

En un centro educativo la colaboración docente es esencial para llegar a acuerdos compartidos que cuenten con un mayor compromiso de ser asumidos por todos, pero también es útil como herramienta para favorecer cambios en el propio conocimiento, facilitando procesos de formación continua entre el profesorado.

Un centro educativo de calidad debe estar abierto a toda la población infantil y juvenil, sin exclusiones, y fomentar el máximo desarrollo personal y social de cada uno.

Para acercarse a este fin es necesario reducir y superar las barreras que dificultan el aprendizaje y la participación del alumnado, contemplando, para ello, un amplio abanico de apoyos (Booth y Ainscow, 2005). En este sentido, es primordial optimizar los recursos de que ya disponen los centros para convertirlos en apoyos válidos, y uno de los recursos más preciados es el propio profesorado.

La importancia de la colaboración docente

A estas alturas es bien conocida la importancia del trabajo conjunto y colaborativo entre los docentes como motor de cambio en los centros y uno de los pilares básicos para avanzar hacia una educación de calidad para todos



(Duran y Miquel, 2003; Echeita, 2006).

Si la interacción entre los docentes es realmente colaborativa (Miquel, 2004), se convierte en el procedimiento óptimo para resolver conflictos, pararse a pensar y reflexionar conjuntamente, valorar aquello que se está haciendo en el centro y por qué, discutir entre todos cómo mejorarlo o si vale la pena cambiar. En definitiva, permite llegar a acuerdos compartidos sobre una temática con un mayor compromiso de ser asumidos por todos los participantes. Es el medio para lograr un fin.

Pero la colaboración alcanza su potencialidad máxima cuando no sólo es el medio, el procedimiento a través del cual se toman decisiones o se organizan interacciones, sino cuando, sobre todo, se la valora como fuente de aprendizaje por sí misma. Así, a partir de la discusión conjunta y constructiva, se movilizan estructuras internas de cada participante, propiciando cambios en el propio conocimiento, tanto a nivel conceptual como procedimental y actitudinal. Es decir, se construye aprendizaje.

Desde este punto de vista, es interesante que los centros articulen situaciones para fomentar la colaboración docente, que permitan al profesorado ir afianzando su formación, así como mejorar su práctica a lo largo de la carrera profesional. Tenemos a nuestro alcance algunos ejemplos que pueden ayudar a visualizar cómo podría ser este proceso de formación continua, de aprendizaje a través de la colaboración entre compañeros.

Un centro escolar que avanza gracias a la colaboración docente

El centro de educación infantil y primaria Els Xiprers, de Barcelona, es una escuela comprometida desde hace tiempo con la educación inclusiva. Colabora con el centro de educación especial Aspasim en la escolarización compar-

La colaboración alcanza su potencialidad máxima cuando no sólo es el medio



AUSA

tida de algunos de sus alumnos. A su vez, dos maestras de Aspasim imparten su docencia en Els Xiprers no sólo actuando sobre el alumnado concreto que viene de su centro, sino como maestras de apoyo en el aula. Asimismo y debido a las necesidades especiales de algunos alumnos, asisten al centro auxiliares para acompañarlos, pero su presencia va más allá de ser simples acompañantes, ya que en muchas ocasiones se implican en los procesos educativos desarrollados en estas aulas.

Conscientes de que este entramado de recursos humanos podría ser más un impedimento para la inclusión que una ayuda, si los alumnos de Aspasim tenían siempre un adulto «pegado» a ellos, se estructuró progresivamente en el centro una red de apoyos. Se priorizó el apoyo dentro del aula con dos maestros y empezaron a participar en esta estructura prácticamente todos los docentes del centro.

Pero avanzar hacia la inclusión no es tarea fácil, durante el camino van surgiendo dudas y, sobre todo, la necesidad de pararse y analizar qué se está ha-

ciendo. Por este motivo y dentro del Plan estratégico de centro, se iniciaron una serie de asesoramientos.

La colaboración docente en la práctica

Durante el curso 2003-2004 iniciamos un trabajo con el material *Index for Inclusion*, usamos la traducción y adaptación al catalán (Booth y Ainscow, 2005). Realizamos una auto-evaluación del centro con relación al grado de inclusión. Aunque recogimos la opinión de los diferentes miembros de la comunidad educativa, la fuente principal de información fue el profesorado. Se dinamizaron discusiones en grupos de tres participantes (todos los docentes del centro y, en aquel momento, una maestra de Aspasim y una auxiliar), que contestaban

A partir de la discusión conjunta y constructiva, se movilizan estructuras internas de cada participante, propiciando cambios en el propio conocimiento

a un cuestionario sobre diferentes indicadores de inclusión. Pudimos comprobar que el mero hecho de hablar de indicadores de inclusión dentro de un marco estruc-

Cuadro 1. Una de las pautas que ayuda a la planificación de la observación mutua entre parejas de maestros

PLANIFICACIÓN DE LA OBSERVACIÓN
<p>La pareja debe decidir conjuntamente:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Qué quiere observar (lista de aspectos concretos que pueden hacer referencia a los contenidos propios del tema, a las interacciones entre el alumnado, a las interacciones del docente con el alumnado, a la ayuda que algún alumno en concreto reciba, al clima general de trabajo en el aula, al ajuste a la planificación inicial, etc.). • Quién observará (¿siempre será la misma persona?, ¿se establecerán turnos?). • Cuándo se realizará la observación (en algunas sesiones en concreto o en un tiempo limitado dentro de cada sesión o cuando se realice la actividad x o...). • Cómo se hará (el observador tendrá una parrilla o apuntará ideas y al finalizar la clase las pasará a la parrilla o en forma de texto; o no anotará nada en clase, sino al terminar; o se grabará alguna sesión y después se preparará un comentario o...). • Cuándo se comentará (calendario de coordinación para valorar comentarios y propuestas de mejora).

turado de discusión ya provocó que el profesorado incorporase ideas sobre qué se debería mejorar en el centro y cómo hacerlo, y se propició una dinámica de relación entre los docentes que ayudó a movilizar percepciones y conocimientos propios sobre la temática.

Como resultado final, se acordó profundizar durante el curso siguiente (2004-2005) en la colaboración y ayuda mutua entre el profesorado de aula y el de apoyo. De esta manera, se pretendía dar aún más importancia al trabajo conjunto del profesorado en el aula e ir avanzando en estructuras más colaborativas que permitieran obtener los máximos beneficios que la docencia compartida puede ofrecer, reduciendo en lo posible las dificultades que conlleva. Las conclusiones sobre los beneficios que este trabajo conjunto aporta, entre ellos el aprendizaje que promueve entre el profesorado, coincidieron con la literatura escrita sobre la temática (Duran y Miquel, 2003; Huguet, 2006). Sólo por resaltar algunos, diríamos que el profesorado se hizo más consciente de su propio estilo de enseñanza, mejorando las habilidades interpersonales; se mostró más interesado en conocer nuevas ideas e innovaciones educativas, a la vez que en compartir materiales o metodologías de trabajo.

Durante el curso actual (2005-2006), continuando con la línea de priorizar la cola-

boración entre miembros de la comunidad educativa y animados a promover innovaciones en la práctica del aula, se decidió focalizar el asesoramiento en la implantación del trabajo cooperativo entre el alumnado y basar la introducción de esta innovación en el apoyo mutuo entre parejas docentes.

Para la formación de las parejas se ha aprovechado básicamente la estructura de docencia compartida que ya funciona en el centro, agrupando a un maestro o maestra de aula con la persona de apoyo que asiste a clase algunas horas a la semana. Las parejas de trabajo han planificado conjuntamente la introducción de algún método de aprendizaje cooperativo, lo han llevado a cabo y han evaluado su desarrollo, teniendo en cuenta tanto el impacto en el alumnado como en ellos mismos como docentes, a partir de observaciones mutuas previamente planificadas. Podemos encontrar otro ejemplo similar en Monereo y otros (2000).

Después de una primera introducción conceptual a la temática, la intervención asesora se ha centrado en la orientación y apoyo a cada pareja a partir de unas pautas comunes, tanto para preparar la aplicación práctica del método cooperativo como la organización de la observación mutua. Si queremos que la observación favorezca el

aprendizaje entre los docentes, es básico que se prepare y se lleve a la práctica a conciencia. Se han usado diferentes parrillas que indicaban qué aspectos se debían tener en cuenta o discutir durante el proceso de trabajo en relación con la observación: antes de iniciar las clases, qué se debe preparar conjuntamente (véase cuadro 1); mientras dura la aplicación, en qué se pondrá especial atención; y al final, qué se valorará.

Pretendíamos facilitar en el profesorado el conocimiento conceptual sobre el aprendizaje cooperativo, la metodología de trabajo que se debe desarrollar para aplicarlo en el aula, y también una actitud positiva hacia el uso de la cooperación entre el alumnado. En el acuerdo de las parejas estos diferentes conocimientos se han dado en mayor o menor medida, y las diferentes experiencias han sido valoradas positivamente por el alumnado. Ahora bien, en la valoración final del trabajo, la mayoría de las parejas han coincidido en señalar que durante la puesta en práctica de las planificaciones les ha resultado muy difícil llevar a cabo las observaciones mutuas que habían previsto, y se han centrado sobre todo en observar al alumnado. Como ejemplo, algunos ítems que querían observarse en el compañero eran: cómo explicaba el método cooperativo, qué ayudas ofrecía a los alumnos y cuándo, si seguía las tareas asignadas, cómo se relacionaba en general con el grupo, etc.

Se han dado cuenta de que introducir esta innovación ha requerido estar más pendiente del alumnado de lo que esperaban (por mucho que se habían intentado prever algunos problemas y sus posibles soluciones), en algunos casos por la novedad del método, en otros por un nivel demasiado alto de la demanda. En definitiva, han priorizado la atención al alumnado y les ha quedado muy poco tiempo «libre» para observar al compañero. De todas maneras, el trabajo conjunto realizado desde la planificación hasta la valoración final ha sido considerado muy positivo, y el apoyo mutuo ofrecido ha sido determinante para poder implicarse en un proceso de innovación metodológica como el que se ha desarrollado.

Nos parece importante remarcar que seguramente sería más sencillo introducir la observación mutua entre el profesorado como herramienta de aprendizaje dentro de un marco de formación continua, en tareas que no sean tan novedosas ni para ellos ni para el alumnado. Situaciones de aula que permitan que el docente observado pueda manejar al grupo solo, sintiéndose éste también más seguro de su actuación, sin que el observador deba implicarse tan directamente en la práctica que se lleve a cabo. Ahora bien, si los dos docentes actúan a la vez en el aula y si se quiere observar esta interacción conjunta, sería interesante entonces poder filmar alguna sesión de clase y después comentarla siguiendo un guión previo de análisis.

HEMOS HABLADO DE...

- Orientación y tutoría.
- Trabajo cooperativo.

Referencias bibliográficas

- BOOTH, T.; AINSCOW, M. (2005): *Índex per a la inclusió. Guia per a l'avaluació i millora de l'escola inclusiva*. Barcelona. ICE de la UB. (Traducción de Index for Inclusion. Bristol. CSIE, 2000.)
- DURAN, D.; MIQUEL, E. (2003): «Cooperar para enseñar y aprender». *Cuadernos de Pedagogía*, 33, pp. 73-76.
- ECHEITA, G. (2006): *Educación para la inclusión o educación sin exclusiones*. Madrid. Narcea.
- HUGUET, T. (2006): *Aprender junts a l'aula. Una proposta inclusiva*. Barcelona. Graó.
- MIQUEL, E. (2004): «La colaboración docente: instrumento fundamental para la mejora de la calidad educativa». *Aula De Innovación Educativa*, 132, p. 77.
- MONEREO, C. (coord.); CASTELLÓ, M.; BASSOLS, M.; MIQUEL, E. (2000): *Instantáneas. Proyectos para atender la diversidad educativa*. Madrid. Celeste.

Ester Miquel

Universitat Autònoma de Barcelona

ester.miquel@uab.es