

Propuesta para la mejora del aprendizaje y la convivencia en un instituto bilingüe y multicultural de Madrid

Laura Fominaya Martín¹

Lucía Rodríguez Cecilia²

Resumen

Este trabajo describe un proyecto de innovación para mejorar el aprendizaje y la convivencia en un instituto de enseñanza secundaria. El hipotético centro se caracteriza por dos elementos fundamentales. En primer lugar, por un efecto segregador derivado de su pertenencia al Programa de Bilingüismo de la Comunidad de Madrid. En segundo lugar, por la multiculturalidad de su alumnado debido a su localización en un barrio madrileño con predominio de población china. Dentro de este contexto y considerando convivencia y aprendizaje como dos caras de una misma moneda, se proponen un conjunto de medidas encaminadas a conseguir la movilización de toda la comunidad educativa y el éxito de todos los alumnos bajo un enfoque inclusivo.

Palabras clave: bilingüismo, interculturalidad, inclusión educativa, comunidad de aprendizaje.

¹ Licenciada en Psicología por la Universidad Autónoma de Madrid. Máster Universitario en Formación de Profesorado de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato, especialidad de Orientación Educativa. Posgrado de Especialista Universitario en Terapia Cognitivo Conductual en Infancia y Adolescencia. Email: laurafm6290@gmail.com

² Graduada en Psicología por la Universidad Autónoma de Madrid. Máster Universitario en Formación de Profesorado de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato, especialidad de Orientación Educativa. Email: lucia.r.c12@gmail.com

1. Introducción

Planteamos una propuesta para la mejora del aprendizaje y la convivencia en alumnos y alumnas de un instituto público de un distrito madrileño. En primer lugar, consideramos la realidad del entorno y del centro como punto de partida. Nos situamos en un instituto que refleja de la multiculturalidad del barrio. El porcentaje de población inmigrante en este distrito es el más elevado de todo el municipio con un 24,3% (Ayuntamiento de Madrid, 2016). Además, acoge a un gran porcentaje de la población china de la ciudad, lo que se traduce en, aproximadamente, un 10% de estudiantes de dicho origen en el centro. Muchos de estos alumnos y alumnas no han cursado toda la Educación Primaria en España y algunos aún no tienen una plena competencia en lengua castellana.

El nivel sociocultural y socioeconómico de las familias es medio o medio-bajo. Las dificultades de conciliación laboral y la desestructuración familiar limitan drásticamente el tiempo dedicado a la educación de los menores y la participación en el centro.

Por otro lado, nuestro centro forma parte desde hace cuatro años del Programa de Bilingüismo de la Comunidad de Madrid, que consta de dos modalidades: sección y programa. La primera utiliza en mayor medida el inglés como lengua vehicular y cuenta con un currículo más avanzado en la asignatura Primera Lengua Extranjera: Inglés. La dificultad para engranar políticas inclusivas junto a un programa que promueve un sistema dual y diferenciador se evidencia en nuestro centro.

Actualmente, el centro tiene dos líneas de cada modalidad por curso. La modalidad de programa cuenta con un mayor porcentaje de alumnado extranjero, en su mayoría de origen asiático y con la totalidad del alumnado del Programa de Educación Compensatoria y Alumnado con Necesidades Educativas Especiales (ACNEE).

Respecto al claustro, éste está constituido en su mayoría por profesorado en régimen de interinidad. El centro cuenta con un equipo directivo y un departamento de orientación muy sólidos que llevan alrededor de 15 años en el instituto. Son ellos los que lideran este proceso de mejora que pretende ir calando en el profesorado y en las familias.

Dentro de este complicado escenario social existe una intersección entre dos problemáticas: la acusada segregación entre el alumnado de las dos modalidades del Programa de Bilingüismo y los problemas de aprendizaje y convivencia entre alumnado de distinto origen cultural que se observan en los grupos de programa.

Como origen de la primera problemática se encuentra el acceso a la sección bilingüe, supeditado principalmente al expediente académico y a la competencia lingüística en inglés que correlaciona con una mayor ventaja social y cultural (Anghel, Cabrales y Carro, 2013). De esta manera, entre el profesorado se ha naturalizado la idea de que el alumnado que accede a programa bilingüe es menos competente y capaz. Esto genera un aumento de prejuicios y discriminación hacia estos alumnos y alumnas.

La vulnerabilidad de éstos se relaciona con la segunda problemática: el aumento de alumnado en riesgo de exclusión social deriva en un peor rendimiento académico. Además, ya que la nacionalidad se postula como el principal criterio para seleccionar amistades, el contacto intercultural es muy limitado y las diferencias de intereses y normas entre subgrupos catalizan los conflictos. En relación a ello, las disputas suelen interpretarse en términos de diferencias culturales, basadas en un análisis de la realidad etnocentrista y de prejuicios (García et al., 2003; Gómez y Martínez, 2012).

Como consecuencia de ello, en los grupos de programa el profesorado encuentra mayores dificultades en la atención a la diversidad y control del aula. Esta realidad repercute de forma negativa en la concepción que toda la comunidad educativa tiene sobre la diversidad del alumnado. Así, observamos como las políticas de bilingüismo de la Comunidad de Madrid, por medio de un modelo diferenciador y segregador, dificultan la adopción de un enfoque inclusivo que garantice la calidad educativa en un contexto desfavorecido y multicultural como es el nuestro.

Por tanto, desde un marco preventivo e inclusivo, pretendemos poner en marcha distintas estrategias enmarcadas en los planes y estructuras del centro. De esta manera, se busca la institucionalización de esta propuesta que dé lugar a un cambio sostenible en el funcionamiento diario del centro.

Así pues, la propuesta no se limita a meras actuaciones de tipo remedial o desde los márgenes de la orientación. Por el contrario, pretende entrar de lleno en el Proyecto Educativo y en el desarrollo curricular para llegar a los entresijos de la institución, con el fin de crear una escuela democrática en una sociedad plural (Casado-Minero, Nieto e Iglesias, 2016).

Solo así, en línea con lo que propone Monarca (2015), podremos iniciar un proceso de apropiación, resignificación, interacción y acción entre las políticas (como es en este caso el Programa de Bilingüismo) y las prácticas diarias de los profesionales de nuestro

centro para darles un nuevo sentido, paliar los efectos negativos de un sistema educativo diferenciador, desnaturalizar determinadas concepciones y construir una nueva realidad social que se adecúe a las necesidades de nuestro alumnado y de nuestro entorno.

Con respecto al contexto y los valores del centro que refleja el PEC, se propone incluir la realidad multicultural del barrio y considerar como valores y objetivos del centro la educación intercultural. Así, los elementos institucionales deben plasmar una reflexión conjunta por parte de todos los implicados, que finalmente se lleve a la práctica. Además, para hablar de un proyecto curricular intercultural, éste debe recoger desde elementos aislados de las culturas minoritarias hasta la posibilidad de interpretar un mismo tema desde distintas perspectivas o fomentar la acción social del alumnado (Aguado, 2005; Sampascual, Navas y Castejón, 2005).

Es importante tener en cuenta que toda la contextualización de la propuesta es hipotética, ya que no nos hemos basado en ningún centro real ni se ha llevado a cabo dicho proyecto. No obstante, será necesario tener en consideración dicho marco contextual a lo largo de todo el trabajo para comprender la intervención propuesta en consonancia a la situación y a las necesidades arriba descritas.

2. Fundamentación teórica

Dado que el presente proyecto de innovación pretende construir una escuela inclusiva, nos basamos en los principios que la sustentan. Nuestro instituto acoge a toda la población del entorno y pretende ofrecer calidad educativa para todo el alumnado, aunando excelencia y equidad. Por otra parte, busca crear redes de apoyo entre comunidad educativa y entorno y potenciar la toma de decisiones conjuntas y debatidas, la participación y la coordinación tanto vertical como horizontal.

Poniendo el foco de atención en los procesos de enseñanza-aprendizaje en el aula, como último nivel de concreción curricular, se encuentra cómo las concepciones del profesorado acerca del aprendizaje, de la diversidad del alumnado o de los métodos de enseñanza, determinarán las dinámicas académicas. Por tanto, los cambios organizativos deben focalizarse en aspectos didácticos y de formación docente. En este proceso, el orientador no trabaja “en los márgenes” del Proyecto Educativo, sino que asume un papel de promotor del desarrollo del curriculum (Domingo, 2005; González-Gil et al., 2013; Martín y Mauri, 2011).

Por otra parte, las presiones externas dificultan el desarrollo de este proceso de enseñanza-aprendizaje bajo el paradigma de la educación inclusiva. Un ejemplo de ello es el Programa de Bilingüismo de la Comunidad de Madrid, recogido en la Orden 972/2017, de 7 de abril, de la Consejería de Educación, Juventud y Deporte. En éste se observa un efecto de segregación por nivel de desempeño, idioma y, aunque de forma encubierta, por clase sociocultural y socioeconómica (Anghel et al., 2013).

Analizando los efectos de la segregación por nivel de desempeño, se observa que pertenecer a grupos aventajados como sección bilingüe, no suele mejorar los resultados académicos (Flecha, 2011). Además, se observan peores resultados en las asignaturas impartidas en inglés si las familias del alumnado carecen de estudios superiores (Anghel et al., 2013). Por otra parte, entre los alumnos y alumnas asignados a grupos que se consideran de menor nivel, como la modalidad de programa, se observa una disminución del rendimiento académico. Este efecto se acentúa entre el alumnado vulnerable como inmigrantes, minorías étnicas o alumnado con discapacidad. Al mismotiempo, la pertenencia a estos grupos merma sus expectativas académicas, autoestima y satisfacción con el grupo (Flecha, 2011).

Además de esta segregación intergrupos, en nuestro centro observamos problemas de convivencia en la modalidad de programa bilingüe. En estos grupos predomina alumnado de bajo nivel académico y sociocultural que suelen formar grupos de amistad según su nacionalidad o etnia. Esta complejidad educativa unida a la segregación intragrupos se relaciona con el aumento de los conflictos (Ballester y Vecina, 2011). Todo ello evidencia nuestra necesidad de mejora como escuela en el mundo global que debe fomentar la cohesión social, la tolerancia y la amistad entre etnias (UNESCO, 2015).

Por otra parte, es interesante analizar la función de socialización de la escuela, proporcionando un bagaje cultural que facilita el desarrollo de la identidad colectiva y de la subjetividad individual del alumnado (UNESCO, 2015). Sabiendo que la escuela debe filtrar de forma ética el conocimiento inabarcable de una cultura (Gimeno, 2000), la función de la escuela se complejiza en entornos multiculturales (UNESCO, 2015).

Por tanto, asumimos el respeto a las diferentes necesidades e identidades del alumnado, la convivencia, la cooperación y el entendimiento mutuo como señas de identidad irrenunciables para alcanzar una educación de calidad (Monarca y Simón,

2013). La valoración de la diversidad en la escuela inclusiva no sólo mejora la convivencia, sino que supone un recurso de aprendizaje (Booth y Ainscow, 2011).

Asumiendo un enfoque sistémico de la orientación, defendemos que las medidas deben enmarcarse en espacios de enseñanza para potenciar su impacto (Domingo, 2005). En relación a ello, la educación intercultural no puede ser un añadido a los márgenes, sino que debe entender el entorno educativo como un todo, desde las lenguas de instrucción, los programas escolares o la formación del profesorado (UNESCO, 2015).

Proponemos una “institucionalización de la interculturalidad” visibilizando las diferencias étnicas, culturales o de lengua para, progresivamente, ir priorizando las interacciones entre los sujetos, donde las identificaciones fluyen de forma múltiple. Así se pasa a una perspectiva transformadora que no cosifica y empodera al profesorado, dándole un papel activo en este proceso (García-Cano, Márquez y Antolínez, 2016).

Ante el reto de construir una educación intercultural, el orientador participa en la creación de un curriculum, en las estrategias de sensibilización ante la diversidad y en la búsqueda de implicación de las familias de distintas culturas en el centro (CIDE, 2008). Para la globalidad de esta propuesta de mejora, la figura del orientador se postula clave al representar la función de apoyo en la implementación de políticas sistémicas e integradoras que ayuden al desarrollo del curriculum establecido (Sampascual et al., 2005).

Nuestra propuesta articula medidas atendiendo a las funciones del orientador recogidas en la legislación vigente en el Real Decreto 83/1996, trabajando en los órganos de coordinación docente y en colaboración con el profesorado. Entre estas funciones, se encuentra la proposición de mejoras relativas al proyecto educativo del centro (PEC), en el que pretendemos plasmar la realidad multicultural del barrio y la educación interculturalidad como valores y objetivos del centro. Mediante la reflexión conjunta, se incluirían de forma progresiva elementos de las culturas minoritarias en el proyecto curricular. Así, pretendemos fomentar la acción social en el alumnado o su capacidad para interpretar un mismo tema bajo distintas perspectivas (Aguado, 2005; Sampascual et al., 2005).

Gracias al liderazgo pedagógico compartido entre el equipo directivo y el departamento de orientación, contamos con la alianza necesaria para organizar horarios compatibles con los proyectos propuestos, facilitar la coordinación entre tutores u

organizarla acción tutorial. En la tarea de la orientación, a su vez, es necesario implicar a todo el profesorado (Sampascual et al., 2005).

Atendiendo al papel de los tutores, destacamos su función de presidir la junta de profesores de su grupo e involucrar a las familias en el proceso de enseñanza-aprendizaje (Sampascual et al., 2005). En relación a ello se postula como elemento clave la participación de toda la comunidad educativa en el respeto a las diferentes identidades y en el impulso de la convivencia, así como el establecimiento de formas y espacios de colaboración entre la escuela y la comunidad, en aras de reducir barreras y exclusión. El potencial evolutivo de los distintos microsistemas como son familia y escuela aumenta cuando son capaces de trabajar juntos para lograr objetivos comunes. La participación de los diferentes actores, además de un derecho, es una necesidad, generando una educación comunitaria, que fomente el potencial social y la creación de sinergias (Monarca y Simón, 2013).

Con respecto a la implicación familiar, debemos recoger evidencias que identifiquen las fortalezas y las barreras para su participación y así poner en marcha estrategias que hagan partícipes a todos los agentes educativos. Monarca y Simón (2013) hablan de partir de un diálogo igualitario y Simón y Echeita (2012) ponen el acento en entender a las familias como un recurso para el centro en su conjunto y, de forma particular, para el docente. De esta manera, es fundamental encontrar vías o espacios de comunicación que incluyan a las familias, generar actividades en las que se puedan implicar a nivel de centro y de aula, promover actividades formativas sobre desarrollo y educación y aumentar la participación de las familias en la toma de decisiones más allá del consejo escolar (Monarca y Simón, 2013).

Teniendo en cuenta lo expuesto previamente, partimos de un enfoque de adaptación del método de enseñanza, en el que el sistema educativo y los distintos niveles de concreción del curriculum deben adaptarse para alcanzar el mayor ajuste posible entre la situación de enseñanza-aprendizaje y las distintas características del alumnado. En definitiva, se trata de una contextualización del curriculum como parte de la personalización de la educación con vistas a mejorar las condiciones para el aprendizaje (Monarca, 2016). Asumimos por ello el principio de atención a la diversidad, siendo las causas de las diferencias entre el alumnado múltiples y variadas (Sampascual et al., 2005). Así pues, apostamos por una concepción de la diversidad mucho más amplia y no

restringida al alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo. A veces parece que olvidamos que los límites entre “lo ordinario” y “lo diverso” no son más que una construcción social que de poco sirve (Domingo, 2005).

Cada alumno es diverso y se le tiene que dar una respuesta educativa ajustada dentro de su aula con sus compañeros. En esta línea apostamos por un curriculum inclusivo y multicultural no solo “sobre el papel” sino en la práctica del día a día. De la misma forma vemos necesario adecuar el contexto al alumnado teniendo en cuenta sus características, intereses y potencialidades. Así cobran sentido teorías como las inteligencias múltiples o prácticas como el diseño universal del aprendizaje o la enseñanza multinivel por medio de herramientas como la taxonomía de Bloom o los diferentes tipos de planificación instruccional (Ruiz, 2007). Todos los profesores deberían realizar procedimientos de planificación como los que propone Ruiz (2007) en relación al diseño de programaciones múltiples (DPM), el diseño de planes educativos individualizados (PEI) y el diseño de planes educativos individualizados amplios (PEI amplio). De esta forma, flexibilizando el desarrollo del currículo no tendrían sentido las adaptaciones curriculares individualizadas (ACIs). De la misma manera, el proceso de evaluación psicopedagógica tal y como está planteado, con el objetivo de modificar los distintos elementos curriculares, sería innecesario. El cambio de enfoque que se propone evitaría consecuencias perjudiciales para el alumno derivadas de un proceso de etiquetaje.

Teniendo esto en cuenta, planteamos pautas relacionadas con la interacción entre grupos y entre alumnos y alumnas con el objetivo de amortiguar los efectos segregadores de distinto tipo ya comentados. En primer lugar, la interacción entre el alumnado de distinto nivel de rendimiento promueve la ayuda mutua de la que se ven favorecidos los estudiantes de menor nivel de desempeño. Por otro lado, la interacción entre alumnos y alumnas genera mejores experiencias de aprendizaje y mayor rendimiento y motivación, además de mejorar capacidades como la autorregulación y la integración de distintos puntos de vista para tomar decisiones (Colomina y Onrubia, 2001; Moliner, Moliner, Sanahuja y Sanmateo, 2015).

El aprendizaje cooperativo, a su vez, promueve los vínculos afectivos, el descenso de comportamientos excluyentes de rechazo y de acoso escolar y la resolución constructiva de conflictos en todo tipo de entornos educativos y más, si cabe, en aquellos interculturales (Lago, Pujolás, Riera y Vilarrasa, 2016). Por todo ello, consideramos

importante fomentar la interacción dentro de grupos heterogéneos y entre grupos de distinta modalidad para potenciar el aprendizaje y la convivencia de todo el alumnado.

3. Objetivos

- Desarrollar un currículo inclusivo.
- Mejorar la convivencia entre el alumnado de distintas edades, nacionalidades y modalidades del Programa de Bilingüismo.
- Personalizar la enseñanza para el máximo desarrollo de las potencialidades de cada alumno.
- Incrementar la relación del centro con la comunidad y la implicación de las familias.
- Crear una cultura de cooperación y colaboración entre el profesorado que promueva la reflexión continua sobre sus prácticas educativas.

4. Estrategia de intervención

4.1. Fase diagnóstico

Ante la demanda del profesorado, el equipo de orientación y el jefe de estudios junto a los profesores y profesoras que se muestren especialmente involucrados formarán una comisión que lidere el proceso de innovación.

En primer lugar, se impulsarán debates en los órganos de participación y coordinación de cada uno de los agentes educativos: El AMPA para familias, la junta de delegados para el alumnado y la junta de profesores para el profesorado. Las distintas visiones serán llevadas al consejo escolar en busca de acuerdo. Es ahí donde se utilizará el Análisis Pareto para definir y comprender el problema y sus causas y esbozar y jerarquizar posibles líneas de acción (Monarca, 2011).

Mediante la reflexión conjunta y procesos cooperativo-consensuados (Blase, 2002), se alcanzarán como acuerdos la necesidad de mejorar en el desarrollo del currículum y en la convivencia entre distintas etnias y de ayudar al alumnado en el desarrollo de su subjetividad individual en relación con las distintas identidades colectivas. Estas medidas se basan en la flexibilidad y carácter abierto del currículum en sus distintos niveles de concreción como principal vía de atención a la diversidad (Sampascual et al., 2005).

Ya que nos encontramos en una escuela de bajo rendimiento es fundamental definir prioridades de actuación, establecer un fuerte liderazgo pedagógico al inicio del proyecto e implicar al profesorado mostrándoles su capacidad de crear y de implementar políticas que den lugar al cambio (Bolívar, 2006).

4.2. Fase de sensibilización

Recogiendo el diagnóstico, la comisión encargada de liderar el proceso de innovación elaborará diversas propuestas que serán presentadas formalmente al equipo directivo y a los jefes de los departamentos didácticos.

Tras su esperada buena acogida, se decidirá convocar al claustro de forma extraordinaria. Se expondrán los acuerdos del consejo escolar y ejemplos de innovaciones exitosas así como recursos y apoyos con los que se contaría. Además, se organizará una mesa redonda que recogerá las distintas impresiones. Sería de esperar que la mayor parte del profesorado apoye el proyecto, no obstante se respetará la postura de los docentes más resistentes al cambio, siendo posible su participación más adelante al observar las mejoras acontecidas (Torrego, 2017).

Durante la fase de sensibilización se buscará la motivación y compromiso con el proyecto explicitando la relación entre sus objetivos y la demanda inicial (Bolívar, 2006).

Se hará hincapié en las posibles soluciones dentro de las funciones docentes del profesorado (Monarca, 2011) para desterrar la cultura de la queja y el victimismo justificador y asumir las responsabilidades profesionales y sociales que posibiliten la mejora educativa (Domingo, 2005).

Finalmente, la propuesta será presentada al consejo escolar que evaluará el proyecto y propondrá participar en las distintas fases tanto a familias como al alumnado.

4.3. Fase de formación

En esta fase se establecerán las bases de una comunidad de aprendizaje a partir de la interrelación profesional que visualice las buenas prácticas silenciadas para generar un aprendizaje más allá de la teoría (Bolívar, 2006; Domingo, 2005; Domínguez Rodríguez, 2017). Se buscará el desarrollo de competencias docentes necesarias en entornos multiculturales y de modelos de enseñanza que fomenten el aprendizaje para todos (CIDE, 2008).

Para ello se aprovecharán las comisiones de coordinación pedagógica, las juntas de profesores o las reuniones de tutores (Sampascual et al., 2005) como lugares clave para engranar la dimensión organizativa con la práctica curricular (Segovia, 2005). Estos canales de comunicación se mantendrán como redes de apoyo que permitan el trabajo cooperativo y el liderazgo distribuido (Bolívar, 2006).

Desde este momento, la figura del orientador se postula como mediador de los recursos disponibles, las prácticas profesionales y el conocimiento pedagógico (Sampascual et al., 2005), que apoya el proceso de concreción curricular a nivel de aula donde se desarrolla una parte fundamental del proceso de enseñanza-aprendizaje (Bolívar, 2006).

La formación pretende establecer una constante reflexión sobre los objetivos de la institución escolar o la realidad del centro, dada la importancia de las actitudes y creencias del profesorado en su labor docente (CIDE, 2008; Domingo, 2005). Se establecerán también espacios de reflexión conjunta con las familias para esclarecer sus concepciones previas y construir nuevos conocimientos compartidos (Monarca y Simón, 2013). Así, la escuela se convierte en un lugar de formación e innovación para toda la comunidad educativa (Bolívar, 2006).

5. Otras líneas de acción

Una vez se apruebe la propuesta y se cuente con el apoyo del profesorado y del consejo escolar, se plantearán distintas líneas de actuación dentro de cada uno de los ámbitos principales de intervención del orientador: apoyo al proceso de enseñanza-aprendizaje, apoyo a la acción tutorial, coordinación con instituciones externas y creación de redes con la comunidad. Además, las líneas de actuación propuestas estarán recogidas y enmarcadas en los distintos planes del centro que constituyen el proyecto educativo, así como en las programaciones didácticas de las distintas asignaturas. La Tabla 1 recoge dichas líneas de acción y su relación con el papel del orientador y con la realidad institucional.

Tabla N° 1. Relación entre las líneas de acción, los ámbitos de actuación del orientador y los documentos en los que se plasman las medidas

¿DÓNDE SE RECOGE Y ENMARCA?	ÁMBITOS DE ACTUACIÓN DEL ORIENTADOR		
	<i>APOYO AL PROCESO DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE</i>	<i>APOYO A LA ACCIÓN TUTORIAL</i>	<i>APOYO EN LA APERTURA AL ENTORNO Y LA CREACIÓN DE COMUNIDAD DE APRENDIZAJE</i>
PLAN DE CONVIVENCIA	Metodologías activas y agrupamientos A. Grupos interactivos, incluyendo personas que hablan las distintas lenguas extendidas en la comunidad escolar B. Elaboración de proyectos en grupo mezclando alumnado de ambas modalidades del Programa de Bilingüismo de la Comunidad de Madrid en algunas asignaturas (aprendizaje cooperativo)	Tutorización grupal A. Organización a principio de curso de actividades de acogida B. Sistema de alumnos tutores C. Elaboración conjunta de normas y objetivos de la clase basada en la planificación centrada en la persona Actividades culturales relacionadas con China	Metodologías activas y agrupamientos A. Grupos interactivos, incluyendo personas que hablan las distintas lenguas extendidas en la comunidad escolar Actividades culturales relacionadas con China Proyecto de aprendizaje-servicio para enseñar Lengua Castellana y Literatura a personas desempleadas o de la tercera edad del barrio Tutorización grupal A. Organización a principio de curso de actividades de acogida B. Sistema de alumnos tutores
PLAN DE ACCIÓN TUTORIAL	Flexibilización curricular A. Programaciones múltiples de aula y diseño universal del aprendizaje Tutorización individual A. Entrevistas trimestrales con cada alumno y su familia Tutorización grupal A. Organización a principio de curso de actividades de acogida C. Elaboración conjunta de normas y objetivos de la clase basada en la planificación centrada en la persona.	Tutorización individual A. Entrevistas trimestrales con cada alumno y su familia Tutorización grupal A. Organización a principio de curso de actividades de acogida B. Sistema de alumnos tutores C. Elaboración conjunta de normas y objetivos de la clase basada en la planificación centrada en la persona	Metodologías activas y agrupamientos A. Grupos interactivos, incluyendo personas que hablan las distintas lenguas extendidas en la comunidad escolar Tutorización individual A. Entrevistas trimestrales con cada alumno y su familia

PLAN DE ACOGIDA	Metodologías activas y agrupamientos A. Grupos interactivos, incluyendo personas que hablan las distintas lenguas extendidas en la comunidad escolar Tutorización individual A. Entrevistas trimestrales con cada alumno y su familia Tutorización grupal A. Organización a principio de curso de actividades de acogida C. Elaboración conjunta de normas y objetivos de la clase basada en la planificación centrada en la persona.	Tutorización individual A. Entrevistas trimestrales con cada alumno y su familia Tutorización grupal A. Organización a principio de curso de actividades de acogida B. Sistema de alumnos tutores C. Elaboración conjunta de normas y objetivos de la clase basada en la planificación centrada en la persona Actividades culturales relacionadas con China	Metodologías activas y agrupamientos A. Grupos interactivos, incluyendo personas que hablan las distintas lenguas extendidas en la comunidad escolar Actividades culturales relacionadas con China Proyecto de aprendizaje-servicio para enseñar Lengua Castellana y Literatura a personas desempleadas o de la tercera edad del barrio Tutorización individual A. Entrevistas trimestrales con cada alumno y su familia Tutorización grupal A. Organización a principio de curso de actividades de acogida
PLAN DE ORIENTACIÓN ACADÉMICA Y PROFESIONAL	Flexibilización curricular A. Programaciones múltiples de aula y diseño universal del aprendizaje Tutorización individual A. Entrevistas trimestrales con cada alumno y su familia Tutorización grupal C. Elaboración conjunta de normas y objetivos de la clase basada en la planificación centrada en la persona.	Tutorización individual A. Entrevistas trimestrales con cada alumno y su familia Tutorización grupal B. Sistema de alumnos tutores C. Elaboración conjunta de normas y objetivos de la clase basada en la planificación centrada en la persona	Tutorización individual A. Entrevistas trimestrales con cada alumno y su familia Tutorización grupal B. Sistema de alumnos tutores

PLAN DE ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD	Flexibilización curricular A. Programaciones múltiples de aula y diseño universal del aprendizaje B. Selección del currículo básico imprescindible Metodologías activas y agrupamientos A. Grupos interactivos, incluyendo personas que hablan las distintas lenguas extendidas en la comunidad escolar B. Elaboración de proyectos en grupo mezclando alumnado de ambas modalidades del Programa de Bilingüismo de la Comunidad de Madrid en algunas asignaturas (aprendizaje cooperativo) Proyecto de aprendizaje-servicio para enseñar Lengua Castellana y Literatura a personas desempleadas o de la tercera edad del barrio Tutorización individual A. Entrevistas trimestrales con cada alumno y su familia Tutorización grupal A. Organización a principio de curso de actividades de acogida C. Elaboración conjunta de normas y objetivos de la clase basada en la planificación centrada en la persona	Tutorización individual A. Entrevistas trimestrales con cada alumno y su familia Tutorización grupal A. Organización a principio de curso de actividades de acogida B. Sistema de alumnos tutores C. Elaboración conjunta de normas y objetivos de la clase basada en la planificación centrada en la persona Flexibilización curricular A. Programaciones múltiples de aula y diseño universal del aprendizaje Actividades culturales relacionadas con China Proyecto de aprendizaje-servicio para enseñar Lengua Castellana y Literatura a personas desempleadas o de la tercera edad del barrio	Flexibilización curricular B. Selección del currículo básico imprescindible Metodologías activas y agrupamientos A. Grupos interactivos, incluyendo personas que hablan las distintas lenguas extendidas en la comunidad escolar Actividades culturales relacionadas con China Proyecto de aprendizaje-servicio para enseñar Lengua Castellana y Literatura a personas desempleadas o de la tercera edad del barrio Tutorización individual A. Entrevistas trimestrales con cada alumno y su familia Tutorización grupal A. Organización a principio de curso de actividades de acogida
PROGRAMACIONES DIDÁCTICAS DE LAS ASIGNATURAS	Flexibilización curricular A. Programaciones múltiples de aula y diseño universal del aprendizaje B. Selección del currículo básico imprescindible Metodologías activas y agrupamientos A. Grupos interactivos, incluyendo personas que hablan las distintas lenguas extendidas en la comunidad escolar	Tutorización grupal A. Organización a principio de curso de actividades de acogida C. Elaboración conjunta de normas y objetivos de la clase basada en la planificación centrada en la persona Flexibilización curricular	Flexibilización curricular B. Selección del currículo básico imprescindible Metodologías activas y agrupamientos A. Grupos interactivos, incluyendo personas que hablan las distintas lenguas extendidas en la comunidad escolar Actividades culturales relacionadas con China Proyecto de aprendizaje-servicio para enseñar Lengua Castellana y

	B. Elaboración de proyectos en grupo mezclando alumnado de ambas modalidades del Programa de Bilingüismo de la Comunidad de Madrid en algunas asignaturas (aprendizaje cooperativo) Actividades culturales relacionadas con China Proyecto de aprendizaje-servicio para enseñar Lengua Castellana y Literatura a personas desempleadas o de la tercera edad del barrio Tutorización grupal A. Organización a principio de curso de actividades de acogida C. Elaboración conjunta de normas y objetivos de la clase basada en la planificación centrada en la persona	A. Programaciones múltiples de aula y diseño universal del aprendizaje Actividades culturales relacionadas con China Proyecto de aprendizaje-servicio para enseñar Lengua Castellana y Literatura a personas desempleadas o de la tercera edad del barrio	Literatura a personas desempleadas o de la tercera edad del barrio Tutorización grupal A. Organización a principio de curso de actividades de acogida
--	--	--	--

Fuente: Elaboración propia

6. Seguimiento y evaluación

Se utilizarán las juntas de evaluación trimestrales como espacio natural de seguimiento y evaluación de todo el proceso por parte del claustro y del equipo directivo. Algunos de los indicadores e instrumentos que utilizaremos para ello serán:

- Disminución del número de conflictos en el centro.
- Disminución de los prejuicios y creación de nuevas redes de amistad entre alumnos y alumnas de las dos modalidades del Programa de Bilingüismo y entre alumnado de distinta etnia y edad. Para ello, los alumnos elaborarán sociogramas en sesiones de tutoría.
- Satisfacción de las familias y alumnos, que analizaremos preguntándoles en las entrevistas con los tutores o en las sesiones de tutoría en el caso de los alumnos.
- Aumento de la participación familiar, evidenciada por una mayor presencia de las mismas en la vida diaria del centro y en los órganos existentes.
- Mejora del aprendizaje, constatado por una mejora de los resultados académicos.

- Aumento de la motivación y mejora de la actitud en clase, valorado por la observación de los docentes.
- Institucionalización de las distintas medidas por medio de su incorporación tanto a los documentos y planes del centro como a las prácticas diarias de los docentes.
- Creación de una cultura colaborativa entre el profesorado y una forma de trabajar coordinada y caracterizada por la coherencia educativa.

7. Conclusión

En este artículo se ha pretendido reflejar el desarrollo completo de un hipotético proyecto de innovación que podría aplicarse en cualquier centro con un marco contextual similar al expuesto. Hemos contado con avales teóricos que apoyan las actuaciones descritas y nos hemos basado en el modelo de Fullan (2002) sobre el proceso de cambio educativo para exponer el proceso de la forma más exhaustiva y real posible. De la misma forma, hemos tenido en consideración los procedimientos básicos, órganos y protocolos existentes y marco normativo de los Instituto de Educación Secundaria Obligatoria de la Comunidad de Madrid.

En el proceso de cambio plasmado en esta propuesta se ha resaltado el papel de la orientación educativa en el apoyo al logro efectivo del derecho a la educación para todos y todas. Así, entre sus objetivos principales, se encuentra la contextualización del curriculum, adaptándolo al entorno y a las individualidades del alumnado para facilitar que éstos construyan los aprendizajes considerados socialmente relevantes (Monarca, 2016), al mismo tiempo que se busca una educación intercultural (CIDE, 2008).

De esta manera la propuesta elaborada busca superar la consideración de la diversidad como una dificultad para el aprendizaje, así como las prácticas académicas que convierten en objeto de exclusión a los colectivos más vulnerables (González-Gil et al., 2013; Martín y Mauri, 2011). Se pretende así promover una educación de calidad que respete las diferentes necesidades e identidades del alumnado, impulse la convivencia, el entendimiento y la cooperación (Monarca y Simón 2013).

La propuesta diseñada pretende potenciar la colaboración entre estudiantes, entre profesores y entre el centro y la comunidad, generando diversos espacios de comunicación entre los miembros de la comunidad educativa (Domingo, 2005), que

favorezcan los procesos de empoderamiento y transformación de la institución (Monarca y Simón, 2013).

En dicho proceso de cambio se ha detallado una primera fase de iniciación y planificación, en la cual se realiza un diagnóstico para la detección de necesidades, se sensibiliza a toda la comunidad educativa y se forma al profesorado. A continuación, se ha desarrollado una fase de implementación en la que la institución en general y los distintos agentes en particular están preparados para llevar a la práctica todas las medidas acordadas. Seguidamente, se ha detallado la fase de evaluación para garantizar que, una vez desarrollado el proyecto, se pueda valorar su impacto en relación a los objetivos inicialmente propuestos.

Finalmente, es necesario hablar de una fase de institucionalización en la que se hace sostenible el cambio y éste pasa de considerarse algo excepcional a formar parte del funcionamiento diario del centro. Este es un proceso lento, ya que implica el desarrollo de una “cultura de mejora” orientada hacia el cambio (Murillo y Krichesky, 2012). No obstante, si se dan los pasos correctos siguiendo una secuencia como la propuesta, las expectativas de éxito serán bastante altas.

Referencias bibliográficas

- Aguado, T. (2005). La escuela intercultural. En B. Malik y M. Herraz (Coords.), *Mediación intercultural en contextos socio-educativos* (pp. 135-150). Málaga: Aljibe.
- Anghel, B., Cabrales, A. y Carro, J. M. (2013), *Evaluación de un programa de educación bilingüe*. Disponible en <http://documentos.fedea.net/pubs/dt/2013/dt-2013-08.pdf>
- Ayuntamiento de Madrid (1 de Diciembre de 2016). *Padrón Municipal de Habitantes 2015*. Distrito Usera. Disponible en <http://www.madrid.es>
- Ballester, L. y Vecina, C. (2011). Intervención comunitaria, diversidad y complejidad social. El problema de la segregación social en la escuela. *Prismasocial*, 6, 1-29.
- Blase, J. (2002). Las micropolíticas del cambio educativo. *Profesorado, Revista de Curriculum y Formación del Profesorado*, 6(1-2), 1-15.
- Bolívar, A. (2006). La asesoría al colectivo docente y el trabajo en el aula. En A. Martínez Olivé (Coord.), *La asesoría a las escuelas* (pp. 75-105). México: Secretaría de Educación Pública.

- Booth, T. y Ainscow, M. (2011). *Index for Inclusion. Developing learning and participation in schools* (3ª ed.). Bristol: CSIE.
- Casado-Minero, A., Nieto, M. e Iglesias, A. (2016). El asesoramiento curricular a los docentes como forma de asegurar el derecho a una educación de calidad. *Debates y Prácticas en Educación*, 1(2), 6-17.
- CIDE (2008). *Orientación educativa: fundamentos teóricos, modelos institucionales y nuevas perspectivas*. Madrid: Ministerio de Educación y Cultura.
- Colomina, R. y Onrubia, J. (2001). Interacción educativa y aprendizaje escolar: la interacción entre alumnos. En C. Coll, J. Palacios y A. Marchesi (Eds.), *Desarrollo psicológico y educación. Vol II. Psicología de la educación escolar* (pp.415-435). Madrid: Alianza.
- Comunidad de Madrid (2 de Abril de 2016). *Madrid, Comunidad bilingüe*. Disponible en <http://www.madrid.org>
- Comunidad de Madrid (2 de Abril de 2017). *Madrid, Comunidad bilingüe*. Disponible en <http://www.madrid.org>
- Domingo, J. (2005). Nuevas formas de asesorar y apoyar a los centros educativos. *REICE – Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 3(1), 382, 402.
- Domínguez Rodríguez, F.J. (2017). Calidad educativa en Comunidades de Aprendizaje: Participación de familiares y voluntariado. *Revista Educación, Política y Sociedad*, 2(2), 81-109.
- Flecha, R. (2011). *Actuaciones de éxito en las escuelas europeas*. Ministerio de Educación, Gobierno de España. Disponible en <https://sede.educacion.gob.es>
- Fullan, M. (2002). *Los nuevos significados del cambio en educación*. Barcelona: Octaedro.
- García, A.; Moreno, I.; García, R.; Monarca, H.; Tamayo, A. y Vilches, Y. (2003). La respuesta a las necesidades educativas de los hijos de los inmigrantes en la Comunidad de Madrid. En Ministerio de Educación y Ciencia (MEC), *Premios Nacionales de Investigación Educativa 2002*. Madrid: MEC/CIDE.
- García-Cano, M., Márquez, E. y Antolínez, I. (2016). Una comunidad de aprendizaje desde el enfoque intercultural: Diálogos, emergencias y contradicciones en la práctica escolar. *Educación XX1*, 19(2), 251-271.

- Gimeno, J. (2000). *La educación obligatoria: su sentido educativo y social*. Madrid: Ediciones Morata, S. L.
- Gómez, P. y Martínez, M.A. (2012). Convivencia y conflicto en contextos locales de inmigración: articulación de espacios de sociabilidad en los barrios madrileños. *Revista de Ciencias Sociales*, 28, 122-145.
- González-Gil, F., Martín-Pastor, E., Flores, N., Jenaro, C., Poy, R. y Gómez-Vela, M. (2013). Inclusión y convivencia escolar: análisis de la formación del profesorado. *European Journal of Investigation in Health, Psychology and Education*, 3(2), 125-135.
- Lago, J. R., Pujolás, P., Riera, G. y Vilarrasa, A. (2016) El aprendizaje cooperativo y cómo introducirlo en los centros escolares. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 9(2), 73-90.
- Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la Mejora de la Calidad Educativa. *Boletín Oficial del Estado, BOE*, 295, del 10 de diciembre de 2013.
- Martín, E. y Mauri, T. (2011). La atención a la diversidad en la escuela inclusiva. En E. Martín y T. Mauri (Coords.). *Orientación educativa, atención a la diversidad y educación inclusiva en la educación. Vol II* (pp. 20-34). Barcelona: Graó.
- Moliner, O., Moliner, L., Sanahuja, A. y Sanmateo, V. (2015). Análisis de los elementos de la tutoría entre iguales que posibilitan avanzar hacia la construcción de una escuela intercultural inclusiva y democrática. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 9(2), 41-58.
- Monarca, H. (2011). Un dispositivo para detectar y priorizar necesidades de intervención de orientación educativa en la ESO. *REOP*, 22(2), 219-225.
- Monarca, H. (2015). Políticas, prácticas y trayectorias escolares. Dilemas y tensiones en los procesos de inclusión. *Perfiles Educativos*, 147, 14-27.
- Monarca, H. (2016). La orientación educativa como apoyo a la contextualización de los procesos de enseñanza y aprendizaje. *Debates y Prácticas en Educación*, 1(1), 18-26.
- Monarca, H. y Simón, C. (2013). Orientación educativa y desarrollo de prácticas participativas con las familias. *Revista Nacional e Internacional de Educación Inclusiva*, 6(3), 120,133.

- Murillo, F. J. y Krichesky, G. J. (2012). El proceso del cambio escolar. Una guía para impulsar y sostener la mejora de las escuelas. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 10(1), 26-43.
- Orden 972/2017, de 7 de abril, por la que se regulan los institutos bilingües español-inglés de la Comunidad de Madrid. *Boletín Oficial de la Comunidad de Madrid, BOCM*, 99, del 27 de abril de 2017.
- Real Decreto 83/1986, de 26 de enero, por el que se aprueba el Reglamento Orgánico de los Institutos de Educación Secundaria. *Boletín Oficial del Estado, BOE*, 45, del 21 de febrero de 1986.
- Ruiz, M. (2007). Procedimientos de evaluación y de planificación multinivel y personalizada del currículo en el aula inclusiva. En J. Bonals, y M. Sánchez, (Coords.) (2007), *Manual de asesoramiento psicopedagógico* (pp. 273-320). Barcelona: Graó.
- Sampascual, G., Navas, L. y Castejón, J. (1999). *Funciones del orientador en Primaria y Secundaria*. Madrid: Alianza.
- Simón, C. y Echeita, G. (2012). La alianza entre las familias y la escuela en la educación del alumnado más vulnerable. *Padres y Maestros*, 344, 31-34.
- UNESCO (2015). *Directrices de la UNESCO sobre la orientación intercultural*. París: UNESCO.

Fecha de recepción: 1 de septiembre de 2017

Fecha de aceptación: 1 de octubre de 2017