



## APRENDIZAJE COLABORATIVO ENTRE PROFESIONALES DEL APOYO<sup>1</sup>

ANABEL MORIÑA DÍEZ (\*)

**RESUMEN.** Este artículo presenta la experiencia formativa de un grupo de trabajo inter-centro que surge en el curso escolar 1992-93 y que opera hasta la actualidad. Este grupo, formado por profesionales del apoyo, nace y se consolida teniendo como meta la búsqueda de respuestas teóricas y prácticas a las demandas y retos derivadas de la diversidad en las aulas. En este trabajo no se presenta la investigación en su totalidad sino que por el contrario se ha optado exclusivamente por el proceso de formación del grupo de trabajo, es decir, se pretende analizar cómo aprenden los participantes en la experiencia de formación y en consecuencia, cómo repercute dicha formación en su desarrollo profesional. El trabajo está organizado en torno a cuatro partes. En un primer momento se realiza una breve revisión teórica acerca de temas vinculados al propósito de este trabajo (especialmente formación en y sobre la diversidad basada en estrategias de colaboración y reflexión). A partir de esta introducción teórica se define y explica el diseño metodológico del estudio, para pasar a comentar los resultados de éste en el ámbito concreto de la dinámica de trabajo o proceso formativo. Por último, el artículo finaliza con una serie de conclusiones, a modo de reflexiones, acerca del alcance de la formación colaborativa en el desarrollo del profesorado implicado en esta experiencia.

**ABSTRACT.** This article presents the training experience of an inter school working group that arises in the course 1992-93 and that operates to the present time. This group, formed by professionals of the support, is created and is consolidated having like goal the practical and theoretical search of answers to the demands and challenges derived from the diversity in the classrooms. In this work not the research in its totality is presented but on the contrary has opted exclusively by the process of training of the working group, that is to say, intends to analyze how learn the participants in the experience and as consequence, how results said formation to their professional development. The work is organized around four parts. In a first moment a theoretical revision about themes is carried out linked to the purpose of this work (especially formation in and on the diversity based on strategies of collaboration). From this introduction is defined and explains the design of the study, to pass to comment the results of this, in the concrete environment of the training dynamic. Finally, the article ends with conclusions, to way of reflections, about the reach of the collaborative training in the development of the teachers implied in this experience.

---

(\*) Universidad de Sevilla.

(1) Este trabajo forma parte de una investigación más amplia dirigida por la profesora Ángeles Parrilla (*Análisis de Innovaciones Educativas derivadas de la Atención a la Diversidad en los centros educativos de Primaria y Secundaria*. CIDE, M-267/2-96, 1998).

## INTRODUCCIÓN

En los últimos años reconocidos autores del movimiento de educación inclusiva (Ainscow, 1999; Sapon-Shevin, 1998; Slee, 2000, etc.) están planteando que el progreso hacia escuelas que dan respuesta de calidad a todos los alumnos debe ir acompañado de una evolución del perfil profesional de los docentes. La escuela inclusiva demanda profesionales que lleguen a ser reflexivos y críticos, capaces de trabajar juntos y motivados para investigar diversos aspectos de su práctica con el fin de mejorarla.

Investigaciones como las de Clark et al. (1997), Hopkins, Ainscow y West (1994) o Parrilla (1998) resaltan la formación del profesorado como una condición esencial de aquellos centros que caminan hacia prácticas inclusivas. La formación permanente del profesorado, en este contexto, asoma como una estrategia necesaria y crítica para el desarrollo de profesionales que asumen la respuesta a la diversidad como una oportunidad para aprender de las diferencias como una riqueza para los centros y sus aulas (Booth et al., 2000; Corbett y Slee, 2000).

En un trabajo reciente Susinos (2002) revisa, entre otros ámbitos, diversas publicaciones sobre formación en atención a la diversidad en España. En este estudio se aprecia que la formación inicial, al igual que la permanente, está más trabajada teóricamente y que son menos las experiencias formativas que realmente se llevan a cabo. En este mismo estudio Susinos enfatiza la necesidad de un replanteamiento de la formación docente, la importancia de establecer canales de colaboración entre el profesorado.

Desde esta perspectiva de colaboración entre el profesorado surge una línea de investigación que propone estudios que diseñen, desarrollen y evalúen proyectos de formación en y sobre la diversidad. Bajo esta línea han surgido una serie de

trabajos (Ainscow, 1994; Booth et al., 2000; Gallego, 2001; Arnáiz et al., 1999, etc.) y aunque el diseño de la propuesta formativa o el propósito pueda ser peculiar para cada uno de ellos, en definitiva, todos comparten un doble enfoque (a pesar de que pueda haber otros puntos en común): por un lado, la idea de concebir la escuela como un lugar en el que tiene cabida cualquier grupo humano (independientemente de su origen social, cultural o cualquier otra característica) y que tiende a favorecer procesos educativos inclusivos propiciando el aprendizaje y participación activa de todos los alumnos. Y por otro lado, la colaboración, reflexión y diálogo profesional del profesorado como estrategias formativas. Desde este segundo enfoque se apuesta por una modalidad formativa basada en la formación en el centro educativo a través, principalmente, de grupos de trabajo (Bolívar, 1999; Marcelo, 1995; Senge, 1992).

Los trabajos sobre formación anteriormente citados coinciden con las ideas planteadas por autores como Fullan y Hargreaves (1997) acerca de la concepción de la colaboración como un esfuerzo estructurado, continuo y recíproco para alcanzar una meta común. Para estos autores la colaboración exige relaciones simbióticas y fuertes lazos de implicación, para que los docentes se constituyan en un grupo propiamente dicho, interactuando sus miembros como iguales.

La colaboración, según Parrilla (2000), se plantea como estrategia de aprendizaje, de formación, como marco de relaciones, y como señal de identidad de la cultura escolar. Se podría, por tanto, hablar de colaboración como valor (transversal) que se plantea en todos y cada uno de los grandes espacios y ámbitos escolares.

La colaboración entre los participantes en las investigaciones citadas sobre formación permanente en y sobre la diversidad ha contribuido a que los docentes

aprendan más sobre sí mismos, al mismo tiempo que se aprecia y comprende a los otros mejor. En este sentido, la experiencia de trabajo colaborativo puede ayudar a tener más paciencia, a escuchar con mayor atención y respetar los puntos de vista de los otros. El trabajo en equipo, como reconoce Hanks (1999), ayuda a contemplar con «ojos frescos» la situación, a tener en cuenta el punto de vista de los alumnos y a responder más adecuadamente a sus necesidades, llegando a ser los docentes más objetivos.

Respecto a la reflexión, y más concretamente la reflexión grupal en tanto que estrategia formativa cabe enfatizar su valor como proceso crítico, ya que implica analizar una cuestión concreta con fundamento, sucede de forma colaborativa, al tratarse de una resolución por parte de todos, y va encaminada hacia la mejora. En otras palabras, el fin último de la reflexión es obtener una mejor práctica de enseñanza y un mejor centro educativo.

Esta última idea sobre la reflexión nos lleva a interrelacionar aprendizaje colaborativo y reflexión grupal, de modo que la reflexión se convierte en una actividad colaborativa por la que los docentes tienen la oportunidad de interactuar, colaborar y compartir sus prácticas (Day, 1999).

A su vez, el diálogo colegial juega un papel importante en el desarrollo de la reflexión entre docentes (De Vicente, 1995) siendo un instrumento fundamental de la reflexión. Éste es, de acuerdo con Mingo-rance (1992) el canalizador de la reflexión grupal y, parafraseando las palabras de esta autora, es el intercambio, conversación entre dos o más personas que alternativamente manifiestan sus ideas y experiencias.

En función de esto cabe pensar que el aprendizaje colaborativo exige dominar las prácticas del diálogo y la discusión. Éstas son las dos formas en que conversan los equipos (Senge, 1992). La diferencia entre ambos está en que el diálogo,

se analiza libremente, escuchando a los demás, libre de perspectiva propia. A diferencia, en la discusión se presentan y defienden distintas perspectivas, eligiéndose la mejor para respaldar las decisiones que se deben tomar.

En definitiva, la formación permanente del profesorado, articulada en el trabajo que nos ocupa mediante un grupo de trabajo inter-centro con el fin de mejorar la respuesta a la diversidad, junto con la colaboración, reflexión grupal y diálogo profesional forman parte de las bases teóricas de este estudio. A continuación presentamos el diseño metodológico de la investigación y el proceso formativo de este grupo de trabajo, haciendo especial hincapié en cómo aprenden los participantes en la experiencia y la repercusión de dicha formación en su desarrollo profesional y personal.

## DISEÑO METODOLÓGICO DE LA INVESTIGACIÓN

En esta investigación hemos hecho uso de la metodología cualitativa a través del estudio de casos de corte interpretativo. El propósito general que ha guiado este estudio ha sido el siguiente:

Describir, explorar y comprender la trayectoria, procesos e impacto en la práctica de un grupo de trabajo, compuesto por profesionales del apoyo de distintos centros de la zona de Triana (Sevilla), en torno al tema de las necesidades educativas especiales.

La recogida de datos se ha llevado a cabo a través de entrevistas guiadas tanto individuales como grupales a las personas seleccionadas como informantes clave (coordinadora del grupo de trabajo, miembros del EOE-Equipo de Orientación Externa, asesor del centro de profesores, miembros del grupo). Éstas, junto a observaciones de las sesiones de formación, la recogida de documentos oficiales y la utilización de una

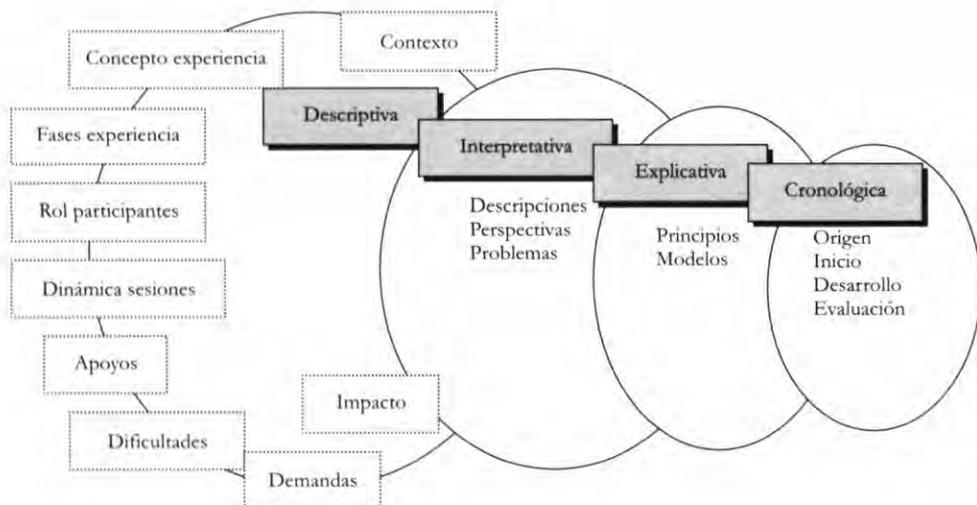
adaptación de la técnica de «la línea del cambio<sup>2</sup>» de Ainscow, Hargreaves, Hopkins, Balshev y Black-Hawkins (1994) han sido los instrumentos utilizados.

Para el análisis de datos nos hemos basado en una codificación múltiple utilizando el programa informático AQUAD. Para ello hemos seguido un proceso de codificación secuencial basado en la propuesta de Marcelo (1995), lo que nos ha permitido acceder no sólo al contenido temático (codificación descriptiva) de las transcripciones, documentos y notas de campo, sino a la orientación del mismo (codificación interpretativa y explicativa), así como a la ubicación de la información en el tiempo (codificación cronológica). Consistió pues en una codificación sucesiva de los datos: temática, interpretativa, explicativa, cronológica (figura I).

## RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN: DINÁMICA DE FORMACIÓN

Antes de ocuparnos de la dinámica de trabajo de este grupo quisiéramos explicar el origen y sentido de la experiencia formativa. En primer lugar, habría que destacar que este grupo denominado oficialmente «Necesidades Educativas Especiales en Triana» es hoy día un grupo de trabajo formado, principalmente, por profesionales del apoyo de seis centros. Sin embargo, en sus orígenes se trataba de un grupo interprofesional en el que participaban tanto profesores de pedagogía terapéutica como miembros del EOE o tutores de programas de Garantía Social. En cualquier caso, los miembros de este grupo que inician su andadura a comienzos del curso escolar 1992-93 comparten un rasgo común: su vinculación directa al tema de las necesidades educativas especiales.

FIGURA I  
*Análisis de datos*



(2) A través de esta técnica es posible indagar las perspectivas y valoraciones que los participantes hacen sobre algunos de los momentos más significativos durante los años que lleva funcionando la experiencia.

El sentido del grupo de trabajo, su singularidad e idiosincrasia con respecto a otros grupos queda reflejada en la figura II. En primer lugar, lo define la propia zona geográfica donde se ubica la experiencia. Es un grupo de trabajo cuyo campo de actuación queda circunscrito, como ya mencionáramos, al barrio de Triana, con unas características propias. Además, un tema común une a los profesionales de este grupo: el interés en buscar respuestas a la diversidad y la mejora del proceso de integración. Por otra parte, los participantes son profesionales que no pertenecen a un mismo centro. Más bien al contrario, precisamente la presencia de profesionales de distintas escuelas es otra de las claves que permite diferenciar a este grupo de los otros. Por último, ésta es una experiencia caracterizada por una significativa implicación de las personas involucradas en la misma, especialmente, por un número reducido de éstos, que «contaminan» al resto de participantes.

Respecto a los contenidos abordados por el grupo a lo largo de todos sus años de funcionamiento un tema básico ha ocupado especialmente a este grupo de trabajo: el de las Adaptaciones Curriculares Individualizadas (ACI). Y otros temas secundarios, han sido abordados también vinculados al mismo: la evaluación y promoción de los alumnos con NEE, las Finalidades Educativas de la diversidad y los criterios de admisión de alumnos con NEE en los centros de la zona.

Centrándonos en la dinámica de trabajo propia del grupo «Necesidades educativas especiales en Triana» en su funcionamiento interno y para analizar la puesta en práctica de la experiencia, vamos a partir de la contextualización de ésta en un curso escolar concreto respondiendo a las siguientes preguntas: cuándo y dónde se reúne el grupo; qué objetivos pretende conseguir en las sesiones de trabajo; qué contenidos aborda; cuál es la metodología que se utiliza en los encuentros; con qué

recursos cuenta; cómo se realiza la evaluación del grupo; y finalmente, cuál es el ambiente de trabajo:

#### UBICACIÓN Y CALENDARIO DEL GRUPO

El grupo inter-centros se reúne quincenalmente, en jueves, comenzando en septiembre y finalizando en junio, cada año en un centro distinto, normalmente durante dos horas y media en cada una de las sesiones, de 17:00h. a 19:30h. Suele ser frecuente que el grupo se reúna durante 30 ó 40 horas a lo largo del año.

#### OBJETIVOS DE LAS SESIONES DE TRABAJO

En las sesiones del grupo de trabajo podemos identificar distintos objetivos. Éstos se definen de la siguiente manera en los documentos del grupo en el curso 1998-99:

- Incidir en la mejor organización y funcionamiento del centro o centros educativos de los miembros que componen el grupo de trabajo sobre necesidades educativas especiales.
- Conocer y utilizar recursos didácticos nuevos, distintas formas organizativas y/o estrategias de enseñanza-aprendizaje y de evaluación novedosas.
- Adquirir información relativa a cualquier aspecto del mundo científico-cultural que tenga relevancia para la práctica educativa, haciendo especial hincapié en lo relativo a la evaluación de alumnos con NEE.
- Unificar criterios a nivel de zona sobre evaluación de alumnos con NEE.

Que este grupo se haya planteado en su proyecto todos estos objetivos no supone haberlos estudiado todos ni que se haya empleado la misma intensidad en cada uno de ellos. Al contrario, algunos objetivos se

han tratado con mayor profundidad, como son los siguientes: la evaluación de alumnos con necesidades educativas especiales y la unificación de criterios sobre evaluación a nivel de zona.

#### CONTENIDOS DE LAS SESIONES DE TRABAJO

De acuerdo con los objetivos propuestos, los contenidos que se pretenden abordar a lo largo del curso 1998-99 son:

- Continuar profundizando en el estudio de documentos referidos a la implicación de los alumnos con NEE en la planificación educativa del centro, en los ciclos de Educación Infantil, Primaria y Secundaria.
- Revisar distintos métodos de iniciación al aprendizaje lecto-escritor en alumnos con NEE.
- Aplicar y seguir las adaptaciones curriculares individuales. Estudio y reflexión sobre material de evaluación. Intercambio de experiencias entre profesionales de la zona de su práctica diaria.

A través de estos contenidos podemos pues perfilar las distintas tareas que el grupo

pone en marcha en sus sesiones de trabajo: revisión teórica, legislativa y de documentos, intercambio de experiencias prácticas, discusión, reflexión y análisis, indagación y por último elaboración de sus propios materiales, conclusiones, etc.

#### METODOLOGÍA DE LAS SESIONES DE TRABAJO

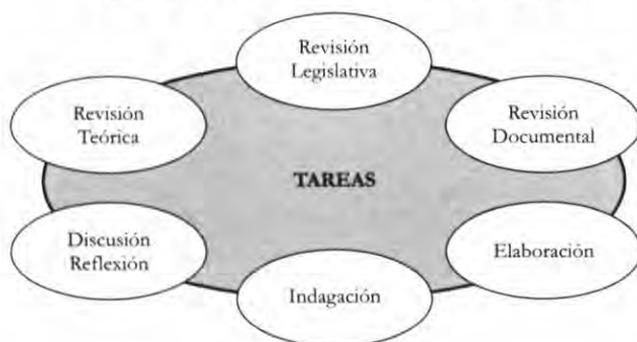
Es quizás la metodología de las sesiones de un grupo de trabajo el aspecto que define la trayectoria de éste, ya que la forma de abordarse los distintos contenidos difiere a un grupo de otro, dotándolo de singularidad y significados propios.

Si hacemos una revisión de todos los proyectos anuales de solicitud de grupo de trabajo que se han ido elaborando podemos constatar que un punto común a todos es el apartado referido a metodología y dinámica de trabajo. Este punto se concreta en los siguientes elementos, recogidos en los proyectos del grupo de diversos años:

- Debate sobre un tema propuesto (según proyecto) que previamente y de forma individual los miembros del grupo han estudiado.

FIGURA II

*Tipos de tareas habituales en el seno del grupo*



- Estudio de casos: análisis y discusión en grupo.
- Asesoramiento por parte de un experto.
- Recogida de información.

De la lectura de las entrevistas y las observaciones realizadas podemos confirmar una estructura metodológica que completa la ofrecida más arriba y que de alguna manera complementa la forma de actuar de este grupo (figura III):

En primer lugar, cabe destacar el hecho de que este grupo inter-centros, después de muchos años de funcionamiento, continúa actuando sin orden del día previamente prefijado. Este punto, en lugar de ser un obstáculo para la dinámica del grupo, se ha convertido en una nota de identidad del mismo, calificándolo una de las profesoras como una forma de actuar necesaria:

Entonces muchas veces vamos y empezamos a hablar sin más ¿no?, sin orden del día. Y eso nos ha ocurrido muchas veces, pero se demostró también que era una necesidad que había en la gente.

(Entr. Prof.)

La primera fase de la sesión es considerada por los propios profesores como una terapia de grupo. Ésta ocupa alrededor de la primera media hora y sirve para plantear problemas que han aparecido en sus prácticas desde el último encuentro.

Al principio de la jornada tenemos un tiempo de una puesta en común de, si tenemos un problema, sentarnos para solucionarlo entre todos.

(Entr. Grupal)

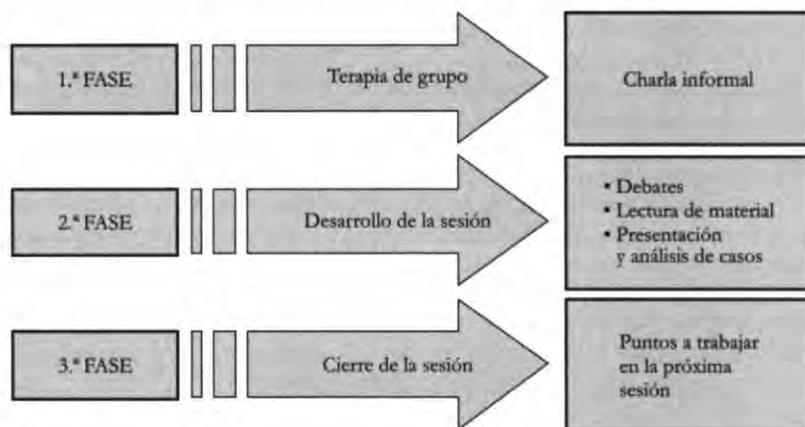
Esta toma de contacto inicial es valorada de manera muy positiva por una de las profesoras, para quien las personas que se dedican a la educación especial deben expresar en estos momentos sus inquietudes y sentimientos, y «se expresen» sin limitaciones:

Ha interrumpido la otra dinámica, pero también es necesario dejar un tiempo, digamos para expresarse la gente, lo que es necesario en Educación Especial sobre todo.

(Entr. Prof.)

A esta primera fase le pueden seguir distintas estrategias, que estarían presentes

FIGURA III  
*Estructura de las sesiones de trabajo del grupo*



en el desarrollo propiamente dicho de las sesiones:

a) Debate sobre algún tema que individualmente se ha estudiado previamente a la sesión:

Claro, claro, pero es que eso le ha cerrado todos los caminos. Entonces era una niña de educación especial. Pero ahora mismo ¿le damos informe o no le damos informe?, y estamos ahí en esa duda, porque parece que la niña está arrancando y si se la... yo no sé.

(Sesión 1)

b) Lectura y aportación de materiales en la propia sesión de trabajo. Los participantes en el grupo leen durante las horas de las reuniones algún material concreto o realizan comentarios de lecturas previas que han realizado fuera del horario de los encuentros.

Suplemento número 1. De diciembre del 96, número 1, de Andalucía educativa. Pon entre paréntesis, revista de Andalucía educativa sobre evaluación educativa.

(Sesión 3)

c) Presentación y análisis de casos: A través de la experiencia de estas profesoras se recurre a contar casos que ellas han experimentado en su práctica o que conocen por otros compañeros. Además, a los casos problemáticos que pueden tener le buscan soluciones entre todas:

Yo es que me acuerdo de un caso de aquí precisamente. ¿Y qué es lo que pasó? Que era un crío con un poquito más del nivelito que tu has dicho, pues puso que se lo iban a llevar a FP, que estaba la cosa dudosa, entonces Lourdes y yo le dijimos que estaba claro que no era para FP, es cuando había 8.º, que era cuando estaba 8.º aquí. Pero claro, pues aquí el crío consiguió sacar el graduado con mucho esfuerzo y con mucha historia, los padres se animaron con eso...

(Sesión 1)

La presentación de casos ayuda a comprender algunos de los conceptos

abordados en las sesiones y beneficia el que se comparta los problemas que puedan ir surgiendo. Las profesoras pueden ayudar a sus otras compañeras y entre todas buscan soluciones a los casos planteados:

Reme, yo tengo dos casos opuestos totalmente, uno que escribe, que es ése y le preguntas la «A» y te dice que el «uno» y mira que yo machaco eh, no te puedes ni imaginar y otro que lee el periódico y no es capaz de hacer un cerito.

(Sesión 4)

Estos encuentros suelen finalizar con el establecimiento de aspectos a trabajar para la próxima sesión. Las componentes del grupo inter-centros se marcan tareas y fijan materiales a recopilar o leer para debatir en la siguiente reunión.

A ver si para el próximo día podríamos traer como chuleta como unos puntos... ¿Los puntos que lleva el Informe?... los puntos que lleva el Informe.

(Sesión 1)

Como se puede observar la formación de estas profesionales se basa en el necesario binomio teoría y práctica. Aunque en las sesiones los debates que se producen están basados en la experiencia prácticas de las participantes y en los problemas que surgen en sus centros, éstos están fundamentados y apoyados por la lectura de material teórico relacionado con el tema de estudio.

#### RECURSOS CON LOS QUE CUENTA EL GRUPO

Además del ya demostrado apoyo entre iguales que se da en esta experiencia, también se han utilizado distintos recursos materiales. De éstos, el principal recurso que tienen los profesionales del equipo es bibliografía teórica sobre el tema que trabajan.

Bajo este epígrafe vamos a distinguir una bibliografía de tres tipos:

- *Libros*: los miembros del grupo cuentan con algunos libros que apoyan sus discusiones.
- *Normativa educativa*: estos profesionales han contado con distintas normativas existentes sobre el tema de evaluación de alumnos con necesidades educativas especiales, elaboración y diseño de ACI, etc. para fundamentar su trabajo.
- *Documentos propios de los centros*: se han utilizado, por ejemplo, para elaborar el boletín de notas recopilándose en sus centros de referencia muy diversos documentos.

#### EVALUACIÓN DEL GRUPO INTER-CENTROS

Un aspecto que interesa conocer del grupo de trabajo es la evaluación que el mismo realiza de su propia formación. Por tanto, una cuestión obligada en el análisis de este caso es indagar en el tipo de evaluación que el grupo realiza. Esta fue precisamente la pregunta que se le hizo a la coordinadora del grupo, la cual respondió que no hacían ningún tipo de evaluación específica, sino que la memoria que todos los años tenían que realizar les servía de recapitulación de lo que habían hecho y de lo que no, en relación al proyecto anual solicitado de grupo permanente al centro de profesores.

No, no evaluamos, la memoria nos sirve de, un poquito de repaso, de lo que hemos hecho y si hemos conseguido esos objetivos, pero no hacemos una evaluación.

(Entr. Coord.)

Para la realización de esta memoria una de las profesoras se encarga de llevar un diario donde se toma nota de lo que sucede en los encuentros y se trabaja en cada uno de éstos.

¿Qué iba a decir yo? Ah, que hoy no hemos tomado, no hemos tomado, como no está Rosa la secretaria, no hemos tomado notas para el diario de sesiones.

(Sesión 1)

#### EL AMBIENTE DE TRABAJO: UN ESPACIO PARA LA CONFIANZA Y EL RESPETO MUTUO

Finalmente, con relación al ambiente que ha predominado en el grupo de trabajo, éste se podría sintetizar con la frase «un espacio de relax y de colaboración».

Y tenemos un ambiente muy relajado, un ambiente de colaboración muy bueno.

(Entr. Coord.)

Todos los participantes han estado muy involucrados en los encuentros, contando con una alta participación y compañerismo por parte de todos. Esta relación trasciende de los encuentros fijados y las profesoras se ayudan en horas no lectivas. Así, esto denota un gran compañerismo y un clima óptimo entre todos los participantes.

Bueno, ¿tú quieres que esta tarde nos reunamos fuera del programa y lo acabamos para la semana que viene?

(Sesión 3)

En conclusión, términos tales como confianza, relax, colaboración, naturalidad, amistad, etc. dan cuenta del ambiente que se respira en este grupo de trabajo y justifican las buenas relaciones mantenidas por los integrantes del mismo.

#### CONCLUSIONES

En una experiencia como la que nos ocupa «aprendizaje colaborativo entre profesionales de la educación para mejorar la respuesta a la diversidad» no podemos obviar la repercusión que esta metodología

de trabajo pueda tener en el desarrollo profesional de los participantes.

Aunque esta experiencia pueda repercutir en diversos ámbitos, nos gustaría finalizar este artículo reflexionando en torno a diferentes dimensiones de la colaboración que afectan al aprendizaje y relaciones entre el profesorado. Así podríamos resaltar las siguientes ideas:

#### LA COLABORACIÓN ENTRE PROFESIONALES DE LA EDUCACIÓN SE CONCEBE COMO NECESARIA

Lejos de culturas escolares caracterizadas por el individualismo, el balance de los implicados en esta experiencia hace hincapié en la necesidad de colaboración entre los profesionales. Especialmente, ésta es importante cuando se trata del tema de alumnos con necesidades educativas especiales. Para ellos no tiene sentido que el profesor trabaje aislado en su aula sino que el aprendizaje debe tener lugar en grupo. La colaboración y reflexión grupal es un medio para formarse, integrarse en procesos de mejora, construir formas de enseñar, etc.

Por ello, es necesario salir de esa cultura individualista de algunas escuelas y luchar por una cultura colaborativa donde el profesor abra la puerta de su aula y comparta sus necesidades, problemas, dilemas, satisfacciones, etc.

En este proyecto, cada vez más, el profesorado va tomando conciencia de la necesidad de abandonar concepciones y formas de trabajo individualistas.

#### LA COLABORACIÓN COMO ESTRATEGIA DE APRENDIZAJE Y TRABAJO ENTRE PROFESORES: ¿CÓMO SE COLABORA?

Decíamos que la colaboración está en la base de los procesos de aprendizaje de estos profesores, pero también en la base del desarrollo de las innovaciones, hasta el punto de que podríamos hablar de la colaboración

como el entramado básico o la espina dorsal de este proyecto.

¿Cómo se colabora?, ¿En qué consiste la colaboración?, ¿Cómo se hace presente?

Sabemos ahora que la colaboración se traslada al diálogo entre profesores en forma de una serie de reglas y actitudes que rigen el mismo como son:

- La *escucha* (saber escuchar los problemas de los demás, tratando de verlos desde su punto de vista).
- La *paciencia* (para dar espacio a los ritmos y tiempos de los demás).
- La *tolerancia* (con la diversidad de manifestaciones y posicionamientos).
- La *no emisión de juicios de valor* durante el proceso de colaboración, ya que coartan y frenan la libertad de expresión de los compañeros.
- La actitud de *no culpabilidad* (ni propia ni ajena ante los problemas afrontados).
- El *respeto* hacia los otros como personas y profesionales.
- El reconocimiento de las *aportaciones* que todo profesor puede hacer (y con ello un ensalzamiento del conocimiento generado en la práctica).
- Las *relaciones basadas en la igualdad*, en las relaciones horizontales.
- El *carácter u orientación práctica* dada a la colaboración, que versa siempre sobre problemas o situaciones concretas y reales.

También este estudio ha mostrado una serie de actividades colaborativas que los profesores ponen en marcha para analizar, valorar o simplemente diseñar procesos de acción:

- La reflexión conjunta: el desarrollo de tareas que fomentan que los profesores piensen juntos y aúnen fuerzas al analizar prácticas, ideas o propuestas.

- Las actividades de revisión y análisis de información en grupos organizados que comparten, reparten y contrastan el trabajo hasta llegar a acuerdos y mínimos comunes.
- La indagación y exploración de posibilidades, alternativas, causas, etc. siguiendo estrategias concretas que fomentan la participación y demandan la contribución de los distintos miembros.
- La elaboración y diseño de propuestas de manera consensuada construyendo éstas desde la propia práctica.
- El desarrollo de nuevas prácticas en el aula en colaboración con otros profesores, o simplemente con el apoyo que supone saberse respaldado por los compañeros (que así colaboran también en el cambio)

#### LA EXPERIENCIA SE BASA EN LAS RELACIONES ENTRE IGUALES Y EL APRENDIZAJE ENTRE COLEGAS

El sentimiento de no estar solo, de estar respaldado por sus compañeros, ante los problemas que viven en sus aulas y centro, crea seguridad ante el desarrollo y puesta en práctica de estrategias diferentes a las que habitualmente se llevan a cabo.

Las relaciones entre iguales, horizontales y no jerárquicas entre compañeros, son otra nota común en estos proyectos. El apoyo cambia como consecuencia, pues, de un análisis y reflexión propio, y no como consecuencia de imposiciones jerárquicas planeadas desde instancias externas a los centros.

Pero, ¿cómo aprenden los profesores?, ¿cómo se produce ese proceso? En primer lugar podemos hablar de un proceso de construcción de tipo participativo y enraizado en la práctica. El análisis y la reflexión de los casos de los alumnos o aulas es el punto de partida desde el que se construye

el aprendizaje. Desde esas situaciones específicas e individuales, los profesores de este estudio empiezan a plantear hipótesis y explicaciones, así como a plantear alternativas, que una vez puestas en práctica en el aula y revisadas en el seno de los grupos, contribuyen a la construcción de un conocimiento práctico que es compartido y recreado con la ayuda de los compañeros.

Podemos decir que los profesores de este caso aprenden en y desde la práctica, en base a problemas y demandas reales y con la ayuda de los propios compañeros. Los procesos desarrollados para ello se basan en el aprendizaje entre colegas, en el aprendizaje de la propia práctica y en la revalorización del propio conocimiento práctico.

#### EL IMPACTO Y LA DIMENSIÓN PERSONAL DE LAS INNOVACIONES: ¿CÓMO SE VIVE PERSONALMENTE EL PROCESO DE INNOVACIÓN?

También, como se había anticipado en fases previas, las relaciones personales trascienden a las profesionales. Los profesores que participan en este proyecto aluden a un impacto personal de esos proyectos en términos de salir del aislamiento profesional, de sentirse acogidos, escuchados y acompañados por los propios compañeros.

Así, los miembros de grupo Triana enfatizan el valor terapéutico de la participación en el Grupo de trabajo como un primer impacto básico del mismo. Esto ayuda a que su autoestima aumente, ya que el contar con el apoyo de los colegas, les ayuda a estar más seguros en sus centros y a contar con un respaldo personal en actuaciones en éstos.

Por otro lado, los profesores que participan en esta experiencia señalan que la colaboración permite asimismo canalizar y compartir ansiedades, miedos e inseguridades que la propia práctica les genera.

Además, estos profesionales se sienten más seguros cuando trabajan y tienen que

pedir colaboración del profesor tutor. Esto es debido a la mayor coordinación de los profesionales de los distintos centros, ya que las decisiones que se toman en estas reuniones inter-centros se consensuan y se aplican en los respectivos centros.

Para finalizar, los miembros del grupo ven una salida a esta soledad en la que se encuentran en sus escuelas: cuando están juntos en el grupo de trabajo se están aportando entre sí algo más que aprendizaje de conocimientos, están compartiendo sus necesidades, problemas, sentimientos.

### BIBLIOGRAFÍA

- AINSCOW, M.; HARGREAVES, D.; HOPKINS, D.; BALSHAW, M. y BLACK-HAWKINS, K.: *Mapping change in schools. The Cambridge manual of reasearch techniques*. Cambridge, University of Cambridge Institute of Education, 1994.
- AINSCOW, M.: *Conjunto de materiales para la formación de profesores. Las necesidades especiales en el aula*. París, UNESCO, 1994.
- *Understanding the development of inclusive schools*. London, Falmer Press, 1999.
- ARNÁIZ, P.; HERRERO, A. J.; GARRIDO, C. F.; DE HARO, R.: «Trabajo colaborativo entre profesores y atención a la diversidad», en *Comunidad Educativa*, 262 (1999), pp. 29-35.
- BOLIVAR, A.: *Cómo mejorar los centros educativos*. Madrid, Síntesis, 1999.
- BOOTH, T.; AINSCOW, M.; BLACK-HAWKINS, K.; VAUGHAN, M. y SNOW, L.: *Index for inclusion: developing learning and participation in schools*. Bristol, Centre for Studies on Inclusive Education, 2000.
- CLARK, C.; DYSON, A.; MILLWARD, A. J. y SKIDMORE, D.: *New directions in special needs*. London, Casell, 1997.
- CORBETT, J. y SLEE, R.: «An international conversation on inclusive education», en F. AMSTRONG, D. AMSTRONG y L. BARTON (eds.): *Inclusive Education. Policy, contexts and comparative perspectives*. London, David Fulton Publishers, 2000, pp. 133-146.
- DAY, C.: *Developing teachers. The challenges of lifelong learning*. London, The Falmer Press, 1999.
- DE VICENTE, P. S.: «La formación del profesorado como práctica reflexiva», en L. M. VILLAR (coord.): *Un ciclo de enseñanza reflexiva*. Bilbao, Mensajero, 1995, pp. 53-87.
- FULLAN, M. y HARGREAVES, A.: «Escuelas totales», en M. FULLAN y A. HARGREAVES.: *¿Hay algo por lo que merezca la pena luchar en la escuela?* Sevilla, Publicaciones MCEP, 1997, pp. 63-91.
- GALLEGO, C.: *Los Grupos de Apoyo entre Profesores: proceso de formación y desarrollo*. Tesis doctoral, Universidad de Sevilla, 2001.
- HANKO, G.: *Increasing competence through collaborative problem-solving*. London, David Fulton Publishers, 1999.
- HOPKINS, D.; AINSCOW, M. y WEST, M.: *School improvement in an era of change*. London, Cassell, 1994.
- MARCELO, C.: *Formación del profesorado para el cambio educativo*. Barcelona, PPU, 1995.
- MINGORANCE, P.: «¿Cómo pueden formarse los profesores? Modelos de formación permanente», en J. I. AGUADED (ed.): *El auto-perfeccionamiento de los profesores*. Huelva, Instituto de Ciencias de la Educación de la Universidad de Sevilla en Huelva, 1992.
- PARRILLA, A.: *Análisis de Innovaciones Educativas derivadas de la Atención a la Diversidad en los centros educativos de Primaria y Secundaria*. CIDE (trabajo inédito), 1998.
- *Proyecto docente e Investigador I*. Cátedra de Universidad, octubre, Universidad de Sevilla, 2000.
- SAPON-SHEVIN, M.: *Because we can change the world*. Boston, Allyn and Bacon, 1998.
- SENGE, P. M.: *La quinta disciplina. Cómo impulsar el aprendizaje en la organización inteligente*. Barcelona, Garnica, 1992.
- SLEE, R.: *Talking back to power. The politics of educational exclusion*. ISEC, Manchester, 2000.
- SUSINOS, T.: «Un recorrido por la inclusión educativa española. Investigaciones y experiencias más recientes», en *Revista de Educación*, 327 (2002), pp. 49-68.