

Navarro, E., García, M. L. y Torres, A. La formación del profesorado a través de los grupos de trabajo: expectativas de 58 docentes. En C. Albadalejo y M. M. Prats (Coord.), *Actas del III Congreso Internacional Nuevas Tendencias en la Formación Permanente del Profesorado* (pp. 1387-1396). Barcelona: Instituto de Ciencias de la Educación.

LA FORMACIÓN DEL PROFESORADO A TRAVÉS DE LOS GRUPOS DE TRABAJO: EXPECTATIVAS DE 58 DOCENTES

Elisa Navarro Medina

**Universidad de Murcia, Departamento de Didáctica y Organización Escolar
elisanavarro@um.es**

M^a Luisa García Hernández

**Universidad de Murcia, Departamento de Didáctica y Organización Escolar
luisagarcia@um.es**

Ana Torres Soto

**Universidad de Murcia, Departamento de Didáctica y Organización Escolar
ana.t.s@um.es**

- Tres palabras clave:

Formación permanente, grupos de trabajo, expectativas de colaboración.

- Resumen:

Tras la formación inicial y una vez comenzada la experiencia laboral, todo docente experimenta un proceso de búsqueda de múltiples métodos para su desarrollo y actualización. Esta búsqueda de formación permanente se enriquece si somos capaces de participar de forma activa en grupos de trabajo. Éstos quedan integrados por un equipo de profesores que tienen como principal objetivo la reflexión y profundización teórica, donde además, entendemos que el punto de partida deberá ser el compromiso compartido a partir del contraste de las expectativas respectivas. Pero el problema llega cuando los docentes que conforman dichos equipos buscamos satisfacer nuestras propias expectativas personales, y éstas no coinciden entre todos. Nacen así grupos de trabajo que pronto pondrán fin a su colaboración. En esta ponencia recogemos las expectativas de colaboración y formación que 58 docentes, en su año de prácticas, valoraron como más importantes y que con el trabajo en grupo desearían alcanzar.

- Keys words:

Lifelong learning, work groups, expectations for collaboration

- Abstract:

After initial training and once started work experience, every teacher undergoes a process of searching for multiple methods for developing and updating. This quest for

lifelong learning is enriched if we are able to actively participate in working groups. These are integrated by a team of teachers whose main objective reflection and theoretical study, where also understand that the point of departure should be the shared commitment from the contrast of the respective expectations. But the problem comes when the teachers who make up these teams seek to satisfy our own personal expectations, and they do not match together. Born and working groups will soon put an end to their collaboration. In this paper we collect the expectations of collaboration and training to 58 teachers, in the year of practices rated as most important and that teamwork would like to achieve.

Objetivos

La configuración actual de la sociedad de la cual formamos parte nos está demandando una realidad impensable hace unos años. Todo profesional que quiera ser parte activa del entramado político, social, económico y humano debe ser consciente de que los conocimientos adquiridos en la etapa de formación inicial tienen una fecha de caducidad. No podemos, por tanto, estar esperando a que aquella primera formación profesional recibida nos dote de un bagaje de conocimientos que sean de actualidad a lo largo de toda nuestra vida profesional activa. Se demandan pues, ciudadanos con una actitud y una disposición para el aprendizaje permanente. Esta nueva realidad implica poner el foco de atención en uno de los actores principales en los procesos de enseñanza-aprendizaje: los docentes. Su comprensión como un trabajador en aras del conocimiento (Cranston, 1998) lleva a la redefinición de su profesión, su desarrollo profesional y su formación.

Actualmente, la formación del profesorado es una de las principales temáticas a atender cuando se trata de construir centros con docentes capacitados para dar una respuesta actual a la demanda educativa que la sociedad requiere. En efecto, llegar a que el profesorado participe y de respuesta a estos cambios educativos está en estrecha relación con su formación, “ya sea ésta inicial o en ejercicio es considerada como uno de los recursos más decisivos y a tener en cuenta para promover las reformas, con el fin de mejorar la educación y atender de la mejor manera posible a la demanda social” (Escudero, 1998, p. 11).

En este mismo sentido, Besalú (2007) indica que esta formación del profesorado debe estar al servicio de la educación, haciendo suyas las finalidades que enuncian las leyes educativas y tratando de conseguir los objetivos de la educación básica que plantean éstas. Es por ello, que se requieren profesionales formados en diferentes aspectos, no sólo en conocimientos teóricos propios de la materia a impartir, sino también en conocimientos prácticos o “saber hacer” y en actitudes o “saber ser”, así como ser capaces de diversificar sus tareas contribuyendo a desarrollar un trabajo en grupo y no únicamente el individual en el aula. Se considera, en tal caso, al docente como un agente capaz de promover el cambio educativo a través de su formación.

Por ende, el desarrollo profesional requiere un progreso personal del docente como ser social y como actor participativo, ya que se muestra como uno de los principales agentes educativos (Salazar, 1995). En la misma línea, Rodríguez (2004) apunta que “una de las tareas más urgentes en la formación de educadores consiste en promover una nueva conciencia planetaria, un nuevo sentido de pertenencia y una nueva responsabilidad en el escenario del mundo” (Rodríguez, 2004, p. 28) y dentro de tal escenario encontramos los centros educativos, sus realidades y necesidades.

Así, los centros educativos se convierten en un marco para la formación continua del profesorado, enmarcada ésta dentro de las necesidades del mismo centro. En tal sentido, la propia institución educativa se muestra como una herramienta formativa para el docente que debe emplearse no sólo como transmisora de conocimientos o promotora de cambios educativos, sino que, en palabras de Escudero y Bolívar (1994) debe “tratar de ir creando condiciones para reconstruir la realidad interna y vida de los centros escolares, de modo que faciliten el desarrollo profesional de los profesores en sus conocimientos y pericias para dar las respuestas más adecuadas a los retos que plantea un ejercicio moral y responsable de la profesión, así como para potenciar la propia capacidad del centro para mejorar” (Escudero y Bolívar, 1994, p. 1).

Del mismo modo, la formación del profesorado, no es un compromiso únicamente que dependa de los centros, sino también del interés del propio docente como gestor de su propia trayectoria profesional. Hablamos pues de la formación continua que se define, según Sarramona, como “la formación adquirida en el ámbito laboral, siendo su finalidad la preparación de un puesto de trabajo concreto o la actualización y/o ampliación las competencias laborales” (2002, p. 19). En lo referente al ámbito de la educación, en este caso la formación continua, se presenta como un conjunto de oportunidades, valores, experiencias y contenidos que tienen por finalidad la construcción de identidades docentes. Estos profesionales desarrollan su actividad en las aulas y en los centros con diferentes grupos de personas cuya necesidad común es una formación continua que le permita adaptarse en su labor docente.

En este marco queda inscrito nuestro trabajo. Con el objetivo general de conocer cuáles son las expectativas de un grupo de docentes al comenzar su carrera profesional, nos dispusimos a realizar un diagnóstico de ellas a través de un cuestionario de escala Likert. Con ello, pretendíamos que el docente fuese consciente de aquellos intereses que le moverían en el trabajo en grupo, pero también, lo utilizamos como una fórmula a utilizar en un momento de surgimiento del propio grupo, como actividad previa de detección de expectativas.

Descripción del trabajo

La formación continua, a diferencia de la formación inicial, tiene la virtud de enmarcarse dentro de un contexto concreto, de unas necesidades docentes o institucionales específicas que otorga a aquellos que la reciben unos posibles resultados acordes con sus expectativas institucionales, escolares o sociales más demandadas. Es

por tanto que “la formación debería llevarse a cabo dentro de unos marcos interdisciplinarios y multi- institucionales que permitan a los profesores tratar los problemas que van surgiendo” (Salazar, 1995, p. 86). Esta formación se presenta pues como una herramienta capaz de suplir las necesidades que el profesorado va demandando a lo largo de su trayectoria profesional. No obstante, somos conscientes de las diversas dificultades que ello puede conllevar. Éstas no sólo tienen razón a nivel administrativo, como pueden ser los horarios, sino también tiempo del que dispone el docente para dedicarlo a su formación, así como aquellas dificultades que se encuentra el docente en el día a día y que añaden dificultad a la ya compleja tarea de la enseñanza. La falta de atención a esas dificultades reales del profesorado, origina que las actividades de formación se presenten como una tensión más, en vez de una ayuda para hacer frente a esos problemas, o un estímulo para situarse por encima de la rutina diaria de la enseñanza. Se requiere, en tal caso, un profesional capaz de actualizarse en cuanto a su formación y transformación, como persona, ser social y actor participativo así como principal impulsador de la mejora y el cambio en la institución educativa (Domínguez, 2006).

Recogemos aquí un mecanismo de formación continua del profesorado: los grupos de trabajo. Éstos tienen en común la creación (o recreación) de un espacio para la mejora personal, profesional y educativa. La creación de un espacio en el que la colaboración sea el foco fundamental de cambio es algo más que una estrategia o un conjunto de procedimientos para la gestión de los grupos, situándose en una perspectiva educativa e incluso en un paradigma para la investigación y la práctica de la misma. Esta concepción supone un conjunto de presupuestos teóricos que comportan opciones claramente comprometidas con ciertos valores ideológicos, sociales, culturales y educativos y también determinados métodos o estrategias para el funcionamiento integrado de lo organizativo y lo pedagógico en los grupos.

La colaboración se define como un espacio de encuentro entre la teoría y la práctica, entre la investigación y la acción educativa, entre el investigador, el asesor y los grupos y profesores. Asumiendo esta perspectiva general, la colaboración supone considerar el emerger de un paradigma educativo que sería más adecuado para legitimar ideológicamente el desarrollo cooperativo de la escuela y de los grupos, fundamentándolos teóricamente, y proponiendo determinadas opciones programáticas para la creación de estructuras, procesos y métodos que hagan posible una práctica educativa inspirada en tales presupuestos.

De este modo, la adopción teórica de la indisociabilidad entre lo organizativo y lo pedagógico en el grupo se presenta como imprescindible. Cada grupo representa una minisociedad, idiosincrásicamente creada, construida y mantenida por sus miembros a través de sutiles procesos de coexistencia con las demandas externas. Cada grupo dispone de un conjunto heterogéneo de creencias, valores y normas que contribuyen a dar sentido y significado a lo que hace, definiendo los porqués y para qué. La no explicitación de esas razones lleva al grupo a una existencia formalista, celularista, propicia el individualismo y el aislamiento profesional y constituye una barrera casi infranqueable para la constitución del equipo como tal y el desarrollo profesional de sus integrantes.

Además, el desarrollo cooperativo se asume como el propósito más importante para la reconstrucción del grupo como organización y persigue una apuesta por la creación de nuevos valores, normas, creencias y cultura. Esto quiere decir que cuando asumimos que el grupo se constituye en una unidad de cambio, supone erigir como foco preferente de ese cambio la misma cultura del grupo. El objetivo del grupo es promover en su propio seno una cultura innovadora específica. El desafío radical está en adoptar una ideología y unas prácticas congruentes con las mismas según el control, el desarrollo y la apropiación de que todo el proceso de auto renovación resida en el propio grupo, esté enraizado en la cultura que crea y sea una expresión de la misma como proceso y como meta para ir lográndola paulatinamente. Es decir, un conjunto de creencias, normas y valores asumidos y mantenidos por sus miembros colegiada y colaborativamente.

Además, la configuración de los grupos pretende huir de aquella teoría que pudiera ser pasivizante de los proyectos diseñados y pensados en los despachos, lejos de los lugares de aplicación y normalmente poco sensibles a los problemas reales que preocupan al profesorado. Generalmente, se piensa en grupos de expertos capaces de interpretar el sentir de los docentes y de lo que éstos deben hacer en su formación. Además, la realización de proyectos utópicos para realidades inmediatas son un verdadero problema para la renovación.

Ante esta circunstancia, los grupos de trabajo pasan por distintos momentos: surgimiento, desarrollo, madurez y, en algunos casos extinción.

El surgimiento. Las razones por las que un conjunto de profesores decide reunirse con la posible finalidad de establecer un grupo de trabajo e iniciar, por lo tanto, unas relaciones, son múltiples. Pero para que ello se inicie será preciso la percepción de una o unas metas comunes y el establecimiento de unas relaciones entre las personas que lo integran. Las reuniones previas a la constitución de un grupo se caracterizan por una gran cantidad de conocimiento e intereses particulares que no son accesibles al resto. Pero la transformación de esas metas individuales en metas grupales será el objetivo principal de la fase de surgimiento de los grupos. Podemos hablar de surgimiento del grupo cuando se ha producido una relación entre distintas personas y han acordado disponer de una meta común que dé sentido a la dinámica de trabajo que a continuación se desarrollará. La finalidad de esta fase, que señala las características del surgimiento de los grupos, se alcanza, por un lado, clarificando y asumiendo la meta común y, por otro, estableciendo y potenciando las relaciones entre los miembros. En esta fase será importante determinar la motivación que los docentes tienen como adultos, estrechamente relacionada con el cumplimiento de unas determinadas expectativas y situaciones vitales.

El desarrollo. Cuando la dinámica de grupo establecida comienza a tomar forma y a desarrollarse, podemos razonablemente pensar que nos encontramos ante un organismo vivo que dispone de una cierta cantidad de energía, dicha energía puede utilizarse armoniosamente y alcanzar un estado de madurez, lo que sin duda supone un nuevo y

diferente reto que debe afrontarse. La conversión de los procesos individuales en procesos grupales (útiles para todos los miembros del grupo) y estos a su vez en procesos de: producción (a través de la participación), de colaboración (por medio de la comunicación) y de conservación (por medio de los procesos de autorregulación), serán las fases por las cuales pasarán los grupos en su desarrollo. En esta fase la motivación que individualmente poseen los profesores que constituyen el grupo y la vinculación de ésta con los objetivos comunes, son los procesos básicos que permiten dar sentido a la existencia del equipo. Desde esta perspectiva, el crecimiento del grupo estará en función del grado de conciencia que el grupo tenga sobre la naturaleza de su existencia y, por lo tanto, de la necesidad de disponer y cuidar de un caudal de energía constante y adecuada a su actividad que, sin lugar a dudas, le permitirá mantenerse como un organismo vivo.

La madurez. Las tres fases de desarrollo, producción, colaboración y autorregulación, dan a los grupos consistencia y fuerza que se alcanza con el crecimiento y permiten llegar a la madurez del grupo. Dicha madurez va lográndose en la medida que esos procesos se integran y relacionan, pero no podemos pensar en procesos lineales de desarrollo, sino cíclicos y recurrentes. La madurez de los grupos no es un resultado definitivo, sino parcial. Al igual que los profesores se estabilizan y desestabilizan constantemente, a los grupos les ocurre lo mismo, llegando en algunos casos a desaparecer y extinguirse. Desde esta perspectiva, un grupo de trabajo maduro será aquel capaz de sobrevivir y llegar a ser capaz de controlarse a sí mismo, de modificar su dirección, determinar su propia historia y, en definitiva, de aprender a aprender y a cuestionarse los para qué de su existencia.

La extinción. Esta última fase se presenta como el final de un proceso en el que o bien el grupo no ha llegado a la madurez o no ha sabido mantenerla. Las circunstancias por las cuales se llega a poner en fin a una colaboración son intrínsecas a la realidad del propio grupo y únicamente sus protagonistas pueden dar una explicación fundamentada.

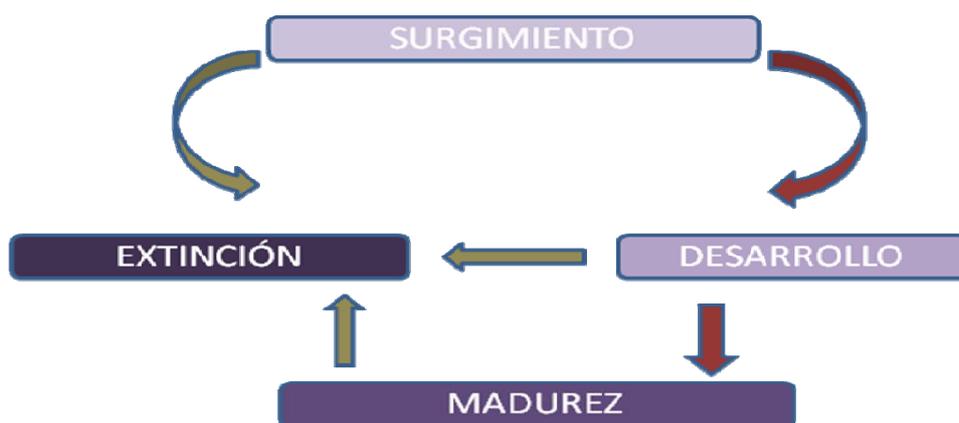


Figura 1. Modelo de evolución de los grupos de trabajo

Los resultados: las expectativas de 58 docentes

Tal y como argumentábamos en los apartados anteriores, la percepción de la meta común es un proceso que debe permitir explicitar a los docentes sus intereses hacia el grupo. En la medida en que estos intereses particulares se conviertan en grupales, el profesorado se implica en los procesos comunes superando la fase de “reunión de individuos” e iniciando una nueva fase colaborativa de los mismos. En gran medida, este reconocimiento de expectativas está vinculado con la fase de surgimiento del grupo, con los ciclos vitales del profesorado y con el tipo de profesional que se pretende alcanzar a través de la formación continua.

Para llevar a cabo nuestro estudio tomamos como muestra un conjunto de 58 docentes de la provincia andaluza de Almería, que participaron en un curso organizado por su Centro de Profesores. El curso tenía como objetivo concienciar a estos profesionales, recién ingresados en la función docente, de la necesidad de continuar aprendiendo y enriqueciéndose de otras prácticas realizadas por otros profesionales o bien por ellos mismos, mediante el trabajo en grupos.

Ante esta realidad y como estrategia formativa, nos propusimos llevar a cabo un cuestionario cuya premisa era la siguiente: “*Pertenecer a un grupo de trabajo supone satisfacer algunas expectativas*”. Bajo ésta, se les pedía que lo rellenasen rodeando con un círculo y valorando (1= no es importante, 5= es muy importante) una serie de afirmaciones referidas a las posibles expectativas que tendrían si entrasen a formar parte de un grupo de trabajo, por considerarse éstas el principio de una formación de grupo.

Las expectativas fueron organizadas del siguiente modo:

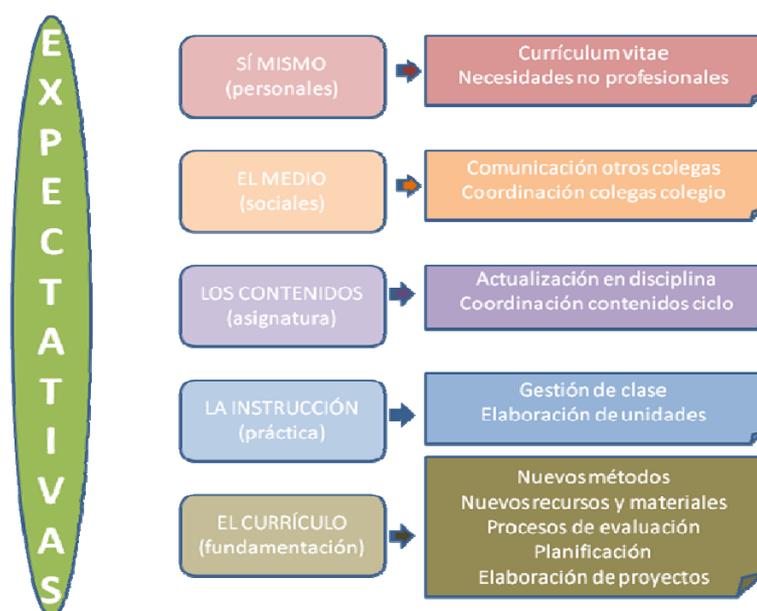


Figura 2. Expectativas de los grupos de trabajo

De las respuestas de los docentes podemos comentar que las principales expectativas (véase figura 3) que estos docentes querían cumplir al entrar a formar parte de un grupo de trabajo son aquellas que se referían a la fundamentación del currículo, recogiendo un 4.14 de puntuación media y quedando valorado en posiciones cercanas a “5= muy importante”. Hablamos en este caso de todas aquellas actividades que el profesorado debe realizar para poner en marcha los procesos de enseñanza-aprendizaje y de aquellos nuevos métodos y recursos que le permitirán enriquecer y complementar su ejercicio docente diario.

Seguida de la fundamentación, encontramos aquellas expectativas que tienen que ver con los contenidos propuestos de la asignatura con una puntuación media de 3.99. Este dato recoge una realidad que no podemos pasar por alto. Esta puntuación carecería de importancia si los docentes encuestados llevasen varios años en la profesión docente y, como hemos comentado anteriormente, crean oportuno actualizar su formación. Pero la realidad es que estos docentes acaban de ingresar en la profesión por lo que su nivel de contenidos no puede, o por lo menos no debería, estar ya en momentos de actualización tan preocupante. Este dato también podría interpretarse en el sentido de que conciben el hecho de tener una formación más amplia les dará seguridad en el aula.

La siguiente expectativa a cumplir por los docentes es aquella que tiene que ver con ellos mismos. Con una puntuación media de 3.92 el profesorado encuestado estima que entrar a formar parte de un grupo de trabajo sería importante si en el mismo se compensaran distintas necesidades personales, como pueden ser el currículum vitae u otras no relacionadas con la profesión. El hecho de que nuestra muestra fuese un profesorado novel explica este dato, pues si bien necesitan distintos méritos para poder ir progresando en esta nueva etapa profesional.

Ya finalizando, en posiciones prácticamente similares, encontramos las expectativas referidas a la práctica diaria en el aula (3.86) y a las sociales (3.82). Ambas, aunque valoradas elevadamente, ocupan los últimos puestos. La primera, que tiene que ver con todo el desarrollo de clase y elaboración de unidades, no es considerada por los docentes como primordial a la hora de formar parte de un grupo de trabajo. La segunda, relacionada con la vinculación entre los distintos profesores, es la menos valorada, si bien, el planteamiento de un grupo de trabajo lleva intrínseco un deseo de comunicación y trabajo conjunto entre distintos profesores.

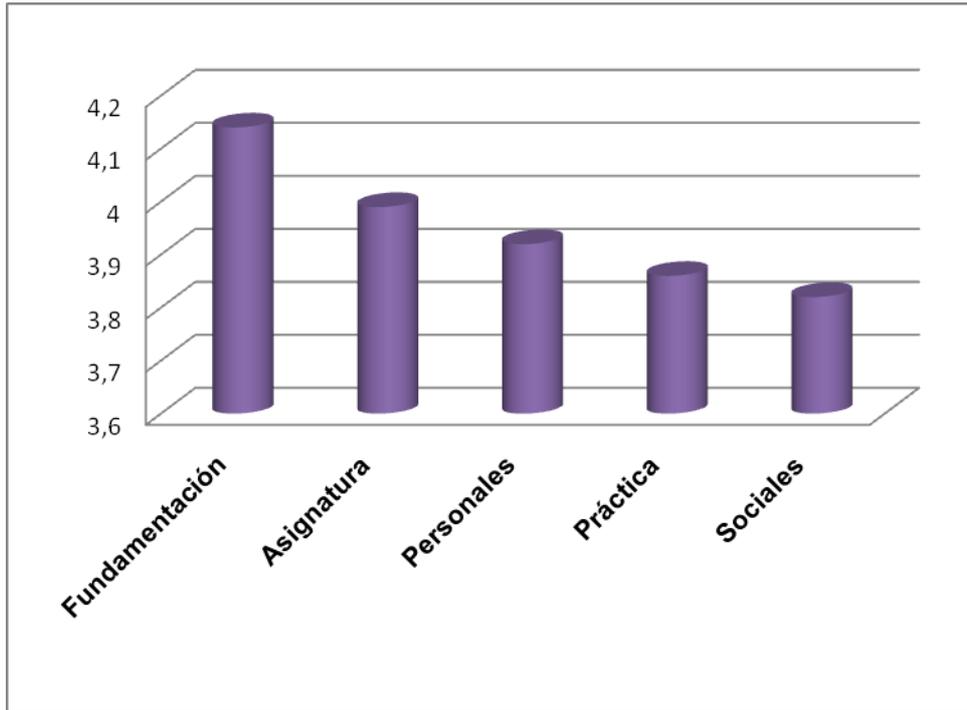


Figura 3. Media de expectativas por categorías

De forma más específica, las expectativas que el profesorado pretende alcanzar con su participación en grupos de trabajo son las que muestran la figura 4:



Figura 4. Media de expectativas por categorías específicas

De entre ellas, podemos destacar como más valoradas aquellas que tienen que ver con la adquisición de nuevos recursos y con un trabajo de ampliación del currículum vitae, ambas rondando puntuaciones medias en torno al 4.50. Cercanas a ambas, podemos encontrar las expectativas referidas al conocimiento de nuevos métodos y a la actualización de la propia disciplina, con medias rondando el 4. Ya en el intervalo entre el 3 y el 4 encontramos el resto de expectativas menos valoradas por los docentes.

De este análisis podemos extraer que las principales expectativas que los docentes quieren cumplir con el ingreso a un grupo de trabajo son aquellas referidas a la adquisición de nuevos recursos y métodos y al enriquecimiento de su currículum. Por ello, todo grupo que formen deberá de tener entre sus metas estas referencias, de lo contrario, este profesorado no se sentirá respaldado por el equipo y abandonará la tarea de participación en un espacio breve de tiempo.

Esta técnica, utilizada como medio de enseñanza en un curso, puede ser usada como instrumento de detección de necesidades y expectativas en la primera fase de surgimiento del grupo, dándoles a los miembros un espacio para la reflexión y la puesta en común de sus realidades personales.

Tal y como hemos visto, y como puede desprenderse de nuestros resultados, entendemos pues los grupos de trabajo como instrumentos preferentes para:

- el perfeccionamiento del profesorado,
- el fomento de su profesionalización,
- el desarrollo de actividades de renovación pedagógica y
- la difusión de experiencias educativas.

Todo ello, marcado por ese "margen decisional" con el que el docente actúa en todos los procesos de formación vinculados a las actividades de enseñanza-aprendizaje y dependiente de:

- las habilidades prácticas que posea,
- de la formación teórica que le guía
- y de las posibilidades reales que la estructura educativa le permite.

Esa competencia innovadora que emana de ese "margen disposicional" y del "margen de acción real" que la complejidad de nuestras tareas educativas tiene, ha de trasladarse a la organización del sistema, pues es precisamente ahí donde cobra su verdadero sentido. Pensar que esa competencia deba circunscribirse solamente al ámbito de lo estrictamente de aula, es un reduccionismo algo más que preocupante.

La pertenencia a un grupo es una realidad cotidiana y habitual pero no lo es tanto que el profesor o el grupo como tal busquen el tiempo necesario para reflexionar sobre su existencia, su funcionamiento, etc. La tendencia a actuar del docente depende de la probabilidad subjetiva de que su acto o comportamiento sería seguido de un resultado, es decir, de su percepción de que ese trabajo o meta podía ser alcanzada, y del valor que ese resultado tenía para él. Esta probabilidad de acción unida a la necesidad de realizarla conjuntamente, es la situación de partida para la búsqueda de apoyo en otros compañeros con inquietudes presumiblemente similares.

Desde esta perspectiva podemos definir al grupo como una realidad psico-socio-profesional autónoma que tienen un nacimiento, un desarrollo y una madurez. En cuanto a realidad psicológica, uno de los elementos esenciales que la constituyen son los miembros, los profesores que integran el grupo. Como realidad social, como pequeña sociedad que son, están dotados de sus propias leyes de desarrollo y convivencia. Por último, como realidad profesional, une el concepto de ocupación común, de dedicación compartida.

La formación profesional de los docentes se está configurando como un punto importante de adaptación a las nuevas realidades sociales. Como apuntamos a lo largo de este trabajo, la formación en el desarrollo de la labor docente, esto es, la formación continua del profesorado, se configura como un eje fundamental para atender dichas realidades desde una perspectiva no individualizada sino compartiendo conocimiento y experiencias con otros profesionales. El trabajo entre profesionales genera y permite nuevos espacios donde la colaboración se erige como predominante. Las contribuciones elaboradas por los equipos de profesores son el punto de partida para profundizar en los problemas educativos, de forma que permite construir una concepción de la tarea a realizar y construir un hilo conductor para el desarrollo del trabajo en equipo.

Dicha colaboración se puede estudiar desde diferentes perspectivas: como modelo de desarrollo profesional, como nuevo paradigma de la organización escolar y como cultura profesional que define un grupo de docentes en un centro (Fernández Cruz, 1999). Optar por esta modalidad, la colaboración, significa hacer una apuesta ideológica, un compromiso consigo mismo pero también con el resto de la comunidad educativa. Además, esa colaboración permitirá el reconocimiento grupal de unos determinados valores ideológicos, sociales, culturales y educativos. Desde la perspectiva de la calidad de las organizaciones, la colaboración se entiende como una vía privilegiada para conseguir la excelencia docente. Reconocer el valor de trabajar por o desde la colaboración implica reconocer, implícitamente o explícitamente, la importancia del factor humano en las organizaciones (Gairín, 1998).

Pero para que dicha colaboración resulte eficiente y no quede en un intento fracasado, es preciso conocer las expectativas que mueven a dichos profesionales a participar. Desde aquí hemos propuesto que para un determinado grupo de docentes, la adquisición de nuevos métodos y recursos y la ampliación de su currículum vitae serán primordiales en una participación futura en equipos.

La formación en grupos de trabajo dentro de las escuelas ha sido una práctica habitual en la formación (Sundstrom et al. 1990). Pero poco a poco se va configurando un espacio compartido para la formación donde es posible promover conocimientos que provengan de múltiples orígenes y localizaciones. Se trata de las comunidades de aprendizaje virtuales que aceptando las virtudes de los grupos de trabajo dan un paso más en la organización permitiendo una formación flexible en el espacio y el tiempo. "Las redes proporcionan estructuras organizativas que permiten a los grupos de profesores reunirse para hablar de su trabajo, aprender de otros, y conducir temas curriculares y estructurales" (Day, 1999, p. 177). Esta nueva modalidad de trabajo en grupo, que crece y se desarrolla en la actualidad, fomentará en los docentes unas nuevas expectativas a alcanzar.

Bibliografía

Besalú, X. (2007). Educación intercultural y formación del profesorado. *XXVII Jornadas de Enseñantes con Gitanos*. Burgos, Septiembre (paper).

Cranston, N. (1998). Preparing Teachers for the New Millennium: are we doing enough? *Journal of In-Service Education*. Vol. 24, No. 3, pp. 381-391.

Day, C. (1999). *Developing Teachers. The Challenges of Lifelong Learning*. London: Falmer Press.

Delors, J. (1996). *La educación encierra un tesoro*. Madrid: Santillana/Ediciones UNESCO.

Dominguez, M. (2006). *Investigación y formación del profesorado en una sociedad intercultural*. Madrid: Editorial Universitas.

Escudero, J.M. (1998) Consideraciones y propuestas sobre la formación permanente del profesorado. *Revista de Educación*. No. 317, pp.11-29.

Escudero, J.M. y Bolívar, A. (1994). Inovação e Formação Centrada na Escola. Uma Perspectiva da Realidade Espanhola, en A. Amiguihno y R. Canário (Organiza.): *Escolas e Mudança: O Papel dos Centros de Formação*. Lisboa: Educa, 97-155.

Fernández Cruz, M. (1999). *Proyecto docente: Desarrollo profesional del docente*. Granada: Universidad de Granada.

Gairín, J. (1998). La colaboración entre centros educativos. *V Congreso Interuniversitario de Organización de Instituciones Educativas. Las organizaciones ante los retos educativos del siglo XXI*. 10-13 de noviembre. Madrid.

Guisasola, J. y Pérez de Eulate, L. (editores) (2000) *Investigaciones en didáctica de las ciencias experimentales basadas en el modelo de enseñanza-aprendizaje como investigación orientada*. País Vasco: Servicio Editorial de la Universidad del País Vasco.

Martínez Valcárcel, N. (1993). *Los grupos de trabajo de CEP. El perfeccionamiento del profesorado: un estudio evaluativo*. Tesis doctoral no publicada. Murcia: Universidad de Murcia.

Rodríguez, R.M. (2004). Atención a la diversidad cultural en la escuela, propuestas de intervención educativa. *Educación y futuro: revista de investigación aplicada y experiencias educativas*, No. 10, pp. 21-30.

Salazar, J. (1995). *La reflexión compartida del profesorado como respuesta a la diversidad de una escuela multicultural*. Grupo de investigación sobre multiculturalismo, departamento de didáctica, facultad de educación, UCM, Dir. Del proyecto José Salazar Gómez, *Didáctica*, 7, 257-264. Madrid: Servicio de publicaciones UCM.

Sarramona, J. (2002). *La formación continua laboral*. Madrid: Biblioteca Nueva.

Schön, D.A. (1992). *La formación de profesionales reflexivos*. Madrid: Paidós.

Shulman, L. (1998). Theory, Practice, and the Education of Professional. *The Elementary School Journal*, Vol. 98, No. 5, pp. 511-526.

Sundstrom, E.; Meuse, K. and Futrell, D. (1990). Work Teams. Applications and Effectiveness. *American Psychologist*, Vol. 45, No. 2, pp. 120-133.