



EL APOYO ENTRE PROFESORES COMO ACTIVIDAD EDUCATIVA INCLUSIVA

CARMEN GALLEGO VEGA (*)

RESUMEN. En este artículo se presenta parte de un estudio sobre un modelo y estrategia de apoyo colaborativo entre profesores encuadrado en las teorías del Desarrollo Organizativo que hemos denominado: «Grupos de Apoyo entre Profesores (GAEP)». El propósito general del estudio consiste en la descripción, análisis y valoración de la creación, desarrollo e impacto de un modelo de apoyo entre profesores basado en la colaboración entre iguales como respuesta a los procesos de inclusión. Hemos utilizado una metodología cualitativa desarrollada a través del estudio de caso. La diversidad de instrumentos de recogida (entrevistas, observaciones, autoinformes, documentos generados, etc.) y análisis de datos (codificación doble de la información), nos ha permitido contrastar informaciones y declaraciones que dotan de veracidad los resultados obtenidos. Posteriormente realizamos un análisis comparativo de los estudios de caso. En este trabajo presentamos los resultados y conclusiones sobre la dinámica de trabajo de los Grupos de Apoyo estudiados y de los casos abordados por estos grupos a lo largo de los dos años de seguimiento y desarrollo de la investigación.

ABSTRACT. In this paper part of a study appears about a model and strategy of collaborative support fitted in the theories of the Organizational Development that we have named: «Teachers Support Teams» (Grupos de Apoyo entre Profesores (GAEP)). The general aim of the research consists of the description, analysis, and assessment of the setting up, development, and impact of a model of support between teachers based on the collaboration between equals as a response to the processes of inclusion. A qualitative methodology has been used across the case study. The diversity of the research instruments (interviews, observations, self-reports, generated documents, etc.) and data analysis of information (double codification of the information) has allowed to construct insights and declarations that provide, with veracity, the obtained results. Additionally, we conduct a comparative analysis of the case studies. In this paper the results and conclusions on the dynamics of work of the studied Teacher support teams, as well as the cases approached by these groups, throughout the two years of follow-up and development of the research are presented.

CONTEXTUALIZACIÓN DE LA INVESTIGACIÓN

La atención a la diversidad y los procesos de cambio que ella conlleva desde el plan-

teamiento inclusivo, pasa por cuestionar los supuestos que subyacen en las teorías y prácticas educativas tradicionales, así como los procesos de apoyo desarrollados al amparo de las mismas. Una preocupación

(*) Universidad de Sevilla.

importante para la investigación en este campo, es conocer cómo producir ese cambio, cómo hacerlo posible y cómo desarrollar estrategias válidas para reestructurar las escuelas de forma que respondan a las necesidades de todos los alumnos. Los estudios e investigaciones desde esta perspectiva (Ainscow, 1995; Ainscow, Ferrel y Tweddle, 1998; Ballard y MacDonald, 1998; Clark, Dyson, Millward y Skidmore, 1995, 1997; Clark, Dyson, Millward y Robson, 1999; Hopkins y Ainscow, 1993; Lypsky y Gartner, 1996) señalan como condición básica genérica para el desarrollo de una escuela adaptada a la diversidad la mejora y transformación de la escuela tradicional, destacando el papel que juega en ello el desarrollo de procesos de apoyo en las instituciones escolares.

El ámbito del apoyo y sus profesionales, es uno de los pilares fundamentales que han de ser necesariamente considerados y sometidos a análisis (tanto en sus variantes organizativas como en sus planteamientos conceptuales) desde la búsqueda de escuelas y prácticas inclusivas. Un referente de este planteamiento lo podemos encontrar, tanto en las investigaciones llevadas a cabo en el ámbito anglosajón sobre la construcción de marcos de apoyo a la diversidad (Daniels y Norwich, 1992a; Hart, 1992), como en contextos más cercanos al nuestro (Gallego y Hernández, 1999), en los que se concluye sobre la necesidad de abandonar la concepción más tradicional y extendida del apoyo y asesoramiento (como apoyo terapéutico y asesoramiento clínico centrados ambos en el alumnado) y avanzar hacia una concepción del apoyo que parta de premisas bien distintas sobre la diversidad, la escuela y los profesionales implicados en la misma. Un ejemplo de ello son todos los modelos de apoyo basados en la colaboración, la ayuda mutua y la auto-gestión (Chalfant y Pysh, 1989; Daniels y Norwich, 1992b; Gallego, 1999a y b, 2000; Lunt, Evans, Norwich y Wedell, 1994; Parrilla 1998).

Las notas características que definen a los distintos modelos y propuestas colaborativas de apoyo, como una alternativa coherente y facilitadora de los procesos de cambio y adaptación a la diversidad, insisten en potenciar los procesos participativos y cooperativos para responder a las situaciones complejas, problemáticas y novedosas que plantea la escuela para todos.

En nuestro caso, nos hemos centrado en el desarrollo y estudio de un modelo de apoyo colaborativo entre profesores (Gallego, 1999a y b; Parrilla y Daniels, 1998; Parrilla y Gallego, 2001) que pretende responder a los problemas y necesidades detectadas en nuestro contexto en investigaciones previas sobre el apoyo (Parrilla, Hernández y Murillo, 1997). Por ejemplo, la necesidad de buscar estrategias de apoyo que incorporen junto a la reflexión procesos de acción hacia el cambio en los planteamientos y prácticas del apoyo; la urgencia de incorporar a los profesores-tutores en los procesos de apoyo y asesoramiento como agentes activos de los mismos (desarrollar el papel de «apoyador», no sólo de apoyado); y la necesidad de adentrarse en la colaboración como estrategia formativa, de apoyo y aprendizaje y a su vez como alternativa a las demandas de la diversidad.

También los resultados de las investigaciones llevadas a cabo en el contexto anglosajón sobre *los grupos de colaboración entre profesores* de un mismo centro escolar, tanto en Primaria como en Secundaria (Creese, Daniels y Norwich, 1997) ponían de manifiesto el impacto del modelo colaborativo de apoyo tanto en la atención a la diversidad como en la mejora escolar de los alumnos (disminuyendo el número de alumnos enviados inadecuadamente a servicios de apoyo externo y beneficiándose de un apoyo indirecto); de los profesores miembros de los Grupos de Apoyo (mejorando en la percepción de su profesionalidad); de los profesores apoyados o demandantes al Grupo de Apoyo

(potenciándose un análisis compartido y reflexivo de la propia práctica); de la escuela (incrementándose la capacidad de respuesta a sus propios problemas y su autonomía escolar).

Estos estudios indicaban además, que la colaboración parecía estar promoviendo en la escuela no sólo el abandono del tradicional «individualismo fragmentario» sino el avance hacia posturas, que yendo aún más allá de las respuestas basadas en el desarrollo profesional, enfatizan el desarrollo organizativo e institucional colegiado. Si fuera así, la respuesta dada a la diversidad –a través de la colaboración entre iguales– desbordaría sus propios límites y actuaría, como ha señalado Ainscow (1995), como ocasión de *mejora institucional*.

Assumiendo estos argumentos optamos por desarrollar un estudio que nos proporcionara conocimiento sobre el modelo de apoyo interno entre iguales o colegas y sobre su contribución a la creación de apoyos inclusivos. La estrategia elegida fue la propuesta por Daniels y Norwich (1992a y b) desarrollada en el Reino Unido (bajo la denominación «Teacher Support Teams») en los últimos ocho años y que denominamos en nuestro contexto Grupos de Apoyo entre Profesores (GAEP). Estos grupos forman un sistema de apoyo interno a la escuela que se organiza en torno a un grupo de tres profesores que ofrecen apoyo y ayuda a otros compañeros del centro para abordar colaborativamente los diversos problemas (atención a la diversidad, disciplina, adecuación curricular, problemas de relación profesional, etc.) que se les plantean en el desarrollo de su profesión.

METODOLOGÍA

El trabajo que presentamos a continuación es parte de un estudio dirigido a describir, analizar y valorar la creación, desarrollo e impacto de un modelo de Apoyo entre Pro-

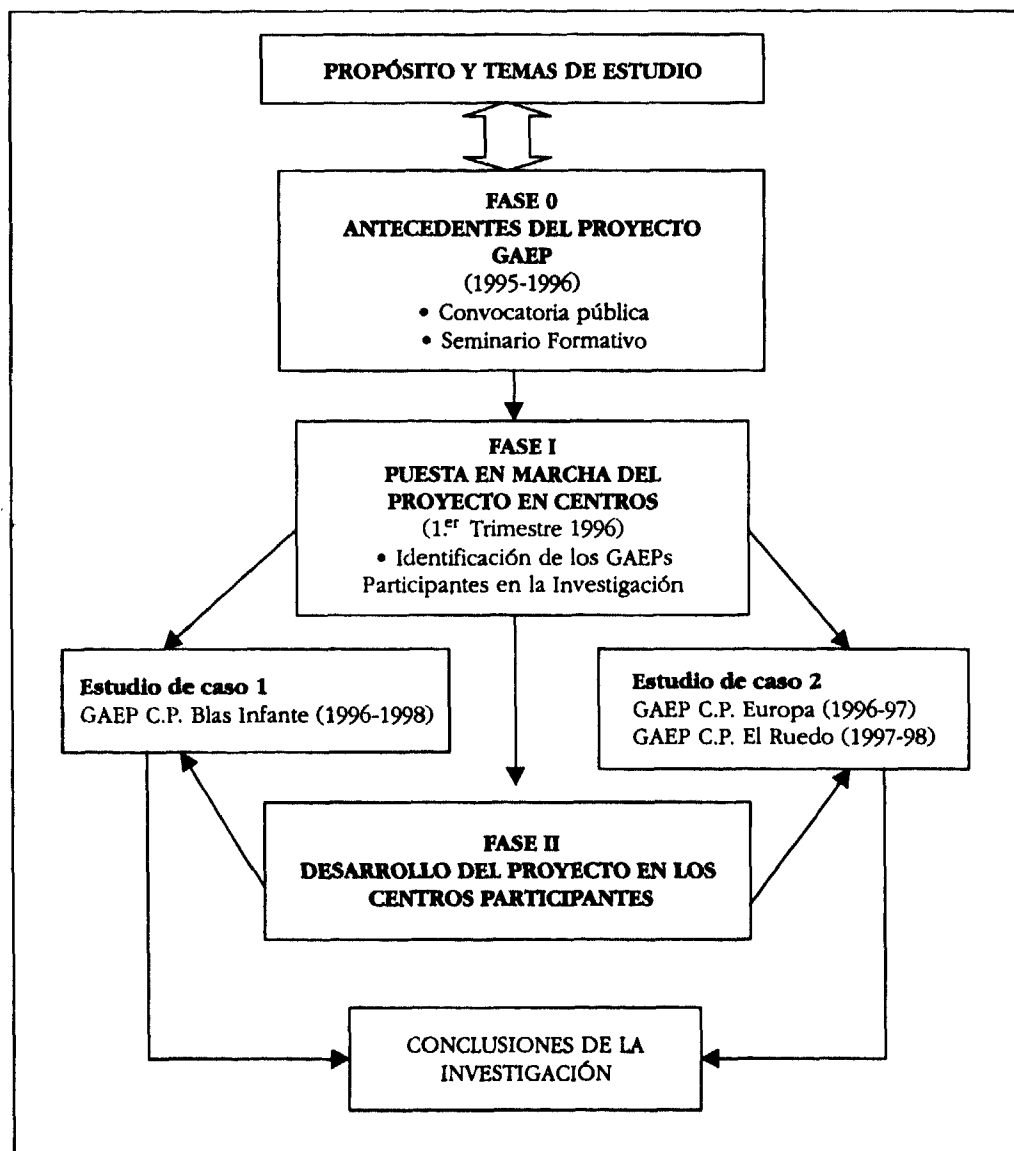
fesores basado en la colaboración entre iguales. Esta investigación asume un enfoque cualitativo utilizando el estudio de caso como herramienta de investigación. El análisis que aquí presentamos es una parte de los dos estudios de casos desarrollados, así como de su análisis comparativo. La dinámica de trabajo que han desarrollado los Grupos de Apoyo entre Profesores estudiados, junto con el análisis estructural y funcional de las demandas presentadas a los mismos, constituyen el centro de interés en este artículo.

DISEÑO Y DESARROLLO DEL ESTUDIO

El diseño y desarrollo del estudio se articuló en torno a tres fases que se prolongaron a lo largo de cuatro cursos escolares (1996-2000), entendiéndose que sólo era posible acercarnos a nuestro objeto de estudio (la creación y desarrollo de GAEP) desde el origen e inicio de los Grupos de Apoyo entre profesores. Por lo tanto nuestro planteamiento de investigación partió de los propios antecedentes, etapa en que se fue gestionando el Proyecto GAEP (Fase 0), para posteriormente profundizar a través del estudio de caso, en el proceso de creación y desarrollo del GAEP (Fase I y II). Cada una de estas fases ha supuesto por tanto, el uso de estrategias de recogida de datos, de procesos de análisis y de participantes distintos.

En la FASE 0, también denominada antecedentes del Proyecto, podemos identificar dos momentos o subfases diferenciadas: un primer momento que recoge el proceso de adscripción al Proyecto de los centros participantes y un segundo momento de inicio del Proyecto GAEP, con el desarrollo de un Seminario Formativo en el que participaron los futuros miembros de los GAEP. Para la búsqueda de profesores participantes se realizó una convocatoria pública (a través y en colaboración con el Centro de Profesores de Alcalá de

FIGURA I
Diseño General de la Investigación



Guadaíra) que se ofertó a todas las escuelas que habían participado el año anterior en unas *Jornadas de Apoyo a la Escuela y Procesos de Diversidad Educativa*. La adscripción no era individual sino grupal, con ello se pretendía por un lado fomentar una

adscripción institucional (no a título individual), y por otro lado, asegurar la composición de los Grupos de Apoyo y que todos por igual participaran en ese primer Seminario Formativo.

En Mayo de 1996 se desarrolló el Seminario Formativo al que asistieron un total de 24 profesores pertenecientes a ocho escuelas de la provincia de Sevilla. De cada centro participaban tres profesores. A ellos hay que unir cuatro asesores externos y dos formadores implicados en el Proyecto. Esta Formación Inicial fue desarrollada en el CEP de Alcalá de Guadaíra de la provincia de Sevilla, durante tres días. Básicamente se siguió el modelo de formación propuesto y desarrollado en Inglaterra, descrito en el mencionado trabajo de Cree-se, Daniels y Norwich, (1997), aunque con las debidas adaptaciones a nuestro contexto. La metodología de trabajo incluyó pequeñas exposiciones, debates comunes, simulaciones y análisis de casos por los GAEP de cada escuela.

En la FASE I del estudio, de puesta en marcha del Proyecto, la investigación dependió de la «supervivencia» de los GAEP en los centros que participaron en el Seminario Formativo. De los ocho centros iniciales hubo un 50% de «mortalidad» de la muestra». Por tanto, el diseño de investigación, se estructuró en función de los centros que iniciaban el Proyecto en el primer trimestre de ese curso escolar. Así, al inicio del curso 1996-97 (primero del trabajo) la muestra quedó reducida a cuatro centros (y por tanto a cuatro GAEP) centrándose en ellos la recogida y análisis de datos. Exploramos en esta fase la puesta en marcha del Proyecto: el proceso de creación, publicidad y diseminación del modelo de trabajo en los centros, así como los primeros casos abordados en los grupos.

En la FASE II, durante el segundo año de trabajo, tras un nuevo proceso de selección dirigido a intensificar el estudio, se seleccionaron dos de los cuatro GAEP del año anterior, para estudiarlos en profundi-

dad (a los que denominaremos estudio de caso 1 y 2).

El estudio de caso 1 ese desarrolló en el CP Blas Infante (Localidad Viso del Alcor), y el estudio de caso 2 en los Colegios Públicos Europa y El Ruedo (Localidad Arahál)¹.

En esta fase del proceso de investigación nos planteamos básicamente los interrogantes que delimitarían y darían contenido al estudio de casos. En relación con la dinámica de trabajo y casos abordados en los GAEP nos planteamos: *¿Cómo es el grupo por dentro? ¿Cómo se desarrollan las sesiones de trabajo de los GAEP? ¿Qué casos se abordan en los GAEP?*

Se trataba de conocer cómo se estructuraban las sesiones de apoyo en el grupo, cómo se desarrollaban, qué metodologías se utilizaban, cómo era la participación de sus miembros, a través de que mecanismos evaluaban las mismas, qué demandas abordaban y cuáles eran los contenidos que se trabajaban.

RECOGIDA Y ANÁLISIS DE DATOS

En general, la recogida de datos del estudio se ha basado en la utilización de técnicas cualitativas como observaciones de sesiones de trabajo de los grupos de apoyo y entrevistas individuales y grupales según el momento de desarrollo del estudio y la pertinencia de las mismas. En concreto, para conocer la dinámica interna de los GAEP, (en la Fase II del estudio), reformulamos (cuando fue necesario) y pactamos con los Grupos de Apoyo las fuentes de información, las estrategias de recogida de datos, los participantes en el estudio, la temporalización del mismo y los procesos de análisis de datos y negociación a seguir.

(1) Los cambios estructurales y profesionales de la Reforma Educativa, hicieron que el CP Europa se convirtiera en centro de Secundaria al acabar el primer año de desarrollo del GAEP. No obstante, los profesores que formaban parte del GAEP, continuaron su experiencia en el nuevo centro de Primaria al que fueron adscritos. Eso explica que el caso 2 se desarrollase en 2 centros.

Concretamente, acordamos como posibles *fuentes de información*: los miembros del GAEP y otras personas vinculadas al mismo, como los profesores que hacen demandas al grupo y el Equipo Directivo. Así mismo, se acordó incorporar al estudio *todos los documentos* que el grupo había elaborado (pósters de publicidad, hojas informativas, hojas de registro de casos). Se acordó también la participación de los miembros de GAEP en este estudio en base a la redacción de dos *autoinformes* correspondientes, uno al proceso de creación y desarrollo del grupo y otro a un análisis de un caso abordado en el GAEP. También se determinó el desarrollo de *entrevistas* al finalizar cada año, con los miembros del GAEP, con algunos profesores demandantes y el Equipo Directivo. Por último, se acordó asistir y *observar* al menos a una sesión mensual de trabajo del grupo (ya fuera analizando casos, ya una sesión interna del GAEP).

El proceso de análisis de datos fue paralelo al proceso de recogida de los mismos. Partiendo de esta primera premisa, en términos generales, podemos decir que el proceso de análisis de datos posee una naturaleza eminentemente cualitativa por lo que hemos optado por tener como referencia el modelo interactivo de análisis de Miles y Huberman (1984), utilizando el programa informático AQUAD (Huber y Marcelo, 1991) para manejar con más facilidad la información procedente de cada estudio de caso. A partir, por tanto, de los componentes básicos en el análisis de datos señalados por estos autores, como son: la recogida de datos, la reducción de los mismos, su representación y la elaboración de conclusiones y verificación.

Utilizando una doble codificación (temática e interpretativa), procedimos a realizar por una parte el análisis de las observaciones, transcripciones de entrevistas y documentos (personales y oficiales); y por otra parte, hemos procedido al análisis de los casos abordados en los Grupos de

Apoyo a partir de la información recogida en las hojas de registro de casos y notas de campo de las sesiones de trabajo de los GAEP. Para ello hemos utilizado un sistema de análisis propio consistente en un doble tratamiento de la información, por un lado un análisis estructural de los casos planteados a los GAEP, por otro, un análisis funcional de los mismos. Veamos en qué consiste cada uno de ellos:

ANÁLISIS ESTRUCTURAL DE LOS CASOS ABORDADOS EN LOS GAEP

El análisis estructural consiste en el escrutinio y registro de los aspectos formales o estructurales de los casos abordados en los GAEP, como son: el número de casos; la Etapa/Nivel donde trabaja cada profesor demandante (el puesto docente de los profesores); el foco del problema; el número de sesiones de apoyo que se han realizado para cada caso y el estado en que se encuentra el caso, esto es si el mismo sigue abierto o cerrado.

Este análisis proporciona una primera aproximación descriptiva al contenido y problemas que los profesores plantean a los GAEP, al tiempo que el análisis de los mismos ayuda a la identificación del perfil del profesor demandante.

En definitiva el análisis estructural nos permite un primer acercamiento descriptivo al trabajo de los GAEP, si bien este análisis es insuficiente para entender cómo y en base a qué se toman decisiones y se analizan los casos en los GAEP, por ello se plantea el análisis funcional.

ANÁLISIS FUNCIONAL DE LOS CASOS ABORDADOS EN LOS GAEP

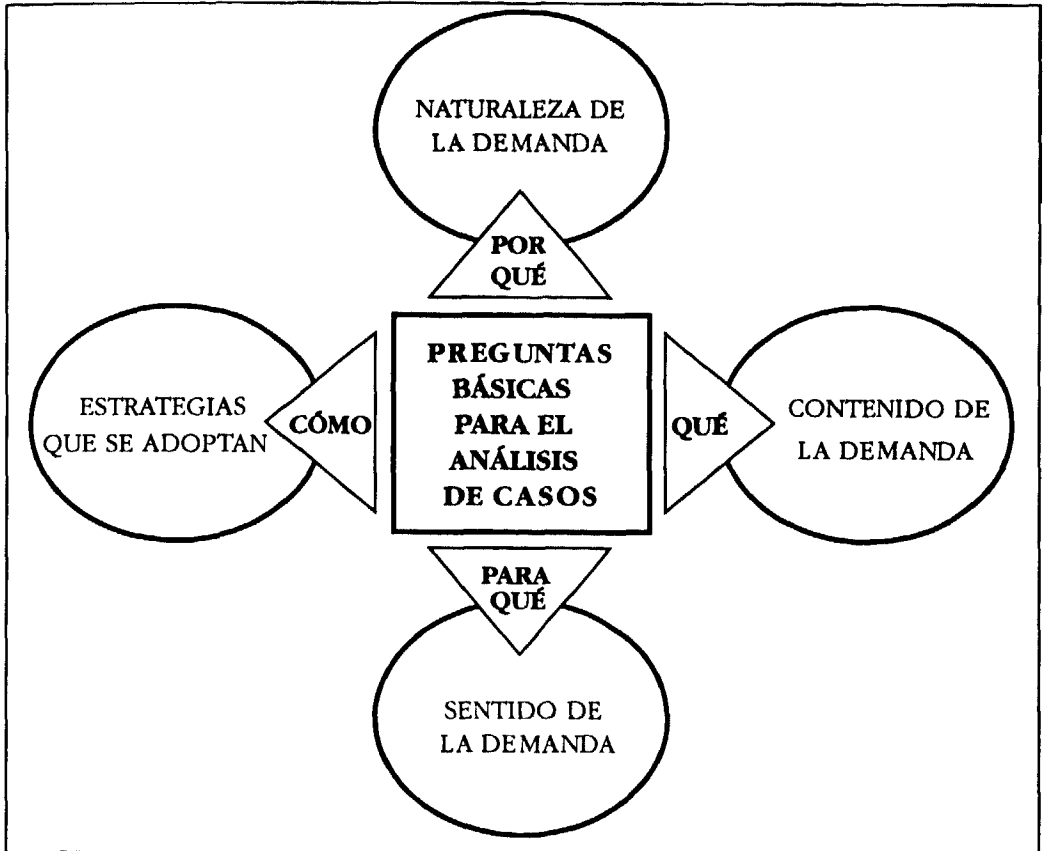
Una vez analizados los casos desde el nivel estructural, se inicia un análisis funcional que permitiera profundizar en los mismos (la figura II muestra los componentes de

ese análisis). Este análisis lleva a diferenciar para cada caso cuatro elementos: naturaleza u origen de la demanda; contenido de la

misma; sentido o para qué se demanda apoyo a los GAEP y cómo se resuelve la situación o problema planteado.

FIGURA II

Dimensiones funcionales en el análisis de casos abordados en los GAEP



Partiendo de este esquema analizamos *el por qué* los profesores demandantes acuden al GAEP (Naturaleza de la demanda); *en qué* consisten las demandas que plantean (Contenido de la demanda); *para qué* demandan ayuda al Grupo de Apoyo (Sentido de la demanda) y *cómo* resuelven o encauzan el problema planteado (Estrategias que se adoptan).

Naturaleza de la demanda

Se refiere al origen de la demanda, a los motivos o *porqués*, que llevan a los profesores a hacer una demanda al GAEP: ¿Por qué acude un profesor al GAEP? ¿Qué le lleva hasta el grupo? A estas preguntas se trata de responder con este elemento del análisis. Siguiendo a Zabalza (1996), cuando un

profesor demanda ayuda a un sistema de apoyo (tanto interno como externo al centro), el origen de esta demanda puede deberse a distintas causas (por cubrir el expediente, por imposición administrativa o de la propia cultura escolar, por necesidad de afrontar un problema u obtener información para el desarrollo de algún programa o proyecto nuevo, etc.). El origen de la demanda nos permite también explorar el mayor o menor grado de implicación del profesor demandante: desde la mínima implicación (no demanda o apoyo burocrático) hasta la máxima implicación (demanda real).

Contenido de la demanda

Al hablar del contenido de la demanda analizamos *en qué* consisten las demandas presentadas al GAEP. Este análisis profundiza y complementa el estructural sobre el foco y problema, en el que se distinguían tres ámbitos: alumno, grupo de alumnos y aula. Siguiendo este esquema se analiza para cada ámbito el contenido específico de los problemas presentados y clasificando éstos como problemas centrados en:

- Contenidos didácticos: problemáticas relativas al proceso de enseñanza y aprendizaje;
- Contenidos sociales-relacionales: problemáticas asociadas a las normas y la convivencia en el aula y en la familia; y
- Contenidos organizativos: problemáticas relativas a la gestión y organización de grupos de alumnos, aula o centro.

Sentido de la demanda

Este elemento aborda *para qué* se demanda apoyo o ayuda al GAEP. Hemos utilizado como marco de referencia para este análisis el tipo de ayuda solicitada estableciendo la siguiente clasificación:

- Información sobre y para el desarrollo de estrategias de enseñanza que respondan a la diversidad.
- Toma de decisiones educativa sobre alumnos en concreto.
- Gestión /organización y convivencia en el aula.
- Resolución de los conflictos que se producen en el aula.

Estrategias que se adoptan para encauzar o solucionar los casos

El análisis de las estrategias que los profesores plantean en los casos, se ha hecho tomando como punto de referencia los mismos apartados que los profesores utilizan en las hojas de registro de casos o en el seguimiento de los mismos, concretándose el sistema de análisis resultante en las siguientes categorías:

- Posibles estrategias de solución: análisis de todas las estrategias que se proponen, su orientación, participantes, tiempo, etc.
- Estrategia/s a adoptar: análisis de la/s estrategia/s finalmente adoptadas.
- Evaluación de estrategias: valoraciones de los profesores sobre el impacto de las medidas acordadas.
- Consecuencias no esperadas de las estrategias abordadas en los casos: análisis de las incidencias y situaciones que se han producido en el desarrollo de los casos que no estaban previstos por los miembros del GAEP.

RESULTADOS: DINÁMICA DE TRABAJO EN LOS GAEP Y CASOS ABORDADOS EN LOS MISMOS

De los distintos resultados de esta investigación sobre los GAEP, en este apartado nos centraremos, como ya hemos señalado,

en los resultados obtenidos sobre la dinámica interna de los GAEP y el análisis de los casos abordados en los mismos.

DINÁMICA DE TRABAJO EN LOS GAEP

La dinámica de trabajo colaborativa que asume este modelo de apoyo es una de las claves más importantes que lo diferencian de otros modelos de apoyo. Los GAEP que hemos estudiado desarrollan las tareas de apoyo en el Grupo, utilizando la colaboración como herramienta de trabajo, aprendizaje, comunicación y apoyo.

Como señalan los miembros de los GAEP, asumir y utilizar la colaboración en el seno de los Grupos, es otra forma de alejarse del modelo de experto tradicional. La colaboración así se convierte en el eje y objeto de la dinámica de trabajo en las sesiones de apoyo de los GAEP, que se traduce en aspectos tan significativos como: crear un clima de confianza y cordialidad, distendido y participativo (clima «familiar»); utilizar la propia experiencia profesional como conocimiento válido para resolver los problemas; partir siempre de las relaciones de igualdad y reciprocidad en el apoyo; evitar comportamientos y conductas de «expertos»; y asumir la relatividad del conocimiento individual y potenciar el conocimiento compartido.

Analizando el desarrollo de una sesión de apoyo en cada estudio de caso comprobamos que se dan en estos GAEP dos procesos o formas de abordar, analizar y proponer soluciones al problema planteado, que son iguales en algunos momentos, pero difieren en otros como vamos a analizar a continuación. Comparando uno y otro proceso (figura III) identificamos como aspectos coincidentes:

- El momento de entrada o contacto del profesor demandante con el GAEP

En los GAEP estudiados, existe un momento previo al desarrollo de la

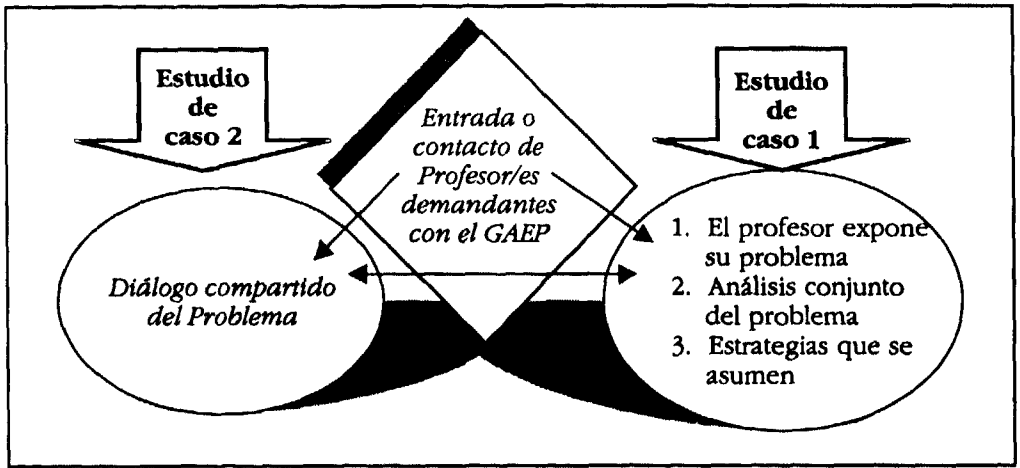
sesión, en el que el profesor demandante contacta con un algún miembro del Grupo manifestando su intención de acudir al Grupo y establecen fecha y hora para ello. La sesión de apoyo se inicia de distinta forma en cada proceso. En el CP Blas Infante, entablan una conversación trivial, para distindir tensiones y crear un ambiente de confianza, en el CP Europa y el CP El Ruedo, participan en una merienda, a la que puede acudir cualquier profesor que quiera; con ello pretenden conseguir lo mismo: crear un ambiente agradable que invite a la confianza.

- Los procesos de comunicación que se desarrollan en los GAEP

En ambos grupos se han enfatizado de manera especial los procesos de comunicación que descansan en mayor o menor medida en las siguientes características: la *escucha* (entendida como saber escuchar los problemas de los demás, tratando de verlos desde su punto de vista); la *paciencia* (como característica básica dirigida a dar espacio a los ritmos y tiempos de los demás); la *tolerancia* (como actitud ante la diversidad de manifestaciones y posicionamientos); la *no emisión de juicios de valor*, 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; y también el *carácter u orientación práctica* dada a la colaboración, que versa siempre sobre problemas o situaciones concretas y reales.

FIGURA III

Comparación de los procesos de trabajo en los Estudios de Caso



Sin embargo, analizando las declaraciones de los miembros del GAEP con la información de las observaciones realizadas, identificamos que cada estudio de caso ha seguido un proceso o esquema diferente al abordar el problema que se les plantease. Mientras que en el estudio de caso 2, los miembros del GAEP engloban en un mismo momento el proceso de identificación, análisis y propuestas de estrategias; en el estudio de caso 1, diferencian distintos momentos que concretan aspectos específicos del abordaje del problema como es la descripción del problema por parte del profesor, el análisis del mismo y la toma de decisiones con respecto a las estrategias que asume el profesor.

Así entendemos que en el estudio de caso 1, se desarrolla un proceso de análisis más estructurado; mientras que el estudio de caso 2 el proceso es menos estructurado (no se distinguen las partes pero se desarrollan igualmente). Ahora bien, las estrategias que utilizan (como por ejemplo: hacer preguntas que aclaren el problema, describir un caso similar al presentado como ejemplo, proponer estrategias, etc.) y las actitudes colaborativas (escuchar,

ponerse en el lugar del otro, no hacer juicios de valor...) con las que abordan el problema son similares.

ANÁLISIS DE LOS CASOS ABORDADOS EN LOS GAEP

Para el estudio de los casos abordados en los GAEP, hemos utilizado un esquema que contempla dos niveles: un *nivel estructural* que, como ya hemos señalado, nos aporta información sobre aspectos formales de los casos (número de sesiones, foco del problema, datos de los profesores demandantes, etc.); y otro *nivel funcional* a través del cual profundizamos en la naturaleza, contenido y sentido de la demanda, así como de las estrategias que se abordan para solucionar o encauzar el problema.

NIVEL DE ANÁLISIS ESTRUCTURAL DE LOS CASOS ABORDADOS EN LOS GAEP

Para realizar el estudio comparativo de los casos abordados por los GAEP a este nivel estructural hemos elaborado la tabla 1, en

la que sintetizamos aquellos aspectos relevantes que analizamos como son: el número de casos trabajados en cada GAEP; el nivel (etapa, ciclo, curso) donde se sitúa la problemática planteada; los profesores que realizan la demanda; el foco o el ámbito donde se centra el problema, los temas que se abordan en los problemas planteados y si el caso está cerrado o abierto.

Número de casos

Al hacer una lectura y análisis comparativo de la tabla I, podemos observar que cada GAEP ha trabajado igual número de casos en el primer año de puesta en marcha del Proyecto, ya que el GAEP del CP Blas Infante abordó en su primer año siete casos y en el segundo año dos. Por la frecuencia, pensamos que siete casos podría ser el número general que un GAEP puede trabajar en un año.

Nivel

En cuanto al nivel en el que se encuadran los casos presentados, podemos ver que se han tocado todos los niveles, o la mayoría de ellos. Parece ser que los niveles de Educación Infantil y Primer ciclo de Primaria son los menos numerosos. Los profesores participantes creen que esto es debido a que los profesores-tutores de estos niveles son más sensibles a la diversidad. También observamos que en un GAEP predomina un nivel sobre los otros. En el GAEP del C.P. El Ruedo se abordan sólo casos de Primaria, y en el GAEP del CP Blas Infante es donde se da mayor diversidad de niveles.

Profesor/es demandantes

Se han presentado demandas al GAEP por parte de profesores-tutores, grupos de profesores y profesores especialistas (como

por ejemplo, en el GAEP del CP Blas Infante, en concreto la profesora de Lengua Inglesa y la profesora de Religión). Las demandas presentada por los grupos de profesores (formados por tutores y/o especialistas) centraban el problema a nivel de un aula en concreto, de aulas (ciclo) o también de grupos de alumnos con problemas de disciplina, convivencia, etc. Las demandas presentadas por los tutores, sitúan en su mayoría el problema en un alumno en concreto y los dos casos presentados a nivel individual por profesores especialistas hacen referencia al currículum de la materia y su adecuación a los alumnos en general.

También analizamos que las demandas realizadas por parte de grupos de profesores se sitúan en el nivel del Tercer ciclo de Primaria o Secundaria. Igualmente, en las demandas presentadas por los profesores-tutores observamos que aunque la mayoría se centran a nivel de alumno, cuando se desarrolla el análisis del problema se buscan soluciones o alternativas a nivel de aula o ciclo.

Foco de los casos

Básicamente, son tres tipos de casos los planteados en los GAEP: los centrados en un alumno en concreto, en grupos de alumnos y en aulas. Como podemos observar en el tabla I, existe una excepción en el GAEP del CP Europa en cuanto que un caso aborda la problemática a nivel curricular. También señalamos que los casos más numerosos son los que abordan problemáticas a nivel de alumno, seguido de los casos a nivel de aula y por último los de grupo de alumnos. Deducimos con ello, que cada centro según su historia con respecto a la diversidad y su forma de asumir y entender el Apoyo ha plasmado en sus demandas las necesidades y problemática que viven. Las escuelas que asumen el apoyo como ayuda al alumno prioritariamente,

plantean casos individuales de alumnos con n.e.e. (como el CP El Ruedo), sin embargo las escuelas en las que ha prendido un planteamiento más abierto del apoyo, no sólo centrado en el alumno, deman-

dan ayudas a nivel de aula o a otros niveles como el curricular, nivel organizativo o problemáticas concretas del clima de centro (como en el CP Blas Infante, y en menor medida en el CP Europa).

TABLA I

Análisis estructural de los casos abordados en los Estudios de Casos

G A E P	Nº DE CASOS	NIVEL	PROFESOR DEMANDANTE	FOCO	PROBLEMÁTICA	ABIERTO/ CERRADO
B L A S I N F A N T E	9	<ul style="list-style-type: none"> - 4 Casos de Secundaria (8º de EGB y 1º de ESO) - 1 Caso de Educación Infantil (5 años) - 3 Casos de Primaria (3º, 5º y 6º) E.S.O - 1 Caso de Profesora especialista de Inglés 	<ul style="list-style-type: none"> • Grupo de profesores • Profesores Tutores • Profesores especialistas 	<ul style="list-style-type: none"> • Grupo de alumnos • Alumno con problemas • Aulas • Materia 	<ul style="list-style-type: none"> • Disciplina • Organización del aula • Comportamiento • Motivación • Asignatura • Ritmos de Aprendizaje • Integración • Habilidades Sociales • Atención 	<ul style="list-style-type: none"> 4 Casos cerrados 5 Casos abiertos
C P E U R O P A	7	<ul style="list-style-type: none"> - 5 Casos de Primaria (2º, 5º, 6º y todos los cursos) - 2 Casos de Secundaria (8º EGB y 1º de ESO) 	<ul style="list-style-type: none"> • Grupo de profesores • Tutores 	<ul style="list-style-type: none"> • Grupo de alumnos • Comportamiento Profesor • Alumno con problemas • Aulas • Adaptaciones Curriculares 	<ul style="list-style-type: none"> • Disciplina • Atención • Relación interpersonal • Autoridad • Ritmo de Aprendizaje • Motivación • Protección familiar • Absentismo • Comportamiento • Liderazgo 	<ul style="list-style-type: none"> 2 Casos cerrados 5 Casos abiertos
C P E L R U E D O	7	<ul style="list-style-type: none"> - 7 Casos de Primaria (2º, 3º, 4º, 5º) 	<ul style="list-style-type: none"> • Grupo de Profesores • Tutores 	<ul style="list-style-type: none"> • Alumno con problemas • Grupo de alumnos 	<ul style="list-style-type: none"> • Comportamiento • Aprendizaje • Afectividad • Integración cultural • Relación Interpersonal • Autonomía • Agresividad 	<ul style="list-style-type: none"> 4 Casos cerrados 3 Casos abiertos

Problemática

La naturaleza de los problemas que se plantean en los GAEP es muy variable. En algunos casos, sobre todo a nivel de aula, se dan problemas de disciplina, motivación, liderazgo, etc. Los casos a nivel de alumno, se centra en problemáticas referidas al comportamiento, integración del alumno en el aula, dificultades de aprendizaje, etc. Otros casos plantean esta doble vertiente tanto a nivel de alumno como a nivel de aula. También se han tratado casos relacionado con la problemática que generan algunas materias (como Religión) en el desarrollo del currículum del centro. Por lo tanto, los temas que se abordan en las problemáticas presentadas al GAEP son de distinta índole, y no están sujetos a ningún patrón específico, por lo que entendemos que en el GAEP se pueden abordar cualquier tipo de problemas y a cualquier nivel, como hemos podido comprobar anteriormente, lo cual califica a los GAEP como servicios de apoyo inclusivos.

Casos abiertos o cerrados

Si hacemos un recuento del estado de los casos al finalizar los cursos escolares tenemos que predominan en cada GAEP los casos abiertos, la mayoría de ellos se quedan en proceso de seguimiento. Es decir, los miembros de los GAEP señalan que aunque hay aspectos de los casos que se resuelven, se producen nuevos acontecimientos u otros aspectos que requieren alguna solución y que por ello no consideran que estén completamente cerrado los casos. Los casos cerrados se dan en menor medida, y están referidos la mayoría de ellos a problemáticas individuales de alumnos. En ellos, una vez vista una evolución positiva del alumno se da el caso por cerrado.

Por otra parte, en el análisis realizado en cada estudio de caso sobre el tiempo

(fechas) en las que fueron presentadas las demandas por primera vez a los GAEP, y comparando dichos resultados, observamos que son distintos los periodos de más actividad de cada GAEP: mientras que el GAEP del C.P. Blas Infante sitúa éste en el segundo trimestre del curso escolar, los GAEP del C.P. Europa y del C.P. El Ruedo sitúan su periodo de mayor actividad en el primer trimestre del curso. No podemos establecer por tanto, un desarrollo lineal del trabajo en los GAEP. Por el contrario, podemos deducir que los periodos de trabajo de cada GAEP, están condicionados por la actividad propia de cada centro.

NIVEL DE ANÁLISIS FUNCIONAL DE LOS CASOS

Si el análisis estructural de los casos proporciona datos que contextualizan el trabajo de los GAEP, el análisis funcional de los mismos, permite, como ya anticipábamos, adentrarnos en el propio desarrollo del trabajo de los Grupos de Apoyo, a través de cuatro preguntas básicas: ¿por qué se demanda apoyo al GAEP?, ¿qué se demanda?, ¿para qué se demanda? y ¿cómo se interviene en los casos para encauzarlos o resolverlos?

NATURALEZA DE LAS DEMANDAS PRESENTADAS EN LOS GAEP

Analizando las demandas presentadas a los GAEP, podríamos decir que en general las demandas que se presentan a los GAEP son demandas reales, que parten de la motivación intrínseca del profesorado de intervenir en el problema. No son por tanto demandas impuesta por otros, ni presentadas prescriptivamente (como puede ocurrir en otras modalidades de apoyo). Los profesores que demandan ayuda al GAEP se implican en el problema (en la identificación del problema, en el proceso de análisis y en la toma de decisiones sobre

las estrategias a adoptar) y asumen que son ellos y no otros, los que tienen la responsabilidad y el poder de intervención sobre el problema.

CONTENIDO DE LAS DEMANDAS ABORDADAS EN LOS GAEP

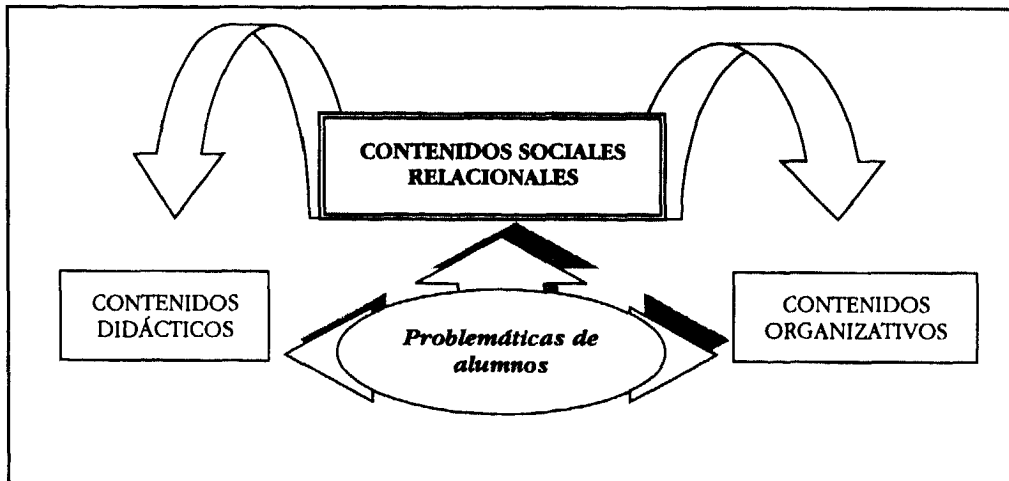
Los contenidos de las demandas que hemos analizado en los estudios de caso, los estructuramos atendiendo al foco y a la problemática (nivel de análisis estructural) que se presentan en los casos abordados (tabla I). Analizamos los contenidos de la demanda en los tres niveles más habituales en los que se presentan: problemáticas referidas al nivel de alumnos en concreto, al nivel de grupos de alumnos y al nivel de aula (figura IV).

Problemática de alumnos en concreto

Han sido en total 12 los casos que se han abordado a nivel de alumno (entre los dos

estudios de caso), en los que se han identificado contenidos de distinta índole (didácticos, sociales-relacionales y organizativos), señalando que existe un predominio claro de los contenidos sociales-relacionales sobre los contenidos didácticos y organizativos en las problemáticas presentadas (9 casos de 12). Esto nos indica, la preocupación real del profesorado en cuanto al manejo y atención de alumnos que presentan problemas en este ámbito. Problemáticas que se diversifican en temas relacionados con las normas y convivencia del aula, procesos de interacción y relación entre alumno-profesor, alumno-alumnos; conductas disruptivas; autocontrol, etc. y que llevan a abordar contenidos organizativos como la gestión y organización del aula, clima del aula, interacciones sociales, habilidades sociales, etc. (figura IV). Por ello, señalamos que los casos demandados a nivel individual de alumnos, han desarrollado intervenciones a nivel de aula, lo que ha repercutido no sólo en el alumno, sino en el aula en general.

FIGURA IV
Relación entre los contenidos que se dan en las problemáticas del alumnado



Problemática de Grupos de Alumnos

Son escasos los casos que presentan problemáticas en el nivel de grupo de alumnos. Sólo tres del total de casos abordados se dan a este nivel. En estos casos se abordan básicamente contenidos didácticos (rendimiento bajo, ritmo de aprendizaje distinto al resto del alumnado del aula, dificultades en el aprendizaje, etc.), que se vinculan en su desarrollo con contenidos organizativos y/o sociales-relacionales.

Problemáticas en el nivel de aula

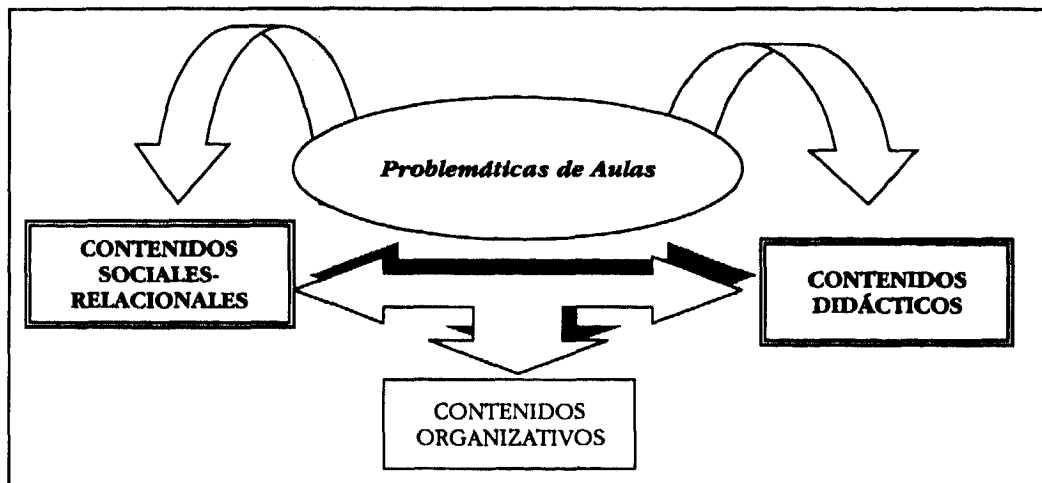
Los centros que han abordado demandas centradas en las problemáticas de aulas, son los C.P. Blas Infante y C.P. Europa, centros que, como hemos señalado anteriormente, hemos identificado como más cercanos al planteamiento inclusivo. Además

comprobamos que existen diferencias en cuanto al número de casos abordados en estos GAEP a este nivel: son cuatro los casos de aula abordados (de un total de nueve casos) en el C.P. Blas Infante y dos los abordados (de un total de siete) en el C.P. Europa, lo que también nos indica el grado en que el profesorado se implica en su respuesta a la diversidad, acercándose o situándose más en una perspectiva global e institucional.

Centrándonos en los contenidos que se abordan en estos seis casos en el nivel de aula, comprobamos que se dan tanto los contenidos sociales-relacionales como los contenidos didácticos y que en su desarrollo se abordan los contenidos organizativos, entendiendo que en cada caso abordado estos contenidos se relacionan y priorizan según las necesidades o ámbitos de intervención detectados (figura V).

FIGURA V

Relación entre los contenidos que se dan las problemáticas de aula



Finalizando este punto, queremos señalar que, aunque hemos analizado los contenidos de las demandas en los tres niveles más usuales que se han dado en los GAEP, esto no agota que se presenten en el GAEP

demandas situadas a otros niveles (como por ejemplo: relación entre el profesorado, materias curriculares, problemas profesionales del profesorado, etc.). Un ejemplo de ello son los dos casos abordados

en el CP Europa, uno referido a la capacidad del profesor demandante en cuanto a la gestión y organización del aula y el otro referido a las adaptaciones curriculares.

SENTIDO DE LAS DEMANDAS ABORDADAS EN LOS GAEP

El fin o meta que persiguen los profesores cuando presentan sus demandas a los GAEP, lo hemos analizado a través de las respuestas a la pregunta que nos hemos planteado: ¿para qué demandan apoyo los profesores al GAEP? Así hemos agrupado el sentido de las demandas en torno a distintos campos o ámbitos que han ido surgiendo en el análisis de cada estudio de caso. Comparando estos campos con los distintos niveles o focos detectados en las demandas tenemos (figura VI):

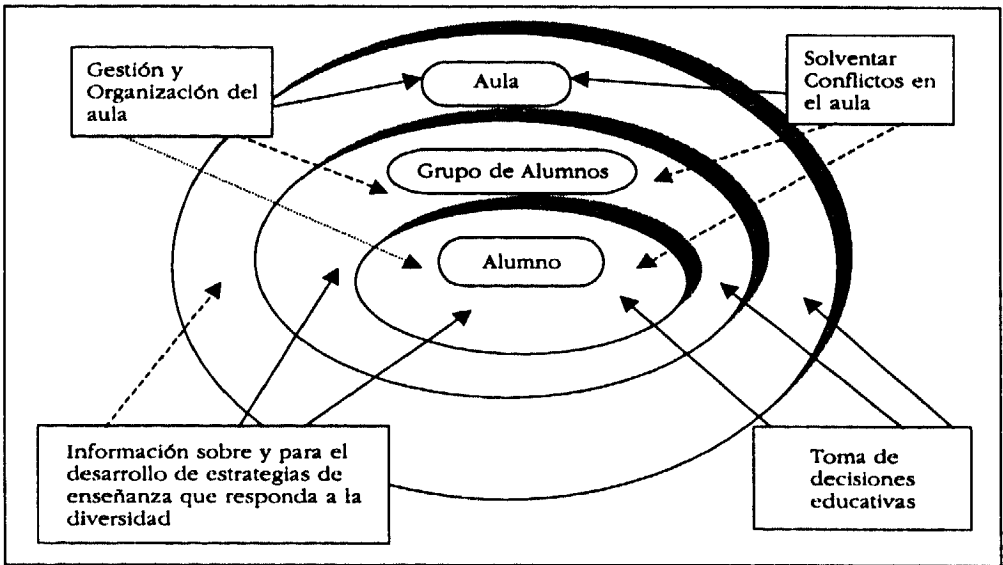
- Las demandas presentadas en el nivel de alumno en concreto, buscan información sobre el uso y desa-

rollo de estrategias de enseñanza que respondan a las necesidades de estos alumnos (como la elaboración de Adaptaciones Curriculares Individualizadas) y ayuda para la toma de decisiones educativas con respecto a los mismos alumnos.

- Las demandas presentadas en el nivel de aula, tienen como fin introducir cambios en la gestión y organización del aula que mejoren la convivencia de la misma, así como ayuda en la toma de decisiones con respecto a las estrategias educativas a adoptar.
- Las demandas presentadas en el nivel de grupos de alumnos, comparten las finalidades tanto a nivel de alumnos (buscando estrategias e información para atender las necesidades de los alumnos) como a nivel de aula (desarrollando estrategias organizativas adecuadas para estos alumnos que repercute en la organización del aula en su conjunto).

FIGURA VI

Relación entre el sentido de las demandas y los niveles de aplicación



ESTRATEGIAS QUE SE ADOPTAN PARA ENCAUZAR/SOLUCIONAR LOS CASOS

El proceso de búsqueda de estrategias para abordar los casos, es distinto en cada estudio de caso y así se plasma en las hojas de registro de casos.

En el estudio de caso 1, analizamos las estrategias según la información recogida en los apartados señalados para ello («Posibles estrategias de solución» y «Estrategias de solución»).

En el estudio de caso 2, no se contempla en la hoja de registro de casos ningún apartado específico referente a las estrategias, apareciendo éstas en distintos apartados («Observaciones» o «Tipo de ayuda»), según el proceso de desarrollo del caso abordado.

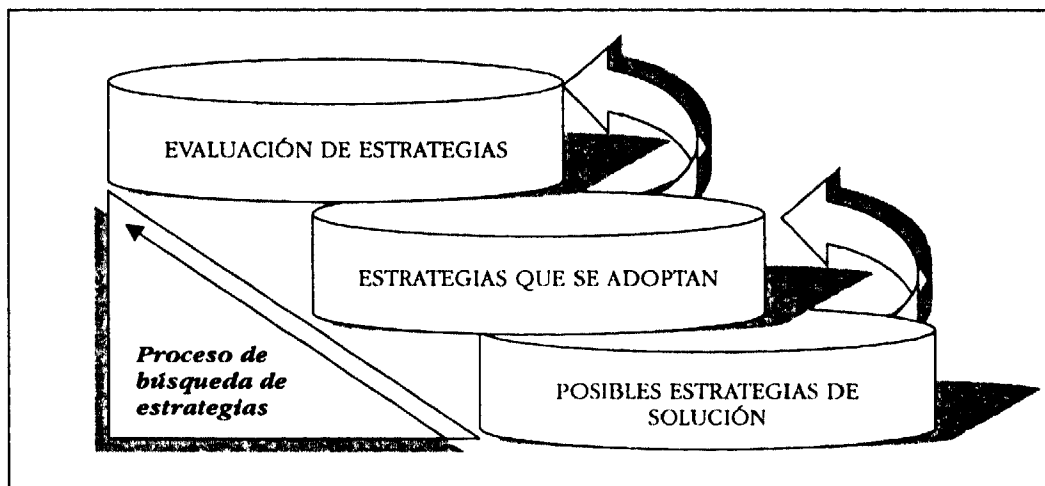
Por el contrario, en los dos estudios de caso, observamos que la evaluación de las estrategias se recoge en las hojas de revisiones de los casos. Así hemos analizado tres momentos distintos en el proceso de búsqueda de estrategias (figura VII): identificación de posibles estrategias, que van surgiendo en el desarrollo de las sesiones

de apoyo; la selección de estrategias que finalmente se adoptan para intervenir en los casos; y la evaluación de las mismas.

Posibles estrategias de solución

En este apartado destacamos dos aspectos comunes en los dos estudios de caso: uno es que en la mayoría de los casos abordados en los GAEP las estrategias de solución (tanto las posibles como las que después se adoptan) aparecen en la primera sesión de apoyo, lo que nos indica el potencial de conocimiento que poseen los profesores sobre estrategias educativas de intervención así como la agilidad para encontrar estrategias adecuadas para abordar el problema; otro aspecto común, es que son estrategias sencillas y fáciles de llevar a la práctica por parte del profesorado. La mayoría de ellas son estrategias conocidas por el profesorado (en el sentido de que la han puesto en práctica en alguna ocasión o han tenido información de ellas por otros profesores).

FIGURA VII
Momentos en el proceso de búsqueda de estrategias



Por otro lado también destacamos que en todos los casos se proponen más de una estrategia de intervención, lo que nos muestra de nuevo la riqueza en la diversidad de estrategias que posee el profesorado.

Estrategias a adoptar

Los criterios que se adoptan para elegir las estrategias que se van a poner en práctica se basan en dos aspectos fundamentales: que sean asumidas por el profesor, en el sentido de que el profesor demandante esté convencido y se implique en el desarrollo de las estrategias; y que se adecuen significativamente al problema. Es decir, que sean estrategias reales que puedan llevarse a la práctica sin grandes cambios que conlleven un proceso complejo de desarrollo y compliquen la tarea del profesor demandante.

Partiendo de estos dos aspectos fundamentales, las estrategias se eligen empleando distintos criterios como la relevancia o pertinencia de las mismas, facilidad en la puesta en marcha, coherencia con las dimensiones o aspectos del problema, etc.

Evaluación de estrategias

Como ya hemos señalado, la evaluación de las estrategias que se llevan a la práctica, se realiza generalmente en las sesiones de seguimiento del caso, por ello, en aquellos casos en los que no se han realizado seguimiento de los mismos o se han cerrado en la primera sesión, bien no parecen la evaluación de estrategias o bien se recogen una valoración global del caso (por ejemplo: «hay mejoría», «va bien», etc.).

Podemos observar diferencias significativas en este apartado entre uno y otro estudio de caso: en el estudio de caso 1, los casos en los que aparece la evaluación de estrategias (seis casos) se recoge de forma

descriptiva, señalando cómo se han llevado las estrategias a la práctica y detallando los inconvenientes o dificultades encontradas en el proceso de desarrollo, a diferencia del estudio de caso 2, en el que son escasas las evaluaciones de estrategias realizadas (seis casos entre los dos GAEP), y cuando aparecen son recogidas de forma valorativa, sin describir el proceso de puesta en marcha de las mismas. Entendemos con ello, que los GAEP del estudio de caso 2 han priorizado las fases anteriores de identificación y análisis del problema (fases que han considerado más importante), mientras que en el estudio de caso 1, han «cuidado» más la fase de evaluación y seguimiento de los casos.

CONCLUSIONES

Para finalizar, presentamos dos tipos de conclusiones. Un primer grupo lo constituyen aquellas relacionadas básicamente con la dinámica de trabajo y el sentido de la colaboración. Un segundo grupo incide en torno a los casos abordados en los GAEP.

SOBRE EL MODELO DE APOYO DESARROLLADO

Unas de las conclusiones más relevantes y significativas sobre este modelo de apoyo es el carácter inclusivo que puede atribuirse al mismo. Hemos podido comprobar a lo largo del desarrollo de la investigación como los Grupos de Apoyo han estado «abiertos» al contexto donde se desarrollaban, principalmente porque:

- *Se han dirigido a todos los profesores de la comunidad educativa, sin restricciones ni especializaciones. Cualquier profesor del centro puede utilizar este servicio de apoyo, sin menoscabo de otros ya existentes en la institución (como el Apoyo a la Integración, o los servicios de asesoramiento ya sean externos o internos).*

- *Se han abordado todo tipo de problemáticas educativas y de distintos niveles educativos.* En los GAEP no se ha excluido ningún tipo de problema, ni se ha restringido o ceñido el trabajo del grupo a problemas predeterminados y/o tipificados de antemano. Por el contrario la diversidad en problemáticas y niveles de desarrollo, así como en los profesores demandantes han puesto de manifiesto que es una estructura de apoyo inclusiva, donde se puede abordar cualquier situación problemática que afecte al profesorado.

SOBRE LA DINÁMICA DE TRABAJO DE LOS GAEP

La colaboración aparece sin duda como la estrategia y el hilo conductor de la dinámica del trabajo de los GAEP. Esto se plasma en aportaciones como:

- *La participación en las sesiones de trabajo de los GAEP supone un proceso de aprendizaje para los profesores:* Los GAEP que hemos estudiado confirman el proceso de aprendizaje, que la participación en las sesiones de trabajo del GAEP supone para los profesores. Un proceso de aprendizaje que se produce como consecuencia de las demandas del propio proceso de apoyo y que tiene lugar como un aprendizaje entre compañeros. Aprendizaje que más tarde se traslada a otros contextos y otros compañeros.

Pero, ¿cómo aprenden los profesores en las sesiones de apoyo del GAEP? ¿Cómo se produce ese proceso de aprendizaje?

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, grupos de alumnos y aulas) es el punto de partida desde el que se construye el apren-

dizaje. Desde esas situaciones específicas e individuales, los profesores empiezan a plantear hipótesis y explicaciones, así como a plantear alternativas, que una vez puestas en práctica y revisadas por ellos mismos, contribuyen a la construcción de un conocimiento práctico que es compartido y recreado con la ayuda de los compañeros. Podemos decir pues, que los profesores aprenden en y desde la práctica, basándose en 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.

- *La colaboración como estrategia de aprendizaje y trabajo para el profesorado participante.* La colaboración está en la base de los procesos de aprendizaje de los profesores participantes, como también está en la base del desarrollo del Proyecto GAEP. Por ello podríamos hablar de la colaboración como el entramado básico o la espina dorsal del desarrollo de las sesiones de apoyo en los GAEP.

Pero, ¿cómo colaboran los profesores? ¿En qué consiste la colaboración, cómo se hace visible?

En los estudios de caso hemos visto distintas formas y ángulos de la colaboración. Conocemos ahora que la colaboración se trabaja a través del diálogo entre profesores utilizando una serie de reglas y actitudes que rigen los procesos colaborativos. Todas esta serie de actitudes y reglas del trabajo colaborativo en los GAEP se ponen en funcionamiento en el desarrollo de las actividades que los profesores ponen en marcha para analizar y resolver o encauzar los problemas abordados como: *la reflexión conjunta* (el desarrollo de tareas que fomentan que los profesores piensen juntos y aúnen fuerzas al analizar los

problemas); la *revisión y el análisis de información conjunto* (compartiendo y contrastando hasta llegar a acuerdos y mínimos comunes); la *indagación y exploración de posibilidades, alternativas, causas, etc.* (siguiendo estrategias concretas como por ejemplo: el ciclo de análisis de problemas) que fomentan la participación y demandan la contribución de sus miembros; la *elaboración y diseño de propuestas consensuadas* (construidas desde la propia práctica); y el desarrollo de *nuevas o reutilización de estrategias y prácticas educativas*.

SOBRE LAS RELACIONES COLABORATIVAS ENTRE EL PROFESORADO

Una de las claves que pretendíamos con este estudio, era conocer e identificar las formas de relación y trabajo del profesorado, entendiendo, como numerosos autores han señalado en sus estudios (Ballard y MacDonald, 1998; Clark, Dyson, Millward y Robson, 1999a; Lypsky y Gartner, 1996) lo que la colaboración supone como herramienta de cambio en la atención a la diversidad. Así en nuestros centros hemos identificado que:

- *El desarrollo de relaciones colaborativas entre el profesorado está vinculado con el modelo conceptual asumido con respecto a la atención a la diversidad:* En los centros de nuestro estudio, ha habido diferencias en cuanto a la existencia, flexibilidad y uso de estructuras colaborativas. Desde el centro en el que la colaboración entre el profesorado no existía como tal (hasta la implementación del Proyecto GAEP), al centro donde la colaboración entre el profesorado es la herramienta básica de relación entre los mismos. Distinguiamos con ello, que en el centro con una orientación cercana al modelo inclusivo, se dan en mayor propor-

ción y extensión las relaciones colaborativas entre el profesorado mientras que el centro con una marcada orientación terapéutica o tradicional, se establecen excepcionalmente relaciones colaborativas entre el profesorado, predominando el individualismo y el aislamiento del profesorado en el terreno profesional.

- *Los profesores aprenden y asumen actitudes colaborativas así como trabajan y desarrollan aptitudes de colaboración en el GAEP.* En el desarrollo de esta investigación hemos constatado como el GAEP se convierte en una estructura generadora de procesos colaborativos. Los profesores que han participado en la experiencia, muestran actitudes y aptitudes colaborativas. Si bien podría decirse que había diferencias entre ellos en cuanto a la asunción y uso de las mismas, en general han aprendido o afianzado a través de su participación en el GAEP, el valor de la colaboración como herramienta de trabajo apoyo y aprendizaje. Mostrando y utilizando la colaboración incluso en otros contextos de trabajo como las reuniones de ciclo o etapa. Así, podemos deducir que el GAEP ayuda a los centros a crear y desarrollar procesos de colaboración entre el profesorado. A este respecto el desarrollo del GAEP, ha supuesto para por lo menos un centro de nuestro estudio, una innovación ya que ha iniciado el desarrollo de relaciones colaborativas entre el profesorado que antes no existían, y en otros ha supuesto el afianzamiento y extensión de las mismas.

SOBRE LAS DEMANDAS REALIZADAS A LOS GAEP

Las demandas presentadas, abordadas y analizadas en los GAEP constituyen una de

las partes esenciales del Proyecto. Conocer la naturaleza y sentido de las mismas como los contenidos y estrategias que se utilizan para encauzar y resolver el problema es lo mismo que adentrarnos en el contenido mismo de los procesos de apoyo al profesorado, así destacamos:

- *Las demandas abordadas en los GAEP son demandas reales que parten de las necesidades sentidas del profesorado.* Entendemos que las demandas que presentan los profesores a los GAEP, son demandas que surgen de las necesidades de los profesores de resolver una situación en las que se ven involucrados profesional y personalmente. Son demandas que surgen de la propia práctica y realidad que vive el profesorado.

En este caso no son demandas burocráticas, forzadas o formales, por el contrario son demandas reales, que como señala Zabalza (1996, p. 27) son «auténticas, sentidas y surgidas del deseo de afrontar un problema o de mejorar la forma en que se están llevando a cabo las cosas». Esto supone que existe un compromiso por parte del profesor que presenta la demanda de implicarse en los procesos de resolución de la misma y de que también existe un compromiso expreso de la institución (en este caso de los miembros del GAEP) de intervenir y ayudar al profesor demandante.

- *Los GAEP desvelan la importancia que tiene el clima social del aula.* La mayoría de las demandas presentadas en los GAEP desvelan la importancia que tiene para el profesorado el clima y convivencia en el aula. Todos los casos, en mayor o menor medida, abordan contenidos y estrategias en el contexto de aula (aún cuando son a nivel de alumno). Lo que nos lleva a reflexionar sobre la concepción que tiene el profesora-

do sobre el aula, como espacio social y académico. Los profesores necesitan respuestas educativas que aborden la problemática que genera la convivencia en el aula, partiendo de una visión global de la misma, en la que es necesario la participación de todos (alumnos y profesores) para el desarrollo de un clima social positivo.

Igualmente asumen y abordan los cambios curriculares, organizativos, didácticos desde una perspectiva práctica y global. Los profesores no demandan cambios o innovaciones globales y costosas (en esfuerzo y tiempo), por el contrario se inclinan por introducir ideas, estrategias e intervenciones sencillas y efectivas, que puedan ser asumidas y llevadas a cabo con facilidad. Estaría pues esta idea en consonancia con una de los supuestos del Proyecto: trabajar desde el conocimiento práctico común, rescatando experiencias o conocimientos previos, más que creando y/o desarrollando ideas y proyectos nuevos.

BIBLIOGRAFÍA

- AINSCOW, M.: «Education for all: making it happen», en *Support for Learning*, 10, 4 (1995), pp. 147-155.
- AINSCOW, M.; FERRELL, P.; TWEDDIE, D.A.: *Effective Practice in Inclusion and in Special and Mainstream Schools working Together*. London, Department for Education and Employment, 1998.
- BALLARD, K.; MACDONALD, T.: «New Zealand: Inclusive school, inclusive philosophy?», en T. BOOTH; M. AINSCOW (Eds.): *From them to us*. London, Routledge, 1998, pp. 68-94.
- CREESE, A.; DANIELS, H.; NORWICH, B.: *Teacher support team in secondary schools*. DFEE Report, 1997.
- CLARK, C.; DYSON, A.; MILLWARD, A.; SKIDMORE, D.: *Innovatory Practices in Mains-*

- stream Schools for Special Educational Needs*. London, HMSO, 1995.
- CLARK, C.; DYSON, A.; MILLWARD, A.; SKIDMORE, D.: *New Directions in Special Needs. Innovations in Mainstream Schools*. London, Cassell, 1997.
- CLARK, C.; DYSON, A.; MILLWARD, A.; ROBSON, S.: «Inclusive education and schools as organizations», en *International Journal of Inclusive Education*, 3, 1 (1999), pp. 37-51.
- Chalfant, J.C.; Pysh, M.: «Teacher assistance teams: Five descriptive studies on 96 teams», en *Remedial and Special Education*, 10, 6 (1989), pp. 49-58.
- DANIELS, H.; NORWICH, B.: *Teacher support teams in 3 Enfield primary schools: an interim evaluation report*. London, Institute of Education, London University, 1992a. (Doc. Mimeografiado).
- «Support from the team», en *Managing Schools Today*, 1, 6 (1992b), pp. 30-31.
- GALLEGO, C.: «Un modelo de apoyo: trabajo colaborativo entre profesores para la atención a la diversidad», en Pallarés, J.J. (Coord.): *Estrategias de Atención a la Diversidad*. Huelva, Hergués, 1999a, pp. 113-122.
- *Los Grupos de Apoyo entre profesores: otra forma de entender el apoyo*. Comunicación presentada al 25 Aniversario del Congreso Internacional de AEDS, 1999b.
- *Collaborative Support to Diversity at Schools*. Comunicación presentada al International Special Education Conference. Manchester, Julio, 2000.
- GALLEGO, C.; HERNÁNDEZ, E.: «El apoyo a la diversidad en la escuela: experiencias y modelos innovadores», en VERDUGO, M.A.; JORDÁN DE URRÍES, F. DE B. (Coords.): *Hacia una nueva concepción de la discapacidad*. Salamanca, Amarú, 1999, pp. 563-580.
- HART, S.: «Evaluating Support teaching», en BOOTH, T.; SWANN, M.; MASTERTON, M.; POTTS, P. (Eds.): *Curricula for Diversity in Education*. London, Routledge, 1992, pp. 105-112.
- HOPKINS, D.; AINSWORTH, M.: «Making sense of school improvement: an interim account of the 'Improving the Quality of Education for All' Project», en *Cambridge Journal of Education*, 23, 3 (1993), pp. 287-304.
- HUBER, G.; MARCELO, C.: «Computer assistance for testing hypotheses about qualitative data: The software package AQUAD 3.0», en *Qualitative Sociology*, 14, 4 (1991), pp. 325-347.
- LYPSKY, D.; GARTNER, A.: «Inclusion, School Restructuring and the remaking of American Society», en *Harvard Educational Review*, 66, 4 (1996), pp. 762-795.
- LUNT, I.; EVANS, J.; NORWICH, B.; WEDELL, K.: *Working Together: Inter-school collaboration for Special Needs*. London, David Fulton, 1994.
- MILES, M.B.; HUBERMAN, A.M.: *Qualitative Data Analysis*. London, Sage, 1984.
- PARRILLA, A.: «Creación de Estructuras de Colaboración en la Escuela: Grupos de Apoyo entre Profesores», en PÉREZ PÉREZ, R. (Coord.): *Educación y Diversidad. XV Jornadas Nacionales de Universidad y Educación Especial*, Vol. II. Oviedo, Servicio de Publicaciones de la Universidad de Oviedo, 1998, pp. 125-144.
- «Educational Innovations as school answer to diversity», en *International Journal of Inclusive Education*, 3, 2 (1999), pp. 93-110.
- Proyecto Docente y de Investigación: Cátedra. 2000 (Documento no publicado).
- PARRILLA, A.; DANIELS, H. (Eds.): *Creación y Desarrollo de Grupos de Apoyo entre Profesores*. Bilbao, Mensajero, 1998.
- PARRILLA, A.; GALLEGO, C.: «El modelo colaborativo en Educación Especial», en SALVADOR MATA, F. (Dir.): *Enciclopedia Psicopedagógica de Necesidades Educativas Especiales*. Vol. II. Málaga, Aljibe, 2001, pp. 129-150.

- PARRILLA, A., HERNÁNDEZ, E.; MURILLO, P.: «Development a shared approach to support: a support group case study», en *European Journal of Special Needs Education*, 12, 3 (1997), pp. 209-224.
- ZABALZA, M.A.: «Apoyo a la Escuela y procesos de Diversidad Educativa», en PARRILLA, A. (Ed.): *Apoyo a la Escuela: Un Proceso de Colaboración*. Bilbao, Mensajero, 1996, pp. 21-80.

