

## EL GRUPO DE TRABAJO COMO ESTRATEGIA DE FORMACIÓN PERMANENTE DEL PROFESORADO

### THE WORK GROUP AS A STRATEGY FOR TEACHER CONTINUING TRAINING

**Dra. Laura Pérez Granados**

#### **Resumen**

El propósito de este artículo es explorar el grupo de trabajo como modalidad de formación permanente del profesorado orientada a la mejora de la práctica profesional. El estudio se centra en indagar, conocer y comprender el proceso de elección y de formación de un grupo de trabajo perteneciente a un Centro de Formación de Profesorado de Andalucía. Entre las principales conclusiones del estudio, cabe destacar que la modalidad de grupos de trabajo se presenta como una metodología de formación activa que favorece la motivación para aprender y que anima a los participantes a trabajar juntos. Los participantes destacan como una ventaja de esta modalidad de formación, la estrecha relación que se establece entre los miembros del grupo, compartiendo inquietudes y retos de la práctica diaria en el aula. Los resultados subrayan las virtualidades de esta modalidad de formación permanente basada en la práctica profesional y en los procesos de reflexión que permiten al docente reconstruir sus teorías implícitas sobre la enseñanza.

#### **Palabras Clave**

Método de formación. Grupos de trabajo. Formación permanente. Formación de docentes.  
Centros de profesorado.

## **Abstract**

The purpose of this article is to explore group work as a strategy for teacher continuing training aimed at improving professional practice. The study focuses on investigating the choice and training process of a work group belonging to a Teacher Training Centre in Andalusia. It details the research process carried out, the techniques used for data collection and the process followed to analyse and interpret the information. Among the main conclusions of the study, it should be noted that the work group modality is presented as an active training methodology that favours motivation to learn and encourages participants to work together. The participants highlight as an advantage of this type of training, the close relationship established among the members of the group, sharing concerns and challenges of daily practice in the classroom. The results support the benefits of this training strategy based on the professional practice and reflection processes that allow teachers to reconstruct their implicit theories about teaching.

## **Key Words**

Training method. Work group. Continuing training. Teacher training. Teacher centres.

## **1. Introducción**

La formación permanente del profesorado es un elemento clave e indispensable para el desarrollo profesional de todo docente. Conocemos por estudios anteriores (Barquín, 2014) que, entre las distintas modalidades de formación permanente del profesorado, el grupo de trabajo se presenta como la más elegida entre los docentes andaluces. Esta modalidad, genera un elevado grado de implicación y compromiso entre los docentes que participan en ella, y está encaminada a dar una respuesta ajustada a la diversidad de perfiles y niveles de experiencia profesional existentes. Señalan Imbernón y Ferreres (1999) que, según sean las funciones a desarrollar por el docente, entenderemos de una u otra forma su desarrollo profesional. Es decir, los docentes que seleccionen una modalidad u otra de formación, expresa una manera particular de entender su formación, de cubrir sus intereses y las necesidades propias de su contexto inmediato. Las demandas de desarrollo profesional y de formación se

construyen, no sólo a partir de inquietudes personales, también surgen de los problemas, de las urgencias de la experiencia escolar y de los desafíos actuales de la tarea docente (Vezub, 2013).

La época contemporánea, caracterizada por la incertidumbre y la fragmentación, por el aumento exponencial de la información y por la complejidad de los contextos y situaciones, requiere que el sistema educativo y el profesorado se adapte

El profesorado para responder a las exigencias y retos de la época actual, caracterizada por la incertidumbre y la fragmentación, por el aumento exponencial de la información y por la complejidad de los contextos y situaciones, no puede olvidarse de la importancia de la formación permanente para mejorar su labor educativa (Díaz Negrín, 2014). Lejos ha quedado la noción del docente que ejercía su labor profesional con acierto, gracias a los conocimientos adquiridos en la formación inicial, unido al valor de la experiencia como fuente de aprendizaje en la práctica. En la actualidad, la calidad de la labor profesional de un docente reside en la capacidad de poner en marcha las estrategias didácticas adecuadas para ofrecer a su alumnado actividades con sentido (Fernández y Alcaraz, 2014) que les ayuden en su desarrollo personal, social y profesional.

En el ámbito del desarrollo profesional docente, emergen a lo largo del tiempo distintas prácticas formativas orientadas a mejorar la calidad del profesorado que conforma el sistema educativo, el grupo de trabajo, es una de ellas. Para contextualizar esta modalidad de formación, es preciso mencionar la normativa de creación en la Comunidad Autónoma de Andalucía de los Centros de Profesorado (CEP), definidos en aquel entonces como “plataformas estables para la formación, el estudio y el trabajo en equipo de profesores de todos los niveles educativos, gestionados de forma democrática y participativa, y apoyados por la Administración” (Decreto 16/1986, de 5 de febrero, pp. 486-487).

Desde los inicios de los CEP como parte de las estructuras educativas, hace una treintena de años, los grupos de trabajo aparecen entre las dinámicas de las actividades de formación dirigidas al profesorado. Como bien señala el Artículo 9 del citado decreto, la dinámica del CEP se organizaría en torno a comisiones, seminarios o grupos de trabajo, y existirían los necesarios para atender la actualización del profesorado.

Más tarde, con la creación del Instituto Andaluz de Formación Permanente del Profesorado y el diseño del Plan Andaluz de Formación Docente, se tratará de unificar y dar continuidad a la formación, proporcionando un modelo más cualitativo en el funcionamiento de las distintas modalidades de formación contempladas. En esta normativa se configura al grupo de trabajo “como base para el desarrollo de la práctica planificada en las áreas curriculares específicas y para el análisis y la discusión de la práctica docente” (Decreto 164/1992, de 8 de septiembre, p. 9.082). Este enmarca el intercambio de experiencias, la profundización en algún tema puntual, la elaboración de materiales o la experimentación de situaciones innovadoras en la escuela entre las actividades de formación colectivas y autónomas .

Tal como se ha expresado, la estructura y finalidad de los grupos de trabajo no ha cambiado de forma sustancial desde los comienzos hasta la actualidad; en ella, se busca la manera de mejorar y perfeccionar la práctica diaria a través del trabajo colaborativo.

El crecimiento profesional de los docentes precisa de modelos que atiendan las necesidades reales en contextos escolares específicos y, los grupos de trabajo como modalidad de formación, se ajustan a estos propósitos (González, 2003). Por ello, la formación permanente del profesorado se convierte en un aspecto de especial atención dentro de la provisión educativa. Al respecto, se comparten las ideas de Marcelo y Vaillant (2009), quienes afirman que el desarrollo profesional se caracteriza por una actitud permanente de indagación, de planteamiento de preguntas y problemas y la búsqueda de soluciones. Con mayor especificación señala Sola (1999) la forma en que debería estar encaminada esta formación de docentes “[...] es necesario avanzar en el establecimiento de mecanismos que faciliten la reflexión conjunta y la crítica, de modo que los profesores y profesoras veamos facilitada, gracias al contraste de nuestras ideas con la práctica y las percepciones de los demás, la tarea de reconstruir nuestro propio pensamiento a través del análisis de las causas, las razones que tenemos para mantenerlo y los motivos que pueden estar influyendo en la elaboración de argumentos para perpetuarlo” (p. 679). Asimismo, Imbernón (2017) deja patente que la formación permanente es algo que se construye durante toda la vida profesional, y que asume un papel clave de descubrir la teoría para ordenarla, revisarla y destruirla si fuera preciso.

Aunque la formación permanente del profesorado es un tema relevante y de larga trascendencia en la investigación educativa (Barquín, 1991; Pérez Gómez, 1992; Elliott, 1993; Esteve, 1994; Imbernón, 1994; Gimeno, 2010), son escasas las experiencias que hacen del proceso de formación de un grupo el objeto de estudio.

Esta experiencia pretende servir al lector para profundizar en la comprensión de esta modalidad de formación permanente del profesorado, para conocer los intereses e inquietudes de los docentes cuando deciden implicarse en las distintas acciones formativas, en la necesidad de repensar las modalidades de formación para que respondan a las nuevas realidades educativas, y como no, para mantener vivo el interés sobre los CEP.

## 2. Método

### 2.1. *Diseño*

La parte empírica de la investigación tuvo una duración de seis meses, es decir, los dos primeros trimestres del curso académico 2016-2017. El proceso de formación, desarrollo y puesta en práctica de esta modalidad de formación, ha sido el eje de todo el proceso de investigación. Para ello, se elige el estudio de caso como método para abordar el estudio, ya que según argumentan Stake (2006) y Simons (2011), es la estrategia más idónea para analizar cómo piensan, sienten y actúan las personas y para estudiar la realidad en su contexto natural.

### 2.2. *Participantes*

En este estudio destacan como agentes claves los cinco miembros del grupo de trabajo y su asesor de referencia. Además participan y tienen voz en esta investigación, los testimonios de dos asesores del CEP al que pertenece el grupo, así como de su propio director.

La selección de los agentes de la investigación se fue completando durante la realización del propio estudio. Aún así, el papel más relevante lo han tenido aquellos miembros que componen el grupo de trabajo y su asesor de referencia.

## 2.3. Instrumentos

A lo largo de los dos trimestres del curso se han realizado entrevistas semiestructuradas (Flick, 2004) a los participantes, lo cual suma un total de 15 entrevistas.

El análisis de documentos sirvió para conocer los proyectos y programas que se han creado en el grupo de trabajo y que han servido para el diseño de su trabajo, por otro lado, también recogemos las actuaciones del CEP para ese curso académico. Esta revisión de análisis de documentos ha sido muy útil como “precursora” de las entrevistas, tal y como expone Simons (2011).

También la observación ha ocupado un lugar preferente, tanto es así, que algunos autores la señalan más como una metodología propia de investigación que como un instrumento (Vázquez y Angulo, 2003).

Toda la información recopilada fue analizada con el apoyo del software AtlasTi versión 6.2.28 como apoyo en los procesos de análisis del texto. Se ha utilizado esta herramienta computacional de análisis cualitativo porque facilita la organización e interpretación de datos textuales y permite establecer relaciones entre los mismos mediante el establecimiento de categorías y subcategorías (Salinas, 2017,185).

## 3. Resultados

### 3.1. Contextualización

El CEP al que pertenece el grupo objeto de estudio se encuentra situado en un pueblo de una provincia de Andalucía, cuenta con dos sedes, ambas ubicadas en dos poblaciones distintas de la provincia de referencia. En la sede principal se encuentra la dirección y administración del Centro y en la otra sede, la subdirección. La investigación se ha llevado a cabo en la sede en la que se encuentra el Director. El Centro ofrece diversas modalidades de formación: formación en centros, cursos, jornadas y grupos de trabajo. El CEP realiza anualmente un estudio-diagnóstico como referencia y criterio fundamental para regir las modalidades formativas, lo cual sirve de base para contextualizar las nuevas acciones formativas, introducir las modificaciones oportunas y abordar los nuevos retos que cada año ofrecen al sistema educativo. El objetivo del CEP se centra en conocer de cerca la realidad educativa de cada centro, su proyecto de

formación y su actividad innovadora, para adecuar las nuevas acciones a las necesidades de formación del entorno.

Respecto al centro educativo al que pertenecen los docentes que forman el grupo de trabajo, es un CPR (Colegio Público Rural de Educación Infantil y Primaria), situado en una aldea de un municipio andaluz. Este Centro acoge a alumnas y alumnos que viven en cinco aldeas situadas en los alrededores del núcleo urbano del municipio. En su mayoría, este alumnado pertenece a familias cuyo medio de vida es el trabajo agrícola, cuenta con 22 unidades, siete de ellas de Educación Infantil, 14 de Educación Primaria y una de Educación Especial.

### **3.2. Orígenes y génesis del grupo**

El trabajo en colaboración incrementa las oportunidades que tienen los docentes para aprender unos de otros, por este motivo, es una realidad que parte del profesorado, cada curso escolar, se integre en equipos de trabajo que suponen el desarrollo de sus capacidades y la mejora de su profesión.

Conseguir la eficacia en el trabajo en grupo no es fácil, como argumenta Joan Bonals (2013), esto se debe a que el grupo se forma entre personas que proceden de lugares y condiciones diversas, personas con maneras de ser, experiencias y estilos de trabajo distintos, que coinciden en un centro docente como compañeros de trabajo.

El grupo de trabajo de nuestro estudio está compuesto por cinco docentes, todos con destino definitivo en sus respectivos centros, dos atienden a la etapa de Educación Infantil, otras dos a Primaria y una es maestra de religión.

El título asignado al proyecto del grupo es Los Pictocuentos<sup>1</sup>, el cual deviene de la creación de pictogramas para fomentar la lectura en Infantil y Primaria.

“[...] teníamos la particularidad de que nuestro centro es rural, tenemos algunos alumnos con discapacidad y las familias tienen mucha más dificultad para acceder a cualquier tipo de información, tienen otras carencias, pues entonces nos parecía muy

---

<sup>1</sup> El tema de trabajo abordado por el grupo, no forma parte del análisis de este estudio. El objetivo de esta investigación, deja fuera a la temática trabajada por los docentes y se centra en el estudio global del proceso de formación del grupo de trabajo. No obstante, la temática tratada versa sobre la creación de pictogramas como herramienta de apoyo para la comunicación, organización y anticipación de las tareas en alumnado con discapacidad. Este año se han centrado en la elaboración de cuentos en valores.

interesante hacerle llegar a los niños esta metodología para fomentar la lectura en estas etapas” (Entrevista coordinadora grupo).

El grupo de trabajo se formó en el curso 2015-2016, y han continuado por un año más aunque introduciendo algunas modificaciones en el desarrollo del proyecto, el uso de las TIC, para adaptarlo también a las demandas del Centro por lo que en el curso que se desarrolló la investigación acoge esta nueva modalidad.

“...entonces van a seguir profundizando en lo que estaban haciendo, pero además relacionándolo con las tecnologías de la información y comunicación porque este año empieza a ser Centro TIC” (Entrevista Asesor de referencia).

Es por ello, que van a presentar los materiales que generen en soporte informático con la idea de almacenar la información y facilitar la identificación de los mismos por temas o categorías.

### **3.3. Funcionamiento del Grupo**

La dinámica que el grupo de trabajo sigue para llevar a cabo sus actividades y conseguir los objetivos, consiste en realizar de forma individual los distintos pictogramas sobre las diferentes temáticas que acuerden y que están totalmente relacionadas con la programación que deben seguir en el aula. Cada semana se reúnen y ponen en común los trabajos realizados, además de repartirse las tareas. Así lo recoge el testimonio de una de las maestras sobre las actividades que realizaba en ese momento:

“Te voy a describir lo que estoy haciendo ahora mismo, como estamos dos personas de infantil y otras de primaria, yo me pongo de acuerdo con mi compañera de infantil, [...] primero nos ponemos de acuerdo en que vamos a centrarnos en la edad de 5 años, luego decidimos qué temas vamos a trabajar en relación al método que llevamos [...] si en el primer trimestre hemos trabajado la escuela, el segundo ha sido el cuerpo y el tercero ha sido la casa y la familia, pues elaboramos el material en relación con esos temas...” (Entrevista maestro 2 del grupo).

Además, de adaptar los pictogramas que utilizan a la programación del aula, introducen temas que consideran favorece el desarrollo de aficiones en los niños/as y aportan más conocimiento de la cultura.

“[...] como vemos que los niños cuando empiezan nuestra dinámica pueden avanzar mucho más, pues estamos elaborando sobre la marcha cosas que se nos van ocurriendo, por ejemplo, qué te parece si hacemos algo de pintores, las trabajamos en formato electrónico, en Power Point, elaboramos una pictograma, por ejemplo para conocer lo que es un cuadro de Velázquez, conocer sus pinturas...” (Entrevista maestra 1 del grupo).

La aplicación práctica en el aula de este trabajo, consiste en que de forma diaria cada docente reproduce a su alumnado los diferentes pictogramas sobre las temáticas tratadas (escuela, familia, trabajos, naturaleza, animales, etc). De esta forma, tienen establecido esta rutina y el alumnado está muy familiarizado con ello.

Las reuniones del grupo de trabajo, previstas para cada lunes, se realizan en la sede del CPR, situado en una de las aldeas del municipio. El acceso principal del centro se ubica en la planta baja del edificio, donde se encuentran todas las dependencias administrativas. En su ala derecha se encuentra la sala del profesorado, utilizada por el grupo para realizar sus reuniones semanales. A continuación, se describe el lugar destinado al encuentro entre los docentes:

“La sala de profesorado es bastante amplia. En el centro hay una mesa muy grande y espaciosa de trabajo, con sillas alrededor [...] tiene mucha luz natural y el mobiliario parece bastante nuevo” (OB 2).

El grupo de trabajo se creó para satisfacer las inquietudes, tanto profesionales como personales de sus miembros. La alta motivación del profesorado del grupo se caracteriza por la implicación de sus componentes en la consecución de los resultados, así como en el diseño de las tareas y la apropiación personal y colectiva de las mismas.

### **3.4. La Elección del coordinador**

Para dinamizar el trabajo en equipo y fomentar la participación e implicación de sus componentes, los grupos de trabajo cuentan con la figura de un coordinador o coordinadora. La persona que ejerce la coordinación es el encargado de estar al tanto de cuándo sale la convocatoria, solicitarla, establecer el contacto con el asesor del CEP y de dirigir al grupo y coordinar las actividades.

La elección del coordinador se realiza de forma democrática entre las personas que van a formar parte del grupo. En este caso, la coordinadora fue la persona que decidió formar el grupo, y por ello, sus compañeros la han designado con esta categoría. Al respecto en una de las entrevistas sale a relieve la expresión: “Pues en este caso es Julia porque ella fue la que estaba más motivada y sabía más del tema, y era lo más lógico que fuese ella” (Entrevista maestra 3 del grupo).

La coordinadora del grupo debe responsabilizarse de presentar el proyecto al asesor de referencia, elaborar la memoria final del proyecto, y entregar los materiales elaborados en el grupo de trabajo. Además, es la persona encargada de comunicar al asesor cualquier modificación que se produzca en el transcurso de las actividades del grupo.

Por realizar estas actividades, el coordinador recibe más reconocimiento de méritos por parte de la administración que el resto de componentes del grupo. La adquisición de horas de formación certificadas por la administración son algo más elevadas, concretamente a los docentes que participan se les certifica hasta 20 horas de formación y hasta 30 a la coordinación.

Esto quiere decir, que en ocasiones la elección del coordinador o coordinadora se realiza más por las necesidades y por la situación en la que se encuentre cada persona, que por ser quién presente el tema al resto de compañeros o compañeras. Por ello, se ha comentado anteriormente que la elección del coordinador del grupo se realiza de manera democrática.

Las personas que participan en este grupo de trabajo, no necesitan adquirir méritos de currículum para concursos de traslados porque todas ellas son fijas en este Centro, y además se quieren quedar en él. Así lo manifiesta la propia coordinadora del grupo:

“Por ser yo quién presenté el tema y por ser en ese momento la más motivada respecto a ello, pero en otros grupos de trabajo que yo también he participado muchas veces si algún compañero le hace falta los puntos de coordinación y demás, a pesar de ser otra persona la que lo plantease se le ha cedido la coordinación, eso depende también de las necesidades del otro compañero” (Entrevista coordinadora del grupo).

Por tanto, se puede afirmar que para la elección del cargo de coordinación en conjunto priman las motivaciones de carácter intrínseco (interés en la formación,

responder a los retos laborales, ...) frente a las extrínsecas (puntos y méritos de currículum para traslados, oposiciones, ...). No obstante, este asunto sobre los intereses que mueven a los docentes a seguir formándose, se comenta con más detenimiento en apartados posteriores.

### **3.5. El proyecto presentado**

Para establecerse como grupo de trabajo, la coordinadora presenta un proyecto al asesor de referencia, dentro de los plazos establecidos, donde explica con claridad la temática en la que se va a trabajar y el enfoque de trabajo que se pretende dar. Este curso se ha introducido algunas novedades respecto a las pautas que debían seguir para elaborar el proyecto. Además, como segunda novedad se establece que deberá llevar el visto bueno de la asesoría que ha colaborado en su diseño y presentación, según formato indicado en el modelo propuesto por la administración. Así se explica en el siguiente fragmento de entrevista:

“Este año si el asesor detecta que el grupo no está funcionando o no está produciendo puede incluso suspenderlo, hasta ahora no se ha hecho, pero este año se ha incluido esta novedad” (Entrevista asesor de referencia).

Una de las condiciones para que el proyecto sea aprobado es que el asesor intervenga en el proceso de configuración del mismo, aunque la iniciativa del tema surja de los docentes y quien tenga el cargo de coordinador o coordinadora del grupo sea quien lo tramite. Lo establece la normativa y hemos podido comprobar que en la práctica sí se cumple este requisito y que el asesor establece unas pautas para que el proyecto sea aceptado y pueda ser viable. Así de convencido lo expresa el asesor del grupo:

“De hecho este año las instrucciones de la Consejería van por ahí, que se colabore más con ellos incluso en la redacción del proyecto, y así lo hemos hecho” (Entrevista Asesor de Referencia).

Parece, por tanto, que la participación del asesor en el diseño y planificación del proyecto, forma parte de una de las diversas funciones asignadas a este rol para atender a las líneas prioritarias establecidas por la Consejería de educación.

### 3.6. *Dinámicas comunicativas*

Cuando se pregunta a los participantes sobre las relaciones que se establecen entre el asesor de referencia y los docentes que demandan la formación, coinciden en señalar que el modelo de asesoramiento que siguen en la actualidad permite estar cerca del docente y tener plena comunicación y contacto con ellos. Uno de los testimonios asegura que:

“Este modelo te permite tener un contacto continuo un año tras año con los mismos centros, con la misma gente, [...] es una relación cercana [...] para mí es lo que más me gusta de mi trabajo, estar cerca del profesorado y poder echarle una mano...” (Entrevista Asesor Externo 1)

Como se ha comentado en apartados anteriores, la figura del asesor ha cambiado en los últimos años al dejar de ser un agente ‘experto’ y alejado del docente para convertirse en un mediador y colaborador imprescindible en los procesos formativos. El asesor se describe como un profesional que toma en consideración la experiencia profesional y personal del docente, sus motivaciones y sus intereses para formarse. Así lo argumenta uno de los informantes:

“[...]quizás hace más años se veía con más recelo al asesor, como tú vas al centro y eres casi más la administración, la consejería, no eres un compañero, ahora yo pienso que está cambiando o al menos en el modelo que nosotros estamos llevando a cabo, los docentes se acostumbran a verte más, incluso hay centros que te invitan a los claustros...” (Entrevista Asesor Externo 2).

Para que haya cambiado esta concepción sobre el modelo de asesoramiento, los asesores de los CEP llevan a cabo diversas estrategias de contacto y acercamiento constante con los centros educativos y los grupos de trabajo que le son asignados.

Como bien señala uno de los asesores externos, la relevancia que tiene establecer una relación gradual y cordial con los docentes desemboca en un exitoso proceso de formación, que al mismo tiempo provoca que los docentes se sientan satisfechos y motivados al demandar y trasladar sus necesidades al CEP. Esta visión del asesor es compartida por el director del CEP quien manifiesta que:

“A lo largo del curso tenemos un contacto gradualmente, ellos siempre responden y nos atienden bien, tanto si llamamos o ellos vienen, siempre nos atienden bien, para

hacer el seguimiento de los grupos de trabajo, o cuando elaboramos la memoria” (Entrevista director del CEP).

Para ello, se coordinan y visitan a los grupos de trabajo todas las veces posibles, evitando que la cantidad de grupos asignados pueda influir de forma negativa en la atención ofrecida. Estas visitas las realiza el asesor para satisfacer la demanda que los grupos planteen, dado que esta modalidad de formación funciona de forma bastante autónoma.

Asimismo, se aprecia a partir de los datos que en función de las demandas del grupo de trabajo, la actuación del asesor varía según los grupos y necesidades planteadas. Además, la relación que se establece entre el asesor y el grupo de trabajo tiene un matiz distinto, al de resto de grupos, dado que anteriormente establecieron relaciones de trabajo como compañeros de Centro. Esta particularidad convierte el acercamiento en un proceso profesional con implicaciones favorecedoras desde lo personal, lo que conlleva a establecer una relación más estrecha entre el asesor y los componentes del grupo. Como se refleja en las entrevistas realizadas, la atención por parte del asesor es muy satisfactoria:

“A pesar de estar lejos, ya en este primer trimestre he podido ver a Manu ya tres veces, por eso te digo que depende de las necesidades que tenga el centro, si hay cursos pues él se implica y se responsabiliza también de lo que nosotros queremos, de si está de acuerdo o no, él está muy atento” (Entrevista maestro 4 del grupo).

Los miembros del grupo coinciden en señalar que están muy contentos con la atención que les presta su asesor de referencia, y con el CEP, en general, en comparación con otros CEPs con los que han participado; estos destacan este CEP como un Centro con un gran equipo humano y cercano. Evidentemente influye que tuvieran una relación de compañerismo y amistad previa a ser asesor y grupo asesorado, pero sin entrar en esa distinción señalan estar satisfechos con la formación recibida, y que por tanto, esto les motiva a seguir participando en las actividades que proponen. Algunos maestros entrevistados así lo refieren: “Con el CEP Joan Margarit estupendo, siempre son muy receptivos de cualquier propuesta nueva, la verdad es que es gente muy competente (Entrevista maestra 3 del grupo).

Para establecer la comunicación además de las visitas que tienen prevista hacer al grupo, utilizan a menudo el teléfono y el correo electrónico para mantener un contacto

permanente. De esta forma les facilita información sobre normativas, los requisitos para participar en experiencias, en proyectos, etc.

### **3.7. Intereses del docente para la formación**

En ocasiones, un grupo de trabajo puede convertirse en un mero mecanismo para conseguir un último objetivo material y respetable: la adquisición de horas de formación que permitan la mejora salarial o el traslado a un determinado centro. Uno de los asesores entrevistados comentaba respecto a este tema que:

“[...] una formación en centros con 20 personas tiene un coordinador, mientras que tu puedes formar 7 grupos de trabajo que necesitan 7 coordinadores y eso es 7 personas con puntos, luego la gente prefiere ser coordinador de un grupo de trabajo que no formar parte de la formación en centros porque lo que puntúa es la coordinación” (Entrevista asesor externo 2).

Es frecuente encontrarse con grupos de trabajo, a veces más ficticios y burocráticos que auténticos, ejemplos de trabajo cooperativo y de mejora de la carrera docente. Por ello, consideramos que los cambios introducidos en la normativa de la formación de grupos respecto de otros años se han hecho con esta finalidad. Como comentábamos anteriormente, el asesor tiene la opción de reconducir o suspender en cualquier momento aquellos grupos de trabajo cuyo desarrollo no sea considerado satisfactorio y permitir la participación o bien en formación en centros o bien en grupos de trabajo. Estas medidas se han podido establecer para evitar que se utilicen a la vez varias modalidades de formación con la única finalidad de obtener puntos para la carrera. Así lo explica la coordinadora del grupo:

“La motivación de todos los de nuestro grupo no, porque todos son hijos, exceptuándome a mi las otras maestras ninguna quieren moverse del centro, yo me quería mover antes de conocer a mis compañeras pero ya estoy muy a gusto” (Entrevista coordinadora del grupo).

El interés principal que promueve a los docentes de nuestro estudio a formar el grupo de trabajo, es más debido a motivos personales y profesionales que burocráticos o de promoción en su carrera. Este grupo de maestros y maestras se forman por la

necesidad de profundizar en cuestiones didácticas directamente vinculadas con las características que presentan su alumnado en clase.

Recordando el estudio que citábamos al inicio sobre las preferencias de formación para el profesorado andaluz, descubre que las principales motivaciones de los docentes para desarrollarse como profesionales son: mejorar la práctica docente (74,8%), aumentar conocimientos (48,5%), desarrollo profesional (40,7%), y entre últimos puestos, aumentar la puntuación en la carrera docente (18,2%) y exigencias del propio centro (12,1%). Este análisis realizado a unos 1.500 docentes andaluces coincide en este caso con los intereses señalados por los miembros del grupo de trabajo.

Los asesores entrevistados coincidían en manifestar que la formación que demandan los docentes suele estar relacionada con las líneas prioritarias que marcan los planes de la Consejería de Educación cada curso escolar, ya que los centros docentes se embarcan en nuevos proyectos que propone la Administración, y que por tanto, requieren del conocimiento de nuevos temas

También se le planteó a los participantes si la elección de su tema de trabajo en el grupo surge más del interés particular y de las necesidades concretas de su Centro o si más bien coincide con las líneas prioritarias que establece la Consejería, alguna de sus respuestas fueron las siguientes: “Hay de todo, las necesidades de su centro suelen coincidir con las que marca la Consejería porque el desarrollo de las competencias, es la clase diaria, el bilingüismo, el plan de lectura y bibliotecas, las TIC, esto es la práctica diaria en los centros y son también las líneas prioritarias” (Entrevista asesor de referencia).

Vemos entonces, como el grupo de trabajo es una modalidad formativa que constituye una respuesta muy válida para abordar temas de candente actualidad, como el bilingüismo y las TIC, y que consigue importantes resultados a un coste muy moderado. Además, junto con la formación en centros, es la modalidad que más se adapta a los docentes más alejados de la sede del CEP, como ocurre en nuestro grupo de trabajo (a 1:30h de camino en coche).

En consecuencia, tenemos a unos docentes interesados y motivados por el grupo de trabajo, convencidos de que a través de esta modalidad pueden dar respuesta a las necesidades que se plantean en su contexto y que además están volcados en la

participación activa porque se consideran personas que afrontan los temas educativos de forma muy similar.

### **3.8. La evaluación del Grupo**

Finalmente, no se puede olvidar el apartado dedicado a la evaluación del grupo de trabajo. En la normativa se establece que durante el mes de junio los CEP realizarán una evaluación del grado de consecución de los objetivos previstos y de los resultados obtenidos, así como del compromiso de los participantes con el proyecto, por tanto, esta evaluación servirá como referencia para la emisión, en su caso, del correspondiente certificado de participación o coordinación del grupo. Por otro lado, el propio grupo de trabajo deberá realizar una autoevaluación al finalizar el curso para reflexionar sobre las actividades que han realizado, si han conseguido o no los objetivos previstos y para repensar en torno a todo el proceso de formación experimentado. A este respecto se pronuncia el asesor de referencia:

“El grupo de trabajo, hace una autoevaluación al final en la memoria del grupo de trabajo, cómo ha funcionado el grupo de trabajo, [...] los resultados que ha habido, las aplicaciones en el aula, ... Pero algo muy destacable, y una de las razones principales para que el asesor me asignara este grupo para colaborar en este trabajo es que han pedido la valoración cualitativa” (Entrevista Asesor de Referencia).

La valoración cualitativa es una opción que pueden elegir o no los grupos de trabajo cuando presentan su proyecto. Podrán solicitar esta valoración aquellos que constituyan una comunidad de aprendizaje en la plataforma que a tales efectos facilitará la Dirección General de Profesorado, y que además, contemplen necesariamente en su proyecto de trabajo la producción de materiales educativos y el intercambio de experiencias y conocimiento.

La elección de esta valoración también lleva consigo un incentivo profesional y es que el reconocimiento de horas de formación es mayor (30 para los docentes y 40 para la coordinación). A pesar de ello, los docentes participantes declaran que el compromiso que han establecido va más allá del reconocimiento en horas de formación, en este sentido Santos Guerra argumenta que “cuando los protagonistas tienen interés por conocer cómo están trabajando, qué resultados están consiguiendo, qué repercusión

están teniendo su actividad y sus actitudes, es fácil que [...] exista una actitud abierta y una disposición a la reflexión rigurosa” (p.303).

El asesor nos comenta que tan solo dos grupos de entre los 10 que tenía en ese momento, habían solicitado la valoración cualitativa y que lo habían hecho con la intención de participar en esta plataforma. La participación en una red o comunidad de aprendizaje es un mecanismo muy oportuno que permite establecer contacto entre profesionales que están alejados geográficamente y pueden compartir así virtualmente problemas, preocupaciones y propuesta didácticas relacionadas con sus disciplinas. Se alude a este procedimiento en el siguiente fragmento de entrevista: “Luego al final se hará un intercambio de experiencias y también se trabaja con una plataforma que estamos en ello” (Entrevista maestra 3 del grupo).

Entre las cuestiones que se planteó a los participantes sobre la evaluación, también interesaba conocer si el grupo de trabajo evaluaba la atención recibida por parte de su asesor de referencia. Esta cuestión no es como tal así y el grupo valora la atención general, englobando a los servicios prestados por el CEP en su conjunto. El siguiente párrafo de entrevista describe este aspecto:

“No, eso no está contemplado. Los centros sí lo valoran, pero nos valoran en cuanto a conjunto del centro, valoran al CEP, [...] ahora los grupos de trabajo, a la hora de la valoración, en la relación con el CEP pueden poner lo que quieran, pero no hay un apartado concreto para valorar esa relación” (Entrevista asesor de referencia).

A este respecto, sería interesante dar más protagonismo a la evaluación de la figura de asesor y valorar sus competencias para dar una respuesta adecuada a las necesidades de formación y acompañamiento al profesorado de su ámbito.

#### 4. Discusión y conclusiones

Los datos obtenidos en esta investigación<sup>2</sup> muestran, por un lado, la dinámica de funcionamiento de los grupos de trabajo, modalidad protagonista de este estudio, y por

---

<sup>2</sup> Si bien tenemos en cuenta la modestia generalización de los resultados inherente no sólo a los estudios de caso, sino a las ciencias sociales en general (Giménez, 2012), tomamos en consideración, para este apartado de conclusiones, tanto el procedimiento de formación de los grupos de trabajo como la dinámica de funcionamiento y los intereses de los docentes para elegir esta determinada modalidad por compartir rasgos o características con otros grupos en el contexto de la formación permanente.

otro, los motivos que llevan a los docentes a seguir formándose a lo largo de su vida. Los testimonios de sus protagonistas evidencian la satisfacción con los resultados obtenidos. Estos contribuyen a promover esta modalidad de formación como una alternativa positiva dentro del Plan de Formación Permanente del Profesorado.

Como se ha podido conocer en los resultados obtenidos, el grupo de trabajo es una de las modalidades más elegidas entre los docentes porque da respuesta a sus intereses profesionales y personales. Por un lado, responde a las necesidades que el centro demanda, y por otro lado, pueden investigar y seguir aprendiendo sobre la temática que elijan de manera autónoma, y en función de sus inquietudes. En esta línea, autores como Medina y Domínguez (1989, p. 87) establecen que, “la formación permanente del profesorado la consideramos como la preparación y emancipación profesional del docente para elaborar crítica, reflexiva y eficazmente un estilo de enseñanza que promueva un aprendizaje significativo en los alumnos y logre un pensamiento-acción innovador, trabajando en el equipo con los colegas para desarrollar un proyecto educativo común”. Nuestro grupo de docentes manifiesta que esta modalidad de formación es una metodología privilegiada de formación permanente porque les sirve para su práctica, y además, fomenta el intercambio de experiencias entre colegas de otras escuelas que trabajen en contextos similares.

A este respecto, el grupo de trabajo, es entendido por los docentes que forman parte de él como una herramienta al servicio de la mejora de su labor como maestros y maestras. Lo consideran un proceso formativo dirigido a la elaboración de materiales curriculares que luego pueden aplicar en el aula, como es el caso de la elaboración de los pictogramas.

La formación docente es entendida como un proceso de caracterizar la enseñanza con un estilo particular, producto de la reflexión, destacando la importancia de trabajar en equipos o grupos de trabajo en busca de un objetivo común. Como refiere Imbernón (1998) esta modalidad de formación ayuda a que los profesores logren sus objetivos y satisfagan sus necesidades de aprendizaje ya que el docente aprende utilizando como estrategias formativas la confrontación reflexiva de su práctica.

Es importante señalar la flexibilidad con la que el CEP responde a las demandas de los docentes, es decir, el asesor actúa de mediador entre el profesorado y la respuesta que los CEP pueden ofrecerle, ya que éstos también dependen de las

exigencias de la Administración. El asesor se convierte así en una figura comprometida con la formación, imprescindible para mantener el sistema alerta a las necesidades y demandas de la sociedad, siempre en actitud colaboradora, participativa y cercana al docente.

También se quiere destacar la dedicación y el entusiasmo percibido en cada uno de los componentes del grupo de trabajo investigado a la hora de desarrollar el proyecto, siempre pensando en la mejora de su alumnado como objetivo principal de la puesta en práctica de las actividades. La formación del grupo de trabajo implica el desarrollo personal a través del mismo, además perfeccionan su enseñanza y redundan en una mejora cualitativa de los procesos educativos en los que se hallan involucrados. Para el grupo de docentes, el desarrollo profesional significa anticipar y gobernar el proceso de formación, en lugar de ser gobernado por él. La percepción que tienen los docentes sobre la formación permanente se vincula a la idea de cambio, de renovación y de mejora de la enseñanza. En este sentido asumen el perfeccionamiento como una responsabilidad ética de la profesión docente.

En cuanto a la figura del asesor o asesora de formación sorprende positivamente la actitud que tienen ante el desempeño de su trabajo. Se ha podido comprobar el tiempo que dedican a su labor fuera del horario establecido, superando con creces lo estipulado por normativa, se percibe a unos grandes profesionales volcados en su trabajo y comprometidos con los centros que atienden, a pesar de que el reconocimiento económico y laboral sea mínimo. Es capaz de atender el reto que supone formar en la práctica y en la diversidad de tipos y modalidades de intervenciones, excelente mediador en la gestión de la construcción de nuevos conocimientos por parte de los docentes y hábil agilizador de los procesos administrativos. En última instancia, el asesor tiene entre sus manos la opción de enfatizar la sumisión al control y las prescripciones administrativas o conjugarlas con otras alternativas más autónomas y facilitadoras de respuestas al profesorado de la demarcación, haciendo o no realidad las características que los decretos, su propia historia y la democracia exigen.

La investigación sobre el proceso de desarrollo, formación y puesta en práctica de un grupo de trabajo como modalidad de formación docente, ha mostrado que las metodologías que promueven el aprendizaje autónomo, horizontal y colaborativo

resultan más atractivas y más efectivas para el cambio de las prácticas. Esta modalidad de formación permanente ha logrado producir mejoras y transformar algunos aspectos de los procesos de enseñanza y aprendizaje que se producen en el aula. Los docentes que forman parte del grupo de trabajo objeto de este estudio así lo han manifestado.

## 5. Referencias bibliográficas

- Barquín Ruiz, J. (2014). *Informe sobre el profesorado de Andalucía y la formación permanente.* Informe Inédito. EVACENPRO (Estudio sobre la evaluación de los centros de Andalucía). Junta de Andalucía.
- Barquín Ruiz, J. (1991). La evolución del pensamiento pedagógico del profesor. *Revista de Educación*, 294, 245-274.
- Bonals, J. (2013). *La práctica del trabajo en equipo.* Barcelona: Graó.
- Decreto 16/1986, de 5 de febrero, sobre creación y funcionamiento de los Centros de Profesores. Boletín Oficial de la Junta de Andalucía, 21 de febrero de 1986, núm. 15, 486-488.
- Decreto 164/1992, De 8 de septiembre, por el que se aprueba el Plan Andaluz de Formación Permanente del Profesorado. Boletín Oficial de la Junta de Andalucía, 29 de octubre de 1992, núm. 110, 9.050-9.168.
- Díaz Negrín, M. E. (2014). La formación permanente del profesorado: análisis y sentido. *El Guiniguada, Revista de investigaciones y experiencias en Ciencias de la Educación*, 23, 53-62.
- Elliott, J., (1993). Professional Education and the Idea of a Practical Educational Science, In J. Elliott (comp.), *Reconstructing Teacher Education. Teacher Development.* (pp.65-85). Londres: The Falmer Press.
- Esteve, J. M. (1994). *El malestar docente.* Barcelona: Paidós
- Fernández Navas, M. y Alcaraz Salarirche, N. (2014). Crear un centro desde el principio. *Cuadernos de Pedagogía*, 444, 32-36.
- Flick, U. (2004). *Introducción a la investigación cualitativa.* Madrid: Morata.
- Giménez, G. (2012). El problema de la generalización de los estudios de caso. *Cultura y representaciones sociales*, 13, 40-62.

- Gimeno Sacristán, J. (comp.) (2010). *Saberes e incertidumbres sobre el currículum*. Madrid: Morata.
- González, E. (2003). *¿Cómo mejorar el desempeño docente?* Colección Cuadernos de Educación Básica para Todos. UNESCO
- Imbernón, F., & Ferreres, V. (eds.) (1999). *La formación y actualización para la función pedagógica*. Madrid: Síntesis.
- Imbernón, F. (2017). *Ser docente en una sociedad compleja. La difícil tarea de enseñar*. Barcelona: Editorial Graó.
- Imbernón, F. (1994). *La formación del profesorado. El reto de la reforma*. Barcelona: Paidós.
- Imbernón, F. (1998). *La formación y el desarrollo profesional del profesor. Hacia una nueva cultura profesional*. España: Editorial Graó.
- Marcelo, C. y Vaillant D. (2009). *Desarrollo profesional docente ¿Cómo se aprende a enseñar?* Madrid: Narcea.
- Medina, A. y Domínguez, C. (1989). *La formación del profesorado en una sociedad tecnológica*. Madrid: Cincel.
- Pérez Gómez, A. I. (1992). La función y formación del profesor/a en la enseñanza para la comprensión. Diferentes perspectivas. In J. Gimeno y A. I. Pérez Gómez, *Comprender y Transformar la Enseñanza*. (398-424). Madrid: Morata.
- Salinas Cano, M.C. (2016). La formación continua del asesor técnico pedagógico en Michoacán. *Aula de Encuentro*, 18 (1), pp. 179-203.
- Santos Guerra, M. A. (2010). El proyecto de centro: Una tarea comunitaria, un proyecto de viaje compartido. En J. Gimeno (comp.), *Saberes e incertidumbres sobre el currículum*. (294-310). Madrid: Morata.
- Simons, H. (2011). *El estudio de caso: Teoría y práctica*. Madrid: Morata.
- Sola Fernández, M. (1999). El análisis de las creencias del profesorado como requisito de desarrollo profesional. In A. Pérez Gómez, J. Barquín, y F. Angulo, (eds), *Desarrollo profesional del docente: política, investigación y práctica*. (pp. 661-685). Madrid: Akal.
- Stake, R. E. (2006). *Evaluación comprensiva y evaluación basada en estándares*. Barcelona: Graó.
- Vázquez, R. & Angulo, S. (2003): *Introducción a los estudios de casos. Los primeros contactos con la investigación etnográfica*. Málaga: Aljibe

Vezub, L. F. (2013). Hacia una pedagogía del desarrollo profesional docente: modelos de formación continua y necesidades formativas de los profesores. *Páginas de Educación*, 6 (1), 97-124. ([http://www.scielo.edu.uy/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1688-74682013000100006&lng=es&tlng=es](http://www.scielo.edu.uy/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1688-74682013000100006&lng=es&tlng=es)) (23-06-2017)

## REFERENCIA BIBLIOGRÁFICA

Pérez Granados, L. (2018). El grupo de trabajo como estrategia de formación permanente del profesorado. *Aula de Encuentro*, 20 (1), 4-25. DOI: <https://dx.doi.org/10.17561/ae.v20i1.1>

**Laura Pérez Granados es  
Profesora del Dpto. de Didáctica y  
Organización Escolar de la Universidad de Málaga  
Correo-e: [lpgranados@uma.es](mailto:lpgranados@uma.es)**

*Enviado: 9 de noviembre de 2017*

*Aceptado: 15 de marzo de 2018*