

El “grupo de trabajo” como método innovador de formación del profesorado para potenciar la transferencia del aprendizaje

por M^a Victoria MORENO ANDRÉS, Carla QUESADA PALLARÉS
y Pilar PINEDA HERRERO

Universidad Autónoma de Barcelona

1. Introducción

En el ámbito de las organizaciones, el Grupo de Trabajo (G-T) cada vez está adquiriendo una mayor popularidad debido a la demostrada idea de que los equipos rinden *más y mejor* que los individuos actuando solos o en términos de la organización en general (Cordery, Muelles y Smith, 1991; Katzenbach y Smith, 1996). Según los autores, los empleados implicados en un grupo de trabajo autónomo tienen actitudes más favorables hacia el trabajo; en cambio, aquellos empleados que desarrollan sus tareas bajo un estilo tradicional de trabajo tienen menores niveles de satisfacción con el trabajo, de compromiso organizacional, y de confianza en la gestión de la empresa, que sus compañeros que operan bajo un estilo de traba-

jo en grupo. Por ello, el rendimiento del empleado en el puesto de trabajo es mayor y, por tanto, el impacto positivo de dicha metodología en la organización es muy relevante.

De una manera sintética, la efectividad de esta metodología de trabajo radica en: a) los resultados producidos por el mismo grupo (cantidad o calidad, rapidez, o satisfacción del cliente entre otros); b) las consecuencias que tiene en los miembros del grupo; y c) la mejora de la capacidad del grupo para rendir efectivamente en el futuro (Guzzo y Dickson, 1996, 309).

Este planteamiento se torna aún más eficaz en los denominados Equipos de Alto Rendimiento (EAR). Kur (1996) defi-

nió a los EAR como decididos, sociales, orientados a las personas, técnicos y sistémicos. Por otro lado, Sharp, Hides, Bamber y Castka (2000) establecieron que los EAR son equipos de personas que han desatado su potencial hacia un propósito común compartido por sus miembros.

En España, el uso de este formato, en el que varios profesionales se autorganizan y trabajan conjunta e interrelacionadamente con la intención de potenciar el logro de los objetivos deseados, también empieza a extrapolarse a otros ámbitos, como por ejemplo al ámbito de la formación continua. Así pues, en nuestro país, algunas entidades que ofrecen formación continua diseñan las acciones formativas siguiendo el símil de los G-T, o incluso de los EAR.

La formación de tipo G-T se distingue del resto de metodologías formativas, como por ejemplo las ponencias, los cursos o los talleres, dado que permite el máximo grado de autonomía de los participantes para abordar los aprendizajes que deciden desarrollar, en consenso, en vistas a la mejora de su actuación profesional. En los G-T se acostumbran a diseñar y producir materiales, propuestas, informes, etc. para la organización. Asimismo, destaca que en los G-T uno de los participantes es el líder o coordinador.

La formación continua de profesionales a partir de G-T se justifica en tanto que implica el uso de metodologías de trabajo activas en las cuales los participan-

tes toman decisiones, experimentan y participan, es decir, consiguen su objetivo “a través de su propia actividad” (Viladot, 2002, 156). El aprendizaje que se genera en el seno de los grupos de trabajo y, por ende, mediante una metodología de formación activa, no pertenece tan sólo al individuo, sino que pertenece a todos y cada uno de los miembros del grupo. Es por esto que lo aprendido en la formación puede ser más fácilmente transferido al puesto de trabajo del participante, porque se ha aprendido de un modo colectivo, compartido y significativo.

Los G-T como modalidad formativa también se justifican en los principios del aprendizaje cooperativo como garantía de éxito de la formación, entendiéndolo este tipo de aprendizaje como una estrategia que anima a los participantes a trabajar juntos y que favorece la motivación para aprender.

El aprendizaje cooperativo es, según Johnson y Johnson (1989) una estrategia de formación que anima a los participantes a trabajar juntos y que favorece la motivación para aprender. Bajo esta concepción, los autores establecen cinco elementos fundamentales que caracterizan a los equipos cooperativos: (1) interdependencia positiva entre los miembros del grupo, ya sea de finalidades, de celebración-recompensa, de tareas, de recursos, o de roles; (2) interacción cara a cara que facilite el aprendizaje, es decir, los ánimos, motivación y ayuda, el intercambio de opiniones y recursos, el esfuerzo exigido mutuamente, la confianza mutua, y la

autoestima generada; (3) responsabilidad personal y compromiso individual para conseguir los objetivos del grupo, esto es, cada miembro del grupo debe aportar una parte de su capacidad para el aprendizaje colectivo; (4) igualdad de oportunidades para el éxito del grupo, lo cual significa que se debe facilitar a todos los componentes las habilidades sociales necesarias y motivarles para que las utilicen; y (5) evaluación frecuente y regular del funcionamiento del grupo y del individuo para mejorar la efectividad futura, puesto que cada componente del grupo debe ser capaz de realizar una auto-reflexión sobre cuáles son los puntos fuertes de su participación en el grupo y cuáles son los puntos de mejora, y asimismo, el grupo debe tener un espacio de reflexión y valoración sobre el propio funcionamiento del grupo.

En otro orden de cosas, las características propias de los G-T potencian que se den numerosas condiciones favorables para la efectividad de una acción formativa. Entre las condiciones, destacan las siguientes:

- *la motivación hacia la mejora de la actuación profesional*, la cual tiene un efecto directo y positivo en la transferencia de los aprendizajes en el puesto de trabajo (Chiaburu y Marinova, 2005) y se ve potenciada en los G-T por el aliciente que tiene la participación e implicación personal en un proceso grupal;
- *el compromiso con la organización*, que potencia la efectividad de la for-

mación (Colquitt, LePine y Noe, 2000; Kontoghiorghes, 2004; Tannenbaum, Mathieu, Salas y Cannon-Bowers, 1991) y se consolida en los G-T, al estar vinculados a una búsqueda común del logro de objetivos de la organización;

- *la definición de objetivos concretos*, que facilita la identificación de actuaciones profesionales en las cuales utilizar la formación, aumentando así las posibilidades de aplicación de la formación (Kraiger, Salas y Cannon-Bowers, 1995; Kontoghiorghes, 2001), y es una de las características fundamentales de los G-T;
- *la similitud de las actividades formativas a las actuaciones profesionales*, lo que genera una mayor transferencia (Ford y Kraiger, 1995; Holladay y Quinones, 2003; Warr y Allan, 1998), y se consigue normalmente en los G-T porque se trabaja a partir de necesidades formativas reales y mediante actividades contextualizadas en la organización;
- *la autonomía*, la cual facilita en gran medida el uso de lo aprendido en la formación (Moreno, 2009), y que goza el G-T para desarrollar su trabajo;
- *el apoyo de los compañeros y compañeras*, que afecta positivamente los resultados de la formación (Chiaburu y Marinova, 2005), y que dentro del G-T es un elemento esencial para un adecuado desarrollo del propio grupo.

El G-T es, a su vez, un contexto formativo en el que intrínsecamente se

ponen en juego estrategias que garantizan la transferencia (Moreno, 2009, 66-68). Por ejemplo, los participantes colaboran en el diseño y planificación de la acción formativa; se da una exploración activa de las opciones de aprendizaje; se establece un vínculo entre los compañeros; los participantes planifican la consecución de los resultados deseados, y se da una participación activa en la planificación de la transferencia a la actuación profesional y del uso de la formación, así como en la previsión de barreras u obstáculos al respecto, entre otros.

Sin embargo, y teniendo en cuenta que el rendimiento del G-T está supeditado a la efectividad de éste, resulta necesario analizar en profundidad cuáles son las claves que potencian el éxito de dicha metodología y qué estrategia puede ser útil para evaluarlas.

En la investigación que presentamos en este artículo, el G-T se plantea, de manera innovadora, como metodología para la formación permanente del profesorado, que maximiza el desarrollo profesional y garantiza la eficacia de la formación.

La investigación se sitúa en la Comunidad Foral de Navarra. En este contexto, el G-T se crea en el seno de los Centros de Apoyo al Profesorado (CAP) que gestionan la formación continua del profesorado que ofrece el Departamento de Educación del Gobierno de Navarra. Esta metodología formativa consiste en crear un espacio de formación comple-

mentario a los equipos docentes que existen en los centros educativos, con personas que pertenecen a uno o varios centros del mismo o de diferente nivel, y que comparten determinadas inquietudes relacionadas con la elaboración de materiales curriculares o con el tratamiento didáctico de temas específicos. El número mínimo es de tres personas, una de las cuales asume la función de coordinador de grupo. El grupo de trabajo elabora un plan de trabajo que presenta en el CAP de su zona. El grado de autonomía del G-T es máximo, dado que una vez el trabajo ha finalizado, el grupo confecciona una memoria en la que se recoge y evalúa la actividad desarrollada. Finalmente, destaca que el CAP puede certificar a los miembros del G-T por el trabajo desarrollado. Se da una aplicabilidad directa de la formación, en tanto que la memoria y los materiales confeccionados quedan depositados en el CAP correspondiente y pueden ser difundidos entre los centros educativos de la Comunidad de Navarra, salvando siempre la propiedad intelectual de los autores. Como puede apreciarse, el rol de esta formación es altamente estratégico para el centro educativo y el plan general de formación del profesorado de Navarra.

En el artículo se presentan resultados acerca del plan de evaluación diseñado y puesto en práctica para la formación de la modalidad G-T, debido a las ventajas que esta metodología formativa presenta.

2. Metodología

2.1. Planteamiento metodológico

La investigación tiene un planteamiento metodológico evaluativo. Se pretende evaluar la formación permanente de los profesores y profesoras de Educación Infantil, Primaria y Secundaria de la Comunidad Foral de Navarra. La evaluación se focaliza en los cuatro primeros niveles del modelo de evaluación de Pineda (2002): satisfacción, aprendizaje, adecuación pedagógica y transferencia.

Dicha evaluación abarca tres tipos de acciones formativas: cursos (formación tradicional), seminarios (taller de trabajo dinamizado por un formador) y grupos de trabajo (equipo de personas que trabajan conjunta e interrelacionadamente para dar respuesta a una necesidad formativa, generando materiales, buscando información, recibiendo asesoramiento de expertos, etc.).

Se toma como referencia aquella formación realizada entre noviembre del 2007 y abril del 2008. Cabe destacar que los cursos se realizan de manera puntual a lo largo de este periodo y tienen una duración media aproximada de 10 horas; los seminarios acostumbran a cursarse de un modo periódico, dedicando una o dos horas por semana durante uno o dos meses; y los grupos de trabajo normalmente van en paralelo al periodo escolar de 10 meses (desde septiembre de un año, hasta junio del año siguiente) y tienen posibilidad de continuación en los años siguientes.

2.2. Instrumentos de evaluación

Las técnicas de recogida de información fueron de tipo cuantitativo y se diseñaron *ad-hoc* según las características de cada tipo de acción formativa (cursos, seminarios y grupos de trabajo).

En el caso de la evaluación de los G-T que aquí nos ocupa, los instrumentos de evaluación seleccionados fueron:

- el cuestionario de satisfacción individual del participante (recogido a los 8 meses de trabajo), para evaluar el nivel de satisfacción;
- el cuestionario de autoevaluación grupal de los y las participantes (recogido a los 9 meses de trabajo), para evaluar el nivel de aprendizaje, adecuación pedagógica y transferencia;
- y la sesión de valoración del responsable de formación con el G-T (realizada al finalizar el periodo formativo), para evaluar los niveles de satisfacción, aprendizaje, adecuación pedagógica y transferencia.

Los diversos instrumentos fueron validados mediante un sistema de validación por jueces, siguiendo los criterios de pertinencia de los ítems o preguntas, unicidad e importancia.

Los miembros de los Centros de Atención de Profesorado (CAP) se implicaron en la aplicación de los instrumentos. El equipo de investigación se res-

ponsabilizó de diseñar y analizar los mismos.

Los resultados cuantitativos se analizaron con un análisis descriptivo e inferencial mediante SPSS y los resultados cualitativos se analizaron mediante un análisis temático por categorías establecidas *a priori*.

2.3. Escenario / Muestra

La muestra se configuró mediante un muestreo de tipo intencional y estuvo compuesta por 16 grupos de trabajo, centrados en temáticas diversas. De cada G-T se recogió un cuestionario de satisfacción por participante (consiguiendo un total de 173) y un cuestionario de autoevaluación grupal por grupo (esto es, 16 cuestionarios). Asimismo, se realizó una sesión de seguimiento con el responsable de formación.

3. Resultados

El perfil de los grupos de trabajo es diverso. Sin embargo, el perfil más común de G-T es el siguiente: antigüedad menor a 1 año (68,8% de los casos); con entre 3 y 5 componentes en el grupo (43,8%); vinculado a un centro escolar de tipo público

(100%); la mayoría de los miembros del grupo trabajan en las etapas de educación infantil y primaria (68,8%).

Los G-T cubren distintas temáticas objeto de aprendizaje. Sin embargo, sus principales objetivos pueden clasificarse en los siguientes tipos: la innovación en el aula, la mejora del clima de trabajo, la investigación sobre aspectos de interés, y la mejora de la organización del centro educativo (ver Tabla 1).

En la mayoría de grupos se logra un grado de aprendizaje o grado de los objetivos formativos alto o muy alto. El profesorado comenta que factores como la motivación, la implicación de los miembros, y la participación de los mismos, influyen positivamente en la consecución de los objetivos del G-T.

Pese a este alto grado de aprendizaje, el 50% del profesorado participante en G-T manifiesta que apenas se producen cambios debido a la formación, como son los cambios en el centro, la introducción de nuevos contenidos y la introducción de nuevas estrategias de dinamización en el aula.

TABLA 1: Resultados de aprendizaje según Grupo de Trabajo

Grupo de Trabajo (G-T)	Grado aprendizaje	Objetivos formativos del G-T			
		Innovación en el aula	Clima	Investigación	Organización del centro
Comunicación familia-escuela	Muy alto		●		
Convivencia en el centro	Alto		●		
Edición avanzada de vídeo digital	Muy alto	●	●		
El plan energético del centro	Medio	●	●		●
Programación didáctica según el modelo de gestión de calidad	Muy alto	●	●		
Proyectos de innovación	Alto	●			
Patinaje en la escuela	Bajo	●		●	
Proyectos educativos	Muy alto			●	
Seminario de tutoría	Alto	-	-	-	-
Recursos para necesidades educativas especiales	Alto			●	
Lectura comprensiva	Muy alto	●			
Elaboración y producción de textos escritos	Alto	●	●	●	
Experiencias didácticas en la biblioteca escolar	Medio				●
Planificación de la matemática	Alto	●			
Educación física	-	●			
Observación de las propuestas de juego heurístico	Alto	●	●		

TABLA 2: Resultados de transferencia generales

		Menor Presencia	Mayor Presencia
Funcionamiento del grupo de trabajo	Mejoras en la planificación	Dificultad de los contenidos trabajados	Interés de los contenidos trabajados
	Mejoras en el desarrollo de las sesiones	Distribución de tareas	Participación
	Mejoras en el seguimiento y evaluación	Suficiencia de mecanismos	Adecuación de sistemas
Transferencia del grupo de trabajo	Aprendizajes aplicados	Aplicación de los aprendizajes en el centro	Incidencia del grupo en el desarrollo personal
	Cambios en la actuación profesional	Introducción de innovaciones en el aula	Cambios organizativos en el centro educativo

No obstante, en la Tabla 2 podemos apreciar cuáles son las mejoras que se obtienen a consecuencia de la participación en esta modalidad formativa, que se dan en menor o mayor medida, tanto respecto al funcionamiento del G-T como a los resultados del mismo.

En primer lugar, respecto al funcionamiento del G-T, el elemento que menos se mejora es el grado de dificultad de los contenidos que se abordan; en cambio, sí que se aumenta el interés de estos contenidos. En el desarrollo de las sesiones, se mejora muy levemente la distribución de las tareas entre los miembros del G-T, pero se cuenta con un grado de participación óptimo. No se producen cambios cuantitativos o cualitativos exponenciales en los mecanismos de seguimiento y la evaluación de los G-T, pero sí que se observa una mejora de la adecuación de los sistemas existentes. Finalmente, la mayoría de G-T expresan que su priori-

dad más inmediata a conseguir en futuros procesos formativos es la de mejorar la productividad de las sesiones.

En segundo lugar, respecto a los resultados del G-T, se apunta que se da poca presencia de aplicación de los aprendizajes logrados en el centro educativo, aunque el G-T incide muy positivamente en el desarrollo personal de los participantes. Asimismo, a partir de la participación en esta formación se logran introducir pocas innovaciones en el aula; por el contrario, se da una notable presencia de cambios organizativos en el centro educativo.

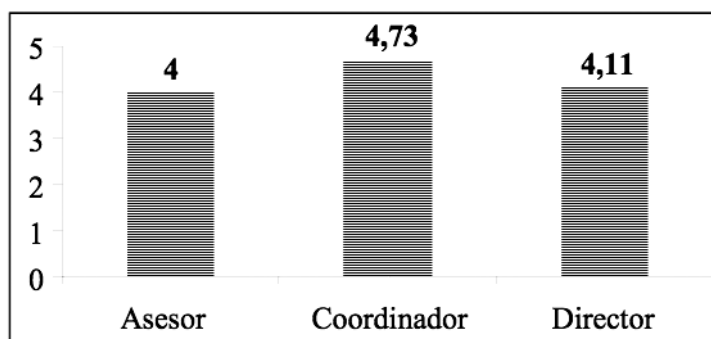
De un modo más global, los participantes en los G-T indican que el nivel de aplicación global de los aprendizajes logrado es medio-alto, con una puntuación de 3,60 sobre 5. Los materiales que se han creado en el seno del grupo de trabajo han resultado ser de utilidad, con una puntuación de 3,81 sobre 5.

Se pregunta a los G-T en qué medida han contado con el apoyo de los distintos agentes implicados en la formación (ver Figura 1). En primer lugar, el agente que ofrece más apoyo al grupo es el coordinador o coordinadora del mismo (4,74 puntos sobre 5), seguido del director o directora del centro educativo (4,11 puntos) y del coordinador o coordinadora de la formación (4 puntos). Los G-T manifiestan que afortunadamente se ha contado con el apoyo del coordinador en relación a tareas vinculadas con proporcionar recursos, la comunicación

y la coordinación del grupo, entre otros, lo cual ha facilitado en gran medida el éxito y efectividad de la formación.

Al observar los factores que afectan a la efectividad de la formación, vemos que la mayoría de factores inciden positivamente (ver Figura 2). Se aprecia que los factores con mayor presencia en el contexto de los G-T son: la existencia de un clima adecuado en el centro, la motivación para la aplicación en el aula, y las expectativas de éxito del mismo grupo de trabajo.

FIGURA 1: Valoración del apoyo recibido según el agente implicado

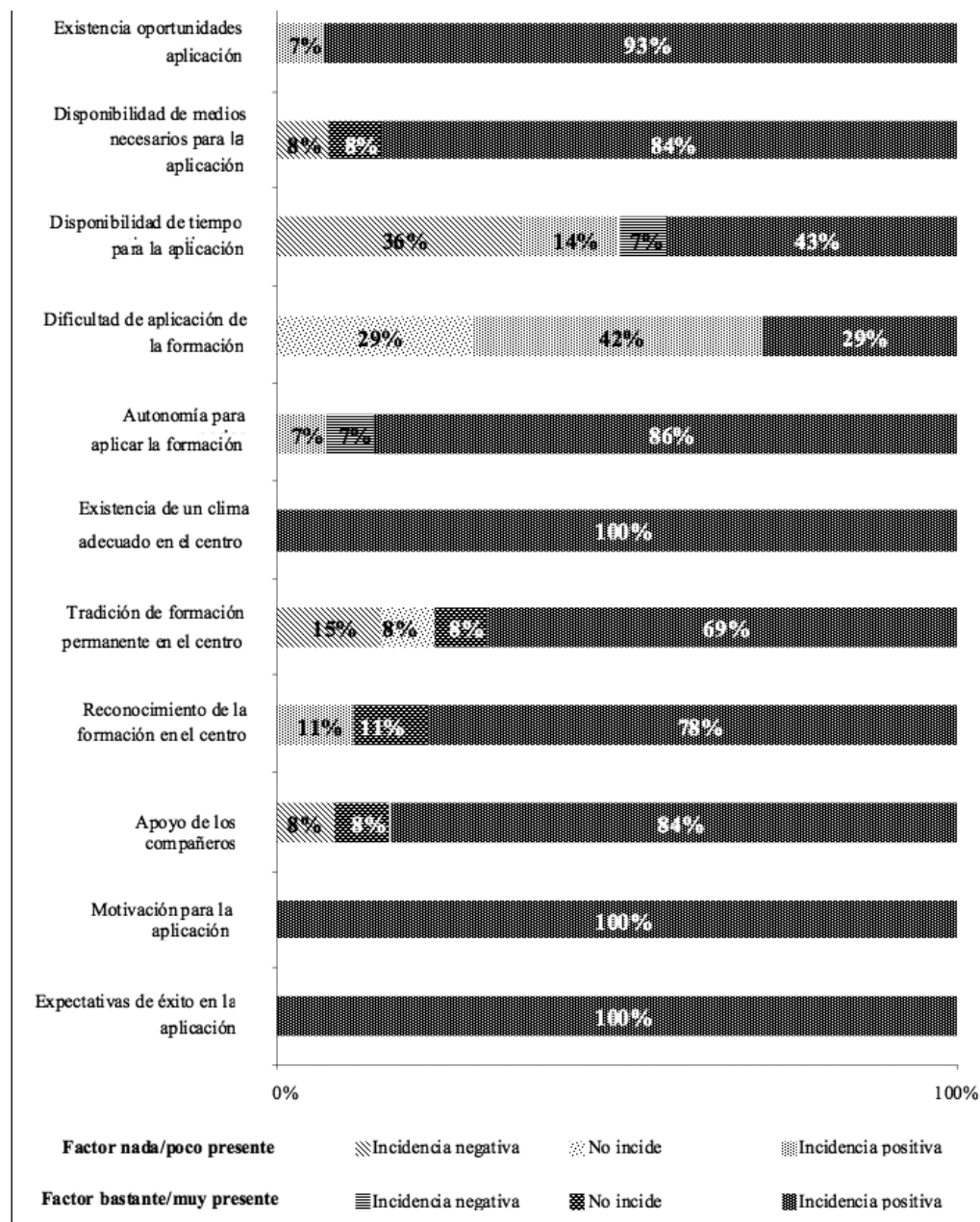


Por otro lado, los factores con menor presencia son: la tradición de formación permanente en el centro, la dificultad de aplicación de los aprendizajes, y la disponibilidad del tiempo por parte de los encues-

tadores en la aplicación, siendo éste el factor con mayor incidencia negativa (36%).

Al preguntar a los G-T cuáles eran sus propuestas de mejora de la adecua-

FIGURA 2: Factores que afectan la aplicación de la formación



ción pedagógica de la formación de cara a futuras ediciones de formación, las más sugeridas estaban relacionadas con: aumentar el tiempo dedicado a la preparación, coordinación y evaluación del proyecto grupal; aspectos relacionados con el desarrollo, solicitando más apoyo y recursos; y otros vinculados a un mayor ajuste de los objetivos de la formación y cambios específicos en la modalidad formativa, entre otros.

En síntesis, teniendo en cuenta toda la información aportada por los diferentes componentes de los grupos de trabajo observamos que, en general, ha habido una aplicación media de la formación, dado que 1 de cada 2 docentes ha transferido poco o nada los aprendizajes generados en el G-T a su puesto de trabajo. Sin embargo, este nivel de transferencia del 50% es muy superior al que se da en otras modalidades formativas, en la que la transferencia de los aprendizajes no supera el 30% (Holton, Bates y Ruona, 2000). Asimismo, el profesorado se centra en crear nuevos materiales, pero éstos a veces no se implementan o, si lo hacen, se transfieren básicamente a nivel de aula, y en pocas ocasiones a nivel de centro educativo, perdiendo el objetivo de compartir experiencias con todos los miembros de la organización (centro educativo).

Los cambios más importantes sucedidos en la actuación profesional se han dado en la manera de dinamizar del aula, en la introducción de innovaciones, en la atención al alumnado, y en la propia visión de la profesión; pero estos cambios

sólo se han manifestado en el 50% de los y las docentes.

El apoyo de los diferentes agentes es un factor clave para asegurar que haya transferencia de los aprendizajes, como hemos podido apreciar anteriormente. Y, en términos generales, éste acostumbra a ser un factor presente en los G-T.

Los principales obstáculos con lo que se encuentra el G-T están relacionados con la poca disponibilidad de tiempo, la tradición de formación permanente en el centro muy individualista y poco consensuada y estratégica, el poco apoyo de los compañeros y compañeras para transferir la formación a la actuación profesional real, y la ausencia de los recursos necesarios para aplicar la formación. Sin embargo, la mejora del funcionamiento del grupo está íntimamente vinculada a la planificación de la formación y a factores relacionales (motivación, participación, apoyo, etc.).

4. Discusión

El sistema de evaluación planteado es adecuado con respecto a su implementación y cumplimiento de su objetivo, y los instrumentos diseñados han aportado un gran volumen de información rigurosa y en profundidad sobre la formación permanente del profesorado en la Comunidad Foral de Navarra. Destaca que la evaluación se ha basado en un proceso de evaluación participativo, en el que han colaborado todos los miembros del grupo de trabajo (G-T) y formativo, en tanto que “permite al propio sujeto anali-

zar la marcha del proceso y el avance en el logro de los objetivos planteados" (Pineda, 2002, 253).

No obstante, nuestro sistema requiere de una elevada inversión de recursos tanto personales como económicos, pues el gran número de información obtenida por parte de los cuestionarios se traduce en una elevada cantidad de datos a tratar e interpretar. De igual modo, el hecho de que los instrumentos son adaptados dificulta su generalización a otros contextos. Para ello se propone utilizar este sistema de evaluación creado de modo estratégico, es decir, para evaluar algunos G-T cuyo resultado sea de máximo interés para el centro educativo o el organismo encargado de organizar la formación, o bien aplicar la evaluación en años alternos.

Más allá de estas cuestiones, los resultados que se obtienen de la evaluación aplicada indican que el grupo de trabajo es una metodología de formación del profesorado que potencia la efectividad de la formación en tanto que presenta intrínsecamente factores que son catalizadores para la transferencia de los aprendizajes a la actuación profesional de los participantes. La motivación hacia la mejora de la actuación profesional que se da en los grupos de trabajo evaluados es muy alta y, a colación, el éxito que se espera conseguir con la aplicación de la formación es notable. Paralelamente, los miembros del grupo de trabajo presentan un mayor compromiso con el centro educativo que se distingue de otras modalidades formativas por dirigirse éste a hacer frente a

problemas o cuestiones concretas que pretenden contribuir tanto a la tarea de los profesionales como al centro educativo. Por otro lado, en el G-T se pretenden conseguir objetivos mucho más definidos y concretos que en otras actividades formativas y se cuenta con plena autonomía para organizarse y establecer acciones para su consecución. Cabe destacar que el apoyo de los compañeros y compañeras que se genera en los grupos de trabajo es genuino y permite, asimismo, formarse y trabajar con seguridad en base a aprendizajes compartidos.

Según la literatura especializada (véase por ejemplo Chiaburu y Marinova, 2005; Colquitt, LePine y Noe, 2000; Ford y Kraiger, 1995; Holladay y Quinones, 2003; Kontoghiorghes, 2001, 2004; Kraiger, Salas y Cannon-Bowers, 1995; Tannenbaum, Mathieu, Salas y Cannon-Bowers, 1991; Moreno, 2009; Warr y Allan, 1998) estos factores deberían facilitar la efectividad de la formación. Como hemos visto en la evaluación realizada, el clima de transferencia generado por estos factores es altamente favorable para la efectividad de la formación; sin embargo, y pese a que el G-T permite un alto logro de los aprendizajes implicados, el grado de transferencia de la formación no es suficiente, lo cual indica que diversos elementos merecen ser discutidos.

Teniendo en cuenta que algunos de los bajos resultados de transferencia están relacionados con la falta de habilidades de los componentes del grupo para trabajar como tal, es necesario proceder a formar a

los grupos de trabajo en aspectos relacionados con el trabajo en equipo y los equipos de alto rendimiento, junto con técnicas de aprendizaje cooperativo. Asimismo, es necesario garantizar y potenciar los facilitadores de la efectividad de la formación que son de tipo psicosocial (la motivación, la participación y el apoyo social, etc.).

En paralelo, se propone plantear estrategias que acompañen la transferencia, como por ejemplo, que el centro educativo posibilite recursos y acciones de apoyo en la aplicación de los aprendizajes (Lim y Johnson, 2002). De igual modo, conviene asegurar que existen oportunidades de aplicación de la formación en el aula y en el centro (Brienkerhoff y Montesino, 1995; Clarke, 2002; Gaudine y Saks, 2004; Lim y Morris, 2006).

La reducción de los obstáculos que impiden la eficacia de los G-T y la introducción de estrategias y recursos que la facilitan, permitirá consolidar y reafirmar esta innovadora metodología formativa que presenta tan elevado potencial de ser efectiva.

Dirección para la correspondencia: M^a Victoria Moreno Andrés (mariavictoria.moreno@uab.cat), Despacho 148, Departamento de Pedagogía Sistemática y Social, Edificio G-6. Facultad de Ciencias de la Educación, Campus Bellaterra, 08193, Bellaterra, Barcelona.

Fecha de recepción de la versión definitiva de este artículo: 11.XI.2009

Bibliografía

BRINKERHOFF, R. O. y MONTESINO, M. U. (1995) Partnerships for training transfer: Lessons from a corporate study, *Human Resource Development Quarterly*, 6:3, pp. 263-274.

CHIABURU, D. S. y MARINOVA, D. R. (2005) What predicts skill transfer? An exploratory study of goal orientation, training self-efficacy, and organizational supports, *International Journal of Training and Development*, 9:2, pp. 110-123.

CLARKE, N. (2002) Job/work environment factors influencing training effectiveness within a human service agency: Some indicative support for Baldwin and Ford's transfer climate construct, *International Journal of Training and Development*, 6:3, pp. 146-162.

COLQUITT, J. A.; LEPINE J. A. y NOE, R. A. (2000) Toward an integrative theory of training motivation. A meta-analytic path analysis of 20 years of research, *Journal of Applied Psychology*, 85:5, pp. 678-707.

CORDERY, J. L.; MUELLES, W. S. y SMITH, L. M. (1991) Attitudinal and behavioral effects of autonomous group working: a longitudinal field study, *Academy of Management Journal*, 34:2, pp. 424-476.

FORD, J. K. y KRAIGER, K. (1995) The application of cognitive constructs and principles to the instructional systems model of training: Implications for needs assessment, design, and transfer, en COOPER, C.L. y ROBERTSON, L.T. (eds.) *International Review of Industrial and Organizational Psychology*, 10, pp. 1-48.

GAUDINE, A. P. y SAKS, A. M. (2004) A longitudinal quasi-experiment on the effects of posttraining transfer interventions, *Human Resource Development Quarterly*, 15:1, pp. 57-76.

GUZZO, R. A. y DICKSON, M. W. (1996) Teams in organizations: Recent research on performance and effectiveness, *Annual Review Psychology*, 47, pp. 307-338.

HOLLADAY, C. L. y QUINONES, M. A. (2003) Practice variability and transfer of training: The role of self-efficacy generally, *Journal of Applied Psychology*, 88:6, pp. 1094-1103.

HOLTON, E. F.; BATES, R. A. y RUONA, W. E. A. (2000) Development of a generalized learning transfer system inventory, *Human Resource Development Quarterly*, 11, pp. 333-360.

JOHNSON, D. W. y JOHNSON, R. (1989) *Cooperation and competition: theory and research* (Edina, MN Interaction).

KATZENBACH, J. R. y SMITH, D. K. (1996) *Sabiduría de los equipos: el desarrollo de la organización de alto rendimiento* (Madrid, Ediciones Díaz de Santos).

- KONTOGHIORGHES, C. (2001) Factors affecting training effectiveness in the context of the introduction of new technology - A US case study, *International Journal of Training and Development*, 5, pp. 248-260.
- KONTOGHIORGHES, C. (2004) Reconceptualizing the learning transfer conceptual framework: Empirical validation of a new systemic model, *International Journal of Training and Development*, 8:3, pp. 210-221.
- KRAIGER, K.; SALAS, E. y CANNON-BOWERS, J. A. (1995) Measuring knowledge organization as a method for assessing learning during training, *Human Factors*, 37, pp. 804-816.
- KUR, E. (1996) The faces of model of high performing team development, *Leadership & Organizational Development Journal*, 17:1, pp. 32-41.
- LIM, D. H. y JOHNSON, S. D. (2002) Trainee perceptions of factors that influence learning transfer, *International Journal of Training and Development*, 6:1, pp. 36-48.
- LIM, D. H. y MORRIS, M. L. (2006) Influence of trainee characteristics, instructional satisfaction, and organizational climate on perceived learning and training transfer, *Human Resource Development Quarterly*, 17:1, pp. 85-115.
- MORENO, M. V. (2009) Avaluació de la transferència de la formació contínua per a directius i directives de l'Administració Pública de Catalunya. Creació, aplicació i anàlisi d'un model d'avaluació de la transferència, *Tesis Doctoral*.
- PINEDA, P. (coord.) (2002) *Gestión de la formación en las organizaciones* (Barcelona, Ariel).
- SHARP, J.; HIDES, M.; BAMBER, C. y CASTKA, P. (2000) Continuous organisational learning through the development of high performance teams, *Proceedings of International Conference on Systems Thinking in Management*. (Geelong).
- TANNENBAUM, S. I.; MATHIEU, J. E.; SALAS, E. y CANNON-BOWERS, J. A. (1991) Meeting trainees' expectations: The influence of training fulfillment on the development of commitment self-efficacy, and motivation, *Journal of Applied Psychology*, 76:6, pp. 759-769.
- VILADOT, G. (2002) Métodos y técnicas de formación en las organizaciones, en PINEDA, P. (eds.) *Gestión de la formación en las organizaciones* (Barcelona, Ariel), pp. 149-169.
- WARR, P. B. y ALLAN, C. (1998) Learning strategies and occupational training, en COOPER, C.L. y ROBERTSON, I.T. (eds.) *International Review of Industrial and Organizational Psychology* (London, Wiley), pp. 83-121.

Resumen:

El "grupo de trabajo" como método innovador de formación del profesorado para potenciar la transferencia del aprendizaje

El "Grupo de Trabajo" (G-T) es una estrategia de organización del trabajo basada en los principios del aprendizaje cooperativo (Johnson y Johnson, 1989), efectiva para la adquisición del aprendizaje y para su transferencia al puesto de trabajo en contextos formativos (Moreno, 2009). Se creó un sistema de evaluación para la formación del profesorado de la Comunidad de Navarra, y se puso en práctica mediante un plan piloto, enfatizando el análisis de los G-T. Se utilizaron dos herramientas de evaluación: una encuesta de satisfacción (173 casos) y una encuesta de autoevaluación del G-T (16 grupos). Los resultados mostraron que los G-T fueron valorados positivamente, generando un elevado aprendizaje y una moderada transferencia. Además, esta metodología integraba numerosos factores considerados clave en la efectividad de la formación (motivación, autonomía, etc.).

Descriptores: Métodos de formación, resultados de la formación, transferencia del aprendizaje, evaluación de la formación, desarrollo de los recursos humanos.

Summary:

The “working-group” as an innovator method of teacher training to enhancing transfer of learning.

The “Working-Group” (W-G) is a strategy of organizing work based on the principles of the cooperative learning (Johnson & Johnson, 1989), effective to acquire both learning and transfer to the job in training contexts (Moreno, 2009). It was created an evaluation system for all the teacher training programs in the region of Navarre, and putting it into practice as a pilot way, emphasizing the W-G analysis. Two assessment tools were used: a satisfaction survey (173 cases) and a group self-evaluation survey (16 W-G). Results showed that W-G were positively valued, generated learning and were moderately transferred to the work. Moreover, this methodology integrated several factors which in the literature are considered as key for training (motivation, autonomy, among others).

Key Words: Training methods, training results, transfer of learning, training evaluation, human resource development.