

## **Movilizando sistemas de apoyo inclusivos a través de Grupos de Apoyo Mutuo.**

*(Mobilizing inclusive support systems through "Mutual Support Groups")*

**Mayka García García**

*Universidad de Cádiz*

**Carmen Gallego Vega**

*Universidad de Sevilla*

**Manuel J. Cotrina García**

*Universidad de Cádiz*

Páginas 46-62

ISSN (impreso): 1889-4208

Fecha recepción: 10-01-2014

Fecha aceptación: 01-02-2014

### **Resumen.**

*Este artículo presenta la puesta en marcha de Grupos de Apoyo Mutuo (GAM) y el abordaje de sus primeros casos en dos centros educativos de la provincia de Cádiz. La propuesta, orientado al desarrollo de un modelo de apoyo colaborativo inclusivo, se articula a través del proyecto i+d+i denominado "Un proyecto de mejora escolar: Creación y desarrollo de Grupos de apoyo mutuo en centros escolares". En este trabajo mostramos como, a partir de un diseño común, se pueden articular estructuras funcionales diversas que se ajustan a las necesidades e intereses de cada centro. También la naturaleza de los casos abordados a través de los GAM y cómo más allá de una estructura mínima lo que se comparten entre sí son los principios colaborativos de acción en la resolución de problemas.*

**Palabras clave:** *Apoyo colaborativo, Educación Inclusiva, participación.*

### **Abstract.**

*This paper presents the implementation of "Mutual Support Groups" (GAM) and the approach of his first cases in two schools in the province of Cadiz. The proposal, aimed at developing an inclusive collaborative support model, is articulated through the i + d + i project called "A school improvement project: Creation and development of mutual support groups in schools." In this paper we show how, from a common design, can articulate various functional structures that meet the needs and interests of each center. Also the nature of the cases dealt with by the GAM and how beyond a minimal structure that are shared with each other are the collaborative principles of action in problem solving.*

**Key words:** *Collaborative support, inclusive education, participation.*

## 1.-Introducción.

El avance hacia un modelo de educación inclusiva pasa, ineludiblemente, por repensar los modelos de apoyo que se desarrollan en los centros escolares. No se trata de una cuestión simple que pueda ser resuelta a través de la concreción a cerca de si estos deben producirse dentro o fuera del aula. Cuando el debate sobre el apoyo se reduce a esta cuestión, seguimos asentados-as en un modelo centrado en el sujeto y nos aleja de una visión más compleja en la que han de configurarse los planteamientos que sustentan el concepto de apoyo en el marco de la globalidad de la escuela. El proyecto de investigación que sustenta este trabajo va más allá, porque, de un lado, amplía el objeto del apoyo tradicional, hacia todos los colectivos que conforma la comunidad escolar; y de otro, porque abunda en un modelo de apoyo que huye de una concepción experta del mismo para adentrarse en la dimensión de lo que conocemos como apoyo colaborativo (Parrilla; 1996; Bedward y Daniels, 2005, Daniels y Cole, 2010; Gallego, 2011). El primero se sustenta en una perspectiva técnica de la acción orientadora, el segundo en una concepción mediadora de corte socioconstructivista.

Este trabajo se encuadra en el marco de un proyecto I+D+i<sup>1</sup> y en concreto en el subproyecto titulado “*Un proyecto de mejora escolar: Creación y desarrollo de Grupos de apoyo mutuo en centros escolares*”. Éste se proyecta hacia el desarrollo de contextos escolares inclusivos. Si entendemos que la educación inclusiva es un proceso de avance que se ajusta a las necesidades de quienes conforman un sistema para transformarlo, las propuestas de acción coherentes con ella deberían ser abiertas, de forma que fuera en el propio contexto donde estas fueran recreadas (Parrilla, 2009). Ello da paso a la creatividad como un ingrediente posibilitador de la educación inclusiva.

A través de estas líneas se presentan los primeros resultados de la puesta en acción de Grupos de Apoyo Mutuo (GAM) en distintos centros educativos precisamente adoptando estas premisas de partida. Como señalan Parrilla y Daniels (1998), Parrilla y Gallego (1998) y Gallego (2002) en estudios previos, estos grupos se conforman como estructuras organizativas y funcionales de apoyo para dar respuesta a la diversidad de necesidades de alumnado y profesorado<sup>2</sup>. Lo más novedoso e

---

<sup>1</sup> Proyecto de Investigación Coordinado I+D+i, período 2012-104 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.

<sup>2</sup> Los antecedentes inmediatos de este proyecto lo encontramos en la creación y desarrollo de los Grupos de apoyo entre profesorado (GAEP) (Creese, Daniels y Norwich, 1997; Parrilla y Gallego, 2001; Gallego, 2002) que iniciaron y aportaron una visión nueva sobre los procesos de apoyo, entendiendo que la misma no es una acción dirigida exclusivamente a alumnos, ni tarea de especialistas, sino una tarea institucional que compete a toda la comunidad educativa y se dirige a distintos contextos para desarrollarse por diferentes colectivos comprometidos con la educación inclusiva (Daniels y Cole, 2010). Este proyecto supuso el inicio de experiencias que desarrollaron procesos colaborativos en los centros educativos y propiciaron la creación de estructuras y espacios para ello.

innovador de nuestra investigación con respecto a las anteriores es que hemos hecho extensivo el modelo de “grupos de apoyo entre el profesorado” a otros colectivos, en concreto familias y estudiantes, ello supone la constitución de pequeños grupos de iguales (profesores, padres/madres y alumnos) de un mismo centro donde se trata de trabajar colaborativamente sobre problemas planteados por sus propios colegas.

## **2.-Aspectos metodológicos de la investigación.**

Nuestra investigación se encuadra entre las investigaciones cualitativas o etnográfica que constituye el marco de referencia epistemológico, metodológico y técnico necesario para abordar nuestro objeto de estudio: “la mejora de las relaciones entre iguales y los procesos de colaboración educativa en cada colectivo educativo (profesores, alumnos y familias) y en general de la cultura escolar en relación al apoyo educativo a través de la creación, desarrollo y formación de Grupos de Apoyo Mutuo”. Estas señas de identidad metodológicas de las investigaciones cualitativas pueden tener distintas orientaciones: etnográficas, interpretativas, críticas, participativas, etc. con distinto peso específico según el sentido, diseño, desarrollo y finalidad de la propia investigación y de los referentes conceptuales metodológicos que se asuma.

En nuestro caso, las orientaciones que han marcado y guiado nuestro quehacer han sido la perspectiva etnográfica en general y la orientación interpretativa-participativa en particular. Esta forma de asumir el 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 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 y en su centro en particular (Gallego, 2012). El estudio de caso es el método que utilizamos con el fin de describir, conocer y comprender a fondo la singularidad y especificidad de cada proceso de investigación llevado a cabo en los distintos centros participantes. El diseño de investigación por tanto, se convierte en un instrumento dinámico y flexible que da “libertad” a los-as participantes e investigadores-as a reformularlo y mejorarlo con la puesta en marcha del proyecto.

Aunque el diseño de investigación contempla el desarrollo de tres grandes fases, que a su vez entrañan distintas subfases y tareas que configuran y dan sentido a la investigación, su desarrollo nos muestra que esta sucesión no tiene un carácter marcadamente lineal, sino que por el contrario cada fase y subfase se superpone con la siguiente y la anterior. Destacamos con ello, que el estudio se desarrolla de una forma sutil y cíclica. Por ejemplo resulta relevante señalar que la Fase 1 referente a la evaluación de necesidades en el apoyo se continuó en la Fase 2, puesto que los seminarios iniciales formativos también suponen un proceso de recogida de información que nutren la evaluación de necesidades.

## 2.1.-La Fase 0. Selección de los centros participantes.

Para la localización de los centros participantes en la investigación, utilizamos la técnica del muestreo no probabilístico o intencional (Patton, 2002; Martínez, 2007). Como criterios técnicos iniciales utilizamos la existencia de centros que impartieran distintas etapas educativas (Ed. Infantil, Ed. Primaria y Ed. Secundaria) y la distribución por distintas provincias del territorio andaluz (por cuestiones de accesibilidad del propio equipo)<sup>3</sup>. Por otra parte, teniendo en cuenta la naturaleza inclusiva de la propia investigación se derivaba la necesidad de tener en cuenta otros criterios fundamentales de corte epistemológico: el primero, se concretaba en la presencia de condiciones para el ejercicio de una investigación participativa (Bartolomé, 1986), donde los-as participantes asumieran el protagonismo del mismo en un ejercicio de empoderamiento; el segundo, que los centros tuvieran una clara apertura a la educación inclusiva (centros con historia y/o experiencia en la atención a la diversidad desde planteamientos innovadores) y con unas condiciones favorables hacia el trabajo colaborativo y la participación voluntaria en el desarrollo del proyecto.

Utilizamos distintas estrategias como la divulgación del proyecto a través de asesores de los Centros de Profesorado (CEP), reuniones formales e informales con Equipos Directivos y Profesorado, utilización de fuentes de información sobre centros conocidos, etc.

## 2.2.-La Fase 1. Entrada a los centros y evaluación inicial de necesidades.

La entrada a los centros es una de las tareas más importantes en el desarrollo del proyecto. La imagen que proyectemos como investigadores-as y el consenso, acuerdos y negociaciones que se establezcan entre investigadores y participantes ha sido de suma importancia para el posterior desarrollo de la investigación. Una vez establecidos los cauces de participación y relación entre investigadores-as y participantes en el proyecto, iniciamos una subfase de análisis de necesidades en el campo del apoyo educativo con la finalidad de que cada centro identifique las barreras y ayudas que se dan en su centro con respecto al apoyo y pueda establecer una línea de cambio hacia la mejora en el sentido y prácticas del apoyo inclusivo. Como señalamos anteriormente, esta tarea se prolongó hasta la Fase 2 de la investigación, e incluso en algunos centros se llevó a cabo simultáneamente con el desarrollo de los talleres en los seminarios formativos iniciales. Utilizamos estrategias como grupos de discusión, observaciones de las sesiones realizadas, entrevistas a participantes y recogida de documentación.

## 2.3.-Fase 2. Diseño, desarrollo y evaluación del Proyecto Inclusivo basado en el apoyo educativo.

---

<sup>3</sup> La muestra ha estado conformada por cinco centros, distribuidos en las provincias de Málaga, Sevilla y Cádiz. De los mismos uno es una Escuela Infantil, otro es un Centro de Educación Infantil y Primaria y tres son Institutos de Enseñanza Secundaria. Además, podemos apuntar que cuatro de ellos son de titularidad pública y el quinto es un centro concertado laico.

Esta fase comprende el grueso de la investigación, en ella podemos diferenciar cuatro subfases que conforman el proceso de desarrollo cíclico del proyecto. Con la puesta en marcha del Seminario Formativo Inicial, se inicia la puesta en marcha del proyecto. En este seminario se abordan entre otros contenidos, las concepciones, principios y reflexiones sobre el apoyo, la colaboración, la ayuda entre iguales y los supuestos (teóricos y prácticos) de los que parte los GAM. Con una metodología participativa los profesores y padres adquieren competencias para que autónomamente puedan poner en marcha el proyecto.

En este seminario se establece ya quiénes van a formar el GAM y cómo van a publicitar el proyecto a sus colegas para que acudan al mismo. Cada centro se “apropia” del proyecto y lo hace suyo, de tal forma que por ejemplo, la composición de los miembros del GAM varía de un centro a otro, al igual que cada centro opta por desarrollar el GAM (de profesores, de padres y de alumnos) que más se adecue a su situación y contexto.

Una vez realizado el seminario es cuando los GAM se ponen en funcionamiento, es la subfase de puesta en marcha de los GAM que se inicia con la fase de publicidad: dar a conocer el proyecto a sus colegas. Son los miembros del GAM los que diseñan y desarrollan estrategias publicitarias como carteles, octavillas, trípticos, etc.

Actualmente estamos en la subfase de evaluación del proyecto, con el fin de analizar y comprender el desarrollo del proyecto en cada centro, identificando debilidades y fortalezas del mismo para continuar el próximo año.

Así mismo las técnicas de recogida de datos utilizadas en cada una de las subfases de esta Fase 2 respondieron a la adecuación de las mismas a la naturaleza de nuestro estudio y a los objetivos planteados. Hemos utilizados entrevistas grupales/individuales, Observaciones participantes del Seminario Formativo, recogida y estudio de las hojas de registro de casos abordados en los GAM, relatos y reflexiones realizadas por los propios participantes, fotos y vídeos.

El proceso de análisis de datos fue paralelo al proceso de recogida de los mismos, tomando como referente el modelo de análisis interactivo de Miles y Huberman (1994) y utilizando el paquete informático MAXQD-A para manejar con más facilidad la información procedente del estudio de caso. A través de procesos inductivos-deductivos establecimos un sistema de categoría y códigos para el análisis de la información obtenida a través de las distintas técnicas señaladas anteriormente.

### **3.-Resultados.**

Como resultados en este artículo presentamos los avances de la investigación referidos a dos casos ubicados en la provincia de Cádiz. Describimos primero cada uno de estos contextos para en un segundo punto presentar el estudio comparativo de los mismos.

### 3.1.-Presentando los centros: dos centros que caminan hacia la inclusión.

**El estudio de caso 1** es una Escuela Infantil 0-3<sup>4</sup>, que inicio su andadura en el curso 2007, como una medida de apoyo a la conciliación familiar y laboral de la comunidad universitaria. Cuando es creada, los centros 0-3 en Andalucía no dependían de la Consejería de Educación, sino de Asuntos Sociales, pues se entendía que cumplían una labor socioeducativa más que educativa. Un año más tarde, se integran dentro del organigrama educativo a todos los efectos. Sin embargo, ello no fue ningún problema para esta escuela que, de partida, nace con un proyecto educativo sólido. Estructuralmente se encuentra ubicada en el Campus de Puerto Real (Cádiz), un campus externo a las ciudades del entorno, e integrada entre las distintas facultades existentes. La escuela acoge a un total de 64 niños y niñas, distribuidos-as en 4 aulas por niveles de desarrollo<sup>5</sup>. Acuden a ella niños y niñas del entorno geográfico de la universidad y de miembros de la comunidad universitaria. Responde a una metodología socioconstructivista, con espacios compartidos y singulares al servicio de un proyecto educativo que se articula en torno a proyectos de aprendizaje. Su organización docente es peculiar, dado que aunque existe una maestra titular de aula, en cada una de ellas participa habitualmente, como agente de apoyo, personal en formación a través de prácticas en empresas. Así mismo, la coordinadora de la escuela también participa como agente de apoyo no experto.

Por su parte, **el estudio de caso 2** es un Instituto de Enseñanza Secundaria que trata de poner a prueba propuestas educativas en un contexto, el de la secundaria, donde las condiciones institucionales son realmente complicadas. Las alusiones a la innovación, a los valores y al cambio, son constantes en sus documentos de planificación y gestión; y su práctica se hace realidad en la existencia de un conjunto de proyectos y programas. Es ello, su proyecto educativo, lo que hace singular a este centro. Por lo demás podemos apuntar algunos datos contextuales que ayuden a dibujar una panorámica del mismo. El centro, amplio en espacios y miradas pedagógicas, se define diverso en un claustro que cuenta con 51 docentes en situación semi-estable<sup>6</sup>, de los cuales un tercio son maestros y maestras adscritos/as a secundaria. Cuenta con 5 líneas de ESO y además se imparten dos modalidades de bachillerato, uno de Ciencia y Tecnología; y otro de Humanidades y Ciencias Sociales; así como un PCPI de Fontanería. Acuden al centro estudiantes de los tres centros de primaria ubicados en la misma zona. Ubicado en una zona en expansión a las afueras de una localidad que también lo ha estado, por asentamiento definitivo de

---

<sup>4</sup> Se trata de un centro de titularidad pública, aunque no perteneciente a la Consejería de Educación de la Junta de Andalucía, sino en convenio con la Universidad de Cádiz.

<sup>5</sup> Ello implica que no siempre los niños y las niñas están escolarizados por edad cronológica. Esto es posible porque las dos aulas 2-3 años adoptan un opción flexible, que en ocasiones se extiende, según las necesidades al aula 1-2.

<sup>6</sup> Más de la mitad del profesorado tiene destino definitivo en el centro, pero hay que destacar que la mayoría del restante es profesorado funcionario en prácticas, lo que dota de provisionalidad a cualquier acción que se emprenda en el mismo.

población turista, en los últimos 15 años, se asienta en una barriada que lleva el mismo nombre. No es una zona especialmente destacada en lo económico, tampoco en conflictividad, ni dotada de servicios culturales en abundancia. No obstante, la cercanía a otros espacios de la localidad hace que ello no resulte un problema especialmente importante. Destaca del centro una especial inquietud por los aspectos relacionados con la convivencia y la atención a la diversidad, prácticas que consideran indisolubles, afirmando en su proyecto educativo que “la convivencia se encuentra en la diversidad y la diversidad en la convivencia”. En estos momentos se llevan a cabo varios proyectos para animar el cambio que el centro considera que necesita la educación, por eso es un centro bilingüe, TIC, cuenta con agrupamientos flexibles, programa de espacio de paz, etc. Pero de todos ellos destaca un programa de alumnado tutor, centrado en tutoría entre iguales para el desarrollo de la mediación y un proyecto de investigación- acción denominado “¿En el IES cabemos todos/as? Cómo deshacer profecías de fracaso”. Este último articula una propuesta metodológica basada en proyectos de aprendizaje para dar respuesta a la diversidad del alumnado.

(Es objetivo de este centro...) “Impulsar y favorecer el contacto con los padres y madres de alumnos y alumnas para así imbuir a los mismos de la importancia del trabajo coordinado entre familia e Institución, estableciendo, si fuera necesario compromisos pedagógicos o conductuales con los mismos.” (Objetivos particulares del centro. Proyecto Educativo C2, p.6).

### 3.2.-Estudio Comparativo: Distintos contextos, distintos desarrollos del Proyecto.

En un análisis comparativo de los estudios de caso que abordamos, destacamos lo común en ellos y a su vez lo singular y específico de cada uno, así señalamos:

*Sobre el sentido de la Educación Inclusiva y prácticas en el apoyo:*

a) A favor de la Educación Inclusiva.

Comparten los valores y, en general, la cultura de la inclusión, por lo que se esfuerzan en minimizar las barreras para el aprendizaje y la participación (C1 y C2) y al juego (C2). Así, por ejemplo en el caso 2, indican: “El objetivo del este centro es el dirigirse hacia una escuela inclusiva. En este sentido se están dando pasos. Para nosotros existe un principio fundamental: *La diversidad como una riqueza para aumentar el aprendizaje y la participación de todos y de todas.*” (Proyecto Educativo, p. 18)

b) Respuestas educativas a la atención a la Diversidad:

Articulan un proyecto educativo cuyo eje es la atención a la diversidad.

Evidentemente dada, la naturaleza de los centros implicados, dichos proyectos son muy diferentes, puesto que en el caso 1 se articula la organización, el funcionamiento y las líneas pedagógicas acordes al desarrollo de la etapa 0-3, mientras que en el caso 2 se hace referido a una educación secundaria obligatoria y postobligatoria. En el caso 1, la atención a la diversidad tiene mucho que ver con los ritmos biológicos, los niveles de desarrollo y la atención a la personalidad de cada niño o niñas. En el caso 2, los límites impuestos por el peso curricular dan lugar a que en materia de atención a la diversidad adopte el protagonismo el conjunto de estrategias y medidas diseñadas para ello.

c) Medidas y estrategias de Apoyo.

Desarrollan prácticas estratégicas acordes a la diversidad, en especial, las referidas al apoyo educativo interno. Así, en el caso 1, como se trata de una Escuela Infantil 0-3, no cuenta orgánicamente entre su plantilla docente con profesionales del ámbito de la atención a la diversidad. Sin embargo, las necesidades de apoyo se han cubierto a través de una doble estructura conformada, de un lado, la maestra coordinadora de la escuela desarrolla apoyo a las aulas, y de otro, se articula un proceso práctico de atención a la diversidad en el aula a través de la presencia continuada de dos adultos por aula, que permite la personalización de los aprendizajes. En el caso 2, las estructuras de apoyo interno se derivan de la articulación normativa actual y se sustentan en el Departamento de Orientación, que cuenta con dos orientadoras, una maestra de apoyo a la integración y una maestra de Audición y lenguaje.

Como puede apreciarse, de partida, existen rasgos inclusivos en las distintas dimensiones que posibilitan la educación inclusiva como señalan Booth y Ainscow (2002), pero además, se hace necesario apuntar que ambos centros cuentan con un equipo educativo comprometido con una educación humanista y crítica; conciben la investigación como una oportunidad de aprendizaje y de desarrollo profesional; y en ambos destaca la preocupación por mejorar la colaboración con las familias que analizaremos más adelante.

(Es objetivo de este centro...) "Impulsar y favorecer el contacto con los padres y madres de alumnos y alumnas para así imbuir a los mismos de la importancia del trabajo coordinado entre familia e Institución, estableciendo, si fuera necesario compromisos pedagógicos o conductuales con los mismos." (Objetivos particulares del centro. Proyecto Educativo C2, p.6).

*Sobre el proceso de detección de necesidades y desarrollo del proyecto.*

d) La visión de un apoyo colaborativo.

En ambos casos el eje de la detección de necesidades fue el desarrollo de grupos de



discusión que permitieron el intercambio de puntos de vista entre los distintos colectivos participantes en la formación. Ésta también se vio complementada con entrevistas iniciales a agentes claves. Así, en la fase 1, las informantes claves (agentes de apoyo) fueron cuestionados en relación con las necesidades de su centro para el desarrollo de los GAM, así como las oportunidades que este modelo de apoyo colaborativo podía ofrecer al centro. En la fase 2, la información se recogió a través de talleres, en el Seminario Formativo, donde los-as participantes en la formación, fueron ahondando en el sentido que querían dar a los GAM en su centro, posibilidades y límites de su desarrollo y la configuración formal del mismo. Una primera idea que podemos apuntar es que en ambos centros, tras la presentación inicial del proyecto, el desarrollo de los GAM ya se percibía como algo positivo que podía contribuir a la mejora de la escuela.

“Cuando me pediste que te ayudara a buscar un centro para el desarrollo de este proyecto y me lo presentaste me dije, ¿qué centro? Esto lo quiero yo para el mío...”  
(Caso 2. Entrevista inicial, agente de apoyo).

e) Cuestionamiento y reflexión sobre el Modelo de Apoyo.

La detección de necesidades fue de utilidad para que el grupo se fuera conociendo internamente y para comprender los significados en torno a la inclusión y tomar conciencia del modelo de apoyo que desarrollan, conociendo las señas de identidad del suyo. Así, en el caso 2, el modelo de apoyo, aunque experto, denotaban rasgos inclusivos, en cuanto que perseguía la detección de barreras para el aprendizaje y la participación, desarrolla la cooperación como eje (ayuda entre estudiantes desde la perspectiva del alumnado mediador y los grupos de desarrollo emocional) y apuesta por la acción en espacios no discriminatorios (dentro del aula). En el caso 1, el apoyo es colaborativo y no experto, articulado a través de la presencia continua de dos o más adultos en el aula. En este caso, la detección de necesidades también ha sido de utilidad para poner en valor, frente a las familias, lo innovador de su modelo de apoyo, lo que ha reforzado la percepción de profesionalidad docente<sup>7</sup>.

f) Sentido que adquiere el GAM en cada contexto.

De la misma forma, se desarrolló un análisis grupal de las posibilidades y límites del GAM en cada uno de los contextos, donde los tiempos y la necesidad de compromiso aparecen como principales obstáculos, mientras que tener un espacio para la búsqueda de soluciones conjuntas, o las posibilidades de inclusión de las familias en la vida del centro se conforman como las potencialidades fundamentales.

Respecto a las necesidades específicas de los casos, en el caso 1, por las propias características de la escuela, la estrategia de apoyo colaborativo ya funciona de

---

<sup>7</sup> Uno de los problemas manifestados por las docentes de este ciclo de educación infantil es la escasa valoración de su profesionalidad dadas las características del alumnado que reciben en la escuela. Con frecuencia familias y docentes de otros ciclos y etapas no otorgan valor educativo a su función docente, sino uno meramente de cuidado y guarda.

manera natural. De hecho, señalan las maestras, que habitualmente utilizan un enfoque colaborativo de resolución de problemas.

“Nosotras hacemos GAM cuando coincidimos en el desayuno, en el recreo, en los pasillos...estamos todo el día haciendo GAM”. (Caso 1. Sesión de formación 2, maestra 2).

El GAM lo que les puede ofrecer es la posibilidad de sistematizar lo que ya hacen, dotándose para ello de un espacio y un tiempo de reflexión conjunta, a la vez que dotarse de un registro de actuaciones que puedan proyectar en un futuro. En este caso también se vivenció la puesta en marcha de los GAM como una nueva oportunidad para que las familias se aproximen a la escuela y hagan la suya, sintiéndose protagonistas de lo que allí ocurre. Las familias lo perciben como una oportunidad de desarrollo y aprendizaje.

“Yo entiendo que a mi me hace falta. Esto me puede servir para aprender a mí, además de para resolver los problemas de los demás” (Caso 1. Sesión de formación 1, madre 5).

g) Crear comunidad: la participación de las familias.

Las maestras consideraron que un GAM de familias también era una ayuda pedagógica para ella en cuanto que era un espacio donde las familias pueden compartir un mismo lenguaje para tratar de resolver cuestiones que les preocupan.

“Las familias están muy necesitadas de algo como esto. Muchas están muy perdidas. Lo ves en la puerta, que están con la oreja pegada a cualquier comentario que se pueda hacer”. (Caso 1. Sesión de formación 2, madre 3).

Al igual que en el caso 1, en el caso 2 manifestaron poseer más necesidades más en relación con la resolución de situaciones problemáticas del profesorado. Así mismo se consideró que animar el desarrollo de GAM entre familias podía ayudar a cubrir un hueco de acción que, con frecuencia les queda muy alejado.

“El trabajo con las familias es esa pata que nunca llegamos a cubrir. Sí, están las madres delegadas, pero...Sabemos que tenemos que trabajar más en ese sentido” (Caso 2. Notas de diario de investigación, sesión de presentación del proyecto).

h) Crear comunidad: la participación de alumnos.

Sin embargo, en la misma línea, en el caso del alumnado, las funciones del GAM podrían estar cubiertas con otras actuaciones citadas con anterioridad y que configuran su plan de convivencia, como por ejemplo el alumnado mediador, o los grupos de autoayuda del alumnado (caso 2)

En ninguno de los dos casos, hasta la fecha, se ha podido hacer efectiva la presencia del alumno. En el caso 1, al tratarse de una escuela Infantil, resulta inviable la creación de un GAM de este colectivo. Hay que decir que en este centro, la asamblea actúa como un auténtico espacio de resolución colaborativa de problemas, en una actuación mediada por la maestras. Estas nos apuntan, no obstante, la posibilidad de explorar otras posibilidades de apoyo colaborativo entre los niños y niñas de 3 años, donde observan el inicio de desarrollo de conductas cooperativas. Por su parte, en el caso 2, aunque como hemos citado, existen estrategias que ya cubren las aportaciones del GAM, el curso que viene se va a procurar su puesta en marcha a fin de analizar las posibilidades que este puede aportar para hacer emerger la voz de los-as estudiantes más excluidos, utilizando el grupo como apoyo.

i) Adaptación del GAM a las necesidades del contexto.

En el caso 1, a través un grupo de discusión se apuntó la posibilidad de desarrollo de un GAM mixto (maestras-familias), lo que podría ser un lugar de desarrollo de acción compartida y enriquecimiento mutuo. Además esta opción podía cubrir el deseo de las familias de participar con las maestras de lo que pasa en la escuela. Esta opción no será explorada hasta el curso que viene, puesto que cuando los GAM han empezado a funcionar, los colectivos se han ido dando cuenta de la potencialidad del GAM para intentar buscar colectivamente respuestas dentro de cada grupo. De hecho, las familias, que inicialmente se mostraban como las más interesadas en el GAM mixto, comienzan ahora a dar más valor a su propio GAM. En el caso 1, igualmente se va a explorar la posibilidad de un GAM inter-escuelas municipales 0-3, puesto que el equipo educativo en las mismas es muy reducido. No obstante, para ambos casos se precisa que ello debería ser una segunda parte del proyecto, conscientes de que primero es la puesta en acción de estructuras más simples.

*Sobre la formación, creación y desarrollo de los GAM.*

j) El desarrollo del Seminario Formativo: la apropiación del modelo.

La definición y composición de la estructura de los GAM en cada uno de los centros se ha llevado a cabo a través de los talleres formativos, de corte participativo, en los cuales se analizaban las particularidades del contexto. El proceso formativo también se adaptó a las necesidades de cada centro. Así, en el caso 2 existieron tres sesiones compartidas por docentes y familias, una primera de toma de contacto con el proyecto y dos más de toma de decisiones a través de talleres centrados en apoyo colaborativo, resolución colaborativa de problemas y comunicación. Recientemente, en el caso 2, se han llevado a cabo nuevas simulaciones formativas con el GAM de

la familia, dado que estas manifestaron esta necesidad. En el caso 1, existió una primera presentación a la escuela, a través de una sesión conjunta de familias y maestras, a partir de la cual se dividieron en dos grupos con tiempos y contenidos diferenciados. El de las maestras, de sesiones más largas, se concentró en la constitución ajustada del GAM, la educación inclusiva y en taller de comunicación. Por su parte, para las familias los talleres se extendieron en más sesiones, más cortas, con especial énfasis en la resolución colaborativa de problemas y la comunicación

En cada centro los GAM se ha configurado de forma particular. En el caso 1 se mantuvieron interesantes debates en relación con la composición del GAM, especialmente en el caso de los grupos de maestras, ya que buscaban una configuración lo más diversa posible, por el enriquecimiento del grupo, pero también para utilizar al GAM como una estructura inclusiva de diferentes perfiles y funciones profesionales (maestras, personal técnico y becarias de apoyo). Inicialmente se formó un GAM integrado por la coordinadora de la escuela, una maestra con experiencia y una maestra novel sustituta. Se optó por esta opción para favorecer la presencia del tercer miembro, dada su provisionalidad en el centro<sup>8</sup>. En este centro, el GAM de familias se conformó en paralelo al de las maestras, aunque su proceso de formación y constitución ha sido más lento que en el caso anterior. El de familias se encuentra integrado por cuatro madres y se ha cuidado que existan familias noveles y otras más consolidadas en el centro, con el fin de asegurar la continuidad en el tiempo del GAM, una vez que parte de las familias lo abandonen por la promoción educativa de sus hijos-as.

En el caso 2 se ha optado por una creación secuenciada de los GAM para los distintos estamentos que conforman la comunidad educativa, justificada por una necesidad de seguridad en las avances. Se ha desarrollado un GAM doble de profesoras, ya que todas las participantes en la formación querían formar parte del mismo, y porque, dado el volumen de profesorado y la falta de tiempo de unos-as y otros-as, se quiso diseñar una estructura a la que pudiera acudir con facilidad cualquier compañero-a. Multiplicar sus recursos y sus tiempos, ha sido la opción elegida en este caso. En este centro, el GAM de familias se ha configurado a partir de madres delegadas.

k) La fase de publicidad y las sesiones de apoyo llevadas a cabo.

Todos los GAM han diseñado estrategias de publicidad, herramienta indispensable para darse a conocer y que la comunidad educativa haga uso de los mismos. Dependiendo de las características del contexto, cada GAM ajustó su sistema de publicidad, si bien el "cartel" ha sido el instrumento más utilizado. Así en el caso 2, las profesoras y madres diseñaron unos carteles que colocaron en lugares visibles. Desde el GAM de profesoras se ha considerado que está publicidad no está siendo suficiente y se ha optado por trasladar el GAM a la sala de profesores y hacer un

---

<sup>8</sup> En el momento de escribir este artículo este GAM ha cambiado de configuración, pues la tercera maestra ha dejado el centro. Ha sido sustituida en el GAM por una alumna en prácticas, que cubre el mismo perfil de maestra novel, que la anterior.

“rincón del GAM” con finalidad publicitaria<sup>9</sup>. En el caso 1, siendo tan pequeño el grupo docente, la publicidad ha sido más cara a cara y a través de un sencillo cartel ubicado en un espacio común. Las familias han sido las que han desarrollado una labor de publicidad más compleja, informando a través del blog de la escuela, presentándose de una manera cercana; con un cartel llamativo en la puerta de la escuela y con una estrategia de información cara a cara en la puerta de la escuela. La publicidad ha ido dando sus frutos y se han abordado casos en tres de los cuatro GAM creados. A continuación presentamos, a modo de ejemplo, algunas de las sesiones de apoyo abordados:

### **Ejemplo 1. Caso 1- GAM Maestras: Repensar y consensuar normas institucionales**

Este caso se presentó durante la última sesión de apoyo formativo, lo que les llevó a convocar una reunión urgente dado que la maestra implicada así lo demandó. Este implicaba la resolución colaborativa de un problema que se había planteado el día anterior. Se trató de un conflicto con una familia como consecuencia de que un alumno había acudido al centro enfermo. En esas condiciones, y como señalan las normas de la escuela, el niño no podía quedarse, sin embargo se permitió. A la hora del almuerzo el niño se indispuso y al reclamar a la familia para que acudiera, esta se enfrentó a las maestras del centro amenazando con interponer una queja/denuncia. El caso planteado no hizo más que aflorar una situación de malestar anterior de la familia y de la maestra. El GAM reunido con la demandante siguió los pasos de la resolución colaborativa de problemas, con unos primeros momentos de escucha activa y delimitación del mismo. Se plantearon distintas alternativas de acción y en el diálogo la maestra planteó la posibilidad de cambio de aula del pequeño, algo que ya se había planteado en reuniones del equipo educativo, dado que el nivel de desarrollo de este era mayor del aula de referencia y este ya estaba acudiendo a otra aula en actividades distintas por este motivo. La sesión finalizó acordando la maestra demandante: 1) plantear la posibilidad de cambio de aula del niño al equipo educativo. 2) en caso de ser aceptado, presentar la propuesta a la familia en informe de evaluación trimestral y mantener una tutoría para explicar la situación 3) Volver al GAM para el seguimiento o si se diera alguna circunstancia que no permitiera el desarrollo de la propuesta.

Este primer caso fue de utilidad no solo para poder dar respuesta a una situación compleja, sino para que además afloraran problemas organizativos existentes en la escuela y que se irán presentando al GAM en sucesivas intervenciones.

### **Ejemplo 2. Caso 2. GAM profesoras: Cambios metodológicos en el aula.**

En el caso 2, el GAM de profesoras también ha abordado sus primeros casos, aunque la demanda ha sido más escasa. Mientras los casos no han ido aflorando, se ha utilizado el tiempo del GAM como espacio de autoformación de sus participantes.

---

<sup>9</sup> Los casos, no obstante, serán abordados en una sala distinta, dada la necesidad de confidencialidad y de intimidad para la comunicación.

En esta ocasión la profesora demandante acude al GAM porque no está satisfecha con la repuesta que han ofrecido a su grupo de tutoría ante un situación de acoso a una alumna, dado que ella esperaba un cambio de grupo de las acosadoras, que no se ha producido. Tras el análisis del caso, se plantea: 1) Pensar con la profesora en estrategias de acción que dependan de sí misma y no de terceros, como puede ser un cambio de aula. 2) Se analizan estrategias que aún no se han puesto en marcha y que pueden resultar factibles, en concreto la potenciación de desarrollo de relaciones interpersonales a través de salidas, el trabajo cooperativo en el aula y la acción tutorial. 3) La interesada decide potenciar el trabajo cooperativo, por lo que reúne al equipo educativo. Llevan a cabo la propuesta. 4) La interesada vuelve al GAM para el seguimiento del caso, presentando que percibe cambios y ahora está medianamente satisfecha con la gestión de la situación.

### **Ejemplo 3. Caso 1. GAM Familias: Cambios de hábitos y rutinas de sueño.**

El GAM de las familias del caso 1 también ha tenido la oportunidad de abordar su primer caso: son las propias maestras de la escuela las que recomiendan a una familia que acudan a este GAM con el objetivo de dialogar de “tú a tú” sobre pautas educativas. En esta ocasión se trata de analizar con una familia las pautas de sueño de su hija, puesto que la pequeña se queda dormida con frecuencia durante la mañana, visiblemente cansada. En este sentido 1) La familia acude en busca de ayuda al GAM porque desconocen pautas de sueño básicas 2) El GAM le ayuda a construir cuales son las pautas de su familia y le proporcionan experiencias propias en el tema. 3) La familia decide empezar una pauta de intervención en las rutinas de sueño, como pasar de la cuna a una cama a su hija, cuidar la hora de acostarse, acompañar a la cama...4) Acudirán en unos días al GAM para revisar la situación.

l) El ciclo colaborativo de resolución de problemas:

Como se puede observar en los ejemplos anteriores, más allá de lo anecdótico de cada problema, se pueden extraer unas características de acción comunes que definen el ciclo colaborativo de resolución de problemas. En todas las sesiones de apoyo se parte de una escucha activa, por parte de los miembros del GAM, de un problema vivido en primera persona, que acude a este de forma voluntaria en busca de apoyo. A través de dicha escucha, el GAM se hace eco del problema, empieza a comprenderlo, compartiendo los significados y las emociones que pone en juego la persona que acude. Ello permite contextualizar cada caso, pero a la vez permite a la persona demandante de apoyo reconstruir el problema en un ejercicio de autoanálisis. A veces, esto en sí mismo, es todo lo que necesita la persona. Otras veces, también requiere escuchar la voz de sus iguales, que le presentan alternativas de acción que ellos-as ya han vivido, es decir, se apoya desde la experiencia. A veces, solo se trata de información, a veces el GAM es un excusa para dinamizar una actuación educativa pendiente, a veces es un espacio de apoyo, pero todas las veces es un tiempo y un espacio donde el protagonista es la persona. Como tal, es la propia persona la que toma las decisiones de acción, mientras que el GAM le acompaña en esa toma de decisiones.

#### **4.-Conclusiones desde la provisionalidad.**

Las conclusiones que aquí se presentan tienen necesariamente carácter provisional, ya que las mismas podrán y deberán ser reformuladas conforme el proyecto avance en el tiempo. No obstante, el análisis de lo que ha supuesto la puesta en marcha de los GAM en los centros, así como funcionamiento inicial de los mismos, nos permite extraer conclusiones, que aunque parciales y provisionales como hemos señalado, están resultando valiosas para comprender y desvelar lo que esta experiencia significa para los-as participantes, analizar las potencialidades y límites que los GAM pueden desempeñar en el ámbito escolar y reconducir disfunciones y obstáculos que afectan al propio desarrollo del proyecto en los centros. Así a grandes rasgos señalamos:

*Relacionadas con el proceso de puesta en marcha del proyecto.*

El primer aspecto que se revela con fuerza, se deriva de la propia puesta en marcha del proyecto GAM en los centros. La negociación previa para organizar el desarrollo de los GAM ha implicado siempre a una persona del centro que ha actuado como embajador-a del proyecto ante la comunidad. Esta labor de interlocución desarrollada por una persona que es capaz de vislumbrar la potencialidad del proyecto para la resolución de conflictos y el abordaje de problemas inter e intragrupal o estamentarios resulta fundamental para el devenir del mismo. La puesta en marcha de un GAM, en el contexto particular de un centro, no deja de ser una apuesta por una lógica y filosofía de las relaciones humanas y la activación de un elemento de apoyo del grupo (familias, profesorado, alumnado, etc.) para encauzar los conflictos, problemas e inquietudes individuales. Dicha apuesta supone, romper el individualismo endémico que está en la raíz de muchos de los males que afecta a la institución escolar, como viene señalando Pérez Gómez (1999) y que Hargreaves (1996) acertadamente ha conceptualizado respecto del profesorado en la metáfora de la cultura balcánica.

*Relacionadas con el sentido que adquiere el proyecto en cada centro.*

Otro elemento a tomar en consideración es la propia aceptación de la comunidad educativa del centro a participar en el proyecto. En los casos que conforman el ámbito de actuación de este proyecto, la participación no es fruto de un contexto relacional problemático para el que el proyecto supone una fórmula para dar solución a problemas más o menos persistentes que no obtienen solución por otra vía. Por el contrario, los centros que han aceptado participar en el proyecto perciben los GAM como una propuesta de desarrollo de una cultura relacional colaborativa. Se apuesta, por lo que tiene de valioso abordar los problemas desde una lógica que implica un acercamiento a los mismos desde el entendimiento mutuo, la superación del prisma individualista, y la relativización del conocimiento experto. Este último aspecto, emerge con fuerza en los análisis realizados hasta el momento. Frente a la subordinación al conocimiento experto como la única vía posible para afrontar los

problemas, los GAM ofrecen oportunidades de empoderamiento de las personas y los grupos. Por tanto, los GAM, al igual que otras estrategias que persiguen el desarrollo de una educación de orientación inclusiva, precisan de una orientación participativa, que guíe su diseño y desarrollo. Esto implica una condición necesaria en la acción, que la comunidad educativa implemente una acción dialógica que le permita apropiarse del significado de los mismos para poder configurarse de forma creativa. La creatividad de la acción viene delimitada por la libertad en la toma de decisiones que se sustenta en la reflexión conjunta. Ello permite la emergencia de “su GAM”. En el plano del desarrollo escolar en su avance hacia una educación inclusiva, podemos situar al GAM como instrumento para avanzar en las relaciones de equidad que se desarrollan en la escuela, permitiendo una profundización en torno a la configuración interna de la misma (Ainscow, Dyson, Miles y West, 2012).

### 5.-Referencias bibliográficas.

- Ainscow, A., Dyson, A., Goldrick, S. y West, M. (2012). *Developing Equitable Education Systems*. Milton Park, Abingdon, Oxon: Routledge.
- Bedward, J. & Daniels, H. (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.
- Bartolomé, A. (1986). La investigación cooperativa. *Educar*, 10, 51-78.
- Booth, T y Ainscow, M. (2002). *Índice de Inclusión: desarrollando el aprendizaje y la participación en las escuelas*. Santiago de Chile: Unesco-Orealc.
- Creese, A., Daniels, H., & 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.
- Gallego, 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), pp. 31-45.
- Gallego, 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.
- Hargreaves, A. (1996). *Profesorado, cultura y postmodernidad: cambian los tiempos, cambian el profesorado*. Madrid: Morata.
- Martínez, R. (2007). *La investigación en la práctica educativa: guía metodológica de investigación para el diagnóstico y evaluación de centros docentes*. Madrid, MEC.
- Parrilla, A. (1996). *Apoyo a la escuela. Un proceso de colaboración*. Bilbao, Mensajero.
- Parrilla, A. (2009). ¿Y si la investigación sobre inclusión no fuera inclusiva?. Apuntes desde una investigación biográfica-narrativa. *Revista de Educación*, 343, 101-117



- Parrilla, A. y Daniels, H. (Eds) (1998). *Creación y Desarrollo de Grupos de Apoyo entre Profesores*. Bilbao: Mensajero.
- Parrilla, A. Y Gallego, C. (1998). Grupos de Apoyo entre Profesores. *Cuadernos de Pedagogía*, 270, 29-32.
- Patton, M. (2002) *Qualitative research and evaluation methods*. 3a. Ed. Thousand Oaks: Sage Publications.
- Pérez, A. (1999). *La cultura escolar en la sociedad neoliberal*. Madrid: Ediciones Morata.
- 

**Sobre los autores:**

**Dra. Mayka García García**

Doctora. Unviersidad de. Cádiz / España  
mayka.garcia@uca.es

**Dra. Carmen Gallego Vega**

Doctora. Universidad de Sevilla /España  
[mcgv@us.es](mailto:mcgv@us.es)

**Dr. Manuel J. Cotrina García**

Doctor. Unviersidad de. Cádiz / España  
manuel.cotrina@uca.es