

ARTÍCULO ORIGINAL

# Otra forma de desarrollar el apoyo inclusivo: los Grupos de Apoyo Mutuo

**Carmen Gallego Vega**

mcgv@us.es

**Antonia Jiménez Toledo**

antoniajimeneztoledo@hotmail.com

**Carmen Corujo Vélez**

mcorujo@us.es

*Universidad de Sevilla (España)*

**RESUMEN:** Este artículo presenta parte de los resultados de una investigación desarrollada en la Comunidad Autónoma de Andalucía (España), titulada: "Escuelas que caminan hacia la Inclusión Educativa: trabajar con la comunidad local, la voz del alumnado y el apoyo educativo para promover el cambio"<sup>1</sup>. Este estudio tiene como meta, entre otras, la mejora escolar a través de la creación, formación y desarrollo de Grupos de Apoyo Mutuo (GAM). Utilizando una metodología cualitativa con una clara orientación interpretativa-participativa, perseguimos comprender y ayudar a transformar los modos y formas de desarrollar el apoyo desde un enfoque comunitario e inclusivo. Una de las conclusiones apunta a que los procesos de empoderamiento y aprendizaje que subyacen al desarrollo de los Grupos de Apoyo Mutuo, nos sitúa dentro de una perspectiva conceptual y práctica de la Pedagogía Inclusiva, útil tanto para el profesorado, padres y alumnos como para los propios investigadores.

**PALABRAS CLAVE:** Educación Inclusiva, Apoyo Inclusivo, Colaboración, Participación Educativa.

## Another way to develop inclusive support: Mutual Support Groups

**ABSTRACT:** This article presents part of the results of an investigation completed in the Autonomous Community of Andalusia (Spain), entitled: "Schools that walk towards Educational Inclusion: working with the local community, the voice of students and educational support to promote change"<sup>1</sup>. The aim of this study is, among others, school improvement through the creation, training and development of Mutual Support Groups (GAM). Using a qualitative methodology with a clear interpretive-participative orientation, we seek to understand and help transform the ways and form of developing support from a community and inclusive approach. One of the conclusions points out that the processes of empowerment and learning that underlie the development of Mutual Support Groups, places us within a conceptual and practical perspective of Inclusive Pedagogy, useful for teachers, parents and students as well as for the researchers themselves.

**KEYWORDS:** Inclusive Education, Inclusive Support, Collaboration, Educational Participation.

---

Fecha de recepción 16/06/2018 · Fecha de aceptación 19/10/2018

Dirección de contacto:

Carmen Gallego Vega

Facultad de Ciencias de la Educación

Universidad de Sevilla

C/ Pirotecnia, s/n

41013 SEVILLA

## 1. INTRODUCCIÓN

La situación actual de las estructuras y sistemas de apoyo en las escuelas y centros escolares es una cuestión fundamental y controvertida a la hora de abordar cambios y mejoras en las mismas. Desde los distintos ámbitos (éticos, ideológicos, políticos, sociales, culturales e incluso económicos) la mejora del Sistema Educativo pasa por el conocimiento de cuáles son los modelos de apoyo que se desarrollan y cuáles los que contribuyen a la mejora escolar en general. El análisis y estudio de los modelos y estrategias de apoyo que se desarrollan en los centros educativos nos ayuda a comprender y conocer el alcance, sentido y consecuencias de estos modelos en las vidas, tanto personales como profesionales de las personas (alumnos, padres y profesores) implicados en procesos y situaciones de apoyo vividas en los contextos escolares. Investigaciones previas llevadas a cabo para conocer los procesos de inclusión/exclusión en nuestras escuelas (Susinos y Parrilla, 2008; Susinos, 2009; Rojas, Susinos y Calvo, 2012; Moriña Díez, 2010; Parrilla, Gallego y Moriña, 2010) señalan que los modelos, sistemas, estructuras y estrategias de apoyo que las escuelas asumen pueden facilitar u obstaculizar el desarrollo de procesos de participación e inclusión educativa. Una corriente actual señala, asimismo, los beneficios que aporta el trabajo en red entre agencias, instituciones y organismos educativos para el abordaje de problemáticas educativas y sociales (Civís y Longás, 2015; Azorín, 2017).

Entre los supuestos conceptuales, metodológicos y didácticos en los que se apoya la Educación Inclusiva destacamos la importancia que tiene para el desarrollo de la misma la colaboración y apoyo entre los distintos agentes educativos. Como algunos autores señalan, asumir una Educación Inclusiva lleva consigo el establecimiento de nuevos cauces de participación y diálogo entre los distintos sectores educativos en el contexto del apoyo y el aprendizaje (Davis, 2013; Susinos y Rodríguez-Hoyos, 2011) oponiéndose al modelo individualista, experto y balcanizado

de los procesos de apoyo tradicionales (Ainscow y Sandill, 2010; Gallego 2011; Davis, 2013; Susinos y Rodríguez- Hoyos, 2011).

En este mismo sentido, la revisión de literatura en el ámbito del Apoyo Social sobre autoayuda y ayuda mútua señala, asimismo, el reconocimiento creciente y las enormes posibilidades que se pueden derivar de activar las redes naturales de apoyo existente en toda institución como recurso de apoyo a los propios participantes (Echeita Sarrionandia, Simón Rueda y Sandoval Mena, 2013). Así, la perspectiva del Apoyo Comunitario nos ofrece una visión distinta y amplia del apoyo que supone la posibilidad de generar en la comunidad educativa nuevos puntos de vista, estrategias y alternativas creativas y contextualizadas a los problemas que en su seno se presentan, y dota a los miembros de la misma para resolver o encauzar los procesos de mejora educativa (Davis, 2013).

En el ámbito educativo esto ha supuesto el inicio de experiencias que desarrollan procesos colaborativos (entre profesorado, alumnado y familias como herramienta de aprendizaje, formación, trabajo y apoyo en las escuelas) y propician la creación de estructuras y espacios para ello. Desde este planteamiento, en el campo de la Educación Inclusiva la creación y desarrollo de los Grupos de Apoyo entre Profesorado (GAEP) (Creese, Daniels y Norwich, 1997; Parrilla y Daniels, 1998; Parrilla y Gallego, 2001; Gallego Vega, 2002) como antecedentes a este proyecto que presentamos, ha aportado una visión nueva sobre los procesos de apoyo, entendiendo que los mismos no son una acción dirigida exclusivamente a alumnos, ni tarea de especialistas, sino una tarea institucional y colegiada que compete a toda la comunidad educativa. Alejados del modelo experto centrado en el alumno, los Grupos de Ayuda Mutua (GAM) se constituyen en una estructura de apoyo colaborativa que por sus características estructurales y metodológicas y los beneficios que aportan, pueden adaptarse a distintos contextos y desarrollarse por distintos colectivos comprometidos con la Educación Inclusiva (Daniels y Cole, 2010; Bedward y Daniels, 2005; Gallego Vega, 2011). La línea de pensamiento e investigación sobre la necesidad de adoptar modelos y prácticas de apoyo que respeten el principio de equidad y contribuyan a incrementar el proceso de participación aporta esta perspectiva más amplia, democrática e integradora del apoyo, que incide y trabaja en y con la comunidad edu-

cativa, pudiendo ubicarse en todos los colectivos y contextos educativos como han señalado los trabajos de Pugach y Johnson (2002), Villa y Thousand (1999), Nieto y Portela, (2006), Rodríguez Romero (2006), Huguet, (2009) y Ainscow, Dyson, Goldrick y West (2016).

El trabajo que se desarrolla en el seno de los GAM está basado también en el aprendizaje entre iguales, en el que se establece una relación entre tres o más participantes con un objetivo común, conocido y compartido. Para que se produzca un aprendizaje entre iguales las actividades o tareas deben ser significativas y vitales, deben conectar con las necesidades de las personas implicadas en las mismas. Esto significa que las actividades han de responder a sus necesidades, han de conectar con su situación, su edad y sus conocimientos de partida (Huguet, 2009; Cowie y Fernández, 2006). Así, en palabras de Durán y Sánchez Chacón (2012), se garantiza el sentido de lo aprendido. Y por último se logra que las actividades en sí mismas sean un recurso para atender a las necesidades de los participantes. En nuestro caso, se desarrolla un modelo cíclico de análisis encaminado a la resolución o encauzamiento del problema que presenta la persona (profesor/res, padre/madre o alumno/os) que acude al GAM, a través del cual comparten una visión consensuada de la situación problemática, se toman decisiones sobre las estrategias que hay que adoptar y se realiza un seguimiento del proceso de desarrollo de las mismas.

## 2. DISEÑO METODOLÓGICO

El diseño e instrumentos metodológicos que hemos adoptado se encuadran en las investigaciones cualitativas en general, y en particular en los estudios con una orientación interpretativa-participativa. En nuestro contexto profesional, este modelo de investigación nos aporta conocimiento de fenómenos singulares y únicos que como mínimo ayuda a comprender mejor la realidad educativa, y como meta máxima a mejorarla. Por ello, pretendemos como objetivo fundamental, generar procesos emancipatorios entre los participantes en el estudio, que sean ellos los que aprendan y desarrollen procesos de mejora en el ámbito del apoyo (Gallego Vega, 2012). La selección de los centros participantes respondió a un muestreo intencional, en el que tuvimos en

cuenta criterios fundamentales como la existencia de una cierta orientación inclusiva en el centro o que compartiera y/o trabajara desde planteamientos colaborativos (Bartolomé, 1986).

El diseño del estudio, por tanto, contempla el desarrollo de tres grandes fases que a su vez entrañan distintas subfases y tareas que configuran y dan sentido a la investigación (Figura 1). Las fases de las que consta este proyecto, tratan de recoger todos los momentos para la puesta en marcha, formación y desarrollo del GAM, desde su entrada al centro y seminario formativo donde se realizará la evaluación de necesidades sobre el apoyo, hasta la evaluación final del proyecto con la redacción de informes. Durante todo el proceso, y especialmente en el desarrollo del GAM, se llevó a cabo el seguimiento y asesoramiento a los participantes por parte de los investigadores en cada uno de los centros.

Participaron en el proyecto cinco centros de distintas etapas educativas (Educación Infantil, Educación Primaria, Educación Secundaria) pertenecientes a distintas provincias andaluzas: Sevilla, Cádiz y Málaga.

Las técnicas de recogida de datos utilizadas en cada una de las fases respondieron a la adecuación de las mismas a la naturaleza de nuestro estudio y a los objetivos planteados. Hemos utilizado entrevistas en grupo e individuales, observación participante, recogida y estudio de documentación del centro, relatos y reflexiones realizadas por los propios participantes, hojas de registro de casos, fotos y vídeos de las sesiones formativas.

El análisis de datos de los materiales y artefactos generados en la investigación se realiza siguiendo las pautas clásicas de análisis de contenidos. Esto supone la generación inductiva de categorías y códigos de análisis que permite, entre otras bondades, el estudio comparativo intra e inter-grupos y centros. El sistema de categorías se caracteriza por ser mixto e inductivo, incluyendo una codificación múltiple (temática, descriptiva, evolutiva e interpretativa). Para facilitar el manejo de la información procedente de cada fase y grupo, utilizamos el programa de análisis de datos informático MAXQDA.

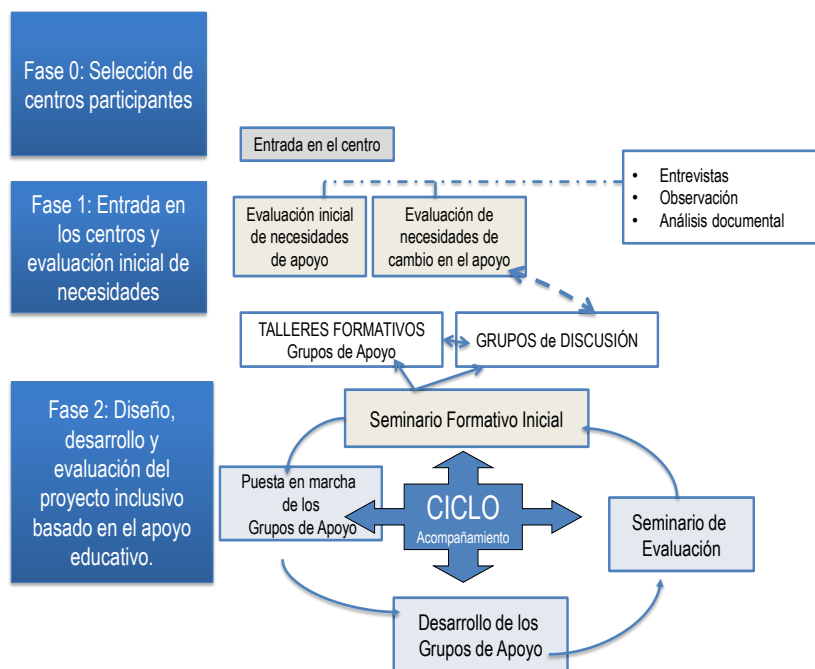


Figura 1. Diseño Metodológico del Proyecto (García, Cotrina y Gallego, 2013)

### 3. RESULTADOS

Presentamos aquí parte de los resultados transversales de la Fase 2 del Proyecto en los centros participantes y que estructuramos en dos apartados significativos:

A) *Seminario Formativo Inicial*: resultados del análisis transversal del Seminario Formativo Inicial realizado para la creación y formación de los GAM en los centros participantes. Con ello pretendemos poner de relieve la importancia y adaptación del proyecto a cada uno de los contextos educativos así como señalar algunas conclusiones relevantes sobre la necesidad de establecer redes de comunicación y ayuda en cada uno de los sectores educativos.

B) *Desarrollo de los GAM*: resultado transversal de los GAM desarrollados en dos de los centros participantes, lo que pretende proporcionar al lector una “visión interna” de los GAM.

#### 3.1 Seminario Formativo Inicial

##### 3.1.1. Estructura del Seminario Formativo Inicial

Las investigaciones y experiencias llevadas a cabo anteriormente sobre el apoyo entre colegas asumen la necesidad de un proceso formativo previo o simultáneo a la puesta en marcha de los Grupos de Apoyo Mutuo, así como de la existencia de un asesoramiento al proceso durante las primeras etapas de implantación (Creese, Daniels y Norwich, 1997; Parrilla y Gallego, 2001; Gallego Vega, 2002). La formación previa que adquieren los participantes en el Seminario Formativo Inicial es necesaria y relevante porque es el lugar, espacio y tiempo donde los participantes aprenden y reflexionan sobre los principios y sentido del modelo de apoyo colaborativo. Es un proceso que tiene como meta (más que adquirir conocimientos o información sobre el proyecto), que los participantes “crean y vivan” el modelo de apoyo entre iguales y se apropien del proyecto.

Por ello articulamos un proceso formativo global, en el que no sólo adquiere relevancia la formación inicial, sino que tanto el proceso de puesta en marcha del proyecto como su desarrollo a lo largo del primer año de experiencia, se consideran como un tiempo formativo apoyado y asesorado por un equipo de coordinación, compuesto por formadores y asesores externos (investigadores y asesores de los Centros de Formación del Profesorado)

En esta sub-fase identificamos dos momentos o acciones formativas:

- *Seminarios Formativos* para cada centro: uno de formación inicial y otro de evaluación al finalizar el año. Estos seminarios, tienen que reunir unas características estructurales y de tratamiento del contenido que permitan el desarrollo de habilidades comunicativas adaptadas a cada colectivo y utilicen la reflexión y apoyo mutuo como estrategias formativas.

Los dos Seminarios desarrollados, si bien marcan dos situaciones formativas distintas (con objetivos y contenidos diferenciados), conforman un sistema que unido con el proceso de acompañamiento y asesoramiento, acción siguiente, proporciona a los participantes una visión de conjunto y pertenencia a un proyecto común.

- *Acompañamiento y asesoramiento del proyecto* en centro: como parte del trabajo de formación e investigación cada GAM está acompañado por un investigador a lo largo del desarrollo del proyecto, asistiendo a reuniones con los componentes de cada GAM y en cada centro.

### **3.1.2. Contenidos y Desarrollo del Seminario Formativo Inicial**

Antes de la puesta en marcha de los GAM en los centros llevamos a cabo un Seminario Formativo Inicial. Tres fueron los objetivos generales que nos planteamos para este Seminario: familiarizarse con los conceptos y los principios de los Grupos de Apoyo Mutuo; desarrollar conocimientos y experiencias para ofrecer un apoyo práctico y sensato; y diseñar un Grupo de Apoyo Mutuo entre profesores y otro entre padres.

Este Seminario Formativo se realizó en cada uno de los centros participantes en el proyecto; en cuatro de estos centros la formación se hizo conjunta entre profesores y padres/madres a petición de los mismos profesores, en el otro asistieron sólo los profesores debido a la ausencia de participación de los padres en el centro (carecían incluso de AMPA). Para ello se organizaron varias sesiones dirigidas a la comunidad educativa (profesores y padres/madres) del centro, independien-

temente de que luego formaran parte o no de los grupos en sí. También era un objetivo de este seminario difundir el proyecto en la comunidad educativa, por ello la convocatoria se hizo extensiva. Además, estas sesiones nos permitieron dar a conocer el Modelo de Apoyo a todas las personas que voluntariamente accedieron a participar, sembrando así una semilla de necesidad de apoyo en los futuros demandantes al GAM.

Generalmente, se tiende a diferenciar una parte teórica (fundamentación del proyecto) y una parte práctica (desarrollo del proyecto en la escuela). Esta suele ser la estructura formal, o la estructura más habitual de implantación de un proyecto. En el caso que nos ocupa no ha sido así exactamente, ya que aunque iniciamos el proyecto con este Seminario Formativo, a lo largo del desarrollo del proyecto en los centros se han ido desarrollando simultáneamente en el tiempo la parcela formativa y la implantación del proyecto en general.

Las sesiones formativas se desarrollaron en general en dos tardes. Para cada centro diseñamos una estructura y tiempo que se ajustara a las necesidades propias de cada entorno y comunidad. El contenido del mismo se centraba en que los profesores participantes se apropiaran del sentido de los GAM como hemos señalado en el punto anterior, que adquirieran las destrezas necesarias para afrontar los retos que se les iban a plantear en sus escuelas, que reflexionaran y analizaran la forma de llevar a cabo el proyecto en sus centros, con sus ventajas, inconvenientes, etc.:

“... lo interesante de esa formación es que no fue excesiva, es decir que no fue un cuerpo teórico eh... perfectamente delimitado y... explicado, sino que fue aportar una serie de líneas de por dónde podría ir... desde un punto de vista organizativo propiamente dicho, desde el espíritu basado en la experiencia... y nos ha servido de guía. Posiblemente en un momento posterior habrá que recoger y explicitar más lo que podría ser el sostenimiento teórico de la experiencia ¿no?, pero que tal y cómo está explicada a nosotros nos ha servido para eso, para no vernos encasillados en ninguna cosa y empezar a trabajar” (Profesor Miembro de un GAM).

Todos estos contenidos se desarrollaron a través de actividades de simulación de grupo, análisis de casos prácticos, debates y puesta en común de reflexiones de grupo, etc., de hecho, los profesores declaran que lo que más le gustó de

este periodo formativo fueron las actividades de simulación que hicieron sobre las sesiones de trabajo de los GAM:

“La parte práctica del Seminario consistió en una serie de simulaciones de intervención de un Grupo de Apoyo Mutuo en una escuela. Fue muy divertido y al mismo tiempo clarificador” (Profesor participante en el Seminario).

“...las prácticas, los casos que se presentaron” (Madre-Miembro de un GAM).

Uno de los contenidos que más se trabajaron en este Seminario fue el sentido de los Grupos de Apoyo, como un grupo colaborativo entre profesores y nunca como un grupo de expertos, de especialistas. Los profesores, en este caso, han asumido esta idea, de tal manera que en todas las sesiones de apoyo que posteriormente desarrollaron, ha estado presente el sentido que tenían que tener los Grupos de Apoyo entre Profesores:

“... nos ha venido muy bien, porque en las reuniones que hemos tenido con los distintos casos que se han presentado ha estado presente siempre, de hecho en un momento determinado alguien en el centro planteó que los GAM deberían ser de otra manera, y sin embargo, dado que en el momento de la formación quedó suficientemente claro qué es lo que pretendía, no entramos en ninguna crisis, sino que esto (el GAM) tiene que ser así, nos parecía que queda bien, que estaba bien que fuera así” (Profesor Miembro de un GAM).

También han transmitido esta idea al resto de los profesores del centro, así por ejemplo, El Jefe de Estudios de un centro señala que para el desarrollo de futuros GAM en los centros, es necesario que los miembros adquieran una sólida formación en el tema de la colaboración:

“Los componentes de los GAM necesitan el asumir la colaboración, porque si no se asume la colaboración y tú asumes allí (en las sesiones de apoyo) un papel distinto, pues la gente no lo aceptaría, vamos evidentemente necesitarías una formación sobre todo los promotores ¿no?, la gente que empiece con este tema debe, ellos... los tres o los cuatro, deben tener asumido el rol de... colaborativo, porque si no ... si tú te pones a poner distancias o a dar un lado o por otro, la cosa no marcharía” (Jefe de Estudios de un centro participante).

Los miembros de los GAM señalaron algunas de las conclusiones y aportaciones de este

Seminario Formativo Inicial señalando que el trabajo colaborativo entre profesores no se desarrolla de la noche a la mañana, o la importancia de valorar la experiencia docente del profesorado, reconocer la autonomía que otorga el GAM a los centros para resolver sus problemas y la importancia de la reflexión en la práctica como recurso para la formación docente.

### **3.1.3. Sentido del Proyecto GAM en los centros participantes**

Aunque las bases o supuestos teóricos de los que parte el Grupo de Apoyo Mutuo sean comunes en todos los centros que participaron en la experiencia, el sentido que adquiere el proyecto en cada centro es distinto en cuanto que se “contamina” de la cultura, valores y experiencia que el propio centro añade, dotando de un significado único al proyecto.

Asimismo, la composición de los miembros de cada GAM ha sido distinta en función de las necesidades de cada contexto, aunque ha prevalecido la composición de tres miembros en cada grupo, ha habido variaciones como por ejemplo formar dos GAM en un IES participante para atender la demanda de los profesores demandantes (dividido en dos turnos). En general el Grupo de Apoyo Mutuo ha estado formado por tres miembros según colectivo (profesores, padres, alumnos). A lo largo de estos dos años de experiencia del proyecto ha habido cambios en la composición de los GAM, porque teóricamente los miembros del GAM tienen que cambiar para que no se convierta o se perciba como un grupo de expertos, sin embargo los cambios que se han dado no han influido en el sentido y finalidad que el GAM tiene para los centros, como señala un profesor demandante de un GAM:

“yo en principio pienso que está bien (la composición de los miembros del GAEP), que no hay ningún problema que igual da..., que ahora mismo a mi me resulta indiferente el que sea (cualquier profesor), porque como estamos hablando de personas y como todo el mundo va allí con la misma preparación, con la misma maleta cultural, con la misma maleta de experiencias, pues no creo (cambio de miembros) que eso afecte mucho” (Profesora Demandante de un GAM).

Este grupo de compañeros se establece como un grupo de apoyo que ayuda a cualquier profesor del centro a resolver o encauzar colaborativamente los problemas que se puedan presentar en el desarrollo de la profesión, y así es definido por uno de sus miembros:

“El GAM lo que es, es un ámbito, un espacio de diálogo, de colaboración entre un grupo de compañeros para darle solución de conjunto, para darle solución a un problema, solución que no tiene que llevarla a la práctica el grupo, sino la persona que viene con el problema” ( Profesora Miembro de un GAM ).

Para los miembros de este GAM, el sentido que adquiere el proyecto en su centro se distingue claramente del apoyo tradicional cuyos supuestos teóricos y prácticos parten de una visión parcial y periférica del apoyo, por lo que los GAM se definen en oposición a ese planteamiento tradicional. Utilizando las voces de los participantes en el proyecto: *“Un GAEP no es un grupo ‘apagafuego’*, metáfora que se utiliza en la práctica para identificar a los Equipos de Apoyo Externo (EOE), con la que se trata de describir una situación en la que los EOE básicamente tienen la misión de resolver los problemas que los profesores les plantean, convirtiéndose en válvulas de escape a los problemas que les surgen a los profesores en sus clases, adquiriendo una responsabilidad y protagonismo, muchas veces plena, en la toma de decisiones con respecto al problema planteado. El profesorado se convierte en “voyeur” de su problema dejando en manos de expertos y ajena al contexto de la situación la responsabilidad de resolver el problema. A partir de las limitaciones que este planteamiento comporta, el GAM es un medio que sirve para devolver al profesorado, padres y alumnos el papel protagonista de su quehacer docente, donde ellos tienen voz y voto en todo el proceso de toma de decisiones y acciones que se puedan llevar a cabo para solucionar el problema. El GAM no es un grupo que dice “lo que tiene que hacer”, sino que ayuda a que sean los mismos demandantes los que tomen las riendas del proceso:

“en su deseo de colaborar en la búsqueda de respuestas a los problemas que plantean los compañeros, no puede suplantar a éstos en las acciones que deban emprender en orden a superar la situación conflictiva que les llevó a solicitar la entrevista. El GAEP, por lo tanto, debe pretender con su actuación devolver el protagonismo de la acción educativa al propio profesoro-

rado, demasiado pendiente a veces de las soluciones que puedan aportarle otros profesionales a sus problemas específicos desde fuera de la escuela” (Autoinforme. GAM de profesores de un centro).

Por otra parte, los GAM son un medio para reafirmar y valorar el conocimiento práctico que poseen los profesores, familia y alumnos: el conocimiento pedagógico no sólo se adquiere a través de su estudio teórico sino que en la medida que hacemos uso de él, aprendemos habilidades, destrezas y actitudes que refrendan o rechazan lo que aprendemos. En este sentido, los GAM asumen que es importante valorar el conocimiento práctico que adquieren las personas en su desarrollo personal y profesional y que además este reconocimiento les puede proporcionar confianza y seguridad:

“hay cantidad de maestros y maestras que tienen una experiencia tremenda durante montones de años y que a lo mejor no han hecho excesivos cursos no han hecho muchas especializaciones, sin embargo, tienen una experiencia de lo que es la enseñanza y... siguen teniendo una conciencia de que no saben, de que tienen que venir alguien de fuera a solucionarle los problemas (...) yo creo que esto (el GAM) trae una cosa interesante: hay que explotar todo lo que está, nosotros somos capaces de saber hacer ... hay que explotar los conocimientos adquiridos (...) hay que intentar que de la propia experiencia pueda surgir un nuevo planteamiento y que pueda suscitar que gente quiera seguir enterándose” (Profesor miembro de un GAM).

Otro aspecto destacable es que los GAM son espacio para la comunicación de problemas: según las declaraciones de los participantes, los GAM proporcionan un espacio institucional, donde se puede “hablar” de los problemas de una forma sistemática con la finalidad de buscar estrategias que los puedan resolver o encauzar:

“cubre una necesidad (el GAM) que es palpable siempre en todos los centros que es la falta de información y muchas veces de comunicación entre problemas, los problemas lo vemos en la entrada o tomando un café, pero no de una forma, no sé, programada, sistemática concreta con un tema determinado, eso ocurre... eso está generalizado en todos los centros y esto (el GAM) es una vía nueva que ocupa un espacio que no estaba ocupado en la enseñanza” (Madre, miembro de un GAM).

### 3.2. Desarrollo de los GAM

Los dos centros que presentamos forman parte del proyecto de esta investigación. Son dos centros que por sus características institucionales y procesos seguidos en el desarrollo del proyecto, muestran y ejemplifican de manera clara “el producto”, los casos abordados en los GAM. Presentamos en este apartado los resultados más significativos obtenidos en el análisis transversal de los casos abordados.

#### 3.2.1. Centros orientados hacia la escuela inclusiva

El CEIP Europa y el CDP Calderón de la Barca, aunque son colegios con diferente carácter (público y concertado) y ubicados en distintas zonas geográficas de la provincia de Sevilla, son centros comprometidos con la escuela inclusiva y mejora escolar, que apuestan por ejemplo, por el apoyo en el aula ordinaria como seña de identidad. Estos centros presentan en sus aulas una gran multiculturalidad y diversidad de alumnado en cuanto a necesidades educativas. Son centros con larga trayectoria en la atención a la diversidad, embarcados desde hace años en el desarrollo de proyectos innovadores que respondan a todo su alumnado y mejoren los procesos de enseñanza-aprendizaje.

#### 3.2.2. Seminario Formativo Inicial

Los seminarios formativos se llevaron a cabo en los centros durante dos sesiones de dos horas de duración cada una. Se realizó un seminario formativo para profesores y madres/padres; y por separado, sólo en el CDP Calderón de la Barca, se realizó la formación de los alumnos posteriormente. En estos seminarios, se hizo un acercamiento teórico y práctico para la constitución y desarrollo de los Grupos de Apoyo Mutuo. Se

reflexionó sobre los objetivos de los GAM: solucionar o encauzar los problemas; relativización de problemas; intercambio de experiencias y recursos; creación de una comunidad y el beneficio de sentirse apoyado por los compañeros. Asimismo, se constituyeron los grupos de apoyo mutuo tanto de profesores, madres/padres y alumnos de 4º de ESO sólo en el CDP Calderón de la Barca. Entre las actividades que se desarrollaron destacamos las sesiones de simulación o *role-play* de los GAM, valorándose éstas como muy positivas para ejercitarse en las técnicas de comunicación asertivas y para la aplicación del modelo en la resolución colaborativa de problemas.

#### 3.2.3. Desarrollo y acción de los GAM

La fase de desarrollo del proyecto en los centros consta de dos sub-etapas. En un primer momento, todos los GAM realizaron unos folletos publicitarios que se colocaron en las instalaciones del colegio, así como en las páginas webs para dar a conocer al centro, a la comunidad y agentes externos el proyecto. La fase de publicidad tiene el objetivo de motivar la participación del resto de la comunidad educativa en el proyecto así como la divulgación del sentido de este nuevo modelo de apoyo.

En una segunda sub-etapa, se desarrollaron de manera autónoma las reuniones de apoyo en cada centro y GAM. Esta sub-fase se inicia con la primera sesión de apoyo demandada. Cabe señalar que en esta fase, el papel de los investigadores se ciñe al seguimiento y asesoramiento de los GAM, observando el desarrollo de la puesta en marcha del proyecto a través de reuniones con los miembros de cada GAM, nunca en las sesiones propias de asesoramiento del grupo.

Presentamos a continuación (Tabla 1) los GAM desarrollados en cada centro y el número de casos abordados en el primer año de desarrollo del proyecto.

CENTRO	GAM PROFESORES	GAM MADRES/PADRES	GAM ALUMNOS
CEIP EUROPA	3	0	0
CDP CALDERÓN DE LA BARCA	1	0	4

Tabla 1. Casos recogidos en los centros (Primer año)



Cada centro tuvo la libertad de implantar el GAM que por sus circunstancias y características podría ajustarse mejor. Así, en el primer año de desarrollo del Proyecto el CEIP Europa desarrolló sólo el GAM entre profesores (en el segundo año se desarrolló el GAM entre alumnos) y el CDP Calderón de la Barca implantó el GAM entre profesores y el GAM entre alumnos en su primer año. Se observa en la Tabla 1 que son ocho los casos en total abordados en el primer año. En los dos centros se recogen casos de profesores, y es en el centro CDP Calderón de la Barca donde se recogen cuatro casos del GAM entre alumnos. En cuanto a los casos de madres/padres, no existió

ninguno de ellos en los dos centros, en parte debido en general a la dificultad de introducir en este colectivo nuevas formas de participación en el centro.

Se ha realizado un doble análisis de los casos, por una parte un análisis estructural que recoge datos del caso que se aborda, y por otra parte un análisis funcional que recoge el contenido y sentido de la demanda.

El **análisis estructural** de los casos analizados recoge cuatro tópicos: demandante, problema que se plantea, y si han tenido revisión o no (Tabla 2).

Caso/Centro	Demandante	Problema	Revisión
Caso 1. CEIP Europa	Tutora Educación Primaria	No alcanza sus expectativas con el grupo-clase por las conductas disruptivas que se presentan en el aula	sí
Caso 2 CEIP Europa	Tutora Educación Infantil	Desmotivación por su trabajo	sí
Caso 3 CEIP Europa	Tutora Educación Primaria	Inquietudes, preocupaciones y reflexiones profesionales	sí
Caso 1. CDP Calderón de la Barca	Profesora de apoyo Secundaria	Conflictos y agobio en el puesto de trabajo	sí
Caso 2. CDP Calderón de la Barca	Alumna 4º ESO	Dudas sobre en qué instituto matricularse para Bachillerato	no
Caso 3. CDP Calderón de la Barca	Alumno 4º ESO	Indecisión sobre su itinerario profesional	no
Caso 4. CDP Calderón de la Barca	Alumna 4º ESO	Indecisión sobre qué bachillerato realizar (Ciencias Sociales o Ciencias de la Salud)	no
Caso 5. CDP Calderón de la Barca	Alumna 4º ESO	Dudas sobre qué realizar tras finalizar el Bachillerato	no

Tabla 2. Análisis estructural de los casos

Podemos observar cómo los casos recogidos del GAM de profesores en el CEIP Europa, tratan en su mayoría sobre la mejora de la práctica educativa en el aula, así como se recoge un caso de ayuda para la motivación profesional. Los tres casos han tenido reuniones de seguimiento con el GAM.

En cuanto al CDP Calderón de la Barca, se observa un caso del GAM de profesores relacionado con un problema personal en el puesto de trabajo, el cual ha tenido un seguimiento informal (no en reuniones GAM, sino por los pasillos).

También, se recogen cuatro casos del GAM de alumnos, todos ellos relacionados con la gestión de su transición (son alumnos de 4º de ESO tanto demandantes como grupo que constituye el GAM).

En relación al **análisis funcional** de los casos, se estudian las dimensiones que se dan en el problema planteado: dimensiones que componen el caso, nivel en el que se da (personal, aula, centro), tipo de demanda que se presenta (burocrática, real, sentida, etc.) y el sentido que adquiere el apoyo en cada uno de los casos (Tabla 3):

Caso/Centro	Dimensión	Nivel	Tipo de demanda	Sentido del caso
Caso 1.CEIP Europa	Convivencia Conductas disruptivas alumno. Coordinación familia-escuela Metodología	Aula	Sentida	Mejorar funcionamiento del aula
Caso 2.CEIP Europa	Problemas personales. Falta de confianza Pensamientos negativos Agobio profesional	Personal Aula	Sentida	Apoyo personal
Caso 3.CEIP Europa	Altibajos profesionales Coordinación familia-escuela Transición Secundaria Atención a la diversidad	Aula Centro	Sentida	Mejora funcionamiento aula. Proposición de estrategias a nivel de centro
Caso 1. CDP Calderón de la Barca	Convivencia Relación personal/profesional Profesores/Equipo Directivo	Centro	Sentida	Mejora relaciones personales en el centro
Caso 2. CDP Calderón de la Barca	Transición Información sobre centros	Personal	Sentida	Conocimiento de posibles centros adecuados a sus gustos e intereses para realizar el Bachillerato
Caso 3. CDP Calderón de la Barca	Transición Proyecto vital y profesional Autoestima y autoconcepto	Personal	Sentida	Apoyo en la toma de decisiones y conocimiento e información sobre sus posibles itinerarios
Caso 4. CDP Calderón de la Barca	Transición Proyecto vital y profesional	Personal	Sentida	Conocimiento de las posibles salidas de los diferentes Bachilleratos para elaborar un itinerario profesional
Caso 5. CDP Calderón de la Barca	Transición Proyecto vital y profesional	Personal	Sentida	Conocimiento de las posibles salidas de los diferentes Bachilleratos para elaborar un itinerario profesional

Tabla 3: Análisis funcional de los casos

Se observa cómo las dimensiones que aparecen en los casos recogidos en los GAM de profesores están relacionadas mayoritariamente con la convivencia, coordinación familia-escuela, atención a la diversidad y la práctica educativa como la metodología de aula. De la misma manera, se aprecian dimensiones que hacen mención a problemas personales como la falta de confianza o la relación personal entre profesores y el equipo directivo. En general, el sentido de estos casos se basa en la mejora del funcionamiento del aula y centro, así como del apoyo personal entre compañeros.

En cuanto a los alumnos, las dimensiones que comprenden los casos hacen mención a circunstancias relacionadas con la transición, el proyecto profesional y vital, conocimiento e información sobre itinerarios, y conceptos como la

autoestima y auto-concepto. El sentido de los casos recogidos es hacer una buena gestión de esta transición de Secundaria a Bachillerato o Ciclos Formativos.

Por otra parte, en cuanto al nivel, la mayoría de los casos del GAM entre profesores es a nivel aula, aunque también se contemplan dos casos a nivel de centro y un caso a nivel personal. Los alumnos, sin embargo, presentan casos a nivel personal. Todos los casos presentan un tipo de demanda sentida, real, que parte de los propios participantes demandantes, una necesidad sentida por cada uno de los demandantes y no impuesta o burocrática.

Completando este análisis funcional, señalamos en la Tabla 4 las estrategias planteadas y la evaluación que hacen los GAM de las mismas:

Caso/Centro	Estrategias	Evaluación de las Estrategias
Caso 1. CEIP Europa	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Trabajo habilidades sociales en el aula para cohesionar el grupo</li> <li>- Puesta en marcha programa de modificación de conducta de un alumno</li> <li>- Comunicación diaria con la familia.</li> <li>- Trabajo en coordinación con el equipo docente</li> <li>- Asesoramiento y colaboración con el equipo de orientación</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Cambios cualitativos en la convivencia del aula: alumnos más respetuosos con las normas del aula, trabajo en equipo, etc.</li> <li>- Valoración positiva por parte del equipo docente del aula</li> <li>- Alumno con conductas disruptivas.</li> <li>- Redefinición de estrategias:                             <ul style="list-style-type: none"> <li>o Valorar positivamente conductas positivas</li> <li>o Solicitar evaluación diagnóstica del alumno</li> </ul> </li> <li>- Elaboración programa de intervención del alumno por parte del equipo de orientación del centro y tutora</li> </ul>
Caso 2. CEIP Europa	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Priorizar dificultades para resolver</li> <li>- Reflexión propias cualidades</li> <li>- Emprender una nueva actividad creativa en su tiempo libre</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Reflexión exhaustiva de las propias cualidades en positivo</li> <li>- Mejora personal (tranquila, menos agobio, confiada)</li> <li>- Mejora de su positivismo</li> </ul>
Caso 3. CEIP Europa	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Realizar una mesa redonda en el Claustro para llevar a cabo una lluvia de ideas que generen respuestas a nivel de centro de problemáticas cotidianas como:                             <ul style="list-style-type: none"> <li>o Búsqueda de estrategias para mejor implicación de las familias</li> <li>o Atención a la diversidad para la mejora del rendimiento escolar</li> </ul> </li> </ul>	
Caso 1. CDP Calderón de la Barca	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Comunicar por anticipado salida de puesto de trabajo</li> <li>- Uso de mediadores en las comunicaciones</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Mejora de la convivencia</li> <li>- Reincidencia en la problemática</li> </ul>
Caso 2. CDP Calderón de la Barca	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Búsqueda en internet de centros</li> <li>- Búsqueda de información en libro aportado con información referente a la transición</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Toma de una decisión</li> <li>- Surgimiento de nuevas dudas en relación a las asignaturas</li> </ul>
Caso 3. CDP Calderón de la Barca	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Búsqueda de información sobre las dos opciones que se pretender realizar</li> <li>- Reflexión personal en cuanto a los propios intereses y salidas</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Elección de un itinerario que permite abrir más campos de actuación</li> </ul>
Caso 4. CDP Calderón de la Barca	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Búsqueda información de los diferentes bachilleratos</li> <li>- Llamar al instituto para saber si existe la opción de cambiar de bachillerato</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Elección del bachillerato</li> </ul>
Caso 5. CDP Calderón de la Barca	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Búsqueda de información en internet, libro EUSA, página Universidad de Sevilla</li> <li>- Elaborar un mapa conceptual con las posibles salidas</li> </ul>	

Tabla 4. Análisis funcional de estrategias recogidas en los casos

En cuanto al análisis funcional de las estrategias diseñadas en los GAM para cada caso abordado, destacamos que las que se desarrollan en el GAM de profesores responden a circunstancias vinculadas con el clima y colaboración en el centro (comunicación con la familia, uso de mediadores, colaboración y reflexión docente); de la misma manera, se plantean estrategias de proceso

para abordar los conflictos en el centro, como por ejemplo la realización de la técnica de lluvia de ideas para atajar problemas a nivel del centro. En cuanto a la evaluación que se realiza de todas estas estrategias los participantes señalan una evaluación positiva de las mismas, destacando que de manera autónoma cada GAM redefine estas estrategias ajustándolas al desarrollo de las

nuevas necesidades que van surgiendo en la puesta en marcha de las mismas.

Las estrategias que plantearon los alumnos, se refieren todas ellas a la búsqueda de información sobre los futuros itinerarios que pueden desarrollar. Los alumnos señalan que esta información les ha servido para tomar decisiones más acertadas en su proyecto vital y profesional.

#### 4. CONCLUSIONES

A modo de cierre, presentamos algunas conclusiones generales vinculadas con el Seminario Formativo Inicial; con el sentido que adquiere el proyecto en los centros así como sobre el modelo de apoyo que propone esta experiencia; y otras conclusiones más específicas vinculadas con los casos abordados en los GAM.

##### *El dilema y la necesidad de que los GAM se adecuen al ritmo de trabajo y desarrollo de la Institución Escolar*

El inicio del proyecto en los centros a través del Seminario Formativo no fue en tiempos iguales, por el contrario, la estructura y tiempos de las sesiones formativas tuvo que adecuarse a los distintos periodos de mayor y menor actividad de cada uno de los centros, que se relacionan directamente con las demandas y actividades institucionales que se desarrollan en ellos. Es decir, los GAM no son ajenos a la propia actividad de los centros en los que se ubican.

Esta afirmación nos lleva a dos razonamientos, que son las dos caras de una misma moneda. Por una parte y como aspecto positivo, señalamos que los GAM se insertan de forma natural en la propia actividad del centro, ajustándose a los distintos ritmos de “vida” del mismo. Por otra parte, como modalidad de apoyo no formal de las instituciones escolares, cuando los centros se sumergen en actividades y tareas formales (como revisión del Plan de Centro, actividades de evaluación de alumnos, etc.) o en actividades y demandas prescritas por la Administración (como Evaluación de Centro, etc.), el Proyecto queda relegado a un segundo plano. Los profesores de nuestro estudio entienden que estas actividades institucionales, en algunos casos burocráticas, son prioritarias.

Este segundo aspecto nos lleva a reflexionar sobre la naturaleza y desarrollo de las actividades que se llevan a cabo en los centros. Entendemos que actualmente los centros en general, y los participantes en este estudio en particular, dedican su esfuerzo y trabajo a tareas burocráticas, que en la mayoría de las ocasiones vienen impuestas o prescritas por instancias o estamentos superiores (Administración, Equipo Directivo), lo que puede restar relevancia y autonomía al trabajo pedagógico que los profesores desarrollan, y en este sentido los GAM (como actividad voluntaria del profesorado), pierden esa relevancia que los centros le otorgan cuando no están inmersos en esas actividades “habituales” de trabajo.

##### *En los centros participantes se plantea el dilema entre el Modelo de Apoyo Individual y el Modelo Inclusivo de atención a la diversidad*

Los centros participantes en esta investigación se debaten, en relación a la atención a la diversidad, entre el modelo tradicional basado en la atención de los alumnos con necesidades educativas de apoyo (modelo individual) y los nuevos planteamientos que subyacen al modelo inclusivo.

Este dilema se plasma en las concepciones y prácticas educativas que se desarrollan en los centros para atender a la diversidad. Sí es verdad que los centros participantes tienen en común que viven la diversidad como una situación problemática a la que hay que dar respuesta, pero en función de las concepciones y prácticas que desarrollan como respuesta a la diversidad, los podemos situar más o menos próximos al Modelo Inclusivo. Así hemos identificado tres situaciones distintas que responden a tres momentos evolutivos de desarrollo de los centros escolares con respecto a la atención a la diversidad:

- a) La diversidad se identifica con un determinado grupo de alumnos (alumnos con discapacidad y/o alumnos con problemas). Sus respuestas didácticas, curriculares (por ejemplo, adaptaciones curriculares individualizadas) y organizativas (prioritariamente apoyo directo al alumno) se centran por tanto en estos alumnos. En esta etapa evolutiva es en la que situamos el modelo Individual.

b) La diversidad se identifica con distintos grupos de alumnos (alumnos con discapacidad, alumnos pertenecientes a minorías étnicas, alumnos con retraso escolar, etc.). Sus prácticas educativas se centran en dar diversas respuestas didácticas, curriculares y organizativas. Es una etapa de evolución más cercana al modelo inclusivo que la anterior.

c) La diversidad la componen todos los alumnos del centro, es una concepción amplia de las diferencias individuales y, acorde a ella, las respuestas educativas (didácticas, curriculares y organizativas) se asumen a nivel institucional. Es la etapa en la que situamos el modelo Inclusivo.

Estos son los momentos o situaciones predominantes que hemos identificado en los centros de nuestro estudio, pero que no se dan exclusivamente en cada uno de ellos en concreto, más bien coexisten en cada uno de los centros estudiados, pero predominando un momento o situación de evolución más que otro. Las repercusiones de estos tres planteamientos en el Proyecto GAM se han plasmado en distintos aspectos (como por ejemplo, en el foco del problema, profesores demandantes, estrategias de intervención para solucionar el problema, etc.) que han configurado el desarrollo del Proyecto en cada centro participante. Así hemos comprobado, por ejemplo, cómo el GAM de un centro ha abordado casi exclusivamente casos de alumnos en concreto, y otros han trabajado más casos de grupos de alumnos y de aulas en general. Por lo que entendemos que el GAM, el uso que ha tenido el GAM en cada centro participante, ha estado determinado por los planteamientos que el centro asume en general con respecto a la diversidad.

Con respecto a los casos abordados en el seno de los GAM, presentamos algunas conclusiones, centrándonos en especial, en el análisis de los casos anteriormente señalados.

#### ***En relación a los casos abordados en el GAM de profesores***

Se observa una gran preocupación por parte de los docentes para la mejora de la práctica educativa y cómo estos se apoyan en esta estructura institucional de centro (GAM) para conseguir dichas mejoras. De la misma manera, los profesores

presentan y abordan problemáticas tanto personales como profesionales. Asimismo, ellos señalan que se sienten entendidos en el Grupo de Apoyo al compartir las problemáticas con sus compañeros y obtener estrategias que surgen desde la práctica y experiencia de estos, mejorando con ello su autoestima para solventar o encauzar los problemas que les atañen.

#### ***En relación a los casos abordados en el GAM de alumnos***

Los alumnos que han constituido este GAM pertenecen al curso de 4º de ESO, por lo que todos ellos han presentado problemáticas relacionadas con la transición, observándose que la participación en los grupos (tanto miembros del GAM, como alumnos demandantes) ha supuesto una nueva forma de apoyo para ellos. El GAM, ha sido un punto de apoyo y asesoramiento para estos alumnos, haciéndolos reflexionar sobre esta etapa y permitiendo fomentar en el grupo-clase competencias comunicativas, de gestión de proyectos vitales y autonomía.

#### ***En relación al GAM de madres/padres***

Aunque en los dos centros que presentamos no se haya desarrollado el GAM entre padres o familiares, sí se ha implantado en otros centros participantes en la investigación: en un Centro de Educación Primaria y en un IES de la provincia de Cádiz. Cabe señalar que una de las limitaciones de este estudio ha sido el bajo impacto en la creación y desarrollo de los GAM entre padres/familia.

#### **NOTAS**

<sup>1</sup> Presentamos sólo los resultados del primer año de desarrollo del proyecto, por el volumen y extensión que supondría incluir todos los casos abordados en los dos años de desarrollo del Proyecto.

#### **BIBLIOGRAFÍA**

Ainscow, M., Dyson, A., Goldrick, S. y West, M. (2016). Using collaborative inquiry to foster

- equity within school systems: opportunities and barriers. *School Effectiveness and School Improvement*, 27 (1), 7-23.
- Ainscow, M. y Sandill, A. (2010). Developing inclusive education systems: the role of organisational cultures and leadership. *International Journal of Inclusive Education*, 14 (4), 401-416.
- Azorín, C.M<sup>a</sup>. (2017). Redes de colaboración entre escuelas inglesas para la mejora de la inclusión socioeducativa. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado, N° Extraordinario*, 29-48.
- Bartolomé, A. (1986). La investigación cooperativa. *Educar*, 10, 51-78.
- Bedward, J. y 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.
- Civís, M. y Longás, J. (2015). La colaboración interinstitucional como respuesta al desafío de la inclusión socioeducativa. Análisis de 4 experiencias de trabajo en red a nivel local en Cataluña. *Educación XXI*, 18 (1), 213-236. doi:10.5944/educXX1.18.1.12318
- Cowie, H. y Fernández, F.J. (2006): La ayuda entre iguales en las escuelas: desarrollo y retos. *Revista Electrónica de Innovación Psicoeducativa*, 9, 4 (2), 291-310.
- Creese, A., Daniels, H. y Norwich, B. (1997). *Teacher Support Teams in Primary and Secondary Schools*. London: David Fulton Publ.
- Daniels, H. y Cole, T. (2010). Exclusion from school : Short-term setback or a long term of difficulties?. *European Journal of Special Needs Education*, 25 (2), 115-130.
- Davis, J.M (2013): *Supporting creativity, inclusion and collaborative multi-professional learning*. Disponible en [http://www. imp.sagepub.com](http://www.imp.sagepub.com). Visitado el 5/05/2013.
- Durán, D. y Sánchez Chacón, G. (2012). Ritmo en dos. Una experiencia basada en la tutoría entre iguales para la mejora de la fluidez y comprensión de lectura rítmica musical. *Eufonía Didáctica de la Música*, 56, 99-106.
- Echeita Sarrionandia, G., Simón Rueda, S. y Sandoval Mena, M. (2013). *Cómo fomentar las redes naturales de apoyo en el marco de la escuela inclusiva. Propuestas prácticas*. Sevilla: EduformamAD.
- 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.
- Huguet, T. (2009). El trabajo colaborativo entre el profesorado como estrategia para la inclusión. En C. Giné, D. Durán, P. Font y E. Miquel (coords.). *La educación inclusiva. De la exclusión a la plena participación de todo el alumnado* (pp. 81-94). Barcelona: Horsori Editorial S.L.
- Moriña Díez, A. (2010) School Memories by Young People With Disabilities: an Analysis of Barriers and Aids to Inclusion. *Disability and Society*, 25 (2), 163-175.
- Nieto, J.M., y Portela, A. (2006). Una perspectiva ampliada sobre el asesoramiento en educación. *Revista de Educación*, 339, 77-96.
- Parrilla, A. y Daniels, H. (1998): *Creación y desarrollo de grupos de apoyo entre profesores*. Bilbao: Mensajero.
- 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, (pp. 129-165). Málaga: Ediciones Aljibe.
- Parrilla, A. Gallego, C. y Moriña, A. (2010) El complicado tránsito a la vida activa de jóvenes en riesgo de exclusión. Una perspectiva biográfica. *Revista de Educación*, 351, 211-233.
- Pugach, M. y Johnson, L. (2002). *Collaborative practitioners, collaborative schools*. Denver, CO: Love Pub.
- Rodríguez Romero, M<sup>a</sup>.M. (2006). El asesoramiento comunitario y la reinención del profesorado. *Revista de Educación*, 339, 59-75.
- Rojas, S., Susinos, T. y Calvo, A. (2012) "Giving voice" in research processes: an inclusive methodology for researching into social exclusion in Spain. *International Journal of Inclusive Education*, 1, 1-18.
- Susinos, T. (2009) Escuchar para compartir. Reconociendo la autoridad del alumnado en el proyecto de una escuela inclusiva. *Revista de Educación*, 349, 119-136.
- Susinos, T. y Parrilla, A. (2008) Dar la voz en la investigación inclusiva. Debates sobre inclusión y exclusión desde un enfoque biográfico-narrativo.

*REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad Eficacia y Cambio en Educación*, 6 (2), 157-171.

Susinos, T. y Rodríguez-Hoyos, C. (2011) La educación inclusiva hoy. Reconocer al otro y crear comunidad a través del diálogo y la participación. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 70 (25), 15-30

Villa, R. y Thousand J.S. (1999): La colaboración del alumno: elemento esencial para impartir el currículo del siglo XXI. En S. Stainback y W. Stainback (Coords.). *Aulas inclusivas* (pp. 135-159). Madrid: Narcea.