaces y les proporcionan materiales y referencias (libros, artículos, páginas web) sobre el tema abordado. Proporcionan, también, apoyo emocional reconociendo y elogiando su trabajo y esfuerzo por reflexionar y transformar su práctica. Otro papel importante consiste en compartir ejemplos de prácticas exitosas relacionadas con el área de desarrollo elegida. Además, los facilitadores establecen redes entre grupos de profesores y escuelas para compartir estas prácticas y entre grupos de profesores que persiguen objetivos de desarrollo similares. Además, facilitan las tareas burocráticas asociadas con el reconocimiento formal del grupo de profesores como iniciativa de autodesarrollo y con el diseño de la propuesta de acuerdo con las directrices oficiales. Curiosamente, los asesores con más experiencia se veían a sí mismos menos como facilitadores de las tareas burocráticas que los noveles, y más capaces de guiar a los grupos de profesores para identificar aquellas áreas que necesitan desarrollo, cómo abordarlas y cómo facilitar los procesos reflexivos.

Los asesores señalan que, al principio, su interacción con los grupos de profesores tiende a ser más informativa, pero que, con el tiempo, desarrollan una relación más estrecha entre ellos. También reconocen tener un contacto más estrecho con el coordinador o líder del grupo en comparación con el profesorado, debido principalmente a los múltiples compromisos de los asesores y, por consiguiente, a su tiempo más limitado.

Los asesores subrayan la importancia de estar disponibles para consultas tanto a través de canales formales como informales. Establecen horas de tutoría en el CEP donde se les puede localizar por teléfono o bien en persona. Además, son accesibles por correo electrónico, llamadas telefónicas y WhatsApp.

Además, analizan el contexto de la escuela y (i) anticipan necesidades de desarrollo profesional que probablemente experimenten en las escuelas a través de su experiencia como asesores, y (ii) debido a su perspectiva externa, pueden identificar no sólo los puntos débiles, sino también los puntos fuertes que pueden utilizar como palancas para un mayor desarrollo. Es posible que las escuelas aún no sean conscientes de estas necesidades, debilidades o puntos fuertes debido a la urgencia de resolver otros asuntos.

Al hablar de los factores que afectan a la eficacia de su función, los asesores mencionan el tiempo como una limitación importante. Consideran que no disponer de tiempo suficiente para acompañar de manera cercana y apoyar a los grupos de profesorado con visitas continuas y debates con el profesorado de los grupos de trabajo, conduce inevitablemente a una facilitación menos eficaz de la colaboración entre el profesorado. La motivación que impulsa la participación del profesorado, ya sea una auténtica mejora de su profesión u otras razones, influye también en el papel de los asesores a la hora de promover la colaboración y la reflexión entre el profesorado. Los asesores se enfrentan al reto adicional de involucrar a aquellos que participan por razones no relacionadas con su crecimiento profesional y a ayudarles a reconocer la importancia y relevancia del aprendizaje profesional tanto para mejorar la colaboración con el resto de sus compañeros como también el aprendizaje del alumnado. Un conocimiento exhaustivo de la escuela, unido a la franqueza del equipo directivo sobre sus necesidades y preocupaciones, también desempeña un papel crucial en la eficacia del papel de los asesores para facilitar la colaboración entre ellos. Este conocimiento permite a los asesores alinear más fácilmente sus sugerencias sobre posibles áreas de colaboración entre el profesorado con las necesidades de la escuela. Además, la eficacia del trabajo de los asesores se ve influida por su capacidad para cultivar una relación cercana, de apoyo y sin prejuicios con los miembros del grupo de profesores, junto con unas habilidades de comunicación eficaces. Además, la formación en estrategias de facilitación para convertirse en asesores competentes se menciona como otro factor clave.

En cuanto a las expectativas del profesorado que participa en los grupos de trabajo, los asesores destacan la importancia de que el profesorado reconozca personalmente la necesidad de desarrollo profesional en el ámbito de la colaboración y participe voluntaria y genuinamente en él.

Observan que se producen procesos de transformación cuando analizan lo que ha hecho el profesorado (como situaciones de aprendizaje, materiales, dinámicas), cuando los grupos de profesores solicitan su asesoramiento y cuando se les invita a participar en actividades, clases o reuniones de grupo. Sin embargo, no se lleva a cabo ninguna evaluación formal de su impacto, y manifiestan incertidumbre sobre cómo podría llevarse a cabo dicha evaluación.

Por lo general, los asesores valoran positivamente la colaboración entre el profesorado de los grupos de trabajo, excepto en aquellos casos en los que al profesorado les motiva alguna razón no relacionada con su desarrollo profesional. La evaluación de la colaboración suele producirse durante la sesión final compartida entre los asesores y los miembros del grupo, a través del debate sobre los procesos y logros alcanzados. Además, en los grupos de trabajo más pequeños, el crecimiento profesional es más fácil de identificar debido al menor número de participantes.

Como sugerencias para mejorar la colaboración entre el profesorado, los asesores mencionan la necesidad de crear una plataforma que les permita acceder a información sobre iniciativas de colaboración existentes o pasadas, a establecer redes con profesores que trabajen en los mismos temas y a proporcionarles estrategias y herramientas digitales para promover la colaboración y formarles en su uso. Mencionan el recientemente creado Blog provincial de experiencias educativas de éxito para difundir buenas prácticas educativas. Además, identifican las siguientes estrategias como exitosas para mejorar la colaboración: utilizar dinámicas de grupo, establecer redes de grupos de trabajo con objetivos similares y promover la responsabilidad y el compromiso con el esfuerzo colaborativo.

Desafíos experimentados

Los asesores señalan la falta de tiempo como el principal reto a la hora de asesorar y apoyar a los grupos de profesores. Con una pesada carga administrativa, luchan por encontrar tiempo para reunirse con el profesorado, mantener debates y animarles a compartir sus experiencias en el grupo. Esto limita la relación que se establece con el coordinador o líder del grupo, en el caso de los grupos de trabajo; y con los miembros del equipo directivo, en el caso de la formación en centros y reduce las posibilidades de entablar un contacto directo con el profesorado. Consideran que el contacto personal y directo es esencial para asesor eficazmente los procesos de trabajo colaborativo. En consecuencia, evaluar el verdadero impacto de este trabajo de colaboración se convierte en un reto. Para utilizar su tiempo de forma constructiva, algunos asesores priorizan la asignación de su tiempo a los grupos más nuevos o a aquellos que perciben que necesitan más orientación. La creciente carga de trabajo administrativo asignada al profesorado también les afecta, dejándoles con energía y tiempo limitados para dedicarse a las discusiones colectivas, a la reflexión y al trabajo colaborativo.

Otro reto surge del profesorado que participa en iniciativas de desarrollo profesional únicamente para obtener los beneficios asociados, sin un interés genuino en su propio crecimiento profesional. Los asesores deben persuadirles del valor de participar en su desarrollo profesional por el bien del aprendizaje de los alumnos.

Otro reto es comprender las necesidades y características específicas del grupo o de la escuela a la que asesoran en temas de desarrollo profesional. Si los asesores son nuevos en el grupo o en la escuela, o si el profesorado del grupo o los equipos directivos no comparten abiertamente sus preocupaciones; se convierte en un desafío proporcionar un apoyo pertinente y relevante. A nivel personal, los asesores destacan la importancia de que el profesorado se sienta apoyado y comprendido, en lugar de juzgado; además, reconocen la importancia de poseer habilidades de comunicación sólidas para interactuar eficazmente con el grupo, escuchar activamente, proporcionar instrucciones claras y ofrecer asesoramiento.

Otro reto surge cuando los equipos directivos que lideran la iniciativa de mejor son incapaces de implicar y sensibilizar al profesorado para que concentren sus esfuerzos de colaboración en el área

designada, o cuando el coordinador o líder del grupo carece de la capacidad para dinamizar y movilizar al grupo de forma eficaz. Esta falta de compromiso por parte del profesorado puede dificultar que los asesores promuevan eficazmente los procesos de trabajo colectivo. Además, el equipo directivo, en un esfuerzo por evitar cargar a los profesores con responsabilidades adicionales, puede no asignar tiempo y espacio ni para las reuniones con los asesores y ni para sus reuniones internas, lo que a su vez socava el impacto de este trabajo colaborativo.

En los casos donde el grupo de profesores es grande, como en la formación en centros, los asesores se enfrentan a retos sobre cómo involucrar a todo el profesorado y cómo fomentar su compromiso con el desarrollo profesional y el trabajo colaborativo para mejorar las áreas identificadas.

Otro reto surge en relación con el área curricular o el tema elegido por los profesores para su trabajo colaborativo. Los asesores pueden no ser especialistas en la disciplina o tema específico elegido por el profesorado, lo que les obliga a consultar con otros asesores del CEP y a buscar información y recursos pertinentes, así como a facilitar la creación de redes con grupos de escuelas con buenas prácticas. Sin embargo, reconocen que su apoyo es más eficaz cuando son conocedores del área curricular que requiere asistencia.

Otro reto está relacionado con la percepción que el profesorado suele tener de los asesores como inspectores que evalúan su trabajo en lugar de como asesores y facilitadores.

Una dificultad adicional se refiere a cómo evaluar el impacto de la colaboración entre profesores en el crecimiento profesional individual en una formación en centros en la que pueden participar hasta cuarenta profesores.

Los asesores creen que la carga de trabajo del profesorado y la insuficiente competencia en habilidades reflexivas dificultan su capacidad para participar en la reflexión, lo que supone un reto también para los asesores. También reconocen que algunos profesores pueden mostrar reticencias a la hora de participar en estas prácticas reflexivas. Para promover la reflexión, los asesores plantean principalmente preguntas reflexivas al grupo, ya sea de forma escrita u oral, sobre el proceso de colaboración y su impacto. Sin embargo, expresan la necesidad de disponer de más tiempo para interactuar directamente con los miembros del grupo y entablar un diálogo reflexivo con ellos. Este año, el CEP Málaga ha introducido una nueva estrategia para promover la práctica reflexiva. Los coordinadores de la formación en centros deben participar en preguntas y tareas reflexivas en una plataforma Moodle. Estas actividades están diseñadas para formarles en el proceso de la práctica reflexiva, con el objetivo de disipar la idea de que el desarrollo en la escuela se basa únicamente en sesiones dirigidas por expertos. En su lugar, el objetivo es fomentar procesos reflexivos y orientados a la acción tanto antes como después de las sesiones dirigidas por expertos. Esta estrategia se encuentra actualmente en fase de prueba piloto. Además, los asesores aconsejan a estos coordinadores que dividan al profesorado en grupos más pequeños, permitiendo que cada grupo se concentre en un aspecto específico de su estrategia de mejora.

Los asesores observan que los grupos de profesores no suelen recopilar evidencias del aprendizaje del alumnado derivadas del impacto del trabajo colaborativo del profesorado. A la hora de evaluar su colaboración, suelen basarse en indicadores cualitativos recogidos a través de un cuestionario, así como en impresiones más subjetivas.

Según los asesores, los procesos democráticos son más fáciles de llevar a cabo con grupos pequeños, como en los grupos de trabajo. Sin embargo, en grupos más grandes, como la formación en centros, el

coordinador o líder suele asumir la mayor parte de la responsabilidad y el liderazgo en la toma de decisiones. Los asesores consideran que pueden facilitar procesos democráticos en grupos seleccionados que pudieran supervisar de manera más cercana, pero consideran imposible hacerlo en todos los grupos que asesoran. Están de acuerdo en que a veces hay una falta de consideración y planificación sobre cómo colaborará eficazmente el grupo. Además, señalan que los grupos a menudo carecen de las habilidades necesarias para llevar a cabo reuniones productivas.

Competencias y características de un buen facilitador

Los facilitadores reconocen la importancia de tener excelentes habilidades de comunicación para implicar activamente al grupo, dar orientaciones claras y proporcionar asesoramiento. Los participantes en los grupos de discusión identificaron como competencias clave de un asesor eficaz saber escuchar, ser un buen líder pedagógico, tener experiencia y buenas prácticas en el tema abordado por el grupo de profesores, habilidades sobre la gestión eficaz del tiempo y una visión clara de la trayectoria de desarrollo profesional del grupo. Además, también se mencionaron la familiaridad con las herramientas de colaboración digital, la comprensión del funcionamiento de la escuela y las estrategias para fomentar la transformación de los procesos escolares, así como la capacidad para garantizar el compromiso de los grupos. En cuanto a las características, mencionan ser accesible, amable, extrovertido, dar la impresión de estar siempre disponible y estar presente cuando se le necesita.

Necesidad de apoyo/formación específica

Se hace hincapié en que las iniciativas de formación de los asesores deberían incluir la experiencia directa del diálogo reflexivo. Esto permite a los asesores comprenderlo y practicarlo por sí mismos antes de transferirlo a sus interacciones con los grupos de profesores. Además, destacan la necesidad de formarse en estrategias y dinámicas para promover prácticas reflexivas.

Además, los facilitadores destacan ciertas competencias esenciales para un asesoramiento eficaz, que identifican como áreas en las que necesitan apoyo o formación. Entre ellas se incluyen las habilidades de comunicación para involucrar activamente al grupo, proporcionar una orientación clara, ofrecer asesoramiento y escuchar activamente; habilidades de gestión eficaz del tiempo; dominio de las herramientas de colaboración digital; y la capacidad de garantizar el compromiso de los grupos.

Cuando se les pregunta sobre quién les gustaría que impartiera la formación, los asesores mencionan a expertos de diversos campos, no sólo del educativo, sino también de otros ámbitos profesionales. Apoyan plenamente la participación en actividades de formación destinadas a mejorar su capacidad para facilitar y apoyar a los grupos de profesores.

Facilitación de grupos de profesores en un entorno en línea

Todos los asesores que participaron en los grupos de discusión experiencia en el asesoramiento a grupos de profesores en un entorno en línea. En su opinión, la modalidad en línea disminuye la cercanía con el profesorado y con los equipos directivos de los centros. Basándose en su experiencia, los asesores pueden convencer a los equipos directivos indecisos para que impliquen a la escuela en iniciativas de

desarrollo colectivo a través de interacciones personales y cara a cara, lo que sería imposible de conseguir en línea.

Para facilitar los grupos de profesores en línea, los asesores hacen hincapié en la necesidad de reuniones relativamente breves, una comprensión y planificación claras de lo que hay que transmitir y habilidades de escucha activa. Reconocen que mantener la atención durante las reuniones en línea es un reto y sugieren emplear diversas estrategias para captar la atención (cómo facilitar que los miembros del grupo puedan compartir e interactuar durante la reunión). Creen que la asesoría en línea es más adecuada para grupos más pequeños y que el asesor debe ser competente a la hora de planificar meticulosamente las sesiones, atenerse al calendario previsto, escuchar activamente, dedicar (al menos parte) de la reunión a garantizar que los participantes consigan un resultado relevante y terminar la reunión con algún(os) objetivo(s) para la próxima.

Expectativas sobre los líderes escolares

Los asesores que participaron en los grupos de discusión esperan que los líderes escolares sean auténticos líderes pedagógicos que no sólo promueven la colaboración y el desarrollo profesional, sino que también comuniquen eficazmente la importancia de estas iniciativas al profesorado. Además, mencionan explícitamente que algunas expectativas son comunes tanto para los asesores como para los líderes internos de las escuelas: poseer una buena capacidad de escucha, ser accesible para recoger las inquietudes y necesidades de desarrollo del profesorado, ser capaz de involucrar al personal en iniciativas de desarrollo colectivo y asumir un liderazgo distribuido entre el personal del centro.

En general, los asesores entrevistados expresaron satisfacción con sus relaciones tanto con los líderes escolares como con los líderes de los grupos de trabajo. Algunos incluso describen este aspecto como una de las funciones más satisfactorias entre las que tiene como asesores del CEP. En cuanto a los líderes escolares, los asesores destacan la importancia de que sean un ejemplo para el profesorado en términos de actitudes y comportamientos relacionados con las relaciones personales, la asistencia a las actividades de desarrollo profesional organizadas como parte de las iniciativas de desarrollo colectivo dentro de la escuela y la atención a los procesos reflexivos como parte fundamental del aprendizaje profesional.

3 Informe de los grupos focales con futuras docentes

Introducción

Se realizaron dos grupos focales (GF): uno de seis y otro de cuatro estudiantes, todas mujeres, de entre 21 y 23 años. Todas estaban matriculadas en el Doble Grado de Educación Primaria y Estudios Ingleses de la Universidad de Málaga (España), a excepción de una, matriculada en el Grado en Educación Primaria. Fueron entrevistadas al final de unas prácticas de enseñanza (Prácticum III.1) de 18 créditos ECTS. Este Prácticum tiene una duración de nueve semanas y se realiza en un colegio de educación primaria en el último curso de estos estudios. Durante estas prácticas, los futuros maestros y maestras permanecen en el centro durante todo el horario escolar, tutorizados por una tutora o tutor profesional (una o un docente de la plantilla del centro). Además, como parte de la asignatura, asisten a entre 4 y 6 seminarios con una tutora o un tutor de la universidad, donde se discuten cuestiones relacionadas con la práctica y con su desarrollo profesional.

Junto con las reuniones de Comunidad Profesional de Aprendizaje (CPA), que generalmente se llevaban a cabo en formato virtual cada dos semanas, las futuras docentes llevaron a cabo sus propios Planes de Acción individuales, donde establecieron sus objetivos de desarrollo profesional considerando sus experiencias en el aula. En las reuniones de CPA se les pidió que compartieran su progreso con estos Planes de Acción, que se proporcionaran feedback y que se plantearan preguntas reflexivas las unas a las otras sobre su experiencia y sobre su aprendizaje profesional. Este enfoque tenía como objetivo fomentar una reflexión más profunda sobre cuestiones relacionadas con el desarrollo de sus competencias profesionales como docentes.

A excepción de una participante en uno de los GF, todas las demás se conocían bien; habían formado parte del mismo grupo de clase durante cuatro años antes de comenzar este período de prácticas, habían colaborado anteriormente en equipos de estudiantes y se sentían muy cómodas y seguras trabajando juntas. La 'nueva' alumna, sin embargo, afirmó que se había sentido bienvenida y apoyada emocionalmente desde el primer día, y lo suficientemente cómoda como para exponer sus inquietudes y contribuir al grupo en igualdad de condiciones.

A partir de las reflexiones voluntarias de las estudiantes en sus tareas obligatorias, compuestas por un Portafolio y un Diario de Prácticas, donde compartieron sus experiencias participando en una CPA, es evidente que este formato de desarrollo profesional fue satisfactorio para ellas. Las CPA fueron percibidas como apoyo emocional, espacios donde se estimulaba la reflexión sobre la práctica y el desarrollo profesional, y donde podían aprender estrategias de enseñanza y gestión. El único problema que asociaron con sus experiencias en las CPA fue el hecho de que las reuniones de la CPA suponían una carga de trabajo adicional y, como estudiantes de una doble titulación con clases universitarias por las tardes, junto con su asistencia a los centros hasta las 14:00 horas, se sentían sobrecargadas y tuvieron dificultades para encontrar un horario en el que todas las miembros de su CPA estuvieran disponibles.

Las entrevistas se realizaron a través de Microsoft Teams el 14 de diciembre de 2023 y se grabaron en vídeo y audio después de que las participantes firmaran un consentimiento informado.

Experiencias como líderes de reuniones de CPA

En ambos GF, el papel de la líder (o moderadora) fue rotatorio. En uno de los GF, realizado con las participantes de la CPA de seis miembros, las estudiantes insistieron en la función de la líder de adherirse a un formato estructurado durante la reunión (se había proporcionado a las estudiantes un ejemplo de estructura de reunión de CPA que podían seguir o modificar), gestionar el tiempo para que pudieran cubrir todas las fases de la reunión y centrar la reunión en los temas que planeaban discutir. El otro grupo, que coincidía con la CPA de cuatro miembros, insistió en el papel de la líder en la responsabilidad de la parte documental de la CPA, ya que ella era responsable de redactar las actas de las reuniones. Los miembros de los dos GF también mencionaron el papel de la líder en la gestión de la comunicación durante la reunión (dando la palabra y asegurando que todas las miembros tuvieran la oportunidad de hablar). Dos participantes en diferentes GF también mencionaron el papel de la líder en el fomento de reflexiones y análisis más profundos por parte de las miembros a través de preguntas (a las estudiantes se les dieron preguntas modelo para formular, con el objetivo de cuestionar constructivamente a sus compañeras y facilitar una reflexión profunda sobre los temas discutidos), particularmente en las primeras reuniones, hasta que todas internalizaron la lógica detrás de las CPA y hubo menos necesidad de animar a la reflexión.

Con respecto al aporte de las líderes de la reunión al aprendizaje de sus compañeras, las participantes en los GF mencionaron que tenían la impresión de que el conjunto de las miembros contribuyeron al mismo, aunque cuando asumieron el rol de líder, fueron más conscientes de su responsabilidad de plantear preguntas orientados a la reflexión.

Según las participantes en los GF, el impacto de sus roles fue más notorio en las reuniones iniciales. A medida que todas se familiarizaron con la dinámica y el propósito de las reuniones de CPA, este papel se volvió menos significativo para asegurar la efectividad de la reunión. Respecto a la contribución de cada miembro a las reuniones de CPA, todas reconocieron que cada una contribuyó a las discusiones a su manera, en función de sus personalidades individuales. Reconocieron, además, que ciertas compañeras hablaban más que otras y comentaron que, en los casos en que alguien parecía menos participativa, las líderes se aseguraron de que esto no se debiera a una falta de oportunidad de intervenir en la discusión.

H Desafíos experimentados

Las participantes en los GF no encontraron ningún desafío en su papel como líderes de las reuniones de CPA más allá de la etapa inicial de "comprensión" de su papel y de la noción de CPA. Destacaron que el ejemplo de estructura de las sesiones proporcionada por las tutoras universitarias y la descripción aportada del papel de la líder de la reunión en cada fase de la sesión de CPA desempeñaron un papel importante para ayudarles a comprender sus responsabilidades cuando asumía este papel.

Como se mencionó anteriormente, como líderes de las reuniones de CPA, utilizaron preguntas para fomentar la reflexión y el análisis más profundo de los temas abordados por parte de sus componentes. No tenían conciencia de haber fomentado la indagación en su papel de líderes. La indagación se produjo como parte del Plan de Acción individuales de cada estudiante, pero no fue fomentada intencionalmente por la líder de la reunión.

Todos los miembros participaron activamente en las reuniones de forma voluntaria y no hubo necesidad de alentar o incitar a ningún miembro a que lo hiciera. Las decisiones dentro del grupo, como fechas de reuniones o temas a discutir, se tomaron democráticamente mediante deliberación y consenso.

Competencias y características de una buena líder de reuniones de CPA

Los participantes en los GF identificaron varias competencias y características de una "buena" líder de reuniones de CPA. Estas incluyeron la capacidad de establecer una estructura de reuniones y administrar el tiempo de manera efectiva, asegurando que todas las fases de la reunión se completaran y que todos los miembros tuvieran oportunidades de contribuir y comentar sobre sus Planes de Acción y los Planes de Acción y preocupaciones o temas de interés de otros miembros. Además, se destacaron como cualidades importantes de una líder el ser proactiva, saber escuchar, reconocer públicamente el valor de las contribuciones de los otros componentes de la CPA a la deliberación y ser capaz de resumir bien para poder documentar la reunión. Otra cualidad importante de una líder que fue mencionada es la necesidad de que la líder posea buenas habilidades de comunicación. Esto incluye la capacidad de hacer preguntas reflexivas a los y las demás, abordar problemas potenciales de manera asertiva y discreta, y manejar situaciones que se puedan plantear de manera efectiva.

Los entrevistados reconocieron que contar con una líder en cada reunión de CPA contribuyó a mantener el rumbo de la reunión, siguiendo una estructura, facilitando la comunicación entre los miembros y su participación igualitaria, y fomentando reflexiones más profundas.

Necesidad de apoyo/formación específicos

Las estudiantes entrevistadas mencionaron sólo dos experiencias en su formación universitaria previa que podrían estar indirectamente vinculadas a su preparación como líderes de reuniones de CPA. En una asignatura, las participantes recibieron formación y practicaron cómo moderar una mesa redonda. Además, algunas estudiantes recibieron información sobre roles en el trabajo en grupo, como los roles de portavoz y secretario o secretaria. Sin embargo, coincidieron en que echaban de menos capacitación sobre cómo comunicarse y cómo colaborar eficazmente dentro de un grupo. También mencionaron que sintieron que aprendieron a desenvolverse en el trabajo grupal a través de la experiencia práctica y la elaboración de trabajos en grupos. Asimismo, manifestaron que, como parte de su formación universitaria, habrían necesitado recibir capacitación para liderar equipos de estudiantes, especialmente durante su primer año en la universidad, impartida por expertos en la materia.

El liderazgo de reuniones de CPA en un entorno en línea

Las estudiantes entrevistadas llevaron a cabo sus reuniones de CPA en línea utilizando Google Meet. Manifestaron que esta plataforma satisfacía eficazmente sus necesidades. Asimismo, afirmaron que se sentían cómodas trabajando en grupo en un entorno virtual. Sin embargo, reconocieron que las reuniones en persona podrían haber facilitado una comunicación más natural y mejorado la coherencia del grupo. Considerando la disponibilidad limitada de las estudiantes debido a la gran carga de trabajo impuesta por sus estudios universitarios, todas coincidieron en que las ventajas de reunirse en línea

superaban significativamente los inconvenientes y que, sin la posibilidad de reunirse en línea, no habrían podido participar en una CPA. No pudieron discernir ninguna diferencia entre las reuniones en persona y las reuniones en línea en términos del nivel de discusión reflexiva logrado durante las reuniones. Sin embargo, reconocieron que comunicarse en un entorno en línea es más desafiante, particularmente en términos de turnarse para tomar la palabra. A este respecto, consideran que la líder de la reunión debe estar atenta a dar la palabra a las participantes y respetar los turnos de palabra mientras, a la vez, participa ella misma en la discusión. En este sentido, las componentes de la CPA de seis miembros parecían ser más conscientes de este desafío que quienes participaban en una CPA compuesta de cuatro miembros.

Expectativas sobre la líder de la reunión de CPA

Lo que las participantes de la entrevista esperan de la líder de la reunión de CPA coincide, en parte, con los roles que asumen en las CPA de estudiantes: ser capaz de estructurar reuniones, escuchar atentamente, reconocer públicamente el valor de las contribuciones de cada miembro a la discusión, garantizar la inclusión de todos los miembros y facilitar la reflexión.

Comentarios adicionales sobre la experiencia de colaboración de futuras docentes en una CPA

A pesar de la duración relativamente breve de las prácticas de enseñanza (nueve semanas), las estudiantes para maestras que participaron en las CPA trabajaron eficazmente y consideraron la experiencia interesante y valiosa para su aprendizaje profesional. Entendemos que un factor clave en el éxito de la experiencia de colaboración profesional entre estas estudiantes es el hecho de que comenzaron su colaboración en una CPA ya conociéndose bien, habiendo colaborado previamente en trabajos grupales y teniendo una buena relación entre ellas. A nuestro juicio, la situación de partida tuvo un impacto en el liderazgo en el sentido de que las líderes de las reuniones de CPA no se sintieron inhibidas al plantear preguntas reflexivas a sus compañeras. Además, desde el principio todas las miembros se sintieron seguras y confiadas al expresar sus inquietudes y puntos de vista. Esto subraya la necesidad de establecer un entorno emocionalmente seguro para que una CPA tenga éxito.