

El grupo de apoyo mutuo (GAM) como estrategia de mejora de la convivencia escolar

Margarita R. Rodríguez Gallego, M^a del Carmen Corujo Vélez y Carmen Gallego Vega
Universidad de Sevilla (España)

La cuestión de los problemas de convivencia en el ámbito educativo constituye un tema de actualidad que ha trascendido a las propias instituciones formativas. Efectivamente, cada vez es más frecuente la presencia de conflictos en los centros, por parte de profesores, alumnos y familias, sin que ello implique necesariamente la existencia de violencia escolar. En esta línea, en múltiples ocasiones se pone el énfasis en los aspectos “correctivos”; es decir, en la búsqueda de soluciones/ sanciones a las situaciones creadas. No obstante, parece conveniente plantearse otros tipos de estrategias destinadas a la prevención. Al respecto, las relaciones interpersonales deben ser objeto de atención y, a la vez de actuación. Para ello es preciso generar en el seno de las instituciones educativas un clima de convivencia que propicie el establecimiento de unas interacciones adecuadas. La comunicación como elemento implícito y canalizador de dichas interacciones personales ha de ser abordado decididamente por el profesorado, familias y alumnos. El conocimiento de la misma unido al desarrollo de habilidades y destrezas que lo optimicen garantizará unas condiciones iniciales propiciatorias de contexto favorecedores de la convivencia escolar. Podemos señalar que unas relaciones personales sustentadas sobre canales adecuados de comunicación son la base de la convivencia/ disciplina escolar. Para ello los Grupos de Apoyo Mutuo (GAM) para profesores, padres y alumnos, pueden ser una buena estrategia para el análisis de los problemas de acuerdo con el modelo integrado de gestión de la convivencia, integrado en la cultura organizativa del centro (Torrego, 2006, 2008). Este modelo exige un planteamiento global, con implicaciones organizativas en la estructura escolar y una formación específica para el profesorado, padres y alumnado basada en los principios del diálogo y la participación activa. De la misma manera, exige un cambio de actitud y de valores por parte de toda la comunidad educativa.

Por otra parte, la revisión de literatura en el ámbito del Apoyo social sobre autoayuda y ayuda mutua es un buen reflejo del reconocimiento creciente y de 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. 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, 2002) como antecedentes a este proyecto que presentamos, ha aportado 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 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. (Daniels y Cole, 2010; Bedward y Daniels, 2005; Gallego, 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 educativa, 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) 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 (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/res, padre/madre o alumno/os) que acude al GAM, a

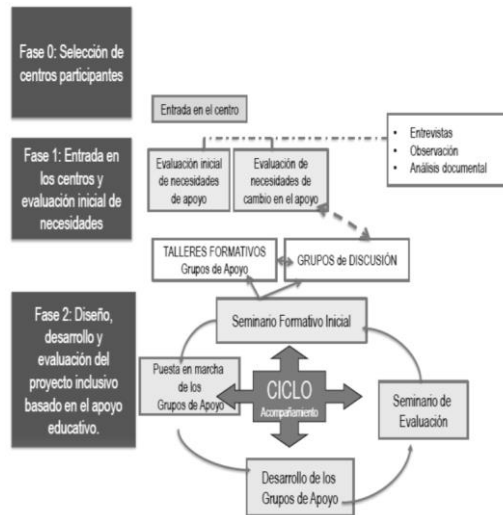
través del cual comparten una visión consensuada de la situación problemática, se toman decisiones sobre las estrategias a adoptar y se realiza un seguimiento del proceso de desarrollo de las mismas.

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 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, 2012).

El diseño, por tanto 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).

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, Educación Secundaria) pertenecientes a distintas provincias andaluzas: Sevilla, Cádiz y Málaga.

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).

Así mismo 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/individuales, Observaciones participantes, recogida y estudio de documentación del centro, relatos y reflexiones realizadas por los propios participantes, fotos y vídeos.

Resultados

Parte del estudio de caso del CEIP Europa que presentamos a continuación, ilustra y ejemplifica la Fase 2 del proyecto, centrado en el desarrollo del Seminario Formativo, la Puesta en marcha del GAM y el análisis de las sesiones de apoyo que llevan a cabo actualmente.

Contexto: Un centro "nuevo" con una clara orientación inclusiva

EL CEIP Europa es un centro ubicado en la localidad de Montequinto (Dos Hermanas –Sevilla-), es un centro de relativa nueva creación (se constituyó como tal en el 2002). Está situado actualmente en una de las zonas relativamente céntricas y de expansión de la localidad. El contexto socio-económico y cultural de la zona donde se encuentra el centro se caracteriza, según los profesores por ser medio, la mayoría de las familias se dedican a actividades del sector terciario como servicios y otros. Es un centro que desde sus inicios se caracteriza por una clara

apuesta por llevar a la práctica estrategias y procesos encaminados hacia una Educación Inclusiva. Sintetizamos en la Tabla 1 algunos de los rasgos más destacados del centro.

Tabla 1. Características de la comunidad educativa CEIP Europa

C.E.I.P. Europa Montequinto Dos Hermanas (Sevilla)	
ALUMNADO (diverso de partida) y su organización	Fuentes de diversidad: nivel económico y cultural de las familias, niveles de desarrollo, procedencia, género, discapacidad. 400 estudiantes de Infantil y Primaria. El segundo ciclo de infantil desde los tres años, y primaria hasta sexto, con dos líneas Se escolarizan jóvenes de la zona.
EQUIPO EDUCATIVO	20 docentes, siendo todos menos uno estable. Equipo directivo consolidado y estable-liderazgo.
FAMILIAS	Nivel económico y cultural medio. Participación de AMPA activa, padres-a y madres delegados-as y consejo escolar.
AGENTES DE APOYO	Maestras de PT. Apuesta por apoyo en aula.
MEDIDAS Y ESTRATEGIAS DE ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD	Todas las contempladas normativamente (diversificación, agrupamientos flexibles, apoyo en aula y alumnado ayudante mediador)

Los datos que se presentan tienen como fuente un análisis documental de los proyectos educativos y las entrevistas iniciales en los centros, así como de las observaciones realizadas.

Seminario Formativo Inicial: Una actividad formativa conjunta entre profesores y padres

Antes de la puesta en marcha del Proyecto en el centro, se realizó un Seminario Formativo Inicial para que los participantes en el proyecto se apropiaran del sentido, estrategias y procesos para la creación de los Grupos de Apoyo Mutuo (GAM), para ello se organizaron dos sesiones formativas de cuatro horas de duración cada una. En este seminario participaron 8 profesores y 5 padres que voluntariamente se interesaron por el proyecto, independientemente de que luego formarían parte o no de los grupos de apoyo; el Equipo Directivo; tres miembros del grupo de investigación y un profesor (antiguo miembro de un GAEP). Los objetivos que se plantearon fueron:

- Familiarizarse con los conceptos y los principios de los grupos de apoyo.
- Diseñar un Grupo de Apoyo Mutuo entre profesores y otro entre padres.
- Desarrollar conocimientos y experiencias para ofrecer un apoyo a profesores y padres práctico y sensato.

La finalidad de este seminario era la de capacitar a los participantes en el conocimiento, sentido y estrategias para llevar a cabo los GAM en su centro: Un GAM de Profesores y Otro GAM de padres.

Fueron diversas las actividades que se desarrollaron en el seno de este seminario. Siguiendo criterios metodológicos basados en la participación e implicación de los participantes, se plantearon contenidos sobre cuestiones básicas tales como: ¿qué son los GAM?, ¿quiénes lo forman?, ¿cómo se desarrollan en los centros?, ¿cómo trabajan y qué aportan?. Otro pilar fundamental fue los contenidos sobre los procesos de comunicación, tanto verbal como no verbal, que nos introdujo en la importancia de los mismos para la creación y desarrollo de los grupos y nos hizo pensar en cómo deberíamos hablar en las sesiones de apoyo (de forma no directiva y que permitiera la fluidez del discurso por parte de los demandantes de ayuda). Además reflexionamos sobre los beneficios y obstáculos para llevar a la práctica una cultura colaborativa.

Una vez consensuado los contenidos básicos, se formaron tres grupos de discusión (uno de padres, uno de profesores y otro mixto) con el objetivo de analizar los obstáculos/barreras y facilidades que pudieran encontrar la creación y desarrollo de los GAM en su centro, y establecer pautas de actuación sobre lo que deberían hacer y evitar. Tras este pequeño trabajo en grupo, se realizó una puesta en común donde se expusieron las conclusiones, entre las que destacamos: la dificultad de romper el individualismo profesional; el formar un GAM con personas que no tuvieran “mala imagen” en el centro o “el miedo” a asumir un apoyo desde la visión de los compañeros, como señala profesor con la metáfora: “esto es como un bar, si les da por venir, no das a vasto, pero si no viene nadie te aburres”. (Prof. participante).

Una de las actividades que más impacto creó en los participantes fue el desarrollo de “sesiones de simulación de trabajo de un GAM”. Se formaron dos GAM ficticios cada uno de ellos formado por cuatro componentes: tres con el papel de miembro del grupo y uno que actuaba como profesor/padre demandante de ayuda al grupo. También se estableció el papel de observadores (dos por grupo) de la sesión de apoyo, los cuales tenían que ir anotando el tipo de lenguaje utilizado, los gestos empleados, el proceso de análisis del problema, el clima que se establece en el grupo, etc.

Tras la simulación se realizó una puesta en común donde cada grupo debía exponer cómo se habían sentido, qué dificultades encontraron y qué estrategias han tomado para llegar a decisiones conjuntas. La mayoría de los grupos plantearon dificultades para ayudar al demandante a la toma de decisiones, sin ofrecerle soluciones sino caminos o

vías de resolución que le permitieran elegir por sí mismo. También señalaron: “*me he visto un poco cortada, muy artificial al principio, hasta que nos hemos metido en el papel*” (Madre participante).

Cada grupo planteó, no sólo cuestiones del caso tratado en la simulación, sino dudas sobre cómo llevar a cabo los GAM, la importancia de mantener la confidencialidad de los casos, etc.; cuestiones como poner las reglas sobre lo que se debe hacer y evitar en los grupos de apoyo, como apuntar las acciones que deben evitarse, como ir con prisas, decir “vete al grano”, aleccionar o enjuiciar a los demandantes, ..., y las que deben favorecerse, como hacer una buena acogida, que te escuchen, que te sientas bien, romper el hielo con un lenguaje adecuado como “¿qué quieres compartir con nosotros?” en vez de “¿qué problema tienes?”.

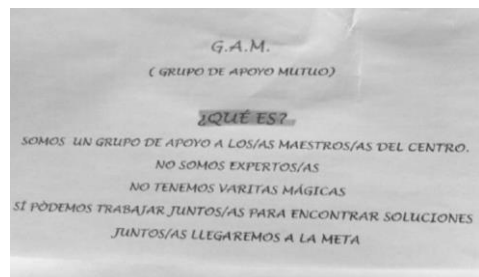
Por ejemplo, en un GAM la demandante planteó el problema de “cómo mantener el orden en clase” la demandante explicó los recursos que había utilizado, la colaboración con la familia y expresó sentimientos de frustración, de impotencia ante esta situación. Los miembros del GAM trataron de apoyarla y animarla, planteando nuevas preguntas para acotar el problema y aportar posibles soluciones. Finalizada la sesión le leyeron la hoja de registro de casos que fueron elaborando los miembros del grupo para comprobar si la demandante se sentía identificada con ellas, a modo de conclusión. En este caso la demandante señaló los beneficios percibidos: la sensación de explicarlo y sentirse apoyada le hace ver: “una nueva posibilidad, una puerta abierta”. Por último se concreta una fecha para la próxima reunión, se dan más ánimos y entre risas se despiden.

Durante la realización de la simulación se grabaron y observaron a los grupos: todos adoptaron el papel asignado; dedicaron un tiempo adecuado de acogida al profesor o padre demandante; algunos demandantes expresaron su nerviosismo inicial, pero ante la actuación de los miembros del GAM que trataron de darle seguridad, dejarle tiempo para exponer el problema y hacerle preguntas abiertas para obtener y organizar la información, le facilitaron la búsqueda de soluciones. Y así lo expresó: “*me he sentido cómoda, no he tenido problemas para explicar el caso porque ha sido un angustia compartida y lo han entendido perfectamente*” (Prof. Demandante).

Se analizó también los beneficios que se obtienen por parte de todos los miembros del grupo, no sólo por parte del demandante, como el compartir ideas, aprender nuevas estrategias, ponerse en el lugar del otro, etc.

Desarrollo de los grupos de apoyo: publicidad, sesiones de apoyo y estudio de caso

Después del Seminario Formativo, se establecieron en el centro dos GAM uno entre profesores y otro entre padres, (aunque este último por problemas de continuidad de los representantes del AMPA, no ha llegado a desarrollarse todavía). Nos centraremos en el GAM entre profesores. A principios del curso 2012-2013 los profesores participantes en el GAM realizaron la fase de publicidad para dar a conocer a los compañeros/as los objetivos y fines del GAM. Seguidamente se realizaron y colocaron una serie de carteles alusivos al GAM en lugares estratégicos, que pudieran ser vistos por todo el profesorado como la máquina de café o los pasillos. Sirva como ejemplo las siguientes fotos:



Las sesiones de apoyo comenzaron a funcionar a medida que en el centro se fue creando un clima de acogida al proyecto. El Grupo de Apoyo, con 3 profesoras, estableció un horario (habitualmente los lunes de 17:00-18:00, en horas de exclusividad), que permitiera a cualquier profesor acudir al GAM, sin que ello le impidiera desarrollar otras tareas como reuniones de ciclo, de padres, etc.; el horario, de todas formas, ha sido flexible y se ha adaptado a las necesidades del profesor que acudía al Grupo y a los miembros del mismo.

La duración de las sesiones de apoyo es aproximadamente de 55 minutos. Previamente el profesor demandante acuerda con el Grupo de Apoyo fecha y hora para reunirse. El lugar de reunión, el aula de Pedagogía Terapéutica, lo eligieron de mutuo acuerdo los miembros del grupo y el Equipo Directivo viendo la disponibilidad de espacio con la que contaba el centro.

En el primer trimestre de funcionamiento del Grupo de Apoyo el número de demandas de profesores fue escaso. Al principio las profesoras del centro fueron reticentes a acudir al Grupo ya que ésta no es la vía habitual que los profesores están acostumbrados a utilizar cuando tienen un problema. Lo normal es acudir al Equipo Directivo. Era una experiencia completamente nueva el presentarse a un grupo de colegas y exponer su problema.

Los miembros del GAM estaban preocupados por dos razones: primero porque veían que pasaba el tiempo y los profesores no acudían y segundo por la ansiedad que produce el iniciar un proyecto como el GAM que depende no sólo del trabajo personal de cada uno de sus miembros sino de la demanda que hagan al grupo los profesores del centro. A medida que los profesores fueron acudiendo al GAM, y hablaban de la experiencia con los demás compañeros, este modelo de apoyo se fue incorporando a las rutinas del centro con los vaivenes propios del ritmo de trabajo de un centro. Así ha habido periodos en que han existido más demandas y periodos donde ha habido pocas demandas por tener principalmente ocupado el tiempo los profesores en otras tareas docentes más urgentes.

El grupo de apoyo acordó una serie de normas que han guiado y caracterizado el desarrollo de las sesiones:

- Tiempo de la sesión: no más de 30-40 minutos.
- Crear un clima de trabajo distendido y participativo.
- Desechar cualquier actitud o comportamiento de “experto”.
- Establecer unas relaciones de igualdad entre los miembros del grupo.
- Compromiso con el propio aprendizaje.

Entre esta serie de normas de funcionamiento del Grupo, se acordó y se priorizó: “que los miembros del grupo nunca trataran de definir ni plantear soluciones, sin contar con la participación y voz del “profesor demandante”.

En el desarrollo de una sesión de apoyo en el GAM del C.E.I.P. Europa, podemos distinguir cuatro momentos diferenciados: a) momento de entrada o de contacto del profesor con el grupo (más relevante si es la primera sesión con el profesor); b) momento cuando el profesor expone su problema; c) momento cuando entre las tres se inicia el análisis del problema; d) momento en el que se hace una toma de decisiones sobre las estrategias para resolver el problema y se acuerda la fecha para el seguimiento del problema. Los dos casos abordados hasta ahora en el GAM no pueden ser expuestos en esta comunicación por ser confidenciales pero presentamos la secuencia de cada una de las reuniones del GAM.

a) *Momento de entrada o de contacto*: Antes de la primera reunión de apoyo para tratar un caso, el profesor demandante concierta con cualquier miembro del Grupo de Apoyo una cita (fecha y hora de reunión para tratar el problema).

b) *El profesor expone su problema*: En este momento informativo, los miembros del GAM mantienen una actitud comunicativa (por ejemplo: prestar atención a lo que dice el profesor, sin interrumpir) y gestos de “escucha”. El profesor debe sentirse escuchado y comprendido, ya que ello le proporciona confianza y seguridad para que exponga su problema con tranquilidad, sin apresuramiento y así los miembros del GAM pueden tener una mayor información sobre el problema que le atañe.

c) *Análisis conjunto del problema*: Una vez expuesto el problema por parte del profesor, se inicia el diálogo e intercambio de impresiones en torno al mismo, con la finalidad de ir definiendo el problema (si el profesor no lo trae ya definido), y recabar más información para ampliar o aclarar el problema. Toda esta información así como el proceso se va recogiendo en las hojas de registro de los casos.

d) *Estrategias que se asumen*: La búsqueda de estrategias para solucionar o encauzar los problemas que presentan los profesores en el GAM del C.E.I.P. Europa, se caracteriza, por ser un proceso inductivo y colaborativo entre los miembros del Grupo de apoyo y los profesores demandantes.

Una vez recogidas todas las estrategias posibles para solucionar el problema, se elige aquella o aquellas que el profesor demandante junto con los miembros del GAM acuerdan como más convenientes y prácticas.

En la hoja de registro de cada caso se recogen:

- a) Datos del caso: fecha de la reunión y datos del profesor demandante.
- b) Problema que se aborda: asunto a tratar y ampliación del asunto.
- c) Estrategias de solución: posibles estrategias a seguir.
- d) Temas relacionados con el problema: cuestiones que surgen del diálogo.
- e) Próxima reunión.

Conclusiones

Como hemos señalado, el proyecto está en desarrollo por lo que las conclusiones que presentamos aquí son parciales e incompletas, pero nos informa de las bondades y limitaciones que posiblemente den identidad a la investigación y nos sirva para mejorarlo, entre ellas señalamos:

En relación al diseño del Proyecto: la adecuación del diseño de investigación a la realidad concreta donde se implanta nos señala la importancia de adecuar los procesos y técnicas de investigación a los momentos y características del contexto, sin que por ello pierda relevancia ni sentido el proyecto en sí, por el contrario enriquece al mismo y lo dota de realidad y singularidad.

En relación a los participantes en el proyecto: una de las limitaciones del proyecto en este centro la encontramos en este apartado, ya que aunque la participación de padres en el Seminario Formativo fue la deseada, no ha podido ponerse en marcha el GAM, en parte por los cambios ocurridos en el AMPA del centro y por el temor (como estructura nueva de apoyo) de sentirse juzgados o enjuiciados por los demás padres. Esto nos hace reflexionar sobre cómo introducir y fomentar nuevas formas de participación de los padres distintas a las tradicionales.

En relación al desarrollo del GAM entre profesores: los profesores participantes en el Seminario Formativo y los que han formado el GAM señalan la importancia de desarrollar procesos colaborativos entre el profesorado, así como establecer redes de apoyo entre los miembros de la comunidad educativa. También señalar que aunque son pocos los casos que han abordado, éstos han sido trabajado en varias sesiones de apoyo y aunque no se han resuelto completamente, han puesto en marcha estrategias y actuaciones que están mejorando la situación de cada uno de ellos

Referencias

- 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.
- 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), pp. 115-130
- 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.
- Gallego Vega, C. (2012). Un proyecto de mejora escolar: creación y desarrollo de grupos de apoyo mutuo en centros escolares. *Actas del IX congreso de Universidades y Educación Especial. Prácticas en Educación Inclusiva: diálogos entre Escuela, Ciudadanía y Universidad*. Universidad de Cádiz.
- Gallego Vega, C. (2011). El Apoyo inclusivo desde la perspectiva comunitaria. *Revista Interuniversitaria de Formación del profesorado*, 70 (25.1), pp. 31-45.
- Gallego Vega, C. (2002). El apoyo entre profesores como actividad educativa inclusiva. *Revista de Educación*, 32,, 83-105.
- García, M.; Cotrina, M.J. y Gallego, C. (2013). Investigando colaborativamente el diseño creativo de grupos de apoyo mutuo en contextos escolares inclusivos. *Actas de XXX Jornadas de Universidades y Educación Especial*. Zaragoza.
- Huguet, T. (2009). El trabajo colaborativo entre el profesorado como estrategia para la inclusión. En Giné, C., Durán, D., Font, P., & Miquel, E. (coords.). *La educación inclusiva. De la exclusión a la plena participación de todo el alumnado*, 81-94. Barcelona: Horsori Editorial S.L.
- 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.(Eds) (1998). *Creación y Desarrollo de Grupos de Apoyo entre Profesores*. Bilbao: Mensajero.
- Parrilla, A. y Gallego, C. (2001). Grupos de Apoyo entre Profesores. *Cuadernos de Pedagogía*, 270, 29-32.
- Pugach, M. C., & Johnson, L. J. (2002). *Collaborative practitioners, collaborative schools* (2nd ed.). Denver: Love Publishing.
- Rodríguez Romero, Mª.M. (2006). El asesoramiento comunitario y la reinención del profesorado. *Revista de Educación*, 339, 59-75.
- Torrego, J.C. (Coord.) (2006). *Modelo integrado de mejora de la convivencia*. Barcelona: Graó.
- Torrego, J.C. (Coord.) (2008). *El Plan de convivencia. Fundamentos y recursos para su elaboración y desarrollo*. Madrid: Alianza.
- Villa, R.; & Thousand J. S. (1999): La colaboración del alumno: elemento esencial para impartir el currículo del siglo XXI, en Stainback S. y Stainback W. (Coords.). *Aulas inclusivas*. Madrid: Narcea.