

Propuesta de innovación didáctica para mejorar la coordinación con el profesorado de apoyo desde el aula de Lengua Castellana y Literatura

Gonzalo Llamedo-Pandiella
Universidad de Oviedo  

<https://dx.doi.org/10.5209/dill.87848>

Recibido: 29/03/2023 • Revisado: 18/07/2023 • Aceptado: 05/10/2023

ES Resumen. En este artículo se describe una propuesta de innovación didáctica para el ámbito de la educación secundaria, consistente en reforzar la coordinación entre el profesorado ordinario de Lengua Castellana y Literatura y el profesorado de apoyo, con el fin de mejorar la atención a la diversidad y los resultados de aprendizaje, así como de facilitar la comunicación interdepartamental. Se trata de un proyecto diseñado a partir de las necesidades de un aula real y destinado a aprovechar la itinerancia del personal de apoyo por los grupos de la materia como un recurso para la detección y el intercambio sistematizado de buenas prácticas. A tal efecto, se proporcionan detalles sobre el diseño de la innovación, así como recomendaciones para su desarrollo y evaluación, con el fin de convertir este modelo de intervención en un recurso didáctico útil, que pueda ser aplicado en diversos contextos educativos y adaptado a las necesidades de cada centro. **Palabras clave:** Innovación educativa; Lengua Castellana y Literatura; docencia compartida; colaboración docente; profesorado de apoyo

EN Teaching Innovation Proposal to improve coordination between support teachers and teachers of Spanish Language and Literature

EN Abstract. This article describes a teaching innovation proposal for secondary education, consisting of reinforcing coordination between teachers of Spanish Language and Literature and support teachers, to improve attention to diversity and learning outcomes, as well as to facilitate interdepartmental communication. This project is based on the needs of a real classroom and it is intended to take advantage of the roaming of support staff through the different subject groups as a resource for the detection and systematised exchange of good practice. To this end, details are provided on the design of the innovation and recommendations for its development and evaluation, with the aim of turning this intervention model into a useful didactic resource, which could be applied in different educational contexts and adapted to the needs of each school. **Keywords:** Teaching Innovation; Spanish Language and Literature; shared teaching; teaching collaboration; support teachers

FR Proposition d'une innovation didactique pour améliorer la coordination avec les enseignants de soutien dans la classe de Langue et Littérature Espagnoles

FR RESUME. Cet article décrit une proposition d'innovation pédagogique pour l'enseignement secondaire, consistant à renforcer la coordination entre les enseignants de langue et littérature espagnoles et le personnel de soutien, afin d'améliorer l'attention portée à la diversité et aux résultats de l'apprentissage, ainsi que de faciliter la communication interdépartementale. Il s'agit d'un projet conçu sur la base des besoins d'une classe réelle et qui vise à tirer parti de l'itinérance du personnel de soutien dans les différents groupes d'étudiants en tant que ressource pour la détection et l'échange systématisé de bonnes pratiques. À cette fin, des détails sont fournis sur la conception de l'innovation, ainsi que des recommandations pour son développement et son évaluation, dans le but de transformer ce modèle d'intervention en une ressource didactique utile, pouvant être appliquée dans différents contextes éducatifs et adaptée aux besoins de chaque établissement.

Mots-clés: Innovation pédagogique ; Langue et Littérature Espagnoles ; enseignement partagé ; collaboration pédagogique ; enseignants de soutien

Sumario: 1. Introducción. 2. Diagnóstico previo. 2.1. Problemática inicial. 2.2. Descripción del contexto. 3. Justificación. 3.1. La pedagogía rizomática. 3.2. La atención a la diversidad en el aula de Lengua Castellana y Literatura. 3.3. El modelo de Comunidad Canguro como referente. 4. Objetivos del proyecto. 5. Modelo metodológico. 5.1. Fases de la innovación. 5.2. Agentes involucrados. 5.3. Plan de trabajo. 5.4. Secuenciación de las actividades. 5.5. Recursos y materiales de apoyo. 6. Evaluación y seguimiento de la innovación. 6.1. Objetivos de la evaluación. 6.2. Momentos de la evaluación. 6.3. Tipos de evaluación. 6.4. Instrumentos de evaluación. 6.5. Utilidad de la experiencia. 7. Previsión de resultados. 8. Conclusiones. 9. Bibliografía.

Cómo citar: Llamedo-Pandiella, G. (2024). Propuesta de innovación didáctica para mejorar la coordinación con el profesorado de apoyo desde el aula de Lengua Castellana y Literatura. *Didáctica. Lengua y Literatura*, 36, 173-185.

1. Introducción

El objetivo de este trabajo es proponer la implementación de un proyecto de innovación didáctica en aquellos centros de educación secundaria que requieran un refuerzo de la atención a la diversidad o que estén interesados en promover una mejora de la convivencia y la comunicación interdepartamental. A tal efecto, en las siguientes líneas se describen las bases epistemológicas y metodológicas del proyecto, denominado *Rizoma Diverso*, así como los aspectos esenciales que han de ser considerados para aplicar esta innovación.

Esta iniciativa asume los avances logrados en los últimos años en materia de docencia compartida y pretende ir más allá, estimulando una colaboración de carácter reticular a nivel de centro, que parte del aula de Lengua Castellana y Literatura. En concreto, se basa en el aprovechamiento de la itinerancia del profesorado de apoyo por las diversas aulas como una oportunidad para activar procesos dinámicos de observación e intercambio de buenas prácticas, ya que su continua movilidad le permite comparar el trabajo que se realiza paralelamente en grupos que presentan distintas características.

Para lograr este cometido, se ha diseñado un plan de trabajo que contempla, entre otros aspectos, la celebración de encuentros dialógicos entre el profesorado del Departamento de Lengua Castellana y Literatura y el Departamento de Orientación, para estimular el intercambio de experiencias y generar reflexiones cruzadas a este respecto. Por sus características, consiste en un enfoque afín a los postulados de la *pedagogía rizomática* (véase apartado 3.1.), que pretende modificar la naturaleza de las dinámicas organizativas, relacionales y de aprendizaje, con el fin de generar un impacto positivo en otros ámbitos fundamentales de la vida académica del profesorado, como son los procesos de evaluación, las tareas de gestión, la involucración de las familias, la comunicación interna en los departamentos y la estimulación de la sana convivencia del alumnado.

El enfoque epistemológico que se ha tomado como marco de referencia está inspirado en una experiencia previa de innovación docente llevada a cabo con éxito en la Universidad de Oviedo, consistente en lograr avances en el tejido académico mediante el fomento de la coordinación docente transdisciplinaria (véase apartado 3.3.). A su vez, los fines de esta propuesta contribuyen a la consecución de los Objetivos de Desarrollo Sostenible establecidos en 2015 por la Asamblea General de las Naciones Unidas (UNESCO, 2017), pues se insiste en el fomento de una Educación de la Calidad (ODS 7) y en la creación de Alianzas para alcanzar objetivos comunes (ODS 17).

2. Diagnóstico previo

2.1. Problemática inicial

La literatura científica señala que una de las dificultades actuales en la enseñanza obligatoria es la coordinación entre el profesorado ordinario y el personal especialista en apoyos que lo acompaña en el aula. Se trata de una convivencia muy habitual en algunas materias que afecta, de manera transversal, a asignaturas de diferentes áreas de conocimiento y acompaña al alumnado en su cambio de etapa de la educación primaria a la secundaria. Por ello, su correcta gestión ejerce una repercusión notable en la calidad de la enseñanza y en los resultados de aprendizaje (Sanahuja et al., 2018, p. 1043). Sin embargo, las investigaciones recientes apuntan a que sigue existiendo un déficit en la colaboración entre ambos colectivos, que causa una descontextualización entre el apoyo educativo y el aula ordinaria (Abellán Rubio et al., 2021, p. 243).

Estas carencias en la planificación de un trabajo conjunto, sumadas a la falta de claridad en el reparto de funciones, están provocando que el profesorado ordinario se siga centrando en avanzar con su programa, empleando con frecuencia estrategias didácticas que resultan demasiado estandarizadas y rígidas para adecuarse a las necesidades del alumnado vulnerable. En consecuencia, la atención a la diversidad se delega al profesorado de apoyo, quien acaba ofreciendo una ayuda individualizada al alumnado vulnerable, al no lograr involucrarse del todo en las dinámicas del grupo (De la Cerda Toledo, 2013; Sandoval Mena et al., 2019, p. 253). Entre los motivos que pueden explicar esta situación, se han destacado: la presión que siente

el profesorado ordinario ante las exigencias del currículum académico, el exceso de burocracia relacionado con la atención a la diversidad, la falta de compromiso institucional y carencias en la formación del profesorado sobre inclusión y educación emocional (Round et al., 2015).

La literatura advierte que esta problemática ha de ser corregida cuanto antes, pues redundaría en la exclusión socioeducativa del alumnado que presenta Necesidades Específicas de Apoyo Educativo (NEAE), al individualizar su proceso de aprendizaje e interrumpir el flujo natural de las relaciones socioafectivas con sus iguales (Ní Bhroin y King, 2020). En contrapartida, se aconseja la implementación de estrategias centradas en ofrecer una respuesta a la diversidad global y que aproveche las numerosas ventajas que brinda la docencia compartida (Carrillo López y García Perujo, 2021). Este desarrollo de una docencia conjunta ha de prever un proceso de planificación, de toma de decisiones y de reparto de las funciones que se integre con normalidad en la organización cotidiana del centro educativo, permitiendo al alumnado percibir que el profesorado presente en el aula cumple un rol equitativo (Huguet Comelles y Lázaro Oliveras, 2018).

2.2. Descripción del contexto

El proyecto *Rizoma Diverso* está diseñado para favorecer un cambio en la arquitectura relacional de aquellos centros educativos en los que aún no se han incorporado experiencias eficaces de observación e intercambio de aulas intra e interdepartamentales. Se basa en el contexto real de un centro público de Educación Secundaria Obligatoria, Bachillerato y Formación Profesional, dependiente de la Consejería de Educación del Gobierno del Principado de Asturias y situado en un barrio periférico de Oviedo.

La historia de este centro suma más de tres décadas de actividad, por lo que cuenta con una trayectoria importante que ha permitido mejorar sus infraestructuras y aumentar progresivamente la oferta de estudios y el volumen de los servicios. Actualmente, se ofrecen estudios de Educación Secundaria Obligatoria, además de Bachillerato, en las modalidades de “Ciencias y Tecnología” y “Humanidades y Ciencias Sociales, y tres Ciclos Formativos: dos de Grado Medio y uno de Grado Superior. Por ello, en los últimos cinco años, el centro ha superado siempre la cifra de seiscientos treinta personas matriculadas bajo la supervisión de noventa profesionales, entre personal docente y no docente. El 60% del alumnado se reparte entre los cuatro cursos de Educación Secundaria Obligatoria, a razón de cuatro grupos por curso, mientras que un 25% se encuentra en la etapa de Bachillerato y el 15% restante realiza uno de los ciclos de Formación Profesional.

Tanto el barrio como el propio centro educativo se caracterizan por su ambiente multicultural y plurilingüe, ya que en los últimos años ha aumentado de manera significativa el número de familias procedentes de otros países que se instalan en su área de influencia. Esta característica constituye una de las señas de identidad de dicho centro, junto a la presencia habitual de un alto porcentaje de alumnado con NEAE. En consecuencia, se trata de un contexto que precisa de una intervención exhaustiva en materia de convivencia e inclusión y que, por tanto, resulta idóneo para plantear acciones innovadoras que pudieran inspirar, a su vez, a otros centros con características similares.

En particular, el proyecto *Rizoma Diverso* se concentra en la etapa de Educación Secundaria Obligatoria, para revisar y mejorar los procesos de docencia compartida que son habituales en diversas materias, entre las que destaca Lengua Castellana y Literatura debido a su peso curricular y a la frecuencia de las sesiones semanales de la asignatura. Por ese motivo, se ha tomado esta área como referencia, tras detectar que existían serias dificultades para lograr una coordinación eficaz entre el profesorado ordinario de la materia y el profesorado de apoyo, las cuales coincidían con lo observado en la literatura. A raíz de esta experiencia de observación en Oviedo, en un curso de 1.º de ESO, se ha elaborado la propuesta de innovación que se describe a continuación, cuyo diseño prevé, de todos modos, que las acciones planteadas puedan extrapolarse igualmente al resto de los cursos de ESO y a aquellas otras áreas de conocimiento en las que coinciden también con regularidad el profesorado ordinario con el de apoyo, como Matemáticas. Además, estas acciones no quedarán circunscritas en ningún caso a la realidad de una sola aula, pues su desarrollo requerirá la involucración de más agentes y espacios del centro.

3. Justificación

3.1. La pedagogía rizomática

El modelo epistemológico de *rizoma*, desarrollado por los filósofos Gilles Deleuze y Félix Guattari (1977), es una teoría posestructuralista que toma de la Botánica la imagen de un rizoma, para representar un modelo alternativo de organización de los elementos, por el cual sus relaciones no presentan una relación jerárquica. Frente al modelo arbóreo de Porfirio, este *rizoma* se actualiza mediante la conexión y desconexión de elementos heterogéneos.

Recientemente, se ha señalado cómo esta teoría está configurando un nuevo paradigma representacional en los ámbitos de la Pedagogía y la Didáctica de las Lenguas, desde los cuales se trata de proponer un tratamiento distinto de la experiencia educativa y una concepción alternativa de los procesos de enseñanza-aprendizaje (Gutiérrez Sánchez y Sáez Carreras, 2020; Llamedo-Pandiella, 2023). No en vano, como señala Díaz Herrera (2020), la Filosofía y la Educación han estado siempre relacionadas, pues la primera ayuda a restaurar el tejido social y a solucionar problemas educativos, catalizando el pensamiento reflexivo y el desarrollo integral de las personas involucradas en el proceso educativo, así como sus habilidades cognitivas y socioemocionales.

Las experiencias didácticas de naturaleza *rizomática* son definidas por su carácter colectivo, ya que estas entienden los procesos de aprendizaje desde la transversalidad y la pluralidad de situaciones. Se trata

de una aproximación que se interesa especialmente por aquellos saberes que se apoyan en la intuición, la ruptura y la creatividad, así como en la construcción de nuevas conexiones de sentido (Acaso, 2011). Desde este enfoque, profesorado y estudiantado emplean como recurso el *pensamiento disruptivo* y construyen el aprendizaje a medida que avanzan por descubrimiento, aprovechando las posibles dificultades que puedan surgir como oportunidades de crecimiento (Von Mutius, 2019, p. 10). A su vez, la conexión de elementos heterogéneos potencia el encuentro con lo inesperado y permite crear un *mapa* compartido de interacciones que dan acceso a nuevos conocimientos y experiencias, lo cual inspira nuestro proyecto.

3.2. La atención a la diversidad en el aula de Lengua Castellana y Literatura

La atención a la diversidad es considerada como uno de los principios básicos en los que se sustenta el sistema educativo, tanto en la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOE, *Boletín Oficial del Estado* de 4 de mayo de 2006), posteriormente modificada por la Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE, *Boletín Oficial del Estado* de 10 de diciembre de 2013), como en la actual Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. Así lo destaca la literatura especializada, vinculándola a metodologías educativas que facilitan dicha intervención (Pasarín-Lavín, 2021).

Aunque la referida legislación vela en especial por los colectivos más vulnerables, insiste de igual modo en que cualquier estudiante tiene derecho a recibir una educación inclusiva y de calidad (Rojas Pernia y Haya Salmón, 2018). Por tanto, la atención a la diversidad ha de involucrar a todo el alumnado, más allá de sus capacidades y estilos de aprendizaje, de su cultura o religión, de su origen étnico, de la estructura y del nivel socioeconómico de sus familias, y de su género o de su orientación sexual (Echeita, 2017; Pérez Cáceres, 2017). Este tratamiento inclusivo en el aula favorece el mutuo respeto, la equidad y el trabajo colaborativo. De hecho, la conexión entre colectivos heterogéneos, que es un proceso *rizomático*, constituye una oportunidad para generar un clima de aceptación y sana convivencia, que redunde en un aprendizaje de calidad.

La diversidad del aula afecta también a la educación lingüístico-literaria. Según Núñez Delgado (2006), el alumnado que coincide en las aulas de la asignatura de Lengua Castellana y Literatura en los institutos presenta con frecuencia distintos niveles de conocimiento de los contenidos y necesita un refuerzo para subsanar dificultades de diversa índole, como deficiencias de vocabulario, errores de coherencia, cohesión y adecuación o problemas de expresión oral. Los ritmos y estilos de aprendizaje son igualmente distintos, por lo que la autora subraya la necesidad de incorporar propuestas de atención a la diversidad que cuiden los siguientes aspectos: seleccionar estrategias metodológicas útiles; planificar actividades que favorezcan la experiencia directa, la expresión, la comprensión y la reflexión; usar estrategias que recapitulen u ordenen los contenidos para trabajarlos con el grupo (resúmenes, mapas conceptuales, audiovisuales); utilizar materiales diversos adaptables a las distintas necesidades de aprendizaje; y buscar y elaborar materiales complementarios para el refuerzo. En definitiva, este tipo de medidas contribuyen a involucrar al alumnado en un proceso de aprendizaje de carácter dinámico, original, reflexivo y eminentemente colaborativo, lo cual nos inspira.

3.3. El modelo de Comunidad Canguro como referente

“Comunidad Canguro” es una red de innovación docente inaugurada en el año 2019 por profesorado novel de la Universidad de Oviedo. Consiste en una apuesta de trabajo de carácter transdisciplinario que parte de la necesidad de aumentar la colaboración entre el profesorado universitario con el fin de mejorar el bienestar académico e intercambiar buenas prácticas en relación con su labor docente. La filosofía de trabajo de esta *comunidad docente de aprendizaje* (Vega González, 2020) se basa en la observación, la reflexividad y el diálogo entre profesorado y estudiantado, para lo cual emplea distintas metodologías y recursos (Llamedo-Pandiella et al., 2021; Llamedo-Pandiella, 2022).

Entre las actividades desarrolladas por “Comunidad Canguro” en sus proyectos (ref. PINN-19-A-045, PINN-20-B-007, EXP-00134226 y EXP-00160872), se encuentra la elaboración de un calendario de visitas entre docentes de distintas facultades para el acompañamiento en el aula. Por citar algunos ejemplos, mediante esta iniciativa, una profesora de Medicina ha acudido como observadora a varias clases de Musicología; y, paralelamente, un docente de Historia Medieval ha visitado y entrevistado al estudiantado de Derecho Civil. Dicha interacción ha favorecido nuevas sinergias en torno al análisis y la mejora de la actividad docente universitaria, hasta entonces inexploradas y demandadas en la literatura (Larrosa, 2019; Zabalza Beraza y Zabalza Cerdeiriña, 2020).

Como una de las ventajas de “Comunidad Canguro” es su capacidad de adaptación a otros contextos educativos, nos hemos inspirado en esta dinámica relacional para diseñar el presente proyecto. Al aprovechar la itinerancia del profesorado de apoyo en las aulas de Educación Secundaria como una oportunidad para la observación, la reflexión, la comparación y la aplicación de buenas prácticas, hemos apostado asimismo por una metodología de carácter *nómada*, afín a los postulados de la pedagogía rizomática.

4. Objetivos del proyecto

La finalidad de esta propuesta didáctica es mejorar el aprendizaje del alumnado y la respuesta a la diversidad en el aula de Lengua Castellana y Literatura aprovechando los beneficios de la ayuda entre iguales y de la docencia compartida. A este respecto, se definen los siguientes objetivos específicos de la innovación:

1. Reforzar la atención a la diversidad en el aula de Lengua Castellana y Literatura.

2. Aumentar la calidad del aprendizaje del alumnado de Lengua Castellana y Literatura, en la etapa de Educación Secundaria Obligatoria.
3. Explotar como recurso el acompañamiento en el aula y la docencia compartida.
4. Lograr un trabajo colaborativo entre el profesorado del Departamento de *Lengua Castellana y Literatura* y el personal de apoyo del Departamento de Orientación.
5. Reforzar la comunicación y la coordinación interna entre el profesorado del Departamento de Lengua Castellana y Literatura.
6. Estimular y aumentar el grado de participación de las familias.
7. Aceptar, integrar y sistematizar la propuesta en la vida del centro.

Estos objetivos se corresponden a su vez con los indicadores de logro recogidos en la *tabla 1*, que permitirán evaluar su impacto y analizar su grado de consecución en la fase de evaluación, tras el desarrollo del proyecto.

Tabla 1. Análisis de los objetivos

OBJETIVOS ESPECÍFICOS	INDICADORES DE LOGRO	FUENTES DE INFORMACIÓN
1	El profesorado consigue satisfacer las necesidades del alumnado	Cuestionario de satisfacción para el alumnado
		Cuestionario para las familias sobre el progreso y el bienestar del estudiantado
2	Se subsanan las carencias detectadas	Calificaciones de la asignatura y resultados de los cuestionarios
3	Los agentes implicados cumplen con el calendario de actividades marcado	Rúbricas de evaluación interna del profesorado
4	El profesorado de apoyo se reúne para compartir sus observaciones	Resultados de los procesos de autoevaluación y coevaluación del profesorado (a partir de la escala de Likert y de las <i>cartografías</i>)
	El profesorado de apoyo se reúne con el ordinario para transmitirle sus propuestas	
	El profesorado ordinario acepta e integra las propuestas de mejora sugeridas	
5	El profesorado de la materia muestra una actitud dialógica y participativa	
6	Las familias participan mediante el seguimiento del progreso de la iniciativa	Número y resultados de los cuestionarios realizados
7	El proyecto <i>Rizoma diverso</i> es aceptado e integrado en la vida del centro	Rúbricas de evaluación interna y anotaciones semanales del profesorado

Fuente: elaboración propia

5. Modelo metodológico

5.1. Fases de la innovación

La *tabla 2* recoge las fases fundamentales que se han de considerar para lograr una implementación adecuada del proyecto *Rizoma Diverso*: una primera etapa de familiarización con la problemática de partida en el contexto elegido y con los referentes previos que pudieran ayudar a solventarlo; una segunda fase de diseño y organización de la innovación, en la que se ha de involucrar a los distintos agentes y garantizar las condiciones institucionales necesarias para llevarlo a cabo; una tercera fase más amplia, de concreción a lo largo del curso académico; una cuarta fase de evaluación de los resultados del proyecto; y una última fase de comunicación de los resultados.

Tabla 2. Fases de la innovación

FASES	CALENDARIO	ACTIVIDADES
Familiarización	junio (curso previo)	Definición del problema
		Documentación bibliográfica
		Estudio de experiencias previas
		Establecimiento de los objetivos

Diseño y organización de la innovación	junio-julio	Selección de los agentes implicados
		Diseño de la planificación de la innovación
		Planteamiento de las actividades
		Puesta en común con la directiva del centro
		Configuración de los horarios del curso
septiembre	Descripción del proyecto en la Programación General Anual	
	Creación de equipo y carpetas de <i>Microsoft Teams</i>	
	Sesiones de formación y coordinación previas	
Concreción	octubre-junio	Desarrollo de la innovación
Evaluación de la innovación	octubre-junio	Asambleas trimestrales de evaluación continua
	junio	Evaluación final de la innovación
		Realización de la memoria final
		Análisis de los resultados
Comunicación de la innovación	curso consecutivo	Publicación de los resultados
		Actividades de difusión

Fuente: elaboración propia

5.2. Agentes involucrados

En este proyecto, intervienen los siguientes agentes de la comunidad educativa del centro: en primer lugar, el alumnado, el profesorado de apoyo y el profesorado ordinario, como colectivos presentes en el aula; y, en segundo lugar, prestan también su colaboración el equipo directivo, el resto de los miembros del Departamento de Orientación y las familias.

Por un lado, el profesorado de Pedagogía Terapéutica y de Audición y Lenguaje es el equipo promotor de la innovación y el hilo conductor entre los agentes implicados, pues su trabajo de apoyo en el aula, así como su trayectoria en el ámbito de la atención a la diversidad lo convierten en un referente para la coordinación y supervisión de dicho proyecto. En segundo lugar, la implicación del profesorado de la materia es esencial para que este proyecto se desarrolle de manera eficaz, pues será responsable de la incorporación de las buenas prácticas sugeridas por el profesorado de apoyo, colaborará en su evaluación y dialogará constantemente con el alumnado y las familias. Y, en tercer lugar, el alumnado es el principal receptor de la innovación, ya que este diseño parte de sus necesidades y de su carácter heterogéneo, con el fin de atender con eficacia a la diversidad del aula; por ello, su contribución es clave para contrastar las observaciones del profesorado, realizar propuestas o demandas y evaluar la innovación.

Por otra parte, la misión del equipo directivo será facilitar la inserción del referido proyecto en el centro, velar por su consecución y recogerlo en la Programación General Anual. Junto a este, la persona responsable del Departamento de Orientación participará en las asambleas trimestrales de evaluación de progresos y asesorará al profesorado especialista cuando lo precise, especialmente durante la fase de selección de buenas prácticas, que tendrá lugar en la reunión del Departamento de Orientación de la segunda semana de cada mes. Y, por último, las familias colaborarán siguiendo y evaluando trimestralmente los progresos del alumnado en sus hogares, mediante un cuestionario que se les facilitará por la plataforma habitual de comunicación con el profesorado.

5.3. Plan de trabajo

Para lograr los objetivos del proyecto, se ha diseñado un plan de intervención que se reparte en ciclos de trabajo temáticos, con una periodicidad mensual, cuyo desarrollo presenta una estructura idéntica que consta de cinco fases, como se detalla en la *tabla 3*:

Tabla 3. Estructura organizativa

FASES	PERÍODO	ESPACIO	RESPONSABLE	DESCRIPCIÓN
1. Detección	Semana 1	Aula ordinaria	Profesorado de apoyo	Identificación de las buenas prácticas del profesorado ordinario
2. Selección	Semana 2	Departamento de Orientación	Profesorado de apoyo	Puesta en común de las buenas prácticas detectadas y selección de las más pertinentes
3. Intercambio	Semana 3	Departamento de Lengua Castellana y Literatura	Profesorado de apoyo	Transferencia de las propuestas de mejora al profesorado de Lengua Castellana y Literatura
			Profesorado ordinario	

4. Implementación	Semana 4	Aula ordinaria	Profesorado ordinario	Integración de las mejoras propuestas
			Profesorado de apoyo	Seguimiento y ayuda
5. Evaluación	Fin de cada trimestre	Aula ordinaria	Profesorado de apoyo	Resultados diarios
			Profesorado ordinario	Resultados de las pruebas de evaluación
			Alumnado	Cuestionarios y demás comentarios

Fuente: elaboración propia

En todas las fases consideradas, el profesorado de apoyo es el referente fundamental para lograr la concreción del proyecto y la correcta involucración de los agentes. Para facilitar su coordinación con el profesorado ordinario, recopilará en todo momento la información organizativa relativa a cada fase en una carpeta de archivos digital, que estará alojada en un equipo de *Microsoft Teams* creado a tal efecto.

En particular, durante la fase de Detección, el profesorado de Pedagogía Terapéutica y Audición y Lengua se concentrará en observar y anotar, en las aulas en las que participe, la manera en que cada docente de Lengua Castellana y Literatura desarrolla el aspecto objeto de análisis, con el fin de identificar buenas prácticas. Seguidamente, en la fase de Selección, cada docente de apoyo pondrá en común con el resto de los especialistas sus observaciones, con el fin de seleccionar y proponer aquellas mejoras que puedan resultar más asequibles y efectivas a corto o medio plazo. A tal fin, se podrá emplear la hora semanal destinada a la reunión del Departamento de Orientación. La redacción del acta se efectuará de manera rotativa y se archivará en *Microsoft Teams*.

En la fase de Intercambio de la tercera semana, se trasladarán estas informaciones al profesorado de Lengua Castellana y Literatura durante la hora de reunión de su Departamento y se dialogará con los docentes sobre el tema en cuestión. Conjuntamente, se cerrará una propuesta para la implementación de las mejoras referidas en el aula, cuya acta se incluirá en la carpeta correspondiente del grupo de *Microsoft Teams*. En este caso, la redacción y envío del acta serán realizados por el profesorado ordinario a rotación.

Por último, en la fase de Implementación de la cuarta semana, cada docente de Lengua Castellana y Literatura tratará de integrar en el aula las mejoras que le han sido propuestas en relación con el tema tratado. Considerando que se necesitará un tiempo para evaluar el grado de eficacia de la mejora propuesta, esta última fase de Evaluación tendrá lugar al final de cada trimestre. En ella, se realizarán cuestionarios para que el alumnado transmita su experiencia. Dichos resultados se complementarán con los datos de la evaluación continua y de las observaciones del profesorado.

Al concluir cada evaluación, se celebrará una asamblea entre el profesorado de apoyo y el de la materia para valorar la andadura del trimestre, en la que participará también el equipo directivo y la persona responsable del Departamento de Orientación.

5.4. Secuenciación de las actividades

Considerando el carácter trimestral de las evaluaciones, se ha diseñado un plan de actividades que prevé el desarrollo de tres ciclos mensuales de trabajo por cada evaluación. Para sacar el mayor rendimiento posible a esta estructura organizativa, el primer mes de cada evaluación se destinará a trabajar la mejora de un aspecto metodológico que resulte de particular interés en el contexto específico seleccionado; el segundo, se concentrará en la revisión y mejora de los recursos materiales que se pretendan utilizar en el aula; y, en el tercero, se tratará de reforzar el proceso de evaluación que vaya a marcar la dinámica del curso. En la *tabla 4* se muestra un cronograma que recoge la secuenciación de los temas propuestos, cuyo desarrollo específico se detalla seguidamente en la *tabla 5*, con ejemplos adaptados para 1.º de ESO.

Tabla 4. Cronograma del plan de actividades

MES	METODOLOGÍA	MATERIALES	EVALUACIÓN
Octubre	Organización del tiempo		
Noviembre		Presentaciones	
Diciembre			Pruebas escritas
Enero	Agrupamientos		
Febrero		Materiales de apoyo	
Marzo			Evaluación continua
Abril	Gestión de la participación		
Mayo		Recursos audiovisuales	
Junio			Rúbricas

Fuente: elaboración propia

Tabla 5. Desarrollo de los temas propuestos

MES	TEMA	DESARROLLO DEL TEMA
Octubre	Organización del tiempo	Buenas prácticas en la distribución semanal del tiempo destinado a abordar cada aspecto de la asignatura.
Noviembre	Presentaciones	Revisión de las presentaciones y diapositivas con contenido de la asignatura, atendiendo a la diversidad del aula: programas utilizados, uso de una fuente clara, contraste entre la letra y el color del fondo, dosificación del contenido y disposición de las imágenes, entre otros aspectos. Aplicación de buenas prácticas.
Diciembre	Pruebas escritas	Revisión del grado de complejidad de los enunciados de examen y adecuación de su contenido al tiempo disponible para de la prueba.
Enero	Agrupamientos	Buenas prácticas en la organización del estudiantado conforme a las actividades diseñadas: tareas individuales, tareas por parejas, investigación por equipos, sesiones dialógicas con en el aula, etc.
Febrero	Materiales de apoyo	Revisión de los materiales confeccionados para repartir en el aula ordinaria o para compartir en el aula virtual de <i>Microsoft Teams</i> : mejora de la presentación y disposición de los contenidos para facilitar el aprendizaje y la comprensión de los enunciados de las tareas. Aplicación de buenas prácticas.
Marzo	Instrumentos de evaluación continua	Comparación y revisión de las distintas propuestas (como notas de campo o diarios reflexivos). Generalización de buenas prácticas.
Abril	Gestión de la participación	Buenas prácticas en la involucración del alumnado en el aula.
Mayo	Recursos audiovisuales	Revisión del grado de complejidad de los recursos audiovisuales programados y utilizados, a fin de analizar su grado de adecuación a la diversidad del aula. Aplicación de buenas prácticas.
Junio	Rúbricas	Revisión y mejora de los instrumentos de evaluación.

Fuente: elaboración propia

5.5. Recursos y materiales de apoyo

En el desarrollo del proyecto, se emplearán aquellos recursos que favorezcan el desarrollo de las acciones descritas, teniendo en cuenta la realidad y las posibilidades de cada centro. A este respecto, se destaca la idoneidad de incorporar, al menos, los siguientes materiales: la documentación de carácter informativo aportada por el Departamento de Orientación sobre el expediente y la situación familiar del alumnado, los Planes de Trabajo Individualizados que se hayan realizado para el alumnado, los materiales específicos solicitados en la asignatura en cuestión y los recursos habituales del aula ordinaria, tales como equipos informáticos con acceso a Internet, proyectores y pizarras.

De igual manera, se reservarán una serie de espacios, los cuales dependerán nuevamente de las posibilidades de cada centro educativo. En la *tabla 6* se ofrecen algunos ejemplos basados en el contexto de partida, para facilitar su detección e implementación.

Tabla 6. Espacios de la innovación

ESPACIOS	ACTIVIDADES DESARROLLADAS
Aulas ordinarias del alumnado de Lengua Castellana y Literatura	Fase de observación y detección de buenas prácticas (semana 1)
	Fase de integración de buenas prácticas: (semana 4)
	Evaluación diaria de resultados
Aulas virtuales del alumnado en <i>Microsoft Teams</i>	Revisión de los materiales compartidos
Departamento de Orientación	Fase de selección de buenas prácticas (semana 2)
Departamento de Lengua Castellana y Literatura	Fase de intercambio de buenas prácticas (semana 3)
Aula polivalente o salón de actos	Formación inicial
	Asambleas trimestrales de evaluación continua
Sala de Profesores	Ordenadores: investigación, consulta, manejo de <i>Microsoft Teams</i>

Fuente: elaboración propia

Por otro lado, será también necesario activar un período de formación y coordinación previo al inicio del curso. Para ello, se han reservado las semanas lectivas del mes de septiembre, con el fin de que el profesorado implicado en este proyecto pueda reunirse y revisar la planificación, bajo la coordinación del profesorado de apoyo, refrescando cuáles son los objetivos, los agentes implicados, el calendario, la estructura organizativa, las fases de desarrollo y el proceso de evaluación. En una de estas reuniones de preparación, se solicitará la intervención de las familias para reforzar el diálogo y se invitará a visitar el centro a docentes

que hayan participado en proyectos afines de intercambio de aulas para que compartan su experiencia en relación con el acompañamiento en el aula, la observación y la incorporación de buenas prácticas.

6. Evaluación y seguimiento de la innovación

6.1. Objetivos de la evaluación

Mediante la evaluación del proyecto *Rizoma Diverso* se pretende validar la pertinencia de esta propuesta, para lo cual será preciso llevar a cabo las siguientes acciones:

- Constatar que el profesorado trabaja colaborativamente en la innovación.
- Confirmar si el profesorado muestra respeto e interés por las contribuciones que realiza el resto del equipo docente.
- Probar la viabilidad del calendario de trabajo previsto.
- Medir el grado de satisfacción que comporta la experiencia de trabajo colaborativa para el profesorado y el alumnado.
- Verificar la correcta integración del alumnado en el proyecto.
- Detectar el grado de implicación del alumnado.
- Examinar el grado de participación de las familias.
- Corroborar que el alumnado es consciente de las mejoras y se beneficia de ellas.
- Evaluar si se produce una mejora de resultados en el alumnado.
- Comprobar el grado de adecuación de las estrategias diseñadas.

Las dimensiones que permiten conocer su grado de consecución y, por extensión, el resultado de la innovación, son, principalmente: el grado de implicación y satisfacción de los agentes involucrados, la eficacia de la coordinación, la pertinencia de los temas de la asignatura seleccionados para conducir la observación y las propuestas de mejora y los resultados del alumnado tras la aplicación de las buenas prácticas docentes.

6.2. Momentos de la evaluación

El seguimiento de los avances del proyecto deberá ser constante y tendrá tres momentos. En primer lugar, habrá una evaluación inicial, que se realizará en las primeras semanas del curso, para obtener información sobre el punto de partida y adaptar el proceso y los temas de trabajo a las características del momento. En ella, será interesante focalizar la atención en las dificultades de partida y las necesidades del alumnado, así como en el grado de deficiencia que se observa en la coordinación entre el profesorado de la asignatura y el profesorado de apoyo cuando trabajan de manera conjunta en el aula.

Seguidamente, se llevará a cabo una evaluación procesual a lo largo del desarrollo del proyecto, con el objetivo de recoger información diaria que permita controlarlo, orientarlo y corregirlo. Para comprobar el grado de adecuación de cada una de las propuestas temáticas, se realizarán tres evaluaciones intermedias, coincidiendo con el fin de cada uno de los trimestres, que servirán para comprobar los avances y dificultades que se va encontrando el alumnado en la materia. En este proceso se combinarán la heteroevaluación del alumnado, el análisis de sus resultados por parte del profesorado de Lengua Castellana y Literatura y las anotaciones y observaciones realizadas tanto por estos últimos como por el profesorado de apoyo y las familias.

Por último, se llevará a cabo una evaluación final para analizar el grado de consecución de los objetivos fijados, así como la satisfacción de los agentes participantes. A tal efecto, se combinarán: por un lado, una evaluación interna del proyecto previa a la realización de la memoria final, con el fin de detectar oportunidades de mejora para futuras intervenciones; y, por otro lado, la coevaluación y autoevaluación del profesorado, así como procesos de heteroevaluación de carácter complementario, orientados a cruzar las miradas para que cada colectivo de participantes pueda evaluar desde su perspectiva las acciones realizadas por otros agentes en el marco de la innovación.

6.3. Tipos de evaluación

En relación con lo anterior, para valorar el cumplimiento de los objetivos según cada momento del proceso, se combinarán tres tipos de evaluación, los cuales permitirán complementar datos empíricos con informaciones que reflejan el carácter afectivo y personal de la experiencia.

En primer lugar, como se ha indicado, se activarán los siguientes procesos complementarios de heteroevaluación: por un lado, el alumnado de Lengua Castellana y Literatura responderá trimestralmente a cuestionarios relacionados con la valoración de las innovaciones integradas por el profesorado, mostrando su grado de satisfacción al respecto; por su parte, las familias, valorarán el bienestar y el progreso académico del estudiantado en sus hogares; y, de igual modo, el profesorado evaluará la actitud, el rendimiento y los resultados de aprendizaje del alumnado, tanto con su trabajo diario en el aula como a partir de las pruebas escritas que se realicen al finalizar cada unidad.

En segundo lugar, la coevaluación entre docentes favorecerá un ejercicio colectivo de reflexividad y proporcionará al proyecto una retroalimentación que permitirá valorar, en especial, la actitud de cada docente, su colaboración en el trabajo y su práctica de trabajo en el marco del proyecto.

En tercer lugar, la autoevaluación de cada docente le servirá para juzgar su participación y valorar su grado de satisfacción con los resultados, lo cual le permitirá identificar posibles logros, limitaciones y retos para afrontar en el futuro.

Por añadidura, el profesorado podrá realizar una evaluación interna del proyecto para obtener una valoración global, en la que se observen la eficacia de las actividades, los tiempos y los recursos, así como los resultados logrados y el grado de motivación alcanzado por los participantes.

6.4. Instrumentos de evaluación

Para reforzar el desarrollo de los distintos tipos de evaluación, se recomienda combinar diversos instrumentos, como los que se sugieren a continuación de modo no exhaustivo.

En primer lugar, la Escala de Likert es un método de medición para evaluar la opinión y las actitudes de las personas que se puede emplear con facilidad en los procesos de autoevaluación y coevaluación del profesorado, estableciendo como base una escala con valores del 1 al 5 para indicar el grado de acuerdo con las afirmaciones planteadas (Fabila Echauri et al., 2013).

En segundo lugar, la *cartografía* se concibe como una estrategia metodológica visual y discursiva, que se acerca a las realidades de los docentes y a su manera de pensar los procesos de aprendizaje, a partir de la representación gráfica de sus trayectorias (Hernández-Hernández, 2018, p. 105; Marques Cardoso y Carvalho Romagnoli, 2019, p. 10). La *cartografía* se muestra como una de las posibilidades de producción de conocimiento *nómada*, original y en continuo desplazamiento, coherente con la filosofía que defiende la teoría del *rizoma* de Deleuze y Guattari (1977). La cartografía favorece, a partir de la reflexividad y la producción artística, el intercambio dialógico con el resto de los docentes y la comprensión del significado que tiene la innovación para cada uno de los participantes: los procesos de pensamiento se entienden como enredos *performativos*, esto es, como conexiones que se activan entre circunstancias y fenómenos heterogéneos que rodean el contexto de la innovación y su desarrollo.

En tercer lugar, se consideran las rúbricas como instrumentos recomendados para facilitar los procesos de evaluación interna de los proyectos (Rubio Serrano et al., 2015). En este caso, pueden contribuir a vehicular la evaluación interna del profesorado, al permitir el control de cada uno de los ítems propuestos, con la finalidad de poder elaborar el informe conclusivo que sirva de base para la memoria final.

De igual modo, los cuestionarios pueden ser útiles para facilitar la toma de datos en los procesos de heteroevaluación, ya que contribuyen a medir el grado de bienestar de los participantes y permiten recabar más información sobre los puntos fuertes y débiles del contexto de la innovación interrogado.

6.5. Utilidad de la experiencia

Una vez recopilada toda la información y concluida la evaluación final, se recomienda realizar un análisis minucioso del proyecto con carácter conclusivo, cuya información conviene recoger en una memoria final, que contemple su descripción, los resultados obtenidos, su utilidad, diversas recomendaciones de mejora y posibles acciones futuras. La elaboración de este documento es fundamental para mantener este proyecto a largo plazo, considerando la frecuente movilidad del profesorado interino, y resulta, además, una guía y un estímulo para lograr su futuro perfeccionamiento.

7. Previsión de resultados

La implementación del proyecto *Rizoma Diverso* en la Enseñanza Secundaria Obligatoria está planteada como una estrategia para lograr un tratamiento más cohesionado de la atención a la diversidad en aquellas asignaturas en las que existe docencia compartida, como sucede en el caso de Lengua Castellana y Literatura, optimizando los recursos disponibles en los centros educativos y la coordinación entre los agentes implicados.

Entre las principales ventajas de este planteamiento, se pueden destacar los siguientes aspectos: uno, el profesorado de apoyo cobrará un papel más activo y no se sentirá solo en su lucha diaria por la inclusión, lo cual lo ayudará a cumplir mejor con sus objetivos y a superar la problemática planteada; dos, el profesorado de Lengua Castellana y Literatura reforzará su praxis en relación con la metodología, los materiales y la evaluación, logrando una mejora progresiva de la respuesta del alumnado y subsanando, asimismo, las eventuales deficiencias de comunicación y coordinación con el resto del profesorado de su materia y del Departamento de Orientación; y tres, el alumnado se podrá beneficiar de las mejoras metodológicas y encontrar con más facilidad una respuesta a sus necesidades, lo cual favorecerá la calidad de su aprendizaje.

Por lo que se refiere a los posibles inconvenientes de llevar a cabo esta intervención, se prevé que puedan aparecer, sobre todo, las siguientes dificultades durante la ejecución del proyecto: una correcta conciliación con el resto de las responsabilidades que le corresponden a cada agente, la posibilidad de que algunos participantes pierdan la motivación, la necesidad de reorganizar algunas actividades por falta de tiempo, o la aparición de cambios sobrevenidos en el panorama sanitario que pudieran impedir el desarrollo de la labor educativa en modalidad presencial. No obstante, en estos casos, se llevarían a cabo las siguientes actuaciones para evitar que las situaciones mencionadas pudieran perjudicar el desarrollo efectivo del proyecto:

1. Para evitar posibles dificultades de conciliación, se insistiría desde las primeras semanas de preparación en que se trata de un trabajo de carácter colaborativo, cuya coordinación se ha de respetar para que la consecución de los objetivos no pase a depender de unas determinadas personas y exista siempre un

equilibrio sano en la actuación de todos los agentes. Además, en caso de que fuese necesario, se podría reservar una hora semanal a la gestión de este proyecto.

2. Para evitar la desmotivación, se incentivará la participación del alumnado, solicitando su continua retroalimentación sobre cada una de las innovaciones integradas, para que el profesorado logre percibir su grado de satisfacción y este se traduzca en una mejora de los resultados en las actividades realizadas.
3. En cuanto a las posibles dificultades en la secuenciación de las actividades, cabe recordar que las propuestas descritas son de carácter orientativo, ya que estas deberán adaptarse a la realidad de cada aula, a las necesidades del alumnado involucrado en el proyecto y a sus diferentes ritmos de aprendizaje. Por lo tanto, su adecuación al contexto y su revisión continuada favorecerá que no existan problemas en su ejecución.
4. En caso de que se decretase nuevamente un estado de alarma sanitario, la innovación planteada podría continuar implementándose en modalidad digital, realizando los ajustes oportunos sin que se requirieran grandes cambios.

En definitiva, el carácter sostenible de esta propuesta, basada en las particularidades de un contexto real y pensada para aprovechar los agentes y los recursos que ya estén disponibles en un determinado centro, favorece su implementación y contribuye a prevenir la aparición de las dificultades planteadas. Igualmente, su estructura reticular permite reforzar la cohesión interna y consolidar las relaciones interdepartamentales.

8. Conclusiones

La atención a la diversidad no es una tarea exclusiva del Departamento de Orientación de un centro educativo de Enseñanza Secundaria, sino que implica a toda la comunidad educativa. En este cometido, el profesorado de Lengua Castellana y Literatura cumple una función esencial y tiene mucho que aportar, al tratarse de uno de los colectivos que imparte más horas semanales de docencia a un mismo grupo de estudiantes. Sin embargo, como se ha observado en el contexto de referencia, localizado en Oviedo, el alumnado de esta asignatura presenta dificultades para asumir autónomamente los saberes básicos de la materia y adquirir las competencias específicas esperadas, entre otros motivos, debido a que el profesorado de la asignatura y el de apoyo suelen trabajar de modo independiente.

En este artículo se presenta el diseño de un proyecto de innovación destinado a superar dicha problemática y a servir de orientación para otros centros educativos que compartan unas dificultades y necesidades afines. En particular, con *Rizoma Diverso* se desea reforzar la coordinación entre el profesorado ordinario y el personal de apoyo, para lograr una docencia compartida de calidad que permita atender a la diversidad de manera eficaz. La novedad de esta estrategia reside en el aprovechamiento de la itinerancia del profesorado de apoyo como un valor adicional que suma calidad a los procesos de aprendizaje en la materia de Lengua Castellana y Literatura y que ayuda a equilibrar, asimismo, los roles de cada docente durante los procesos de acompañamiento en el aula.

Desde este enfoque, el profesorado ordinario podría actualizar su praxis tomando como agente de referencia al profesorado de apoyo, quien, en su labor de detección y selección de buenas prácticas, se convertiría en asesor, coordinador y evaluador de las innovaciones. La itinerancia de este colectivo de especialistas por los distintos grupos de la asignatura de Lengua Castellana y Literatura les aportaría una perspectiva y una visión de conjunto única y enriquecedora, cuya (re)valoración les permitiría tomar un contacto más cercano con el profesorado ordinario, reforzando el crecimiento colectivo y favoreciendo la superación de los prejuicios negativos sobre su papel en el aula.

Como se evidencia en el apartado de Justificación, el proyecto *Rizoma Diverso* toma como referencia el modelo epistemológico del *rizoma*, en tanto que explota los beneficios que se derivan de esta actividad que realiza el profesorado de apoyo en el centro, *nómada* y *cartográfica*, para incorporarlos a la realidad de trabajo diaria en el ámbito de nuestra materia. Así mismo, se sirve de la experiencia previa de la red "Comunidad Canguro" en el desarrollo de proyectos de innovación centrados en la colaboración y el diálogo transdisciplinarios. La implementación de estas claves en el ámbito sugerido permitiría al profesorado avanzar en el cumplimiento de objetivos comunes y, a su vez, favorecer las transiciones de etapa del alumnado.

Para lograr que esta estrategia de intervención se adapte mejor a distintos contextos educativos, se ha diseñado un modelo metodológico que consta de una estructura organizativa necesariamente flexible y adaptable a cada situación específica, pero al mismo tiempo clara para lograr una implementación eficaz de la innovación. Por ello, es esencial tener en cuenta las distintas fases del proceso, así como definir la naturaleza de las actividades que se desean realizar en el contexto de la asignatura seleccionada, para lo cual será fundamental movilizar los recursos disponibles.

Por otro lado, en la descripción del proyecto, se ha concedido una relevancia especial a la evaluación, ya que de su correcta definición y posterior aplicación dependerá, en gran medida, el éxito de esta intervención. En el caso planteado, resulta pertinente asegurar que el proceso de evaluación sea continuo y combine distintos procedimientos e instrumentos para aprovechar el carácter heterogéneo de los agentes implicados, pues sus distintas perspectivas y experiencias contribuirán a reforzar el éxito de este cambio.

9. Bibliografía

Abellán Rubio, Javier; Arnaiz Sánchez, Pilar y Alcaraz García, Salvador (2021). El profesorado de apoyo y las barreras que interfieren en la creación de apoyos educativos inclusivos. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 24(3). <https://doi.org/10.6018/reifop.486901>

- Acaso, María (2011). Una educación sin cuerpo y sin órganos. En M. Acaso (Coord.), *Didáctica de las artes y la cultura visual* (pp. 35-60). Madrid: Akal.
- Carrillo López, Pedro José y García Perujo, María (2021). La docencia compartida como estrategia inclusiva real: un análisis para su puesta en práctica. *Papeles Salmantinos de Educación*, 25, 39-61.
- De la Cerda Toledo, Maribel (2013). *Por una pedagogía de ayuda entre iguales. Reflexiones y prácticas*. Barcelona: Graó.
- Deleuze, Gilles y Guattari, Félix (1977). Rizoma (Introducción). En *Mil Mesetas. Capitalismo y esquizofrenia*. Valencia: Pre-textos.
- Díaz Herrera, Patricia (2020). La relevancia del diálogo filosófico con niñas y niños. Experiencias en talleres de la UACM. En María del Socorro Madrigal Romero, Patricia Díaz Herrera, Eugenio Echevarría, José Ezcurdia, Leslie Cázares Aponte, María del Carmen Camarillo Gómez, David Sumiacher y Ángel Alonso Salas (Coords.), *Filosofía para niñas y niños en México* (pp. 31-43). México D. F.: Editorial Torres Asociados.
- Echeita, Gerardo (2017). Educación Inclusiva: sonrisas y lágrimas. *Aula Abierta*, 46(2), 17-24. <https://doi.org/10.17811/rifie.46.2.201717-24>
- Fabila Echauri, Angélica María; Minami, Hiroe e Izquierdo Sandoval, Manuel Jesús (2013). La Escala de Likert en la evaluación docente: acercamiento a sus características y principios metodológicos. *Textos y Contextos*, 50, 31-40.
- Gutiérrez Sánchez, Marta, y Sáez Carreras, Juan (2020). ¿Qué significa educar rizomáticamente? En Juan Sáez Carreras y Marta Gutiérrez Sánchez (Coords.), *De educación y pedagogías: una mirada deleuziana* (pp.157-176). Valencia: Nau Llibres.
- Hernández-Hernández, Fernando (2018). Encuentros que afectan y generan saber pedagógico entre docentes a través de cartografías visuales. *Revista Digital do LAV*, 11(2), 103-120.
- Huguet Comelles, Teresa y Lázaro Oliveras, Laia. (2018). Iniciar y mantener prácticas de docencia compartida en las aulas. *Revista Aula*, 276, 30-44.
- Larrosa, Jorge (2019). *Esperando no se sabe qué sobre el oficio de profesor*. Barcelona: Candaya.
- Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo de Educación. *Boletín Oficial del Estado*, 106, de 4 de mayo de 2006.
- Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la Mejora de la Calidad Educativa. *Boletín Oficial del Estado*, 295, de 10 de diciembre de 2013.
- Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. *Boletín Oficial del Estado*, 340, de 30 de diciembre de 2020.
- Llamedo-Pandiella, Gonzalo (2022). Aprendiendo a gestionar una red de innovación docente universitaria. En José María Esteve Faubel, Aitana Fernández-Sogorb, Rosabel Martínez-Roig y Juan-Francisco Álvarez-Herrero (Coords.), *Transformando la educación a través del conocimiento* (pp. 653-665). Barcelona: Octaedro.
- Llamedo-Pandiella, Gonzalo (2023). El discurso de la pedagogía rizomática. *Didasc@lia: Didáctica y Dducación*, 14(1), 58-84. <https://revistas.ult.edu.cu/index.php/didascalía/article/view/1394>
- Llamedo-Pandiella, Gonzalo; González Arias, Rosario; Calvo González, Soraya y Pérez Díaz, Raquel (2021). Creando una comunidad docente de aprendizaje en la Universidad de Oviedo: evolución de un trayecto compartido. En Olga Buzón García y Carmen Romero García (Coords.), *Metodologías activas con TIC en la educación del siglo XXI* (pp. 1914-1931). Madrid: Dykinson.
- Marques Cardoso, Maria Luiza y Carvalho Romagnoli, Roberta (2019). Contribuições da cartografia para a produção de uma ciência nómade. *Revista Polis e Psique*, 9(3), 6-25. <https://doi.org/10.22456/2238-152X.79933>
- Ní Bhroin, Órla y King, Fiona (2020). Teacher education for inclusive education: a framework for developing collaboration for the inclusion of students with support plans. *European Journal of Teacher Education*, 43(1), 38-63. <https://doi.org/10.1080/02619768.2019.1691993>
- Núñez-Delgado, María Pilar (2006). Atención a la diversidad en el aula de Lengua y Literatura. En María Estrella García Gutiérrez (Coord.), *La educación lingüística y literaria en Secundaria: materiales para la formación del profesorado. Vol I: Introducción metodológica* (pp. 167-189). Murcia: Consejería de Educación y Cultura.
- Pasarín-Lavín, Tania (2021). *Atención a la diversidad. Claves para una inclusión real en el aula ordinaria*. Oviedo: Autoedición, Ser maestra.
- Pérez Cáceres, María Eugenia (2017). *Aulas inclusivas. Experiencias prácticas*. Barcelona: Altaria.
- Resolución de 10 de diciembre de 2020 del Rector de la Universidad de Oviedo, por la que se resuelve la convocatoria de proyectos de Innovación Docente del año 2019 una vez evaluadas las memorias correspondientes al segundo plazo. *Universidad de Oviedo*.
- Rojas Pernia, Susana y Haya Salmón, Ignacio (2018). *Fundamentos pedagógicos de atención a la diversidad (Vol. 27)*. Santander: Editorial Universidad de Cantabria.
- Round, Penny N.; Subban, Pearl K., y Sharma, Umesh (2015). "I don't have time to be this busy". Exploring the concerns of secondary school teachers towards inclusive education, *International Journal of Inclusive Education*, 10(8), 185-198. <https://doi.org/10.1080/13603116.2015.1079271>
- Rubio Serrano, Laura; Puig Rovira, Josep María; Martín García, María Jesús y Palos Rodríguez, Josep (2015). Analizar, repensar y mejorar los proyectos: una rúbrica para la autoevaluación de experiencias de aprendizaje servicio. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 19(1), 111-126.

- Sanahuja, Josep Maria; Mas, Óscar y Olmos, Patricia (2018). El rol del profesorado de apoyo en el aula regular de un instituto de educación secundaria. *Revista Complutense De Educación*, 29(4), 1041-1057. <https://doi.org/10.5209/RCED.54608>
- Sandoval Mena, Marta; Márquez Vázquez, Carmen; Simón Rueda, Cecilia y Echeita Sarrionandia, Gerardo. (2019). El desempeño profesional del profesorado de apoyo y sus aportaciones al desarrollo de una educación inclusiva. *Publicaciones*, 49(3), 251-266. <https://doi.org/10.30827/publicaciones.v49i3.11412>
- UNESCO (2017). *Education for Sustainable Development Goals. Learning Objectives*. París: Unesco.
- Vega González, María (2020). *Creando comunidades de aprendizaje en la Universidad. Una propuesta de formación experiencial*. Madrid: Morata.
- Von Mutius, Bernhard (2019). *Pensamiento disruptivo. El pensamiento que está a la altura del futuro*. Barcelona: Ediciones Obelisco.
- Zabalza Beraza, Miguel A. y Zabalza Cerdeiriña, María Ainhoa (2020). *Profesores y profesión docente. Entre el "ser" y el "estar"*. Madrid: Narcea.