

ARTÍCULO ORIGINAL

Una formación compartida entre familias y profesores para el desarrollo de grupos de apoyo mutuo

Carmen Gallego Vega

mcgv@us.es

Universidad de Sevilla (España)

RESUMEN: Este artículo presenta parte de una investigación I+D+i en desarrollo 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” que tiene como meta, entre otras, la mejora escolar a través de la creación, formación y desarrollo de Grupos de Ayuda Mutua (GAM) en cada uno de los colectivos que forman la comunidad educativa: profesores, familia y alumnos.

Presentamos un análisis transversal de la Segunda fase del Proyecto: “El Seminario Formativo” realizado para la creación y formación de los GAM en cada uno de los 5 centros participantes. Con ello pretendemos poner de relieve la importancia y adaptación del proyecto y del proceso formativo a cada contexto señalando algunas conclusiones relevantes sobre su desarrollo.

PALABRAS CLAVE: Educación Inclusiva, Apoyo Inclusivo, Colaboración, Participación educativa.

Shared training between families and teachers for the development of mutual support groups

ABSTRACT: This article presents part of an ongoing investigation I+D+I in Autonomous Community of Andalusia (Spain), entitled "Schools walking toward the inclusive education: working with the local community, student's voices and educational support to promote change" which aims, among others, school improvement through the creation, training and development of Mutual Support Teams (GAM) in each of the groups that make up the educational community: teachers, family and students.

We present a cross-sectional analysis of the second phase of the project: The training seminar conducted the creation and training of GAM in each of the 5 participating schools. Our aim is to highlight the importance and to adapt the project to each of the educational contexts, pointing to some important conclusions about its development.

KEYWORDS: Inclusive Education, Inclusive Support, Collaboration, Educational participation.

Fecha de recepción 01/07/2013- Fecha de aceptación 29/09/2013
Dirección de contacto:
Carmen Gallego Vega
Facultad de Ciencias de la Educación
Departamento de Didáctica y Organización Educativa
Universidad de Sevilla
C/ Pirotecnia s/n

1. INTRODUCCIÓN

Como algunos autores señalan, el asumir una Educación Inclusiva conlleva el establecer nuevos cauces de participación y diálogo entre los distintos sectores educativos en el contexto del apoyo y el aprendizaje (Parrilla, 2003; Puigdellivol y Ríos, 2008; Davis, 2013). Por ello, el análisis, conocimiento y situación actual de las estructuras y sistemas de apoyo en las escuelas y centros escolares es una cuestión fundamental aunque controvertida a la hora de abordar cambios y mejoras en las mismas. También desde distintos ámbitos (éticos, ideológicos, políticos, sociales, culturales e incluso económicos) la mejora del Sistema Educativo pasa por el cuestionamiento de conocer 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 personal como profesional 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, 2009; Moriña Díez, 2010; Parrilla, Gallego y Moriña, 2010; Rojas, Susinos y Calvo, 2012; Slee, 2013) señalan que los modelos, sistemas, estructuras y estrategias de apoyo que las escuelas asumen facilitan o impiden que se desarrollen procesos de inclusión educativa. 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 frente al modelo individualista, experto y balcanizado de los procesos de apoyo tradicionales (Aincow y Sandill, 2010; Gallego 2011; Davis, 2013)

En este mismo sentido, la revisión de literatura en el ámbito del Apoyo social sobre autoayuda y ayuda mutua señala el reconocimiento creciente y las enormes posibilidades que se pueden derivar de activar las redes naturales de apoyo existentes en toda institución como recurso de apoyo a los propios participantes (Echeita, Simón y Sandoval, 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) (Daniels y Norwich, 1992; 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. Alejado del modelo experto centrado en el alumno, los Grupos de Ayuda Mutua 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. (Bedward y Daniels, 2005; Daniels y Cole, 2010; Daniels y Hedegaard, 2011; 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 los procesos de participación aporta esta perspectiva más amplia, democrática e integradora del apoyo, que incide y trabaja en y

con la comunidad educativa, pudiendo ubicarse en todos los colectivos y contextos educativos como han señalado los trabajos de Villa y Thousand (1999); Pugach y Johnson (2002); Nieto y Portela (2006); Rodríguez Romero (2006) y Huguet (2009).

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 (Cowie y Fernández, 2006; Huguet, 2009). Así, en palabras de Durán y Sánchez (2012), se garantiza el sentido de lo aprendido en las situaciones de aprendizaje entre iguales. 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/es, padre/madre o alumno/os) que acude al GAM, a través del cual construyen una visión consensuada de la situación problemática, se toman decisiones sobre las estrategias a adoptar y se realiza un seguimiento del proceso de desarrollo de las mismas.

Por último, en relación a la formación del profesorado en atención a la diversidad, numerosos estudios ya conocidos apuntan a un modelo formativo emergente de la propia práctica (Booth y Ainscow, 2011; Echeita y Ainscow, 2011), es decir, un modelo formativo que nos haga analizar y reflexionar sobre las concepciones sobre la diversidad, los principios éticos que le guían y las actitudes hacia la mejora educativa, como señalan Echeita, Simón, López y Urbina (2013). Analizando nuestra propia práctica podemos identificar estrategias y procesos educativos que responden a modelos conceptuales inclusivos o excluyentes, por ello una formación que parta de la realidad vivida en cada institución y aula aporta una visión práctica de los procesos de mejora e innovación en educación. En este

sentido, la modalidad de formación en centro por la que hemos optado en nuestro proyecto, nos permite ayudar al profesorado, familia y alumnos a identificar dónde se sitúan con respecto a sus valores, principios y actitudes hacia la diversidad así como conocer qué prácticas y estrategias utilizan que contribuyen o no a mejorar la atención a la diversidad. Desde este análisis cobra sentido la formación, creación y desarrollo de los GAM en cada centro participante.

1. 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 y 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 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 contempla el desarrollo de tres grandes fases que a su vez entrañan distintas subfases y tareas que configuran y dan sentido a nuestra 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 la propuesta de creación del GAM y su inicio en el centro con el desarrollo del 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 llevará a cabo el seguimiento y asesoramiento a los participantes en el proyecto en cada uno de los centros.

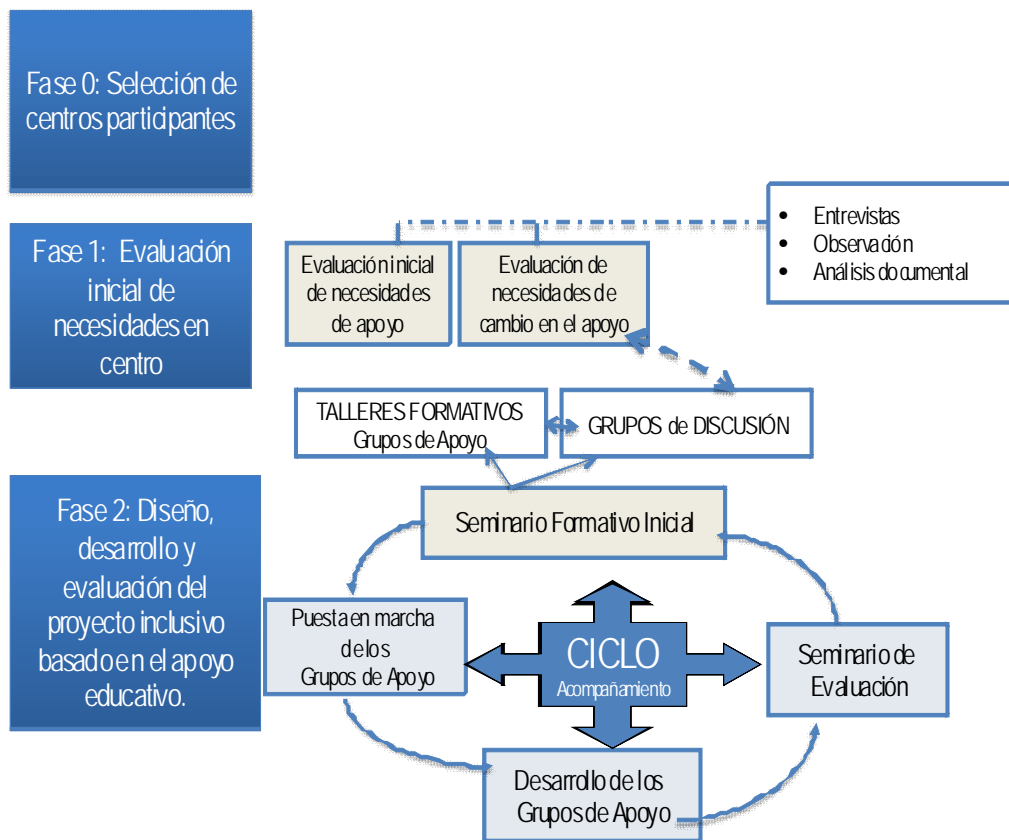


Figura 1: Diseño Metodológico del Proyecto (García, Cotrina y Gallego, 2013).

Actualmente participan en el proyecto 5 centros de distintas etapas educativas (Educación Infantil, Educación Primaria y Educación Secundaria) pertenecientes a tres provincias andaluzas: Sevilla, Cádiz y Málaga. Cada centro, en función de sus posibilidades y características contextuales, han desarrollado como mínimo un GAM entre profesores (5 GAM entre profesores en total); dos centros han desarrollado dos GAM entre padres/madres (2 GAM de padres) y sólo uno de los 5 centros un GAM entre alumnos (1 GAM entre alumnos).

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 utilizados entrevistas grupales e individuales, observaciones participantes, recogida y estudio de documentación de los centros, 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 contenido. Esto supone la generación inductiva de categorías y códigos de análisis 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.

2. RESULTADOS

En este apartado presentamos los primeros resultados del Seminario Formativo Inicial del proyecto. Estos resultados son parte del análisis

transversal que estamos realizando actualmente de los 5 centros participantes en el proyecto.

2.1. 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, 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 adquieren 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:

A) **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, proporciona a los participante una visión de conjunto y pertenencia a un proyecto común.

B) **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.

2.2. Contenidos y Desarrollo del Seminario Formativo Inicial

Como ya se ha señalado 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:

- Familiarizar a los participantes con los conceptos y los principios de los grupos de apoyo mutuo.
- Desarrollar conocimientos y experiencias para ofrecer un apoyo práctico y coherente.
- Diseñar un Grupo de Apoyo Mutuo entre profesores y otro grupo de apoyo entre padres.

Este Seminario Formativo se realizó en cada uno de los centros participantes en el proyecto; en 4 de estos centros la formación se hizo conjunta entre profesores y padres/madres a petición de los mismos profesores, en el quinto centro 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, independientemente 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 a otros agentes como asesores y orientadores de la zona. 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.

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 Seminario 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, padres o alumnos pero 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 empieza con este tema debe, ellos... los tres o los cuatro, deben tener asumido el rol de... colaborativo, porque sino ... 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 del GAM señalan como algunas de las conclusiones y aportaciones de este Seminario Formativo Inicial:

- El trabajo colaborativo entre profesores no se desarrolla de la noche a la mañana.
- La importancia de valorar la experiencia docente del profesorado.
- La autonomía del centro para resolver sus problemas.
- La reflexión de la práctica como recurso para la formación docente.

2.3. 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 desarrollan 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 a cada proyecto.

Así mismo, 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 2 GAM en un IES participante para atender la demanda de los profesores demandantes (dividido en dos turnos). En general el Grupo de Apoyo 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, ya que 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 GAM), que no hay ningún problema que igual da..., que ahora mismo a mí 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 define en oposición a ese planteamiento tradicional. Utilizando las voces de los participantes en el proyecto:

- Un GAM no es un grupo “apagafuegos”: una de las metáforas que se utiliza en la práctica para identificar a los Equipos de Apoyo Externo (EOE) es la palabra “apafuego”, 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 así los EOE en válvulas de escape a los problemas que se les plantea 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 ajeno al contexto de la situación la responsabilidad de resolver el problema. A partir de las limitaciones que este planteamiento conlleva, El GAM es un medio que sirve para devolver al profesorado 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 el profesorado”, sino que ayuda a que sean los mismos profesores 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 GAM, por lo tanto, debe pretender con su actuación devolver el protagonismo de la acción educativa al propio profesorado, 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).

- El GAM es un medio para reafirmar y valorar el conocimiento práctico que poseen los profesores: 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 el GAM, asume que es importante valorar el conocimiento práctico que adquieren los profesores en su desarrollo profesional y que además este reconocimiento les puede proporcionar confianza y seguridad en su profesión:

“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)

- El GAM es un espacio para la comunicación de problemas: según las declaraciones de los profesores participantes el GAM proporciona un espacio institucional, donde se puede “hablar” de los problemas que tienen los profesores de una forma sistemática con la finalidad de buscar estrategias que lo 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 el pasillo 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” (Profesora Miembro de un GAM).

3. CONCLUSIONES

Presentamos dos conclusiones generales vinculadas con el Seminario Formativo Inicial en lo que se refiere a la adecuación del propio modelo de apoyo propuesto a las características y ritmos de cada centro, así como el modelo de apoyo que domina en los centros participantes y que condiciona en cierta medida, el desarrollo de 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 tuvieron 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 los mismos. 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 tanto el Seminario Formativo como el posterior desarrollo de los GAM se insertan de forma natural en la propia actividad del centro, ajustándose a los distintos ritmos de “vida” del mismo. Ello nos permite comprobarla flexibilidad y adaptabilidad del modelo de apoyo mutuo a los contextos donde se desarrollan, como bien se señala en los estudios anglosajones previos (Bedward y Daniels, 2005; Daniels y Hedegaard, 2011). De hecho, uno de los centros participante optó por desarrollar este seminario formativo en distintas sesiones a lo largo del primer trimestre de su implantación, frente a los otros centros en que se concentró en dos sesiones intensivas antes del inicio de la experiencia en centro.

Pero por otra parte, como modalidad de apoyo no formal y voluntaria, en el desarrollo del proyecto cuando los centros se embullen en actividades y tareas formales (como revisión del Plan de Centro, actividades de evaluación de alumnos, etc.) o en actividades demandadas, 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 considerados por ellos burocráticas, son prioritarias.

Este segundo aspecto nos lleva a reflexionar sobre la naturaleza y desarrollo de las actividades que se dan en los centros. Actualmente los centros en general, y los participantes en este estudio en particular, dedican su esfuerzo, trabajo y gran parte de su tiempo 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), pierde 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 específicas de apoyo educativo (modelo individual) y los nuevos planteamiento que subyacen al modelo inclusivo. Y esto se deja ver y afecta de manera sustancial al desarrollo y valor atribuido a los GAM.

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 también es cierto que 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 hace referencia a 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, pero igualmente centrada en el modelo individual.
- (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 en el Seminario Formativo (como por ejemplo, en las simulaciones realizadas, donde algunos colectivos identificaban el foco del problema sólo en los alumnos, mientras otros en las medidas y estrategias utilizadas -excluyentes/inclusivas- para solucionar el problema, etc.). También al analizar el posterior desarrollo de los GAM en cada centro participante hemos comprobado esta misma situación. Por ejemplo, cómo el GAM de un centro ha abordado casi exclusivamente casos de alumnos en concreto, otros han trabajado más casos de grupos de alumnos y otros de aulas en general. Por lo tanto entendemos que el GAM, el uso que ha tenido el GAM en cada centro participante, ha estado determinado por los planteamientos que en general el centro (profesores, familias y alumnos) asume con respecto a la diversidad.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- 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.
- Bartolomé, A. (1986). La investigación cooperativa. *Educación*, 10, 51-78.
- 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.
- Booth, T. y Ainscow, M. (2011). *Index for Inclusion. Developing learning and participation in schools* (3.ª ed.). Bristol:CSIE.
- 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.
- Daniels, H. y Hedegaard, M. (Eds) (2011). *Vygotsky and Special Needs Education: Rethinking Support for Children and Schools*. London: Continuum.
- Daniels, H. y Norwich, B. (1992). *Teacher support teams: an interim evaluation report*. London. Institute of Education, London University.
- Davis, J.M. (2013). *Supporting creativity, inclusion and collaborative multi-professional learning*. Recuperado de [http://www. imp.sagepub.com](http://www.imp.sagepub.com).
- 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. *Revista Eufonía Didáctica de la Música*, nº 56 Octubre.
- Echeita Sarrionandia, G. y Ainscow, M. (2011). La educación inclusiva como derecho. Marco de referencia y pautas de acción para el desarrollo de una revolución pendiente. *Tejuelo*, 12, 26-46.
- Echeita, G.; Simón, S.; López, M. y Urbina, C. (2013). Educación inclusiva. Sistemas de Referencia, coordinadas y vórtices de un proceso dilemático. En: M.A. Verdugo y R.L. Shalock (Coord.). *Discapacidad e Inclusión*. Salamanca, Amarú. 329-357.
- 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, Eduforma- MAD
- García, M., Cotrina, M., y Gallego, C. (2013). Investigando el diseño creativo de grupos de apoyo mutuo en contextos escolares inclusivos. *Actas de las XXX Jornadas de Universidades y Educación Especial*. Zaragoza: Servicio de Publicaciones de la Universidad. 811-823
- 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*.1087-1097
- 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
- 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. (2003). La voz de la experiencia: la colaboración como estrategia de inclusión, *Aula de Innovación Educativa*, 121, 43-48.
- 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., 129-165.
- 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.
- Puigdellivol, I. y Ríos, O. (2008). El centro educativo como agente de cohesión social en contextos interculturales. *Organización y Gestión Educativa*, 16, 4, 25-30.
- Pugach, M. C. y Johson, L. J. (2002). *Collaborative practitioners, collaborative schools* (2nd ed.).Denver: Love Publishing.
- Rodríguez Romero, M^a.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.
- Slee, R. (2013).*La escuela extraordinaria. Exclusión, escolarización y educación inclusiva*. Madrid, Morata.
- Susinos, T. (2009). Escuchar para compartir. Reconociendo la autoridad del alumnado en el proyecto de una escuela inclusiva. *Revista de Educación*, 349, 119-136.
- 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*. Madrid: Narcea.