

El modelo de trabajo colaborativo en grupos

Ferran Carreras
Tudurí
*Universitat de les Illes
Balears*

Educació i Cultura
(1999), 12:
103-119

El modelo de trabajo colaborativo en grupos

Ferran Carreras Tudurí

Universitat de les Illes Balears

Resumen

Parece cada vez más notorio que el éxito de la diversidad reside en parte en la posibilidad de que se den estructuras internas de apoyo entre profesores para la asignación compartida de responsabilidades, para el diseño, implementación y evaluación de diseños curriculares adaptados, así como para la generación de forma más sistemática de cambios progresivos en la mentalidad del profesor ordinario, en su concepción de la enseñanza y del aprendizaje, en su metodología, etc. hacia estilos educativos más acordes y respetuosos con la diversidad.

En el presente artículo se revisan los fundamentos teóricos de este modelo resumido en el epígrafe de este trabajo y se proponen estrategias metodológicas para su aplicación práctica en las escuelas.

Summary

It seems quite obvious that the success of diversity depends partly on internal structures of support among teachers for the shared assignment of responsibilities, for the design, implementation and evaluation of adapted curricular designs, as well as for the generation of more systematic progressive changes in ordinary teachers' mentalities, conception of teaching and learning, methodology, etc. toward agreement with educational styles more respectful to diversity (Gallego, C.1.998, 513-426).

In this work I articulate and review this model's theoretical foundations and discuss methodological strategies for its practical application in the schools.

1. Concepto y fundamentos del modelo de apoyo colaborativo

La ayuda mútua entre iguales desde una estructura relacional parece ser un ingrediente fundamental de cambio en las escuelas. Este enfoque del trabajo del Apoyo tiene pocos años de vida, iniciándose hace seis años en Inglaterra, y hace tres en nuestro país promovido fundamentalmente por el grupo IDEA! como abordaje sobre lo que se conoce como '*trabajo colaborativo*' (Marcelo y Villar, 1.995, 235-243). Diferentes autores lo denominan como '*grupo colaborativo interprofesional*', '*grupo de apoyo entre profesores*' (Parrilla, 1.998), '*apoyo entre colegas*', o '*grupo de Apoyo entre compañeros*' [Peer Support Groups] o [collaborative work], dentro de un '*entorno de colegialidad y participación*' (Lieberman, 1.998b), como expresiones homónimas más utilizadas en la literatura especializada. Como consecuencia de la brevedad de su existencia, hay escasas investigaciones y publicaciones sobre este modelo (Parrilla y Daniels, 1.998, 203; Parrilla y Gallego, 1.998b,55-69).

Aunque hay autores que desde el área de Organización Escolar tratan el concepto de trabajo colaborativo dentro de la estructura organizativa del centro (Escudero, 1.990b;

López Melero, 1.991, 157-176; Santos Guerra, 1989, 24-27, etc.) no hay, sin embargo, un cuerpo teórico-práctico específico que integre el trabajo del Apoyo bajo este enfoque. Los trabajos más relevantes que seguiremos a continuación con un breve análisis sobre los mismos son los siguientes:

Autores	Estudios
— Gallego (1.998)	Grupos colaborativos de apoyo para la atención a la diversidad
— Daniels, y Norwich (1.997):	Teacher supoport teams. An interim evaluation report
— Murillo; Gandul y Pérez (1.996):	Apoyo colaborativo interprofesional
— Zabalza (1.995):	Apoyo a la escuela y procesos de diversidad educativa
— Parrilla y Daniels (1.998)	Creación y desarrollo de grupos de apoyo entre profesores
— Parrilla y otros (1.996)	Apoyo a la escuela: un proceso de colaboración
— Staimback y otros (1.990):	Toward inclusive classrooms
— Hanco (1998,123-159).	Las necesidades educativas especiales en las aulas ordinarias
— Creese, Daniels, Worwinch, y Norwich (1.992):	Teacher assistance five descriptive studies on 96 teams
— Thousand y Villa (1.992):	Collaborative teams. A powerful tool ini school restructuring
— Cuenca y Galán (1.998):	Cómo se inició y desarrolló el Grupo de Apoyo entre Profesores del CP Guadalquivir
— Ireson (1.992):	Collaboration in support systems
— Lieberman (1.998b):	Expanding the leadership team

Fuente: elaboración propia

Según Escudero (1.990) se entiende por trabajo colaborativo

«[...] una determinada concepción de la escuela como organización educativa, una determinada concepción del curriculum y de sus procesos de planificación, desarrollo y evaluación, una determinada manera de pensar al profesor como profesional y las condiciones y procesos para su dignificación y desarrollo, y una determinada concepción de las relaciones entre teoría y práctica.»
(Escudero, 1.990, 202).

Los supuestos desde los que parte esta estrategia son, según León Guerrero (1.997, 420) los siguientes: 1. la formación permanente de los profesores es algo más que el aprendizaje, a título individual, de nuevos contenidos y procedimientos e enseñanza; 2. la institución escolar debe ser la promotora el cambio y 3. se parte de una idea del profesor que reconoce la profesionalidad del mismo, el conocimiento y experiencia que éste genera en su propia práctica, así como el carácter evolutivo de este aprendizaje vinculado al contexto donde se produce.

Hanco (1.998) plantea en sus trabajos sobre apoyo colaborativo entre profesionales las pautas básicas que a su juicio permiten un buen desarrollo práctico del modelo:

1. iniciar un grupo de apoyo entre maestros: a) primeros contactos con la institución, b) difusión del trabajo de apoyo al resto del profesorado

2. El trabajo en los grupos: a) primeras reuniones el grupo: papeles preestablecidos, expectativas acerca del papel del apoyo, b) estado de desarrollo en los grupos; c) seguimiento de casos, d) interpretaciones y evaluaciones previas, e) evaluaciones finales y seguimientos.

Parrilla Latas y colaboradores (1.998) plantean en un magnífico trabajo sobre el apoyo colaborativo en las escuelas de Sevilla, la definición de las características básicas de la estructura de un grupo de apoyo colaborativo entre colegas, citado en sus textos con la abreviatura GAEP, así como sus dificultades más relevantes.

Para esta autora, Grupo de Apoyo entre Profesores se define como un *‘modelo de apoyo desarrollado desde el marco de las teorías del desarrollo organizativo, consistente en la creación de pequeños grupos de compañeros de un mismo centro, que colaborativamente trabajan sobre problemas planteados por sus colegas’* (Parrilla, y Daniels 1.998,15). Las diferencias central con respecto a los modelos de apoyo hasta ahora vigentes son las siguientes:

- Es un modelo de apoyo interno dentro de la escuela.
- Se estructura horizontalmente como un grupo de apoyo entre colegas formado por profesores sin énfasis alguno en su especialización, y huyendo de cualquier planteamiento terapéutico o asistencial.
- Se vehicula como un grupo de autoevaluación y autoformación docente.
- Su metodología se basa en la reflexión sistemática y estructurada basada en la acción.
- Se parte del presupuesto que todos los profesores poseen conocimientos y habilidades fruto de sus experiencias, útiles para atender a la diversidad, que pueden ser compartidos con los demás colegas y utilizados en su beneficio y en el conjunto de la institución escolar.
- La finalidad es resolver colaborativamente problemas entre colegas desde su discernimiento y análisis, como requisitos para la acción comprometida de sus miembros para promover cambios concretos y paulatinos.

Para Daniels (1.998,23) estos grupos se configuran en un foro articulado como equipo estable dentro del centro, en el cual los profesionales de la educación comparten, tratan y resuelven *problemas* inmediatos e individuales que surgen a los profesores en la realidad cotidiana de sus aulas. Se entiende aquí problema como aquel conjunto heterogéneo de situaciones escolares que un docente tiene que afrontar en su quehacer diario, cuya naturaleza puede variar desde la atención a alumnos cuyas necesidades exigen una atención preferente en algún momento de su escolarización, hasta dificultades metodológicas, de disciplina, de enseñanza de contenidos concretos, dificultades de coordinación entre colegas, etc., sobrepasando incluso las necesidades educativas especiales y ampliando su campo de acción a la escuela en su conjunto como foco de atención a la diversidad. La característica más notoria estriba en que mediante este enfoque colegiado del apoyo se proporciona ayuda inmediata desde dentro de la escuela por parte de los mismos profesores que advierten el problema (Thousand y Villa, 1.990).

Para Murillo, Gandul y Pérez (1.996) El Apoyo Interprofesional Colaborativo

«...Asume como foco principal del mismo una visión global de la escuela, entendiéndose ésta como una institución con capacidad para reflexionar, aprender y cambiar, que traslada su centro de atención en los Apoyos del niño a la propia institución, corroborando la idea que cuando un alumno tiene dificultades, éstas surgen de la interacción de un complejo rango de factores, que demuestran un problema institucional y se concreta en términos curriculares, siendo la escuela y su curriculum lo que ha de transformarse [...]». (Murillo y otros, 1.996, 157)

La idea clave que subyace a este planteamiento es que atender a la diversidad implica atender también a los profesores en sus desafíos cotidianos en la escuela, ampliando la atención no sólo a los alumnos con necesidades especiales sino a todo tipo de focos o situaciones escolares, concebidos por el grupo de apoyo como problemas cuya solución exige una respuesta colegiada (Muntaner, 1.998; Parrilla, 1.998, 54).

Este modelo de apoyo se inscribiría genéricamente en el tipo de Apoyo Indirecto, en el que *‘los agentes del apoyo no tratan de resolver por si mismos los problemas, sino que buscan formar a otras personas (implicadas en la propia situación a la que se dirige el apoyo) para que sean ellas mismas las que afronten el problema’* (Zabalza 1.996, 51). Se concibe como autoformación y preparación de los implicados para resolver las dificultades, y el enfoque de intervención implicaría la conjunción entre El Apoyo Indirecto y el Apoyo entre Colegas.

Para Davis y Thomas (1.992, 218) las principales categorías del trabajo conjunto de los profesores son:

- una observación de clase y unos procedimientos de formación mutua, recogiendo datos para posteriores análisis y comentarios.
- muchas escuelas activas constituyen grupos de trabajo de profesores que se reúnen semanalmente para discutir y solucionar problemas, y para planificar y adoptar métodos de enseñanza.
- los *centros de profesores* son un recurso utilizado con menos frecuencia que supone reuniones de grupo con un experto, un asesor, o sencillamente con compañeros para mejorar los métodos de enseñanza.

Para Zabalza (1.996, 54) el Apoyo entre Colegas se nutre de las diversas modalidades de Apoyo Indirecto, sin excluir necesariamente el Apoyo Directo más comúnmente utilizado hasta ahora en las escuelas. Las características más relevantes son a su juicio:

- El Apoyo entre Colegas no se contamina con diversas posiciones de poder, al partir de una estructura horizontal entre iguales.
- No trae consigo consecuencias negativas para quien es apoyado, no va a ser censurado o puesto en tela de juicio por lo que hace.
- Surge siempre a iniciativa propia.
- El rol del profesor de Apoyo no es actuar como especialista, técnico o asesor, sino ser uno entre más, compartiendo lo que sabe, y analizando ‘desde fuera’ junto con los demás colegas del grupo.

La novedad sobre otros modelos anteriores es que el grupo de apoyo surge como necesidad de entender que la solución a los problemas planteados pasa inevitablemente por analizarlos y darles respuesta bajo una visión corresponsable y conjunta entre todos los profesores y no sólo como responsabilidad exclusiva del profesor de Apoyo (Canto, 1.998).

Para Santos Guerra (1.989, 24) esta visión colegiada se concibe como una visión colaborativa del trabajo entre colegas que introduce una nueva manera de entender la escuela, asentada en una concepción participativa del proyecto educativo, en el desarrollo coordinado de la acción y en la revisión compartida de la actividad como una forma de potenciar la profesionalidad de los docentes y de mejorar la calidad educativa.

Este autor señala que lo que él llama '*el Paradigma de la Colegialidad*', como contraposición a la concepción tradicional individualista de la enseñanza, '*pone en entredicho el ejercicio actual de los profesionales*', ya que la planificación conjunta, la coordinación horizontal, la discusión y reflexión compartida, la investigación en equipo proporcionan en su conjunto '*un enriquecimiento no sólo para la obtención de unos fines sino para las relaciones intersubjetivas que se ponen en juego*'. Para que este paradigma se materialice en prácticas concretas de trabajo exige, por un lado una formación inicial colegiada, un desarrollo profesional comprometido mediante un modelo de apoyo en grupo y un perfeccionamiento profesional centrado en la reflexión permanente sobre la práctica vivida como una responsabilidad compartida.

Las bases conceptuales y metodológicas sobre las que se sustenta el modelo y que vamos a repasar a grandes rasgos, son a nuestro juicio las siguientes:

- La Atención a la Diversidad
- La Psicopedagogía de Grupos
- El desarrollo Organizativo
- La metodología de Acción-Reflexión-Acción
- Estructura de trabajo del grupo

2. La Atención a la Diversidad

Bajo este epígrafe genérico actualmente de uso muy extendido se entiende una nueva manera de concebir los procesos de enseñanza y aprendizaje que pasa por un tratamiento no homogéneo de éstos ni de los sujetos hacia los que se dirige. Pero no sólo eso, esta manera exige también entender una nueva forma de trabajo docente concebido bajo dos presupuestos (Parrilla, 1.998, 53-54): la '*atención a la diversidad*' como tarea de todos los profesores de un centro y no exclusivamente del Apoyo, y la '*atención a la diversidad*' no sólo como atención a alumnos sino también atención a profesores y a la institución como tal. Otro autor pone de relieve este énfasis en la diversidad del profesorado destacando que '*(...) no es posible analizar la diversidad en la escuela sin tomar en consideración la diversidad existente entre el propio profesorado.*' (Puigdemívol, 1.998, 16).

Esta innovadora y apasionante manera de entender la educación, requiere concebir ésta como una actividad polifacética con múltiples y complejos desafíos que sólo van a poder ser abordados con rigor y eficacia desde el reparto alícuoto de funciones, en un plano de igualdad entre colegas, pero en ningún caso desde la separación fragmentada de servicios, desde la especialización excluyente y mucho menos desde el abordaje individual de los profesores cada uno por separado. Para Parrilla (1.997, 36-65) el apoyo es un

proceso educativo cuya acción no sólo va a afectar a la estructura formal de la escuela, sino fundamentalmente a su cultura y sus valores.

3. La Psicopedagogía de Grupos

Trabajar de forma colegiada significa entender que la manera de intervenir en educación obliga a crear grupos humanos estructurados e informales cuya naturaleza, funciones, roles, factores de cohesión, liderazgos, redes comunicativas, empatía comunicativa, y procesos grupales de toma de decisiones exigen en su conjunto el aporte y los conocimientos del campo de la Psicología de Grupos desde una visión eminentemente educativa (Canto, 1.998). El grupo no es un fin en si mismo, sino un medio para conseguir unos objetivos muy claros cuya localización están fuera de él. Ese conocimiento y aporte es inevitable si lo que pretende es conformar estructuras de trabajo estables y con vocación de continuidad más allá de las temibles y pasajeras modas pedagógicas acostumbradas. Como dice Hanko, (1.998) *‘el conocimiento de la psicología y de las dinámicas de grupo muestra de que manera pueden reforzarse las influencias que contribuyen a la labor profesional al tiempo que reducen aquellas que la obstaculizan’* (Hanko,1.998,124)

La Psicopedagogía de Grupos se inscribe articulada conceptualmente dentro de la Psicología Social como una línea de análisis de ésta última, y concebida como aquel conocimiento que se deriva de las relaciones interpersonales estructuradas en un grupo relativamente estable y fijo de miembros (Canto, 1.998). Es lo que se conoce también como *estructura relacional* (Parrilla, Gallego y Murillo,1.996,169-217) o *redes relacionales* (Davis y Thomas, 1.992).

Por grupo de trabajo hacemos referencia aquí a un foro o espacio de encuentro entre tres-cinco personas sin distinción de procedencia, cohesionadas bajo ningún tipo de especialización, unidas en una tarea colectiva común donde tanto los objetivos como las responsabilidades y las decisiones se toman desde la propia experiencia de sus miembros (Murillo; Gandul y Pérez, 1.996,139).

Los factores básicos que tienen un relieve central en la creación y consolidación de los grupos pueden ser entre otros muchos los factores de liderazgo, factores de cohesión, articulación interna de objetivos y metas, códigos y sistemas comunicativos, surgimiento y resolución de conflictos o normas internas en el grupo.

Por tanto podemos concluir que el *Grupo de Apoyo Entre Profesores* es un grupo de trabajo cuya finalidad se dirige al apoyo entre colegas o ayuda mutua entre iguales que prestan sus servicios en un mismo centro, y que no va dirigido tanto a alumnos individuales como a profesores.

4. El desarrollo organizativo

Para Parrilla y Gallego (1.998a, 29-31; 1.998b, 55-69) las características organizativas básicas de un grupo de apoyo entre colegas son las siguientes:

— La relación entre los miembros está basada en la igualdad, sin diferencias por razones de posición o poder ni sujetas a ellas.

— La relación es colaborativa y en ningún caso decir al compañero *‘lo que ha de hacer’*. La misión del grupo no es dar recetas, tampoco es reflexionar y analizar sobre la

práctica sin más, lamentándose de lo mal que está todo, sino iniciar un ciclo colaborativo, articulado y resolutivo de los problemas que se van planteando, pactados con los profesores que solicitan la ayuda y que deberán intervenir personalmente en su resolución. De lo anterior se deduce el protagonismo activo del profesor que demanda ayuda, convertido en un participante en el análisis del problema y no un mero receptor de ayuda. Él es un activo buscador de soluciones con los demás miembros del grupo y en su aplicación posterior.

— El carácter práctico del grupo y comprometido con el proceso, promoviendo la responsabilidad de sus miembros a través de la toma de decisiones en grupo.

— La inmediatez de la acción de apoyo facilita la proximidad física y la disponibilidad del grupo al problema y a sus protagonistas para que dicha ayuda esté disponible dónde y cuándo éste se produzca en cualquier momento.

— La acción de apoyo no se dirige únicamente a alumnos, como ha sido habitual en las prácticas del Apoyo en las escuelas, sino sobre todo a profesores, concebido según este planteo más bien como Apoyo Indirecto a aquellos (Zabalza, 1.996,51). Este presupuesto de trabajo destaca el reconocimiento explícito del caudal de conocimientos y experiencias acumuladas a lo largo de años de trabajo de los mismos profesores en la resolución de sus propios problemas, como prerequisite para la mejora del proceso de enseñanza-aprendizaje de todos los alumnos.

El trabajo colaborativo implica el predominio de unas relaciones personales basadas en el compartir, en la apertura y en la permeabilidad de los actores, que permitan y favorezcan el establecimiento de procesos de cambio institucionales y individuales. Se diluyen las fronteras entre el que apoya y el que es apoyado ya que todos participan de este proceso como actores y como receptores de ayuda simultáneamente. En la escuela de la diversidad no hay cabida para escenarios, procedimientos o técnicas especiales, sino sólo programas educativos adaptados al nuevo escenario de la diversidad (Parrilla, 1.997, 43).

El profesor de Apoyo en este marco no se concibe como un especialista, no es un técnico, tampoco un asesor; es más bien un asistente, un orientador, un profesional con conocimientos que pueden ser eventualmente compartidos, pero que no lo sabe todo sobre la diversidad, ni tiene fórmulas mágicas para despejar dudas o incógnitas sobre la mejor forma de llevarla a cabo. Más bien se deja ayudar y aprende de los demás. El profesional del Apoyo no es un operario que aplica técnicas específicas, rigurosas y científicamente fundadas sobre los alumnos. Es un profesional del cambio educativo que sabe enfrentarse a situaciones singulares, concretas y específicas que delimitan problemas y necesidades únicas, y que exigen respuestas adaptadas a las mismas. El nuevo Apoyo dentro de este contexto está más preocupado en situar sus esfuerzos en el diseño y desarrollo de procesos educativos abiertos, flexibles, con capacidad de respuesta ante las necesidades que puedan generarse en situaciones de diversidad educativa. (Parrilla, 1.997, 43). Algunas constataciones al respecto son las siguientes:

— El Apoyo entendido desde la estructura de un grupo colaborativo es una manera de percibir la cultura educativa, la institución escolar y las funciones de sus protagonistas como un proyecto colectivo cuyo finalidad última persigue el cambio de la escuela en su totalidad más allá incluso de la diversidad, en la medida que ella es concebir una escuela completamente distinta a la actual.

— Todos los profesores son conscientes de sus limitaciones y lagunas, aceptando esa realidad como un desafío profesional y personal. Ello conlleva una actitud susceptible

y atenta a los desafíos e incertidumbres, presta a las complejidades que plantea su trabajo, entendiendo que pueden ser superadas si se aúnan esfuerzos y proyectos desde su análisis y resolución en grupo.

— Lo importante es ir haciendo pasos, teniendo consciencia de los riesgos y limitaciones, y convenciéndose que este proyecto implica tiempo y cuyos resultados efectivos se dan a medio o largo plazo.

5. La metodología de Acción-Reflexión-Acción

El sistema de trabajo del grupo consiste en partir de situaciones educativas eventualmente contingentes que deben ser cambiadas o problemas que deben ser resueltos. Para ello es inevitable observarlas atentamente desprendiéndose de lo subjetivo y analizándolas tal y como se dan en la práctica cotidiana. La reflexión y el análisis en grupo de los factores determinantes que dificultan la diversidad escolar va permitiendo ofrecer el espacio de diálogo e intercambio colaborativo desde el que ensayar nuevas estrategias para encarar y modificar esas situaciones educativas indeseadas o inconvenientes.

Los profesores miembros del *Grupo de Apoyo Entre Colegas* analizan acciones educativas que son experimentadas como problemáticas o inaceptables en algunos aspectos, susceptibles de ser cambiadas mediante estrategias o adopción de decisiones colaborativas, observándose un paralelismo con los planteos metodológicos de la I-E de Kemmis y Hopkins y de la investigación colaborativa de Ward y Tikunoff (1.982).

Por investigación colaborativa [*collaborative Reserarch*] entiende Pérez Serrano (1.982, 153) una modalidad de investigación en la acción *‘que pone el énfasis en el trabajo conjunto entre investigadores y educadores sin excluir otros miembros educativos. Trabajan juntos en la planificación, implementación y en el análisis que se lleva a cabo para resolver problemas inmediatos y prácticos compartiendo la responsabilidad en la toma de decisiones y en la realización de las tareas de investigación’*.

Para War y Tikunoff (1.982, 5) los elementos configuradores de estos grupos de investigación colaborativa son:

a) un equipo formado como mínimo por un profesor, un investigador y un técnico en desarrollo.

b) Las decisiones hacen referencia a cuestiones de investigación, procedimientos de recogida de datos, desarrollo de materiales, etc. son fruto de un esfuerzo cooperativo.

c) Los problemas a estudiar emergen de lo que les concierne a todos y de la indagación realizada por el equipo, atendiendo prioritariamente a los problemas de los profesores.

d) El equipo trabaja al mismo tiempo en la investigación y en el desarrollo relacionado con la producción del conocimiento y su utilización, cuidando ambos aspectos desde el comienzo del proceso.

e) El esfuerzo de investigación y desarrollo atiende a la complejidad de la clase, y a la vez, mantiene su integridad.

f) Se reconoce el proceso de *‘investigación y desarrollo’* como una estrategia de intervención (para el desarrollo profesional) en tanto que se lleva a cabo una rigurosa y útil técnica de investigación y desarrollo.

Para Oja y Pine (1.983, 10), citado en Pérez Serrano (1.990, 155) las características que más nos interesan resaltar de este tipo de enfoque de investigación colaborativa son:

- a) Los problemas de investigación son mutuamente definidos por prácticos e investigadores.
- b) Los resultados de la investigación son utilizables y modificados en la solución de los problemas
- c) Los prácticos desarrollan competencias, habilidades y conocimientos de investigación en tanto que los investigadores se reeducan a si mismos con la utilización de metodologías de investigación de campo.
- d) Los prácticos, como resultado de participar en el proceso de adaptación, son más capaces de resolver sus propios problemas y renovarse a si mismos como profesionales.

Creemos que el enfoque de trabajo colaborativo en grupos se alimenta del modelo de investigación-acción y de investigación colaborativa, dejando de ser ambos y reformulándolos desde un marco educativo en la que todos y no sólo unos son autoevaluadores, centrándose en los problemas surgidos como consecuencia de la atención a la diversidad.

6. Estructura de trabajo de un grupo de Apoyo

Aunque el enfoque no se alinea con una metodología rígida determinada, se hace necesario insistir en estructurar las reuniones periódicas del grupo de apoyo con arreglo a un sistema (Hanko,1.998,124-159). Por *sistema* entendemos un método mínimamente protocolizado al que sujetar el orden temporal y temático de la sesión hacia una finalidad definida previamente. El grupo lo forman por lo general entre tres y cinco profesores estables, incluido el profesor de Apoyo. Participa dentro del grupo el profesor demandante de ayuda mientras se reflexiona y analiza el caso, y será ese profesor el que protagonice la estrategia de solución del problema. Para Cuenca y Galán (1.998, 94-96) las sesiones de trabajo se estructuran de la siguientes forma:

- 1º sesión: definición y acercamiento al problema
- 2º sesión: análisis del problema y propuesta de acción
- 3º sesión: evaluación y seguimiento

Otro método de trabajo del grupo de apoyo semejante a los dos anteriores es el seguido en una experiencia por los miembros de un colegio de Mallorca en el cual ha formado parte el autor del trabajo. Si bien no se ha seguido a rajatabla punto por punto, sí al menos se concibió como un referente metodológico sobre el que basar las sesiones de trabajo. Se entiende como un método o herramienta flexible que va creando cambios progresivos en el estilo de trabajo al analizar lo que pasa, allá donde pasa y con sus mismos protagonistas y reacciones con la finalidad de transformarlas. El grupo de apoyo tiene sentido en tanto que sus miembros se comprometen a promover cambios en sus propios estilos y en la escuela como institución a favor de la diversidad e incluso más allá de ésta. Como miembros forman parte de esta realidad y en consecuencia también van experimentando en si mismos estos cambios graduales.

Estos procesos de cambio pueden ser de distinta tipología, desde cambios metodológicos, resolución de problemas planteados, hasta cambios en la percepción subjetiva del propio quehacer profesional del docente, en la mejora de la autoestima profesional, o en una mayor colaboración del trabajo entre iguales, entre muchos otros

(Marcelo García, 1.997, 9-39). Se estructura en tres pasos, y las sesiones a razón de una hora por semana durante el horario de permanencia en centro, giran en torno a estos tres momentos: ver, analizar, y actuar:

- 1º sesión: ver el hecho objetivo
- 2º sesión: análisis exhaustivo del caso
- 3º sesión: propuesta de acción y seguimiento

1º sesión. Ver el hecho objetivo

Observación de un hecho, una situación concreta, personal o colectiva, una acción o situación educativa, o problema. Cómo es, dónde se produce, cuando, qué profesores, alumnos, o padres intervienen, cuáles son sus actitudes, reacciones o conductas, cuáles han sido nuestras reacciones, actitudes o conductas ante la situación educativa planteada, qué intereses o factores de poder entran en juego, qué factores institucionales lo condicionan, etc.

Profesores, alumnos o padres a quienes también les pasa lo mismo, hechos o situaciones nuestras que se parecen a lo que se está analizando.

Consecuencias que se siguen del hecho, acción o situación concreta en los demás profesores, alumnos o padres.

Causas: ¿por qué parece que pasa esto? A nivel personal, departamental e institucional.

Primera enunciación objetiva del problema.

Compromiso de búsqueda de más información sobre el caso.

2º Sesión: Análisis exhaustivo del caso

Qué pensamos del hecho, acción o situación educativa, de sus consecuencias y causas. Valoración positiva de los avances o retrocesos en los profesores o alumnos o situaciones educativas por pequeños que sean.

Comparación de las metas con la realidad vivida, a nivel personal, departamental e institucional. Contradicción entre los deseos y los hechos, entre las aspiraciones y los resultados, entre las expectativas y la realidad. ¿Se está de acuerdo con lo que se ha hecho hasta ahora? Por qué?

Identificación de las estrategias a seguir para la resolución del caso. Adopción de nuevas actitudes, métodos o conductas en relación a personas, situaciones o hechos. Identificación de los conocimientos o bagaje de experiencias previas que disponemos para encarar la situación.

3º sesión: propuesta de acción y evaluación

El grupo de Apoyo entre profesores toma decisiones compartidas sobre un compromiso de cambio. En este momento se explicita quién lo desarrolla, con quién, cómo, con qué medios, estrategias o métodos, con qué ayudas humanas o materiales.

Evaluación y seguimiento del caso.

El Grupo de Apoyo entre Colegas intenta —con todo ello— ser un medio o herramienta que permita a sus miembros y al resto de la escuela abrirse a la realidad educativa para abordarla con una nueva mirada, mediante la cual criticarla y analizarla, como requisitos para tomar decisiones entre todos e iniciar procesos de cambio y transformarla. Es un resorte de la propia escuela que da coherencia a la acción educativa, y

permite a sus miembros abrirse a los detalles más pequeños –y por ello a menudo inadvertidos- del quehacer docente.

Debemos dejar sentado que esta es una experiencia de trabajo colaborativo basado en la relación de igualdad entre sus miembros. El grupo no es un foro para contarse intimidades o un grupo de terapia o autoayuda. Tampoco nada tiene que ver con autoexámenes de conciencia moralista, ni una tertulia intelectual o un refugio para profesores *progres* incomprendidos, por utilizar una expresión común. Es una experiencia de autoformación permanente a través de la autoevaluación educativa reflexionada siguiendo la secuencia acción-reflexión-acción. Mediante el desarrollo de las sesiones estructuradas en orden a un modo se pretende que:

— El grupo de apoyo se articule en torno a unas pautas definidas para cada sesión y los miembros se vayan familiarizando dentro de una dinámica de grupo constante y similar.

— El grupo de apoyo vaya asumiendo prácticamente lo que comporta colaborar en equipo para solucionar problemas, integrándose en una dinámica de acción-reflexión-acción en la que todos sus miembros se integran en igualdad de condiciones.

— Seguir un método sin rigideces permite escaparse de sesiones poco estructuradas o anárquicas, en las que se podría degenerar en contarse intimidades o hablar sin arreglo a la temática que ha generado la demanda.

7. Algunas ventajas e inconvenientes del modelo

Entre los resultados positivos más comunes de la colaboración entre compañeros se destacan los siguientes (Bang-Jensen, 1.986, Little, 1.981, 1.987; Little y Bird, 1.984) citado en (Davis y Thomas, 1.992, 225):

- Niveles superiores de innovación, coherencia y vitalidad del curriculum.
- Mayor frecuencia y profundidad de los debates sobre temas de instrucción y gestión, es decir, mayor colegialidad.
- Niveles superiores de entusiasmo por la enseñanza.
- Un enfoque razonablemente tutorial para ayudar a los profesores nuevos.
- Unos mejores resultados demostrados en el rendimiento de los alumnos y en las áreas afectiva y social .

Little (1.987) citado en Davis y Thomas (1.992, 207) destaca los siguientes aspectos positivos sobre el trabajo colaborativo en sus resultados observados en el aula y en la planificación colegiada de la enseñanza:

- La planificación de la clase puede mejorar cuando las personas se obligan mutuamente a explicar con exactitud lo que hacen y por qué lo hacen.
- Al hacer visibles y públicos los principios y las prácticas docentes, se asumen las mejoras de ellas y se rechazan las más deficientes.
- Los problemas más arduos y persistentes del currículum, la instrucción y la gestión, cuentan con la ayuda de la experiencia de los compañeros.
- Se produce un mayor sentimiento de confianza y una mayor obligación de trabajar bien.

— Se produce una presión en la necesidad de enseñar bien, de cumplir con los acuerdos adoptados y de llevar a la práctica las ideas expuestas.

— La responsabilidad compartida, la mayor interacción, y la publicidad de los planes docentes y las actuaciones concretas, aumentan la influencia que los profesores ejercen unos sobre otros y sobre la escuela.

— El trabajo colaborativo puede favorecer el estímulo y la solidaridad, que se traducen en actuaciones entusiastas en el aula y en una reducción de la frustración y el cansancio.

Hanko (1.998) atribuye al trabajo en grupo unos efectos positivos tanto en la realidad de las tareas del profesorado, como del alumnado y del centro.

El efecto de haber compartido sus preocupaciones en una situación estructurada de grupo ayuda a *distanciarse* de la realidad, a *reconocer* su propia situación en la de los demás, y a redirigir su atención durante el proceso de preguntar y examinar, notando una evaluación en relación a la forma de percibir la conducta del niño examinado (Hanko, 1.998,149).

El grupo tiene la finalidad de ayudar a los maestros a descubrir medios de adaptar con sensibilidad las expectativas educativas de los niños a sus necesidades, *activando una comprensión más profunda de la necesidad del niño* y de las posibles maneras de influir en el contexto en el cual ésta se pone de manifiesto (Hanko, 1.998,174)

Las propias necesidades profesionales de los maestros *son reconocidas* desde el grupo, actuando como un servicio interno y rápido de apoyo.

Favorece una corresponsabilidad en la atención a la diversidad desde la base que todos son protagonistas de ella.

A nuestro juicio el modelo colaborativo conlleva una serie de ventajas, entre las que destacamos las siguientes:

—Exige una voluntariedad de participar en algo generado con ánimo de solucionar problemas planteados por los mismos profesores, y no sólo por los grupos apoyo externo.

—Su expansión y difusión depende de los miembros del grupo, así como su continuidad a lo largo del tiempo.

—Reflejan una voluntad de protagonizar con mayor énfasis los procesos de cambio y de apropiación de una cultura colaborativa incitada por los propios colegas.

—Se pretende desinstitucionalizar al máximo el grupo de apoyo entre profesores para hacerlo viable, útil y eficaz, es decir, no burocratizado ni sujeto a estructuras o relaciones de poder.

Por contra, existen también algunas limitaciones de los grupos colaborativos. Para Daniels y Parrilla, (1.998, 195-199) las posibles cuestiones, contradicciones o desafíos del proyectos quedan así enumerados:

Existe el riesgo de desarrollar recursos internos a costa de no dotar a la escuela de otros recursos.

Existe la contradicción de encontrarnos ante un contexto educativo que legisla y recomienda oficialmente la colaboración, pero luego la dificulta en su desarrollo práctico.

Existe la dificultad intrínseca de supervisar las prácticas de uno mismo frente a otros.

Para Hargreaves (1.996) la colegialidad subyacente al paradigma del trabajo colaborativo en grupos puede quedar en papel mojado si ésta es impuesta coercitivamente desde la administración, ya que al ser obligatoria se impide de entrada que uno de los resortes básicos constitutivos en la misma naturaleza de la colegialidad, que es su sentido cooperativo, pueda darse en las escuelas. (Hargreaves, 1.996, 220-222)

Little y Bird, (1.984), citados en Davis y Thomas (1.992, 226), advierten mediante una investigación desarrollada en la Universidad de Stanford que la mera constitución de grupos de trabajo no garantiza *per se* que el profesorado que participa en ellos vaya a alcanzar un nivel de sofisticación de la instrucción que no pudieran alcanzar trabajando solos.

A nuestro juicio entre los posibles limitaciones de los grupos colaborativos destacaríamos los siguientes:

— La no sujeción del grupo de apoyo entre colegas a unas estructuras formales e institucionales puede hacer peligrar su continuidad, o hacerla depender de la estabilidad de las plantillas de profesorado del centro, o del grado de compromiso de sus miembros.

— Eventualmente puede producirse un agravio o solapamiento de tareas en cuanto a las funciones que debe ejercer el Apoyo Interno (Grupo de apoyo entre profesores), y el Apoyo Externo (Equipos de Orientación psicopedagógica).

— Al ser algo creado espontáneamente a iniciativa de los propios docentes, se puede concebir el grupo de manera que sus miembros no se tomen demasiado en serio el trabajo de grupo, convirtiendo la experiencia en un episodio más de otra moda pedagógica.

Algunos autores ven, entre algunos posibles problemas potenciales de los grupos, la posibilidad que ante la insistencia en el trabajo en grupos se conduzca a éstos a la dedicación de mucho tiempo fuera del aula en detrimento del tiempo dedicado a aquella (Little, 1.987). Sin embargo, según estos mismo autores, en esa investigación se demostraba que

«[...] un grupo de profesores hábiles y bien organizados, que tienen claros sus objetivos y sus obligaciones, y trabajan por dar forma a sus trabajos y al producto del mismo, producirán sin duda unos resultados mucho mejores que los que pueda conseguir el profesor individual.» (Davis y Thomas, 1.992, 226)

En cualquier caso, nadie niega las dificultades que se derivan de la creación y desarrollo de grupos estables de profesores, al situar en relación tres o más personas trabajando conjuntamente en la resolución compartida de problemas en la escuela. Es una tarea ardua, compleja y de larga consolidación por diversos motivos.

El primero porque estamos hablando de situar en una órbita de relación a personas con sensibilidades diversas, con temperamentos, con maneras de ser y pensar obviamente distintos.

En segundo lugar porque trabajar conjuntamente es un aprendizaje que exige tiempo, voluntad de cambio e implicación personal, esforzándose por disociar lo personal de lo profesional en el trabajo colaborativo. Si a ello añadimos lo dicho anteriormente sobre la tradición individualista docente, las cosas no se presentan fáciles. Sobrada

experiencia se tiene de lo complejo y difícil que supone el funcionamiento de los equipos departamentales, de las reuniones de coordinación de ciclo, de los claustros docentes, a menudo tejidos bajo una soterrada red de recelos, enemistades y desencuentros mutuos arraigados en el tiempo, cuyo resultado tiene su evidente reflejo en el trabajo de estos grupos institucionalmente establecidos y ulteriormente en la calidad de la docencia impartida.

Pero a diferencia de estos grupos institucionales anteriormente citados, los grupos de apoyo interprofesional se caracterizan por ser informales, es decir, no exactamente institucionales, sino generados como una estructura de grupo creada y desarrollada a iniciativa de los propios profesores (Gallego, 1.998).

Bibliografía

- CANTO ORTIZ, J. M. (1.998). *Psicología de Grupos. Estructura y procesos*. Granada: Aljibe
- CREESE, A., DANIELS, H. y NORWICH, B. (1.997). *Teacher Support teams in Primary and Secondary Schools*. London: Davind Fulton Publ.
- CUENCA, C. y GALAN, M.L (1.998). Cómo se inició y desarrolló el Grupo de Apoyo entre Profesores del CP Guadalquivir. En A. Parrilla, y H. Daniels, *Creación y desarrollo de grupos de apoyo entre profesores*. (pp.91-97). Bilbao: Mensajero
- DANIELS, H. (1.998). Las colaboración y el apoyo entre profesores. En Parrilla y Daniels, *Creación y desarrollo de grupos de apoyo entre profesores*. (pp.21-48). Bilbao: Mensajero
- ESCUADERO, J.M. (1.990b). *El centro como lugar de cambio educativo: la perspectiva de la colaboración*. (pp. 189-222). Barcelona: Actas Congreso Interuniversitario de Organización Escolar.
- GALLEGO, C. BALBAS, M.J. y PARRILLA, A. (1.996). *La colaboración como estrategia formativa de los profesionales del apoyo a la diversidad: una experiencia en la provincia de Sevilla*. Actas IV Congreso Interuniversitario de Organización Escolar. Tarragona: Servicio de Publicaciones de la Universidad.
- GALLEGO, C. (1.998). Grupos colaborativos de Apoyo entre profesores para la atención a la diversidad, En R. Pérez [Coord.], *Educación y Diversidad*. Actas XV Jornadas nacionales de Universidad y Educación Especial. (pp. 513-527). Oviedo: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Oviedo, Vol. II
- GALLEGO, C. *et al* (1.998). El proceso de creación y desarrollo de grupos de apoyo entre profesores. En Parrilla y Daniels, *Creación y desarrollo de grupos de apoyo entre profesores*. (pp.71-105). Bilbao: Mensajero
- GANDUL, I. y PÉREZ, M.T (1.998). Una aproximación al impacto de los grupos de apoyo entre profesores. En Parrilla y Daniels [Coaut.], *Creación y desarrollo de grupos de apoyo entre profesores*. (pp. 153-159). Bilbao: Mensajero
- HARGREAVES, A. (1.996). *Profesorado, cultura y posmodernidad*. Madrid: Morata
- HART, S. (1.991). The collaborative dimension. Risks and rewards o collaboration. En C. Mackaughlin y CM. Rose [Eds.], *Support schools*. London: David Fulton Publ.
- IRESON; J. (1.992). Collaboration in support systems. *British Journal of Special Needs Education*. 19, (2), pp. 56-58
- JOHNSON, L. *et al* (1.990). *Profesional collaboration*. Teaching Exceptional Children, 9-11

- JORDAN, A. (1.994). *Skills in collaborative classroom consultation*. London: Routledge.
- LIEBERMAN, A. (1.986). Collaborative work: working with, not working on. *Educational Leadership*, February, pp. 28-32
- LUNT, I. *et al* (1.994). *Working together. Inter-school collaboration for special needs*. David Fulton Publishers. London
- MUNTANER, J.J.(1.998). *Estrategias de intervención del profesor de apoyo en el proceso de atención a la diversidad en centros de primaria*. Departamento Ciencias de la Educación. Universitat de les Illes Balears. Palma de Mallorca, Septiembre, 1.998
- MURILLO, P.;GANDUL, M.I. y PÉREZ LLORENTE, M.T. (1.996). Apoyo colaborativo interprofesional. En A. Parrilla, *Apoyo en la escuela: un proceso de colaboración*. (pp.139-168). Bilbao: Mensajero
- PARRILLA, A. *et al* (1.996). La diversidad en el aula. Una experiencia de apoyo colaborativo interprofesional. *La Escuela en Acción*, vol. IV, pp. 28-34
- PARRILLA, A.; GALLEGO, C. y MURILLO, P. (1.996). El Análisis del Aula: Una Propuesta Ecológica. En A. Parrilla [Ed.], *Apoyo a la Escuela: Un Proceso de Colaboración*. (pp.169-220). Bilbao, Mensajero
- PARRILLA, A. (1.996). *El Apoyo en la escuela. Un proceso de colaboración*. Bilbao: Mensajero
- PARRILLA, A. (1997). La Formación de los Profesionales de la Educación Especial y el cambio Educativo. *Educación*, (21), pp. 36-65
- PARRILLA, A. (1.998a). Los grupos de apoyo entre profesores en el contexto español: origen, sentido y justificación. En A. Parrilla y H. Daniels, *Creación y desarrollo de grupos de apoyo entre profesores*. (pp.49-70). Bilbao: Mensajero
- PARRILLA, A. (1998b). Creación de estructuras de colaboración en la escuela. En R. Pérez [Coord.], *Educación y Diversidad*. Actas XV Jornadas Nacionales de Universidades y Educación Especial. (pp.125-144). Oviedo: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Oviedo
- PARRILLA, A. y DANIELS, H. (1.998). Cuestiones, contradicciones y desafíos del proyecto. En A. Parrilla y H. Daniels [coaut.], *Creación y desarrollo de grupos de Apoyo entre profesores*.(pp.195-204) Bilbao: Mensajero
- PARRILLA, A. y GALLEGO, C (1.998a). Grupos de Apoyo entre profesores. *Cuadernos de Pedagogía*, (270), pp. 29-31
- PARRILLA, A. Y GALLEGO, C. (1.998b). Cómo pueden los profesores ayudarse entre sí: el desafío del trabajo compartido. *Revista Educación Especial. Diversidad y educación*, (25), 55-69
- STRINGER, P.; STROW, L.; HIBBERT, K.; POWELL, J. Y LOUW, E. (1.992). Establishing staff consultation groups ins schools. *Educational Psychology in Practice*. 8, (2), pp. 87-96
- ZABALZA, M. (1.996). Apoyo a la escuela y procesos de diversidad educativa. En A. Parrilla, *Apoyo en la escuela: un proceso de colaboración*. (pp.21-76). Bilbao: Mensajero