

## LA PERSPECTIVA COMUNITARIA EN LA EDUCACIÓN INCLUSIVA

Desarrollo de dinámicas de trabajo colaborativas-participativas en los grupos de apoyo mutuo (GAM)

### COMMUNITY PERSPECTIVE IN INCLUSIVE EDUCATION

Development of collaborative-participative work dynamics in mutual support teams (mst)



**Dra. Dña.  
Carmen  
Gallego Vega**

Universidad de Sevilla,  
España

**Dra. Dña.  
Margarita R.  
Rodríguez  
Gallego**

Universidad de Sevilla,  
España

**Dra. Dña.  
Carmen  
Corujo Vélez**

Universidad de Sevilla,  
España

## RESUMEN

El apoyo social desde la perspectiva comunitaria aporta una visión innovadora sobre los procesos de apoyo en el ámbito educativo (Gallego-Vega, 2011). Las investigaciones y experiencias llevadas a cabo en el contexto educativo español sobre el desarrollo de grupos de ayuda mutua entre profesores, familias y alumnos (Gallego-Vega y otros, 2015; García, Cotrina y Gallego-Vega, 2013) señalan la necesidad de vincular y establecer redes de apoyo naturales entre los miembros de las comunidades educativas. Desde los parámetros de la educación inclusiva y el apoyo colaborativo se presentan parte de los resultados de una investigación de corte etnográfica-participativa con el objetivo de dar a conocer las dinámicas de trabajo que desarrollan los Grupos de Apoyo Mutuo en 6 centros educativos participantes (de Infantil, Primaria y Secundaria) de la Comunidad Autónoma de Andalucía.

La recogida de datos se realizó utilizando técnicas cualitativas como la observación (participante/no participante); entrevistas individuales y grupales (profesores, padres y alumnos) y las "hojas de recogida de datos" generados por los participantes en la experiencia, entre otros documentos. De las conclusiones generales del estudio, se destacan el impacto que ha supuesto el desarrollo del proyecto en relación al abordaje de los problemas educativos desde una dinámica colaborativa así como el incremento y mejora de la comunicación entre profesores, familias y alumnado, favoreciendo con ello, el camino hacia el desarrollo de comunidades educativas inclusivas.

### Palabras clave

*Apoyo Comunitario; Grupos de Apoyo Mutuo; Apoyo Educativo; Educación Inclusiva; Dinámicas Colaborativas; Mejora escolar; Redes de Apoyo; Investigación participativa.*

## ABSTRACT

The social support from the Community perspective provide us an innovative approach about the support proceedings within education (Gallego- Vega, 2011). Researches and experiences carried out in our Spanish educational context about the development of mutual support teams between teachers, families and students (Gallego-Vega y otros 2015; García, Cotrina y Gallego-Vega, 2013), indicate the need of connect and establish natural support networks between members of educational communities. From the parameters of inclusive education and the collaborative support, we present part of the results arisen from a ethnographic-participative research with the goal to show the dynamics of work developed by the Mutual Support Groups in 6 participating educational school (Pre-school, Primary and Secondary) of Andalusia region.

Data collection consisted of qualitative techniques such as observation (participating/no participating); personal and group interviews (teachers, parents and students) and "data collection sheets" made by the participants in the experience, between other documents. From general conclusions of the study, we emphasize the impact that led to the development of the project in relation to addressing educational problems from a collaborative dynamics as well as increasing and improving communication between teachers, families and students, thereby facilitating the way to the development of inclusive educational communities.

### Key words

*Community support; Mutual Support Teams; Educational Groups; Inclusive Education; Collaborative Dynamics; School improvement; Support Networks; Participative Research.*

## 1. Introducción

Esta investigación se enmarca en los proyectos coordinados del Ministerio de Economía y Competitividad (I+D+i), en el que participan tres Universidades de España (Universidad de Vigo, Cantabria y Sevilla)<sup>1</sup>. Desde la perspectiva de la Educación Inclusiva, cada Universidad viene desarrollando distintas líneas de investigación: desarrollo de proyectos comunitarios inclusivos, la voz del alumnado y apoyo inclusivo respectivamente. Partiendo de metodologías y supuestos teóricos asumidos, se comparte la idea de crear redes de investigación más amplias así como grupos de investigación interdisciplinares que supere la idea de la investigación atomizada, realizada en solitario por equipos de investigación que en numerosas ocasiones tienen escasa repercusión a nivel nacional o internacional.

El proyecto presentado se centra en la mejora del apoyo educativo desde una perspectiva inclusiva para promover el cambio y mejora escolar. Sus primeros antecedentes se encuentran en el contexto anglosajón, en las investigaciones llevadas a cabo por Harry Daniels y su equipo (Daniels and Norwich, 1992; 1996; Greese, Daniels and Norwich, 1997; 2000). Estas investigaciones pioneras incorporaron al campo educativo los supuestos y planteamientos conceptuales y prácticos de los grupos de ayuda o ayuda mutua con el fin de abordar la atención a la diversidad desde la perspectiva inclusiva. En sus inicios, partieron de la necesidad de dar respuesta al elevado número de alumnos diagnosticados con necesidades educativas especiales (n.e.e) que se derivaban a los servicios de apoyo externo, colapsando la

---

<sup>1</sup> Proyecto de investigación Coordinado, titulado: "Escuelas que caminan hacia la inclusión Educativa: trabajar con la comunidad local, la voz del alumnado y el apoyo educativo para promover el cambio" (EDU 2011-29920-C03-02). IPs: Ángeles Parrilla Latas; Teresa Susinos Rojas; Carmen Gallego Vega

capacidad de apoyo que podían prestar. Aunque el origen de estas investigaciones respondieran, en principio a necesidades organizativas y de planificación en el apoyo, la puesta en práctica de los *Teacher Support Teams (T.S.T)*, supuso para el contexto educativo la incorporación a los centros docentes de otro modelo de apoyo que cambiaba y ampliaba la perspectiva del mismo en su naturaleza, sentido y prácticas educativas.

En España, y en concreto en la CCAA de Andalucía, se llevó a cabo esta experiencia innovadora con el título de "Grupos de Apoyo entre profesores" (GAEP), (Gallego-Vega 2002; Parrilla y Daniels, 1998; Parrilla y Gallego, 1999). Los resultados de estas investigaciones señalaron la utilidad de este modelo de apoyo para introducir en los centros la colaboración entre iguales como una estrategia que favorece el desarrollo de procesos inclusivos. Una de las limitaciones de estas investigaciones era que los grupos de apoyo se circunscribían sólo al colectivo de profesores, creando barreras para la colaboración entre los distintos sectores educativos y desarrollos parciales en el cambio y mejora en el apoyo.

Partiendo de esta limitación, se planteó esta investigación, incluyendo y expandiendo la experiencia a los otros sectores educativos (familias y alumnos) con la finalidad de desarrollar una cultura colaborativa institucional que impregnara los procesos de apoyo en los tres colectivos de la comunidad educativa. La formación, creación y desarrollo de los Grupos de Ayuda Mutua (GAM) (Gallego-Vega, Rodríguez, Corujo y otros 2015; García, Cotrina y Gallego-Vega, 2013) parten de los antecedentes antes señalados y de los supuestos conceptuales y prácticos del movimiento de *Mejora escolar, cultura colaborativa y apoyo comunitario* (en el que se

encuadran los grupos de ayuda mutua o autoayuda), siendo el hilo conductor de estos planteamientos la Educación Inclusiva.

Uno de los pilares conceptual en el que se asienta esta investigación es la "Mejora Escolar"<sup>2</sup> (Ainscow, Hopkins, Southworth, y West, 2001; Fullan, 2009; Harris y Jones, 2010; Hopkins, 2001, 2002, 2007). El movimiento de mejora escolar (School Improvement Movement) se inició en la década de los 60 en los países desarrollados como respuesta al fracaso de las reformas e innovaciones educativas impuestas y estandarizadas de "arriba-abajo" de "fuera-dentro" y diseñada por especialistas ajenos a las dinámicas y contextos institucionales. El foco de cambio se situó en las escuelas con el fin de favorecer procesos de cambio: es el centro docente el que lidera el cambio y la mejora. Especial relevancia por tanto, cobra el contexto, las características contextuales, como elemento opositor o facilitador del cambio así como los procesos de empoderamiento en los distintos colectivos educativos que les permitan impulsar y sostener procesos de cambio satisfactorios y sostenibles en el tiempo. Murillo y Krichesky (2014) señalan algunas "lecciones" aprendidas de este movimiento: el protagonismo que tienen que tener los centros docentes frente al cambio y la mejora; entender que los centros educativos son comunidades que aprenden; los cambios y mejoras deben de afectar al proceso de enseñanza-aprendizaje, a la organización y cultura institucional; fomentar la colaboración y el apoyo mutuo, las redes profesionales y la implicación de las familias y la administración educativa; tener como meta el desarrollo integral de todos y cada uno de los alumnos y por último, la finalidad de los procesos de cambio y mejora deben perseguir una mayor justicia social.

---

<sup>2</sup> Véase la trayectoria evolutiva de este movimiento descrita por Murillo y Krichesky (2014)

Siguiendo con estas aportaciones, en la década de los 90 se empieza a vincular la mejora escolar con los procesos colaborativos. Términos como “cultura escolar colaborativa” o “cultura colaborativa” cobran especial relevancia, al comprobarse en numerosas investigaciones que los centros educativos que obtenían mejores resultados o habían conseguido mejoras sostenibles eran los que poseían cultura colaborativa. Así se preguntan, ¿cuáles son las señas de identidad de una “cultura colaborativa”? Distintos autores señalan que el desarrollo de la cultura colaborativa en un centro no depende de mandatos externos, sino que se crea por decisión de los propios participantes, que establecen acuerdos básicos sobre objetivos y valores educativos y se respeta a la vez la discrepancia de opiniones de los miembros. La cultura de la colaboración se va construyendo lentamente y se diferencia sin lugar a dudas, de la colegialidad artificial o funcionamiento de tipo colegiado por mandato externo e impuesto sin aceptación (Bedward and Daniels, 2005; Hargreaves, 2009; Hargreaves y Fullan, 2014; Hargreaves y Shirley 2012)

Las distintas definiciones de colaboración tienen rasgos comunes como que es un proceso interactivo, que crea interdependencia positiva entre sus miembros y que permite a personas de distinta experiencia y conocimiento generar soluciones creativas a problemas definidos conjuntamente (Hargreaves y Shirley, 2009, 2012; Idol, Nevin y Paolucci-Whitcomb, 1994). Por otra parte estos autores atribuyen unas características a la colaboración, que pueden aplicarse a los procesos y dinámicas de trabajo de los grupos de apoyo mutuo como: un proceso interactivo que supone el desarrollo de una dinámica procesual; reúne a personas con distinto bagaje personal y profesional lo que enriquece y ofrece distintas perspectivas sobre el problema presentado, generando soluciones nuevas, creativas o genuinas y por último, que el

análisis del problema se hace desde una dinámica de trabajo que estimula y reconoce la participación de cada miembro en el proceso (interdependencia positiva).

Una última aportación, no por ello menos importante es la perspectiva comunitaria centrada en los grupos de ayuda mutua. Esta perspectiva se está desarrollando en otros campos disciplinares como la Psicología Comunitaria, Trabajo Social, Salud Mental Comunitaria, y Psicología Clínica (Heimam and Berger, 2008; Mandell and Salzer, 2007; Solomon, Pistrang y Barker 2001). La seña de identidad de esta perspectiva es la devolución a las personas, familia y comunidad de un lugar importante en todos los procesos de prevención, intervención y recuperación en situaciones de crisis relacionadas con la enfermedad o la marginación psicosocial. Las personas con algún tipo de necesidad y sus familiares son el principal recurso natural para la continuación de la atención profesional previa. Igualmente se ha ido potenciando la iniciativa social de identidades no gubernamentales, voluntarios, y grupos de ayuda mutua, como sistemas complementarios de ayuda de los servicios sociales formales (Fernández Peña, 2005; Santana Moreno, 2003; Villalba Quesada, 1996). En el contexto educativo, un buen ejemplo de esta perspectiva son las aportaciones tanto conceptuales como metodológicas del movimiento de Comunidades de Aprendizaje (CdA) que pone el énfasis en la interacción dialógica entre las distintas culturas del contexto educativo para la mejora escolar (Racionero, Ortega, García & Flecha, 2012; Flecha, 2015).

El sentido amplio que adquiere el apoyo desde esta perspectiva aplicado al campo educativo sería comprender la escuela como una comunidad, en la que todos sus miembros creen en ella, se comprometen y trabajan juntos para mejorarla (Ainscow, Beresford, Harris, Hopkins, Southworth, and West, 2013). Desde este planteamiento,

la función de apoyo está inmersa en cualquier estamento, grupo o sector educativo, entendiendo y asumiendo el Apoyo como una función inherente al desarrollo de la escuela, sin ubicarlo en unas personas o sector determinado o dirigido sólo a personas con unas características concretas o contextos específicos de intervención. Así, una de las claves importantes para el cambio sería la manera en que los profesionales, familias y estudiantes aprenden y trabajan juntos para solucionar las dificultades que surgen en su comunidad.

Los grupos de apoyo mutuo se constituyen así, en una herramienta que desarrolla la perspectiva comunitaria cuyas características y señas de identidad en la dinámica de trabajo que desarrolla, se identifican como (Parrilla y Daniels, 1998; Parrilla y Gallego, 2001; 2002):

- El diálogo como medio de comunicación que ayuda a comprender y acercar posturas a veces opuestas.
- La reflexión conjunta sobre los problemas que se plantean.
- La inmediatez de respuestas a las imperiosas demandas que día a día se presentan en los centros educativos.
- *La actitud de escucha*, en vez del “oídos sordos” a los discursos y argumentos de otros. Actitud para comprender, para analizar, para conocer, etc.
- *La espera activa* de lo mejor de cada persona, de reconocer y valorar lo que cada uno puede aportar desde su visión. Todos los saberes son importantes y valiosos.
- *La cercanía entre las personas*, la certeza de que no hay distancias, no hay estatus, ni evaluaciones ni censuras.

- *El conocimiento teórico* surge de la práctica reflexiva, se adapta a las necesidades y a las circunstancias reales de los centros, de su cultura y de los participantes.
- *La colaboración* que conlleva actividad, conocer, pensar, buscar, revisar, "hacer juntos" frente al individualismo fragmentado y solitario.
- *El clima de las sesiones*, que mejora las relaciones interpersonales, se rebajan los niveles de ansiedad propiciando condiciones más satisfactorias para la resolución de conflictos y generar cambios, a la vez que garantiza, en términos generales, una mejor "salud psicológica de grupo" lo que repercute indirectamente en el clima institucional.
- *la complementariedad* de pensamiento, acciones y voluntariedad colaborativa de todos los implicados para lograr una meta. La palabra implicados adquiere un matiz importante, el de compromiso, en oposición al tradicional modelo de apoyo basado en la división de funciones, tareas y personal especializado.

## 2. Objetivos

Tres ideas generales guiaron el diseño y desarrollo de la investigación: la cultura colaborativa como eje vertebral de los procesos inclusivos; las dinámicas de participación como herramienta de formación, trabajo y apoyo; y la mejora escolar como meta a conseguir. Para cada una de ellas se plantearon los siguientes objetivos:

1. Impulsar y favorecer procesos colaborativos en cada colectivo educativo (profesores, alumnos y familias) a través de la creación y desarrollo de grupos de apoyo entre iguales.

Partiendo del análisis de los contextos, situaciones y condiciones reales, así como de las necesidades derivadas de las medidas y estrategias adoptadas en los centros en el ámbito del apoyo. Ello facilitará los procesos de comunicación dialógicos intra e inter-colectivos para analizar y reinventar el apoyo educativo desde la perspectiva inclusiva.

2. Explorar y analizar las dinámicas de colaboración y participación desarrolladas en los grupos de apoyo entre iguales.

Estableciendo patrones comunes y divergentes según colectivos, describiendo los procesos y modelos de análisis utilizados en las sesiones de apoyo, identificando patrones de conducta y reflexión en el diálogo establecido en las sesiones de apoyo, así como los resultados de los casos de apoyo abordados en los grupos.

3. Explorar las relaciones entre los grupos de apoyo entre iguales y su impacto en la mejora escolar desde distintas perspectivas y participantes.

En concreto, en el contexto/colectivo en el que se desarrolla; en los componentes de los grupos de apoyo; en los profesores, alumnos y familiares demandantes y desde la perspectiva de otros profesionales vinculados con los centros.

En torno a estos objetivos generales se establecieron otros objetivos específicos que los operativizaron y dieron cuerpo y sentido al diseño de investigación. En concreto, y vinculados con este artículo se destacan los siguientes:

- Conocer los centros educativos y su contexto, abordando las condiciones, situaciones y valores institucionales que pueden facilitar o dificultar los procesos de creación y desarrollo del proyecto GAM

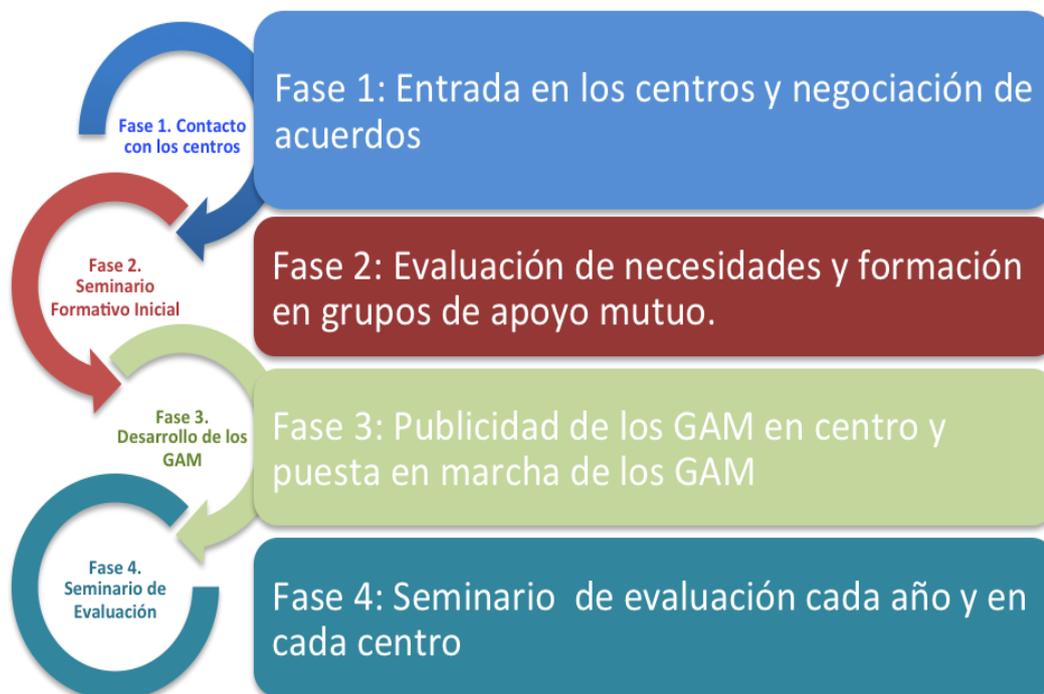
- Explorar y analizar los procesos de colaboración y clima desarrollados en las sesiones de apoyo de los GAM, así como las habilidades y destrezas colaborativas utilizadas por los miembros de los GAM.
- Analizar el papel o rol desempeñado por cada miembro en las sesiones de apoyo.

### **3. Metodología**

En las últimas décadas numerosas investigaciones en el campo social, y en particular en el ámbito educativo trabajan desde los planteamientos y orientaciones metodológicas etnográficas (Barton 2011; McLeskey, Waldrom, Spooner and Algozzine, 2014) Este paradigma de investigación aporta una visión singular y genuina de los procesos y prácticas educativas. Así mismo, las investigaciones participativas permiten que los participantes se apropien del diseño, desarrollen su capacidad de reflexión crítica y les permita analizar su propio contexto y realidad cotidiana, tomando sus propias decisiones sobre las acciones que más les conviene realizar para hacer frente a sus limitaciones o las limitaciones de las situaciones que les envuelven en calidad de co-investigadores y miembros activos en ella, además de contribuir a la mejora escolar a través de procesos de acción-reflexión-acción que ayudan a desarrollar comunidades educativas cuyas señas de identidad son la colaboración, la participación y el aprendizaje compartido (Allan y Slee, 2008; Chevalier y Bucless, 2013; Nind, 2014 a/b; Oliver, 1997).

Desde estas perspectivas metodológicas el diseño de la investigación se estructuró en 4 Fases y distintas sub-fases y tareas (García, Gallego-Vega, y Cotrina, 2014):

**Figura 1. Fases del Diseño de investigación**



*Fase 1. Contacto con los centros:* identificada la muestra se inició la entrada a los centros con el objetivo de presentar e informar del mismo al profesorado y familias. Esta sub-fase es de vital importancia para el futuro éxito del proyecto ya que supone la "carta de presentación". Para ello, se llevaron a cabo distintas estrategias publicitarias como charlas informales con los equipos directivos y profesores interesados; hojas informativas/resúmenes del proyecto para su difusión en el colectivo de padres/madres y profesorado en general. El objetivo de esta fase es informar del proyecto al contexto de estudio, desarrollando negociaciones y acuerdos con cada centro, adaptándonos a los tiempos y ritmos de trabajo de los mismos.

*Fase 2. Seminario Formativo Inicial:* una vez establecidos los compromisos y acuerdos entre investigadores y participantes, se organiza en cada centro un Seminario formativo previo a la puesta en marcha del proyecto, en los que participan

voluntariamente miembros del equipo directivo, profesores, padres y otros miembros como monitores escolares y estudiantes universitarios. El objetivo de este seminario es doble: identificar las necesidades de cambio en el ámbito del apoyo con el objeto de diseñar un “plan de mejora institucional inclusivo” en el que se incluyera la posibilidad de experimentar y desarrollar un nuevo modelo de apoyo colaborativo inclusivo: proyecto de Grupos de Apoyo Mutuo (GAM). Utilizando metodologías interactivas y participativas, durante tres sesiones consecutivas, los participantes reflexionan comparten y adquieren conocimientos básicos sobre los principios y sentido de los GAM en su contexto educativo. En este seminario se eligen los participantes que van a formar parte de cada GAM.

*Fase 3. Desarrollo de los GAM:* La puesta en marcha de los GAM en cada centro conlleva un proceso de implantación gradual que se inicia con una sub-fase que hemos denominado de “publicidad”. El objetivo de ésta es dar a conocer y divulgar el proyecto a sus colegas: cada GAM (profesores/ padres/madres y alumnos), elabora y diseña estrategias para su colectivo, como carteles informativos, folletos, vídeos, powerpoint, etc. Las sesiones de apoyo de los GAM se inician con la primera demanda solicitada que se presenta al grupo. Cada grupo establece el horario y lugar de reunión y elabora una hoja de registro de cada caso abordado.

*Fase 4. Seminario de Evaluación:* el proyecto GAM cuenta con un plan formativo y de asesoramiento a lo largo de todo el desarrollo del proyecto, en el que no sólo adquiere relevancia el seminario formativo inicial y final, sino que tanto el proceso de implantación como su desarrollo a lo largo de los tres años que ha durado el proyecto han estado apoyados y asesorados por los equipos de investigadores. Al final de cada año se desarrolla un seminario de evaluación en centro en el que los miembros del

GAM reunidos con los investigadores de referencia reflexionan y analizan el desarrollo del proyecto, identificando barreras y ayudas.

El diseño de investigación presentado señala un proceso lineal con fases consecutivas en su implementación pero analizando su puesta en marcha y desarrollo en los diferentes centros, se aprecia cómo se convierten en procesos dialógicos y participativos no ceñidos a los tiempos y fases consecutivas diseñadas sino más bien acotados y definidos por los propios participantes en su desarrollo. Así, aunque se ha compartido un diseño común de desarrollo, cada centro educativo ha adaptado en cada fase estrategias y procesos distintos para llevar a cabo el proyecto. Por ejemplo, en el desarrollo del Seminario Formativo Inicial, en algunos centros participaron conjuntamente profesores y padres, en otros se realizó por separado. Igualmente, la diferencia en el número y composición de los GAM: unos centros han optado por el desarrollo de los tres GAM: profesores, familias y alumnos, otros por el GAM de profesores y familias y otros sólo por el GAM de profesores (ver tabla 1). La formación y puesta en marcha de los GAM entre alumnos se desarrolló en los años siguientes a la experimentación de los GAM entre profesores y GAM entre madres/padres. Todas estas singularidades y cambios indican el carácter flexible del diseño de investigación para su adaptación y acomodación a las necesidades y contextos en los que se desarrolla, señas de identidad de una investigación etnográfica sensible a los cambios que se puedan producir en su desarrollo.

Por otra parte, en relación a *la muestra* total han participado en el proyecto 6 centros educativos de las Localidades de Sevilla, Cádiz y Málaga, de distintos niveles educativos: una escuela de educación infantil; un centro público de educación infantil y primaria; un centro concertado en el que se imparten todas las etapas educativas

(Infantil, Primaria, Secundaria y Bachillerato) y tres institutos de Educación Secundaria. Presentamos en la Tabla 1 los GAM desarrollados en cada centro y la composición de los mismos.

**Tabla 1: Composición y GAM desarrollados en los centros participantes**

CENTRO	GAM Profesorado	GAM Familias	GAM Alumnado
E.I. (Cádiz)	1 maestra, 1 técnico, 1 becaria de prácticas	GAM con 3 madres y 1 madre de reserva	No se desarrolló el GAM Alumnos por su edad
C.E.I.P. (Sevilla)	3 profesoras de Educación Primaria	4 madres y un padre participan en el Seminario Formativo Inicial pero no se consolida el GAM	Se ha formado un colectivo de alumnos (12) que forman el GAM y se turnan de forma rotativa cada 15 días 4 alumnos
C.D.C. (Sevilla)	3 profesoras, una pertenece al Equipo Directivo (Jefe de Estudios), otra con antigüedad en el centro y otra de reciente incorporación	3 madres participan en el Seminario Formativo Inicial pero no se consolida el GAM	3 estudiantes pertenecen al 4º curso de E.S.O.
I.E.S. Morón de la Frontera (Sevilla)	3 profesores de Secundaria	Ningún padre participó en el proyecto	4 estudiantes, dos chicas y dos chicos pertenecientes a dos de los 4 cursos que hay en 1º de E.S.O.
I.E.S. (Cádiz)	Hay dos GAM <b>GAM 1</b> 1 agente de apoyo + 2 docentes interinas y 1 docente definitiva <b>GAM 2</b> 4 docentes: 1 agente de apoyo + 2 docentes interinas y 1 docente definitiva	3 madres y una madre de reserva	No se desarrolló el GAM Alumnos
I.E.S. (Málaga)	3 Profesores de Secundaria	Ningún padre participó en el proyecto	No se desarrolló el GAM Alumnos

Las técnicas utilizadas en la *recogida de datos* (Tabla 2) fueron las observaciones (participantes/no participantes) en cada una de las fases del proyecto y en distintos momentos y situaciones; entrevistas grupales e individuales a los participantes: equipo directivo, miembros de los GAM, profesoras, madres y alumnos demandantes;

documentación de los centros participantes como Plan de centro, páginas WEB, Plan de convivencia y otras documentaciones y materiales elaborados por los participantes en el proyecto como octavillas, folletos, fotos, pósters, etc. y especialmente las “hojas de recogida de datos” que cada GAM elaboraba de los casos de apoyo abordados.

**Tabla 2: Recogida de datos en los centros participantes**

	EI (Cádiz)	CEIP (Sevilla)	CDP (Sevilla)	IES (Sevilla)	IES (Cádiz)	IES (Málaga)
Observaciones	5	8	7	6	4	7
Entrevistas	6	4	9	8	3	4
Documentación	.Plan de Centro	.Plan de centro .Plan de convivencia	.Plan de centro .Pág.Web	.Plan de centro .Pag.Web	.Plan de centro .Pág.Web	.Plan de centro
Material Elaborado	3Hojas de registro de casos .Octavillas .Carteles .Fotos	10Hojas de registro de casos . Carteles . Informes .Fotos	5Hojas de recogidas de datos .Octavillas .Informes .Folletos	2Hojas de recogida de datos .Carteles .Vídeo .Power	4Hojas de recogidas de datos .Carteles .Octavillas	1Hoja de recogida de casos .Octavillas

El *análisis de datos* se llevó a cabo utilizando el tradicional modelo de análisis cualitativos de Milles and Huberman (1984) estableciendo, a través de un proceso inductivo, un sistema de categorías y códigos temáticos e interpretativos (Goetz and Lecompte, 1988) que nos ha permitido realizar estudios de caso de cada centro participante y estudios transversales-comparativos de tópicos o dimensiones importantes del proyecto como es este caso. Para el manejo efectivo de la información utilizamos el programa informático MAXQDA versión 11 de última generación.

## 4. Contenido

En este apartado se presenta el análisis comparativo de los centros participantes, cuyo foco de análisis es la dinámica de trabajo de los GAM en las sesiones de apoyo. Para ello, se muestra primero una “fotografía” de cada uno de los centros, para posteriormente realizar el análisis del proceso llevado a cabo por los GAM que complementamos con el clima de trabajo, los roles que desempeñan sus miembros y el análisis de casos abordados.

### 4.1. Los centros participantes en el proyecto

Se analiza brevemente las características más relevantes y singulares de cada centro para comprender mejor posteriormente, la dinámica de trabajo en los Grupos de Apoyo Mutuos.

Una **Escuela Infantil (E.I)** situada en el Campus de Puerto Real (Cádiz), con la finalidad de facilitar la conciliación de la vida laboral y familiar de todos los miembros de la comunidad universitaria. La Escuela está funcionando desde el curso 2008/2009, al frente de la cual hay un Equipo Educativo integrado por una directora, una coordinadora, tres maestras con la especialidad de educación infantil, dos auxiliares y varios alumnos con contrato de prácticas de empresas. La escuela acoge a un total de 64 niños y niñas, distribuidos en 4 aulas por niveles de desarrollo. Acuden a ella niños y niñas del entorno geográfico de la universidad y de miembros de la comunidad universitaria. Responde a una metodología socio-constructivista con espacios compartidos y singulares al servicio de un proyecto educativo que se articula en torno a proyectos de aprendizaje. El clima institucional favorece el desarrollo de prácticas

inclusivas y al estar vinculado con la Universidad se desarrollan proyectos innovadores en los que voluntarios, estudiantes y padres colaboran con el profesorado en su implementación.

Un **Centro de Educación Infantil y Primaria (C.E.I.P)** en la localidad de Dos Hermanas (Sevilla). Se inauguró en el año 2002 y empezó a funcionar con un claustro provisional y actualmente la gran mayoría es definitivo (la edad media oscila entre 40 y 50 años). El equipo directivo lleva tres años en el cargo y tiene una clara orientación inclusiva (es importante destacar que la Jefa de Estudio es profesora de apoyo) por lo que acogen con agrado cualquier iniciativa que trabaje en esta línea. Su Plan de Atención a la Diversidad se centra en el fomento del apoyo dentro del aula como medida ordinaria, y como medida excepcional para algunos alumnos, la atención más específica en el aula de apoyo. Intentan fomentar el “aprendizaje recuperativo” (apoyo para todos en el aula ordinaria) implementando estrategias que ayuden al profesorado en la atención a la diversidad como la incorporación en sus metodologías el uso de las TIC (todas las aulas poseen una pizarra digital). Es un centro que destaca por su implicación en distintos proyectos a nivel institucional como “Escuela Espacio de Paz”; “Eco-educación”; Plan de Biblioteca y Proyecto TIC. Por último señalar la participación de los padres en la comunidad, desde actividades formales (excursiones, día de..., biblioteca, etc...) como en proyectos que mejoren la convivencia en el centro como el Proyecto GAM

Un **Centro Docente Concertado (C.D.C)** ubicado en pleno corazón de la ciudad de Sevilla. Fue fundado en 1963 como alternativa educativa privada a los centros de confesión religiosa existentes en la década de los años 60.

Las instalaciones del centro (aulas, despachos, salas de reuniones, espacios comunes...) tienen un carácter singular y propio, fruto de la adaptación que han sufrido las diferentes estancias del edificio original para poder ser utilizadas como espacios educativos.

El nivel socio-económico de las familias es variado, entre medio-alto (familias que viven en el centro) y clase baja (el centro acoge a alumnos de familias en situación de desventaja social situadas en el extra-radio de la ciudad). Para que no haya diferencia de origen social y geográfico, el centro optó por establecer el uso de uniforme escolar de forma obligatoria. El centro cuenta las medidas de atención a la diversidad indicadas en la normativa vigente.

El equipo educativo está compuesto por un total de 23 profesores. Solo tres de ellos son eventuales, con dos o tres años de contrato, el resto de la plantilla es fija debido a su condición de cooperativistas. La media de edad del profesorado es de 35 años. El equipo directivo es estable, con más de 6 años de ejercicio en el cargo. Cuentan con un AMPA que participa activamente en el Consejo Escolar.

En la actualidad imparte Educación Infantil, Primaria y Secundaria Obligatoria, con una línea en cada curso. Cuentan con un aula de Pedagogía Terapéutica. Es un centro Bilingüe que ofrece Inglés y Francés como Idiomas, así como programas de intercambio de estudiantes.

*Un **Instituto de Educación Secundaria (I.E.S)** en Morón de la Frontera (Sevilla) que destaca por la idiosincrasia del barrio donde se sitúa. Es un contexto en donde la crisis ha hecho mucha mella y son numerosas las familias que se han quedado sin recursos.*

Desde el curso 1999-2000 el Centro tiene autonomía propia, funcionando como Centro que oferta enseñanzas desde 1º ESO a 4º ESO. En el curso 2004-2005, tras 5 años funcionando con tres mandatos y equipos directivos distintos; deficiencias estructurales en el edificio y falta de incentivos pedagógicos, consigue ser el primer Centro TIC de Secundaria de la localidad y en el curso 2007-2008 el primer Centro Bilingüe (Inglés) de la localidad. Un curso más tarde se implanta el Ciclo Formativo de Grado Medio de Explotación de Sistemas Informáticos, que al año siguiente toma su denominación en la LOE como Sistemas Microinformáticos y Redes. En el curso 2013-2014 se consigue la inclusión en la oferta educativa, para impartir enseñanzas de Bachillerato en sus modalidades de Humanidades-Ciencias Sociales y Científico Tecnológico.

Es un Centro de Compensatoria que ha ido creciendo tanto en etapas y ramas educativas en respuesta a la demanda de su comunidad, como en el afianzamientos de sus principios educativos que guían la puesta en marcha de proyectos educativos con una clara orientación inclusiva.

*Un **Instituto de Educación Secundaria (I.E.S)*** en Chiclana de la Frontera (Cádiz) ubicado en una zona en expansión a las afueras de la localidad, por asentamiento definitivo de población turística en los últimos 15 años. No es una zona especialmente destacable a nivel económico, ni tampoco en servicios culturales. Las familias se definen económica y culturalmente en una situación media, según se indica en su plan de convivencia: mayoritariamente trabajan los padres y como mínimo suelen tener estudios primarios.

Su Plan de Atención a la Diversidad se centra en el fomento del apoyo dentro del aula como medida ordinaria y cuenta como agentes de apoyo dos orientadoras,

maestras de Pedagogía Terapéutica y un especialista de Audición y Lenguaje itinerante.

El centro cuenta con 51 docentes en situación semi-estable, de los cuales un tercio son maestros y maestras adscritos a la Etapa de Secundaria. Posee 5 líneas de ESO y además se imparten enseñanzas de bachillerato de Ciencia- Tecnología y Humanidades-Ciencias Sociales más un curso de Formación Básica de Fontanería.

Un ***Instituto de Educación Secundaria (I.E.S)*** en Málaga capital, que imparte el primer y segundo ciclo de la ESO y un primer curso de Formación Básica de Jardinería. El centro se sitúa en un barrio de gran extensión, con marcadas carencias socio-culturales y económicas, calificada de zona desfavorecida en la que conviven población autóctona con familias de etnia gitana, marroquíes, rumanos y subsaharianos, no exenta de conflictos sociales y culturales entre los distintos grupos étnicos.

El nivel socioeconómico y cultural de las familias es muy bajo. Pocas familias tienen trabajos (peón de albañil o empleos con salarios precarios), otros se dedican a la venta ambulante o a la chatarra y también algunas familias se dedican a la venta de estupefacientes. Todo esto conlleva situaciones conflictivas como padres encarcelados, menores con antecedentes penales, familias desestructuradas, etc., calificándose al centro como de difícil desempeño para los docentes.

La plantilla la forman 30 Profesores y aproximadamente 170 alumnos matriculados, por lo que la ratio es muy baja. Como centro de actuación preferente la mayoría del profesorado está en "comisión de servicio", es decir, sin destino definitivo a espera de acumular puntos en este centro (obtienen más puntos por desempeñar puestos de

difícil desempeño). En esta situación llevan muchos años trabajando en el centro un grueso número de profesores (algunos 10 y 11 años) lo que les ha permitido vivir las mejoras que se han ido produciendo, muy lentamente, a nivel de convivencia, pero no curricular (el índice de absentismo y abandono escolar es elevado). El centro cuenta con dos Orientadores, dos Profesores de Apoyo Compensatorio, dos Profesores de Religión (Católica y Evangélica) y el apoyo de la Trabajadora Social que asiste al centro 3 veces por semana. También cuenta con un aula temporal de adaptación lingüística (ATAL). Es paradójica la situación de apoyo que se da en este centro: la mayoría del alumnado necesitan apoyo educativo por lo que han optado por desarrollar el apoyo dentro del aula con programas específicos de atención a la diversidad, asistiendo al aula de apoyo algunos alumnos con mayor interés en la enseñanza y que quieren seguir estudiando cuando acaben E.S.O. Estos alumnos, una minoría, reciben un refuerzo más específico en contenidos curriculares, desarrollo de habilidades sociales y razonamiento práctico.

#### **4.2. Dinámica de trabajo en las sesiones de apoyo**

Entre los contenidos abordados en los Seminarios Formativos Iniciales (Fase 2) destacan los modelos de resolución de problemas. Mas allá de los contenidos y focos de problemas presentados en los GAM, se puede extraer y analizar cuatro momentos de acción común que definen un ciclo colaborativo en la resolución de problemas (Figura 2) que analizamos a continuación junto al clima de trabajo y roles de los participantes en el desarrollo de las sesiones de apoyo.

**Figura 2: Ciclo colaborativo de resolución de problemas**



En la práctica, los grupos de apoyo han reinterpretado y adaptado este modelo colaborativo de resolución de problema, como señala una madre miembro del GAM: “Recogemos la información, ponemos en marcha el caso, se lo damos a la persona, le ayudamos a hacer el plan y una vez finalizado el caso se empieza con otro” (Madre GAM 1, Escuela Infantil de Cádiz).

#### 4.2.1. Definición del problema

La definición o identificación del problema es la primera fase de este ciclo colaborativo. Es un momento en el que el/la profesor/a, padre/madre, alumno/a presenta el problema al grupo de apoyo. Desde la visión de la persona demandante se expone el problema y el motivo o motivos que les ha motivado acudir al GAM. Es importante no interrumpir el discurso, sino dejarlo que fluya, que se desahogue, que exprese sus sentimientos sobre cómo vive el problema: “Me siento mal cuando me

llaman por un mote y no me gusta que los niños pongan motes a todos” (Alumna demandante GAM, Caso 3, CEIP Sevilla). Los miembros del grupo mantienen una escucha activa, utilizando técnicas de comunicación asertiva y gestuales como mirarle a la cara, asentir con la cabeza, etc., haciéndole sentir que es el foco de su atención, y valorando el esfuerzo que supone acudir al GAM para exponer su problema: “No me dejan participar en los juegos. Me siento rechazada por parte de algunos/as compañeros/as del grupo” (Alumna demandante GAM, Caso 2, CEIP Sevilla).

También es necesario empatizar con la persona demandante, poniéndose en su lugar y adecuándose a su modo de enfrentarse al problema. Un ejemplo es la cita siguiente en la que el profesor demandante presenta el problema en tono jocoso, como gesto protector del bochorno que supone para él contarle a sus colegas:

*...el problema que tenía lo he comentado así un poco con guasa, porque quieras que no, pues a lo mejor esa forma de explicar la situación pues me sirve de escudo un poco ante la situación sufrida y vivida, pero bueno mis compañeros se han reído conmigo y me han hecho sentir así cómodo también,.. (Entrv. Profesor demandante, IES Málaga).*

Es frecuente encontrar en la definición de los problemas (de las sesiones grabadas) una descripción detallada de la situación problemática como las siguientes:

*...es de una familia con la que he tenido problemas, con respecto al niño, porque ha venido esta mañana y ha dicho que al niño no hay que obligarle a comer y claro, y yo no entendía como que no darle a comer es no obligarle a comer... Entonces me dijo a mí que tenía la barriga suelta del fin de semana y que no le obligara a comer porque no estaba comiendo*

*mucho. Y claro al niño se le puso el plato delante, comió el plato entero y luego cuando estaba terminando de comer vomitó y entonces se llamó por teléfono y se le dijo que viniera a por él, que a ver qué le pasa, que el niño estaba enfermo, que no podía estar enfermo en la escuela... y él decía que por qué le había dado de comer si él me había dicho a mí que no le diera de comer. Entonces me dijo: ¡no te dije esto! Y yo le dije: ¡he entendido esto! Y dijo el padre: bueno no hemos llegado a un entendimiento, yo pienso una cosa y tú otra, pues nada no pasa nada. Al día siguiente por la mañana me dice que quiere poner una reclamación (Profesora demandante GAM 1, Escuela Infantil).*

*...niño de segundo de la ESO que empezó por no traer el material, entonces se lo facilitaba yo, pero a pesar de eso continuaba sin querer trabajar. Llega un momento en que empieza a molestar a los compañeros y compañeros a tirar bolitas, empieza a pinchar a la gente. Llamo al padre y le digo mire esta es la situación vamos a firmar un compromiso de convivencia, usted se compromete a hacer un seguimiento del niño y tal y entonces el padre me dice que está harto de que lo llamemos que está trabajando y tal y que él no puede con el niño. Entonces en ese apartado me encuentro en un punto muerto, es decir no sé qué puedo hacer porque hablo con la educadora social, la educadora social habla con los servicios sociales, servicios sociales no habla con el niño y al niño lo tenemos cada semana molestando a los compañeros (Profesora demandante, IES Sevilla).*

Por otra parte, se observa que algunas demandas que recibe el GAM, no son problema en sí, sino más bien una reflexión y/o propuesta de mejora. Por ejemplo, la

cita siguiente, la profesora demandante propone al grupo la necesidad de evaluar los proyectos que desarrolla el centro, no sólo evaluar las actividades, sino también el proceso, el desarrollo llevado por el profesorado, la rentabilidad del tiempo empleado, las diferencias entre el diseño y el desarrollo de los programas, etc.

*Y lo que yo quiero plantear es que, hablando con otros compañeros de escuela, yo echo en falta en la escuela las evaluaciones, tanto de actividades como profesionalmente, como nosotras mismas hablando...porque sí, que es verdad, que a lo mejor se habla pero ni lo escribimos ni hacemos no sé... dinámica de grupo de ésta... de "vamos a evaluarnos o vamos a ver cómo ha salido una actividad que hayamos realizado...o no sé...". Eso es lo que yo vengo a decir... Que veo que es como una especie de carencia o que para mí me da a entender... (Profesora demandante GAM 2, Escuela Infantil Cádiz).*

Aunque este momento lo identifiquemos con la exposición del problema por parte de la persona demandante, no lo debemos entender como un proceso unilateral e individual, sino un proceso conjunto de análisis en el cual cada miembro desarrolla un papel activo.

#### 4.2.2. Análisis del problema

Una vez expuesto el problema, se inicia el diálogo e intercambio de impresiones en torno al mismo, con la finalidad de comprender y analizar sus dimensiones y niveles. En esta fase el objetivo del grupo es conocer los pormenores del problema: en qué consiste, si es uno concreto o varios, conocer sus antecedentes, cómo ha ido

evolucionando, si se han llevado a cabo algunas estrategias de resolución fallidas, en qué nivel se sitúa el problema, quién o quiénes están implicados, etc. Se trata de ayudar a pensar a la persona o al grupo demandante a identificar el problema en toda su complejidad.

Para ello se van planteando preguntas que permitan recabar esa información, pero no a modo de interrogatorio, sino de diálogo compartido, intentando identificar los hechos de la forma más objetiva posible, hasta tener datos suficientes sobre el origen, evolución, alcance y situación del problema. Esta fase es fundamental para establecer en la siguiente fase, las estrategias de resolución de los problemas y las actuaciones en función de su necesidad o dificultad.

Existen diferencia en los GAM con respecto al desarrollo de este momento de análisis del problema: para algunos grupos el análisis del problema consiste en ir aclarando los términos del problema a través de un diálogo compartido, y mediante las aportaciones de todos los miembros del grupo:

*Tenemos que ir reconvirtiendo esa exposición del problema, hay que saber qué estrategia ha utilizado el profesor-tutor, que otras estrategias se han puesto en marcha y han fallado, cómo se podría reconvertir, se puede decir que la medida debería ser inclusiva en ese aspecto (Miembro GAM, IES de Málaga).*

Sin embargo, otros grupos de apoyo mutuo, no diferencian este momento de análisis con el siguiente momento de exposición de estrategias, es decir, a medida que van analizando el problema van surgiendo las posibles estrategias para abordarlo. Los miembros del grupo exponen sus reflexiones y estrategias desde su experiencia,

recordando casos parecidos al que se plantea, presentando alternativas de acción ya utilizadas, etc.

*...porque en la autoevaluación es verdad que a lo mejor no nos sentamos y no decimos vamos a evaluar, si no que hacemos la autoevaluación de todas las actividades..., si es verdad, no nos evaluamos nosotros, evaluamos la actividad en concreto...” (Miembro1 GAM 2, Escuela Infantil de Cádiz).*

*Sí, sí, cualquier actividad al hacerla, si ha sido evaluada, oye pues si la vuelves a hacer otro año...puedes decir: oye pues es verdad hemos mejorado o hemos seguido cayendo en el mismo error... (Miembro3 GAM 2, Escuela Infantil de Cádiz).*

E incluso, en el análisis del problema se utilizan reflexiones parciales del mismo que invitan a los demás componentes a definir y aclarar aspectos de la problemática presentada valorando los pros y contras, intentando depurar todas las vertientes del problema y a su vez tener una visión completa del mismo:

*...yo lo que sí creo es que a lo mejor os ayudaría si pensarais exactamente, porque habéis puesto que queréis evaluar muchas cosas que son algunas de naturaleza muy distinta: el desempeño personal, el resultado de una actividad... Algunas que tienen que ver con los procesos y otras que tiene que ver con los resultados... Entonces a lo mejor antes de presentarlo, estaría bien que intentarais hacer algún tipo, a lo mejor una puesta en común de qué es lo que estáis queriendo hacer... (Miembro GAM 2, Escuela Infantil de Cádiz).*

Otra estrategia que utilizan los GAM en el análisis del problema, es el llegar a un acuerdo o sentido compartido sobre una idea o concepto que genera diferencias en su significado, sobre todo si hablamos de casos que plantean cuestiones generales que afectan a todo el claustro, como se ejemplifica con el concepto de evaluación:

*...creo que es importante que todo el mundo sepa qué es lo que cree, (...) porque bajo la palabra evaluación se esconden muchas cosas y lo que tú puedes estar pensando, puede que no sea exactamente lo mismo, y tú puedes estar pensando en evaluar tu propio desempeño personal y a lo mejor "x" está pensando en evaluar el resultado de cómo resulta una actividad o un proyecto para los alumnos, y tú puedes estar pensando más bien el clima en el que se han desarrollado..., podemos estar pensando cosas diferentes... (Miembro GAM 2, Escuela Infantil de Cádiz).*

#### 4.2.3. Estrategias de resolución

La búsqueda de estrategias para solucionar o encauzar los problemas que presentan las personas demandantes se caracteriza por ser un proceso inductivo y colaborativo entre los miembros del grupo de apoyo y la/s persona/s demandantes. No se trata de ofrecer soluciones totales, sino de ayudar y facilitar a la persona demandante a pensar en posibles alternativas. Una máxima en las estrategias de apoyo es "la mejor solución es la que el demandante está de acuerdo, no porque es la mejor, a lo mejor no es la mejor, pero lo que buscamos es la implicación de la persona que viene con la demanda" (Observación Sesión 2 Seminario Formativo Inicial).

Es el momento de reflexionar sobre posibles estrategias para la solución del problema planteado por los profesores/familias o alumnado. Además de valorar y priorizar entre todas las estrategias que han surgido en el diálogo, aquella o aquellas que tengan más probabilidad de éxito desde el punto de vista de la persona demandante y acuerden llevar a la práctica.

En la mayoría de los casos abordados en los GAM suelen aparecer más de una estrategia para resolver o encauzar el problema, que abordan distintas dimensiones o aspectos identificados en el análisis del mismo, por ejemplo, el caso presentado por una profesora demandante de 2º de ESO en el GAM entre profesores del I.E.S de Sevilla, cuyo foco del problema es un alumno que no trae el material y no participa en clase. En las sesiones de apoyo se presentan distintas estrategias, unas centradas en la metodología (cambiar la metodología para trabajar en grupos y que este alumno se implique en el mismo con alguna tarea relevante para que se sintiera protagonista); otras en la organización del aula/ciclo (trabajar a intervalos de tiempo dentro, fuera de clase, en otras clases, departamento) y también en el propio alumno: “¿y si empezáramos a darle protagonismo en clase de otra manera al niño?, que él se sienta útil y empezar a ganárnoslo de alguna manera” (Profesor GAM 1, IES Sevilla).

*...intentar negociar individualmente qué quiere él, qué quiere...no sé a mí se me ocurriría hablar con él y preguntarle tú qué quieres hacer, hasta dónde te puedo permitir y hasta dónde no y a partir de ahí negociar con él y a ver cómo se te presenta pero claro ver a ver si te entra en la dinámica un poco de la clase (Profesor GAM 2, IES Sevilla).*

También se encuentran estrategias que afectan al equipo educativo en general o situadas a nivel institucional: “Porque cómo eres tú la que plantea la historia, tú

deberías liderar y comunicarlo al resto del equipo educativo para llevar a cabo esta propuesta...” (Miembro GAM 2, Escuela Infantil de Cádiz).

Todas estas estrategias se recogen en la “hoja de registro de caso”, que se va cumplimentando en el borrador y consensuándolo con el demandante, a medida que se desarrolla la sesión y posteriormente, se completa y redacta por los miembros del grupo. Una vez elaborada definitivamente la hoja de registro, se le entrega a la persona demandante para que tenga toda la información del caso y de lo acordado en la reunión: “Antes de terminar la sesión se debe revisar la ficha y registrar la firma de ambas partes porque significa que me lo he leído y que lo que dice es lo que debería decir” (Profesora GAM 1, Escuela Infantil de Cádiz).

#### 4.2.4. Evaluación de resultados

En las sesiones de revisión o seguimiento de los casos, los GAM junto con los demandantes evalúan el proceso seguido en la puesta en marcha de las estrategias acordadas en la sesión o sesiones anteriores de apoyo. Se revisan tanto el proceso como los resultados que se hayan obtenido, y las dificultades e incidencias que pudieran haber surgido en el desarrollo de las mismas. En base a esta valoración se pueden adoptar nuevas estrategias, utilizar las mismas con las adaptaciones que se crean convenientes o dar por cerrado el caso si el problema se ha resuelto o lleva un buen camino de resolución.

Son escasos los casos que señalan (en las hojas de recogida de datos) el seguimiento de la puesta en práctica de las estrategias adoptadas en las sesiones de apoyo por varias razones: los GAM entre profesores lo justifican señalando que

aunque no hicieran una sesión de apoyo para ello, sí han hecho el seguimiento de las estrategias preguntando al profesor/a demandante por su puesta en marcha de manera informal (en la sala del profesorado, entre pasillos, en el recreo..); Los GAM entre padres/madres no recogen esta fase de evaluación de resultados, al igual que los GAM entre alumnos, bien porque los casos presentados han sido cerrados (solucionados), bien porque realizaron el seguimiento igual que los GAM entre profesores, de manera informal.

#### 4.2.5 Clima de trabajo en las sesiones

Es característico en las sesiones de trabajo de los GAM crear un clima de confianza y respeto mutuo, que se consigue a través de distintas técnicas para crear un ambiente acogedor que invite a la conversación y reflexión. Se cuida el lugar de reunión, la disposición del mobiliario, el horario de las sesiones, la entrada o acogida de la persona demandante en la sesión de apoyo, la utilización de mensajes y discursos facilitadores de la comunicación (no obstructivos), etc.

Toda una serie de técnicas y estrategias que ayudan a crear un ambiente agradable y distendido. Un buen indicador, para conocer el clima que se da en las sesiones de apoyo, es recabar las declaraciones de las personas demandantes: “Me he sentido cómoda, y ellos también cómodos porque ellos sin querer han visto cosas que no había visto, y entonces pues se han ido contentos, están contentos y por eso estamos satisfechos” (Madre GAM 1, Escuela Infantil de Cádiz).

*...me han ido dando sus argumentos personales para afrontar la situación, tranquilizándome, diciéndome que bueno, que no pasa nada, que la*

*situación es ésta, que hay que afrontarla con tranquilidad, con fuerza, con seguridad, pero bueno, que es así, que no sólo soy yo el que ha vivido situaciones de este tipo, que sucederá alguna que otra más y bueno, que simplemente con tranquilidad y que ya iremos viendo un poco cómo va la cosa (Entrv. Profesor demandante, IES de Málaga).*

Otro aspecto importante que configuran el clima en las sesiones de apoyo es la muestra de empatía y apoyo que transmiten los miembros del grupo a la persona demandante a lo largo del desarrollo de la sesión: “me han escuchado... primeramente que contara toda la historia y después pues me han dado su punto de vista y me han tranquilizado al decirme pues que situaciones similares pues también las viven ellos” (Entrv. Profesor demandante, IES de Málaga). “Sí parece que es factible y que se puedan llevar a cabo y que es relevante el problema que estás planteando... ¿algunas ideas para llevarlo a cabo?...” (Miembro GAM 2, Escuela Infantil de Cádiz). “me encanta esa propuesta, yo os apoyo el cien por cien... Así mataríamos a dos pájaros de un tiro...entrar en nuestro sistema en la evaluación por narices, porque cada vez que se termina un proyecto..., y registrar los proyectos” (Miembro GAM 2, Escuela Infantil de Cádiz).

En las sesiones de apoyo se suceden muestras de apoyo a la persona demandante, así como de comprensión de su situación y sentimientos, transmitiéndole tranquilidad para expresar sus sentimientos. Se puede definir también el clima como colaborativo, además de positivo porque en las intervenciones transmiten ánimo y tratan de modificar la visión pesimista que pudiera traer el demandante a la sesión:

*Sí ha habido un ambiente muy distendido y relajado, de escucha además interesada y activa por parte de todos los compañeros en general e incluso*

*aportando alguna solución, como usar técnicas de agrupamiento del alumnado, he apuntado por aquí... o intentar explicar lo mínimo posible a última hora, hacer algún tipo de... algo más distendido. Y en general sí ha habido un ambiente muy tranquilizador (Entrv. Profesor demandante, IES de Málaga).*

#### 4.2.5. Roles de los participantes

El papel que desempeña la persona demandante en una sesión de Apoyo es uno de los aspectos que diferencia a los GAM de otros modelos de apoyo. Uno de los pilares básicos e innovador de este modelo de apoyo, como ya hemos señalado, es su planteamiento colaborativo en la resolución del problema que plantea la persona demandante.

En la mayoría de los GAM de esta investigación los roles no están prefijados sino que para cada caso uno de los miembros está de apoyo o secretario y va recogiendo toda la información participando a su vez con el resto del grupo en formular preguntas, sintetizar ideas, etc. que va plasmando por escrito en la hoja de registro. Los otros miembros del Grupo definen su papel en términos de: escuchar, preguntar, aclarar y describir casos similares al planteado por la persona demandante.

Una de las recomendaciones es que se debe evitar que haya una persona del grupo que sea macro líder y/o personas tímidas que no aportan nada. Es el propio grupo el que tiene que regularse y analizar sus actuaciones y qué papel desempeña y cómo puede mejorar la labor de apoyo en el GAM.

Como ejemplo, en el GAM2 de madres de la Escuela Infantil de Cádiz se han mezclado los roles, todos van intercambiando información, sin aparecer roles definidos, indicando un alto grado de implicación de los miembros del GAM en el proyecto, todos aportan y apoyan la propuesta de la madre demandante. “En el GAM todos los miembros tienen asignados los mismos roles, así no robamos el protagonismo” (Madre GAM 2, Escuela Infantil de Cádiz). Por el contrario, en el GAM entre profesores del C.D.P. de Sevilla los roles de los miembros del grupo se han asignado según la experiencia, por ejemplo, la que maneja mejor el ordenador ejerce como secretaria (aunque también podía intervenir), una actuaba como mediadora-moderadora y una tercera realizaba más concretamente las preguntas.

Otro caso es el GAM de alumnos del C.D.P. de Sevilla en los que se asignaron los roles, atendiendo a la antigüedad en el centro, para delimitar las tareas de cada uno de ellos en las sesiones de apoyo, así como para asegurar la participación de todos.

*Ana, que era la encargada de ir escribiendo, era la que un poco iba preguntando. Paula era como la más mediadora, con su parte de tengo más experiencia, sé lo que sucede aquí. Y, nosotras íbamos intentando que nuestras relaciones personales no afectaran a la persona que había venido al GAM (Entrv. Alumnos GAM, C.D.P de Sevilla).*

En el GAM entre profesores del IES de Málaga no se diferencian roles específicos, aunque uno sus miembros actúa como secretario, todos intervienen en el caso aportando ideas y propuestas, animando e identificándose con el profesor demandante. El hecho de contar con dos miembros que tienen mucha experiencia en el centro, ha facilitado la comprensión de los casos, recordando experiencias previas y relativizando un poco la problemática del caso “lo primero que han intentado es a

través de su propia experiencia y su experiencia en casos también negativos, vamos a llamarlo así, pues quitarle un poco de trascendencia a la preocupación que yo tenía sobre el tema” (Entrv. Profesor demandante, IES de Málaga).

Es importante destacar en este apartado, la actitud que toman y el sentido que dan las personas demandantes al apoyo del GAM. Ellos saben que los problemas que plantean no se van a resolver rápidamente por acudir a esta modalidad de apoyo, ni que la solución está en manos de los miembros del GAM. Así, los demandantes hablan de *mejorar* el problema o la situación problemática que les afecta y no de *solución* del mismo, es decir, asumen que el GAM les puede ayudar a enfrentarse al problema, pero que no tienen exclusivamente la solución, sino que parte de la misma está en ellos mismos.

El perfil, en general, de los demandantes son personas con espíritu crítico y abiertas al dialogo, profesores y familias que desean una educación de calidad, personas sensibles con la atención a la diversidad en los centros. Este perfil de las personas demandantes del GAM, se plasma también en las declaraciones que hacen sobre las razones o principios que les llevaron a pedir ayuda al GAM. Una de ellas, es que asumen que “es mejor buscar soluciones a un problema entre varias personas que hacerlo solos” (Profesora demandante, Escuela Infantil de Cádiz; Profesor demandante, IES de Málaga). Otra de las razones para acudir al GAM ha sido la creencia de que hablando con otras personas, podrían “descargar” sus tensiones sobre el problema y “desahogarse”, aparte de aprender otras soluciones o estrategias que ellos no habían previsto.

#### 4.2.6. Casos abordados en los GAM

El análisis de los casos abordados en los GAM en estos años de desarrollo del proyecto, se ha realizado en base a las hojas de recogida de datos de los casos que han elaborado y utilizado los miembros del GAM. Se ha identificado un doble nivel de análisis: uno estructural y otro funcional.

En el análisis estructural de los casos se analiza los aspectos formales o estructurales de los casos abordados en el GAM como son: el número de casos; la etapa/ nivel o situación/contexto; el foco del problema; el nº 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.

El análisis funcional de los casos, aporta un conocimiento más profundo sobre los problemas planteados a los GAM como son el sentido de la demanda (referida al *por qué* se presenta la demanda al GAM, origen de la demanda: sentida, burocrática); el contenido de la demanda (se analiza *en qué* consiste la demanda, distinguiéndose distintos niveles como alumno, aula, ciclo, centro, clima institucional, relaciones familia-escuela, etc.); por último analizamos el sentido de la demanda (centrada en conocer *para qué* se demanda apoyo y ayuda al GAM: para informarse, para tomar decisiones, para conocer estrategias de intervención, etc..).

En las siguientes tablas (3, 4 y 5) se presenta algunos ejemplos de casos abordados en los GAM entre profesores, familias y alumnos. Se ha seleccionado algunos aspectos destacables analizados a nivel estructural y funcional que muestran la diversidad y versatilidad de los problemas que se abordan en los GAM.

**Tabla 3: Análisis estructural y funcional de los GAM-Profesores**

<b>Centro</b>	<b>Etapa/nivel</b>	<b>Foco del problema</b>	<b>Demanda presentada al GAM</b>
EI Cádiz (Caso 2)	Educación Infantil	Propuesta de evaluación para la mejora del centro	"Y lo que yo quiero plantear es que, hablando con otros compañeros de escuela, yo echo en falta en la escuela las evaluaciones, tanto de actividades como profesionalmente, como nosotras mismas hablando..."
CEIP Sevilla (Caso 1)	Tutora 5º de Primaria	Conductas disruptivas en el grupo clase	"No alcanzo mis expectativas de trabajo con el grupo clase puesto que dos alumnos presentan conductas disruptivas, uno de ellos de forma reiterativa, incumpliendo las normas de convivencia e impidiendo el adecuado funcionamiento de las clases"
CEIP Sevilla (Caso2)	Tutora Infantil	Problemas personales que afectan a la profesión	Actualmente estoy atravesando un momento delicado en lo personal y que afecta a otros ámbitos de mi vida. "Desearía estar en una burbuja y aislarme de todo"
CDC Sevilla (Caso 1)	Profesora Secundaria, Educación para la Ciudadanía	Conflicto con el Equipo Directivo	"Hombre, yo he sido profesora de Secundaria, de Historia, de Geografía, de Lengua, de...pero en los últimos años por las relaciones tensas que mantengo... con el director, pues me ha ido quitando cada vez más de estar con los niños"
IES Sevilla (Caso 1)	Profesora 2º ESO	Alumno desmotivado y familia no colaboradora	Alumno de 2º de ESO que no trae el material y no trabaja. El padre se niega a colaborar con la profesora del centro para solucionar el problema.
IES Cádiz	Profesora de 4º de ESO	Desacuerdo con otros/as docentes en relación con la gestión de la convivencia de aula	El profesorado que imparte clase en el curso se queja a la dirección de cómo esta profesora (tutora de curso) gestiona la convivencia desde un modelo más de mediación que de castigo. Demanda ayuda para abordar el asunto.
IES Málaga (Caso 1)	Profesor 3º de ESO	Problemas disciplinarios en horas de guardia	"Es precisamente del ninguneo que nos traen en la guardia...pues la impotencia que te entra cuando hay niños por los pasillos, que le vas mandando un niño para acá, otro para allá, otro que no corre, que corre y se te escapa entre las manos porque no quiere irse a clase, porque es una excusa que va a otro sitio...., bueno, qué pinto en el pasillo, niños para acá, niños para allá, niños problemas para sentarse, esto siempre lo mismo"

**Tabla 4: Análisis estructural y funcional de los GAM-Familias**

<b>Centro</b>	<b>Situación/contexto del problema</b>	<b>Foco del problema</b>	<b>Demanda presentada al GAM</b>
E.I. Cádiz (Caso 1)	Se produce en el contexto familiar y afecta al rendimiento de la alumna en clase Demandante: madre	Hija de 3 años, se duerme en clase	La familia plantea que no saben cómo hacer para establecer rutinas en la casa. El equipo educativo de la escuela le aconseja acudir al GAM
IES Cádiz	Conductas disruptivas en el contexto familiar. Demandante: madre	Hijo adolescente con conductas disruptivas	Madre acude al GAM porque quiere conocer otras experiencias de familias para decidir cómo abordar la situación familiar que está viviendo

**Tabla 5: Análisis estructural y funcional de los GAM-Alumnado**

<b>Centro</b>	<b>Situación/contexto del problema</b>	<b>Foco y problema</b>	<b>Demanda presentada al GAM</b>
CEIP Sevilla (Caso 1)	Se produce en horario de clase entre compañeros de distinto sexo situados en mesas contiguas, de 3º de Primaria	Falta de compañerismo y respeto entre compañeros	Un alumno no para de molestar a su compañera (le rompe materiales, le tira del pelo,...). Por su parte la alumna tampoco le presta sus materiales al compañero.
CEIP Sevilla (Caso 2)	En el recreo, cuando la alumna demandante intenta jugar con sus compañeras, encuentra dificultades. Pertenecen a 3º de Primaria	Rechazo hacia una alumna por parte de sus compañeras para integrarla en el juego	"Me siento mal porque no quieren jugar conmigo, algunas veces en el recreo me siento rechazada"
CEIP Sevilla (Caso 3)	El alumnado utiliza "motes" para llamarse entre ellos, de forma habitual, en cualquier contexto, incluso trascienden a las madres	Una alumna está cansada de que usen un "mote" para llamarla, en vez de usar su nombre	Se siente mal cuando le dicen "su mote". Esta situación la vive desde Educación Infantil, pero es ahora en sexto cuando se cansa, se queja y busca ayuda en el GAM
CEIP Sevilla	La situación se produce entre	Insultos y agresiones	Un chico, mientras juega al fútbol, canta una canción

(Caso 4)	compañeros de 5º curso cuando están jugando al fútbol en el recreo.	físicas entre dos compañeros cuando juegan al fútbol	metiéndose con otro. Éste se entera y tras un cruce de insultos entre los dos, el segundo tira al suelo al primero
CDC Sevilla (Caso 1)	Grupo de alumnos de 4º de la ESO	Orientación Educativa	Varios alumnos presentan al GAM dudas e inseguridades a cerca de las decisiones que deben tomar al finalizar la etapa de la educación secundaria obligatoria. Sobre qué pasos seguir, cuándo son las inscripciones de las matrículas, dónde estudiar los ciclo formativo, etc.

## 5. Conclusiones

Las conclusiones están estructuradas en relación a los objetivos generales y específicos recogidos anteriormente así como a los resultados planteados en este artículo:

En relación al primer objetivo general se puede señalar que los GAM han favorecido procesos colaborativos en los colectivos (profesores, estudiantes o familias) y centros educativos participantes. Como se puede comprobar en la Tabla 1, la composición y números de GAM desarrollados en cada centro es diferente. Si se hace una lectura por columnas (1ª columna), podemos comprobar que en todos los centros participantes se han formado y desarrollado un GAM entre profesores lo que nos indica el grado de sensibilización y participación alta de los profesores en el proyecto. En relación a los GAM entre padres/madres (2ª columna) sólo se han desarrollado dos GAM uno en la escuela de E.I. y otro en un I.E.S. Aunque la participación en el Seminario Formativo

Inicial fue notable (excepto en dos I.E.S, en los que no había relación con las AMPA), no se llegó a poner en funcionamiento el GAM entre padres en la mayoría de ellos por diversas causas, como cambios de miembros en el AMPA o conflicto de padres con el Equipo Directivo. Una pauta común a todos los centros fue poner en marcha los GAM entre alumnos, con un sentido concreto,<sup>3</sup> una vez experimentado por ellos mismos (profesores y padres) el desarrollo del proyecto.

Desde este planteamiento se señala, que los contextos y cultura institucional en los que se sitúan los centros participantes condicionan el desarrollo del proyecto GAM. Se comprueba que los centros con mayor cultura colaborativa y mejor relación con las familias y mayor participación del alumnado, fueron los que iniciaron y mantuvieron el GAM a lo largo de los 3 años de desarrollo del proyecto, tanto de profesores como de padres o alumnos; por el contrario los centros en los que la participación de las familias y alumnos es escasa, conflictiva o nula no se pudo desarrollar el GAM entre padres (incluso no participaron en la formación inicial) y el desarrollo del GAM entre alumnos ni se lo cuestionaron.

En cuanto a los procesos de colaboración y clima desarrollados en las sesiones de apoyo de los GAM (Objetivo general 2), analizaremos cada uno de los momentos señalados en el ciclo colaborativo de resolución de problemas (Figura 1):

a) En la definición del problema, existen diferencias entre los distintos GAM. En los casos abordados en el GAM entre profesores, se observa que los profesores

---

<sup>3</sup> El GAM entre alumnos del CEIP Sevilla se insertó en el programa de mediación que desarrollaba el centro como una herramienta más de apoyo para los alumnos; y el GAM entre alumnos del CDC se creó con la finalidad de dar respuesta a las necesidades de orientación profesional y tránsito de Secundaria a Bachillerato/Formación Profesional.

demandantes hacen una descripción detallada del problema, escasamente incluyen sentimientos o valoraciones, sino que narran la situación vivida, aportando conversaciones literales con las familias o detallando actuaciones que ha llevado a cabo anteriormente y han resultado fallidas. En el GAM de padres/madres por el contrario priman más los sentimientos y las valoraciones, casi no se hacen descripciones más bien exponen el problema que le preocupa o atañe. Igual ocurre en los GAM entre alumnos, o bien exponen el sentimiento que le produce el problema o bien exponen el fin de la demanda presentada (por qué ha acudido al GAM). Se señala, con ello, que es importante destacar el sentido y naturaleza de la demanda que se presentan a los GAM, distinguiendo entre demandas burocráticas y sentidas: las demandas presentadas en los GAM son demandas sentidas, es decir, los demandantes se sienten implicados en el problema, acuden a los GAM voluntariamente porque quieren resolver o encauzar el problema que les afecta directamente, mientras que las demandas burocráticas se suelen presentar siguiendo un proceso o itinerario establecido (no voluntario) y a instancias de terceros, lo que no garantiza la implicación de quien la presenta<sup>4</sup>

b) En el análisis del problema, existen diferentes patrones de conducta y reflexión colaborativa: la más usual es plantear preguntas para recabar información y conseguir un diálogo compartido entre todos los miembros del GAM, para identificar los hechos de la manera más objetiva posible; en otros casos se realizan reflexiones parciales que invitan a los demás componentes a definir y aclarar aspectos del problema presentado para llegar a un acuerdo compartido sobre un concepto o problema que

---

<sup>4</sup> Por ejemplo, cuando un profesor tiene un problema con un alumno y aplicando el protocolo de actuación que tenga el centro para estos casos, presenta una demanda al Equipos de Orientación Educativa a instancias del Jefe de Estudios.

puede generar diferencias en su significado. Es importante destacar, que este momento de análisis del problema se funde con las posibles estrategias de resolución. En la práctica, en ese diálogo compartido entre los miembros del GAM y el/los demandantes a medida que se va analizando el problema se van exponiendo soluciones al mismo. No hay una frontera clara entre el momento de análisis y propuestas de estrategias para abordar el problema.

c) El proceso de búsqueda de estrategias para abordar el caso es diferente en cada GAM y colectivo, no existe un patrón común que identifique las propuestas y selección de las estrategias, pero la/s estrategia/s que se adoptan son asumidas por el demandante, es decir, es responsable de llevarla a cabo. Los miembros del GAM no tienen la autoridad ni la responsabilidad de llevar a cabo ninguna estrategia, su función es la apoyar la toma de decisiones del demandante con respecto a cuál o cuáles estrategias está dispuesto a poner en marcha. Esta característica aporta una diferencia clara entre el apoyo colaborativo y el apoyo experto: la búsqueda de estrategias es un proceso inductivo y colaborativo entre los miembros del GAM y la/s persona/s demandantes, a diferencia del modelo de apoyo experto, en el que el especialista-experto analiza, diseña y propone las estrategias que tienen que llevar a cabo otros.

d) Por último en relación al momento de evaluación de las estrategias llevadas a cabo, en la mayoría de los casos abordados en los GAM, se ha realizado en situaciones informales (encuentros entre miembros del GAM y demandantes) y no ha habido diferencias entre los distintos GAM. Esto puede entenderse de dos formas: por una parte que algunos casos han sido cerrados porque se ha resuelto el problema (así lo comprobamos en las hojas de registro de casos de los GAM entre alumnos

mayoritariamente, y los GAM de padres/madres), o bien porque el seguimiento, como hemos señalado, se ha realizado de forma informal y no ha requerido otra sesión de apoyo formal evaluativa.

En cuanto al clima que se desarrolla en las sesiones de apoyo, podemos afirmar que en todos los GAM, tanto los miembros como las personas demandantes, están muy satisfechos con el clima de confianza y respeto que se da. Los demandantes valoran como muy positivo el apoyo y comprensión recibido por parte de los miembros del GAM.

Una última conclusión vinculada con la dinámica de trabajo de los GAM se refiere a los roles que los participantes adoptan en las sesiones de apoyo. El proyecto GAM establece un modelo de composición y rol de los miembros del GAM como estructura más adecuada o conveniente: tres personas con distinto bagaje cultura/profesional y distinta vinculación con el centro y que desempeñan distintos roles en las sesiones de apoyo<sup>5</sup> como de secretario/a con la función de recoger los datos y acuerdos del problema en la hoja de registro de caso, otro que actúa como moderador, analizando, resumiendo y retomando los discursos, y otro se preocupa por acomodar y empatizar con la persona demandante. En la práctica estos roles no están tan definidos, sino que se establecen en función de las necesidades y preferencias del grupo como de las características o perfil del demandante.

Para finalizar, señalamos que la puesta en marcha de este proyecto en los centros participantes ha hecho visible la necesidad de apoyo en cualquier colectivo

---

<sup>5</sup> En investigaciones anteriores (Daniels and Norwich 1992; Parrilla y Daniels, 1998). Se propuso como modelo de formación del GAM: un profesor/a con antigüedad en el centro, otro profesor/a nóvel y un tercero vinculado con la atención a las necesidades educativas especiales, con distintos roles como moderador, secretario, acompañante.

(profesores, familias y alumnos) y cómo los Grupos de Apoyo Mutuo (GAM) pueden ayudar a resolver y encauzar las problemáticas que se desarrollan en la comunidad educativa, así como a desarrollar procesos compartidos de mejora escolar que les permiten caminar hacia el desarrollo de una educación más inclusiva.

## 6. Bibliografía

Ainscow, M. Beresford, J. Harris, A. Hopkins, D. Southworth, G. and West, M. (2013). *Creating the conditions for school improvement: a handbook of staff development activities*. London: Routledge.

Ainscow, M. Hopkins, D. Southworth, G. y West, M. (2001). *Hacia escuelas eficaces para todos. Manual para la formación de equipos docentes*. Madrid: Narcea.

Allan, J. and Slee, R. (2008). *Doing Inclusive Research*. Rotterdam: Sense Publishers.

Barton, L. (2011). "La investigación en la educación inclusiva y la difusión de la investigación sobre discapacidad". *Revista interuniversitaria de Formación de Profesorado* 25 (1), 63-76.

Bedward, J. and Daniels, HRJ. (2005). "Collaborative Solutions: Clinical Supervision and Teacher Support Teams: Reducing Professional Isolation through Effective Peer Support". *Learning in Health and Social Care* 4(2), 53-66.

Chevalier, J. M. and Bucless, D. (2013). *Participatory action Research. Theory and methods for Engaged enquiry*. New York: Routledge.

Creese, A., Daniels, H. and Norwich, B. (1997). *Teacher Support Teams in Primary and Secondary Schools*. London: David Fulton Publ.

Daniels, H., Norwich, B. and Creese, A. (2000) "Supporting collaborative problem-solving in schools". In H. Daniels (Ed) *Special education re-formed: Beyond rhetoric*. London: Falmer.

Daniels, H. and Norwich, B. (1992). *Teacher support teams: an interim evaluation report*. London. Institute of Education, London University.

Daniels, H. and Norwich, B. (1996). Supporting teachers of children with special needs in ordinary schools. In G. Upton y V. Varma (eds.) *Stresses in special educational needs teachers*. Aldershot: Arena.

Fernández Peña, R. (2005). "Redes sociales, apoyo social y salud" *Perifèria: revista de recerca i formació en antropologia* 3, 1-16

Fullan, M. (Ed.) (2009). *The Challenger of change. Start. School Improvement Now!*. USA. Sage.

Flecha, R. (2015) (Ed.) *Successful Educational Actions for inclusión and Social Cohesion in Europe*. Springer Books.

García, M. Cotrina M. y Gallego-Vega, C. (2013). "Investigando el diseño creativo de grupos de apoyo mutuo en contextos escolares inclusivos". *Actas de las XXX Jornadas de Universidades y Educación Especial*. Zaragoza: Servicio de Publicaciones de la Universidad.

García, M., Gallego-Vega, C., y Cotrina, M. (2014). Movilizando sistemas de apoyo inclusivos a través de Grupos de Apoyo Mutuo. *Revista de Educación Inclusiva*, 7(1), 46-62.

Gallego-Vega, C. (2002). "El apoyo entre profesores como actividad educativa inclusiva". *Revista de Educación* 327, 83-105.

Gallego-Vega, C. (2011). "El apoyo inclusivo desde la perspectiva comunitaria". *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado* 70 (25, 1), 93-109.

Gallego-Vega, C. (2012). "Un proyecto de mejora escolar: creación y desarrollo de grupos de apoyo mutuo en centros escolares". Actas del IX congreso de Universidades y Educación Especial. Prácticas en Educación Inclusiva: diálogos entre Escuela, Ciudadanía y Universidad. Universidad de Cádiz.

Gallego-Vega, C. Rodríguez Gallego, M. Corujo Vélez, C. García, García, M y Jiménez Toledo, A. (2015). "La comunicación en los grupos de apoyo mutuo (GAM): una estrategia inclusiva de apoyo". *Revista Hachetetépe* 10, 117-123

Goetz, J.P. and Lecompte, M.D. (1988). *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa*. Madrid: Morata.

Hargreaves, A. (2009). "A decade of educational change and a defining moment of opportunity: an introduction". *Journal of Educational Change* 10(2-3), 89-100.

Hargreaves, A. y Fullan, M. (2014). *Capital profesional. Transformar la enseñanza en cada escuela*. Madrid: Ediciones Morata.

Hargreaves, A. and Shirley, D. (2012). *The global fourth way. The quest for educational excellent*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.

Harris, A. and Jones, M (2010). "Professional Learning Communities and System Improvement". *Improving Schools* 13(2), 172-181.

Heiman, T. and Berger, O. (2008). "Parents of children with Asperger syndrome or with learning disabilities: family environment and social support". *Research in developmental disabilities* 29(4), 289-300

Hopkins, D. (2001). *School improvement for real*. Londres: Routledge/Falmer.

Hopkins, D. (2002). *Improving the quality of education for all*. Londres: David Fulton Publishers.

Hopkins, D. (2007). *Every school a Great School. Realizing the potential of system leadership*. Buckingham: Open University Press.

IdoL, I. Nevin, A. and Paolucci-Whitcomb (1994). *Collaborative consultation*. Austin: Pro-Ed.

Mandell, D.S. and Salzer, M.S. (2007). "Who joins support groups among parents of children with autism?". *The international journal on research and practice* 11(2), 11-22

McLeskey, J., Waldrom, N., Spooner, F. and Algozzine, B. (Eds) (2014) *Handbook of Research on Effective Inclusive Schools*. New York: Routledge

Murillo, F.J y Krichesky G.J. (2014). "Mejora de la escuela: medio siglo de lecciones aprendidas". *Revista Iberoamericana sobre calidad, eficacia y cambio en educación* 13(1), 69-102

Miles, M.B. y Huberman, A. M. (1984). *Qualitative Data Analysis*. London: Sage.

Nind, M. (2014a). "Inclusive research and inclusive education: why connecting them makes sense for teachers and learners democratic development of education". *Cambridge Journal of Education* 44:4, 525-540

Nind, M. (2014b). *What is inclusive research?* London: Bloomsbury Academic.

Oliver, M. (1997) "Emancipatory research: realistic goal or impossible dream?" In C. Barnes and G. Mercer (eds.) *Doing disability research*. Leeds: Disability Press, 15-31

Parrilla, A. y Daniels, H. (1998): *Creación y desarrollo de grupos de apoyo entre profesores*. Bilbao: Mensajero.

Parrilla, A. y Gallego, C. (1999). "Cómo pueden los profesores ayudarse entre sí: el desafío del trabajo compartido". *Revista de Educación Especial* 25, 55-69.

Parrilla, A. y Gallego, C. (2001). "El modelo Colaborativo en Educación Especial". En F. Salvador Mata (Dir). *Enciclopedia Psicopedagógica de necesidades educativas especiales*, Vol.I,II., 129-165.

Parrilla, A y Gallego, C (2002). "Grupos de apoyo entre profesores". *Cuadernos de Pedagogía* 270, 29-31.

Racionero, S., Ortega, S., García, R., & Flecha, R. (2012). *Aprendiendo contigo*. Barcelona: Hipatia.

Santana Moreno, I. (2003). "El apoyo formal a la familia como cuidadora natural". *Portularia* 3, 117-135

Solomon M. Pistrang, N. and Barker, C. (2001). "The benefits of mutual support groups for parents of children with disabilities". *American Journal Community Psychology* 29(1), 13-32

Villalba Quesada, C.V. (1996). *Los grupos de apoyo basados en la autoayuda: una propuesta para el inicio y acompañamiento profesional*. Colegio Oficial de Psicólogos de Madrid.