



Universidad Internacional de La Rioja
Facultad de Educación

Máster Universitario en Formación del Profesorado de
Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato, Formación
Profesional y Enseñanzas de Idiomas

**La atención a la diversidad en Secundaria:
una propuesta de intervención a través de
una Comunidad Profesional de
Aprendizaje**

Trabajo fin de estudio presentado por:	Miriam Cobo Rugama
Tipo de trabajo:	Propuesta de intervención
Especialidad:	Orientación Educativa
Director/a:	María José Arroyo González
Fecha:	29/05/2023

Resumen

En este trabajo se propone una intervención formativa con el profesorado de Educación Secundaria Obligatoria para construir una Comunidad Profesional de Aprendizaje que capacite al centro educativo para atender, de manera más efectiva, a la diversidad del alumnado y aumentar la calidad educativa de su proceso de enseñanza-aprendizaje.

Para ello se ha elaborado un marco teórico sobre la equidad en el Sistema Educativo y los retos a los que éste se enfrenta hoy en día, la figura del orientador educativo como agente de cambio, promotor de la innovación en el centro, colaborando estrechamente con el equipo directivo y las evidencias de las Comunidades Profesionales de Aprendizaje como medios efectivos para lograr la plena inclusión educativa y la capacitación del profesorado mediante su desarrollo profesional conjunto.

La propuesta de intervención se realiza durante un curso escolar y adolece de limitaciones de falta de tiempo y de implementación, pero la prospectiva es muy amplia y las oportunidades superan las debilidades de la propuesta, contribuyendo a la capacitación de un equipo docente capaz de hacer frente a los continuos cambios del sistema y de la sociedad, y generando una cultura de innovación en el centro, basada en la investigación y en el aprendizaje desde la experiencia, construyéndose desde la reflexión crítica de su propia práctica y aprendiendo de la práctica conjunta.

Esta propuesta pretende demostrar que la intervención sobre el profesorado es un medio efectivo para provocar una mejora en la atención a la diversidad y en la calidad de la enseñanza, ya que la capacitación de los docentes repercute en gran medida en el desarrollo personal, emocional, social y académico del alumnado y en su éxito educativo.

Palabras clave: Comunidad Profesional de Aprendizaje, atención a la diversidad, Secundaria, capacitación docente, innovación educativa

Abstract

This paper proposes a training intervention with teachers of Compulsory Secondary Education to build a Professional Learning Community that enables the school to attend, in a more effective way, to the diversity of students and increase the educational quality of the teaching-learning process.

For this purpose, a theoretical framework on equity in the educational system has been developed and the challenges it faced today, the figure of the educational counselor as an agent of change, promoter of innovation in the school, working closely with the management team and the evidence of professional learning communities as effective means to achieve full educational inclusion and teacher training, through their joint professional development.

The intervention proposal is carried out during one school year and suffers from limitations of lack of time and implementation, but the prospective is very broad and the opportunities outweigh the weaknesses of the proposal, contributing to the training of a teaching team capable of facing the continuous changes of the system and society and generating a culture of innovation in the school, based on research and learning from experience, building itself from the critical reflection of its own practice and learning from joint practice.

This proposal aims to demonstrate that intervention on teachers is an effective way to bring about an improvement in the attention to diversity and in the quality of teaching, since teacher training has a great impact on the personal, emotional, social and academic development of students and on their educational success.

Keywords: Professional Learning Community, attention to diversity, secondary school, teacher training, educational innovation

Índice de contenidos

1. Introducción	9
1.1. Justificación.....	10
1.2. Planteamiento del problema	11
1.3. Objetivos.....	13
1.3.1. Objetivo general	13
1.3.2. Objetivos específicos	13
2. Marco teórico.....	14
2.1. La educación inclusiva.....	14
2.1.1. La equidad en el Sistema Educativo	14
2.1.2. Garantizar la equidad: un reto pendiente en el Sistema Educativo.....	17
2.2. La figura del orientador como agente interno de cambio.....	19
2.3. Las Comunidades Profesionales de Aprendizaje	20
2.3.1. ¿De dónde vienen las Comunidades Profesionales de Aprendizaje?	21
2.3.2. ¿Qué es una Comunidad Profesional de Aprendizaje?	22
2.3.3. Cómo transformar un centro educativo en una CPA	24
3. Propuesta de intervención	27
3.1. Presentación de la propuesta	27
3.2. Contextualización de la propuesta	28
3.2.1. Contextualización normativa.....	28
3.2.2. Contextualización del profesorado	29
3.2.3. Contextualización del centro y del alumnado.....	31
3.3. Desarrollo de la propuesta: Comunidad Profesional de Aprendizaje	31
3.3.1. Objetivos.....	31

3.3.2.	Competencias	32
3.3.3.	Contenidos.....	34
3.3.4.	Metodología	35
3.3.5.	Cronograma y secuenciación de actividades	36
3.3.6.	Recursos.....	48
3.3.7.	Evaluación.....	48
3.4.	Evaluación de la propuesta.....	49
4.	Conclusiones.....	51
5.	Limitaciones y prospectiva	53
	Referencias bibliográficas.....	54
Anexo A.	Cuestionario de evaluación inicial.....	59
Anexo B.	Dinámica “Vamos a conocernos mejor”	60
Anexo C.	Blendedkana.....	61
Anexo D.	Registro de observación de las sesiones	62
Anexo E.	Cuestionario de evaluación de la convivencia	63
Anexo F.	Cuestionario de evaluación de la Sesión 2.....	64
Anexo G.	Cuestionario de evaluación de la Sesión 3	65
Anexo H.	Cuestionario de evaluación de las Sesiones 4 y 5	66
Anexo I.	Cuestionario de evaluación de reuniones para compartir prácticas	67
Anexo J.	Cuestionario de evaluación de la Sesión 7	68
Anexo K.	Dinámica “Inteligencia múltiples y DUA”	69
Anexo L.	Cuestionario de evaluación de la Sesión 8.....	70
Anexo M.	Dinámica “Role playing virtual”	71
Anexo N.	Cuestionario de evaluación de la Sesión 9	72
Anexo O.	Cuestionario de evaluación de la Sesión 10.....	73

Anexo P. Cuestionario de evaluación final	74
Anexo Q. Rúbrica adaptada del nivel de transformación en CPA.....	75

Índice de figuras

Figura 1. <i>Principios para lograr la inclusión educativa</i>	16
Figura 2. <i>Retos del profesorado para avanzar hacia la plena inclusión</i>	18
Figura 3. <i>Funciones del orientador</i>	20
Figura 4. <i>Principales ideas de las Organizaciones que Aprenden asumidas por las CPAs</i>	22
Figura 5. <i>Investigaciones sobre la eficacia de las CPAs</i>	24
Figura 6. <i>Requisitos para desarrollar una CPA</i>	24
Figura 7. <i>Medidas de transformación de los centros en CPAs</i>	26
Figura 8. <i>Contextualización normativa</i>	29
Figura 9. <i>Competencias profesionales específicas del profesorado</i>	33
Figura 10. <i>Matriz DAFO</i>	49

Índice de tablas

Tabla 1. <i>Elementos clave de la inclusión</i>	15
Tabla 2. <i>Elementos de una CPA</i>	25
Tabla 3. <i>Resultados de España en el TALIS 2018</i>	30
Tabla 4. <i>Objetivos específicos de la propuesta de intervención</i>	32
Tabla 5. <i>Competencias a desarrollar en la propuesta de intervención</i>	34
Tabla 6. <i>Contenidos desarrollados en la propuesta de intervención</i>	35
Tabla 7. <i>Cronograma</i>	37
Tabla 8. <i>Sesión 1. Creando Comunidad</i>	38
Tabla 9. <i>Sesión 2. Trabajando juntos</i>	39
Tabla 10. <i>Sesión 3. La importancia de la adolescencia</i>	40
Tabla 11. <i>Sesión 4. NEAE (I)</i>	41
Tabla 12. <i>Sesión 5. NEAE (II)</i>	42
Tabla 13. <i>Sesión 6. Nos vamos de tardeo</i>	43
Tabla 14. <i>Sesión 7. Nos activamos con TIC</i>	44
Tabla 15. <i>Sesión 8. DUA DUA DUA</i>	45
Tabla 16. <i>Sesión 9. Creando un buen clima en el centro</i>	46
Tabla 17. <i>Sesión 10. Y..., ¿si damos un paso más?</i>	47

1. Introducción

En este trabajo de fin de estudios del Máster Universitario de Formación del Profesorado de Educación Secundaria Obligatoria, en la especialidad de Orientación Educativa, se presenta una propuesta de intervención para cimentar la base sobre la que poder llevar a cabo la construcción, y posterior institucionalización, de una Comunidad Profesional de Aprendizaje (CPA, en adelante) entre el profesorado de Educación Secundaria Obligatoria (ESO, en adelante), con el objetivo de mejorar la atención a la diversidad del alumnado y aumentar la calidad educativa.

La elección de esta propuesta nace de la convicción de que, para poder atender efectivamente a la diversidad, todo el profesorado del centro educativo debe formarse y estar continuamente actualizado y, conjuntamente, ser capaz de atender de la manera más efectiva a la diversidad del alumnado que tiene en sus aulas, aunque la realidad de éstas vaya cambiando, ya que si no se trabaja desde una unidad de acción es difícil obtener los resultados deseados.

Del mismo modo, con este trabajo también se pretende poner en relevancia la figura del orientador educativo como agente de cambio y como profesional que forma, ayuda y asesora al profesorado en su práctica diaria, desempeñando su labor junto al equipo directivo, dinamizando la innovación y proponiendo soluciones creativas a las cambiantes necesidades del centro educativo y de la sociedad actual.

Y para lograrlo, en este trabajo se elabora un marco teórico que recoge la situación de la equidad en el Sistema Educativo y los retos a los que éste se enfrenta, propuestas para construir una escuela realmente inclusiva, la figura del orientador como agente de cambio que forma al profesorado y dinamiza la innovación en el centro y las CPAs, como respuesta ante la problemática de la equidad y de la formación del profesorado en la actualidad, así como una propuesta de intervención con el profesorado, donde el orientador, con la ayuda de algunos de sus compañeros en algunas sesiones y del equipo directivo en otras, lleva a cabo un programa de intervención formativa con el profesorado de ESO, actualizando sus conocimientos respecto a la mejor atención a todo el alumnado y cimentando la base sobre la que construir una futura CPA, porque como afirma Louis (2006, p. 482), una CPA no se puede

realizar en tan poco tiempo, ya que requiere un cambio de cultura que tarda años en instaurarse.

1.1. Justificación

La sociedad actual está sometida a constantes cambios y esta circunstancia no es ajena a las instituciones educativas, que se ven obligadas a hacer frente a estos entornos cambiantes en los que las estrategias llevadas a cabo hasta ahora ya no surten efecto, debido a la globalización y a la sociedad del conocimiento (Bolívar, 2017, p. 44).

Concretamente, la realidad que presentan los centros educativos a día de hoy es de un alumnado con mucha diversidad y necesidades particulares, de elevados índices de exclusión, desigualdades educativas y discriminación (Plancarte, 2017, p. 214), de fracaso escolar por parte del alumnado (Echeita, 2017, p. 19), de un rápido avance de la tecnología y de las consecuencias emocionales y comportamentales que ha acarreado la pandemia del COVID-19; lo que impulsa a tomar medidas para llevar a cabo un abordaje temprano y efectivo de la situación, que sea capaz de mejorar la calidad de la enseñanza y la inclusión efectiva de todo el alumnado.

Ante esta situación, y pese a los compromisos de educar en base a la equidad y la verdadera inclusión educativa que España tiene con las instituciones internacionales (UNESCO, 2016), la realidad del Sistema Educativo español es que éste es aún bastante excluyente (Echeita, 2017, p. 19), por lo que se hace necesario revertir estos efectos para que realmente exista una inclusión educativa capaz de atender y dar respuesta a toda la diversidad. Y para lograrlo, como mencionan Durán y Giné (2011, pp. 156-157), el foco debe centrarse en la capacidad de la institución educativa para acoger, evaluar y dar respuesta a las diferentes necesidades que presenta cada estudiante, adaptando las prácticas a la diversidad del alumnado; para lo que resulta fundamental una formación de los docentes que repercuta en su desarrollo profesional y en la mejora de la institución.

Por lo que, para realizar esta transformación del centro educativo en una escuela verdaderamente inclusiva, en esta propuesta de intervención el orientador es una pieza clave, enmarcado como agente interno de cambio, donde sus principales objetivos, como señalan Janson, Stone y Clark (2009), consisten en lograr que todo el alumnado consiga el máximo rendimiento académico e impulsar una cultura de colaboración entre el equipo directivo y el

profesorado, con las funciones de formador, ayudante y asesor del profesorado en su práctica diaria y dinamizador de la innovación trabajando junto al equipo directivo, como se recoge en la normativa tanto estatal como autonómica, que se presenta posteriormente, en el apartado de contextualización de la propuesta de intervención.

Por todo lo expuesto, si se quiere lograr la mejora en la atención a la diversidad, sería muy provechoso comenzar por el profesorado, para que después lo pueda transferir de la mejor manera a todos los alumnos¹, siendo éste un momento muy propicio para introducir este sistema de gestión compartida en el que el profesorado pueda avanzar conjuntamente hacia el cambio, abriéndose a las nuevas metodologías, modos y herramientas tecnológicas que permitan mejorar la transferencia del conocimiento, el proceso de enseñanza-aprendizaje y la personalización de la educación para poder llegar a todos y cada uno de los alumnos y alumnas.

1.2. Planteamiento del problema

Los centros de Educación Secundaria de nuestro país, por un lado, adolecen de mucha conflictividad, un alto absentismo, bastante abandono, un alumnado muy diverso, elevados índices de exclusión, desigualdades educativas y discriminación (Plancarte, 2017, p. 214), y por otro lado, los docentes se encuentran en una situación en que consideran que no están lo suficientemente formados para afrontar esta problemática, los continuos cambios que se les presentan y proporcionar una atención efectiva a la diversidad del alumnado, especialmente a los alumnos con necesidades educativas especiales (OECD, 2019), y además, este profesorado se caracteriza por trabajar aisladamente (Snoek, 2013), lo que aún hace más difícil un abordaje conjunto, impidiéndoles ayudarse y aprender los unos de los otros, a la vez que se perjudica el logro de la equidad educativa, ya que según Blanco (2006, p. 6), factores como la formación del profesorado y la ausencia de trabajo colaborativo entre los docentes perjudican el acceso, la participación y el aprendizaje de los alumnos en el centro educativo.

¹ Cuando se menciona “el” o “los” orientador(es), alumno(os), profesor(es), compañero(s) se refiere a personas de ambos géneros. Lo correcto es el uso constante de “o/a”, “el/la”, “los/las”, pero dificulta la lectura y la comprensión del texto.

Además, aunque España se ha comprometido internacionalmente a educar en base a la equidad y en una educación realmente inclusiva (UNESCO, 2016), el Sistema Educativo español aún es bastante excluyente y buena parte de las políticas educativas actuales se basan en categorizar a los alumnos vulnerables, enfocando las actuaciones sólo en estos y en los centros educativos donde están escolarizados (Echeita, 2017, p. 19), por lo que este reto requiere también un cambio interno en los centros educativos que capaciten a sus miembros y, especialmente al profesorado, a adquirir estrategias y competencias para abordarlo y dar una respuesta efectiva que conlleve una mejor atención a la diversidad y la optimización de la calidad educativa.

Debido a esto, en este trabajo se plantea desarrollar un programa de intervención de formación del profesorado, que asiente las bases para que se establezca una Comunidad Profesional de Aprendizaje que sea capaz de hacer del centro una verdadera escuela inclusiva que mejore el rendimiento del alumnado, a través del compromiso y trabajo en común de todo el centro educativo, convirtiéndose en un lugar donde el profesorado pueda aprender y desarrollarse profesionalmente (Bolívar, 2017, p. 27).

Las CPAs no son una propuesta novedosa, ya que nacieron hace 30 años, pero sólo se desarrollaron en Estados Unidos e Inglaterra y numerosos estudios e investigaciones lo avalan como el modo más efectivo para lograr la mejora en los centros educativos (Bolam et al., 2005; Stoll y Louis, 2007), por lo que se considera que proponerla como respuesta al reto de la equidad en el Sistema Educativo podría suponer que se vuelva, o comience, a tenerse en cuenta en la organización de los centros educativos de España, y de la Comunidad Autónoma de Cantabria en particular, contribuyendo a lograr esa verdadera educación inclusiva que tanto se ansía.

No obstante, como expone Louis (2006, p. 482), la construcción de una CPA es un proyecto de innovación que no puede implementarse en un centro educativo siguiendo los pasos del cambio planificado, sino que conlleva un cambio de cultura que tardará años en instaurarse; por lo que esta propuesta de intervención, para que sea realista, pretende introducir las bases que cimenten el posterior desarrollo de una verdadera CPA y su institucionalización en el Proyecto Educativo de Centro.

1.3. Objetivos

A continuación, se detalla el objetivo general y los objetivos específicos que se pretenden alcanzar con este trabajo de fin de especialidad.

1.3.1. Objetivo general

Proponer una intervención para cimentar la base sobre la que poder llevar a cabo la construcción y posterior implementación de una Comunidad Profesional de Aprendizaje, entre el profesorado de Educación Secundaria Obligatoria, con el objetivo de mejorar la atención a la diversidad del alumnado y aumentar la calidad educativa.

1.3.2. Objetivos específicos

Se proponen los siguientes objetivos específicos para alcanzar el objetivo final.

- Elaborar un marco teórico que sustente la propuesta de intervención.
- Identificar los factores clave que se tienen que dar en el profesorado y en el centro educativo para que se transforme en una Comunidad Profesional de Aprendizaje.
- Evidenciar la importancia de la formación del profesorado y su desarrollo profesional conjunto para atender de una manera más efectiva a la diversidad del alumnado y mejorar la calidad de la enseñanza.
- Valorar la figura de orientador como agente interno de cambio, formando, apoyando y asesorando al profesorado y como dinamizador de la innovación en el centro trabajando junto al equipo directivo.
- Defender esta estrategia de cambio como posible respuesta a la realidad de los centros de Educación Secundaria en España y, especialmente, frente al reto de la equidad en el Sistema Educativo.

2. Marco teórico

En el marco teórico se van a presentar los aspectos más relevantes a tener en cuenta para llevar a cabo la propuesta de intervención objeto de este trabajo, tratando de alcanzar los objetivos planteados en el apartado anterior.

Para ello, se comienza desarrollando el concepto de educación inclusiva y se presentan teorías y pautas para llevar a cabo una escuela verdaderamente inclusiva, después se analiza la equidad en el Sistema Educativo, las barreras que actualmente existen y los retos a los que debe enfrentarse el centro y, especialmente, el profesorado para lograr la completa inclusión de todo el alumnado.

En el segundo apartado se propone la figura del orientador como agente interno de cambio, poniendo el foco en las tareas que, aunque a veces eclipsadas por las exigencias burocráticas y necesidades del día a día en la realidad de los centros, lo enmarcan como formador, apoyo y asesor del profesorado, dinamizador de la innovación y figura clave para la transformación de los centros y para mejorar la atención a la diversidad.

Y para finalizar el marco teórico, se introducen las CPAs, su origen y evolución a lo largo del tiempo, su conceptualización y algunas de sus características, así como la presentación de algunos estudios y literatura que avalan su eficacia en la mejora de los centros educativos, para hacer sólida la propuesta de este trabajo y finalizar explicando cómo se puede trasladar la teoría a la práctica, tratando de plasmar las acciones a seguir para conseguir transformar un centro educativo en una CPA.

2.1. La educación inclusiva

En el siguiente subapartado del marco teórico se presenta la equidad en el Sistema Educativo, con unas pinceladas teóricas, necesarias para entender lo que sería una verdadera inclusión educativa y una propuesta para llevarlo a cabo.

2.1.1. La equidad en el Sistema Educativo

La inclusión educativa se refiere al acceso, participación y éxito de todo el alumnado, especialmente quienes están en riesgo de exclusión o marginación, e implica una transformación de las políticas, la cultura y las prácticas de los centros educativos para atender

las diversas necesidades de todos los alumnos (Arnaiz, 2003; Blanco, 2006; Echeita, 2006), siendo su principal objetivo dar respuesta a los elevados índices de exclusión, desigualdades educativas y discriminación que existen en la mayoría de los Sistemas Educativos (Plancarte, 2017, p. 214).

Con el objetivo de profundizar un poco más en el concepto de inclusión, a continuación, en la Tabla 1, se desarrollan los cuatro elementos clave que Echeita y Ainscow (2011) destacan en la definición de inclusión.

Tabla 1. *Elementos clave de la inclusión*

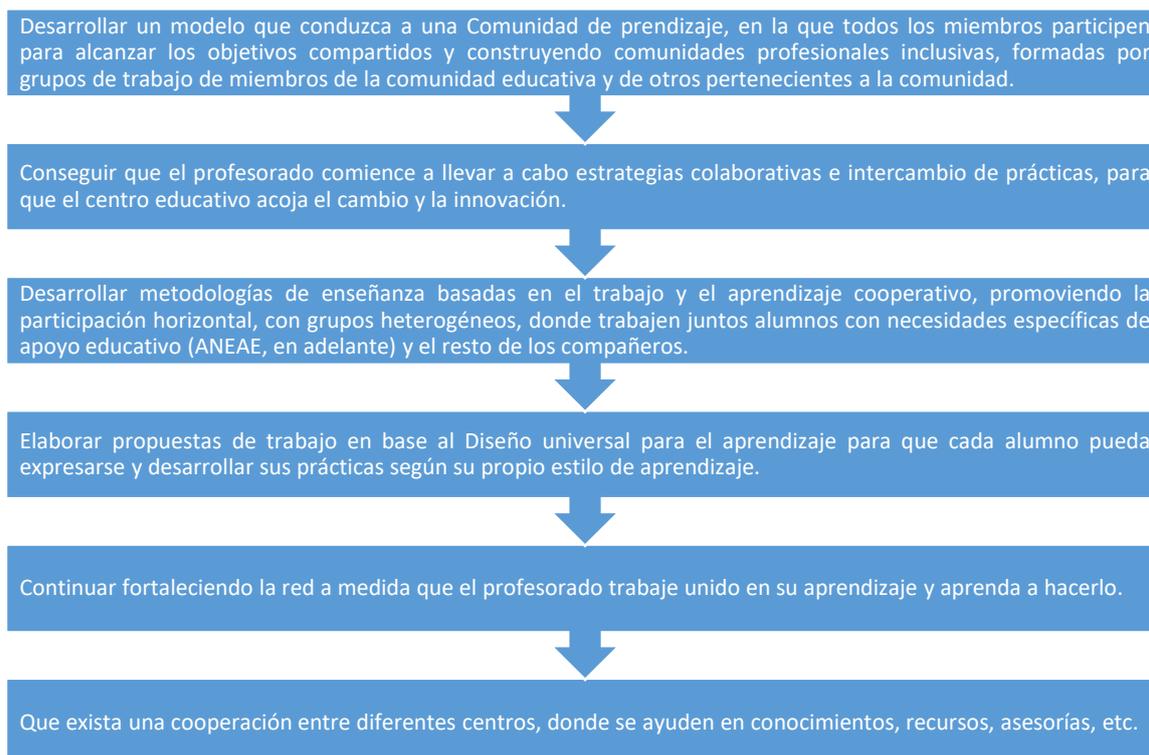
Elementos clave	Explicación
<i>La inclusión es un proceso</i>	Hay que verla como una constante búsqueda de las mejores maneras de dar respuesta a la diversidad de los alumnos, investigando la manera de tratarla como una riqueza que contribuye a la mejora del aprendizaje de todos, a través de la implementación de cambios graduales y sostenibles.
<i>La inclusión busca la presencia, la participación y el éxito de todos los estudiantes</i>	La “presencia” se refiere al lugar donde se les enseña. La “participación” habla de sus experiencias en el centro educativo. El “éxito” se corresponde con los resultados del aprendizaje según el currículum.
<i>La inclusión precisa la identificación y la eliminación de barreras</i>	Se debe investigar para conocer las actitudes y creencias, prácticas de enseñanza, políticas y culturas que están generando la marginación, la exclusión o el fracaso escolar para elaborar planes e innovar en las prácticas, con el objetivo de eliminar esas barreras.
<i>La inclusión pone un interés particular en el alumnado en riesgo de marginación, exclusión o fracaso escolar</i>	Hay que asegurarse de que el alumnado más vulnerable esté especialmente supervisado, en base a garantizar su participación, presencia y éxito educativo.

Fuente: Elaboración propia (a partir de Echeita y Ainscow, 2011)

Como resumen de estos cuatro elementos clave se puede extraer la idea de que es necesaria la investigación para implementar cambios graduales y sostenibles que faciliten la participación, presencia y éxito de todos los estudiantes, cambiando y mejorando las prácticas educativas, las políticas y culturas del centro para ofrecer una mejor y más efectiva atención a todo el alumnado y, especialmente, al más vulnerable.

Y para que esto suceda, Crisol (2019) indica que se deben modificar los contenidos, los enfoques, las estrategias y las estructuras, basándose en una visión de conjunto (p. 2), por lo que a continuación, en la Figura 1, se exponen los principios recogidos por esta autora y por Echeita et al. (2004), como pasos a seguir para lograr una verdadera educación inclusiva.

Figura 1. Principios para lograr la inclusión educativa



Fuente: Elaboración propia (a partir de Echeita et al., 2004; Crisol, 2019)

En la Figura 1 se puede observar la gradación de acciones que ayudan a visualizar la sucesión de pasos, los cuales comienzan por la formación de una comunidad de profesionales que trabajan juntos desarrollando metodologías colaborativas enfocadas en las necesidades del alumnado, utilizando el Diseño universal para el aprendizaje (DUA, en adelante) como propuesta novedosa para personalizar el proceso de enseñanza-aprendizaje y, una vez logrado todo ello, continuar fortaleciendo la red y colaborando con otros centros.

Y, para finalizar este apartado, cabe destacar que todo ello debe ir unido a un cambio de mentalidad, ya que como señala Plancarte (2017), sin un cambio de actitudes no prosperará ningún cambio en las prácticas ni en las políticas educativas (p. 219).

Tras analizar los diversos aspectos de la inclusión educativa y la propuesta ofrecida para que ésta sea una realidad, en el siguiente apartado se expone el reto al que se enfrenta el Sistema Educativo para atender, de la manera más efectiva, a la diversidad del alumnado.

2.1.2. Garantizar la equidad: un reto pendiente en el Sistema Educativo

El logro de esta verdadera inclusión es un tema de actualidad ya que, recientemente, España se ha comprometido ante las instituciones internacionales, en La Declaración de Incheon y Marco de Acción para la realización del Objetivo de Desarrollo Sostenible 4 – Educación 2030, con el título de “Garantizar una educación inclusiva y equitativa de calidad y promover oportunidades de aprendizaje permanente para todos”, remarcando en el punto 7, la equidad y la inclusión en la educación como piedra angular, comprometiéndose a enfrentar toda forma de marginación y exclusión y faltas de igualdad en el acceso, participación y logros en el aprendizaje, subrayando que no se considerará logrado a menos que todos lo hayan logrado, con el compromiso de cambiar las políticas educativas para tal fin (UNESCO, 2016).

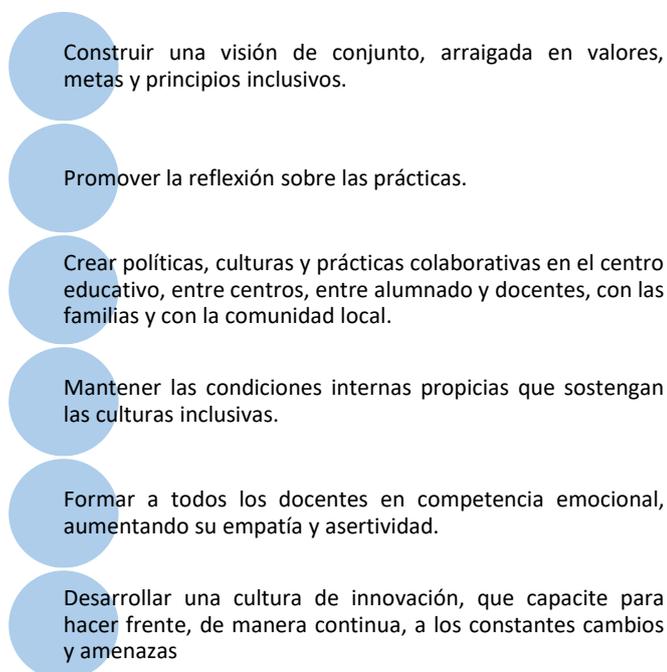
Y para conseguirlo, la educación inclusiva persigue que el profesorado no perciba la diversidad como un problema, sino como un enriquecimiento y, en esta línea, la UNESCO (2009) la posiciona como un método clave para lograr la Educación para Todos, ya que la educación es un derecho fundamental (p. 14). Sin embargo, buena parte de las políticas educativas actuales se basan en categorizar a los alumnos vulnerables, enfocando las actuaciones y recursos compensatorios sólo en éstos y en los centros educativos donde están escolarizados (Echeita, 2017, p. 19). Además, existen factores que perjudican el acceso, la participación y el aprendizaje de los alumnos en los centros educativos, como la formación del profesorado, la ausencia de trabajo colaborativo entre los docentes, las actitudes discriminatorias, la falta de recursos o la rigidez del proceso de enseñanza (Blanco, 2006, p. 6).

Partiendo de esta situación, el gran reto que plantea la educación inclusiva consiste en identificar las barreras que existen hoy en día en las políticas, las culturas y las prácticas educativas, revisando sus proyectos y programas con el objetivo de transformarlas en oportunidades para la personalización de la enseñanza en base a las diversas necesidades del alumnado, respondiendo con equidad (Echeita, 2017, p. 19).

Para enfrentar esta situación, a continuación, en la Figura 2, se muestran los retos que Echeita (2017) considera que presenta el centro educativo y que se deben ejecutar para avanzar hacia

la plena inclusión (p. 20), los cuales se centran, especialmente, en la práctica profesional del profesorado.

Figura 2. *Retos del profesorado para avanzar hacia la plena inclusión*



Fuente: Elaboración propia (a partir de Echeita, 2017)

Como se muestra en la Figura 2, el profesorado se encuentra ante el reto de construir en base a valores y metas inclusivas conjuntas, promoviendo la reflexión, creando prácticas colaborativas entre todos los miembros de la comunidad para mantener una fuerte cultura interna, formándose en competencia emocional y desarrollando una cultura de innovación que lo capacite para enfrentar los continuos cambios.

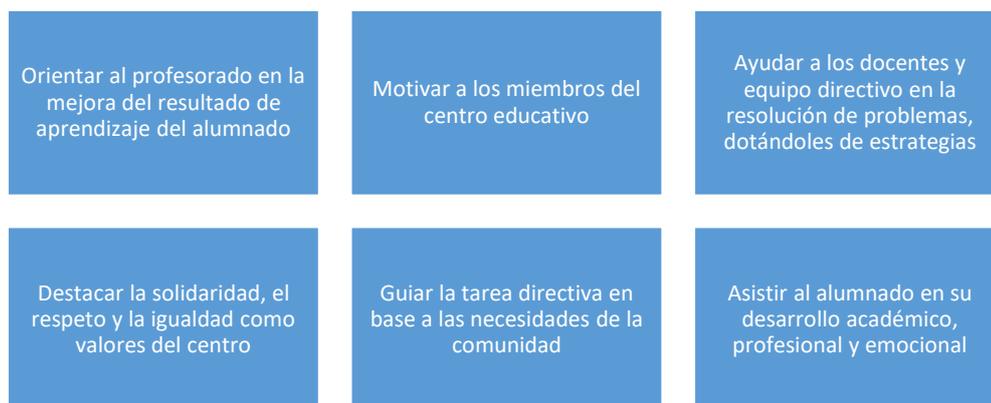
En estos dos subapartados se ha abordado la inclusión educativa como un compromiso que aún no se ha hecho realidad y se han planteado métodos para hacerla efectiva, pudiendo extraer que la formación del profesorado y la colaboración docente son dos puntos clave en los que todas las propuestas confluyen. Por lo tanto, para mejorar la formación de los docentes y fomentar el trabajo colaborativo entre ellos, en el siguiente apartado se introduce la figura del orientador como formador de formadores y agente encargado de dinamizar la innovación en el centro educativo, que puede liderar la transformación del centro en una escuela verdaderamente inclusiva.

2.2. La figura del orientador como agente interno de cambio

Para ayudar al centro y al profesorado en el reto de garantizar la equidad y en la transformación hacia una escuela verdaderamente inclusiva se puede contar con la figura del orientador, cuya labor en los últimos años se va dirigiendo hacia el asesoramiento y apoyo al profesorado (Hernández y Mederos, 2018, p. 41), aunque aún queda un largo camino por recorrer, ya que la realidad de los centros muestran multitud de situaciones, generalmente urgentes, que junto a tareas que la literatura señala como incorrectas (Janson, Stone y Clark, 2009) no permiten que el orientador pueda dedicarse a esas labores más cercanas al asesoramiento e innovación del centro, siendo precisamente en la Educación Secundaria donde más se acusa esta problemática (Martínez-Garrido, Krichesky y García, 2010, p. 109).

En esa ayuda y asesoramiento al profesorado, Martínez-Garrido, Krichesky y García (2010, p. 113) exponen que el orientador debe estar implicado con los docentes para acompañarlos en su trabajo en el aula, proponiéndoles nuevas estrategias que maximicen su capacitación, porque como indica Fullan (2002), de lo que los docentes hagan y piensen depende el cambio educativo (p. 141). De este modo, el orientador realiza también funciones de formador interno del profesorado, ayudando a su capacitación a través del desarrollo de nuevas habilidades y de estrategias de innovación (Hernández y Mederos, 2018, p. 44).

Y respecto a la transformación del centro en una escuela inclusiva, se debe poner el foco en la mejora de los centros educativos que, según la investigación, debe realizarse desarrollando la capacidad interna de los centros para el cambio (Harris, 2001) a través de un trabajo conjunto entre el orientador y la dirección, que mejore la calidad de la institución escolar y de sus miembros (Martínez-Garrido, Krichesky y García, 2010, p. 109). Por ello, debería reconsiderarse la figura del orientador como un agente que se compromete con la mejora de la institución trabajando junto a la dirección y dinamizando la innovación en el día a día del centro educativo, así como colaborando con el profesorado para contribuir a la mejora del desarrollo integral de todos los alumnos (Martínez-Garrido, Krichesky y García, 2010, pp. 109-110), quedando recogidas las funciones que el orientador debe desarrollar en el centro, a continuación, en la Figura 3.

Figura 3. Funciones del orientador

Fuente: Elaboración propia (a partir de Martínez-Garrido, Krichesky y García, 2010)

Estas funciones propias y algo olvidadas del orientador son las que recuerdan que éste es una figura clave para conseguir el cambio del centro educativo debido a su capacitación psicológica, pedagógica, estratégica y mediadora, ya que, como agente de cambio, su trabajo se debe repensar con los objetivos de optimizar los resultados educativos de todo el alumnado y lograr que el equipo directivo y el docente trabajen colaborativamente (Janson, Stone y Clark, 2009, pp. 98-106).

Tal y como se ha expuesto en este apartado, el orientador es el profesional educativo que puede trabajar en la formación y actualización del profesorado para hacer más efectivo su trabajo en cuanto a la atención a la diversidad del alumnado, debido a la formación que posee y a las funciones que se le atribuyen, junto a la responsabilidad que tiene de actualizarse en el desarrollo de nuevas estrategias y de ayudar a todos los miembros del centro en su práctica diaria, así como de trabajar junto al equipo directivo para impulsar la innovación y el cambio escolar.

En el siguiente apartado se presentan las Comunidades Profesionales de Aprendizaje como respuesta a la mejora del centro educativo transformándolo en una escuela verdaderamente inclusiva.

2.3. Las Comunidades Profesionales de Aprendizaje

Una vez abordada la problemática de la equidad en el Sistema Educativo y presentado el orientador como figura que puede ayudar al profesorado en la atención efectiva a todos los

alumnos y trabajar junto al equipo directivo en la transformación del centro, en este apartado se introduce la CPA como propuesta de mejora de la atención a la diversidad. No obstante, antes de abordar lo que es una CPA, en el siguiente subapartado se hace un recorrido desde su origen para facilitar la comprensión de lo que supone transformar un centro educativo en una CPA, subrayando la importancia que se da, en todo momento, a la formación del profesorado.

2.3.1. ¿De dónde vienen las Comunidades Profesionales de Aprendizaje?

Para encontrar el origen de las CPAs hay que remontarse a la década de los 60, cuando los procesos de cambio de la escuela eran impulsados desde las administraciones y el profesorado era un simple aplicador de planteamientos externos, lo que produjo que surgiera el Movimiento de Mejora de la Escuela en los años 70 (Murillo, 2003), situando al centro educativo como líder del proceso de cambio, ya que las transformaciones aplicadas hasta entonces no repercutían en la mejora del aprendizaje (Fullan, 1982). Sin embargo, los avances logrados no llegaban a instaurarse, por lo que en los años 90 se cambió el foco hacia la capacidad de los centros para mantener el cambio, otorgando una mayor autonomía a las instituciones educativas (Hopkins y Lagerweii, 1997).

Durante estas fases se dio mucha importancia a la necesidad de formar más adecuada y extensamente al profesorado y comprender que, sin el aprendizaje personal y colectivo de los docentes, la institución educativa no podía mejorar, ya que éstos debían aprender juntos a través de situaciones que propiciasen su desarrollo conjunto. De este modo se cambió la atención de una formación individual de los docentes a un aprendizaje colectivo (Krichesky y Murillo, 2011, pp. 67-68).

Por otra parte, con la publicación del libro “La Quinta Disciplina”, de Peter Senge (1990), y de importantes estudios sobre trabajo colaborativo entre el profesorado y otras propuestas similares a lo largo de la década de los 90, emergió el concepto de “comunidad” como planteamiento de trabajo en los centros educativos, con el objetivo de acabar con el aislamiento de los docentes y hacer más fácil el abordaje de los retos a los que se tenían que enfrentar los docentes en su tarea diaria, a la vez que se señaló la relevancia de la profesionalización de los docentes en base a la mejora del aprendizaje del alumnado, compartiendo la práctica docente en el lugar de trabajo y popularizando el concepto

“Organizaciones que aprenden” (Krichesky y Murillo, 2011, p. 68), cuyas principales ideas se exponen en el siguiente subapartado.

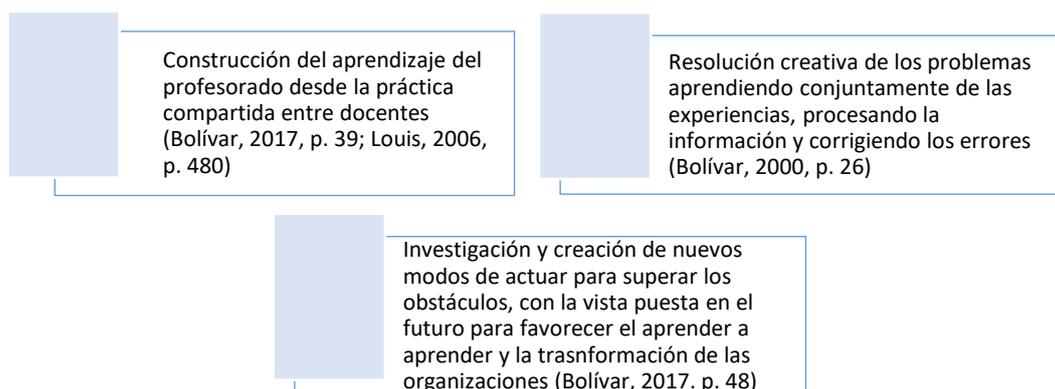
Finalmente, como apunta Bolívar (2017), el término “Professional Learning Communities” o “Comunidades Profesionales de Aprendizaje” nació en Estados Unidos en los años 90, planteado por Hord (1997) en su libro “Comunidades Profesionales de Aprendizaje: Comunidades de investigación y mejora continua”, como un intento de mejorar la calidad del aprendizaje del alumnado (p. 67); por lo que se puede concluir que el nuevo punto de vista de la formación del profesorado, las “Organizaciones que Aprenden” y el surgimiento del término “comunidad” en las instituciones educativas sellaron la configuración de las CPAs como propuesta de innovación para la mejora de la calidad de la educación (p. 69).

Después de conocer cómo surgieron las CPAs, en el siguiente subapartado se profundiza en el concepto y las características de una CPA.

2.3.2. ¿Qué es una Comunidad Profesional de Aprendizaje?

Para comprender lo que es una CPA se hace necesario retroceder hasta las Organizaciones que Aprenden, ya que las CPAs asumieron las principales ideas de éstas, siendo las que se recogen a continuación, en la Figura 4.

Figura 4. Principales ideas de las Organizaciones que Aprenden asumidas por las CPAs



Fuente: Elaboración propia (a partir de Louis, 2006; Bolívar, 2000; Bolívar, 2017)

De esta manera, el centro educativo, establecido como Organización que Aprende, es capaz de cambiar y acomodarse de manera constante a las nuevas circunstancias, de forma

individual y conjunta, logrando aprender su propia manera de llevar a cabo su objetivo (Kools y Stoll, 2016, p. 10), es decir, la mejora de la enseñanza y la atención efectiva a toda la diversidad, diferenciándose principalmente de las CPAs en que estas últimas se conceptualizan en el ámbito educativo en vez de ser una réplica del ámbito empresarial, como fueron en su origen las Organizaciones que Aprenden y en que, como indican Stoll y Kools (2017), las CPAs ponen el énfasis en los conceptos de comunidad, profesional y en su efecto en el aprendizaje (Bolívar, 2017, p. 66).

De las ideas expuestas se puede concluir que las CPAs se sustentan en el trabajo colaborativo del profesorado que, en palabras de Bolívar (2017), supone trabajar junto a los compañeros para llevar a cabo las mejores prácticas de enseñanza, con un fuerte compromiso por mejorar la práctica individual y la del resto de profesores (p. 28), centrándose en las necesidades del alumnado y satisfaciéndolas correctamente a través de las metodologías más oportunas (Harris y Jones, 2010).

Como se ha visto hasta el momento, las CPAs contienen muchas de las características que, a lo largo de este marco teórico, se han propuesto como necesarias para que realmente exista una educación inclusiva, pero ¿qué se sabe del efecto de la constitución de una CPA sobre la atención a la diversidad y la mejora de la calidad de la educación?

Ante esta pregunta, Bolívar (2017) expone que el desarrollo de CPAs se ha ido convirtiendo en una de las estrategias de reforma más importantes en varios países (p. 27), ya que éstas pueden mejorar los centros educativos a través de una cultura donde se compartan valores y normas y la práctica diaria de cada docente, donde se dialogue a través de la reflexión y donde exista una interdependencia mediante el trabajo colaborativo, contribuyendo todo ello a aumentar la capacidad del profesorado como profesional (Hargreaves y Fullan, 2014; Louis, 2006). Además, cada vez existen más investigaciones y buenas prácticas que evidencian que la transformación de los centros educativos en CPAs se ha constituido, a nivel mundial, como una forma de organización que influye significativamente en la mejora del aprendizaje del alumnado (DuFour et al., 2008; Hord, 1997), por lo que, para no extenderse demasiado, a continuación, en la Figura 5, se aportan las conclusiones de algunas de estas investigaciones.

Figura 5. Investigaciones sobre la eficacia de las CPAs

	<p>El alumnado sólo puede aprender si el profesorado también aprende y comparte su conocimiento en su lugar de trabajo.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Extensa revisión realizada por Marsick, Watkins y Boswell (2013)
	<p>La práctica profesional individual mejora al compartir las buenas prácticas entre los docentes, ya que existe una relación positiva entre la marcha del centro educativo como CPA y el aprendizaje del alumnado.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Conclusión de numerosos estudios y revisiones (Lomos, Hofman y Bosker, 2011; Vescio, Ross y Adams, 2008;)
	<p>Propuesta de la CPA como el modo más efectivo de lograr la mejora y de que ésta perdure en el tiempo.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Gran número de investigaciones a nivel internacional (Bolam et al., 2005; Stoll y Louis, 2007)

Fuente: Elaboración propia (a partir de Bolam et al., 2005; Lomos, Hofman y Bosker, 2011; Marsick, Watkins y Boswell, 2013; Stoll y Louis, 2007; Vescio, Ross y Adams, 2008)

Por lo tanto, para cambiar y fomentar las CPAs hay que considerar la innovación como el desarrollo de los centros educativos que aumentan su compromiso profesional y socialmente, en vez de verlo como algo simplemente puntual (Gairín y Rodríguez-Gómez, 2011), y para ello, en el siguiente subapartado se presenta el modo de llevar a cabo la transformación de un centro educativo en una CPA.

2.3.3. Cómo transformar un centro educativo en una CPA

Para desarrollar una CPA se debe tener en cuenta que se necesitan unas condiciones mínimas, tanto estructurales como humanas y sociales, por lo que a continuación, en la Figura 6, se presentan unos requisitos que Louis y Kruse (1995) señalan como indispensables.

Figura 6. Requisitos para desarrollar una CPA

<p>Condiciones estructurales</p>	<p>Ámbito humano y social</p>
<ul style="list-style-type: none"> • Tiempo para reunirse y dialogar • Proximidad física • Interdependencia en los roles docentes • Apertura de canales de comunicación • Capacitación docente • Autonomía del centro 	<ul style="list-style-type: none"> • Apertura hacia la mejora • Actitud de respeto y confianza • Conocimientos y competencia para la enseñanza • Sociabilidad • El líder apoya el proyecto

Fuente: Elaboración propia (a partir de Louis y Kruse, 1995)

Además de los requisitos estructurales, humanos y sociales presentados en la Figura 6, también hay que tener presente que llevar a cabo una CPA conlleva disponer de tiempo fuera del horario escolar para reunirse y reflexionar sobre la práctica educativa e investigar nuevas maneras de hacerla más eficiente, por lo que las reuniones del profesorado deben tener una agenda y una finalidad (Hargreaves y Fullan, 2014, p. 173).

Por lo tanto, una vez cumplidos los requisitos mínimos, para comenzar el proceso de transformación tiene que existir un proyecto común, que en el caso de este trabajo es la mejor atención a la diversidad, ya que los programas para trabajar conjuntamente son la base del aprendizaje colaborativo, y las necesidades y visiones compartidas son el punto de partida para incitar el cambio de la cultura del centro (Bolívar, 2017, p. 54).

Para plasmar los contenidos que se deben trabajar en aras de lograr la transformación del centro y que más adelante se recogen en la presentación de la propuesta de intervención, en la Tabla 2 se detallan los tres conceptos subrayados por Stoll (2010) en un sumario.

Tabla 2. *Elementos de una CPA*

Concepto	Objetivo	Elementos
Comunidad	Para pasar de la realidad de un conjunto de profesores que se relacionan como compañeros de trabajo, viviendo su práctica aislada e individualmente a ser una comunidad. Los miembros trabajan por un proyecto común que acogen como propio.	Interacción, colaboración, valores compartidos, participación, cuidado interpersonal, respeto y apoyo mutuo.
Profesional	Lo que se trabaja en la comunidad es la capacidad profesional para adaptarse a las necesidades de cada alumno, vinculando su desarrollo individual al de todo el centro educativo.	Conocimientos de cada miembro e intercambio de estos, práctica personal compartida, acceso a buenas prácticas y autorreflexión e investigación conjunta de los mejores métodos de enseñanza.
Aprendizaje	El objetivo de la innovación es la mejora del aprendizaje de todo el alumnado. Es un propósito común.	Interconexión del aprendizaje docente y el aumento del aprendizaje del alumnado, a partir de sus resultados.

Fuente: Elaboración propia (a partir de Stoll, 2010)

Como se puede extraer de la Tabla 2, la interconexión de los elementos que componen cada término del concepto CPA contribuye al logro de los objetivos generales para conseguir el fin

último de ésta, que es la mejora de la calidad de la enseñanza.

Y para finalizar, también se deben propiciar una serie de medidas estructurales y organizativas para el buen funcionamiento de la CPA, que se recogen a continuación, en la Figura 7, a través de un modelo, propuesto de modo integrado y operativo por Stoll y Kools (2017), inspiradas en el cuestionario “Dimensions of the Learning Organisation Questionnaire, de Marsick y Watkins (2013).

Figura 7. Medidas de transformación de los centros en CPAs



Fuente: Elaboración propia (a partir Stoll y Kools, 2017)

Todos estos requisitos, medidas, características y elementos serán los que se aborden y se trabajen en esta intervención para alcanzar los objetivos de esta propuesta.

Como resumen, a lo largo de este marco teórico se ha desarrollado el concepto de educación inclusiva, poniendo el foco en los factores que se requieren para que sea una completa realidad en los Sistemas Educativos y se han analizado los retos a enfrentar para lograrla.

Posteriormente, se ha introducido al orientador educativo como la figura que debe impulsar la innovación en el centro educativo, presentando unas funciones que resultan clave en la mejora de toda institución educativa y en este proceso de transformación de la escuela.

Finalmente, se ha presentado la CPA como propuesta que contiene muchas de las características necesarias para poder conseguir la completa inclusión educativa de todo el alumnado, enfatizando la formación del profesorado y su desarrollo profesional conjunto para poder así mejorar la calidad de la enseñanza y conseguir responder efectivamente a las necesidades de cada alumno y alumna.

3. Propuesta de intervención

Una vez desarrollado el marco teórico, donde se expone la importancia de lograr una verdadera inclusión educativa y la importancia de la formación y del trabajo colaborativo del profesorado para lograrla, se presenta la siguiente propuesta de intervención, que se llevará a cabo tanto en las horas de formación del profesorado como fuera del horario lectivo.

Con el objetivo de abordar esta necesidad del Sistema Educativo, se propone una intervención de formación del profesorado de ESO, que sirva para cimentar la base sobre la que poder construir una Comunidad Profesional de Aprendizaje.

En los siguientes subapartados se presenta la propuesta, se analiza el contexto normativo, el contexto del profesorado, del alumnado y del centro educativo donde se va a desarrollar, se plantean los objetivos que se pretenden alcanzar, las competencias y contenidos que se van a trabajar, así como la metodología utilizada.

Posteriormente se detalla el cronograma con la secuenciación de las actividades, los recursos utilizados en éstas y, finalmente, se lleva a cabo la evaluación de la intervención y la evaluación de la propuesta para valorar su viabilidad.

3.1. Presentación de la propuesta

La propuesta de intervención de este trabajo de fin de máster consiste en cimentar la base sobre la que construir una Comunidad Profesional de Aprendizaje entre el profesorado de ESO de un centro educativo, a través de un programa de formación que lo capacite para atender, del modo más efectivo, a la diversidad del alumnado.

A lo largo del marco teórico se ha mostrado la necesidad de lograr una verdadera inclusión educativa, sustentada en la equidad, así como los problemas y barreras que existen en el Sistema Educativo para conseguirla. Además, se he evidenciado el papel clave que tiene la formación del profesorado y el aprendizaje individual y colectivo de éste a través de la colaboración, la reflexión individual y conjunta y la práctica compartida. Por ello, se propone esta intervención con el objetivo de capacitar a los docentes personal y profesionalmente, para que puedan abordar los constantes cambios del momento actual, fomentando una cultura de innovación desde la que logren realizar una efectiva atención a la diversidad del

alumnado, constituyéndose como una Comunidad Profesional de Aprendizaje capaz de dar nuevas soluciones a las nuevas circunstancias que se les vayan presentando.

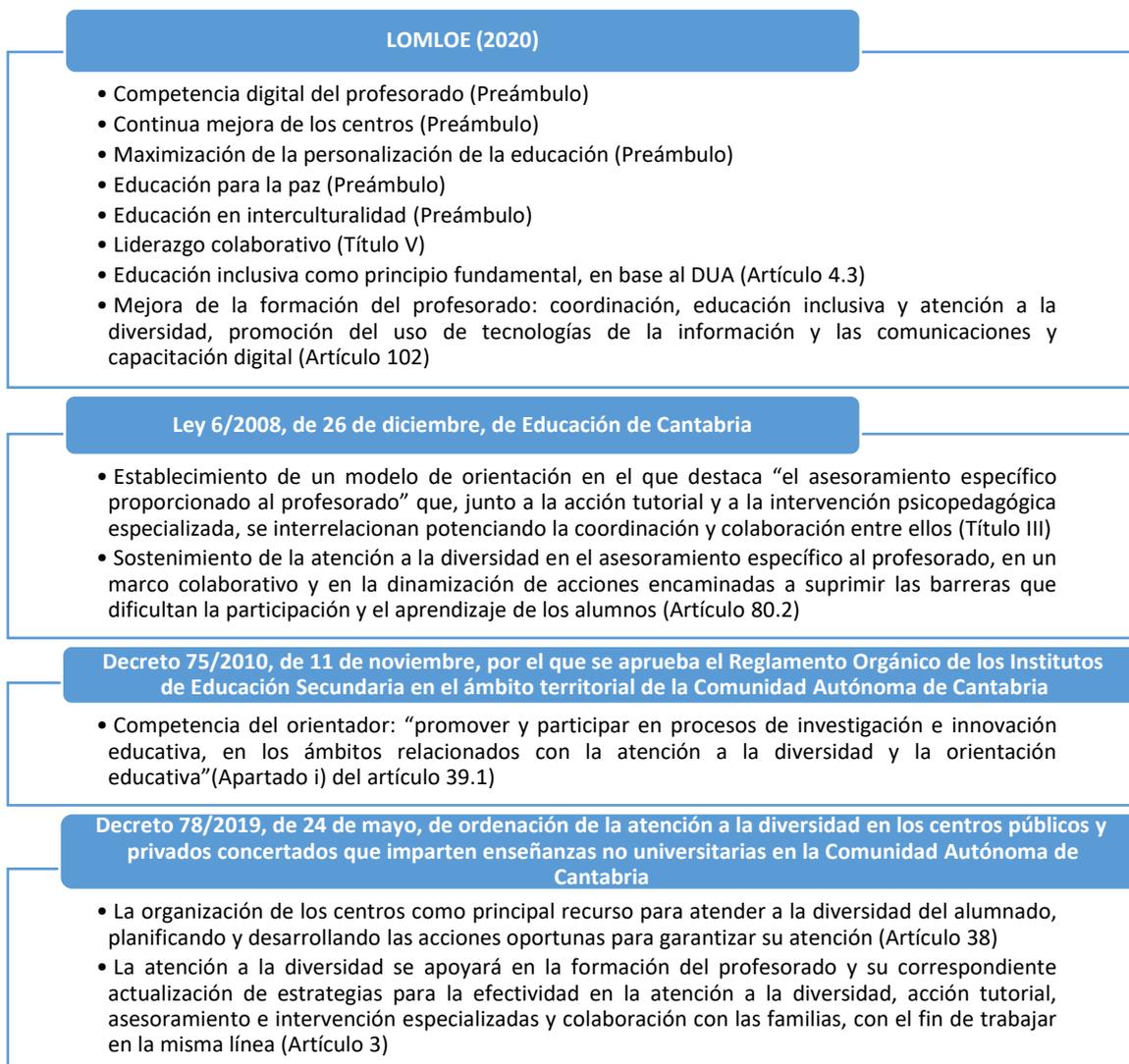
Para alcanzar el objetivo general de la propuesta de intervención se presentan dos bloques de elementos, por un lado, los referentes a la creación de la comunidad que, como se explica en el marco teórico, son los elementos de carácter más interpersonal, que recoge Stoll (2010), como la interacción, colaboración, valores compartidos, participación, cuidado interpersonal, respeto y apoyo mutuo, que se trabajarán preferentemente fuera del horario lectivo; y por otra parte, los referidos a la práctica profesional y el aprendizaje que, siguiendo la referencia del mismo autor, son los conocimientos de cada miembro y el intercambio de éstos, la práctica personal compartida, el acceso a las buenas prácticas, la autorreflexión e investigación conjunta de los mejores métodos de enseñanza, la interconexión del aprendizaje de los docentes y el aumento del aprendizaje de los alumnos a partir de sus resultados, que se trabajarán, especialmente, en las horas de formación docente, aunque la mayoría de estos elementos están presentes en gran parte de las sesiones, trabajándose integralmente.

Cada contenido trabajado se realizará a través de sesiones de formación, teniendo como referencia los enfoques que marca la LOMLOE (2020) y los resultados de España en el TALIS 2018 (OECD, 2019), que se presentan a continuación, en la contextualización de la propuesta. No obstante, con el objetivo de adaptar lo mejor posible la intervención a las necesidades reales de los docentes del centro educativo, primero responderán a un cuestionario (Anexo A), con la finalidad de que comiencen a reflexionar e indiquen sus inquietudes respecto a su práctica con el alumnado y los aspectos en los que creen que necesitan formación, sirviendo este cuestionario como evaluación inicial y medida pretest.

3.2. Contextualización de la propuesta

3.2.1. Contextualización normativa

Esta propuesta se sustenta tanto en la normativa estatal como en la autonómica. La normativa estatal recoge los enfoques que se trabajan en la intervención y la autonómica las competencias del orientador para llevarla a cabo. A continuación, en la Figura 8, se recoge toda la legislación aplicable, de ambos ámbitos y los puntos a los que hace referencia, con sus correspondientes artículos.

Figura 8. Contextualización normativa

Fuente: Elaboración propia

Una vez presentada la contextualización normativa, en el siguiente subapartado se presenta la contextualización del profesorado para esta propuesta de intervención.

3.2.2. Contextualización del profesorado

La contextualización de esta propuesta de intervención sobre el profesorado se basa en los últimos resultados del TALIS 2018, ya que ponen en evidencia las carencias actuales del desarrollo profesional de los docentes en España, por lo que, a continuación, en la Tabla 3, se presentan los ámbitos en los que el profesorado español presenta los índices más bajos.

Tabla 3. Resultados de España en el TALIS 2018

Ámbitos de mejora	Porcentaje de España	Promedio OECD
Participación en aprendizaje profesional colaborativo	21%	28%
Enseñanza en equipo	-	-
Docencia compartida	59% nunca lo realiza	39% nunca lo realiza
Formación basada en el aprendizaje y observación entre iguales	19%	44%
Participación en redes colaborativas de docentes	24%	40%

Fuente: Elaboración propia (a partir de OECD, 2019)

Como se puede observar en la Tabla 3, la participación del profesorado en una red colaborativa de docentes es muy baja, aspecto que resulta preocupante porque los docentes expresan que la colaboración en la docencia es uno de los aspectos que más influye en su trabajo (OECD, 2019). Del mismo modo, la participación en acciones de desarrollo profesional dentro del centro también es bastante menor que las formas tradicionales de formación y la participación en una red profesional docente también se ha considerado como un modo innovador y efectivo de desarrollarse profesionalmente (Trust et al., 2016).

Aparte de los datos reflejados en la Tabla 3, los docentes participantes manifestaron sus necesidades de aumentar la formación en competencia en manejo de tecnologías de la información y las comunicaciones (TIC, en adelante), en docencia en contextos de multiculturalidad y multilingües y en docencia al alumnado con necesidades educativas especiales, siendo el profesorado de España el que informó una mayor necesidad de formarse en la atención al alumnado con necesidades educativas especiales (OECD, 2019), por lo que todos estos aspectos se trabajarán en la intervención para mejorar la capacitación del profesorado.

Una vez contextualizada la normativa y el profesorado se finaliza con la contextualización del centro y del alumnado objetos de esta propuesta de intervención.

3.2.3. Contextualización del centro y del alumnado

Esta propuesta de intervención se diseña para llevarse a cabo en un instituto de Educación Secundaria de titularidad pública, de un municipio de la costa oriental de Cantabria, cuyo alumnado, no especialmente numeroso, presenta bastante diversidad, tanto por necesidades específicas de apoyo educativo (NEAE, en adelante) como por diferencia de cultura, etnia y nivel socioeconómico.

El centro acoge a alumnos provenientes de diferentes centros de primaria, tanto de su misma localidad como de otras cercanas, aspecto que puede repercutir en la existencia de conflictividad, especialmente en el alumnado los primeros cursos de ESO. No obstante, en el claustro prima un buen clima, aunque se trabaja de forma muy aislada, y tanto el equipo directivo como gran parte del profesorado están motivados para trabajar en aras de alcanzar una solución para esta problemática.

La propuesta se plantea para llevarse a cabo con el profesorado de ESO.

3.3. Desarrollo de la propuesta: Comunidad Profesional de Aprendizaje

A través de esta propuesta de intervención con el profesorado de ESO se pretenden alcanzar los objetivos detallados a continuación.

3.3.1. Objetivos

Esta propuesta de intervención tiene el siguiente objetivo general:

- Formar, acompañar y asesorar al profesorado de ESO, en su constitución como Comunidad Profesional de Aprendizaje, con el objetivo de conseguir una mejor atención a la diversidad del alumnado.

A partir de este objetivo general, a continuación, en la Tabla 4, se presentan los objetivos específicos que se pretenden alcanzar a lo largo de la intervención y su correspondencia con las diferentes sesiones en las que se trabaja cada uno de ellos.

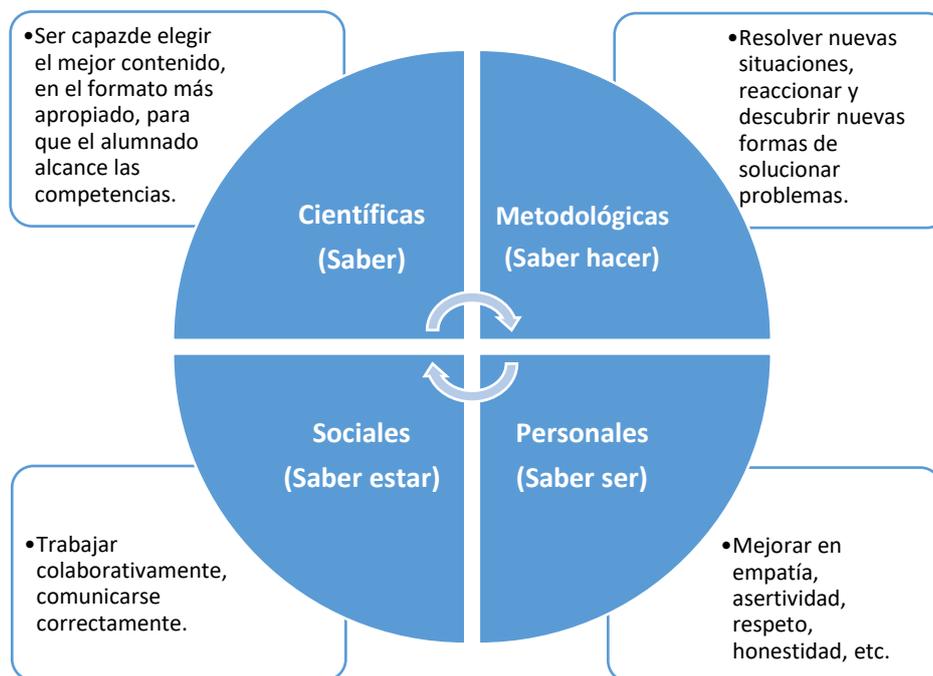
Tabla 4. *Objetivos específicos de la propuesta de intervención*

Código	Objetivo específico	Sesiones
O.01	Fomentar el sentido de comunidad (a través de metas compartidas y de valores como la confianza, el respeto, la honestidad, el cuidado interpersonal o el apoyo mutuo).	1 – 2 – 6 – 9 – 10
O.02	Potenciar el desarrollo profesional conjunto (a través de la práctica reflexiva, el trabajo colaborativo y cooperativo, la práctica compartida del profesorado o la detección y búsqueda conjunta de soluciones).	1 – 2 – 3 – 4 – 5 6 – 7 – 8 – 9 – 10
O.03	Dinamizar la innovación basada en la investigación para crear una cultura innovadora.	2 – 6 – 7 – 8 – 9 10
O.04	Aumentar la capacitación docente (a través de metodologías inclusivas, competencia digital, DUA o mejora de las prácticas educativas).	1 – 2 – 3 – 4 – 5 6 – 7 – 8 – 9
O.05	Potenciar el uso de TIC.	2 – 6 – 7 – 8
O.06	Favorecer la buena comunicación del profesorado con los adolescentes.	3
O.07	Ayudar a los estudiantes a tener un buen autoconcepto, autoestima y autoeficacia.	3
O.08	Mejorar la atención al alumnado con NEAE.	2 – 4 – 5 – 8
O.09	Facilitar la comunicación con las familias y su participación en el centro.	10
O.10	Guiar en la resolución de conflictos para fomentar la cultura de la paz.	9
O.11	Fortalecer la red.	2 – 6 – 9 – 10
O.12	Señalar la importancia de la apertura a la comunidad.	10

Fuente: Elaboración propia

3.3.2. Competencias

Esta propuesta interviene directamente sobre el profesorado, esperando que se desarrollen, entre otras, las competencias profesionales específicas que recoge Tribó (2008, p. 205), y que se presentan a continuación, en la Figura 9, como competencias específicas que debe poseer el profesorado de Secundaria para alcanzar la excelencia en su profesión, así como la interrelación entre ellas.

Figura 9. Competencias profesionales específicas del profesorado

Fuente: Elaboración propia (a partir de Tribó, 2008)

Además de las competencias específicas del profesorado presentadas en la Figura 9, en esta propuesta de intervención se trabajarán las competencias clave fijadas en el Real Decreto 217/2022, de 29 de marzo, por el que se establece la ordenación y las enseñanzas mínimas de la Educación Secundaria Obligatoria, ya que la Consejería de Educación de Cantabria no establece competencias propias, debido a que el Consejo de Gobierno, en el Decreto 73/2022, de 27 de julio, por el que se establece el currículo de la Educación Secundaria Obligatoria y del Bachillerato en la Comunidad Autónoma de Cantabria, establece las mismas competencias que el Real Decreto citado anteriormente; por lo que se trabajarán estas competencias de manera indirecta, ya que la intervención recae sobre el profesorado y es éste quien, a través de su acción con el alumnado, se las transferirá. A continuación, en la Tabla 5 se detallan estas competencias.

Tabla 5. Competencias a desarrollar en la propuesta de intervención

Código	Competencia	Desarrollo de la competencia en las sesiones
CCL	Competencia en comunicación lingüística	A través del intercambio de información, el uso de estilos de comunicación para la convivencia, la resolución dialógica de conflictos y en contra de la discriminación y del uso de fuentes para convertir en conocimiento y comunicarlo crítica, creativa y personalmente.
CP	Competencia plurilingüe	En lo respectivo al respeto y valoración de la diversidad cultural y lingüística, en base a la educación en interculturalidad y contribuyendo a la cohesión social.
STEM	Competencia matemática y en ciencia, tecnología e ingeniería	A través de metodologías como la observación, investigación y experimentación, para comprender la realidad del aula y del proceso de enseñanza-aprendizaje e interviniendo en el aula para transformarla en base a las conclusiones basadas en las pruebas.
CD	Competencia digital	Seleccionando de modo crítico información en internet de calidad, válido, actual y fiable, utilizando entornos digitales para el aprendizaje, usando herramientas digitales y seleccionando las más adecuadas, participando y colaborando en la red y compartiendo material.
CPSAA	Competencia personal, social y de aprender a aprender	Adquiriendo estrategias emocionales y habilidades sociales, trabajando cooperativa y colaborativamente, relacionándose con empatía y la asertividad, reflexionando sobre la propia práctica y autoevaluándose para mejorar, empleando metodologías activas que pongan al alumnado como protagonista de su propio aprendizaje y aumente su motivación y fortaleciendo la autoeficacia del alumnado.
CC	Competencia ciudadana	A través del trabajo de la empatía, la equidad como base de la inclusión educativa, la asertividad y atención a la diversidad y a la adolescencia, el respeto como base de las relaciones interpersonales, trabajando en pro de la convivencia y del clima del centro, la resolución de conflictos, la cohesión, el diálogo y la cultura de la paz.
CE	Competencia emprendedora	Analizando las necesidades y afrontando críticamente los retos, aportando ideas innovadoras dirigidas a la mejora, mediante la búsqueda conjunta de soluciones y toma de decisiones a través de la reflexión conjunta para llevar a cabo la innovación y aprendiendo de la experiencia.
CCEC	Competencia en conciencia y expresión culturales	Al expresar opiniones, ideas o sentimientos en material artístico desarrollando la creatividad y la autoestima y en la programación con el DUA, a través de la utilización de diversidad de medios, identificando el objetivo de mejora del proceso de enseñanza-aprendizaje y la mejor atención a la diversidad.

Fuente: Elaboración propia

3.3.3. Contenidos

A continuación, en la Tabla 6, se presentan los contenidos de esta propuesta, que son los aprendizajes que se desarrollan en la intervención a nivel conceptual, actitudinal y

procedimental, para alcanzar los objetivos establecidos y que están estrechamente unidos a las competencias, así como las sesiones en las que se trabajan cada uno de ellos.

Tabla 6. *Contenidos desarrollados en la propuesta de intervención*

Código	Contenidos	Sesiones en que se desarrolla
C.01	Docencia compartida	2 – 7
C.02	Atención a la diversidad	2 – 3 – 4 – 5 – 6 7 – 8
C.03	La adolescencia y sus potencialidades	3
C.04	Búsqueda de identidad, autoconcepto, autoestima, autorrefuerzo y autoeficacia	3
C.05	Expectativas docentes	3
C.06	NEAE (trastorno por déficit de atención e hiperactividad (TDAH, en adelante), problemas de aprendizaje, alteraciones del lenguaje, trastorno del espectro autista, altas capacidades en la escuela, interculturalidad, incorporación tardía al Sistema Educativo)	4 – 5 – 8
C.07	Metodologías activas y TIC	1 – 2 – 6 – 7 – 8 – 9
C.08	Diseño universal para el aprendizaje e inteligencias múltiples	8
C.09	Resolución de conflictos y cultura de la paz	9
C.10	Habilidades interpersonales (respeto, empatía y asertividad)	1 – 2 – 6 – 9
C.11	Estilos de comunicación: agresivo, pasivo y asertivo	9
C.12	Participación de familias en el centro: escuela de padres	10
C.13	Actuaciones de éxito: tertulias dialógicas, bibliotecas tutorizadas y grupos interactivos	10
C.14	Los contenidos más específicos de la CPA (confianza, empatía, honestidad, respeto, cuidado interpersonal, apoyo mutuo, trabajo colaborativo y cooperativo, compartición e intercambio de prácticas, investigación-acción, innovación, buenas prácticas, práctica reflexiva individual y conjunta, detección de problemas, búsqueda conjunta de soluciones, etc.)	1 – 2 – 3 – 4 – 5 – 6 7 – 8 – 9 – 10

Fuente: Elaboración propia

3.3.4. Metodología

Esta propuesta se enmarca en el apoyo al proceso de enseñanza-aprendizaje, ya que el fin de la CPA consiste en mejorar la calidad de la enseñanza y en la atención más efectiva a la

diversidad del alumnado. También se puede trabajar desde la acción tutorial, en la transferencia de la formación y competencias adquiridas respecto al alumnado.

Para lograrlo se utiliza una metodología activa, participativa, colaborativa y especialmente práctica, ya que lo que se persigue es impulsar a los docentes a continuar realizando lo trabajado en estas actividades desde su autonomía y conjuntamente.

Las sesiones se realizan en diferentes lugares y, en cada uno de ellos, el espacio es el adaptado a tal fin. Las que se realizan en el centro se llevan a cabo en una sala de reuniones, que permite que todos estén alrededor de una mesa facilitando la participación y el vínculo entre todos los miembros. La orientadora es la encargada de llevar a cabo las actividades, aunque el equipo directivo también realiza la última sesión y está presente en algunas de ellas como parte de la comunidad y en apoyo a la distribución del liderazgo. Del mismo modo, en algunas sesiones intervienen como ayudantes las profesoras especialistas en pedagogía terapéutica (PT, en adelante) y en audición y lenguaje (AL, en adelante), la coordinadora de interculturalidad y el coordinador TIC, mostrando que es un proyecto conjunto de todos los miembros.

La metodología que se sigue en la mayor parte de las sesiones comienza con una presentación de la temática, seguida de una explicación teórica y un vídeo que ayuda a profundizar en lo explicado, o a dar un punto de vista alternativo. Tras esta primera parte se abre un espacio de participación, de autorreflexión y reflexión conjunta sobre la propia práctica, de propuestas de actuación, identificación de problemas y búsqueda conjunta de soluciones mediante trabajo cooperativo y colaborativo, Brainstorming, grupo focal, debate y, sobre todo, desde la dialógica, así como visualización o compartición de buenas prácticas. También se realiza una sesión utilizando la metodología Flipped Classroom o aula invertida y otra sesión en la modalidad virtual, para acercar al profesorado a la práctica de estos modos y metodologías.

En algunas sesiones se finaliza con tareas de profundización o puesta en práctica de lo trabajado y, en todas ellas, con una evaluación de la sesión y propuestas de mejora.

3.3.5. Cronograma y secuenciación de actividades

La propuesta consta de diez actividades distribuidas en tres que inciden especialmente en el desarrollo de la comunidad y seis destinadas a la formación y capacitación docente, aunque ambas partes se trabajan en todas las sesiones y está planteada para llevarse a cabo en las

horas de formación docente, como autoformación y en horas no lectivas, y que se extienda durante todo el curso para que, una vez terminada la intervención se instaure la práctica; por lo que la secuencia de actividades se ha distribuido con una periodicidad de tres semanas. No obstante, en Cantabria, el calendario escolar está distribuido en bimestres, con una semana de vacaciones cada dos meses que, junto a los periodos de evaluación y las festividades de Navidad y Semana Santa, provoca que algunas sesiones se tengan que espaciar un poco más.

A continuación, en la Tabla 7, se muestra el cronograma propuesto para llevar a cabo las sesiones.

Tabla 7. Cronograma

Sesión		Temporalización	Horario	Duración	Lugar
1	Creando Comunidad	3er. sábado de septiembre	No lectivo	Jornada	Fuera del centro
2	Trabajando juntos	2ª semana de octubre	Lectivo	2 horas	En el centro
3	La importancia de la adolescencia	1ª semana de noviembre	Lectivo	2 horas	En el centro
4	NEAE (I)	4ª semana de noviembre	Lectivo	2 horas	En el centro
5	NEAE (II)	3ª semana de enero	Lectivo	2 horas	En el centro
6	Nos vamos de tardeo	2ª jueves de febrero	No lectivo	2 horas	Fuera del centro
7	Nos activamos con TIC	1ª semana de marzo	Lectivo	2 horas	En el centro
8	DUA DUA DUA	2ª semana de abril	Lectivo	2 horas	En el centro
9	Creando un buen clima en el centro	2ª semana de mayo	No lectivo	2 horas	Sesión virtual
10	Y..., ¿si damos un paso más?	1er. jueves de junio	No lectivo	2 horas	Fuera del centro

Fuente: Elaboración propia

La duración establecida para cada sesión es de dos horas, exceptuando la Sesión 1, que se lleva a cabo a lo largo de toda una jornada.

A continuación, se presenta cada sesión desarrollada en su tabla correspondiente, comenzando por la Tabla 8, con la Sesión 1, en la que se lleva a cabo una convivencia.

Tabla 8. Sesión 1. Creando Comunidad

Título		Lugar	Horario	Temporalización
Creando Comunidad		Albergue para convivencias	Fuera de horario escolar	3er. sábado de septiembre, de 10 a 21 h.
Objetivos	O.01 – O.02 – O.04	Contenidos	C.07 – C.10 - C.14	
Competencias	CCL – CD – CPSAA – CC – CE – CCEC / Científicas – Metodológicas – Sociales – Personales			
Desarrollo de la actividad				
<p><u>Planning de la jornada:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • 10:00 h. Visita de las instalaciones y breve paseo por el pueblo. • 11:00 h. Presentación de la propuesta y de lo que se pretende desarrollar durante el curso escolar, proyectando el vídeo Comunidades Profesionales de Aprendizaje, de Fernando Trujillo. https://www.youtube.com/watch?v=KHLqn3mZz6s Después se abrirá un coloquio-debate donde se compartan las opiniones sobre el vídeo. • 12:30 h. “Profechef”. Serán distribuidos en grupos para hacer la compra en el pueblo para preparar la comida. El profesorado veterano es el encargado de preparar la comida en acogida a los nuevos docentes y los recién incorporados prepararán la merienda/cena. • 15:00 h. Comida. • 16:30 h. Durante la sobremesa se realizará la dinámica “Vamos a conocernos mejor” para conocerse un poco más, consistente en escribir en un papel una anécdota personal, que deben adivinar a quién pertenece. Al exponerla se introducen 2 mentiras, que también se tienen que detectar. Con esta dinámica se pretende aumentar la confianza, la empatía y el valor de la honestidad dentro del grupo (Anexo B). • 18:00 h. “Blendedkana”. Gymkana colaborativa mediante pruebas interconectadas en el pueblo y en la red. Para las pruebas en el pueblo se les facilita un mapa con los principales enclaves y las pruebas virtuales se realizarán a través de Google Workspace, con pruebas de competencia digital. El final de la gymkana consiste en la creación de la comunidad virtual en Google Workspace (Anexo C). • 20:30 h. Merienda/cena compartiendo las impresiones, lo que les ha parecido la jornada y la motivación para llevar a cabo el proyecto. 				
Metodología				
Esta primera sesión se lleva a cabo en un ambiente distendido, donde predomina la metodología participativa, colaborativa y cooperativa, siendo eminentemente práctica. Se integra el movimiento, las TIC, el diálogo y la búsqueda conjunta de soluciones. En esta sesión inaugural participa también el equipo directivo por la importancia de formar comunidad y en apoyo al proyecto.				
Recursos materiales	Albergue (sala de reuniones, mesas, sillas, cocina y útiles), portátiles, proyector, pantalla, bolsa para dinámica, mapa del tesoro, folios y bolígrafos			
Recursos humanos	Orientadora, equipo directivo y profesorado de ESO			
Criterios de evaluación			Instrumentos para evaluar	
Esta sesión se evaluará mediante observación de la orientadora y del equipo directivo y una evaluación de la sesión por parte del profesorado.			Registro de observación (Anexo D) y Cuestionario de evaluación de la convivencia (Anexo E)	

Fuente: Elaboración propia

Posteriormente, en la Sesión 2 se trabaja la docencia compartida y sus diferentes modalidades, y se presenta a continuación, en la Tabla 9.

Tabla 9. Sesión 2. Trabajando juntos

Título	Lugar	Horario	Temporalización
Trabajando juntos	Centro educativo	Horas de formación docente	2ª semana de octubre (1 h. 30 min.)
Objetivos	O.01 - O.02 – O.03 – O.04 – O.05 – O.08 - O.11		Contenidos C.01 – C.02 – C.07 - C.10 – C.14
Competencias	CCL – STEM - CD – CPSAA – CC – CE / Científicas – Metodológicas – Sociales – Personales		
Desarrollo de la actividad			
<p>La docencia compartida es un mecanismo por el que dos o más docentes colaboran en el aula, maximizando la atención a la diversidad y el aprendizaje conjunto entre los profesores. El aprendizaje no sólo se produce estando dentro del aula, sino al planificar y evaluar la actividad conjunta.</p> <ol style="list-style-type: none"> Presentación del tema. Explicación de la docencia compartida y sus modalidades: uno lleva la clase y otro observa; uno lleva la clase y otro apoya a los alumnos que lo requiere; docencia compartida en paralelo (división del aula en dos mitades); docencia compartida en estaciones o grupos rotativos (rincones); docencia compartida en enseñanza alternativa (gran grupo y grupo específico flexible) y docencia compartida en equipo (colaborativa). Participación. Se pide que los docentes que lo conocen, o lo han practicado previamente, cuenten al resto su experiencia, la forma en que lo han llevado a cabo y los resultados obtenidos. Vídeo “Docencia compartida: aprendizaje docente entre iguales” (GrupdeRecerca Grai). https://www.youtube.com/watch?v=1hqw5tRwZv0 Se propone iniciar experiencias de docencia compartida, durante el resto del trimestre, por parejas de docentes, creando equipos de trabajo en Google Workspace para acordar la planificación, ejecución y evaluación de la práctica. Las profesoras especialistas en PT y AL también pueden participar en las experiencias. Vídeo de buenas prácticas en el IES Roces, de Gijón (Asturias). https://www.youtube.com/watch?v=UdUHNILHYj8 Los resultados se analizarán en el próximo trimestre. Autoevaluación y coevaluación. 			
Metodología			
<p>Esta sesión comienza con metodología expositiva por parte de la orientadora, para dar paso a la metodología activa y participativa, a través de compartir la propia práctica y buenas prácticas. Se utilizan las TIC mediante visualización de un vídeo explicativo y otro de buenas prácticas y se propone incorporar el contenido trabajado a la práctica docente, mediante trabajo colaborativo por parejas y gestión en herramienta digital. En esta sesión también se cuenta con el equipo directivo, como apoyo a la nueva práctica y dotar de autonomía al profesorado.</p>			
Recursos materiales	Sala de reuniones (mesas y sillas), portátiles, proyector, pantalla, folios y bolígrafos		
Recursos humanos	Orientadora, equipo directivo y profesorado de ESO		
Criterios de evaluación			Instrumentos para evaluar
<p>La evaluación de esta sesión consiste en la observación de la orientadora y del equipo directivo, una evaluación de la sesión por parte del profesorado y una memoria de autoevaluación y coevaluación una vez realizadas las prácticas en el aula.</p>			<p>Registro de observación (Anexo D), Cuestionario de evaluación de la Sesión 2 (Anexo F) y Memoria de prácticas realizadas</p>

Fuente: Elaboración propia

En la Sesión 3, se presenta la adolescencia y sus potencialidades, así como la importancia de las expectativas docentes sobre el alumnado, y se muestra a continuación, en la Tabla 10.

Tabla 10. Sesión 3. La importancia de la adolescencia

Título		Lugar		Horario		Temporalización	
La importancia de la adolescencia		Centro educativo		Horas de formación docente		1ª semana de noviembre (1 h. 30 min.)	
Objetivos		O.02 – O.03 – O.04 – O.06 – O.07		Contenidos		C.03 – C.04 – C.05 – C.14	
Competencias		CCL – CPSAA – CC – CE / Científicas – Metodológicas – Sociales – Personales					
Desarrollo de la actividad							
<p>La adolescencia es un periodo de grandes cambios físicos, psíquicos, emocionales y sociales, en la que los estudiantes dedican gran parte de sus esfuerzos en encontrar su identidad, por lo que es primordial ayudarlos a superar con éxito esta etapa, contribuyendo a que logren un buen autoconcepto, autoestima y autoeficacia y aprovechar todas las potencialidades que poseen en este periodo de su vida.</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Presentación de la adolescencia, los principales cambios que se producen y las dificultades del cambio de la etapa de Educación Primaria a Secundaria. 2. Vídeo “Desmontando mitos sobre los adolescentes” de Daniel J. Siegel. https://youtu.be/-nK5Mt2vDPE 3. Participación. Reflexión en grupo sobre el vídeo y reflexión sobre aspectos relevantes del alumnado. 4. Explicación. Búsqueda de la identidad, importancia del autoconcepto, autoestima, autorrefuerzo y autoeficacia. El papel del profesorado en la ayuda a los estudiantes en esta etapa y la importancia de las expectativas de los docentes. 5. Vídeo “Cuatro pilares para cuidar tu autoestima” de Walter Riso. https://youtu.be/8iOo3ii0RTM 6. Trabajo individual y en grupo. Reflexión sobre el vídeo, identificación y análisis de casos concretos de alumnado con baja autoestima e identificación de expectativas propias sobre el alumnado. Autorreflexión sobre la propia práctica y puesta en común. Propuestas de atención a este alumnado. Propuestas de mejora. Compartir buenas prácticas y evaluación conjunta de las propuestas de atención. 							
Metodología							
Esta sesión se trabajan dos bloques de metodología expositiva por parte de la orientadora, que dan paso a la metodología activa y participativa. También se utilizan las TIC mediante visualización de dos vídeos explicativos. Se realiza trabajo individual y en grupo, de reflexión y solución de problemas y buenas prácticas.							
Recursos materiales		Sala de reuniones (mesas y sillas), portátiles, proyector, pantalla, folios y bolígrafos					
Recursos humanos		Orientadora y profesorado de ESO					
Criterios de evaluación				Instrumentos para evaluar			
La evaluación de esta sesión se realiza mediante observación de la orientadora, evaluación de la sesión por parte del profesorado y coevaluación conjunta de las propuestas de atención.				Registro de observación (Anexo D) y Cuestionario de evaluación de la Sesión 3 (Anexo G)			

Fuente: Elaboración propia

A continuación, en la Tabla 11, se desarrolla la Sesión 4, en la que se trabaja la atención al alumnado con NEAE, concretamente TDAH, dificultades de aprendizaje y alteraciones del lenguaje.

Tabla 11. Sesión 4. NEAE (I)

Título	Lugar	Horario	Temporalización
NEAE (I)	Centro educativo	Horas de formación docente	4ª semana de noviembre (2 horas)
Objetivos	O.02 – O.04 – O.08	Contenidos	C.02 - C.06 – C14
Competencias	CCL – CPSAA – CC – CE / Científicas – Metodológicas – Sociales – Personales		
Desarrollo de la actividad			
<p>El alumnado con TDAH, dificultades de aprendizaje o alteraciones del lenguaje son alumnos con NEAE y su atención comenzará por medidas ordinarias. Es importante que el profesorado conozca sus características para poder identificar y conocer cómo abordar la atención efectiva a este alumnado, para que se trabaje desde una misma unidad de acción.</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Presentación del TDAH. Definición, tipos y síntomas clave del trastorno. Explicación de la etiología del trastorno y repercusiones educativas, sociales, emocionales y comportamentales. 2. Vídeo “Experiencia de una persona con TDAH”, de Xabier Alconero. https://www.youtube.com/watch?v=IDN9FyILDN8 3. Participación. Reflexión sobre el vídeo e identificación de alumnado con características compatibles con el trastorno, acciones que se están llevando a cabo y reflexión sobre mejoras detectadas y alumnado sin evolución. 4. La profesora especialista en PT, junto con la orientadora, expone el trabajo que se está llevando a cabo con este alumnado y se ponen en común, dando paso a nuevas propuestas de intervención. 5. Presentación de las dificultades de aprendizaje: dislexia, disortografía y discalculia. Definición, tipos y síntomas clave. 6. Vídeo “La dislexia es una dificultad del aprendizaje, no es una enfermedad”, de Luz Rello. https://www.youtube.com/watch?v=bNjr9Y1kOSI 7. Participación. Reflexión e identificación del alumnado con características compatibles con el trastorno, acciones que se están llevando a cabo y reflexión sobre mejoras detectadas y alumnado sin evolución. 8. Las profesoras especialistas en AL y PT, junto con la orientadora, presentan el trabajo que están realizando y se ponen en común, dando paso a nuevas propuestas de intervención. 9. Presentación de las alteraciones del lenguaje. Definición, tipos y síntomas clave. 10. La profesora especialista en AL, junto con la orientadora, comparte el trabajo que están realizando, poniéndolo en común y dando paso a nuevas propuestas de intervención. 			
Metodología			
Se trabajan los tres tipos de necesidades mediante una presentación y explicación de éstas, seguida por la parte TIC de un vídeo para profundizar en el caso concreto, tras lo que se abre un espacio de metodología participativa, de puesta en común y reflexión. En esta sesión participan en las exposiciones las profesoras especialistas en PT y AL. Se realiza trabajo en grupo de reflexión y solución de problemas.			
Recursos materiales	Sala de reuniones (mesas y sillas), portátiles, proyector, pantalla, folios y bolígrafos		
Recursos humanos	Orientadora y profesorado de ESO		
Criterios de evaluación			Instrumentos para evaluar
Esta sesión se evalúa mediante la observación de la orientadora, la evaluación de la sesión por parte del profesorado (Anexo H) y la evaluación conjunta de las propuestas de intervención.			Registro de observación (Anexo D) y Cuestionario de evaluación de las Sesiones 4 y 5 (Anexo H)

Fuente: Elaboración propia

Posteriormente, en la Sesión 5, se lleva a cabo la segunda parte de la formación en la mejora de la atención al alumnado con NEAE, y se presenta a continuación, en la Tabla 12.

Tabla 12. Sesión 5. NEAE (II)

Título	Lugar	Horario	Temporalización
NEAE (II)	Centro educativo	Horas de formación docente	3ª semana de enero (2 horas)
Objetivos	O.02 – O.04 – O.08	Contenidos	C.02 - C.06 – C14
Competencias	CCL – CP - CPSAA – CC – CE / Científicas – Metodológicas – Sociales – Personales		
Desarrollo de la actividad			
<p>Es importante que el profesorado conozca las características del alumnado con NEAE para poder identificar y conocer cómo abordar la atención efectiva a este alumnado, para que se trabaje desde una misma unidad de acción.</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Presentación del trastorno del espectro autista. Definición, tipos, principales características del trastorno y criterios diagnósticos. Diferentes apoyos requeridos en función del grado de severidad y signos de alerta para su detección. 2. Vídeo “Suceden cosas asombrosas (entendiendo el autismo)”. https://www.youtube.com/watch?v=wex4aLnDZVw 3. Participación. Reflexión e identificación de alumnado con características compatibles con el trastorno, acciones que se están llevando a cabo y reflexión sobre mejoras detectadas o sin evolución. 4. La profesoras especialistas en PT Y AL, junto con la orientadora, exponen el trabajo que se está llevando a cabo con este alumnado y se ponen en común junto con más medidas oportunas. 5. Presentación de las altas capacidades. Definición, criterios para su diagnóstico y características que presentan. Importancia de su detección e intervención. 6. Vídeo “Características de los niños de altas capacidades”. https://www.youtube.com/watch?v=rfhjCa7DgP8 7. Participación. Reflexión e identificación del alumnado con características compatibles con el trastorno, acciones que se están llevando a cabo y reflexión sobre mejoras detectadas o sin evolución. 8. La profesoras especialistas en AL y PT junto con la orientadora presentan el trabajo que están realizando y se ponen en común junto con más medidas adecuadas. 9. Presentación de las necesidades del alumnado de incorporación tardía al Sistema Educativo y del alumnado con diversidad cultural y étnica. Definición y profundización en el concepto de interculturalidad. 10. Trabajo en grupo. Propuestas de atención al alumnado que no conoce el idioma. La coordinadora de interculturalidad expone unas pautas para su acogida e integración en el aula y en el centro y conjuntamente se analizan las medidas que se están practicando y si se está llevando a cabo una educación intercultural y propuestas de mejora. 			
Metodología			
Se trabajan dos bloques de metodología expositiva por parte de la orientadora, seguida por la parte TIC de un vídeo para profundizar en el caso concreto, tras lo que se abre un espacio de metodología activa y participativa. También se utilizan las TIC mediante visualización de dos vídeos explicativos. En esta sesión participa en una parte del espacio expositivo la coordinadora de interculturalidad. Se realiza trabajo en grupo de reflexión y solución de problemas.			
Recursos materiales	Sala de reuniones (mesas y sillas), portátiles, proyector, pantalla, folios y bolígrafos		
Recursos humanos	Orientadora y profesorado de ESO		
Criterios de evaluación			Instrumentos para evaluar
Esta sesión se evalúa mediante la observación de la orientadora, la evaluación de la sesión por parte del profesorado (Anexo H) y la evaluación conjunta de las propuestas de intervención.			Registro de observación (Anexo D) y Cuestionario de evaluación de las Sesiones 4 y 5 (Anexo H)

Fuente: Elaboración propia

Seguidamente, como se muestra a continuación, en la Tabla 13, se realiza la Sesión 6, en la que se realiza la primera sesión para compartir prácticas fuera del centro, marcando el inicio de la andadura de la comunidad.

Tabla 13. Sesión 6. Nos vamos de tardeo

Título	Lugar	Horario	Temporalización
Nos vamos de tardeo	Local de la orientadora	Fuera de horario escolar	2º jueves de febrero, de 18 a 20 h.
Objetivos	O.01 – O.02 – O.03 – O.04 – O.05 - O.11	Contenidos	C.02 – C.07 – C.10 – C.14
Competencias	CCL – CD – CPSAA – CC – CE / Científicas – Metodológicas – Sociales – Personales		
Desarrollo de la actividad			
<p>La base para que una CPA funcione son las reuniones frecuentes para compartir las propias prácticas y todo lo relacionado con el aprendizaje del alumnado, tanto dentro como fuera del centro y del horario escolar.</p> <p>Se realiza una reunión más informal por el sitio donde se lleva a cabo, con merienda y ambiente distendido, pero toda la conversación se focaliza en el proceso de enseñanza-aprendizaje, los resultados del alumnado y las prácticas implementadas hasta el momento.</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Se explica la importancia de establecer reuniones mensuales presenciales para mantener una continuidad en el compartir entre todos los miembros. 2. Se analiza conjuntamente las experiencias de docencia compartida llevadas a cabo hasta el momento. Los docentes que lo están ejecutando explican su experiencia, la evolución detectada y sus propuestas de mejora basadas en la autoevaluación. 3. Se abre un turno de preguntas para resolver dudas y proponer mejoras en las prácticas realizadas. 4. Cada miembro saca el tema sobre el que quiere compartir, y entre todos, se dialoga, se busca la mejor solución y se alcanza un acuerdo conjunto. 5. Se exponen las necesidades detectadas y se plantean posibles soluciones. 6. Se habla de la comunidad virtual, cómo se va realizando el trabajo y se insiste en la necesidad de compartir tanto en persona como a través de Google Workspace. 7. Turno de charla sobre la satisfacción, las sensaciones con la comunidad y la formación y propuestas de mejora. 8. Se establece el calendario de reuniones mensuales de “tardeo” hasta fin de curso y los voluntarios para preparar los lugares de reunión. 			
Metodología			
Esta sesión se lleva a cabo fuera del centro, en un espacio adaptado buscado por la orientadora. La metodología de esta sesión es eminentemente práctica, basada en el diálogo, reflexión y detección de problemas derivados del proceso de enseñanza-aprendizaje y de la práctica profesional y búsqueda conjunta de soluciones. En esta sesión también participa el equipo directivo para fomentar y apoyar la comunidad y la distribución del liderazgo.			
Recursos materiales	Local de la orientadora (salón, mesa y sillas), portátiles, folios y bolígrafos		
Recursos humanos	Orientadora, equipo directivo y profesorado de ESO		
Criterios de evaluación		Instrumentos para evaluar	
Esta sesión se evalúa mediante la observación de la orientadora y del equipo directivo y la evaluación de la sesión por parte del profesorado.		Registro de observación (Anexo D) y Cuestionario de evaluación de reuniones para compartir prácticas (Anexo I)	

Fuente: Elaboración propia

Posteriormente, en la Sesión 7, se desarrolla la formación en metodologías activas y TIC, que se detalla a continuación, en la Tabla 14.

Tabla 14. Sesión 7. Nos activamos con TIC

Título	Lugar	Horario	Temporalización
Nos activamos con TIC	Centro educativo	Horas de formación docente	1ª semana de marzo (2 horas)
Objetivos	O.02 – O.03 – O.04 – O.05	Contenidos	C.01 – C.02 – C.07 – C.14
Competencias	CCL – STEM – CD – CPSAA – CC - CE / Científicas – Metodológicas – Sociales – Personales		
Desarrollo de la actividad			
<p>Las metodologías activas permiten que el alumno sea el centro del proceso de enseñanza-aprendizaje, ocupando una posición activa, que le permite ser el protagonista de su propio aprendizaje competencial. Las metodologías activas permiten una mayor personalización de la enseñanza y, por tanto, una atención más efectiva a la diversidad, haciendo el aprendizaje más autónomo y participativo.</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Presentación. Importancia de introducir las metodologías activas y el uso de TIC en el aula para mejorar la atención a la diversidad, la motivación del alumnado, los resultados de aprendizaje y el aprender a aprender, a la vez que su contribución en el desarrollo de las soft skills. 2. Explicación de algunos tipos de metodologías activas: Flipped Classroom o aula invertida, aprendizaje cooperativo, aprendizaje basado en problemas, aprendizaje basado en proyectos y aprendizaje basado en pensamiento. 3. Participación. Se pide que los profesores compartan el tipo de metodologías que utilizan en el aula y autorreflexión y reflexión conjunta de la metodología que consideran más oportuna para su materia o que les gustaría implementar. 4. Vídeo “El juego como herramienta de aprendizaje” de Ignacio Andrió. https://youtu.be/TwVwbKF8Le0 5. Explicación de la diferencia entre aprendizaje basado en el juego y gamificación. Profundización en la gamificación. 6. Presentación, por parte del coordinador TIC, del uso de herramientas TIC educativas para gamificar y muestra de un material gamificado elaborado por el departamento de tecnología. 7. Trabajo cooperativo. Desarrollo de una pequeña gamificación entre todos, participando el profesorado de tecnología como profesores de apoyo. Evaluación conjunta del producto. 8. Tarea: visualizar el vídeo “La gamificación en el aula” de UNIR. https://youtu.be/88ZGFIUHxYk y seguir profundizando en metodologías activas a través de la investigación individual y compartir en Google Workspace. 			
Metodología			
Metodología expositiva, seguida de un espacio participativo y activo de reflexión personal y conjunta. Después se introducen las TIC mediante la visualización de un vídeo explicativo y posteriormente, el coordinador TIC realiza una explicación y se hace trabajo cooperativo, llevando a cabo la docencia compartida ejecutada por el profesorado de tecnología con una resolución de problema práctico. El equipo directivo también participa en esta sesión por la introducción de nuevas metodologías, que pueden afectar más adelante al Proyecto Educativo de Centro. En esta sesión, se propone una tarea de visualización de un vídeo para profundizar en el tema.			
Recursos materiales	Sala de reuniones (mesas y sillas), portátiles, proyector, pantalla, folios y bolígrafos		
Recursos humanos	Orientadora, equipo directivo y profesorado de ESO		
Criterios de evaluación			Instrumentos para evaluar
Esta sesión se evalúa mediante la observación de la orientadora y del equipo directivo, la evaluación de la sesión por parte del profesorado y la evaluación conjunta del producto realizado.			Registro de observación (Anexo D) y Cuestionario de evaluación de la Sesión 7 (Anexo J)

Fuente: Elaboración propia

La siguiente sesión se realiza con la metodología Flipped Classroom y corresponde a la Sesión 8, en la que se trabaja el DUA, y se muestra a continuación, en la Tabla 15.

Tabla 15. Sesión 8. DUA DUA DUA

Título		Lugar	Horario	Temporalización
DUA DUA DUA		Centro educativo	Horas de formación docente	2ª semana de abril (2 horas)
Objetivos	O.02 – O.03 – O.04 – O.05 – O.08		Contenidos	C.02 – C.06 – C.07 – C.08 – C.14
Competencias	CCL – CP – STEM – CD – CPSAA – CC – CE – CCEC / Científicas – Metodológicas – Sociales – Personales			
Desarrollo de la actividad				
<p>El DUA es una forma de desarrollar el currículum de manera que se adapte a todo el alumnado, a partir de múltiples formas de representación, de expresión y de motivación, de modo que cada alumno pueda acceder, responder y motivarse de la manera que más se adapte a su propio estilo de aprendizaje.</p> <p>Para realizar esta sesión, el profesorado ha tenido que visualizar previamente el vídeo “DUA, el diseño universal de aprendizaje”, de Coral Elizondo. https://youtu.be/MNMsCwsg9hM.</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Participativo. Se comparte lo que les ha parecido el vídeo, los conocimientos previos que tenían del DUA y si tienen dudas a la hora de desarrollarlo. 2. Trabajo cooperativo. Se presentan las NEAE trabajadas en las anteriores sesiones y en grupos de 4 se proponen alternativas adaptadas para cada necesidad. Un portavoz de cada grupo lo expone y un miembro de cada grupo lo evalúa. 3. Trabajo en grupo. Actividad práctica en la que por departamentos tienen que diseñar la representación de un tema utilizando el DUA y formas de representación de lo aprendido por parte del alumnado. 4. Presentación de las propuestas con autoevaluación y coevaluación y otras propuestas. 5. Trabajo entre todos. Brainstorming sobre formas de motivar al alumnado. 6. Dinámica. Inteligencias múltiples y DUA. Para ver de forma práctica la relación entre las inteligencias múltiples y el DUA se presentan las inteligencias múltiples y a modo de “patata caliente” se van proponiendo formas de motivar, presentar y expresar con cada tipo de inteligencia. Después, se debaten todas las propuestas y se realizan nuevas aportaciones y un responsable va anotando todas las respuestas que después se cuelgan en Google Workspace para que lo puedan utilizar (Anexo K). Al terminar se visualiza la presentación de Coral Elizondo “Inteligencias múltiples en la escuela inclusiva”. https://www.concursoescolaronce.es/34edicion/descargas/WEBINARS/WEBINAR_1_PRESENTACION.pdf 				
Metodología				
Esta sesión se realiza simulando la modalidad de Flipped Classroom, ya que para considerarse aula invertida debería llevarse a cabo no sólo en una sesión y se deberían cumplir más requisitos. Los docentes trabajan el contenido teórico en casa y en la sesión se aclaran dudas y se profundiza de forma práctica y colaborativa, en pequeño y gran grupo. También se realiza trabajo cooperativo, Brainstorming y una dinámica participativa.				
Recursos materiales	Sala de reuniones (mesas y sillas), portátiles, proyector, pantalla, folios y bolígrafos			
Recursos humanos	Orientadora y profesorado de ESO			
Criterios de evaluación				Instrumentos para evaluar
Esta sesión se evalúa mediante la observación de la orientadora, la evaluación de la sesión por parte del profesorado y la evaluación por grupos de las alternativas trabajadas.				Registro de observación (Anexo D) y Cuestionario de evaluación de la Sesión 8 (Anexo L)

Fuente: Elaboración propia

Posteriormente, en la Sesión 9, se trabaja en la modalidad virtual, a través de Meet, la prevención de conflictos y la cultura de la paz, como se detalla a continuación, en la Tabla 16.

Tabla 16. Sesión 9. Creando un buen clima en el centro

Título		Lugar	Horario	Temporalización
Creando un buen clima en el centro		Virtual (Meet)	Fuera del horario lectivo	2ª semana de mayo (2 horas)
Objetivos	O.01 – O.02 – O.04 – O.05 – O.10 – O.11		Contenidos	C.07 – C.09 – C.10 – C.11 – C.14
Competencias	CCL – CD – CPSAA – CC – CE – CCEC / Científicas – Metodológicas – Sociales – Personales			
Desarrollo de la actividad				
<p>Los conflictos son algo habitual en las relaciones, sobre todo en la etapa de la adolescencia, pero se debe aprovechar esta situación para resolverla de una forma pacífica que suponga un aprendizaje para todos. Los docentes son modelos para los estudiantes y educar y relacionarse a través del respeto es una forma muy efectiva de conseguir un buen clima en el centro y contribuir a la cultura de la paz. La empatía y la asertividad son dos habilidades clave para mejorar el clima del aula y deben trabajarse transversalmente. Esta sesión se realiza a través de Meet.</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Presentación. Explicación sobre los principales tipos de conflictos en el aula en Secundaria y las diferentes formas de abordarlos, la mediación y la resolución dialógica de conflictos. 2. Participación. Puesta en común de las líneas de actuación del Plan de Convivencia del centro y propuestas de mejora mediante Brainstorming. 3. Visualización del vídeo “La historia de un maestro y un rectángulo con ojos” de José Antonio Fernández Bravo. https://youtu.be/vSr-rTHSk6I 4. Participación. Reflexión sobre el vídeo y autorreflexión sobre la importancia del respeto en las relaciones en el centro y la forma de comunicación con los otros, especialmente con el alumnado. 5. Los estilos de comunicación: agresivo, pasivo y asertivo. Importancia de lograr comunicarse de manera asertiva y promover ese tipo de comunicación en el alumnado. Competencias emocionales: explicación de la empatía y la asertividad como técnicas de comunicación para mejorar la convivencia en el aula y promoverlo en el alumnado. 6. Visualización del vídeo “7 técnicas asertivas - afrontar con éxito una discusión”. https://youtu.be/PyVifb7rWro 7. Actividad grupal. “Role playing virtual” representando escenas improvisadas para practicar la empatía y la asertividad. Comienza la orientadora exponiendo una situación conflictiva y los demás siguen desarrollando la escena (Anexo M) 8. Momento de autorreflexión sobre la propia práctica en el aula. Preguntarse cómo puede cada uno mejorar su actuación interpersonal, tanto con alumnado como con el resto de miembros. Quien quiera puede compartirlo. 				
Metodología				
Esta sesión se realiza de forma virtual, a través de la aplicación Meet. Consta de una parte expositiva, visualización de 2 vídeos de profundización, espacios de participación mediante Brainstorming, autorreflexión y reflexión conjunta. Finaliza con un role playing virtual donde poner en práctica las habilidades presentadas, seguida de una reflexión sobre la propia actuación y modo de mejorarlo. El equipo directivo también participa en esta sesión, por tratar temas referentes al Plan de Convivencia y a las relaciones entre los miembros.				
Recursos materiales	Google Workspace (Meet), portátiles, folios y bolígrafos			
Recursos humanos	Orientadora, equipo directivo y profesorado de ESO			
Criterios de evaluación			Instrumentos para evaluar	
Esta sesión se evalúa mediante observación de la orientadora y el equipo directivo y evaluación de la sesión por parte de los docentes.			Registro de observación (Anexo D) y Cuestionario de evaluación de la Sesión 9 (Anexo N)	

Fuente: Elaboración propia

Y para finalizar, se lleva a cabo la Sesión 10, como última sesión de la intervención, donde se reflexiona sobre lo trabajado y se plantean nuevas opciones para continuar desarrollando la CPA.

Tabla 17. Sesión 10. Y..., ¿si damos un paso más?

Título	Lugar	Horario	Temporalización
Y..., ¿si damos un paso más?	Local de la directora	Fuera del horario lectivo	1er. jueves de junio (de 18 a 20 h.)
Objetivos	O.01 – O.02 – O.03 – O.09 – O.11 – O.12	Contenidos	C.12 – C.13 – C.14
Competencias	CCL – CPSAA – CC – CE / Científicas – Metodológicas – Sociales – Personales		
Desarrollo de la actividad			
<p>La última sesión del programa de intervención se realiza con una jornada de tarde de merienda, esta vez en un espacio propuesto por la directora, para finalizar incidiendo en que, tan importante como la formación y capacitación del profesorado, el aprendizaje colaborativo, la práctica compartida y la reflexión conjunta es la apertura de la escuela al entorno y la participación de las familias en el centro educativo.</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Presentación. Opciones para seguir desarrollando una escuela inclusiva: escuela de padres, tertulias dialógicas, bibliotecas tutorizadas y grupos interactivos. 2. Explicación de la importancia de la participación de las familias en el centro, a través de las tutorías, las entrevistas, reuniones de “tertulia-café”, sesiones de orientación, talleres, colaboración en extraescolares y escuela de padres. Profundización en la relevancia de la escuela de padres como instrumento de formación e intercambio de experiencias. 3. Buenas prácticas. Visualización del vídeo “Comunidades de Aprendizaje CEP Lekeitio”. https://youtu.be/6ab0Cx8h2Qg 4. Participación. Opiniones sobre las opciones presentadas, viabilidad de introducir alguna propuesta en el centro. El equipo directivo expone su apertura a seguir avanzando por este camino. 5. Fin del programa de intervención e inicio de la andadura hacia la transformación del centro. 6. Coloquio sobre la experiencia en estos meses, intra e interpersonales y profesionales y las sensaciones con que han terminado el programa de intervención, propuestas de mejora y motivación para continuar con el proyecto. 			
Metodología			
Esta sesión la realiza el equipo directivo, con el apoyo de la orientadora, por la importancia de apoyar esta forma de organización profesional del centro y tratar temas que afectarían a su Proyecto Educativo. Se divide en dos bloques, el primero con una pequeña parte expositiva con un vídeo de buenas prácticas, como recurso TIC y espacio participativo y un segundo bloque de fin de la intervención con un coloquio sobre la experiencia con esta intervención y los siguientes pasos de la comunidad.			
Recursos materiales	Local (sala, mesa, sillas), portátiles, folios y bolígrafos		
Recursos humanos	Orientadora, equipo directivo y profesorado de ESO		
Criterios de evaluación			Instrumentos para evaluar
Esta última sesión se evalúa mediante la evaluación de la sesión por parte del profesorado y a través del registro, por parte de la orientadora, de las aportaciones de los participantes en los espacios de participación.			Cuestionario de evaluación de la Sesión 10 (Anexo O) e Informe de aportaciones.

Fuente: Elaboración propia

3.3.6. Recursos

Para llevar a cabo el programa se debe contar con una serie de recursos tanto humanos, como materiales y espaciales. Los recursos humanos que se necesitan son la orientadora, como planificadora y ejecutora de la intervención, acompañada y apoyada, en algunas sesiones, por el equipo directivo y todo el profesorado de ESO, que es sobre quien recae la intervención, haciendo mención a las profesoras especialistas en PT y AL, la coordinadora de interculturalidad y el coordinador TIC, junto al departamento de tecnología, que participan apoyando algunas de las sesiones.

Por su parte, los recursos espaciales y materiales que se necesitan consisten en una sala de reuniones, con una mesa, sillas, portátiles, proyector, pantalla, folios y bolígrafos, para las sesiones dentro del centro y un local adaptado a la finalidad de las reuniones más informales, en las sesiones que se realizan fuera del centro y del horario lectivo. No obstante, en el desarrollo de las sesiones se detallan los recursos necesarios para cada una de éstas.

3.3.7. Evaluación

La evaluación de todo tipo de programa es fundamental, no solo para obtener resultados sino para poder realizar mejoras y ajustar la intervención a las necesidades concretas del contexto en que se está interviniendo. En esta intervención se propone realizar una evaluación inicial, una evaluación formativa y una evaluación sumativa.

La evaluación inicial se realiza a partir del Cuestionario de evaluación inicial (Anexo A), con el objetivo de conocer los conocimientos, las prácticas y las necesidades del profesorado, antes de participar en el programa de intervención y poder ajustar el contenido a sus necesidades, sirviendo también como medida pretest.

Durante el desarrollo de la intervención se va realizando la evaluación formativa, que permite llevar un seguimiento de la eficacia de la intervención, así como modificar o ajustar el programa, en caso de que sea conveniente. Esta evaluación formativa se realiza a través de la observación de la orientadora y del equipo directivo, en las sesiones en que este último participa, mediante el Registro de observación de las sesiones (Anexo D) y de los cuestionarios de evaluación de cada sesión (Anexo E, Anexo F, Anexo G, Anexo H, Anexo I, Anexo J, Anexo L, Anexo N y Anexo O). Además, en algunas sesiones se realizan autoevaluaciones y

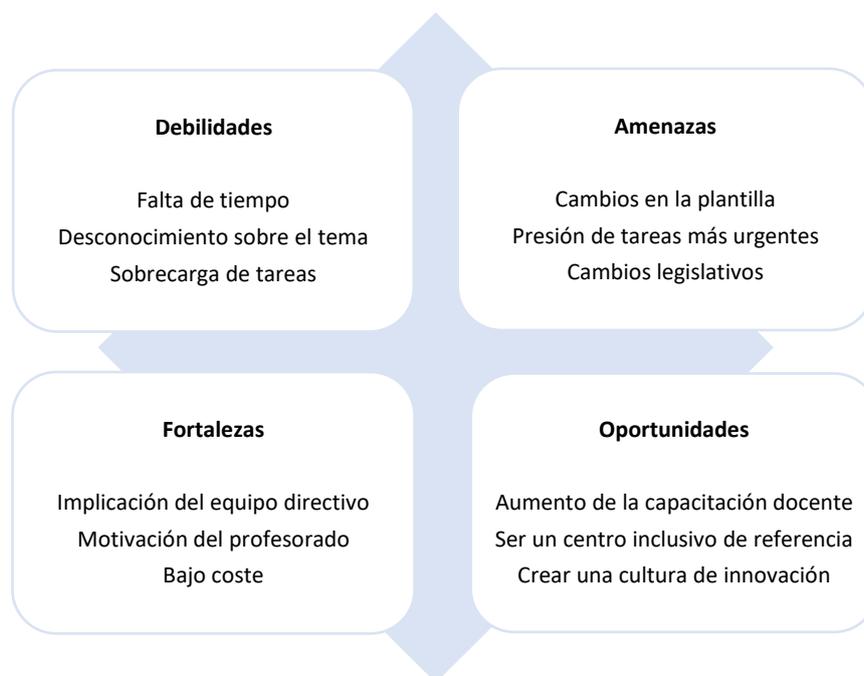
coevaluaciones de las prácticas o intervenciones propuestas, en línea con el artículo 12.8 del Decreto 73/2022, de 27 de julio, que establece que los docentes, para lograr mejorar el proceso de enseñanza, evaluarán su propia práctica.

Por último, se realiza la evaluación sumativa, en la que se valora la consecución de los objetivos planteados en la intervención, a partir del Cuestionario de evaluación final (Anexo P), cumplimentado por todos los participantes; el cuestionario de evaluación inicial (Anexo A), como medida post test, para observar el cambio producido por la intervención; y la evolución del alumnado tanto académica como personal y conductual, de la atención a la diversidad y del clima del aula y del centro.

3.4. Evaluación de la propuesta

Para concluir la propuesta de intervención se realiza un análisis DAFO, con el objetivo de reflexionar sobre la viabilidad de la propuesta y facilitar la toma de decisiones, y se muestra a continuación, en la Figura 10.

Figura 10. Matriz DAFO



Fuente: Elaboración propia

Este análisis permite observar los aspectos internos, tanto positivos como negativos, entre los que se encuentran la dificultad por encontrar tiempo para reunirse y formarse conjuntamente, la falta de conocimiento del profesorado respecto a lo que es y conlleva una CPA y la sobrecarga de tareas del departamento de orientación y del resto de miembros del centro, pero se cuenta con un profesorado muy motivado y con un aspecto fundamental para llevar la propuesta a término, como es la implicación y el apoyo del equipo directivo, así como el bajo coste que supone implementar el programa.

Respecto a los factores externos que pueden afectar al éxito de la propuesta se encuentra la falta de estabilidad de los profesionales, pudiendo acaecer constantes cambios en la plantilla, lo que requeriría un esfuerzo bastante mayor, la aparición de tareas que interfieran en el desarrollo del programa, así como cambios legislativos que obliguen a reestructurar la marcha de la comunidad, pero ante estas posibles amenazas, el programa ofrece un aumento de la capacitación docente que pueda hacer frente a los cambios e imprevistos de un modo más efectivo, la posibilidad de posicionarse como un centro de referencia en lo que a atención a la diversidad se refiere y la posibilidad de que se cree una cultura de innovación en el centro.

Para concluir la evaluación, la orientadora, el equipo directivo y todo el profesorado participante en la propuesta de intervención evalúan el impacto de ésta en la construcción de la CPA, a partir de una rúbrica adaptada de la *Parrilla de observación de la evolución de la escuela en Comunidad Profesional de Aprendizaje*, elaborada por Leclerc (2012), en base a siete indicadores (Anexo Q).

4. Conclusiones

La capacitación docente, a través de la formación conjunta dentro del centro educativo, es un factor olvidado en el Sistema Educativo que contribuye en gran medida al desarrollo profesional y a la mejora de la calidad del proceso de enseñanza-aprendizaje, incidiendo directamente en la atención a la diversidad de todo el alumnado y en el desarrollo personal, social y educativo de toda la comunidad.

A lo largo del marco teórico de esta propuesta de intervención se ha realizado una revisión literaria, que avala la transformación de los centros educativos en CPAs como una de las formas más eficaces de mejorar la calidad de la enseñanza y de lograr una educación basada en la equidad, que facilite el éxito educativo de todo el alumnado.

El aprendizaje colectivo del profesorado, la reflexión crítica, la compartición de las propias prácticas, el trabajo colaborativo, el apoyo mutuo, una cultura innovadora en el centro y la buena relación entre el equipo directivo y el profesorado son factores clave que se han ido presentando para que el centro se convierta en una comunidad de profesionales que trabajan juntos por una meta común y que, a través de la experiencia previa y de la investigación, logran aportar soluciones novedosas a las necesidades que se presentan.

A lo largo de toda la propuesta se ha ido destacando cómo la formación de los docentes resulta un factor esencial para el efectivo ejercicio de su labor educativa. La profundización de su conocimiento en nuevas metodologías y modos de enseñanza, el trabajo colaborativo, el saber cómo atender con efectividad las NEAE, el desarrollo de competencias emocionales, habilidades sociales y estilos eficaces de comunicación posibilitan que puedan llegar a todo el alumnado, sin dejar a ninguno atrás.

La importancia del orientador educativo como apoyo del equipo directivo en la organización del centro y dinamizador de la innovación, trabajando junto al profesorado, asesorándolo y ayudándolo a realizar su práctica de la mejor manera es un punto clave por el que se debe luchar para que no quede su figura eclipsada por las tareas rutinarias, sin ocuparse de ofrecer siempre las mejores opciones para convertir al centro en un espacio donde se conviva y se trabaje para ofrecer la mejor educación a todo el alumnado y a su desarrollo integral.

Por todo ello, la realidad de los centros educativos en España, especialmente en Secundaria, podría ser subsanada creando CPAs que consigan mejorar la convivencia, atender efectivamente a la diversidad, implementar los mejores métodos de enseñanza-aprendizaje y compartirlo entre todos, aprendiendo unos de otros y transfiriéndoselo a todo el alumnado.

A través de la construcción de CPAs se consigue mejorar el clima del centro, la satisfacción del profesorado y la capacidad para hacer frente a los continuos cambios y retos que se producen en el día a día de la labor educativa.

Este trabajo pretende mostrar que, para mejorar la problemática de los centros educativos, el mejor camino es mejorar a los docentes, poniendo el foco sobre éstos, en lugar de ponerlo sobre el alumnado, porque si los profesores desarrollan las competencias sabrán transferírselas a los alumnos de un modo muy eficaz.

Y aunque las CPAs existen desde hace 30 años, solo llegaron realmente a Estados Unidos e Inglaterra, mientras que en España prácticamente ni se conoce su existencia. Es evidente que no es un trabajo fácil de realizar ya que, principalmente, necesita mucho compromiso por parte del profesorado y de toda la comunidad, pero es una motivadora propuesta que lograría avanzar mucho en la mejora de la calidad del Sistema Educativo y de la realidad de los centros.

Por todas estas conclusiones se puede considerar que los objetivos de este trabajo de fin de máster son realistas y han sido alcanzados, por lo que para finalizarlo y siendo congruente con lo presentado en el trabajo, se hace de nuevo presente lo que dijo un conocido autor... de lo que los docentes hagan y piensen depende el cambio educativo.

5. Limitaciones y prospectiva

Para finalizar esta propuesta de intervención es conveniente hacer referencia tanto a las limitaciones que adolece como a su prospectiva.

La principal limitación de esta propuesta es la falta de tiempo para desarrollar completamente la CPA y profundizar en la formación docente, ya que en un curso académico no es posible convertir un centro educativo en una CPA, ya que tendrían que transcurrir varios cursos en los que se siga desarrollando, para culminar con su institucionalización y, en dos horas al mes de formación, no se puede profundizar tanto como sería deseable.

Otra limitación es la falta de implementación, ya que al no poder llevarse a cabo realmente, no es posible analizar la verdadera situación de la evolución, ni de los resultados alcanzados durante el transcurso de la intervención, ni al término de ésta.

Sin embargo, a pesar de las limitaciones, esta propuesta abre muchas puertas a la continuidad de su desarrollo, pero lo primero que habría que hacer antes de implementar la propuesta sería volver a analizar el contexto, ya que éste cambia constantemente y la realidad de cada centro educativo es diferente.

En el caso concreto de esta propuesta, una línea de actuación sería continuar con la CPA, siguiendo con la formación necesaria y extendiéndola al resto del profesorado del centro, en este caso, el profesorado de Bachillerato, para así engrandecer la red y que todo el equipo docente forme parte de ésta y, una vez que ya estuviese en todo el centro, institucionalizarlo y difundirlo, para culminar el proceso de innovación. Otra línea consistiría en extenderlo tanto a centros de Secundaria como de Primaria y crear una comunidad intercentros, compartiendo y colaborando con los más cercanos y extendiéndose a todos los centros de la Comunidad Autónoma, formando una red autonómica de CPAs y más adelante ir ampliando a centros de otras Comunidades Autónomas.

Y una última línea de prospectiva pasaría por incorporar las actuaciones de éxito de las Comunidades de Aprendizaje, abrir el centro al entorno y, si todos los miembros de la comunidad lo ven viable y lo quieren para el centro, comenzar la transformación hacia una Comunidad de Aprendizaje.

Referencias bibliográficas

- Arnaiz, P. (2003). *Educación inclusiva: una escuela para todos*. Aljibe.
- Blanco, R. (2006). La equidad y la inclusión social: uno de los desafíos de la educación y la escuela hoy. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 4(3), 1-15.
<https://revistas.uam.es/reice/article/view/10083>
- Bolam, R., McMahon, A., Stoll, L., Thomas, S. & Wallace, M., with Greenwood, A., Hawkey, K., Ingram, M., Atkinson, A. & Smith, M. (2005). Creating and Sustaining Effective Professional Learning Communities, *Research Report RR637*. University of Bristol.
<http://dera.ioe.ac.uk/5622/1/RR637.pdf>
- Bolívar, A. (2000). *Los centros educativos como organizaciones que aprenden. Promesa y realidades*. La Muralla.
- Bolívar, M. R. (2017). *Los centros escolares como comunidades profesionales de aprendizaje: Adaptación, validación y descripción del PLCA-R*. [Tesis doctoral, Universidad de Granada]. Digibug. <http://hdl.handle.net/10481/47151>
- Crisol, E. (2019). Hacia una educación inclusiva para todos. Nuevas contribuciones. *Profesorado: Revista de currículum y formación del profesorado*, 23(1), 1-9.
<https://recyt.fecyt.es/index.php/profesorado/article/view/72108>
- Decreto 75/2010, de 11 de noviembre, por el que se aprueba el Reglamento Orgánico de los Institutos de Educación Secundaria en el ámbito territorial de la Comunidad Autónoma de Cantabria. *Boletín Oficial de Cantabria*, 222, de 18 de noviembre de 2010, 38162-38206.
<https://boc.cantabria.es/boces/verAnuncioAction.do?idAnuBlob=189204>
- Decreto 78/2019, de 24 de mayo, de ordenación de la atención a la diversidad en los centros públicos y privados concertados que imparten enseñanzas no universitarias en la Comunidad Autónoma de Cantabria. *Boletín Oficial de Cantabria*, 105, de 3 de junio de 2019, 15764-15794.
<https://boc.cantabria.es/boces/verAnuncioAction.do?idAnuBlob=339416>

- Decreto 73/2022, de 27 de julio, por el que se establece el currículo de la Educación Secundaria Obligatoria y del Bachillerato en la Comunidad Autónoma de Cantabria. *Boletín Oficial de Cantabria*, 151, de 5 de agosto de 2022, 20441-21321. <https://boc.cantabria.es/boces/verAnuncioAction.do?idAnuBlob=374886>
- Dufour, R., Dufour, R. y Eaker, R. (2008). *Revisiting professional learning communities at work*. Solution Tree. https://issuu.com/mm905/docs/rplc_look_inside
- Durán, D. y Giné, C. (2011). La formación del profesorado para la educación inclusiva: un proceso de desarrollo profesional y de mejora de los centros para atender la diversidad. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 5(2), 153-170. <http://www.rinace.net/rlei/numeros/vol5-num2/art8.pdf>
- Echeita, G. (2006). *Educación para la inclusión o educación sin exclusiones*. Narcea.
- Echeita, G. (2017). Educación inclusiva: sonrisas y lágrimas. *Aula Abierta*, 46(2), 17-24. <http://dx.doi.org/10.17811/rifie.46.2017.17-24>
- Echeita, 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: Revista de Didáctica de la Lengua y la Literatura*, 12, 26-46. <https://tejuelo.unex.es/article/view/2497>
- Echeita, G., Ainscow, M., Alonso, P., Durán, D., Front, J., Marín, N., Miguel, E. y Soler, M. (2004). Educar sin excluir. *Cuadernos de Pedagogía*, 331, 50-53. https://ddd.uab.cat/pub/artpub/2004/164118/cuaped_a2003m1n331p50.pdf
- Fullan, M. (1982). *The meaning of educational change*. OISE Press.
- Fullan, M. (2002). *Los nuevos significados del cambio en la educación*. Octaedro.
- Gairín, J. y Rodríguez-Gómez, D. (2011). Cambio y mejora en las organizaciones educativas. *Educar*, 47(1), 31-50. <https://www.redalyc.org/pdf/3421/342130836003.pdf>
- Hargreaves, A. y Fullan, M. (2014). *Capital profesional. Transformar la enseñanza en cada escuela*. Ediciones Morata.
- Harris, A. (2001). Building the Capacity for School Improvement. *School Leadership & Management*, 21(3), 261-270. <http://dx.doi.org/10.1080/13632430120074419>

- Harris, A. y Jones, M. (2010). Professional learning communities and system improvement. *Improving Schools*, 13(2), 172-181. <http://dx.doi.org/10.1177/1365480210376487>
- Hernández, V. y Mederos, Y. (2018). Papel del orientador/a educativo como asesor/a: funciones y estrategias de apoyo. *REOP. Revista Española De Orientación y Psicopedagogía*, 29(1), 40-57. <https://doi.org/10.5944/reop.vol.29.num.1.2018.23293>
- Hopkins, D. y Lagerweij, N. (1997). La base de conocimientos de mejora de la escuela. En D. Reynolds et al. (Eds.), *Las escuelas eficaces. Claves para mejorar la enseñanza* (pp. 71-101). Santillana-Aula XXI.
- Hord, S. M. (1997). *Professional learning communities: Communities of continuous inquiry and improvement*. Southwest Educational Development Laboratory. <https://sedl.org/pubs/change34/plc-cha34.pdf>
- Janson, C., Stone, C. y Clark, M. A. (2009). Stretching Leadership: a Distributed Perspective for School Counselor Leaders. *Professional School Counseling*, 13(2), 98-106. <https://www.jstor.org/stable/23801090>
- Kools, M. y Stoll L. (2016). What Makes a School a Learning Organisation? *OECD Education Working Papers*, 137. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/19939019>
- Krichesky, G. J. y Murillo, F. J. (2011). Las Comunidades Profesionales de Aprendizaje. Una Estrategia de Mejora para una Nueva Concepción de Escuela. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 9(1), 65-83. <https://revistas.uam.es/reice/article/view/4718>
- Leclerc, M. (2012). *Communauté d'apprentissage professionnelle: guide à l'intention des leaders scolaires*. Les Presses de l'Université du Québec.
- Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. *Boletín Oficial del Estado*, 340, de 30 de diciembre de 2020, 122868-122953. <https://www.boe.es/boe/dias/2020/12/30/pdfs/BOE-A-2020-17264.pdf>
- Ley 6/2008, de 26 de diciembre, de Educación de Cantabria. *Boletín Oficial del Estado*, 21, de 24 de enero de 2009. <https://www.boe.es/buscar/pdf/2009/BOE-A-2009-1174-consolidado.pdf>

- Lomos, C., Hofman, R. H. y Bosker, R. J. (2011). Professional community and student achievement – a meta-analysis. *School Effectiveness and School Improvement*, 22(2), 121-148. <https://doi.org/10.1080/09243453.2010.550467>
- Louis, K. S. (2006). Changing the culture of schools: Professional community, organizational learning, and trust. *Journal of School Leadership*, 16(5), 477-489.
- Louis, K. S. y Kruse, S. (1995). *Professionalism and community: Perspectives on reforming urban schools*. Corwin Press. <https://eric.ed.gov/?id=ED379384>
- Marsick, V. J., Watkins, K. E. y Boswell, S. A. (2013). Schools as learning communities. En R. Huang, J. M. Spector & Kinshuk (Eds.), *Reshaping Learning. Frontiers of Learning Technologies in a Global Context* (pp. 71-88). Springer. https://link.springer.com/chapter/10.1007/978-3-642-32301-0_3
- Martínez-Garrido, C. A., Krichesky, G. J. y García, A. (2010). El orientador escolar como agente interno de cambio. *Revista Iberoamericana de Educación*, 54(1), 107-122. <https://rieoei.org/historico/documentos/rie54a05.pdf>
- Murillo, F. J. (2003). El Movimiento teórico-práctico de Mejora de la Escuela. Algunas lecciones aprendidas para transformar los centros docentes. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 1(2). <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=768207>
- OECD (2019). *TALIS 2018 Results (Volume I): Teachers and School Leaders as Lifelong Learners*. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/1d0bc92a-en>
- Plancarte, P. A. (2017). Inclusión educativa y cultura inclusiva. *Revista de Educación Inclusiva*, 10(2), 213-226. <https://revistaeducacioninclusiva.es/index.php/REI/article/view/294>
- Real Decreto 217/2022, de 29 de marzo, por el que se establece la ordenación y las enseñanzas mínimas de la Educación Secundaria Obligatoria. *Boletín Oficial del Estado*, 76, de 30 de marzo de 2022. <https://www.boe.es/buscar/pdf/2022/BOE-A-2022-4975-consolidado.pdf>
- Senge, P. (1990). *The fifth discipline. The art and practice of the learning organization*. Doubleday/Currency.

- Snoek, M. (2013). From splendid isolation to crossed boundaries? The futures of teacher education in the light of activity theory. *Teacher Development*, 17(3), 307-321. <http://dx.doi.org/10.1080/13664530.2013.813758>
- Stoll, L. (2010). Professional learning community. *International Encyclopedia of Education* (Third Edition, pp. 151-157). <http://dx.doi.org/10.1016/B978-0-08-044894-7.00435-8>
- Stoll, L. y Kools, M. (2017). The school as a learning organisation: a review revisiting and extending a timely concept. *Journal of Professional Capital and Community*, 2(1), 2-17. <https://doi.org/10.1108/JPC-09-2016-0022>
- Stoll, L. y Louis, K. S. (2007). Professional learning communities: elaborating new approaches. En L. Stoll y K. S. Louis (Eds.), *Professional Learning Communities: divergence, depth and dilemmas* (pp. 1-13). Open University Press. <https://citeseerx.ist.psu.edu/document?repid=rep1&type=pdf&doi=cae446c19959aa1a2d4e335c7929959873be1de6>
- Tribó, G. (2008). El nuevo perfil profesional de los profesores de secundaria. *Educación XX1*, 11, 183-209. <https://www.redalyc.org/pdf/706/70601109.pdf>
- Trust, T., Krutka, D. G. y Carpenter, J. P. (2016). "Together we are better": Professional learning networks for teachers. *Computers & Education*, 102(1), 15-34. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2016.06.007>
- UNESCO (2009). *Directrices sobre políticas de inclusión en la educación*. UNESCO. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000177849_spa
- UNESCO (2016). *Educación 2030: Declaración de Incheon y Marco de Acción para la realización del Objetivo de Desarrollo Sostenible 4: Garantizar una educación inclusiva y equitativa de calidad y promover oportunidades de aprendizaje permanente para todos*. UNESCO. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000245656_spa
- Vescio, V., Ross, D. y Adams, A. (2008). A Review of Research on the Impact of Professional Learning Communities on Teaching Practice and Student Learning. *Teaching and Teacher Education* 24(1), 80-91. <https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S0742051X07000066>

Anexo A. Cuestionario de evaluación inicial

¿En qué medida estás de acuerdo con las siguientes afirmaciones? (1 es totalmente en desacuerdo y 5 totalmente de acuerdo).	1	2	3	4	5
Sé lo que es una Comunidad Profesional de Aprendizaje.					
He participado con anterioridad en formación conjunta del profesorado dentro de un centro educativo.					
Considero importante la formación conjunta del profesorado dentro del centro educativo.					
Considero que tengo autonomía en mi práctica de enseñanza dentro del aula.					
La relación con mis compañeros se basa en el respeto y la confianza.					
Estoy satisfecho y motivado en mi trabajo.					
Me siento capacitado para atender con efectividad a la diversidad del alumnado.					
Utilizo metodologías activas en base a personalizar la enseñanza al alumnado.					
Evalúo mi práctica y tomo decisiones en base a los datos.					
Formo parte de alguna red de docentes.					
<p>¿Crees que necesitas mejorar tu formación en algún área? En caso afirmativo indica las áreas por orden de prioridad.</p>					

Anexo B. Dinámica “Vamos a conocernos mejor”

Se reparte un folio a cada profesor, en el que tiene que escribir una anécdota personal, tras lo cual se meten todos en una bolsa y se reparten al azar.

Cada uno va saliendo y leyendo la que le ha tocado e intenta adivinar a quién pertenece. Si éste no lo adivina, el resto del profesorado lo intenta y, una vez adivinado su autor, tiene que detectar las dos mentiras que ha escrito.

Posteriormente, el protagonista de la anécdota la cuenta de la forma en que realmente ocurrió.

Con esta dinámica, además de conocerse mejor entre ellos y fomentar un clima distendido y de confianza, se favorece el valor de la honestidad, la confianza y la empatía.

Al finalizar toda la ronda de anécdotas, entre todos eligen la que consideran que ha sido la mejor, propiciando la toma conjunta de decisiones.

Anexo C. Blendedkana

Primera parte: “Mapa del tesoro”. Se entrega a cada grupo un mapa con los enclaves del pueblo, que en el reverso tiene escrito una pista del lugar donde tienen que encontrar su tesoro. Cuando encuentren el tesoro tienen que volver al albergue y realizar la prueba que encontrarán como el tesoro escondido.

Segunda parte: “Prueba Workspace”. Cada grupo tendrá que realizar la prueba que aparece en el tesoro que han encontrado. Las pruebas consisten en lo siguiente:

Grupo 1. Buscar en Google 5 elementos del pueblo, monumentos, instituciones, personas relevantes, etc. que lo conecten con otras ciudades de España y redactar un documento.

Grupo 2. Crear una Slide colaborativamente sobre el pueblo, pudiendo buscar información, imágenes y lo que consideren oportuno.

Grupo 3. Elaborar un formulario para el resto de los grupos sobre la jornada y la comunidad.

Grupo 4. Grabar un vídeo grupal contando la experiencia de la jornada y las impresiones sobre la comunidad y subirlo a Youtube.

Cada grupo tendrá 30 minutos para realizar su prueba y al finalizar se les entregará el enlace para formar parte de la comunidad virtual, donde tendrán que compartir la actividad realizada.

Anexo D. Registro de observación de las sesiones

Registro de observación

Sesión:	Observador:	Fecha de observación:
Cohesión del profesorado:		
Participación en compartición de prácticas:		
Iniciativa y creatividad en trabajo colaborativo y cooperativo:		
Participación en actividades de reflexión:		
Participación en detección de necesidades:		
Participación en búsqueda conjunta de soluciones:		
Aportación de investigación propia:		
Observaciones:		

Anexo E. Cuestionario de evaluación de la convivencia

Evaluación de la convivencia	Criterios de evaluación			
Ítems de evaluación	Nada	Poco	Bastante	Mucho
¿Se ha fomentado el sentido de comunidad? (O:01)				
¿Se ha potenciado el trabajo colaborativo y la búsqueda conjunta de soluciones? (O.02)				
¿Ha aumentado tu capacitación docente respecto a competencia digital? (O.03)				
¿Cuál es tu grado de satisfacción con el espacio utilizado?				
¿La metodología utilizada te ha parecido adecuada?				
¿El contenido desarrollado te ha parecido útil?				
¿Cuál es tu grado de satisfacción con las dinámicas?				
¿Te ha gustado cómo se ha desenvuelto la orientadora?				
¿Te ha aportado algo intrapersonal, interpersonal o profesionalmente esta jornada?				
¿Has aprendido algo nuevo que te sea útil?				
¿Cuál es tu grado de satisfacción con la jornada?				
Observaciones y propuestas de mejora				

Anexo F. Cuestionario de evaluación de la Sesión 2

Evaluación de sesión nº 2	Criterios de evaluación			
Ítems de evaluación	Nada	Poco	Bastante	Mucho
¿Se ha fomentado el sentido de comunidad? (O.01)				
¿Se ha potenciado el trabajo colaborativo y la práctica compartida? (O.02)				
¿Ha aumentado tu deseo de innovar en base a la investigación? (O.03)				
¿Ha aumentado tu capacitación docente respecto a metodologías inclusivas y competencia digital? (O.04)				
¿Consideras que han mejorado tus prácticas educativas? (O.04)				
¿Se ha potenciado el uso de TIC? (O.05)				
¿Crees que con lo trabajado en esta sesión se mejora la atención al alumnado con NEAE? (O.08)				
¿Ha servido esta sesión para fortalecer la red? (O.11)				
¿Cuál es tu grado de satisfacción con el espacio utilizado?				
¿La metodología utilizada te ha parecido adecuada?				
¿El contenido desarrollado te ha parecido útil?				
¿Cuál es tu grado de satisfacción con las dinámicas?				
¿La intervención de la orientadora ha sido satisfactoria?				
¿Cuál es tu grado de satisfacción con la sesión?				
Observaciones y propuestas de mejora				

Anexo G. Cuestionario de evaluación de la Sesión 3

Evaluación de sesión nº 3	Criterios de evaluación			
Ítems de evaluación	Nada	Poco	Bastante	Mucho
¿Se ha potenciado el trabajo colaborativo, la práctica reflexiva, la práctica compartida y la búsqueda conjunta de soluciones? (O.02)				
¿Ha aumentado tu capacitación docente respecto a la mejora de tus prácticas educativas? (O.04)				
¿Consideras que esta sesión te ha ayudado a favorecer la comunicación con los adolescentes y comprender el efecto de las expectativas docentes sobre el alumnado? (O.06)				
¿Crees que lo trabajado en esta sesión te ha servido para poder ayudar a los estudiantes a tener un buen autoconcepto, autoestima y autoeficacia? (O.07)				
¿Cuál es tu grado de satisfacción con el espacio utilizado?				
¿La metodología utilizada te ha parecido adecuada?				
¿El contenido desarrollado te ha parecido útil?				
¿Cuál es tu grado de satisfacción con las dinámicas?				
¿La intervención de la orientadora ha sido satisfactoria?				
¿Cuál es tu grado de satisfacción con la sesión?				
Observaciones y propuestas de mejora				

Anexo H. Cuestionario de evaluación de las Sesiones 4 y 5

Evaluación de sesión nº	Criterios de evaluación			
Ítems de evaluación	Nada	Poco	Bastante	Mucho
¿Se ha potenciado la práctica reflexiva y la búsqueda conjunta de soluciones? (0.02)				
¿Ha aumentado tu capacitación docente respecto a la mejora de tus prácticas educativas? (0.04)				
¿Crees que con lo trabajado en esta sesión se mejora la atención al alumnado con NEAE? (0.08)				
¿Cuál es tu grado de satisfacción con el espacio utilizado?				
¿La metodología utilizada te ha parecido adecuada?				
¿El contenido desarrollado te ha parecido útil?				
¿Cuál es tu grado de satisfacción con las dinámicas?				
¿La intervención de la orientadora ha sido satisfactoria?				
¿Cuál es tu grado de satisfacción con la sesión?				
Observaciones y propuestas de mejora				

Anexo I. Cuestionario de evaluación de reuniones para compartir prácticas

Evaluación de sesión nº 6	Criterios de evaluación			
Ítems de evaluación	Nada	Poco	Bastante	Mucho
¿Se ha fomentado el sentido de comunidad? (O.01)				
¿Se ha potenciado la práctica reflexiva, la práctica compartida y la detección y búsqueda conjunta de soluciones? (O.02)				
¿Se ha dinamizado la innovación basada en la investigación? (O.03)				
¿Esta sesión ha contribuido al aumento de tu capacitación docente? (O.04)				
¿Se ha potenciado en esta sesión el uso de TIC? (O.05)				
¿Cuál es tu grado de satisfacción con el espacio utilizado?				
¿La intervención de la orientadora ha sido satisfactoria?				
¿La metodología utilizada te ha parecido adecuada?				
¿El contenido desarrollado te ha parecido útil?				
¿Cuál es tu grado de satisfacción con las dinámicas?				
¿Cuál es tu grado de satisfacción con la sesión?				
Observaciones y propuestas de mejora				

Anexo J. Cuestionario de evaluación de la Sesión 7

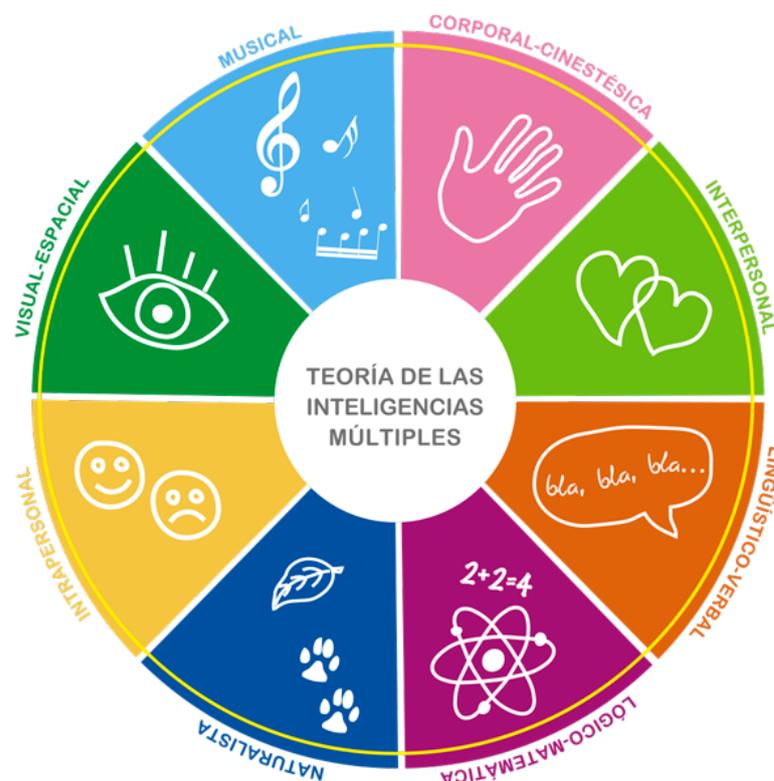
Evaluación de sesión nº 7	Criterios de evaluación			
Ítems de evaluación	Nada	Poco	Bastante	Mucho
¿Se ha potenciado la práctica reflexiva, el trabajo colaborativo, la práctica compartida y la detección y búsqueda conjunta de soluciones? (O.02)				
¿Se ha dinamizado la innovación basada en la investigación? (O.03)				
¿Esta sesión ha contribuido al aumento de tu capacitación docente respecto a metodologías inclusivas y competencia digital? (O.04)				
¿Consideras que esta sesión ha mejorado tus prácticas educativas? (O.04)				
¿Se ha potenciado en esta sesión el uso de TIC? (O.05)				
¿Cuál es tu grado de satisfacción con el espacio utilizado?				
¿La intervención de la orientadora ha sido satisfactoria?				
¿Te ha aportado algo intrapersonal, interpersonal o profesionalmente esta sesión?				
¿Has aprendido algo nuevo que te sea útil?				
¿Cuál es tu grado de satisfacción con la sesión?				
Observaciones y propuestas de mejora				

Anexo K. Dinámica “Inteligencia múltiples y DUA”

Se presenta la ruleta de las inteligencias múltiples y se hace un breve repaso para su puesta en común. A continuación, un profesor elige una inteligencia y escoge a un compañero para que proponga un modo de representación en base a esa inteligencia, éste último elige al siguiente compañero, que propondrá un modo de expresión y elegirá al siguiente para proponer un modo de activación.

Al terminar con la primera inteligencia se seguirá de la misma manera con el resto de las inteligencias, eligiendo el último compañero al siguiente en participar.

Una vez terminada la ruleta se debate sobre las propuestas y se añaden otras que no hayan sido tenidas en cuenta y se comparten todas ellas en Workspace.



Fuente: <https://www.sancristobalsl.com/>

Anexo L. Cuestionario de evaluación de la Sesión 8

Evaluación de sesión nº 8	Criterios de evaluación			
Ítems de evaluación	Nada	Poco	Bastante	Mucho
¿Se ha potenciado el trabajo colaborativo y cooperativo, la práctica reflexiva y la búsqueda conjunta de soluciones? (O.02)				
¿Se ha dinamizado la innovación basada en la investigación? (O.03)				
¿Ha aumentado tu capacitación docente respecto a metodologías inclusivas, competencia digital y DUA? (O.04)				
¿Crees que esta sesión ha contribuido a mejorar tus prácticas educativas? (O.04)				
¿Se ha potenciado el uso de TIC? (O.05)				
¿Consideras que el contenido trabajado en esta sesión contribuye a mejorar la atención al alumnado con NEAE? (O.08)				
¿Has tenido dificultades con el cambio de modo o metodología?				
¿Cuál es tu grado de satisfacción con el modo o modalidad utilizado?				
¿La metodología utilizada te ha parecido adecuada?				
¿El contenido desarrollado te ha parecido útil?				
¿Cuál es tu grado de satisfacción con las dinámicas?				
¿La intervención de la orientadora ha sido satisfactoria?				
¿Cuál es tu grado de satisfacción con la sesión?				
Observaciones y propuestas de mejora				

Anexo M. Dinámica “Role playing virtual”

Se divide al grupo en dos subgrupos. Comienza la Situación A y los pertenecientes al primer grupo interpretan el papel de pasivos y agresivos, mientras los del segundo grupo tienen que responder con empatía y asertividad en base a las 7 técnicas de la comunicación asertiva: *disco rayado, banco de niebla, el cambio, el acuerdo asertivo, la pregunta asertiva, ignorar y el aplazamiento asertivo*. Una vez terminado se cambian los papeles y comienza la Situación B, donde el grupo de pasivos y agresivos se convierten en empáticos y asertivos y estos últimos en agresivos y pasivos.

Situación A. En una reunión del profesorado para preparar las actividades de Navidad de los cuatro cursos de la ESO, la directora les dice, de muy malas maneras, que se tienen que organizar conjuntamente porque todo lo que han realizado hasta entonces no ha sido nada bueno y los profesores piensan que eso no es buena idea y quieren que entre en razón. Tanto el equipo directivo como gran parte del profesorado están muy enfadados... comienza la tutora de 4º de la ESO la intervención.

Situación B. La orientadora prepara una intervención desde la acción tutorial y varios de los tutores no quieren realizarla y lo han intentado sabotear. Se les llama a todos a dirección y cada uno defenderá su postura para intentar conseguir su objetivo... comienza la directora en un tono empático.

Anexo N. Cuestionario de evaluación de la Sesión 9

Evaluación de sesión nº 9	Criterios de evaluación			
Ítems de evaluación	Nada	Poco	Bastante	Mucho
¿Se ha fomentado el sentido de comunidad? (O.01)				
¿Se ha potenciado el trabajo colaborativo, la práctica reflexiva y la búsqueda conjunta de soluciones? (O.02)				
¿Ha aumentado tu capacitación docente respecto a la mejora de tus prácticas educativas? (O.04)				
¿Se ha potenciado el uso de TIC? (O.05)				
¿Crees que esta sesión te ha ayudado a favorecer la buena comunicación con el alumnado? (O.06)				
¿Te han servido los contenidos trabajados en esta sesión para llevar a cabo la prevención y resolución de conflictos y fomentar la cultura de la paz? (O.10)				
¿Consideras que el desarrollo de esta sesión ha contribuido a fortalecer la red? (O.11)				
¿Has tenido dificultades con el cambio de modo o metodología?				
¿Cuál es tu grado de satisfacción con el modo o modalidad utilizado?				
¿La metodología utilizada te ha parecido adecuada?				
¿El contenido desarrollado te ha parecido útil?				
¿Cuál es tu grado de satisfacción con las dinámicas?				
¿La intervención de la orientadora ha sido satisfactoria?				
¿Cuál es tu grado de satisfacción con la sesión?				
Observaciones y propuestas de mejora				

Anexo O. Cuestionario de evaluación de la Sesión 10

Evaluación de sesión nº 10	Criterios de evaluación			
Ítems de evaluación	Nada	Poco	Bastante	Mucho
¿Se ha fomentado el sentido de comunidad? (O.01)				
¿Se ha potenciado la práctica reflexiva y la búsqueda conjunta de soluciones? (O.02)				
¿Se ha dinamizado la innovación basada en la investigación? (O.03)				
¿Se ha potenciado el uso de TIC? (O.05)				
¿Crees que esta sesión te ha ayudado a facilitar la comunicación con las familias y la participación de éstas en el centro? (O.09)				
¿Consideras que el desarrollo de esta sesión ha contribuido a fortalecer la red? (O.11)				
¿Te ha ayudado esta sesión a considerar la importancia de que el centro se abra a la comunidad? (O.12)				
¿La metodología utilizada te ha parecido adecuada?				
¿El contenido desarrollado te ha parecido útil?				
¿Cuál es tu grado de satisfacción con las dinámicas?				
¿La intervención de la orientadora ha sido satisfactoria?				
¿Cuál es tu grado de satisfacción con la sesión?				
Observaciones y propuestas de mejora				

Anexo P. Cuestionario de evaluación final

Evaluación final	Criterios de evaluación			
Ítems de evaluación	Nada	Poco	Bastante	Mucho
¿Crees que se ha fomentado el sentido de comunidad? (O.01)				
¿Se ha potenciado el desarrollo profesional conjunto? (O.02)				
¿Se ha dinamizado la innovación basada en la investigación para crear una cultura innovadora? (O.03)				
¿Ha aumentado tu capacitación docente? (O.04)				
¿Ha mejorado la capacitación y las prácticas educativas de tus compañeros? (O.04)				
¿Se han potenciado el uso de TIC? (O.05)				
¿Ha mejorado tu comunicación con el alumnado? (O.06)				
¿Sabes cómo ayudar a los estudiantes a tener un buen autoconcepto, autoestima y autoeficacia? (O.07)				
¿Ha mejorado tu atención al alumnado con NEAE? (O.08)				
¿Ha mejorado tu comunicación con las familias y se ha facilitado su participación en el centro? (O.09)				
¿Ha mejorado el clima en el aula y en el centro? (O.10)				
¿Se ha fortalecido la red? (O.11)				
¿Te gustaría que el centro se abriese a la comunidad? (O.12)				
Observaciones y propuestas de mejora				

Anexo Q. Rúbrica adaptada del nivel de transformación en CPA

	Estadio de iniciación	Estadio de implantación	Estadio de integración
Visión del centro	No compartida y poco clara. Prioridades imprecisas sin relación con la visión.	Compartida y clara. A veces existe relación entre visión y prioridades, pero no están claras.	Compartida y clara. Relación directa entre visión y prioridades.
Condiciones físicas y humanas	Debates pedagógicos informales. Reuniones poco eficaces.	Debates fijados algunas veces. Intención por colaborar.	Reuniones formales con horario establecido. Eficaces. Autonomía en la gestión.
Cultura colaborativa	Aislamiento. Práctica individual. Privacidad. Ambiente no favorable para la colaboración y la práctica compartida.	Se incentiva las relaciones interpersonales. Ambiente favorable para la colaboración y la práctica compartida.	Cultura colaborativa. Prácticas compartidas, enfocadas en la mejora del aprendizaje del alumnado.
Liderazgo distribuido	Liderazgo autoritario.	Lidera la Dirección, pero favorece los encuentros entre docentes para colaborar.	Liderazgo distribuido. El profesorado tiene autonomía como profesionales.
Transferencia del saber hacer y aprendizaje colectivo	Trabajo aislado, en privacidad. No se comparten las buenas prácticas.	Se comparten las buenas prácticas entre profesorado de ciclo o nivel. Las estrategias usadas son evaluadas por pares.	Transformación del aprendizaje individual en aprendizaje colectivo. Predomina el aprendizaje en equipo entre el profesorado.
Temas tratados en los encuentros	Multitud de temas inconexos. Reuniones de formación externa al centro o informativas.	Se debate sobre la enseñanza, más que sobre el aprendizaje.	Se habla del aprendizaje del alumnado. Revisión de prácticas utilizadas.
Toma de decisiones en base a datos	Se decide por mayoría. Apenas se utilizan datos sobre el desarrollo del aprendizaje del alumnado.	Se decide por mayoría y también por investigación y por el resultado de algunos datos precisos.	Se evalúa, se analizan datos y se decide en función de la eficacia de las intervenciones.

Fuente: Elaboración propia (a partir de Leclerc, 2012)