

# MÁSTERES de la UAM

Facultad de Formación  
de Profesorado  
y Educación / 16-17

(MESOB)  
Especialidad  
de Orientación Educativa

**Proyecto  
de innovación para  
facilitar la transición  
a la Educación  
Secundaria  
Obligatoria en  
un contexto bilingüe**  
*Lucía Rodríguez Cecilia*



**MÁSTER EN FORMACIÓN DE PROFESORADO DE EDUCACIÓN  
SECUNDARIA OBLIGATORIA Y BACHILLERATO**

**Especialidad de orientación educativa**

***PROYECTO DE INNOVACIÓN PARA FACILITAR LA  
TRANSICIÓN A LA EDUCACIÓN SECUNDARIA  
OBLIGATORIA EN UN CONTEXTO BILINGÜE***

**TRABAJO DE FIN DE MÁSTER**

**Curso 2016-2017**

**Autora: Lucía Rodríguez Cecilia**

**Tutora: Rosario Cerrillo Martín**

## **Agradecimientos**

*Al Instituto Miguel Catalán por haberme hecho sentir una más.*

*A aquellos profesores que me transmitieron su amor a la educación.*

*A mi familia y a mis amigos por el apoyo en este proceso de transición  
personal y profesional.*

# ÍNDICE

	<b>Páginas</b>
<b>1. INTRODUCCIÓN .....</b>	<b>1</b>
<b>2. ANÁLISIS DEL CONTEXTO .....</b>	<b>3</b>
2.1. Descripción y características principales del centro .....	3
2.1.1. El centro en su entorno .....	3
2.1.2. Señas de identidad, modelo de gestión y objetivos educativos .....	3
2.1.3. El departamento de orientación .....	5
2.1.4. ¿Qué se hace para facilitar la transición al instituto? .....	5
2.2. Diagnóstico inicial .....	6
2.2.1. Instrumentos y aplicación .....	6
2.2.2. Análisis de datos y resultados .....	8
2.2.3. Síntesis de las necesidades detectadas .....	14
<b>3. MARCO TEÓRICO Y NORMATIVO .....</b>	<b>15</b>
3.1. La transición a la Educación Secundaria Obligatoria: definición y factores .....	15
3.2. Transición e inclusión .....	16
3.3. Dificultades para el alumnado y medidas para facilitar la transición .....	17
3.3.1. Cambio de institución educativa. Aspectos organizativos y relacionales .....	18
3.3.2. Cambio de etapa educativa. Aspectos curriculares .....	20
3.3.2.1. Coherencia horizontal .....	20
3.3.2.2. Coherencia vertical .....	21
3.4. Profesorado y familias ante la transición .....	23

<b>4. OBJETIVOS .....</b>	<b>25</b>
<b>5. PLAN DE ACCIÓN .....</b>	<b>26</b>
5.1. Cronograma .....	27
5.2. Fase de iniciación y planificación .....	29
5.3. Fase de implementación y continuación .....	31
5.3.1. Escuela de familias .....	32
5.3.2. Formación interinstitucional con los colegios adscritos al instituto .....	33
5.3.3. Instauración de los círculos de diálogo y restaurativos .....	36
5.3.3.1. Mentorización de los tutores por parte del departamento de orientación sobre la práctica .....	36
5.3.3.2. Realización de los círculos restaurativos por parte de los tutores .....	37
5.3.4. Proyectos interdepartamentales y aprendizaje cooperativo .....	39
5.3.4.1. Diseño de las nuevas programaciones y generación de recursos .....	39
5.3.4.2. Aplicación de las nuevas programaciones en el aula .....	41
5.4. Fase de evaluación .....	43
5.5. Fase de institucionalización .....	43
<b>REFERENCIAS .....</b>	<b>46</b>

## **ANEXOS.**

Anexo 1. Cuestionario para el alumnado de 1º de ESO.

Anexo 2. Cuestionario para el profesorado de 1º de ESO.

## ÍNDICE DE FIGURAS Y TABLAS

	<b>Páginas</b>
Figura 1. <i>Dificultad media percibida en las distintas dimensiones del cuestionario</i> .....	9
Tabla 1. <i>Estadísticos descriptivos de las distintas dimensiones del cuestionario</i> .....	9
Tabla 2. <i>Estadísticos descriptivos de las distintas dimensiones en función de la modalidad del Programa de Bilingüismo de la Comunidad de Madrid</i> .....	10
Tabla 3. <i>Contraste de medias de las distintas dimensiones en función de la modalidad del Programa de Bilingüismo de la Comunidad de Madrid</i> .....	11
Tabla 4. <i>Estadísticos descriptivos de las variables de ayuda percibida por parte de los tutores y por parte del departamento de orientación en función de la modalidad del Programa de Bilingüismo de la Comunidad de Madrid</i> .....	11
Tabla 5. <i>Contraste de medias de las variables de ayuda percibida por parte de los tutores y por parte del departamento de orientación en función de la modalidad del Programa de Bilingüismo de la Comunidad de Madrid</i> .....	12
Tabla 6. <i>Estadísticos descriptivos de la variable de apoyo familiar en función de la modalidad del Programa de Bilingüismo de la Comunidad de Madrid</i> .....	12
<i>Cronograma</i> .....	27

## **1. INTRODUCCIÓN**

Planteamos una propuesta para la mejora de la transición a la Educación Secundaria Obligatoria en alumnos de 1º de ESO del Instituto Miguel Catalán ubicado en Coslada.

Se caracteriza por ser un centro innovador en distintos aspectos, principalmente, en lo que respecta a la gestión de la convivencia y en la apertura al entorno por medio de sus proyectos de aprendizaje-servicio (en adelante ApS). El orientador es, sin duda, el líder que ha instaurado progresivamente esta forma de trabajar y de entender la educación por medio de un equilibrio adecuado entre el modelo tradicional, más de corte remedial, y el modelo de orientación sistémico y de carácter preventivo. Entre algunos de los objetivos que guían las actuaciones en el marco de este modelo sistémico que cobra cada vez más relevancia, tenemos: el empoderamiento del profesorado y sobre todo de la figura del tutor, la ampliación de los canales de participación real de toda la comunidad educativa, los agrupamientos flexibles, la implantación de nuevas metodologías o la mejora de la convivencia. A medida que el profesorado en particular y la comunidad educativa en general van viendo los resultados tan positivos de este tipo de actuaciones de corte preventivo, van aumentando “los aliados” poco a poco y no sin dificultades.

El orientador está bastante disponible y los alumnos le conocen, reconocen y valoran su labor. Cuenta con el apoyo de la dirección y de parte del profesorado, lo que favorece que se puedan poner en marcha distintos proyectos. El centro cuenta con un Plan de Convivencia muy interesante articulado en el Plan de Acción Tutorial, basado en el sistema de alumnos ayudantes y sostenido por diferentes docentes del centro y por profesionales externos. Además, se trata de un centro abierto a toda la comunidad educativa y al municipio en el cual se realizan los diferentes proyectos de ApS en colaboración con distintas entidades. Existe una participación real de todas las partes, favoreciendo de esta manera una educación inclusiva.

Cabe destacar dos elementos nuevos que son claves para la contextualización del centro, ya que han supuesto cambios sustanciales en este curso 2016-2017. En primer lugar, su introducción al Programa de Bilingüismo de la Comunidad de Madrid a pesar de la resistencia que se tenía desde el claustro pero viéndose casi obligados por la demanda de los alumnos provenientes de la primaria bilingüe. Esto supone nuevo profesorado y las tensiones que implica la introducción de un nuevo modelo. En segundo lugar, también hay que señalar su iniciación como centro de escolarización preferente para alumnos con trastornos generalizados del desarrollo y la introducción correspondiente del Aula TEA en el instituto.

La contraposición entre un modelo segregador como el que promueve el bilingüismo y un modelo inclusivo que debería amparar al aula TEA, ha creado un choque inevitable a lo largo de este curso. Las turbulencias que se han generado en este aspecto, sumado a que 1º de ESO es un curso de base convulso para los alumnos, son los motivos que nos han llevado a enfocar el proyecto desde el punto de vista de la transición a la educación secundaria.

Un proceso como la adaptación al instituto y a la dinámica de la educación secundaria no es una cuestión que afecte solo a la convivencia o al plano social, sino también al académico, al emocional, al psicológico, etc. Por ello, desde un marco preventivo e inclusivo, pretendemos poner en marcha distintas estrategias que abarquen las distintas esferas educativas: procesos de enseñanza-aprendizaje, desarrollo de habilidades socioemocionales, convivencia y buenos tratos, etc. Éstas pasan, entre otras cosas, por el cambio metodológico y la formación y empoderamiento del profesorado y de las familias.

Para ello, las distintas estrategias se enclavarán en los diferentes planes y estructuras del centro con el fin de que, por medio de su institucionalización, se hagan sostenibles y tengan cabida en el funcionamiento diario del centro. Así pues, no se trata de una actuación de tipo remedial o desde los márgenes de la orientación, sino de entrar de lleno en el Proyecto Educativo y en el desarrollo curricular y de poner en marcha un proceso de mejora a todos los niveles desde dentro. Es por eso que el proyecto tiene un objetivo dual. Por un lado, favorecer la adaptación de los alumnos de este curso y; por otro, mejorar la institución en los distintos aspectos en la medida que se puedan incorporar a otros cursos aquellas estrategias que hayan dado resultados positivos.

Así, comenzaremos con un análisis del contexto para conocer las características principales tanto del centro como del municipio en el que se encuentra. A continuación, estableceremos los diferentes objetivos que nos proponemos. Por último, desarrollaremos el plan de acción, estructurado en las fases de iniciación, implementación, evaluación e institucionalización, siguiendo el modelo de Fullan (2002) sobre el proceso de cambio. Se ha optado por introducir la evaluación como una fase del plan en vez de como un apartado diferente para que el trabajo siga una secuencia temporal.



## **2. ANÁLISIS DEL CONTEXTO**

### **2.1. Descripción y características principales del centro**

#### **2.1.1. El centro en su entorno**

Se trata de un instituto público dependiente de la Consejería de Educación de la Comunidad de Madrid que se encuentra ubicado en el municipio de Coslada, al este del área metropolitana madrileña y en la zona geográfica denominada “Corredor del Henares”. Se sitúa en una barriada que linda con zonas industriales y residenciales de cierta antigüedad y, aunque cuenta con buenas dotaciones deportivas, educativas y sanitarias, la calidad urbana general es deficiente.

Coslada es una población que ronda los 85.000 habitantes, aunque hace menos de 40 años era un pequeño núcleo urbano. El entorno social está compuesto de clases medias, heterogéneas, con predominio de actividades urbanas, sector secundario y servicios. Las coordenadas socioculturales de la zona siguen en continua evolución, debido, entre otros factores, a la proximidad e influencia de la capital. La población tiende al envejecimiento, lo que se traduce en la caída continuada del número de alumnos en edad de escolarización. El aluvión de inmigrantes experimentado en los primeros años del siglo XXI, en su mayoría, procedentes de Rumania, ha aliviado algo la situación. Es una zona en la que empiezan a manifestarse ciertos problemas sociales relacionados con la fuerte inmigración y la existencia de algunos núcleos de infra-vivienda o de población marginal. La oferta educativa de la localidad consta de ocho Institutos Públicos de Educación Secundaria y un centro concertado (Instituto Miguel Catalán, 2017).

#### **2.1.2. Señas de identidad, modelo de gestión y objetivos educativos**

En lo que respecta al centro, la matrícula ronda los 700 alumnos en la actualidad (hace una década superaba los 1000). Se imparten clases de ESO (cuatro líneas en primero y segundo y dos en tercero y cuarto), Bachillerato (dos líneas por cada curso) y Formación Profesional Básica de Electricidad (dos líneas también por cada curso). En cuanto a la infraestructura, gran parte de las instalaciones son muy antiguas y con un grado de conservación deficiente. Los gastos de mantenimiento son enormes y las inversiones en dotación son escasas. Respecto al claustro, el profesorado tiene amplia experiencia docente. La edad media tiende a subir (48 años) y el 80% son funcionarios, lo que coloca al centro ante una situación de cierta estabilidad

(Instituto Miguel Catalán, 2017). Existen varios elementos que identifican y personalizan al centro:

*A. La gestión democrática de la convivencia y la apuesta por un modelo de escuela participativa e inclusiva.*

Se parte de la hipótesis de que “convivencia escolar” y “éxito académico” son conceptos fuertemente interrelacionados. Por ello se hace una apuesta fuerte por la mejora de la convivencia escolar, entendiendo que cuanto mejor fuera aquella, de mayor calidad sería el aprendizaje. Para ello, existen un total de seis agrupaciones horizontales en cada nivel de la ESO en las cuales participan alumnos y docentes y son las llamadas “estructuras de convivencia”. Es un sistema basado en el de alumnos ayudantes y tiene por objetivo observar, analizar y garantizar la calidad de la convivencia.

*B. La apuesta decidida por el uso de las Nuevas Tecnologías en el aula.*

Para ello, el centro cuenta con once pizarras interactivas, aparte de las numerosas instalaciones informáticas. Se pretende que la dotación tecnológica no constituya únicamente una herramienta para el aprendizaje sino que suponga un cambio metodológico. Con esta idea, el orientador está liderando la introducción de la metodología de clase invertida en algunas materias.

*C. La atención a la diversidad.*

Se entiende por diversidad no sólo a los alumnos con dificultades de aprendizaje, sino a la individualidad de todos. En algunos casos se hacen apoyos dentro del aula y cotutorías, aunque sigue siendo uno de los aspectos de mayor resistencia docente. Por otro lado, el aula TEA se ha incorporado bajo esta filosofía inclusiva como recurso para todo el alumnado con el nombre de “Team Room”.

*D. La apertura al entorno.*

Dentro de esta filosofía participativa y democrática se tiene un enfoque sistémico de la educación y se cuenta con los distintos agentes educativos. Evidencia de ello son los 49 proyectos de ApS con los que cuenta en total desde 1º de ESO hasta 2º de Bachillerato. Éstos vinculan distintas asignaturas con diferentes entidades comunitarias aunque no siempre suponen el cambio metodológico que se esperaría en las aulas.

### **2.1.3. El departamento de orientación**

En el departamento como equipo de trabajo, se lleva a cabo una reunión de coordinación semanal entre los diferentes miembros que lo componen. En este curso 2016-2017, está formado por los siguientes componentes:

- Un orientador, que ejerce la jefatura del departamento y actúa en todos los ámbitos que se encuentran en su competencia: apoyo al proceso de enseñanza-aprendizaje, apoyo a la acción tutorial y apoyo a la orientación académico-profesional. Además, imparte docencia de Psicología en dos grupos diferentes de Bachillerato.
- Con el objetivo de dar respuesta a las necesidades específicas del alumnado del centro se cuenta con dos maestras especialistas en pedagogía terapéutica, una de ellas a tiempo completo y asociada al aula TEA y otra a tiempo parcial y compartida con el IES María Moliner de Coslada.
- Una profesora técnica de servicios a la comunidad compartida con el IES Vega del Jarama de San Fernando de Henares.
- Asociada al aula TEA se cuenta con una integradora social.
- Dos maestras para atender al alumnado del aula de enlace.

### **2.1.4. ¿Qué se hace para facilitar la transición al instituto?**

Es fundamental tener en cuenta el punto de partida porque, evidentemente, existe un Plan de Acogida y ya se llevan a cabo diferentes medidas para favorecer este proceso en el alumnado.

Desde el punto de vista más académico, como ya hemos comentado, el orientador está impulsando la introducción de la metodología de clase invertida en algunas asignaturas de 1º de ESO y los apoyos dentro del aula. No obstante, un cambio de estas características lleva tiempo y no está exento de dificultades.

Por otro lado, desde el punto de vista social y de la convivencia, las estructuras ya comentadas suponen una herramienta interesante para favorecer el conocimiento mutuo entre el alumnado y para otorgarles una responsabilidad y un papel activo en el centro por medio de la observación y garantía de la convivencia. Por otro lado, se está empezando a desarrollar la práctica de círculos de diálogo y restaurativos. Éstos favorecen la escucha activa, la empatía, el

desarrollo de las habilidades sociales, el compromiso con las normas consensuadas en clase y la creación de un clima de apoyo y seguridad en los grupos. Se trata de una herramienta con mucho potencial para llevar a cabo la función de tutoría y orientación.

Por último, en lo que respecta a la apertura al entorno y creación de redes, se llevan a cabo diversas medidas con éxito. La acción tutorial individualizada funciona muy bien. Al inicio de curso y una vez al trimestre se reúne cada tutor con cada alumno y su familia para ir monitorizando su proceso de adaptación. Por otro lado, se organizan jornadas de puertas abiertas para las familias de alumnos de 6º de Primaria en las que los propios alumnos de 1º de ESO son los protagonistas y encargados de presentar el centro.

En definitiva, se trata de un centro con muchas innovaciones impulsadas y lideradas por el orientador, pero no del todo bien acogidas por el resto de la comunidad educativa, principalmente, profesorado y alumnado. Si bien el claustro está bastante sensibilizado con esta cultura participativa, no siempre tiene claro su papel o su capacidad de llevar a cabo ciertas medidas. En este sentido cobra especial relevancia la formación docente.

Es por esto que el plan propuesto no pretende añadir demasiadas innovaciones que lleven a la saturación, sino lo contrario. Se pretende mantener las cosas que funcionan, que son muchas, pero distribuyendo el liderazgo y empoderando a los docentes. Así el orientador no tendrá una sobrecarga de trabajo y, lo más importante, se aprovechará todo ese potencial humano del profesorado que quiere hacer cosas y aportar pero muchas veces no sabe cómo.

## **2.2. Diagnóstico inicial**

### **2.2.1. Instrumentos y aplicación**

Fueron varios los indicios que nos hicieron ver que las cosas no estaban funcionando del todo bien en 1º de ESO. Todo lo que se consideraba relevante se iba registrando en un diario de campo, del que, finalmente, destacamos los siguientes aspectos:

En primer lugar, al finalizar la primera evaluación se pasó un cuestionario al alumnado de este curso en relación a diferentes aspectos: puntualidad y asistencia, limpieza del aula, relación entre compañeros, etc. Había un apartado con formato abierto para incluir sugerencias o propuestas de mejora y fueron bastantes los alumnos de los grupos de sección bilingüe (modalidad con más asignaturas en inglés y mejor nivel del idioma) que hicieron comentarios en tono ofensivo a los compañeros de los grupos de programa, manifestando lo poco que les

gustaba trabajar con ellos. Más adelante se profundiza sobre las diferencias entre ambas modalidades del Programa de Bilingüismo para los Institutos de la Comunidad de Madrid.

Otro aspecto a destacar fueron las opiniones de los alumnos en las sesiones de tutoría que realizábamos desde el departamento de orientación para ver el estado de los grupos en los distintos aspectos. En ellas, los alumnos manifestaban sus problemas con algunas asignaturas y metodologías, dificultad para seguir ciertas clases, miedos a suspender o repetir curso, etc.

Finalmente, cabe resaltar el elevado número de conflictos que han tenido lugar, tanto aquellos en los que estaban involucradas pocas personas, como los que tenían lugar a nivel de grupo-clase. Muchos de ellos se debían, en gran medida, a un mal uso de Whatsapp en general y del grupo de la clase en dicha aplicación en particular.

Estos indicios pusieron de manifiesto la necesidad de planear un diagnóstico más a fondo sobre dichas problemáticas. Esta fase tiene, por tanto, un carácter instrumental con el objetivo de analizar las áreas de mejora que deban ser transformadas (Murillo y Krichesky, 2012). Por tanto, para el diagnóstico se elaboraron dos cuestionarios ad hoc, uno para el alumnado de 1º de ESO (Anexo 1) y otro para el profesorado de dicho nivel (Anexo 2).

El cuestionario para los alumnos estaba compuesto por un total de 24 ítems con formato de respuesta tipo Likert. Se trataba de enunciados sobre los cuales tenían que determinar su grado de acuerdo en una escala del uno (totalmente en desacuerdo) al diez (totalmente de acuerdo). Los ítems se diseñaron y agruparon teniendo en cuenta las características del centro y los distintos aspectos y dimensiones generales encontradas en la literatura sobre las transiciones, las cuales son:

- A. Cambio de cultura y aspectos organizativos y relacionales.
- B. Normas y convivencia.
- C. Metodología docente y evaluación.
- D. Tutoría y orientación.

Finalmente, contaba con un último apartado abierto en el cual los alumnos podían recoger cualquier aspecto relativo a su adaptación al instituto y a la educación secundaria, a su bienestar en el centro o a las barreras y ayudas encontradas en el proceso, etc. Consideramos importante incluir una parte cualitativa para todos aquellos aspectos que pudieran no quedar del todo recogidos o que los alumnos quisieran destacar.

El cuestionario para los docentes era más breve. Contaba con un total de doce enunciados, también con formato de respuesta tipo Likert pero esta vez con cuatro opciones de respuesta. Era menos estructurado y se preguntaba, principalmente, por algunas concepciones sobre la educación y sobre prácticas docentes que estarían dispuestos a incorporar. El objetivo era analizar la disposición del profesorado a la hora de acoger y adoptar posibles propuestas relativas a las problemáticas identificadas.

Ambos cuestionarios eran anónimos y fueron revisados por distintos profesionales antes de ser utilizados, por lo que contaban con ciertas garantías de fiabilidad.

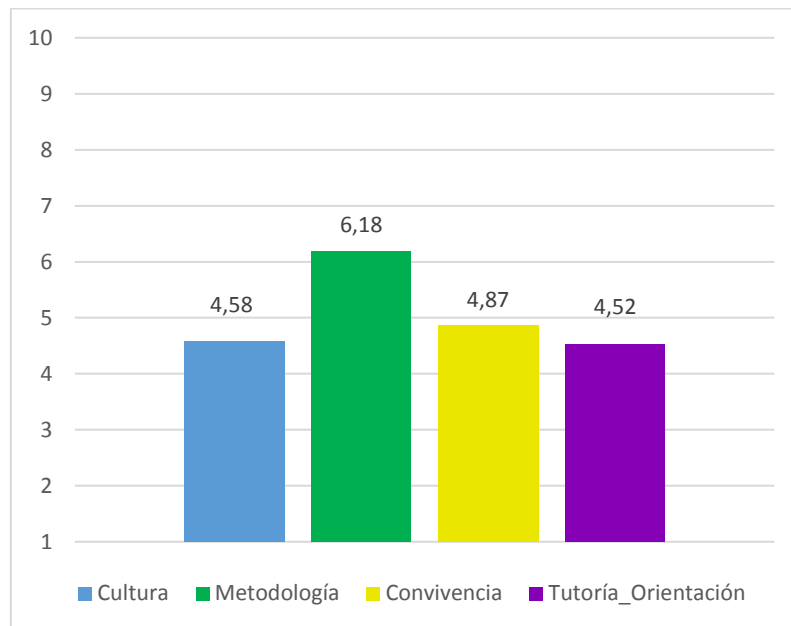
La aplicación se realizó la mañana del día 6 de marzo de 2017. En la reunión de tutores de 1º de ESO que tuvo lugar previamente se les comentó a los presentes, incluida jefatura de estudios, la posibilidad de aplicar ese mismo día, en la sesión de tutoría, los cuestionarios y no pusieron ningún problema. También se les propuso a ellos, entre otros que se encontraban en la sala de profesores, la opción de colaborar con el cuestionario de docentes. Con la ayuda de los tutores, desde el departamento de orientación aplicamos el cuestionario en los cuatro grupos del nivel en un tiempo aproximado de 20-25 minutos.

Finalmente, obtuvimos una muestra de 89 alumnos, equilibrada tanto en sexo como en modalidad bilingüe (dos grupos de cada) y seis docentes.

### **2.2.2. Análisis de datos y resultados**

Los datos de la parte cuantitativa del cuestionario para el alumnado fueron analizados con el programa estadístico informático SPSS Statistics 20. Los resultados de dicho análisis muestran que es la dimensión de metodología docente y evaluación la que tiene una media más alta, lo que indica que es el aspecto en el que más dificultad tienen los alumnos de 1º de ESO (Figura 1).

Figura 1. Dificultad media percibida en las distintas dimensiones del cuestionario.



Por otro lado, encontramos que es en la dimensión de tutoría y orientación la que tiene una mayor desviación típica con diferencia, con respecto a las demás dimensiones. Esto nos indica que es la dimensión en la que más amplia es la variabilidad de opiniones. Si, además, consideramos sus valores mínimo y máximo, vemos que se ha puntuado de forma bastante radical por los dos extremos, es decir, alumnos que han valorado la orientación y la tutoría extremadamente bien y alumnos que la han valorado extremadamente mal, cosa que no ocurre de forma tan acusada en las demás dimensiones (Tabla 1).

Tabla 1. Estadísticos descriptivos de las distintas dimensiones del cuestionario.

	N	Mínimo	Máximo	Media	Desv. típ.	Varianza
Cultura	89	1,83	7,50	4,58	1,24	1,54
Metodología	89	1,57	8,71	6,18	1,50	2,27
Convivencia	89	1,86	8,86	4,87	1,25	1,58
Tutoría y orientación	89	1,00	10,00	4,52	1,99	3,96

A continuación, se realizaron contrastes de medias para muestras independientes con la prueba t de Student para ver si había diferencias en función del sexo y de la modalidad de bilingüismo en las distintas dimensiones. Respecto al sexo, los resultados no fueron estadísticamente significativos, cosa que sí ocurrió si consideráramos la modalidad. Observamos diferencias significativas en dos de las cuatro dimensiones. Tanto en la de normas y convivencia como en la de tutoría y orientación, los alumnos de los grupos de sección bilingüe muestran mayores dificultades que los alumnos de programa (Tabla 2 y Tabla 3). Teniendo en cuenta que 89 sujetos no constituyen una muestra demasiado grande en términos estadísticos, encontrar diferencias significativas con un nivel de confianza del 95%, nos hace ver que se trata de un dato a considerar.

Tabla 2. *Estadísticos descriptivos de las distintas dimensiones en función de la modalidad del Programa de Bilingüismo de la Comunidad de Madrid.*

	Modalidad	N	Media	Desviación típ.	Error típ. de la media
Cultura	S	43	4,40	1,33	,20
	P	46	4,75	1,13	,16
Metodología	S	43	6,18	1,33	,20
	P	46	6,17	1,67	,24
Convivencia	S	43	5,41	1,27	,19
	P	46	4,36	1,01	,14
Tutoría y orientación	S	43	5,27	2,08	,31
	P	46	3,82	1,62	,24



Tabla 3. *Contraste de medias de las distintas dimensiones en función de la modalidad del Programa de Bilingüismo de la Comunidad de Madrid.*

	t	gl	Sig. (bilateral)
Cultura	-1,35	87	,18
Metodología	,03	87	,96
Convivencia	4,33	87	,00
Tutoría y orientación	3,67	87	,00

Por último y para profundizar un poco más en estas diferencias encontradas, se plantearon otros contrastes de medias sobre la ayuda percibida por parte de los tutores y por parte del departamento de orientación y sobre el apoyo familiar recibido por el alumnado de ambas modalidades. Con una diferencia significativa de medias de casi tres puntos sobre diez, los alumnos de programa bilingüe han valorado bastante más que los alumnos de sección la ayuda y apoyo recibidos por parte del departamento de orientación. Esta diferencia es algo menor pero igualmente significativa en lo que respecta a la ayuda y apoyo recibidos por parte de los tutores. De todas formas, no son valores demasiado elevados en ningún caso (Tabla 4 y Tabla 5). Con respecto al apoyo familiar con el que cuentan no se encontraron diferencias significativas pero se destaca su baja puntuación (Tabla 6).

Tabla 4. *Estadísticos descriptivos de las variables de ayuda percibida por parte de los tutores y por parte del departamento de orientación en función de la modalidad del Programa de Bilingüismo de la Comunidad de Madrid.*

	Modalidad	N	Media	Desviación típ.	Error típ. de la media
Ayuda de tutores	S	43	5,63	2,82	,43
	P	46	6,98	2,56	,37
Ayuda del D.O.	S	43	5,02	3,46	,52
	P	46	7,98	2,17	,32

Tabla 5. *Contraste de medias de las variables de ayuda percibida por parte de los tutores y por parte del departamento de orientación en función de la modalidad del Programa de Bilingüismo de la Comunidad de Madrid.*

	t	gl	Sig. (bilateral)
Ayuda de tutores	-2,36	87	,02
Ayuda del D.O.	-4,78	69,86	,00

Tabla 6. *Estadísticos descriptivos de la variable de apoyo familiar en función de la modalidad del Programa de Bilingüismo de la Comunidad de Madrid.*

	Modalidad	N	Media	Desviación típ.	Error típ. de la media
Apoyo familiar	S	43	6,02	3,39	,51
	P	46	5,65	3,34	,49

La parte cualitativa del cuestionario también se analizó en función de las distintas dimensiones. En cuanto al cambio de cultura con respecto a primaria y los aspectos organizativos, por lo general, los alumnos destacan que se sienten más libres en el instituto por ser más grande y cambiar de clase para algunas asignaturas. Un alumno comenta lo siguiente al respecto: “en el instituto me siento más libre por la cantidad de sitios a los que puedo ir en el recreo y también por lo de ir cambiando de edificio dependiendo de la clase”. También valoran que les ha hecho madurar porque tienen que ser más autónomos y que, aunque les ha costado adaptarse, lo han ido consiguiendo poco a poco. A este respecto, una alumna señala: “creo que el instituto te ayuda a madurar más y a comunicarte más”. Como punto negativo señalan la hora de entrada, que es muy temprano y les quita tiempo de sueño por las mañanas.

En lo que respecta a la metodología docente y la evaluación, los alumnos destacan el estrés provocado por la gran cantidad y dificultad de los exámenes, el ritmo de las clases en las cuales

no pueden preguntar las dudas porque los profesores dicen que van retrasados para el examen, el predominio de clases expositivas que encuentran aburridas y el exceso de deberes para casa. Como ejemplos de ello, tenemos las siguientes frases recogidas en algunos de los cuestionarios: “lo que más me costó al entrar en el instituto fue organizarme las tareas y exámenes”; “pienso que nos ponen muchos exámenes y deberes pero somos niños y tenemos una vida aparte de estudiar. Muchísimas veces se pasan” o “algunos profesores no explican bien, solamente leen el libro”.

En relación a la convivencia y normas, los alumnos valoran mucho haber entrado al centro con los compañeros que tenían en el colegio, así como la cantidad de amigos nuevos que han hecho, lo que les ha permitido adaptarse mejor. Algunos de ellos incluso indican que no les gustaría cambiar de compañeros en el próximo curso. Otra cosa a destacar es que bastantes estudiantes informan de que algunos alumnos mayores de cursos superiores les dicen cosas desagradables.

Cabe comentar que, dentro de esta parte cualitativa, la única diferencia destacable respecto al alumnado de las dos modalidades es que, por lo general, los alumnos de programa valoran trabajar conjuntamente con los de sección, mientras que a éstos no les gusta. Un ejemplo de ello es el comentario de una alumna de sección: “no me parece justo que haya desdobles en lengua con programa”. Quizá por este aspecto, en el análisis cuantitativo los alumnos de sección mostraban mayores dificultades que los alumnos de programa en las dimensiones de convivencia y tutoría y orientación.

Finalmente, respecto a esta última dimensión, las personas que han comentado han escrito cosas muy positivas sobre el departamento de orientación. Una alumna destaca: “estoy orgullosa de los profes de orientación que me ayudan mucho, la verdad que me siento súper cómoda”. A los tutores aluden en menor medida pero también se ha recogido algún comentario al respecto como el siguiente: “me gusta mucho la asignatura de tutoría, me gustaría que hubiera más días a la semana”. De orientación destacan la ayuda proporcionada en problemas de distinto tipo: familiares, académicos (“gracias a orientación mejoré la nota de geografía e historia”), de resolución de conflictos (“orientación me ha ayudado a resolver problemas con gente que ahora es buena amiga mía”), etc. Además, por lo general, dicen que se sienten apoyados por el profesorado.

Por último, llama la atención cómo bastantes alumnos hacían comentarios como: “hay algunas preguntas que tienen razón, el cuestionario está muy bien” o “en todo lleva razón, para

mi este cuestionario ha estado genial”. Esto muestra que realmente se han sentido identificados con muchas preguntas sobre las que, a lo mejor, no se les había preguntado tan directamente o sobre las que ni siquiera ellos mismos habían reflexionado antes.

Respecto al cuestionario de los docentes, como se contaba con una muestra excesivamente pequeña de tan solo seis personas, se prefirió hacer un análisis cualitativo de los datos. Todos los participantes veían útiles y adecuadas tanto las fichas con información de cada alumno que proporcionan los centros de primaria como las entrevistas con las familias durante el primer mes de curso. Muchos de ellos consideraban que el alumnado de sección bilingüe es mejor que el de programa, así como que la atención a la diversidad no es competencia de ellos en la medida que se les demanda, ya que no están capacitados para dar respuesta a determinados alumnos. Por otro lado, la mayoría de ellos informaron estar dispuestos a cambiar la metodología de las clases con asesoramiento del departamento de orientación. Todos los participantes consideraban que sería necesario hacer mejoras de carácter organizativo en el centro y muchos de ellos informaron de que les gustaría participar más en los distintos proyectos del centro pero no saben cómo o no se ven capaces. Por último, la totalidad de los docentes participantes estaban de acuerdo en que los círculos de diálogo y restaurativos son una herramienta muy interesante tanto para la resolución de conflictos como para conocer el clima de los distintos grupos.

### **2.2.3. Síntesis de las necesidades detectadas**

En base a los resultados obtenidos, se destacan como principales necesidades del alumnado el cambio metodológico y evaluativo, la disminución de prejuicios y mejora de la convivencia entre el alumnado de ambas modalidades del Programa de Bilingüismo de la Comunidad de Madrid y un mayor apoyo tutorial y familiar para todos los alumnos de 1º de ESO.

Con respecto a los docentes, puesto que parece haber cierta disposición al cambio, se hace necesaria una formación en consonancia a las necesidades del alumnado en lo que respecta, principalmente, a nuevas metodologías, acción tutorial y convivencia.

No obstante, a continuación se hará una revisión de la literatura para profundizar sobre el tema y sobre posibles líneas de actuación para satisfacer las necesidades previamente recogidas.

### **3. MARCO TEÓRICO Y NORMATIVO**

#### **3.1. La transición a la Educación Secundaria Obligatoria: definición y factores**

Desde un punto de vista antropológico, en numerosas culturas existen los llamados “ritos de paso”. Se trata de ceremonias que realizan los jóvenes para su incorporación al grupo de adultos, lo que implica, principalmente, reacomodaciones en la forma de vida personal y cambios en las relaciones sociales y en sus identidades (Gimeno, 1997). Bronfenbrenner, desde su teoría ecológica del desarrollo humano, establece que el origen de las transiciones para los jóvenes puede derivarse tanto de una alteración de sus roles como de un cambio de ambiente con sus respectivos ajustes necesarios, o de ambas circunstancias a la vez.

En la cultura occidental, las transiciones educativas suponen un hito importante en la vida de los niños y jóvenes. Definimos estas transiciones como momentos críticos de cambio que viven los alumnos al pasar de un ambiente a otro, abriendo oportunidades para su desarrollo y su aprendizaje para la vida y la escuela (Alvarado y Suárez, 2010; citado en Sierra y Parrilla, 2014; Sebastián, 2015). Concretamente, la transición de la Educación Primaria a la Educación Secundaria Obligatoria es uno de los procesos más difíciles en la trayectoria educativa de los alumnos y puede tener repercusiones tanto a corto como a largo plazo (Ames y Rojas, 2011; citado en Sebastián, 2015). Debemos tener en cuenta que en este periodo concurren un conjunto de numerosos factores tanto internos como externos que pueden favorecer o dificultar este proceso. Los primeros, están relacionados directamente con el alumno y su entorno más cercano e incluirían el desarrollo cognitivo y emocional, las actitudes frente al cambio o las oportunidades de aprendizaje que se proporcionan en el hogar. Además, hay que tener en cuenta todos los cambios tanto físicos como psicológicos que implica la entrada en la adolescencia. Los cambios externos son los relacionados con las instituciones educativas a las que el alumno transita y, entre ellas, incluiríamos su cultura, modos de relación, planteamientos didácticos e incluso el impacto de las políticas educativas a nivel macro más allá de la institución escolar (Peralta, 2007 y Cuberos, 2010; citados en Sierra y Parrilla, 2014).

En lo que respecta a los cambios internos, es fundamental tener en cuenta que la transición afecta de forma desigual a distinto tipo de alumnado. Mientras que en la actualidad todos los niños y jóvenes de España tienen garantizado el acceso a la educación obligatoria, no se puede decir lo mismo de su permanencia, aprovechamiento, titulación y condiciones en las que salen (Monarca, 2011). Se podría decir que, en su justa medida, muchas de las consecuencias de la transición son, a corto plazo, bastante comunes en la gran mayoría de los alumnos. No obstante,

corremos el riesgo de que el alumnado más vulnerable se vea sobrepasado por la situación y acabe desembocando en un historial de fracaso escolar o en un abandono temprano. Además, con respecto al alumnado de 1º de ESO, encontramos el porcentaje de repetidores más elevado de toda la etapa, con un 12,3% (Ministerio de Educación Cultura y Deporte, 2017), así como los niveles más elevados de estrés (García-Ros, Pérez-González y Fuentes, 2015).

### **3.2. Transición e inclusión**

Son numerosos los trabajos acerca de los riesgos excluyentes, selectivos y marginadores que pueden aparecer en la transición a la educación secundaria (Sierra y Parrilla, 2014). Calvo y Manteca (2016) exponen que las desigualdades se reproducen y acrecientan a lo largo de todos los niveles pero son más evidentes en los momentos críticos como las transiciones y en alumnos desfavorecidos como, por ejemplo, aquellos que cuentan con poco apoyo familiar, niveles socioculturales y socioeconómicos bajos, menor rendimiento académico o peores expectativas por parte del profesorado; pudiéndose ver alteradas las trayectorias escolares de estos alumnos (Calero, 2007 y Mena, Fernández Enguita y Rivière, 2010; citados en Calvo y Manteca, 2016; Galton, Morrison y Pell, 2000; Monarca, 2011). Desde esta perspectiva, el abandono temprano y el fracaso escolar dejan o deberían dejar de considerarse factores internos y pasar a considerarse problemas externos de carácter social, organizativo, ético y político (Perrenoud, 1996).

Un claro ejemplo de esta dimensión política a la que se pueden atribuir mecanismos excluyentes y segregadores, sería el Programa de Bilingüismo que la Consejería de Educación, Juventud y Deporte ha ido instaurando progresivamente desde el curso 2004-2005 en los institutos de la Comunidad de Madrid. Este programa consta de dos modalidades: sección bilingüe y programa bilingüe. Las diferencias principales entre ambas son: la cantidad de materias impartidas en inglés (en la modalidad de sección más que en la de programa), un currículo diferente para la materia de Primera Lengua Extranjera: Inglés (teniendo la modalidad de sección uno más avanzado) o la obligatoriedad o no de desarrollar las tutorías en inglés (en programa se puede elegir, mientras que en sección se requiere usar el inglés). El acceso a la modalidad de sección bilingüe está supeditado al expediente académico y a la competencia lingüística en dicho idioma. Sin embargo, también lo está, aunque de forma encubierta, a variables asociadas, algunas de ellas ya comentadas, como el nivel sociocultural y socioeconómico de las familias. Esto nos muestra un claro efecto de segregación entre el

alumnado de ambas modalidades (Anghel, Cabrales y Carro, 2013). Para una mayor profundización sobre aspectos como la atención a la diversidad o las características del profesorado en este programa, remitimos a la Orden 972/2017, de 7 de abril, de la Consejería de Educación, Juventud y Deporte, por la que se regulan los institutos bilingües español-inglés de la Comunidad de Madrid.

Son, por tanto, los factores externos relativos a las instituciones y a las políticas aquellos sobre los que podemos y debemos operar para facilitar este proceso en todos los alumnos y evitar los procesos de exclusión a los que pueden dar lugar (Monarca, 2011; Monarca, Rappoport y Sandoval, 2013; Sierra y Parrilla, 2014). Existen evidencias de que se produce una interrupción en el progreso de los alumnos en los cambios de nivel o de etapa educativa y, en esta línea, Galton, Morrison y Pell (2000), establecen que las escuelas de enseñanza secundaria que mantienen un clima y una cultura similares a las escuelas de primaria e introducen cambios graduales favorecen de forma significativa este proceso. Una buena transición es un derecho del alumno y un elemento de calidad de la enseñanza (Asencio, 2007; citado en Sebastián, 2015).

La Ley Orgánica de Educación (2006) y, en su actualización, la Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa (2013) recogen la educación básica y obligatoria en un total de diez cursos académicos que incluyen la Educación Primaria y la Educación Secundaria Obligatoria de los 6 a los 16 años. Paradójicamente, como indica Monarca (2011), la ley une y desune al mismo tiempo. Mientras que la educación obligatoria universal se presenta como “una sola” con la finalidad última de garantizar el desarrollo integral de los alumnos y garantizar su funcionamiento y participación en la sociedad, la realidad es que la educación básica está organizativa, curricular, cultural y metodológicamente fragmentada. La Educación Primaria sí se considera básica y para todos, pero en la secundaria predominan concepciones selectivas, debido a su origen diferenciador y elitista y a su carácter propedéutico (Monarca, 2011). Esto es una contradicción absoluta tanto en medios como en fines y pone en tela de juicio el sentido de la educación básica.

### **3.3. Dificultades para el alumnado y medidas para facilitar la transición**

A continuación, analizaremos sistemáticamente y con detenimiento las diferentes dimensiones a considerar en la transición entre ambas etapas, así como posibles medidas y sus

avales teóricos para paliar, en la medida de lo posible, los efectos negativos que pudieran derivarse de este cambio de etapa.

### **3.3.1. Cambio de institución educativa. Aspectos organizativos y relacionales**

En primer lugar, existe un cambio entre la cultura de primaria, centrada en el alumno y caracterizada por un ambiente familiar y cercano; y la cultura de secundaria, más centrada en la materia (Calvo y Manteca, 2016; Sierra y Parrilla, 2014). En la educación pública, el paso de una etapa a otra siempre implica un cambio de institución educativa, lo que conlleva numerosos cambios organizativos (Sebastián, 2015). Normalmente, tienen mayor distancia del hogar al centro educativo, tienen que permanecer allí más horas y con jornada continua, el centro es más grande y cuenta con más instalaciones y tienen más asignaturas cada una impartida por un profesor distinto (Isorna, Navia y Felpeo, 2013).

Como no puede ser de otra manera, estos factores suponen un cambio en las formas de relacionarse. Hay un volumen superior de estudiante y profesores y, en muchas ocasiones, no saben cómo abordar las relaciones interpersonales, lo que dificulta la adaptación al nuevo contexto. Respecto a los profesores, en secundaria predomina un trato más académico y menos familiar, lo que conlleva una mayor libertad y autonomía personal que tiene su lado positivo pero en muchos casos hace que los alumnos se sienten desorientados, solos e indefensos (Calvo y Manteca, 2016; Isorna et al., 2013; Monarca et al., 2013). Por otro lado, con respecto a las relaciones con otros alumnos, los procesos de adscripción entre centros educativos generan, habitualmente, que los alumnos que iban al mismo colegio ingresen juntos en el instituto. Este aspecto favorece la adaptación, mientras que la ausencia de relaciones previas entre jóvenes que acuden al IES por primera vez, es una barrera para tener nuevas relaciones. Los alumnos interaccionan sobre todo con los de su edad, teniendo una visión negativa de los alumnos mayores a los que consideran amenazadores. Esto tiene que ver con el hecho de que pasan de ser los mayores del colegio a ser los pequeños del instituto, quedándose en una situación de vulnerabilidad y viéndose alterado su estatus y afectada su autoestima (Calvo y Manteca, 2016). Por eso, sería interesante fomentar el contacto y el apoyo tanto entre el alumnado de la misma clase y curso, como entre el alumnado de distintas edades y niveles. En esta línea, Monarca (2014), Ruiz, Castro y León (2010; citado en Calvo y Manteca, 2016) y Sierra y Parrilla (2014), hablan de la importancia de los pares en este proceso de acompañamiento como factor que disminuye el estrés y aumenta las posibilidades de adaptación.



A este respecto, los círculos de diálogo y restaurativos suponen una herramienta muy interesante para crear lazos y redes de apoyo entre compañeros, así como para monitorizar el estado y funcionamiento del grupo o para la resolución de conflictos de forma pacífica bajo un enfoque de justicia restaurativa (Rul-lan, 2011). Para realizarlos, es necesario hacer un círculo con todas las sillas para que se puedan ver todos los presentes, apartando las mesas hacia los lados del aula. Pueden participar alumnos, profesores, tutores, miembros del departamento de orientación, personal no docente y, en definitiva, cualquier persona de la comunidad educativa de la que se considere pertinente su participación en el mismo. Como comentábamos, se pueden hacer de forma preventiva para analizar el estado general de un grupo (círculos de diálogo) o de forma remedial (círculos restaurativos) cuando ha surgido algún conflicto en una clase o en un grupo de alumnos o de amigos por el motivo que sea.

Es una práctica muy útil para las sesiones de tutoría, pues busca la expresión y escucha activa de unos a otros sobre asuntos del grupo. Se pueden abordar desde problemas académicos con algunas asignaturas y profesores, hasta problemas relacionales entre alumnos o problemas de otro tipo como la limpieza de la clase, el excesivo frío o calor en el aula o cualquier otro sobre el que ellos consideren que se podría tomar alguna medida para el mejor funcionamiento general del grupo.

Siguiendo con el tema de la convivencia, en lo que respecta a las normas, Isorna et al. (2013) exponen la que consideran una paradoja al respecto: por un lado, la etapa de la adolescencia se caracteriza por una mayor autonomía, independencia e interacción; sin embargo, la regulación de la convivencia en el instituto y el estricto marco de normas no siempre permiten aprovechar esta potencial herramienta de interacción entre pares. Con respecto a primaria, en el instituto hay menos libertad de movimientos y no pueden levantarse de su sitio ni hablar en clase pues dichos comportamientos se sancionan. Los alumnos se quejan de que algunas normas no las entienden y es que no es común que éstas se discutan o negocien con ellos. Predomina un modelo de organización burocrático, el ambiente escolar está mucho más estructurado y las oportunidades de participación de los mismos son menores que en primaria (Calvo y Manteca, 2016; Isorna et al., 2013). Precisamente para aspectos como este también puede ser interesante la realización de círculos de diálogo.

### **3.3.2. Cambio de etapa educativa. Aspectos curriculares**

En relación a los aspectos curriculares, las transiciones son momentos susceptibles a la ruptura de la coherencia en las dimensiones sincrónica y diacrónica de la actividad y del tiempo escolares (Gimeno, 1997). Estudios como el de Gorwood (1991) muestran que este proceso explica la pérdida de atención y de interés por parte de algunos estudiantes.

#### **3.3.2.1. Coherencia horizontal**

La primera dimensión hace referencia a la coherencia horizontal o transversal, es decir, la coherencia entre distintas materias, profesores o áreas. La organización compartimentada y especializada de las asignaturas que establece el Currículo de la Educación Secundaria Obligatoria para la Comunidad de Madrid (Decreto 48/2015) provoca la adquisición de saberes deslocalizados, sin anclajes entre ellos que faciliten su comprensión (Gimeno, 1997; Isorna et al., 2013; Monarca et al., 2013). Por tanto, será interesante la adopción de medidas en la línea de buscar una adquisición y comprensión interdisciplinar de los distintos contenidos. En esta línea, Root-Bernstein y Root-Bernstein (2002) hablan de la necesidad de volver al modelo del polímata del Renacimiento. Se trataría de conseguir que los alumnos fueran capaces de relacionar ideas de distintas disciplinas, de integrar conocimientos y, en definitiva, de saber mirar con perspectiva al no acercarse demasiado el zoom desde un solo punto de vista. Por tanto, la interdisciplinariedad se constituye como una de las piedras angulares de la coherencia curricular horizontal. El hecho de presentar el conocimiento fragmentado no permite a los alumnos relacionar lo que aprenden con su conocimiento previo o con otras disciplinas, lo que les impide tener una visión holista de la realidad. De esta forma, se produce una disociación entre el “mundo académico” y el “mundo social” de los alumnos (Gimeno, 1997; Monarca et al., 2013), con las repercusiones que esto tiene también desde el punto de vista motivacional (Alonso, 2005). Este autor establece que una orientación al aprendizaje incluye metas como actuar con autonomía y por interés personal, experimentar que se es competente, aprender cosas útiles y, con ello, poder ayudar a otros.

En relación a los aspectos mencionados, una medida muy interesante es la integración de materias en ámbitos con el objetivo de reducir las barreras comentadas que puede generar el currículo (Martín y Mauri, 2011). De esta forma, habría un ámbito sociolingüístico y otro científico-tecnológico. Este aspecto se recoge en la LOMCE (2013), en el Capítulo III en relación al currículo y distribución de competencias y más concretamente en el Artículo 24

sobre la organización del primer ciclo de Educación Secundaria Obligatoria. Por otro lado, en el Decreto 48/2015, de 14 de mayo, por el cual se establece el currículo de la Educación Secundaria Obligatoria para la Comunidad de Madrid; concretamente en el Artículo 17 relativo a la atención a la diversidad y la organización flexible de las enseñanzas, se recoge que los centros, en el ejercicio de su autonomía, podrán adoptar medidas como la integración de materias en ámbitos entre otras. Por último, se profundiza sobre este aspecto en la Orden 2398/2016, de 22 de julio, de la Consejería de Educación, Juventud y Deporte de la Comunidad de Madrid, por la que se regulan determinados aspectos de organización, funcionamiento y evaluación en la Educación Secundaria Obligatoria. En el Capítulo III en relación a la atención a la diversidad, en su Artículo 9 como medida de apoyo ordinario, se enuncia:

“Los centros podrán agrupar las materias del primer curso de la Educación Secundaria Obligatoria en ámbitos de conocimiento, con el fin de facilitar el tránsito del alumnado entre la Educación Primaria y dicho primer curso de Educación Secundaria Obligatoria; este tipo de agrupación deberá respetar los contenidos, criterios de evaluación y estándares de aprendizaje evaluables de todas las materias que se agrupan, así como el horario asignado al conjunto de ellas (...)”.

### **3.3.2.2. Coherencia vertical**

Por otro lado, tenemos la dimensión diacrónica o temporal, la cual hace referencia a la coherencia vertical del currículo, es decir, la conexión entre los distintos elementos curriculares que se llevan a cabo a medida que avanza la escolaridad o en el cambio de etapa en este caso (Gimeno, 1997). Investigaciones recientes como las de Calvo y Manteca (2016) o Monarca (2014) enfatizan el aspecto metodológico y muestran cómo los alumnos consideran de forma negativa el estilo predominantemente expositivo de los profesores de secundaria, así como el exceso de memorización a la hora de aprender los contenidos. En contraposición, tenemos una metodología más amena y variada en la Educación Primaria, la cual daba un papel más activo al alumnado. Además, también es importante tener en cuenta la mayor adaptación del profesorado de primaria a los distintos ritmos de aprendizaje y la atención a la diversidad en el aula; así como la utilización de un lenguaje más cercano, atendiendo preguntas, solucionando dudas o deteniéndose más en las explicaciones. El profesorado de secundaria está en exceso centrado en su disciplina y en la necesidad de cumplir la programación (Monarca, 2014; Monarca et al., 2013). Además, se destaca que no tienen demasiado en cuenta lo que los

alumnos han hecho en primaria y empiezan ciertos contenidos desde cero, lo que explica la pérdida de atención e interés por parte de éstos como ya se ha comentado (Gorwood, 1991).

La introducción que, progresivamente, se va haciendo de metodologías activas en los centros, amortigua estos efectos y permite una mayor atención de la diversidad a nivel de aula. El aprendizaje cooperativo es un enfoque ideal para ello. Éste consta de numerosas técnicas y métodos que se caracterizan por una estructuración de la situación de aprendizaje de tal forma que los alumnos trabajen en grupos pequeños (de cuatro o cinco alumnos) y heterogéneos en función de distintas variables: etnia, sexo, nivel de rendimiento, etc. Como existe una estructura cooperativa de tarea, se genera una solidaridad grupal y una percepción de las semejanzas entre los participantes por la igualdad de estatus en la que se encuentran. Esta interdependencia positiva favorece no solo una buena convivencia derivada de la disminución de los prejuicios entre el alumnado, sino una optimización del proceso de aprendizaje y de la atención a la diversidad (Goikoetxea y Pascual, 2002).

Con respecto a la evaluación, se pasa de un énfasis en el proceso y el esfuerzo en primaria a un énfasis en los resultados y las calificaciones en secundaria. Hay una mayor cantidad de exámenes escritos, las preguntas son más generales y ambiguas y los alumnos consideran que la carga de trabajo es muy grande y los plazos de entrega de actividades y exámenes, insuficientes (Calvo y Manteca, 2016; García-Ros et al., 2015; Isorna et al., 2013). Con el cambio metodológico del aprendizaje cooperativo, iría asociado un cambio evaluativo en la línea de reducir ese estrés derivado de la presión que supone la evaluación tradicional.

Este tipo de medidas como el trabajo por ámbitos o el aprendizaje cooperativo no solo garantizarían una coherencia horizontal por medio de la interdisciplinariedad; sino que, en la medida que supusieran también un cambio metodológico y evaluativo, provocarían una mayor aproximación al modelo de primaria, garantizando también la coherencia vertical en toda la educación básica.

De todos los aspectos comentados hasta el momento, es precisamente en el plano curricular en el que los alumnos encuentran más barreras para su adaptación y su aprendizaje en la educación secundaria. García-Ros et al. (2015) hablan de la sobrecarga académica y las evaluaciones como el principal estresor de los alumnos en dicha etapa y en este curso en particular. Esta ansiedad, además de afectar al bienestar, afecta a procesos básicos como la atención o la concentración. Por otro lado, el clima de aula es más competitivo y es frecuente

el miedo a repetir curso. Todo ello repercute directamente sobre el rendimiento y, por tanto, sobre la motivación (Calvo y Manteca, 2016; Isorna et al., 2013). El aumento de la exigencia de las tareas para casa, las cuales son menos concretas, o el ritmo acelerado de las clases provoca que muchos alumnos se desenganchen porque se desmotiven y/o porque no cuenten con un clima familiar favorecedor y de apoyo o con unas técnicas de estudio favorables (Calvo y Manteca, 2016; Isorna et al., 2013; Monarca, 2011).

En definitiva, debemos tratar de modificar la cultura de la educación secundaria en todos aquellos aspectos que supongan barreras para la coherencia horizontal y vertical. En primer lugar, eso pasa por una sensibilización y formación docente acerca de prácticas educativas y didácticas que amortigüen dichos efectos (Monarca et al., 2013; Sierra y Parrilla, 2014), pasando del énfasis en los productos al énfasis en los procesos, del énfasis en lo meramente cognitivo a un énfasis, cada vez mayor, en las emociones y del énfasis en los contenidos al énfasis en las competencias (Martín y Luna, 2011; Monereo y Pozo, 2007).

### **3.4. Profesorado y familias ante la transición**

Como ya hemos comentado, hay una gran diferencia entre los docentes de primaria y los de secundaria debido, en gran parte, a su formación inicial. Los primeros tienen más conocimientos pedagógicos, mientras que los segundos son especialistas en sus disciplinas pero carecen, en mayor o menor medida, de esta base tan importante para la docencia (Monarca et al., 2013). Así, se hace fundamental una formación a distintos niveles para los docentes de secundaria. En primer lugar, una formación relativa al alumnado, a sus características evolutivas y a los procesos que implican las transiciones. Por otro lado, una formación sobre aspectos relacionados con las prácticas educativas más adecuadas acerca del desarrollo del currículo, la organización escolar, las metodologías, la gestión de la convivencia y resolución de conflictos, etc. (Sierra y Parrilla, 2014; Sebastián, 2015).

Además, es importante destacar que hay un gran desconocimiento entre los docentes de primaria y los de secundaria. Gairin (2004; citado en Sebastián, 2015) y Sierra y Parrilla (2014) hablan de la importancia de la comunicación, la coordinación y el trabajo en red entre centros que imparten enseñanzas consecutivas en una misma zona. Las experiencias existentes se han centrado en temas informativos y de gestión, entrando pocas veces en el desarrollo curricular. Calvo y Manteca (2016) señalan la dificultad de conseguirlo debido a la gran cantidad de docentes implicados, las limitaciones organizativas y la inexistencia de una cultura de

colaboración en los centros y en la comunidad. A pesar de las dificultades, se hace imprescindible tomar medidas en esta línea y, para ello, el papel de los orientadores así como la implicación de todos los colectivos de la comunidad educativa será fundamental.

En lo que respecta a las familias, éstas se sienten desorientadas, no saben cómo actuar ante tal cúmulo de cambios y el miedo les lleva a demandar más seguridad a los institutos (Monarca et al., 2013; Sebastián, 2015). Los padres y madres dejan de ser referentes de apoyo para los adolescentes, los cuales les consideran distantes y anticuados (Isorna et al., 2013). La relación previa entre padres e hijos será muy importante en el proceso; si ésta era buena y había confianza, será más fácil mantenerla, mientras que si era conflictiva, es probable que en esta etapa se agraven las dificultades. Así pues, empoderar a las familias va a ser la clave para que desarrollen un estilo parental adecuado que combine el afecto, la comunicación, el apoyo y el control pero que, a su vez, fomente la autonomía y la individualidad. Por tanto, la relación entre la familia y el instituto es fundamental y favorece el ajuste escolar, las habilidades sociales y el comportamiento de los alumnos en casa y en el centro (Monarca y Simón, 2013). Esta debe ser una de las líneas principales de la intervención si tenemos en cuenta que la implicación de las familias en los centros disminuye con respecto a primaria y cada vez más a medida que avanza la secundaria (Isorna et al., 2013; Sebastián, 2015).

Más que como un mero traspaso de institución debemos considerar la transición a la Educación Secundaria Obligatoria como un proceso de acompañamiento (Sebastián, 2015). Esto es fundamental si queremos conseguir que el alumnado aprenda a gestionar las distintas dificultades académicas, psicológicas y sociales y reducir los elevados niveles de estrés asociados a estos momentos (Boekaerts, 2011; citado en García-Ros et al., 2015). Debe ser un proceso gradual y paulatino. También es muy importante que el alumno tenga un papel activo (Calvo y Manteca, 2016; Valls, 2003) y haga un esfuerzo por integrarse en la nueva institución educativa, la cual debe ser participativa y democrática para facilitar su acogida.

Así, cobra especial relevancia la generación de un escenario escolar, familiar y social favorable para prevenir situaciones de fracaso escolar. El trabajo coordinado, la coherencia educativa entre los distintos agentes y la participación de toda la comunidad educativa son elementos necesarios en cualquier aspecto de la educación; pero en un fenómeno tan complejo y global como son las transiciones y con un alumnado vulnerable, más si cabe (Calvo y Manteca, 2016).

#### **4. OBJETIVOS**

##### **Objetivo dirigidos a la mejora del desarrollo de los estudiantes:**

- Facilitar el tránsito de los alumnos de la Educación Primaria a la Educación Secundaria Obligatoria.
- Mejorar la convivencia del alumnado de 1º de ESO para favorecer un buen clima de trabajo que optimice los procesos de enseñanza-aprendizaje en el aula.
- Favorecer el contacto entre alumnado de distintas características: alumnado de las dos modalidades del Programa de Bilingüismo, alumnado inmigrante o alumnado con diversidad funcional.
- Fomentar la creación de redes de apoyo entre alumnos del mismo grupo para que exista un clima de compañerismo y apoyo que facilite la adaptación.
- Desarrollar una metodología activa e inclusiva que facilite la consecución de los objetivos curriculares para todos así como la motivación del alumnado.
- Introducir formas alternativas de evaluación con el objetivo de disminuir los niveles de estrés que genera en el alumnado la cantidad y dificultad de los exámenes.
- Desarrollar el currículo desde un enfoque interdisciplinar que favorezca la vinculación de los distintos aprendizajes.

##### **Objetivos de mejora de la calidad de los docentes:**

- Empoderar al profesorado en general y a los tutores en particular.
- Aumentar el contacto interdepartamental.
- Fomentar la reflexión y la autorreflexión sobre determinadas prácticas docentes.
- Desarrollar una forma de trabajo basada en la colaboración y la cooperación.

##### **Objetivos en relación a las familias:**

- Desarrollar las competencias parentales necesarias para empoderar a las familias.
- Aumentar las relaciones familia-escuela.
- Fomentar el contacto entre familias como factor de protección y de apoyo.
- Conseguir una coherencia educativa entre las familias y el centro.

**Objetivos dirigidos a incrementar la calidad del centro en su conjunto:**

- Conseguir un trabajo conjunto y coordinado entre profesores dentro del mismo departamento didáctico y entre departamentos.
- Desarrollar poco a poco una cultura escolar orientada hacia el cambio y la mejora permanentes.
- Crear redes con Colegios de Primaria del municipio.
- Incorporar un modelo pedagógico que se aproxime al de primaria.
- Desarrollar una justicia restaurativa como enfoque para la resolución de conflictos.
- Incorporar la modalidad de apoyos dentro del aula.
- Reducir los efectos segregadores que lleva asociados el Programa de Bilingüismo de la Comunidad de Madrid.

**5. PLAN DE ACCIÓN**

Pasamos a desarrollar la estrategia de intervención teniendo en cuenta el contexto en el que se va a llevar a cabo, partiendo de las necesidades detectadas en el diagnóstico inicial, basándonos en fundamentos teóricos sólidos y guiados por los objetivos que nos proponemos. Considerando el modelo de Fullan (2002) sobre el proceso de cambio, planteamos una primera fase de iniciación para la definición del problema, la sensibilización de la comunidad educativa y la planificación de la mejora; una segunda fase de implementación compuesta por distintas estrategias de intervención, algunas con varias subfases; una tercera fase de evaluación formativa y sumativa y; por último, una fase de consolidación en la cual se institucionaliza y se hace sostenible el cambio. Todo este proceso requerirá unos cinco años y se llevará a cabo de forma gradual para garantizar que no se dé ningún paso hasta que no esté asentado el anterior.

Se trata de un plan de mejora para facilitar la transición de la Educación Primaria a la Educación Secundaria Obligatoria pero no es un Plan de Acogida al uso ni centrado casi en exclusiva en la acción tutorial como suele ocurrir. Para conseguir éxito en un proceso de cambio, debemos tener en cuenta que hay un triple objetivo: resultados relativos al aprendizaje de los alumnos, resultados relativos a la capacidad organizativa y mejora de la institución y resultados relativos a los procesos de enseñanza en el aula (Fullan, 2002; Murillo y Krichesky, 2012). Para ello, entendemos que actuar únicamente desde la acción tutorial es escaso. Nos hace quedarnos en los márgenes y no permite llegar al aprendizaje ni al cambio de cultura



institucional. Solo entendemos llegar al núcleo desde el currículo y es por eso que proponemos medidas también desde el apoyo al proceso de enseñanza-aprendizaje. Esto es más pertinente, si cabe, cuando hemos visto tanto en el diagnóstico realizado como en la literatura revisada que se trata de la cuestión prioritaria.

A continuación, se expone el cronograma previsto en el que se recoge desde el curso actual, 2016-2017, momento en el que se inicia el proyecto; hasta el curso 2020-2021, es decir, un total de cinco cursos académicos en los que se espera se consigan los objetivos propuestos. Es importante tener en cuenta que un centro educativo no es un sistema cerrado. Cada año llegan profesores nuevos y se van otros, el alumnado puede cambiar, así como las políticas educativas, etc. Es por eso que se trata de un cronograma flexible a la introducción de los cambios o reajustes que sean necesarios en la medida que se pueda adaptar a nuevas demandas. Por eso, es fundamental tener en cuenta que el cambio es un proceso, no una acción (Fullan, 2002), que cada día se va avanzando y es importante valorar cada pequeño progreso.

### 5.1. Cronograma:

Fases	Desarrollo	2016-2017			2017-2018			2018-2019			2019-2020			2020-2021			Cursos futuros	
		1º	2º	3º	1º	2º	3º	1º	2º	3º	1º	2º	3º	1º	2º	3º		
INICIACIÓN Y PLANIFICACIÓN	Diagnóstico inicial																	
	Sensibilización de la comunidad educativa	Presentación de los resultados del diagnóstico al equipo directivo y a la comisión de coordinación pedagógica																
		Planteamiento de las necesidades detectadas a las juntas de evaluación y constitución del equipo encargado del diseño y planificación del proyecto																
		Presentación de la propuesta al consejo escolar																
		Presentación de la propuesta al claustro																

		2016-2017			2017-2018			2018-2019			2019-2020			2020-2021			Cursos futuros	
Fases	Desarrollo	1º	2º	3º	1º	2º	3º	1º	2º	3º	1º	2º	3º	1º	2º	3º		
IMPLEMENTACIÓN Y CONTINUACIÓN	Estrategia: Escuela de familias																	
	Estrategia: Formación interinstitucional con los colegios adscritos al instituto																	
	Estrategia: Instauration de los círculos de diálogo y restaurativos	Mentorización de los tutores por parte del departamento de orientación sobre la práctica																
		Realización de los círculos por parte de los tutores																
	Estrategia: Proyectos interdepartamentales y aprendizaje cooperativo	Diseño de nuevas programaciones y generación de recursos																
		Aplicación de las nuevas programaciones en el aula																
EVALUACIÓN	Evaluación formativa de cada estrategia																	
	Evaluación sumativa del proyecto																	
INSTITUCIONALIZACIÓN	Extensión de los círculos y los proyectos interdepartamentales a toda la ESO																	
	Mantenimiento y ampliación de las estrategias en 1º de ESO	Consolidación y normalización del trabajo en red con otros centros educativos y con las familias																
		Incorporación de las habilidades desarrolladas en los círculos a las prácticas docentes																
		Desarrollo curricular por ámbitos																
		Introducción al ABP en términos más globales con todas las materias																
		Ampliación de la vinculación curricular de los proyectos de ApS con los que ya cuenta																

## **5.2 Fase de iniciación y planificación**

Como ya se comentó previamente, fueron una serie de indicios en el alumnado de 1º de ESO los que pusieron de manifiesto que algo no iba bien. A raíz de ello, desde el departamento de orientación se planteó un estudio piloto con el objetivo de hacer un diagnóstico inicial para analizar las posibles causas que podían subyacer a las distintas problemáticas observadas.

Una vez analizados los datos y con los resultados sobre la mesa, el siguiente paso era sensibilizar a la comunidad educativa acerca de las necesidades detectadas para empezar a movilizar recursos y buscar soluciones. En primer lugar, se comunicó al equipo directivo lo recogido en el diagnóstico y la posibilidad de llevar el tema a la siguiente Comisión de Coordinación Pedagógica (en adelante CCP) y reunión de tutores de 1º de ESO para informar sobre dichos resultados. Así se hizo y, tanto el equipo directivo como los jefes de departamento y los tutores, vieron clara la necesidad de tomar medidas al respecto.

Posteriormente, aprovechando las juntas de evaluación de 1º de ESO al finalizar el segundo trimestre y al hilo de los temas tratados en las mismas, tanto el departamento de orientación como el equipo directivo trasladaron las necesidades identificadas a sus compañeros. Estas juntas constituyen un espacio natural para hablar de cuestiones relacionadas con el funcionamiento de los grupos y sirven para hacer balance de la evaluación y del curso hasta el momento. Dos trimestres fueron suficientes para que el profesorado identificara que había un problema, el cual se definía de forma más concreta tras el diagnóstico realizado y los resultados académicos de la evaluación. Ahora que ya teníamos acotado el problema, los siguientes puntos a tratar de forma conjunta fueron los objetivos que habría que conseguir, las posibles líneas de actuación y los resultados que cabría esperar (Murillo y Krichesky, 2012). Si bien había un consenso bastante razonable sobre estos puntos, las motivaciones, iniciativa y disposición del profesorado para iniciar en la práctica un proceso de cambio no eran las mismas.

Hay que tener en cuenta que la mayoría de comunidades no participa activamente en las decisiones sobre cambios en los programas educativos (Fullan, 2002). Es por eso que, conociendo al claustro y tras las juntas de evaluación, se tuvo una idea bastante clara de qué personas estaban más dispuestas a impulsar un cambio. De esta forma, se creó un equipo constituido por cinco docentes especialmente implicados de dicho curso, junto con el orientador. Partiendo de todo lo recogido en las distintas juntas de evaluación de 1º de ESO, ellos se encargaron del diseño y planificación de las líneas principales de intervención. El objetivo era darle forma al plan y tener una propuesta más concreta y delimitada para

presentarla al resto de la comunidad educativa. Una vez se tuvo preparada, ésta fue presentada al equipo directivo y llevada, de nuevo, a la CCP, los cuales la valoraron y la aprobaron.

A continuación, el director convocó una reunión con el consejo escolar en la que se expuso el proceso de diagnóstico, los resultados encontrados y la propuesta realizada por el grupo de docentes liderado por el orientador. El plan de acción se presentaba como una propuesta sólida y fundamentada por el diagnóstico realizado y por la literatura científica correspondiente, con unos objetivos claros y operativos y unos resultados deseables tanto para el alumnado como para la institución. Una vez dada a conocer se abrió un debate acerca de la adecuación o no de la misma, de su viabilidad, de los objetivos propuestos y resultados esperados, etc. Se tomó nota de todas las sugerencias para la mejora del plan y este órgano de gobierno aprobó por mayoría simple la decisión de iniciar el proceso de mejora en el marco de sus competencias entre las que se encuentran: el establecimiento de directrices para la elaboración del proyecto educativo, su aprobación y evaluación; el análisis y evaluación del funcionamiento general del instituto, especialmente la eficacia en la gestión de los recursos; o el análisis y evaluación de la evolución del rendimiento escolar general del instituto (Real Decreto 83/1996, Art. 21).

Posteriormente, el director convocó un claustro de carácter extraordinario con un único punto del orden del día en el que, de nuevo, se expuso la necesidad del alumnado de este curso derivada del diagnóstico y de los resultados académicos hasta el momento y los distintos puntos de la propuesta diseñada por el equipo responsable. Se informó también de su aprobación por parte del consejo escolar y del equipo directivo, así como del apoyo con el que contaba por parte de los jefes de departamento, de los tutores de dicho curso y del departamento de orientación. Se trató el tema de forma abierta por todos los presentes, diversos docentes expresaron sus opiniones o dudas y aportaron sugerencias que quedaron recogidas. Datnow y Stringfield (2000; citado en Fullan, 2002) establecen que cuando los docentes tienen poca información se pueden adoptar medidas de forma precipitada sin considerar detenidamente su pertinencia. Es por eso que se prefirió llevar una propuesta lo más detallada posible.

Finalmente, se procedió a una votación y el claustro, como órgano de gobierno, aprobó también por mayoría la propuesta de iniciar el proceso de cambio dentro del ámbito de sus competencias entre las que se encuentran: la formulación de propuestas dirigidas al equipo directivo para la elaboración del proyecto educativo y de la programación general anual; el establecimiento de los criterios para la elaboración de los proyectos curriculares de etapa, su aprobación y evaluación, así como la decisión de las posibles modificaciones posteriores de los

mismos conforme al proyecto educativo; la aprobación de los aspectos docentes de la programación general anual, conforme al proyecto educativo; la promoción de iniciativas en el ámbito de la experimentación y de la investigación pedagógica; el análisis y la evaluación de los aspectos docentes del proyecto educativo y la programación general anual; el análisis y la valoración de la evolución del rendimiento escolar general del instituto a través de los resultados de las evaluaciones y cuantos otros medios se consideren adecuados (Real Decreto 83/1996, Art. 24).

No obstante, un buen comienzo no asegura el éxito en la siguiente fase. La relación entre la iniciación y la implementación no es directa sino interactiva. El proceso de iniciación puede resultar algo incierto, generar confusión o alienación (Fullan, 2002) y es por eso que las resistencias por parte del profesorado podrían provenir, principalmente, de una percepción de exceso de tiempo y recursos empleados en la mejora. Por esta razón, es fundamental considerar el proceso de cambio en sí como una tarea profesional que requerirá de espacios y recursos para dicho fin. Si se presenta al claustro en estos términos y dejando claro que no supondrá una dificultad añadida sino todo lo contrario, y así lo experimentan en la práctica, su acogida no tendría por qué generar demasiadas resistencias.

Muchos docentes, siempre y cuando existan unas condiciones adecuadas como una innovación clara y práctica, respaldo por parte de la administración, oportunidades de interactuar con otros docentes, apoyo sindical o recursos externos; están dispuestos a adoptar el cambio (Fullan, 2002). Además, el centro cuenta con experiencias de mejora satisfactorias relativas, principalmente, a sus numerosos proyectos de ApS. La estabilidad del claustro, liderado por un director y un orientador muy comprometidos, entusiastas y aceptados por la comunidad es otra clave a considerar. Por último, y en lo que respecta a la forma de plantear el proyecto, se ha tenido en cuenta la multiplicidad de voces y perspectivas de los distintos agentes de la comunidad educativa y se ha considerado el conflicto como algo productivo para enriquecerla y mejorarla. Todos estos factores presentes en el centro favorecen el desarrollo de una “cultura de mejora” orientada hacia el cambio que augura unas expectativas de éxito bastante buenas (Murillo y Krichesky, 2012).

### **5.3. Fase de implementación y continuación**

Las distintas medidas propuestas se enmarcan en el proceso de enseñanza-aprendizaje y en la acción tutorial, principalmente. Algunas de ellas tienen distintas fases con el objetivo de

sistematizar el proceso y graduar el cambio. Para cada estrategia se describen sus actividades y distribución temporal, sus beneficiarios, sus responsables, sus recursos y su seguimiento o evaluación. A continuación, se muestra el desarrollo de las mismas.

### **5.3.1. ESCUELA DE FAMILIAS**

#### **a) Actividades y distribución temporal**

Se propone una formación para las familias del alumnado de 1º de ESO durante el primer trimestre. Ésta se constituirá de un total de seis sesiones quincenales de una hora y media en horario de tarde, favoreciendo así que pueda asistir el mayor número posible de familias. Se iniciará en el curso próximo, 2017-2018, pero ésta se mantendrá en el mismo trimestre y formato los cursos sucesivos. El objetivo es empoderar y ayudar a las familias a obtener esas herramientas y recursos que demandan a la escuela. Los contenidos a trabajar en las mismas serán relativos a la etapa de la adolescencia y sus dificultades; a las redes sociales, su uso responsable por parte de los adolescentes y el papel de las familias; a las técnicas de estudio y formas de ayudar, apoyar y motivar a sus hijos; a las características de la nueva etapa educativa; etc. De esta forma nos proponemos un triple objetivo: por un lado, que desarrollen competencias parentales que les den seguridad para acompañar a sus hijos en este proceso; por otro lado, que se conozcan las distintas familias y puedan crear redes de apoyo entre ellas y; por último, que vayan normalizando su participación en el instituto en diferentes aspectos.

#### **b) Beneficiarios**

En primer lugar y de forma directa, las familias, que frecuentemente se sienten desorientadas a la hora de enfrentar tanto la entrada a la adolescencia de sus hijos, como el cambio de etapa educativa con sus implicaciones. Por otro lado, se verán beneficiados los alumnos en la medida que contarán en casa con un mayor apoyo, ya que en el diagnóstico inicial, la media en esta variable era, cuanto menos, mejorable. Por último, se verá beneficiado el instituto en su conjunto, ya que esa formación puede ser un primer paso para implicar poco a poco a las familias en el centro y para conseguir una coherencia educativa entre estos dos agentes fundamentales. Es importante que se tomen medidas así desde el principio ya que en secundaria esta participación suele disminuir con respecto a primaria y más a medida que avanza la etapa como indican Isorna et al. (2013) y Sebastián (2015).

**c) Responsables**

El departamento de orientación impulsará la iniciativa y, en coordinación con la asociación de madres y padres de alumnos (AMPA) del centro, se buscará algún equipo externo de profesionales para que se haga cargo de dicha formación.

**d) Recursos**

Para la realización de las sesiones podrán contar con distintos espacios del instituto en función de los recursos que se necesiten (proyectors, mobiliario móvil, etc.). No se busca una formación académica y técnica sino basada, fundamentalmente, en el modelo experiencial para que, de esta forma, puedan explicitar sus concepciones y compartir sus formas de actuar para reconstruir este conocimiento en un escenario sociocultural (Martín-Quintana et al., 2009). Para ello, se utilizará una metodología muy activa y dinámica que favorezca la participación de todos los asistentes. Predominarán actividades interactivas, de intercambio de opiniones y experiencias, role playing, debate sobre distintos aspectos y materiales, etc. Éstos serán variados y cuidadosamente seleccionados en función de su finalidad, desde los meramente informativos hasta aquellos más controvertidos que den pie a la confrontación entre distintas posturas.

**e) Evaluación**

A medida que avancen las sesiones, los profesionales encargados irán recogiendo las preocupaciones o dudas más destacadas por parte de las familias para trabajarlas en mayor profundidad. Así, la formación no será algo cerrado a priori sino que tendrá un carácter flexible para ir incorporando las distintas necesidades detectadas. Por otro lado, en la última sesión se hará una puesta en común sobre la formación a modo de grupo de discusión para tomar nota de todo aquello que se considere mejorable. El departamento de orientación, con esta información, podrá ajustar o mejorar esta medida en los siguientes cursos.

**5.3.2. FORMACIÓN INTERINSTITUCIONAL CON LOS COLEGIOS ADSCRITOS AL INSTITUTO**

**a) Actividades y distribución temporal**

Se trata de una formación interinstitucional a lo largo de todo el curso para los docentes del instituto y de los colegios de Educación Infantil y Primaria adscritos al mismo. La formación

constará de un total de dieciséis sesiones quincenales de dos horas en horario de tarde. Se iniciará el curso próximo 2017-2018 y se pretende que se mantenga los siguientes, con los profesionales nuevos que se vayan incorporando a los centros. El objetivo de esta medida no es solo optimizar los recursos para la formación docente, sino también fomentar el contacto entre profesionales de distintos centros y etapas, algo fundamental como señalan Gairin (2004; citado en Sebastián, 2015) y Sierra y Parrilla (2014).

Fullan (2002), Monarca (2014) y Murillo y Krichesky (2012) establecen que es fundamental trabajar sobre las creencias y concepciones de los docentes, pues éstas subyacen a unas determinadas prácticas educativas. En esta línea, se hace necesaria una formación paralela a distintos niveles. Por un lado, sobre aspectos relacionados con las características evolutivas del alumnado, así como los procesos que implican las transiciones en los distintos planos: emocional, académico, psicológico o social. Por otro lado, y en función de las necesidades de los distintos centros implicados, se trabajarán algunas de las líneas prioritarias de formación del profesorado establecidas por la Consejería de Educación de la Comunidad de Madrid, entre las que se encuentran: la competencia digital; competencias, metodologías y recursos para enseñanzas bilingües; estrategias de tutoría, liderazgo, mediación, convivencia y prevención del acoso escolar en centros educativos; prácticas de inclusión y enfoques sobre la diversidad; prevención de abandono escolar; proyectos de colaboración con otros docentes, redes de centros en clave autonómica, estatal o dimensión europea; competencias en organización escolar y procesos y planes de mejora e innovación en centros; organización de tiempos, espacios y equipos docentes en función de las características del centro y las necesidades de actualización e innovación educativa o atención a familias y su participación en los procesos de aprendizaje y organización del centro, entre otras (Centro Regional de Innovación y Formación (CRIF) “Las Acacias”, 2017).

#### **b) Beneficiarios**

La formación irá dirigida a todos los docentes de 1º de ESO del instituto y a los tutores de 6º de Primaria de los distintos centros adscritos: CEIP Torres Quevedo, CEIP Antoni Tapies, CEIP El Olivo, CEIP Gonzalo de Berceo, CEIP Pablo Neruda, CEIP Rosalía de Castro, CEIP San Esteban, CEIP Villalar y CEIP William Shakespeare. Es de esperar que esta medida revierta en una mejora de las prácticas docentes, en una mejora de la coherencia entre ambas etapas para facilitar la transición del alumnado entre las mismas y, en última instancia, en la mejora de los distintos centros a nivel particular y del municipio de Coslada a nivel general.



**c) Responsables**

El departamento de orientación y el equipo directivo del centro serán los encargados de presentar la solicitud para la realización de un Seminario en el instituto. Se trata de una modalidad de formación pública del profesorado que dura todo el curso escolar, con un mínimo de entre 25-35 horas presenciales (en este caso, serían 32 horas) en el propio centro que lo solicita, aunque pueden participar docentes de otros centros. Como en este caso todos pertenecen a la Dirección de Área Territorial (DAT) de Madrid-Este, la solicitud se hace al correspondiente Centro Territorial de Innovación y Formación (CTIF). En caso de que participara algún centro de otra DAT, el Seminario sería adscrito al Centro Regional de Innovación y Formación (CRIF) “Las Acacias”. El CTIF se encargará de designar un asesor que será el responsable del seguimiento de la actividad. Finalmente, todos los participantes serán responsables de la asistencia y participación, así como de la elaboración conjunta de la memoria final.

**d) Recursos**

Esta modalidad formativa en el centro se caracteriza por la profundización en el estudio de temas que suscita la práctica docente a través de las aportaciones derivadas de la experiencia de los propios asistentes. Se basa en el intercambio de experiencias y en el debate interno como métodos de trabajo aunque, en ocasiones, se cuenta con la intervención de especialistas externos al grupo. Son los propios integrantes del Seminario los que definen y diseñan las propuestas de trabajo. Todos los materiales que se elaboren serán publicados como recursos educativos abiertos y estarán a disposición de la comunidad educativa en un espacio virtual que el Seminario deberá definir: la webs de los centros educativos, comunidades virtuales docentes, Mediateca de EducaMadrid, etc. (Centro Territorial de Innovación y Formación Madrid-Este, 2017). Por último, el CTIF podrá subvencionar hasta un máximo de ciento cincuenta euros para la compra de los materiales necesarios.

**e) Evaluación**

La evaluación del seminario se realizará teniendo en cuenta la asistencia y participación de los implicados, las actas de las reuniones, la elaboración del trabajo colectivo y la memoria final. Si es positiva esta evaluación, a los docentes participantes se les certificarán 2 ò 3 créditos en función del número de horas definidas inicialmente en el proyecto. Por otro lado, se realizará un encuentro de los docentes participantes a final de curso, al margen del Seminario, para

evaluar no solo la formación realizada, sino la experiencia de trabajar con docentes de otros centros y de otras etapas y las ventajas derivadas de ello.

### **5.3.3. INSTAURACIÓN DE LOS CÍRCULOS DE DIÁLOGO Y RESTAURATIVOS**

#### **5.3.3.1. Mentorización de los tutores por parte del departamento de orientación sobre la práctica**

##### **a) Actividades y distribución temporal**

Durante los dos primeros trimestres del curso 2017-2018, el departamento de orientación y en particular, el orientador y la integradora social, realizarán una mentorización con los tutores de 1º de ESO. Entrarán con ellos a sus clases en determinadas sesiones de tutoría para enseñarles a desarrollar la práctica de los círculos de diálogo y restaurativos con sus grupos. Se trata, por tanto, de una medida enmarcada en el Plan de Acción Tutorial. Mediante modelado, los tutores irán aprendiendo y adquiriendo las competencias necesarias para poder realizar los círculos progresivamente de forma autónoma. Puede parecer una dinámica sencilla de realizar por parte de cualquier persona pero realmente es complicado llevar a cabo una escucha activa como la que requiere. Esto implica acompañar en los comentarios que se hacen, no juzgar, no rebatir, no preguntar a una persona por qué se siente de una determinada manera, no aportar ninguna solución, etc. Simplemente deben facilitar el diálogo, que es la única función de la persona que dinamiza el círculo. No cometer estos errores ni explícita ni implícitamente con la actitud que se tenga es muy complicado. Hay que considerar que esta técnica supone algo cualitativamente distinto a dialogar en grupo sobre un tema que es lo que a simple vista pudiera parecer.

##### **b) Beneficiarios**

Esta formación sobre la práctica irá dirigida, en cada curso, a los docentes que sean tutores en 1º de ESO. El primer año durará dos trimestres pero más adelante solo uno, considerando que ya habrá un equipo formado que podrá apoyar en un futuro a los nuevos docentes que se incorporen al centro. La práctica de los círculos constituye una herramienta muy interesante para la tutoría y orientación y, aunque se trata de algo muy concreto, las habilidades que desarrolla en el profesorado son fundamentales y se pueden extrapolar a cualquier ámbito de su actividad: resolución pacífica de conflictos, cambio de rol respecto al alumnado, planificación centrada más en la persona que en la asignatura, etc.

**c) Responsables**

El orientador y la integradora serán responsables de guiar a los tutores, de cederles control progresivamente y de animarles a intervenir poco a poco para que se puedan poner a prueba. De la misma forma, deberán hacerles ver lo que deben mejorar y reforzar positivamente sus avances para empoderarles y hacerles ganar confianza y autonomía.

**d) Recursos**

Los tutores tienen que facilitar el diálogo y la comunicación de forma adecuada. Deben tener en cuenta algunos aspectos como que a las personas que no quieran intervenir, por el motivo que sea, no se les obliga a hablar y que cada persona habla hasta donde quiere y concreta lo que quiere. Las únicas reglas básicas son: tener el objeto en la mano para hablar, no faltar a nadie al respeto, no utilizar las palabras “bien” ni “mal” sino poner nombres a los sentimientos y emociones y, por último, hablar en primera persona (“yo me siento mal por”... en vez de “tú eres...”). Con tener en cuenta la importancia de la organización del aula en círculo, estas normas básicas y la actitud que debe tener el profesor es suficiente para poder desarrollar un círculo.

**e) Evaluación**

Las reuniones de tutores de 1º de ESO constituyen el espacio natural para evaluar este proceso de mentorización, proporcionarles feedback, resolver sus dudas, etc.

**5.3.3.2. Realización de los círculos restaurativos por parte de los tutores**

**a) Actividades y distribución temporal**

Una vez que los tutores de 1º de ESO tengan la formación necesaria, éstos pasarán a realizarlos con sus grupos de alumnos en algunas de las sesiones de tutoría. Se considera que en el tercer trimestre del próximo curso 2017-2018 ya estarán preparados para realizarlos de forma autónoma. La duración de los círculos no está establecida, pues dependerá mucho de si hay que hablar sobre algo complicado o no, de la participación de los implicados o de la capacidad de dinamizar que tenga el tutor. De forma orientativa, y siempre que no ocurra algo extraordinario, los cincuenta minutos de la sesión de tutoría sería una duración adecuada y la realización de un par de ellos al mes sería una buena frecuencia.

Lo que busca esta práctica de círculos de diálogo y restaurativos es crear un espacio de diálogo y de intercambio de opiniones y sentimientos. Para ello, el primer paso es reestructurar el aula,

hacer un círculo con las sillas y coger un objeto para marcar los turnos de palabra. El objetivo no siempre será solucionar un problema; a veces, simplemente se busca que los alumnos tengan un espacio para hablar(se) y escuchar(se). Lo común en su desarrollo es que haya una primera ronda de respuestas a una pregunta más general como: “¿cómo me siento en clase?”. Así, se ponen sobre la mesa los distintos sentimientos y problemas identificados y se pueden hacer rondas posteriores con posibles soluciones, consejos, comentarios positivos hacia los demás, compromisos que se asumen para que algo vaya mejor, etc.

#### **b) Beneficiarios**

En primer lugar el alumnado, en el cual se desarrollarán habilidades sociales relacionadas con la expresión emocional, la escucha activa y el aumento de la asertividad y la empatía hacia los demás (Rul-lan, 2011). También porque supondrá la constitución de un grupo de apoyo que proporcione seguridad a la hora de poder expresar miedos, compartir preocupaciones o llegar a puntos de encuentro. Esto va en la línea de lo que proponían Monarca (2014), Ruiz Castro y León (2010; citado en Calvo y Manteca, 2016) y Sierra y Parrilla (2014) acerca de la importancia de los pares en el proceso de acompañamiento como factor que disminuye el estrés y aumenta las posibilidades de adaptación. Por otro lado, es importante tener en cuenta que se ven beneficiados los tutores, no solo por las habilidades ya comentadas que les permite desarrollar, sino también porque les permite tener un conocimiento mayor de sus alumnos a nivel particular y de su grupo en general y crear un vínculo emocional más cercano con ellos. Este vínculo es muy importante no solo por el bienestar de ambas partes, sino porque hay evidencias de que el rendimiento de los estudiantes en las asignaturas está muy influenciado por el tipo de relación que se establezca entre éstos y el profesor (Measor y Woods, 1984; citado en Monarca, 2014).

#### **c) Responsables**

Los responsables de su realización son los tutores de 1º de ESO de los distintos grupos. No obstante, eso no quita que pueda intervenir en su realización el departamento de orientación ante alguna situación excepcional o problemática extraordinaria en la que los tutores consideren necesitar ayuda. Para los tutores que se incorporen nuevos en 1º de ESO cada año, ese período de mentorización durará solo el primer trimestre; y este no será necesario, evidentemente, para los docentes que estén formados de cursos previos. Con el paso del tiempo, los docentes más veteranos en esta práctica también servirán de apoyo para los nuevos profesionales que lleguen al centro.

#### **d) Recursos**

Lo ideal es realizar los círculos con cada grupo en su propia aula por distintos motivos: en primer lugar, porque puede que algunos aspectos a comentar sean precisamente de dicho espacio: luz, temperatura, limpieza, etc.; por otro lado, porque al ser “su clase” se sienten más cómodos y acogidos. Además, no son necesarios unos recursos extraordinarios, únicamente que el mobiliario sea móvil para poder reestructurar el aula y sillas suficientes para todos los presentes. Por último, será necesario un objeto como, por ejemplo, una pelota, para que se la vayan pasando y marcar así los turnos de palabra.

#### **e) Evaluación**

Esta práctica proporciona una evaluación continua, pues es al mismo tiempo medio y fin. Se trata de un medio para conseguir, por un lado, un vínculo emocional entre la clase y el tutor y; por otro lado, para conseguir ese apoyo tan positivo entre iguales, el cual se evaluará por medio de la creación o no de un clima de confianza, cercanía y compañerismo en la clase. Por otro lado, decimos que es un fin en la medida que permite monitorizar el estado y funcionamiento del grupo en general y de cada alumno en particular. Toda la información relevante que salga en los círculos será recogida por los tutores y, en función del carácter de la misma, llevada al espacio correspondiente: reunión de tutores, reunión de equipo docente, departamento de orientación, etc. para tomar las medidas pertinentes.

### **5.3.4. PROYECTOS INTERDEPARTAMENTALES Y APRENDIZAJE COOPERATIVO**

#### **5.3.4.1. Diseño de las nuevas programaciones y generación de recursos**

##### **a) Actividades y distribución temporal**

Durante el segundo y el tercer trimestre del próximo curso 2017-2018 los docentes implicados se reunirán semanalmente para diseñar distintos proyectos interdepartamentales para 1º de ESO por medio de metodologías de aprendizaje cooperativo. Se trata, por tanto, de una medida enmarcada en el apoyo al proceso de enseñanza-aprendizaje.

Como no existen espacios de coordinación interdepartamental de forma ordinaria, se tomarán medidas de carácter organizativo para que las reuniones de los distintos departamentos coincidan en la misma hora semanal. De esta forma, los docentes implicados podrán contar con ese tiempo para trabajar juntos en la selección de temáticas, la búsqueda de puntos de conexión

interdisciplinar, diseño de actividades y materiales, etc. Es importante tener en cuenta que paralelamente estarán realizando la formación con los docentes de 6° de Primaria en temas relacionados con metodologías y desarrollo curricular entre otros y puede ser un apoyo para esta parte más práctica.

**b) Beneficiarios**

Aunque en esta primera fase se requiere una inversión mayor de tiempo y esfuerzo en el diseño y planificación, a largo plazo supone una optimización de los recursos para los docentes. Por otro lado, es interesante la coordinación interdepartamental para crear una cultura colaborativa entre compañeros.

**c) Responsables**

Serán responsables todos los docentes que participen y, en última instancia, los jefes de los departamentos didácticos implicados. El departamento de orientación también se encargará de asesorar y participar en la medida de lo posible para garantizar, entre otras cosas, que las programaciones sean comprensivas y den una buena respuesta a toda la diversidad del alumnado en los distintos elementos curriculares.

**d) Recursos**

Precisamente en relación a la atención a la diversidad de todo el alumnado será importante que las metodologías utilizadas sean inclusivas y motivadoras como lo es el aprendizaje cooperativo; que los materiales sean variados, tanto en contenidos como en formatos, siguiendo el enfoque del Diseño Universal de Aprendizaje y que se contemplen también formas de evaluación alternativas a las tradicionales con el objetivo de disminuir el estrés que genera la gran cantidad de exámenes que los alumnos encuentran en su entrada a la secundaria, en la línea de lo que encontraron García-Ros et al. (2015) en su estudio. También es importante tener en cuenta que todos los recursos generados y programaciones diseñadas quedarán para futuros cursos. Esto permitirá que más adelante sea suficiente con dedicar el primer trimestre de cada curso a esta fase, que será más intensa en los primeros años del proyecto hasta que todo “empiece a rodar”.

**e) Evaluación**

Los jefes de los distintos departamentos didácticos implicados llevarán a la CCP los avances en los distintos proyectos para evaluarlos junto con el orientador y el equipo directivo. Las sugerencias de mejora serán llevadas de nuevo a los docentes encargados para que las tengan

en cuenta y puedan ir incluyendo los cambios pertinentes a medida que van elaborando los distintos proyectos.

#### **5.3.4.2. Aplicación de las nuevas programaciones en el aula**

##### **a) Actividades y distribución temporal**

El desarrollo curricular en el aula de todo lo programado en la fase previa comenzará un curso después del inicio del proyecto, es decir, en el curso 2018-2019. A partir de ese momento se continuará en los cursos sucesivos. Lo más probable es que estos proyectos, en un primer momento, no engloben a todas las materias de 1º de ESO y que ni siquiera las materias implicadas se limiten en exclusiva a esta forma de trabajar. El objetivo sería que, a medida que pasen los cursos, cada vez fueran más los docentes que se sumen y cada vez más la cantidad de currículo desarrollado de esta forma en cada materia. La aplicación se realizará en un espacio suficientemente amplio para que puedan trabajar por grupos cooperativos alumnos de las dos modalidades del Programa de Bilingüismo mezclados. Las sesiones durarán más que las clases normales, resultado de juntar en el horario clases consecutivas de las distintas materias implicadas. Por eso, también serán varios los docentes que lleven conjuntamente las sesiones. La frecuencia y duración de los proyectos variará en función de lo que se haya programado y del interés de los docentes. En un primer momento, con un proyecto por trimestre podría estar bien.

##### **b) Beneficiarios**

Se ve beneficiado tanto el profesorado como el alumnado. Para el profesorado, como ya se ha dicho, supone una optimización de recursos, pues al ser varios en el aula se hacen más llevaderas y productivas las clases. Para el alumnado las ventajas son numerosas. En primer lugar, garantiza una coherencia horizontal entre distintas materias, profesores o áreas, favoreciendo la interdisciplinariedad y con ello la mejor comprensión y mayor motivación en la línea de lo que proponen Gimeno (1997) y Monarca et al. (2013). Por otro lado, las dinámicas empleadas basadas en distintos métodos de aprendizaje cooperativo favorecen la aproximación metodológica y evaluativa al modelo de primaria, garantizando también la coherencia vertical y la continuidad entre ambas etapas. Por último, destacar que se trata de una metodología inclusiva que favorece el aumento de las actitudes positivas entre alumnado de distintas características (Goikoetxea y Pascual, 2002). En base al Programa de Bilingüismo, mejoraría

la convivencia entre ambas modalidades. En relación al alumnado inmigrante, principalmente, de origen rumano, se reducirían también los prejuicios. Por último, y teniendo en cuenta que es un centro de escolarización preferente para alumnos con trastornos generalizados del desarrollo, también este alumnado estaría más incluido.

#### **c) Responsables**

Serían responsables del desarrollo de los proyectos los distintos docentes implicados. Por otro lado, el departamento de orientación se encargaría de apoyar en el proceso. El orientador y la integradora social guiarían a los docentes dentro de las clases acerca de cuestiones metodológicas y de control de aula sobre todo en sus primeras fases y cursos. Respecto a las maestras de pedagogía terapéutica, éstas participarían también en el desarrollo de los proyectos, llevando a cabo un modelo de apoyos dentro del aula. Monarca (2016) señala la importancia de la orientación educativa en el ámbito de actuación relativo a la contextualización del proceso de enseñanza-aprendizaje con el objetivo de mantener la coherencia de la que hablábamos en toda la educación básica. De esta forma, se entiende que la verdadera atención a toda la diversidad es la personalización de la educación y esta forma de trabajar la favorece en gran medida.

#### **d) Recursos**

Es importante tener en cuenta los recursos organizativos relativos a los horarios de los docentes y de los distintos grupos de 1º de ESO, así como a los espacios de realización de las distintas sesiones para que sean suficientemente grandes y cuenten con las características necesarias (mobiliario móvil, proyector, pizarra digital, etc.). Aparte de todos los recursos materiales que diseñen o seleccionen en la fase previa, también se utilizarán los libros de texto.

#### **e) Evaluación**

Los proyectos se evaluarán en función de si garantizan o no la consecución de los objetivos curriculares establecidos. Además, otros indicadores de éxito o fracaso serán el clima de trabajo en el aula, el desarrollo o no de actitudes positivas entre el alumnado, la satisfacción del profesorado y del alumnado con el proyecto o la motivación suscitada en los estudiantes. Para la evaluación de los alumnos, se verá si alcanzan o no los estándares de aprendizaje previamente establecidos. Una vez finalizado cada proyecto, se reunirán los docentes responsables de cada uno de ellos para analizarlos y hacer constar todas aquellas mejoras que sea necesario tener en consideración para futuros cursos.



#### **5.4. Fase de evaluación**

Más allá del seguimiento continuo que se irá haciendo de cada estrategia sobre la marcha, se realizará una evaluación formativa de cada una de ellas en el tercer trimestre de cada curso en el marco de la evaluación interna de los institutos recogida en el Artículo 72 del Real Decreto 83/1996. Como ahí se establece, en dicha evaluación participarán los distintos órganos de gobierno y de coordinación didáctica. Con el objetivo de facilitar el proceso, éste se realizará en los espacios naturales de reunión y coordinación de los distintos agentes: reuniones de tutores, juntas de evaluación, CCP, reuniones del consejo escolar, etc. Algunas de las herramientas utilizadas para la evaluación serán cuestionarios, entrevistas y grupos de discusión para alumnos, docentes y familias. Por otro lado, la Memoria Anual de cada curso también servirá para recoger en qué medida se han conseguido los distintos objetivos establecidos en la Programación General Anual correspondiente en el marco del proyecto y monitorizar mucho mejor todo el proceso.

La evaluación sumativa del proyecto se realizará al finalizar el cuarto curso de implementación, es decir, el curso 2020-2021. Las herramientas utilizadas serán las mismas que para la evaluación formativa de las distintas estrategias, pero en este caso la evaluación tendrá un enfoque más holista en relación a si se ha producido un cambio institucional o no con respecto a cómo estaba el centro cuatro años atrás y en función de los objetivos inicialmente establecidos. Un indicador importante lo obtendremos del análisis de los documentos institucionales para ver si se han incorporado las distintas estrategias. En caso de que no lo hayan hecho, puede ser un buen momento para revisar e introducir los cambios pertinentes en el Proyecto Educativo de Centro y en sus distintos Planes: de Atención a la Diversidad, de Acción Tutorial, de Acogida, etc. y en el Reglamento de Régimen Interior incluyendo el Plan de Convivencia.

#### **5.5. Fase de institucionalización**

En esta fase se pretende que las distintas estrategias propuestas en este proyecto de innovación dejen de considerarse como algo especial para pasar a verse como algo ordinario, como la manera habitual de trabajar en el instituto (Murillo y Krichesky, 2012). Se trata de un proceso lento y difícil, pues supone un cambio en la cultura de centro y, para ello, es necesario un cambio en las concepciones, actitudes y prácticas educativas de los docentes en particular y de la comunidad educativa en general.

Se espera que tras los cuatro primeros cursos completos de implementación del proyecto, es decir, a partir del curso 2020-2021, podamos comenzar a hablar de la institucionalización del mismo. Si en esos primeros años se ha logrado extender entre el profesorado, o al menos entre una parte importante del mismo, esa cultura de cambio y mejora constantes es probable que las estrategias comiencen a “rodar solas”. Cada vez el papel del departamento de orientación será menor en la medida que se cuente con un equipo docente formado y acostumbrado a esa manera de trabajar. De esta forma, los profesionales nuevos que se vayan incorporando al centro contarán a la vez con el apoyo y la presión de sus compañeros para incorporarse en estas dinámicas de trabajo. También es necesario tener en cuenta que desde el equipo directivo se cuidarían los aspectos organizativos y estructurales para garantizar que no hubiera una falta de medios y recursos.

Las expectativas a largo plazo en esta fase de implementación son, por un lado, extender los círculos de diálogo y restaurativos y los proyectos interdepartamentales a toda la etapa de la ESO y; por otro, mantener y ampliar las distintas estrategias propuestas en 1º de ESO. Para la extensión a otros cursos sería tan fácil como seguir el plan de acción propuesto, ya que los aspectos relativos a la organización, coordinación y recursos serían los mismos independientemente del nivel. Respecto a la ampliación de las estrategias en 1º de ESO, nos referimos a distintos aspectos.

En relación a la escuela de familias, se pretende que esta sea una primera estrategia para crear redes no solo familia-escuela sino también entre familias como factor de protección para que puedan afrontar mejor la etapa por la que atraviesan sus hijos (Monarca y Simón, 2013). Esto facilitaría los siguientes pasos, que irían en la línea de conseguir una mayor implicación familiar a nivel de centro y de aula en distintos proyectos.

Con respecto a la formación interinstitucional, se esperaría que cada vez fueran más los docentes que se sumasen y cada vez más los centros participantes, incluidos otros Institutos de Educación Secundaria de la zona. Si tuviera éxito la acogida y desarrollo de esta estrategia podría plantearse como una formación a nivel municipal que supusiera la creación de redes entre profesionales de distintos centros y de distintas etapas educativas. En un primer momento sería, como planteábamos, con el objetivo de facilitar la transición a la secundaria; pero también podríamos acabar utilizándola como pretexto para dicha formación.

Por otro lado, en relación a los círculos de diálogo y restaurativos, se pretende que su incorporación suponga algo más que una práctica para la acción tutorial. Se espera que los

profesores, independientemente de si son tutores o no, sean capaces de extrapolar todas las competencias adquiridas con esta herramienta a su práctica docente. De esta forma, habilidades relacionadas con la escucha activa, la empatía o la conexión emocional con alumnos, supondrán sin duda una mayor calidad educativa en lo que respecta, entre otras cosas, a la atención a la diversidad y a la personalización de la enseñanza.

Por último, con respecto a la estrategia de los proyectos interdepartamentales y el aprendizaje cooperativo, se esperaría que los distintos departamentos didácticos incorporasen el modelo metodológico y evaluativo de los mismos y lo extendieran al resto del currículo de las asignaturas, al margen de los proyectos. Por otro lado, éstos serían un buen pretexto para realizar los apoyos dentro del aula. Facilitarían la progresiva introducción de esta modalidad de apoyos, reduciéndose así las resistencias que pudieran surgir por parte del profesorado.

En cuanto al diseño de los proyectos, cabría esperar que al principio se realizasen, fundamentalmente, entre disciplinas afines. A este respecto, como ya se comentó, la LOE (2006) y, por no introducir ningún cambio, también la LOMCE (2013) recogen como medida de apoyo ordinario para la atención a la diversidad la agrupación de materias en ámbitos de conocimiento en 1º de ESO. El hecho de que esto se contemple a nivel legislativo, podría ser un factor favorecedor a la hora de mejorar su acogida por parte del claustro en la línea de lo que muestra Fullan (2002). Si se consiguiera una verdadera coordinación entre todos los departamentos, podríamos aspirar incluso al aprendizaje basado en proyectos como tal. Además, esta sería una buena medida para revisar los proyectos de ApS que ya se desarrollan en el centro. Éstos, generalmente, se vinculan a una única materia en cada caso, por lo que ampliando y mejorando esa vinculación curricular se vería incrementado, más si cabe, el potencial educativo que tienen.

Aunque sabemos que son objetivos demasiado pretenciosos y más en un periodo de tiempo como el que consideramos, tenemos claro el camino a recorrer y tenemos claro que vamos en la dirección de construir una verdadera comunidad de aprendizaje.

## REFERENCIAS

- Alonso, J. (2005). *Motivar en la escuela, motivar en la familia. Claves para el aprendizaje*. Madrid: Morata.
- Anghel, B., Cabrales, A., y Carro, J. M. (2013). Evaluación de un programa de educación bilingüe en España: El impacto más allá del aprendizaje del idioma extranjero. Recuperado de <http://documentos.fedea.net/pubs/dt/2013/dt-2013-08.pdf>
- Calvo, A., y Manteca, F. (2016). Barreras y ayudas percibidas por los estudiantes en la transición entre la Educación Primaria y Secundaria. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 14(1), 49-64.
- Centro Regional de Innovación y Formación (CRIF) Las Acacias. (2017). (Página web). Recuperado de <http://crif.acacias.educa.madrid.org/>
- Centro Territorial de Innovación y Formación (CTIF) de Madrid Este. (2017). (Página web). Recuperado de <http://ctif.madrideste.educa.madrid.org/>
- Decreto 48/2015, de 14 de mayo, del Consejo de Gobierno, por el que se establece para la Comunidad de Madrid el currículo de la Educación Secundaria Obligatoria. *Boletín Oficial de la Comunidad de Madrid, BOCM*, 118, del 20 de mayo del 2015.
- Fullan, M. (2002). *Los nuevos significados del cambio en educación*. Barcelona: Octaedro.
- Galton, M., Morrison, I., y Pell, T. (2000). Transfer and transition in English schools: reviewing the evidence. *International Journal of Educational Research*, 33(2), 341-363.
- García-Ros, R., Pérez-González, F., y Fuentes, M. C. (2015). Análisis del estrés académico en la adolescencia: Efectos del nivel educativo y del sexo en Educación Secundaria Obligatoria. *Información Psicológica*, 110, 2-12.
- Gimeno, J. (1997). *La transición a la educación secundaria*. Madrid: Morata.
- Goikoetxea, E., y Pacual, G. (2002). Aprendizaje cooperativo: bases teóricas y hallazgos empíricos que explican su eficacia. *Educación XXI*, 5, 227-247.
- Gorwood, B. (1991). Primary-secondary transfer after the national curriculum. *School Organisation*, 11 (3), 18-25.

Instituto Miguel Catalán. Proyecto Educativo de Centro. Curso 2016-2017.

Isorna, M., Navia, C., y Felpeto, M. (2013). La transición de la Educación Primaria a la Educación Secundaria: Sugerencias para padres. *Innovación Educativa*, 23, 161-177.

Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. *Boletín Oficial del Estado, BOE*, 106, del 4 de mayo de 2006.

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 Luna, M. (2011). El asesoramiento a la elaboración, seguimiento y mejora de proyectos curriculares de centro basados en competencias En M. Martín y J. Onrubia (Coords), *Orientación educativa. Procesos de innovación y mejora de la enseñanza en la educación secundaria* (3 Vol.) (pp. 80-93). Barcelona: Graó.

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* (2 Vol.) (pp. 20-34). Barcelona: Graó.

Martín-Quintana, J. C., Máiquez, M. L., Rodrigo M. J., Byrne, S., Rodríguez B., y Rodríguez, G. (2009). Programas de Educación Parental. *Intervención Psicosocial*, 18(2), 121-133.

Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (MECD) (2017). *Sistema estatal de indicadores de la educación 2017*. Madrid.

Monarca, H. (2011). La escuela fragmentada. *Revista Iberoamericana de Educación*, 57, 203-215.

Monarca, H. (2014). El impacto del primer año de Enseñanza Secundaria Obligatoria en la configuración de las trayectorias escolares. *Revista Lusófona de Educação*, 27, 39-53.

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., Rappoport, S., y Sandoval, M. (2013). La configuración de los procesos de inclusión y exclusión educativa. Una lectura desde la transición entre Educación Primaria y Educación Secundaria. *Revista de Investigación en Educación*, 11, 192-206.

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.

- Monereo, C., y Pozo, J. I. (2007). Competencias para convivir con el siglo XXI. *Cuadernos de Pedagogía*, 370, 12-18.
- 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 2398/2016, de 22 de julio, de la Consejería de Educación, Juventud y Deporte de la Comunidad de Madrid, por la que se regulan determinados aspectos de organización, funcionamiento y evaluación en la Educación Secundaria Obligatoria. *Boletín Oficial de la Comunidad de Madrid, BOCM*, 189, del 9 de agosto de 2016.
- 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.
- Perrenoud, P. (1996). *La construcción del éxito y del fracaso escolar*. Madrid: Morata.
- Real Decreto 83/1996, 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 1996.
- Root-Bernstein, R., y Root-Bernstein, M. (2002). *El secreto de la creatividad*. Barcelona: Kairós.
- Rul-lan, V. (2011). *Justicia y prácticas restaurativas. Los círculos restaurativos y su aplicación en diversos ámbitos* (Tesis de maestría). Fundación Universitaria Iberoamericana, Barcelona.
- Sebastián, V. (2015). Una reflexión sobre las transiciones educativas. De primaria a secundaria, ¿traspaso o acompañamiento? *Edetania*, 48, 159-183.
- Sierra, S., y Parrilla, A. (2014). ¿Una oportunidad igual para todos? Investigando la transición a la Educación Secundaria en una comunidad socio-educativa. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 8(2), 85-102.
- Valls, G. (2003). La transición de primaria a secundaria. *Cuadernos de Pedagogía*, 327, 64-66.

## Anexo 1. Cuestionario para el alumnado de 1º de ESO

### CUESTIONARIO SOBRE EL INSTITUTO

Grupo: Modalidad: <input type="checkbox"/> Sección <input type="checkbox"/> Programa	Edad: Sexo: <input type="checkbox"/> Masculino <input type="checkbox"/> Femenino
---	---

#### Instrucciones:

A continuación aparecen un conjunto de frases sobre cómo te sientes en el centro y en la clase.

Léelas despacio y contesta según tu grado de acuerdo rodeando el número que más se acerque a tu opinión en cada una de ellas. 1 significa nada de acuerdo y 10 totalmente de acuerdo.

Es importante que respondas con sinceridad, ya que es un cuestionario anónimo.

#### A. Cambio de cultura y aspectos organizativos y relacionales.

1. Al entrar en el instituto me agobiaba no saber dónde estaba cada sitio o dónde había que ir en cada momento.

1      2      3      4      5      6      7      8      9      10

---

2. Cuando entré en el instituto me resultó difícil acostumbrarme a tantas asignaturas y profesores distintos.

1      2      3      4      5      6      7      8      9      10

---

3. En el instituto la relación con los profesores es más distante que como lo era en el colegio y eso me ha hecho sentirme un poco perdido/a a veces.

1      2      3      4      5      6      7      8      9      10

---

4. A la mayoría de mis compañeros/as del instituto ya les conocía desde el colegio y eso me ha ayudado a adaptarme mejor este curso.

1      2      3      4      5      6      7      8      9      10

---

5. Las estructuras de convivencia me ayudan a relacionarme mejor con mis compañeros/as.

1      2      3      4      5      6      7      8      9      10

---

6. Los alumnos/as de cursos más altos me dan desconfianza, creo que se pueden meter conmigo por ser más pequeño/a.

1      2      3      4      5      6      7      8      9      10

---

### **B. Normas y convivencia.**

7. En el instituto hay más normas de las que había en el colegio.

1      2      3      4      5      6      7      8      9      10

---

8. En el colegio podías levantarte en medio de clase a sacar punta si lo necesitabas y aquí tienes que pedir permiso para todo.

1      2      3      4      5      6      7      8      9      10

---



9. Las normas de la clase las hemos hecho entre todos y eso me lleva a cumplirlas mejor.

1      2      3      4      5      6      7      8      9      10

---

10. Las estructuras de convivencia me hacen sentirme más seguro/a.

1      2      3      4      5      6      7      8      9      10

---

11. Nuestra actuación en las estructuras de convivencia consiste en detectar problemas y contarlos para solucionarlos entre todos.

1      2      3      4      5      6      7      8      9      10

---

12. Hay rivalidad entre los alumnos/as de sección bilingüe y de programa bilingüe.

1      2      3      4      5      6      7      8      9      10

---

13. Hay rivalidad entre los compañeros de la clase.

1      2      3      4      5      6      7      8      9      10

---

### **C. Metodología docente y evaluación.**

14. Lo que más me estresa del instituto es tener tantos deberes y exámenes.

1      2      3      4      5      6      7      8      9      10

---

15. En el colegio estaba más claro lo que había que hacer, en cambio, en el instituto, a veces se nos piden tareas muy generales y no queda claro en qué consisten las actividades.

1      2      3      4      5      6      7      8      9      10

---

16. En el instituto, la forma de dar clase consiste en que los profesores se pasan las clases explicando y me resulta difícil estar concentrado/a tanto tiempo.

1      2      3      4      5      6      7      8      9      10

---

17. Cuando en alguna asignatura trabajamos con vídeos o actividades interesantes siento que aprendo mejor.

1      2      3      4      5      6      7      8      9      10

---

18. En primaria se tenía más en cuenta la actitud y el esfuerzo, en cambio, en el instituto, se valoran solo los exámenes y las notas.

1      2      3      4      5      6      7      8      9      10

---

19. En el colegio teníamos más tiempo para entregar trabajos o actividades, en cambio, en el instituto los plazos son más cortos y la presión es mayor.

1      2      3      4      5      6      7      8      9      10

---

20. Mis notas y en general mi rendimiento en clase han bajado desde que estoy en el instituto.

1      2      3      4      5      6      7      8      9      10

---

#### **D. Tutoría y orientación.**

21. En casa mi familia me ayuda con los deberes cuando lo necesito.

1      2      3      4      5      6      7      8      9      10

---

22. En el instituto siento que tengo apoyo por parte de los profesores si tengo alguna dificultad.

1      2      3      4      5      6      7      8      9      10

---

23. Mi tutor/a me ha ayudado mucho desde que he entrado al instituto y eso me ha hecho adaptarme mejor al funcionamiento de la ESO.

1      2      3      4      5      6      7      8      9      10

---

24. El departamento de orientación me ha ayudado mucho desde que he entrado al instituto y eso me ha hecho adaptarme mejor al funcionamiento de la ESO.

1      2      3      4      5      6      7      8      9      10

---

**Comentarios:**

## **Anexo 2. Cuestionario para el profesorado de 1º de ESO**

### **CUESTIONARIO PARA PROFESORES DE 1º DE ESO**

**1. Me parecieron útiles las fichas de 6º de primaria de los alumnos que entraban al instituto.**

- 1. Totalmente en desacuerdo.
- 2. En desacuerdo.
- 3. De acuerdo.
- 4. Totalmente de acuerdo.

**2. Me parecieron importantes las entrevistas con los alumnos y sus familias durante el primer mes de curso.**

- 1. Totalmente en desacuerdo.
- 2. En desacuerdo.
- 3. De acuerdo.
- 4. Totalmente de acuerdo.

**3. Estaría dispuesto a cambiar la metodología de mis clases con asesoramiento del departamento de orientación para optimizar el rendimiento y aprendizaje de los alumnos.**

- 1. Totalmente en desacuerdo.
- 2. En desacuerdo.
- 3. De acuerdo.
- 4. Totalmente de acuerdo.

**4. La atención a la diversidad no es competencia de los docentes, no estamos capacitados para dar respuesta a todos los alumnos.**

- 1. Totalmente en desacuerdo.
- 2. En desacuerdo.
- 3. De acuerdo.
- 4. Totalmente de acuerdo.

**5. Los alumnos de la modalidad de sección bilingüe son mejores que los alumnos de la modalidad de programa.**

- 1. Totalmente en desacuerdo.
- 2. En desacuerdo.
- 3. De acuerdo.
- 4. Totalmente de acuerdo.

**6. La forma de gestionar la convivencia en el centro se traduce en una mejor actitud de los alumnos dentro del aula con respecto a otros centros que no funcionan así.**

- 1. Totalmente en desacuerdo.
- 2. En desacuerdo.
- 3. De acuerdo.
- 4. Totalmente de acuerdo.

**7. Considero que habría que hacer mejoras de carácter organizativo.**

- 1. Totalmente en desacuerdo.
- 2. En desacuerdo.
- 3. De acuerdo.
- 4. Totalmente de acuerdo.

**8. Considero que la acción tutorial está demasiado guiada por el departamento de orientación.**

- 1. Totalmente en desacuerdo.
- 2. En desacuerdo.
- 3. De acuerdo.
- 4. Totalmente de acuerdo.

**9. Me gustaría participar más en todos los proyectos que tiene el centro pero no sé cómo.**

- 1. Totalmente en desacuerdo.
- 2. En desacuerdo.
- 3. De acuerdo.
- 4. Totalmente de acuerdo.

**10. Me gustaría participar más en todos los proyectos que tiene el centro pero no me veo capaz.**

- 1. Totalmente en desacuerdo.
- 2. En desacuerdo.
- 3. De acuerdo.
- 4. Totalmente de acuerdo.

**11. Los círculos restaurativos son una herramienta muy interesante tanto para la resolución de conflictos como para conocer el clima de la clase.**

- 1. Totalmente en desacuerdo.
- 2. En desacuerdo.
- 3. De acuerdo.
- 4. Totalmente de acuerdo.

**12. Me parece que la modalidad de apoyo más adecuada es dentro del aula por lo que no tendría inconveniente en que entraran a mis clases otros docentes.**

- 1. Totalmente en desacuerdo.
- 2. En desacuerdo.
- 3. De acuerdo.
- 4. Totalmente de acuerdo.

**Comentarios:**