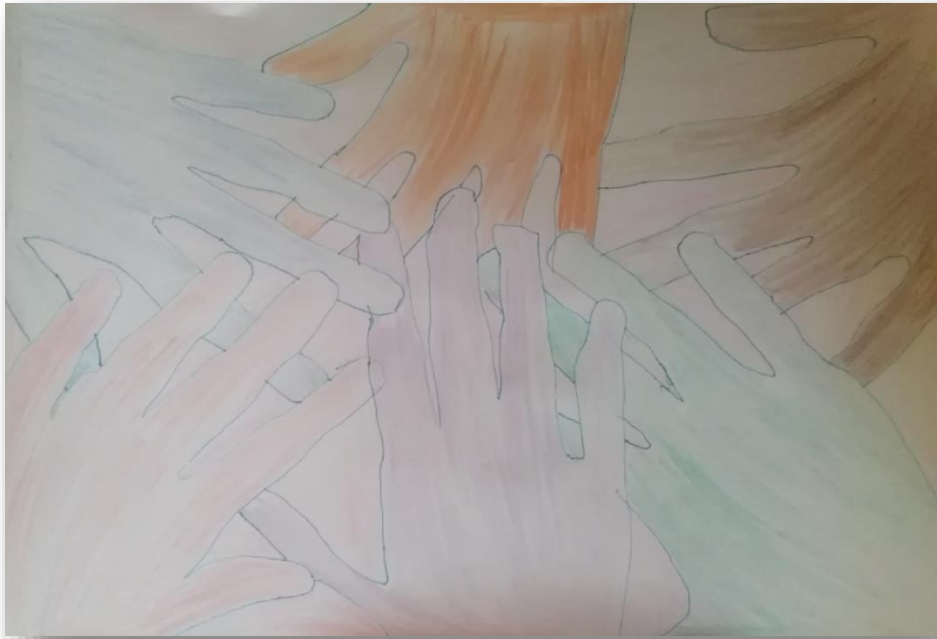


Construcción del concepto “coordinación
interprofesional” de una docente: relato
profesional de Violeta.



Alumna: Carmen María Galdeano Fernández

Directora: Susana Fernández Larragueta

Máster en Políticas y Prácticas de Innovación Educativa

Curso: 2017-2018

Índice.

Resumen.....	1
Palabras clave.....	1
Introducción.....	1
1. Propósitos de la investigación.....	3
2. Marco teórico.....	4
2.1. La coordinación como elemento de estudio.....	4
2.1.1. Culturas de la enseñanza.....	6
2.1.2. Búsqueda de la coordinación.....	10
2.2. Los enfoques de la enseñanza y el currículum escolar.....	11
2.3. La coordinación, los enfoques de enseñanza y el currículum.....	14
3. Metodología.....	16
3.1. Entrevista.....	19
3.2. Procedimiento de análisis.....	20
3.2.1. Nuestro proceso.....	21
4. Informe.....	22
5. Reflexiones finales.....	30
Referencias.....	32

Anexo: Documentos del trabajo seguido con la entrevista

Resumen

La coordinación interprofesional busca el establecimiento del trabajo conjunto entre los diferentes miembros de la comunidad educativa, partiendo de relaciones horizontales que permitan su crecimiento personal y profesional, así como la obtención del mayor beneficio posible por parte de todo el alumnado.

Este escrito muestra el acercamiento a la realidad de una docente para conocer mejor cómo es su percepción de coordinación, si ha desempeñado su función con otros profesionales educativos, a qué iba encaminada esa actuación conjunta, y si la formación recibida ha jugado algún papel en su concepto de coordinación.

Esta aproximación se realiza desde la investigación cualitativa que persigue conocer y comprender mejor una realidad, en este caso la educativa, para entender las razones de las decisiones adoptadas y ver cómo se interpretan los acontecimientos y los cambios que se producen en la institución educativa, entre otras cuestiones.

Para la recogida de información se ha utilizado la entrevista semiestructurada y se ha elaborado un informe de investigación con forma de relato profesional, en el que se combinan la descripción, las voces de la docente y el análisis.

La realidad educativa plantea la necesidad de cambios en los modos de actuar y de relacionarse, pero sigue persistiendo la tradición de trabajar de un modo individual y con escasa coordinación interprofesional. Sin embargo, hay pequeñas experiencias e ideas de trabajo cooperativo que van tratando de abrirse paso en la institución en la que se ha desarrollado la investigación.

Palabras clave

Coordinación interprofesional, culturas de la enseñanza, enseñanza y currículum, investigación cualitativa

Introducción

El tema que abordamos es la coordinación interprofesional que consiste en el establecimiento de trabajo cooperativo entre los diferentes agentes educativos que componen la realidad escolar. Este trabajo conjunto se caracteriza por relaciones horizontales de diálogo y escucha activa, basadas en la reflexión y el debate que favorecen el crecimiento de los participantes y trata de conseguir mayores beneficios para todo el alumnado (Fernández Larragueta, Fernández Sierra y Rodorigo, 2014).

Este tema resulta relevante puesto que vivimos en una sociedad postmoderna con carácter neoliberal en la que la primacía del yo sobre el resto y las ideas empresariales entran en las instituciones escolares, lo que conlleva que éstas puedan convertirse en un terreno para la rivalidad y la consecución de mejores resultados cueste lo que cueste, pasando por encima de quién sea (Fernández Sierra, 2011; Pérez Gómez, 1989). Teniendo en cuenta esta situación y sin olvidar que los docentes no son los únicos que participan en la función educativa y socializadora de los individuos más jóvenes, no parece lógico cerrar la escuela a las diferentes aportaciones, conocimientos, experiencias y perspectivas que poseen otros profesionales educativos. Por ello, abordamos el tema de la coordinación que no es reciente en el tiempo, puesto que se ha tenido en cuenta desde hace varios años pese a que se utilizaban otras denominaciones diferentes como la colaboración o la cooperación (Escudero Muñoz, 2006; San Fabián Maroto, 2006).

Nos aproximamos a la realidad de Violeta, una docente de la etapa de secundaria que lleva dos décadas desempeñando su trabajo en el mismo centro educativo. El motivo para ello es saber cómo entiende la función educativa, cómo es su percepción sobre la coordinación, cuál ha sido el papel de la formación recibida sobre la construcción de este concepto, si la coordinación se produce o está muy alejada de lo que pasa en su institución, si ha tenido experiencias con otros agentes, etc., ya que ella vive en la realidad educativa, participa en los influjos y en las experiencias, pudiendo conocer de un modo personal y próximo las dificultades y posibilidades que se plantean.

Este acercamiento se hace partiendo de la investigación cualitativa, ya que lo que perseguimos es conocer y comprender mejor cómo es la realidad en la que se encuentra inmersa Violeta y cómo da sentido a lo que sucede en su día a día (Pérez Gómez, 1989). Antes de acceder al campo planteamos tres propósitos que concentran nuestra mirada en unos determinados aspectos que son el concepto de coordinación, la formación recibida y las experiencias que haya podido tener la persona entrevistada. Para obtener la información usamos la entrevista semiestructurada (Santos Guerra, 1993) que hemos elaborado tomando como referencia los propósitos de la investigación. Nuestra entrevista parte de una serie de preguntas a modo de “guía de entrevista” (Goetz y Lecompte, 1988; Taylor y Bogdan, 1987) que podemos manipular en su orden y formulación en función de cómo vaya respondiendo la entrevistada.

Cuando tenemos nuestras preguntas accedemos al campo para negociar la realización de la entrevista y el uso de la grabación, además se explica a la docente qué pretendemos, por qué la hemos elegido, el uso del anonimato y su posibilidad de pedir la modificación u omisión de información si lo ve conveniente tras la lectura de la transcripción. Una vez realizada la transcripción se envía a Violeta que da el visto bueno a lo que ahí aparece y procedemos a la elaboración del informe compuesto por la descripción, las voces de la profesora y el análisis.

Este documento consta de diferentes partes que son las siguientes: propósitos de la investigación, marco teórico, metodología, informe de investigación, reflexiones finales, referencias utilizadas y finalmente los anexos. En primer lugar, se presentan los propósitos planteados a la hora de investigar, para delimitar un poco más los aspectos a abordar. A continuación, en el marco teórico se abordan conocimientos teóricos entorno al concepto de coordinación interprofesional, así como diferentes pensamientos que pueden coexistir en la labor educativa. En cuanto a la metodología se explican las características de la investigación cualitativa, el relato profesional y la entrevista como modo de acercarse a una realidad real y se expone el proceso que se ha seguido antes, durante y después de la aproximación a la realidad de esta profesional. El informe de investigación que aparece posteriormente tiene forma de relato y está compuesto por tres pilares que son la descripción de la realidad, las voces de la docente y el análisis en base a la teoría. Por último, en las reflexiones finales se tratan los aspectos más destacables de la investigación y se habla brevemente de algunos factores que pueden ser relevantes e interesantes a la hora de emprender nuevas investigaciones.

1. Propósitos de la investigación

Los propósitos planteados para nuestra investigación nos ayudan a delimitar el campo e ideas sobre las que se pone el foco y sirven de base para elaborar el instrumento entrevista.

- Averiguar qué entiende por coordinación.

Queremos saber la idea que maneja sobre el trabajo cooperativo con otros profesionales y en qué cree que consiste el trabajo conjunto.

- Analizar la incidencia de la formación inicial y permanente sobre el concepto coordinación interprofesional.

Pretendemos obtener información sobre el papel que ha tenido la formación recibida por esta docente en su conocimiento sobre otros agentes, sus funciones y el trabajo colaborativo con ellos. Atendiendo también al tipo de actividades que se proponen en los distintos cursos de formación.

- Conocer el tipo de trabajo con distintos agentes, a través del conocimiento de posibles experiencias de coordinación que haya tenido.

Lo que perseguimos es obtener datos sobre sus experiencias con otros profesionales, a qué iban encaminadas y cómo cree que tienen que ser la relación y la comunicación.

2. Marco teórico

Nuestro recorrido teórico pone el foco en el concepto de coordinación interprofesional manejado por distintos autores a lo largo de varios años, así como aquellas propiedades que posee el trabajo cooperativo según ellos, como la escucha activa, el sentimiento de pertenencia o el crecimiento a nivel personal y profesional.

Inmediatamente después abordamos aquellos pensamientos e ideas que favorecen o inhiben el desarrollo de la coordinación entre distintos miembros de la comunidad educativa. Estos pensamientos constituyen lo que Hargreaves (2005) denomina “*culturas de la enseñanza*” y se agrupan en cuatro categorías que vamos a abordar posteriormente.

Nuestro interés va más allá y nos conduce a establecer una unión entre la existencia o no de coordinación en los centros y los enfoques de enseñanza y currículum que manejan los profesionales educativos, ya que según el modo en el que se conciba la enseñanza se verá conveniente o innecesaria la coordinación con otros agentes.

2.1. La coordinación interprofesional como elemento de estudio

La coordinación interprofesional, también denominada colaboración interprofesional (Escudero Muñoz, 2006; San Fabián Maroto, 2006) no es reciente, puesto que hace más de una década que se viene hablando sobre sus ventajas y algunas características que la definen (Escudero Muñoz, 2006; Hargreaves, 2005; Martín-Moreno Cerrillo, 1999). Dentro de las ventajas encontramos, por ejemplo, la reducción del aislamiento profesional, la mejora en el seguimiento del alumnado y el progreso en el crecimiento personal de los estudiantes, ya que no se atiende a una mirada parcial, sino que se engloba la visión y los conocimientos de distintos agentes para enriquecer las

propuestas. Por su parte, dentro de las características están la comunicación entre los distintos miembros de la comunidad educativa, el reconocimiento de los méritos ajenos evitando de este modo poner el acento en los fracasos y los errores, y el establecimiento de un diálogo reflexivo encaminado a la mejora y a la resolución de los conflictos que puedan aparecer en la institución.

La coordinación interprofesional es entendida como un aspecto clave de cara a la consecución de una educación inclusiva y holística, ya que tiene en cuenta las aportaciones de diferentes profesionales (Fernández Larragueta, Fernández Sierra y Rodorigo, 2014). Esta coordinación requiere el establecimiento de relaciones horizontales que partan del reconocimiento de los miembros, del diálogo y de la escucha activa (Fernández Larragueta, Fernández Sierra y Rodorigo, 2014). Es un proceso que requiere la implicación y el compromiso de los distintos participantes, así como el fomento de espacios y momentos para la reflexión, el debate, el análisis y la crítica constructiva (Fernández Larragueta, Fernández Sierra y Rodorigo, 2014; San Fabián Maroto, 2006), de este modo se puede lograr el crecimiento personal y profesional (Fuente Pis y Del Río, 1998; Santos Guerra, 2001), a la vez que se obtienen beneficios para el conjunto del alumnado.

Hay que aclarar algunas ideas antes de seguir adelante, para tratar de evitar que haya confusión. En primer lugar, advertir que la mera presencia de diferentes profesionales en las instituciones educativas como pueden ser los mediadores interculturales, los educadores sociales, el profesorado del aula temporal de atención lingüística, etc., no garantiza la existencia de coordinación entre los mismos, ya que pueden compartir un mismo espacio educativo sin establecer vínculos entre sí. Esto puede deberse a la idea del "experto" que consiste en pensar que estos agentes son los que poseen los conocimientos válidos y con el peso suficiente como para decidir las soluciones y estrategias que se van a llevar a cabo. Esta creencia puede estar presente tanto en los docentes como en los otros profesionales educativos dando lugar a relaciones jerárquicas y reduciendo la confianza que depositan los docentes en sus propios conocimientos y planteamientos. En segundo lugar, la presencia de estos miembros no sólo debería estar encaminada a actuaciones de carácter puntual y remedial centradas en algunos estudiantes, sino a dar diferentes perspectivas y conocimientos que permitan una mejora para todos (Fernández Larragueta, Fernández Sierra y Rodorigo, 2014). En tercer lugar, la escucha activa no se limita simplemente a las palabras utilizadas o el tono de éstas, sino

a aquellos aspectos que hay detrás, como los sentimientos o ideas de los agentes implicados (Fernández Larragueta, Fernández Sierra y Rodorigo, 2014). Sería conveniente una apertura por parte de todos los componentes para que no se pongan a la defensiva ante las propuestas de los demás. Esto cobra mayor importancia si hay posibilidades de obstrucción de cara a evitar el desarrollo de las sugerencias del grupo (Fuente Pis y Del Río, 1998). Para tratar de paliar y reducir al máximo estas situaciones, habrá que fomentar el sentimiento de pertenencia y de reconocimiento a nivel personal y profesional (Fernández Larragueta, Fernández Sierra y Rodorigo, 2014).

2.1.1. Culturas de la enseñanza

La coordinación interprofesional se ve influenciada por pensamientos e ideas que inciden en su desarrollo. Éstos están dentro de lo que Hargreaves (2005, p. 189) denomina como “*culturas de la enseñanza*” que se refieren al conjunto de “*creencias, valores, hábitos y formas de hacer*”.

Hargreaves (2005) distingue cuatro categorías dentro de las culturas que son: el individualismo, la balcanización, la colegialidad artificial y la colaboración. En otras obras realizadas se amplía el estudio sobre cada una de éstas (Fullan y Hargreaves, 1997, 2014) y no se limitan a la cooperación a nivel de centro, sino que abordan la importancia de establecer vínculos con otras escuelas a través de “*Agrupaciones, redes y federaciones*” (Fullan y Hargreaves, 2014).

▪ El individualismo

El *individualismo* en el modo en que suponga la inexistencia de relaciones de comunicación y de trabajo con otros docentes, o bien, otros profesionales, dificultará el acceso a las capacidades, conocimientos y perspectivas de todos. Este hecho limita el crecimiento y enriquecimiento para los participantes, así como para el alumnado. Es preciso añadir que para Hargreaves no todo el individualismo es negativo, es decir, no es algo que haya que erradicarse de la práctica educativa y, destaca que los docentes también crecen personal y profesionalmente mediante el vínculo que establecen con el alumnado. Pese a esto, recuerda que el aislamiento va a limitar el contacto con otros adultos que pueden hacerle sentir valorado, importante, así como proporcionar elogios, en relación con la labor realizada (Fullan y Hargreaves, 1997; Hargreaves, 2005).

Fullan y Hargreaves (1997) hablan sobre una de las posibles causas que conduce al profesorado hacia el individualismo. Ésta se encuentra en el inicio de su carrera profesional cuando hay personas ajenas observando su proceder y esto se percibe como una evaluación, como algo negativo que queda asentado en su memoria, identificando la presencia de otros como una intromisión que no va encaminada a la mejora sino a desprestigiar su labor.

Diversos autores como Imbernón Muñoz (2007) y Santos Guerra (2001) reconocen que la práctica educativa se encuentra afectada por esta cultura. El primero propone la formación como medio para paliar el individualismo, puesto que considera que la formación cooperativa incrementa el crecimiento profesional y supone una actitud abierta hacia el debate, el diálogo, la resolución de conflictos, la aceptación de las discrepancias, etc. El segundo, trata de mostrar que se necesita una reflexión compartida sobre la realidad educativa que permita ver la influencia del contexto en el que está inmersa la institución educativa, reconocer la naturaleza de la función que realizan los agentes y poder buscar soluciones para los conflictos acontecidos. Es decir, que hay que tratar de reducir el individualismo, puesto que dificultará ampliar la visión con respecto a las influencias que recibe la escuela y sobre el papel que debe asumir la enseñanza.

▪ **La balcanización**

La *balcanización* entendida como establecimiento de sectores o grupos claramente delimitados que no tienen relación con otros grupos presentes en la institución, que constituyen una identidad profesional en base a su especialidad y que luchan entre sí para alcanzar unos beneficios, dista mucho de lo que podría entenderse como coordinación. De este modo, los profesionales actúan en base a las creencias de su grupo, pudiendo darse una rivalidad o un intento de boicotear las actuaciones de otros profesionales (Fullan y Hargreaves, 1997). Además, Hargreaves (2005) expone que la balcanización dificulta el conocimiento sobre cambios o innovaciones que se están intentando aplicar por parte de otros docentes, puesto que pertenecen a subgrupos diferentes y no hay comunicación entre unos y otros.

En relación con esta cultura Santos Guerra (2001), declara que es un impedimento para la reflexión sobre diversos aspectos que conforman el día a día de la labor educativa, como la metodología o la evaluación que se ponen en práctica.

- **La colegialidad artificial**

La *colegialidad artificial* supone la imposición del trabajo en grupo. Esto lo realiza la administración a través del uso de leyes, de tal manera que las relaciones entre los agentes no son voluntarias ni espontáneas, sino obligatorias. Además, se implantan momentos y espacios determinados (que no tienen en consideración las necesidades de los miembros) para el desarrollo de actividades con otros docentes o bien con otros profesionales. Por último, esta cultura persigue unos resultados previsibles que responden a unos objetivos marcados con anterioridad (Hargreaves, 2005). Sin embargo, Hargreaves y Fullan (1997) nos advierten que no siempre es negativa, puesto que puede ser aprovechada como un primer acercamiento o contacto entre los profesionales. Para esto, será necesario ir ampliando y modificando los tiempos y lugares de encuentro, permitiendo que sean ellos los que desean desarrollar su trabajo en grupo y no una imposición que se va manteniendo en el tiempo. Es decir, puede surgir a partir de la influencia de terceros, como el director del centro, pero poco a poco se va dando libertad a los miembros para que se pueda producir una verdadera colaboración.

- **La colaboración**

La cultura de *colaboración* se considera propicia para que se produzca una coordinación interprofesional eficaz entre los distintos implicados en los centros educativos. Esta cultura se identifica por cinco características que son: la espontaneidad, la voluntariedad, la orientación hacia el desarrollo, la prolongación en el tiempo y en el espacio, y, por último, la imprevisibilidad (Hargreaves, 2005).

- *La espontaneidad*, consiste en que la colaboración surge a partir de los docentes. No son totalmente independientes en el sentido de que la administración puede tratar de actuar como facilitador, conllevando cierta colegialidad artificial, como se ha indicado anteriormente. No obstante, la colaboración se mantiene gracias al empeño que ponen los docentes y, va evolucionando gracias a la implicación y compromiso de los participantes.

- *La voluntariedad*, puesto que los docentes deciden participar sin la imposición por parte de terceros. Estos le conceden un valor importante a trabajar con el resto, de cara a la consecución de objetivos, a la mejora del clima del centro o a la propuesta de tareas o actividades, apreciando lo que entre todos pueden aportar y construir.

- *La orientación hacia el desarrollo* se da cuando el profesorado es el encargado de elaborar, decidir y llevar a cabo sus propuestas. Son ellos lo que establecen los cometidos y propósitos que forman parte del trabajo en equipo.
- *La prolongación en el tiempo y en el espacio*, no hay un horario y un espacio predeterminado para las reuniones. De hecho, es probable que los encuentros sean informales e incluso breves. Éstos pueden estar dirigidos a aportar palabras de apoyo, agradecimiento, sugerencias, etc. Sin embargo, pueden estar encaminadas a tratar diferentes asuntos entre varios profesionales que requieran mayor tiempo, para que se produzca un análisis, un debate y una reflexión.
- *La imprevisibilidad*, tiene lugar puesto que no se pueden predefinir los resultados de la colaboración. Esto se debe a que las instituciones educativas no componen una realidad estática, sino dinámica que evoluciona en función de los agentes implicados, tanto niños como adultos.

Las culturas colaborativas ayudan a crear un clima de apoyo y de afecto en la institución, favoreciendo el reconocimiento y la confianza entre los participantes (Fullan y Hargreaves, 1997). En esta línea, Imbernón Muñoz (2007, p.76), afirma que “*El trabajo cooperativo (...) busca propiciar espacios donde se produzca el desarrollo de habilidades individuales y grupales de intercambio y diálogo con el fin de conocer, compartir y ampliar las metas de la enseñanza*”.

Si bien es necesario apuntar que las culturas de colaboración no carecen de dificultades o limitaciones, en especial cuando las relaciones entre los miembros van destinadas a poner en conocimiento los recursos, los materiales, las ideas o la planificación, dejándose a un lado la parte reflexiva sobre la importancia que toman las acciones y las repercusiones que pueden aparecer (Hargreaves, 2005). También hay que recordar que la educación no puede seguir produciéndose en un aula aislada, “ajena” a lo que sucede en la institución o en su entorno. Además, si queremos responder lo mejor posible a todos y cada uno de los grupos que acceden a la enseñanza, una pieza clave será el trabajo conjunto de diferentes miembros que enriquezcan la práctica dentro y fuera del aula. Un ejemplo de la necesidad de este trabajo cooperativo es la respuesta a la interculturalidad, cada vez más presente en todos los ámbitos sociales. Apoyándonos en las ideas de Jordán Sierra (2004), podemos afirmar que se requiere la existencia de compromiso, de diálogo, de debate, de autocrítica, de apertura y de trabajo entre los

docentes y otros agentes como los educadores sociales, los mediadores y los representantes de asociaciones, entre otros.

Siguiendo estas ideas Imbernón Muñoz (2007), afirma que un buen clima de trabajo en el que esté presente la cooperación, el reconocimiento y la implicación de los miembros contribuyen en la mejora de la identidad profesional que tienen los docentes. Este autor se apoya en ideas de Sachs, para mostrar que tienen que existir un flujo de aportaciones, una confianza hacia la labor propia y ajena y, el uso de reflexión y análisis para la resolución de conflictos.

2.1.2. Búsqueda de la coordinación

Partiendo, nuevamente, de las ideas de Hargreaves (2005) mostramos algunas de las razones por las que se busca la coordinación con otros adultos como pueden ser los compañeros de trabajo, los familiares o bien, otros profesionales.

- El sentimiento de no estar solo, es decir, la posibilidad de sentirse apoyado y reconocido de tal manera que puedan expresarse los miedos, temores y dificultades, especialmente en aquellos centros que estén tratando de desarrollar innovaciones.
- Evitar las duplicaciones, los agentes saben y conocen las diferentes actuaciones gracias a la comunicación fluida. De este modo, no se realiza la misma actividad dos veces.
- Desarrollo del análisis y la reflexión. Aparece la posibilidad de crecimiento y retroalimentación entre los agentes, partiendo del diálogo, la escucha y la acción propia o ajena. Esto puede conllevar al reconocimiento de aspectos o elementos que se habían pasado por alto en el transcurso diario de la labor educativa.
- Entrenamiento constante, puesto que partimos de la idea de que la coordinación se mantiene y prolonga a lo largo del tiempo. Podríamos denominar esta tarea como una espiral sin fin. Los agentes se van relacionando, van dando propuestas y soluciones que llevan a nuevas situaciones que requieren volver a realizar esta coordinación, con su diálogo, escucha, etc., así sucesivamente.

2.2. Los enfoques de la enseñanza y el currículum escolar

Anteriormente mencionábamos las culturas de la enseñanza como un factor que índice en la presencia o ausencia de coordinación entre los distintos miembros de la comunidad educativa, pero no es el único. Otro elemento clave es la concepción que manejan los profesionales educativos sobre la enseñanza, ya que por esta razón verán conveniente o innecesario el trabajo conjunto con otros agentes para elaborar las propuestas, para atender de un modo más completo al alumnado o para favorecer el reconocimiento y confianza hacia la labor propia y ajena. Para mostrar la unión entre esta concepción y la coordinación recogemos en primer lugar las propiedades que caracterizan a dos modelos opuestos de entender lo que es la educación y cómo debe ser el procedimiento desempeñado por los profesionales de este ámbito social, para que se aprecie donde radican los factores favorecedores o inhibidores para se produzca la coordinación intra e interprofesional.

Los dos enfoques que se recogen aquí los vamos a denominar como “técnico” y “alternativo”, en cada uno se van a agrupar las características de distintos planteamientos sobre la enseñanza y el currículum que se asemejan más a un modelo que al otro. Es preciso advertir que la realidad educativa no se limita a estos dos polos, sino que existen distintos matices y las fronteras entre los mismos están muy difuminadas.

En primer lugar, tenemos el enfoque técnico también denominando como “*razonamiento técnico*” (Kemmis, 1998) o “*racionalidad técnica*” (Pérez Gómez, 2002). Dentro de éste, el docente se limita a ejercer una función de técnico que lleva a la práctica las ideas, objetivos y planteamientos propuestos por expertos que, muchas veces, se encuentran fuera del propio sistema educativo (Kemmis, 1998). Esto es consecuencia de plantear que la realidad educativa es similar a la realidad natural, en la que los “científicos” investigan y averiguan las leyes que gobiernan dicha realidad y a partir de ahí proponen una serie de actuaciones que los técnicos tienen que asumir (Pérez Gómez, 1994). De este modo, se limita la confianza que los docentes tienen acerca de sus propias decisiones y aportaciones, puesto que su misión se reduce a adquirir una serie de recetas y habilidades para ponerlas en práctica de la mejor manera posible (Ángulo Rasco, 1994). En esta perspectiva, los mejores docentes son aquellos que están atentos a lo que sucede para responder oportunamente a los conflictos haciendo uso de las prescripciones de los investigadores quienes son jerárquicamente más importantes (Santos Guerra, 2001) y son poseedores de los conocimientos válidos (Ángulo Rasco, 1994).

Si seguimos analizando las características que posee este enfoque encontramos su relación con el positivismo, dado que hay unas personas encargadas de detectar las mejores respuestas para la enseñanza que podrán ser aplicadas independientemente del contexto y de las personas que allí se encuentran. Se proponen, por así decirlo, teorías universales que tienen validez si se aplican siguiendo rigurosamente las instrucciones, además la búsqueda de objetividad conduce al uso de la cuantificación de las variables de una manera independiente, ya que se presupone que de este modo los científicos podrán actuar mejor (Contreras Domingo, 1994).

El currículum dentro de este enfoque es concebido como el documento en el que se recogen aquellos objetivos que hay que cubrir, los cuales han sido decididos previamente a la selección de actividades y a su puesta en práctica (Álvarez Méndez, 2012). En relación con el currículum debemos recordar a Tyler, ya que fue el impulsor de cuatro preguntas clave para poder plantear cualquier currículum que se pretendiese. Estas preguntas son: “¿Qué objetivos educativos se pretende lograr en la escuela? ¿Qué experiencias educativas deben realizarse para lograr esos objetivos? ¿Cómo pueden organizarse efectivamente esas experiencias? Y ¿Cómo puede determinarse si se han logrado esos objetivos?” (Tyler, 1973, citado en Contreras Domingo, 1994, p. 192).

En línea con esta percepción de la enseñanza Fernández Batanero (2003) afirma que los propios docentes son conscientes de que la labor educativa en muchas ocasiones se convierte en la transmisión de información con una secuencia determinada. Este autor cita a Fernández Arenaz (2002) quien afirma que algunas de las características de este modo de proceder son:

“clases que se repiten año tras año, mismo libro de texto, inexistencia de formación continua que ponga en contacto al sujeto profesional con nuevos objetos del ámbito didáctico, misma modalidad de conducir la clase, confianza en exceso en el método” (p. 23).

En segundo lugar, tenemos el enfoque alternativo en el que se agrupan características del “*enfoque interpretativo de la didáctica*” (Contreras Domingo, 1994) o la “*perspectiva de reflexión en la práctica para la reconstrucción social*” (Pérez Gómez, 2002).

Este enfoque trata de poner el acento sobre la comprensión de las intenciones y motivos que guían las actuaciones de los sujetos, ya que parte de la idea de que son los participantes los que pueden explicar el significado que tiene y no las personas ajenas a la institución o, inclusive, al sistema educativo (Contreras Domingo, 1994).

En esta perspectiva se entiende que la realidad educativa no es homogénea, sino que cada ambiente, cada institución y cada aula es única e irrepetible (Álvarez Méndez, 2012). Un hecho que tiene que ser reconocido, especialmente por el docente, puesto que no serán válidas las recetas y prescripciones de terceros. El docente es un intelectual que piensa, reflexiona, planifica, actúa y analiza lo que acontece en su realidad para poder elaborar respuestas acordes a su contexto (Contreras Domingo, 1994). Siguiendo este planteamiento Santos Guerra (2001) nos recuerda que la educación es un ámbito complejo en el que no se produce “*la lógica deductiva de tipo Si A, entonces B*”, él afirma que se produce una formulación de tipo “*Si A, entonces B, quizás*”. Según esta afirmación, vemos como las propuestas, planteamientos y resultados que acontecen en la realidad educativa no siempre llevan al mismo punto, sino que hay un grado de imprevisibilidad. Un aspecto que deben reconocer los profesionales para evitar frustraciones cuando los resultados obtenidos son diferentes a los esperados o cuando se producen más a medio y largo plazo. Según este autor no es factible “*la aplicación automática, rígida, mecanicista, instrumentalista de las teorías y de los principios*” (p. 106).

El currículum aquí es entendido como “*un proyecto que se verifica en la acción*” desarrollado en el aula y en el centro educativo, y donde se reconoce a los sujetos implicados como una parte fundamental del mismo (Álvarez Méndez, 2012, p. 73). El currículum se constituye de una serie de propuestas que se ponen a prueba pudiendo ser refutadas o ratificadas. En base a esto se aprecia como el currículum está abierto a la realidad compleja y no se concibe como un documento con validez universal, lo que permite amoldarlo según las características del entorno, del centro y, en especial, de las personas que conforman la institución, tanto niños como adultos. En este sentido la evaluación deja ser contemplada como un apéndice y se convierte en parte fundamental del desarrollo a través de la cual se obtiene información de cara a la propuesta de mejoras (Álvarez Méndez, 2012). La evaluación persigue alcanzar el mayor conocimiento posible de la realidad para identificar los puntos fuertes y débiles de las actuaciones planteadas e ir introduciendo los cambios que sean convenientes.

2.3. La coordinación, los enfoques de enseñanza y el currículum

Los profesionales de la enseñanza se ven influenciados en mayor o menor medida por uno u otro de estos modelos planteados. Esto se aprecia en su día a día de un modo claro o difuso, incluso sin que ellos mismos sean conscientes del gran peso que ejerce cada modelo en la labor que desarrollan. Las propiedades del modelo inciden en los planteamientos, los hábitos, los modos de proceder, los pensamientos, ... y el entendimiento que posean sobre el trabajo con otros adultos, etc., conduciendo hacia dos modos diferentes de desempeñar su función. Por un lado, estarían los docentes que abordan su labor desde una perspectiva técnica en la que aplican recetas de terceras personas siguiendo para ello una serie de instrucciones al pie de la letra. Estas prescripciones se consideran válidas independientemente del contexto y de las personas, por lo que no se necesitaría la reflexión sino la aplicación fiel para ser el mejor docente. Y por otro, se encontrarían aquellos que dirigen su acción desde el enfoque alternativo que requiere reconocer la realidad con sus propiedades y con las personas que conviven en ella, para poder plantear propuestas más acordes a ese contexto.

A continuación, mostramos el reflejo de cada enfoque en la existencia o ausencia de coordinación entre los miembros que constituyen las instituciones educativas.

Queremos empezar recordando a Álvarez Méndez (2012) y a Pérez Gómez (1989) quienes afirman que la especialidad existente en el ámbito escolar conlleva aislamiento, favoreciendo más un clima de competitividad que de cooperación. Estos autores declaran que la parcelación claramente marcada y delimitada del conocimiento en diferentes asignaturas, así como la elaboración de los planes de estudios y la ausencia de comunicación es lo que nos puede explicar esas afirmaciones de “soy de ciencias” o “soy de letras” como si no compartiesen nada más. Parece que quieren advertir que, pese a la formación en una materia concreta, la labor educativa no se puede desarrollar de un modo aislado que no contemple otros saberes o a otras personas.

Imbernón Muñoz (2007) sigue esta línea, exponiendo que hay otras dificultades referidas a la estructura organizativa de los centros escolares, ya que estos fueron creados respondiendo a otra forma de entender la enseñanza. Nos recuerda que las aulas están aisladas entre sí a modo de celdas y que existe una jerarquía que coloca a unos en los puestos de decisión y a otros en los puestos de acatadores.

Estas ideas se relacionan con la función técnica que antes se ha puesto, en la cual unos decretan y otros obedecen. En este planteamiento sería más lógico trabajar en las instituciones educativas de un modo aislado, puesto que el docente se limita a aplicar recetas y no tiene que reflexionar sobre lo que hace a nivel personal o grupal.

Ante esta situación, hay autores (Álvarez Méndez, 2012; Kemmis, 1998; Santos Guerra, 2001) que abogan por cambiar dicha situación. Cuando hablan de una forma crítica y reflexiva de desarrollar la tarea educativa remarcan como elemento clave la colaboración, la reflexión conjunta y el planteamiento de ideas que consideren a los propios participantes como miembros autónomos con capacidad de juicio y decisión. Las relaciones entre actores no deben producirse en momentos puntuales o administrativos como la reunión de evaluación, sino que se prolonguen a lo largo del tiempo. Es más, Fernández Batanero (2003) declara que es necesario el trabajo en grupo para poder una respuesta más acorde para todos y que tiene marcar una clara diferencia con respecto a la concepción “*tradicional de la enseñanza*” (p. 21).

Todo ello conduce a una idea clara, la enseñanza no se contemplaba como una tarea cooperativa en la que todos aportan sus experiencias, propuestas, reflexiones y argumentos para buscar un conocimiento con sentido para el alumnado. Una de las muestras es la arquitectura de los centros que recuerda Imbernón Muñoz (2007) y otra es la parcelación en materias concretas que llevan a los profesores a identificarse con los conocimientos de su formación y desvincularse en mayor o menor medida de otras asignaturas que no dejan de tener conexión con su especialidad. Sin embargo, no conviene olvidar que la enseñanza no consiste en fragmentar el conocimiento, sino en establecer nexos entre las materias para que los conocimientos, habilidades y actitudes que se van adquiriendo tengan un mayor sentido para el alumnado.

Partiendo de la idea de que la enseñanza es un ámbito social complejo que no permanece estático, sino que evoluciona constantemente y que se compone por unas personas determinadas en un espacio y momento concreto, no resulta muy factible actuar aplicando técnicas que se consideran válidas para cualquier zona, ya que, aunque existan similitudes también están presentes las diferencias que las convierten en realidades únicas. Además, resulta preciso proponer actuaciones desde el conocimiento de cada institución para que sean más acordes y atiendan mejor a las personas que forman parte de ésta, lo que implica que no se puede pretender actuar usando recetas que proponen personas ajenas a la institución e incluso al sistema educativo. Siguiendo esta línea, se

aprecia como diversos autores abogan por las acciones cooperativas para conseguir una enseñanza más reflexiva, que incluya el debate y el análisis continuo sobre la práctica para poder atender a las demandas que se plantean e ir buscando la mejora con la ayuda de todos. Desde esta idea, se ve necesaria la confianza en las aportaciones propias y ajenas, ya que todos tienen capacidades para plantear propuestas, para argumentar, para debatir y para evaluar los procesos que van teniendo lugar. No se persigue ser mejor que otros aplicando unas recetas, puesto que cada grupo y cada momento es diferente y lo que tuvo éxito un día al siguiente no sigue siendo válido, sino que se busca una actuación conjunta que repercuta en la mejora del centro educativo y aporte beneficios para todos sus miembros.

Lo que se plantea es que una actuación aislada por parte de los miembros de la institución está influenciada en mayor medida por la aplicación de prescripciones de otras personas que se consideran jerárquicamente más importantes y con conocimientos de mayor peso. Si la labor desempeñada consiste en aplicar recetas válidas para todos los contextos no hay que reflexionar y menos de modo cooperativo, ya que la función es la de aplicador. Desde este punto de vista, no se necesita trabajar con otros profesionales sino ser el mejor a nivel individual. Por su parte, la búsqueda de una práctica más reflexiva busca el trabajo conjunto para enriquecer las propuestas desde la misma institución atendiendo a sus propiedades y circunstancias concretas. En esta última se requiere una reflexión a nivel de centro para tener en cuenta las perspectivas y conocimientos de todos los agentes puesto que todos tienen algo que aportar y nadie es más importante que el resto, sino que hay un vínculo más horizontal.

3. Metodología

Este apartado está compuesto por distintos puntos comenzando por la parte teórica que fundamenta nuestra elección sobre el paradigma, el método y el instrumento que hemos utilizado para nuestra investigación, así como la información sobre la muestra, el procedimiento de análisis de los datos obtenidos y el proceso que hemos seguido para obtener la información y para la elaboración del informe.

El paradigma del que partimos es la investigación cualitativa, ya que pretendemos conocer la realidad educativa de Violeta y cómo da sentido a lo que sucede en el día a día de la institución en la que desarrolla su labor como docente desde hace dos décadas. Al

ser una de las personas implicadas en esa realidad concreta, única e irrepetible puede aportar información sobre la misma de un modo personal y próximo, ya que conoce mejor los entresijos del centro, las personas que lo componen y cómo son sus relaciones, así como las propuestas que se están planteando, entre otras cuestiones.

La investigación cualitativa denominada también como perspectiva interpretativa o hermenéutica busca comprender el mundo y los significados que tienen las relaciones, las acciones, los planteamientos, etc., para las personas implicadas en esa realidad. Lo que se persigue al seleccionar esta investigación es la aproximación a sus vivencias, a sus perspectivas, a su modo de entender la razón de las decisiones, así como a la asimilación e interpretación que otorgan a los cambios de su día a día, etc (Pérez Gómez, 1989).

Esta perspectiva tiene una premisa clave, no se pueden establecer generalizaciones en los ámbitos sociales, puesto que la información obtenida es propia de un contexto concreto constituido por unas personas concretas que se relacionan de un modo determinado y que se ven influenciados por las propiedades de su entorno (Guba, 1989). Como consecuencia de querer conocer una realidad natural, es necesario tomar ésta como fuente de datos para nuestra investigación. Dicho con otras palabras, no podemos crear un escenario de “laboratorio” para obtener datos, puesto que no sería la realidad en la que se producen los auténticos intercambios y dejaríamos de lado el flujo que conforma esa realidad como única e irrepetible (Contreras Domingo, 1994; Guba, 1989).

El interés de las investigaciones reside en conseguir una comprensión de la realidad, a través de las personas que la viven y que han ido construyendo su historia personal y profesional a partir de una serie de perspectivas, interpretaciones, relaciones y vivencias. Por lo tanto, si se quiere entender y aprender de esa realidad tenemos que mantener una postura abierta a escuchar a estas personas con sus historias, puesto que son ellos los que conocen, viven y perciben de primera mano lo que allí sucede (Pérez Gómez, 1989; Stake, 2010).

La historia de vida emerge como método de tipo cualitativo que ha sido, según Goodson (2003, 2004), bastante olvidado por parte de los investigadores. Para este autor los estudios sobre la vida de los docentes son fundamentales, ya que sitúa a los profesores en un lugar distinto, reconociéndoles como pieza clave del ámbito educativo. Se considera importante para conocer la realidad de las personas, ya que como dice Bolívar Botía

(2014, p. 713) “*El foco de las historias de vida es la realidad personal y el proceso biográfico*”. El investigador tiene un papel importante, puesto que no debe limitarse a mostrar lo aportado por la persona o personas investigadas, sino que tiene que añadir una serie de comentarios en los que se puedan apreciar los influjos culturales, sociales o económicos para poder tener una comprensión situada en un tiempo y espacio concreto, además las voces del investigador pueden reflejar su análisis y reflexión sobre la información obtenida (Bolívar Botía, 2014). En nuestro caso, nos hemos acercado a la realidad para conocer una parte concreta de la historia de vida de Violeta, ya que se ha puesto el acento en su vida profesional por este motivo lo denominamos relato profesional.

A la hora de utilizar este método biográfico, hay que tener en cuenta una serie de condiciones que recogen Fernández Sierra y Fernández Larragueta (2007), éstas son: considerar al investigado como persona y no como objeto de estudio; contextualizar la realidad natural; ser consciente de que cada persona nos aportará su visión subjetiva sobre las acciones, organizaciones, relaciones, etc., debido a su historia o al lugar que ocupa en dicha realidad; y prestar atención a la información verbal y no verbal, ya que los gestos, los silencios o las evasivas pueden ser más interesantes que aquello que se cuenta.

A la hora de elegir este método conviene recordar que presenta ventajas y desventajas. Dentro del primer grupo se encuentran la posibilidad de plantear hipótesis durante los primeros momentos de cualquier investigación, el movimiento de foco desde las relaciones entre los compañeros de trabajo hasta las pautas de formación recibida y la obtención de respuestas a las preguntas planteadas al recoger los detalles de las experiencias vitales de los investigados. Dentro del segundo grupo están “*la dificultad de encontrar buenos informantes*”, “*la impaciencia del investigador*”, “*la actitud crítica con respecto a lo que cuenta el investigado o el no saber qué hacer con toda la información obtenida*”, entre otras (Pujadas Muñoz, 2002, pp. 45-46). En esta línea, Taylor y Bogdan (1987), exponen otra dificultad que consiste en que no todas las personas tienen la misma capacidad para hablar sobre sí mismos, quizá porque hay hechos dolorosos o incómodos que no quieren compartir con nosotros.

Nuestra investigación se realiza en un centro de la provincia de Almería que cuenta con las etapas educación secundaria obligatoria, bachillerato y ciclos formativos de grado medio, y se caracteriza por ser un centro bilingüe en lengua extranjera francés

desde hace varios años. Dentro de esta institución hemos seleccionado a una de las profesoras de francés que lleva trabajando en este más de dos décadas y que además ha sido tutora de distintos cursos y es actualmente coordinadora de la sección bilingüe del centro. En este escrito le hemos asignado el nombre ficticio de Violeta con objeto de mantener su anonimato.

3.1. Entrevista

La entrevista cualitativa es un instrumento utilizado para la obtención de datos que se considera como un modo más democrático de proceder, ya que las personas tienen mayor implicación al ser ellas las que exponen sus ideas y se produce una relación más horizontal (Santos Guerra, 1993). Goetz y Lecompte (1988) exponen que la entrevista se sitúa dentro de la categoría de “métodos interactivos”, ya que hay una relación entre el investigado y el investigador. Tiene una ventaja con respecto a los “métodos no intrusivos” que consiste en el mayor control de la información que se obtiene, pero también presenta un inconveniente resultado de esta interacción, se trata de que la persona entrevistada consciente o inconscientemente omite o modifica la información que proporciona. Esto se produce porque la persona entrevistada cree que va a recibir represalias por los datos que proporciona, ya que puede estar revelando aspectos negativos del proceder de otras personas o de la institución en su conjunto y para evitar las acusaciones de otros miembros prefiere callar o modificar lo que dice para destacar solo lo positivo o reducir el peso de actuaciones que ella percibe como inadecuadas. Cuando se selecciona la entrevista como instrumento hay que recordar la advertencia de Taylor y Bogdan (1987) cuando afirman que aquello que nos cuenta el entrevistado o entrevistados puede distar mucho de lo que realmente hacen, es decir, que una cosa es su exposición y otra su práctica.

En nuestra investigación hacemos uso de la “*entrevista semiestructurada*” (Santos Guerra, 1993) para la que se elabora una “*guía de entrevista*” (Goetz y Lecompte, 1988; Taylor y Bogdan, 1987), pero el orden se ve alterado en función del desarrollo de la entrevista. De esta manera la docente empieza a hablar sobre un asunto que hemos planteado en las preguntas finales, no la paramos y continuamos con el orden establecido, sino que la dejamos que exponga lo que desee y después retomamos hacía las preguntas que se han dejado atrás. Tratamos de evitar las preguntas directivas, puesto que no se trata

de obtener lo que el investigador consideraría como respuesta adecuada, sino el conocimiento y aportaciones de la docente que pueden ir en otra dirección.

Es necesario tener en cuentas las siguientes consideraciones: crear un clima adecuado donde se pueda hablar con tranquilidad y sentirse cómodos, explicar los motivos del investigador, hablar sobre el anonimato de la persona entrevistada, así como el nombre del centro o de otros miembros de la comunidad, explicar a la persona que tiene derecho a pedir que se modifique u omita parte de la información proporcionada, mostrar una actitud paciente y dejar a un lado la crítica y, por último, si se quiere utilizar algún medio de grabación hay que negociar explicando la razón por la que es conveniente su uso, siendo necesaria la aceptación por parte del entrevistado (Pujadas Muñoz, 2002; Santos Guerra, 1993; Taylor y Bogdan, 1987).

3.2. Procedimiento de análisis

Una vez que tenemos los datos obtenidos, en este caso a partir del instrumento entrevista, ponemos en uso el instrumento “persona” por así decirlo y es que dentro de la perspectiva cualitativa el investigador es el instrumento clave, puesto que tiene que interpretar y convertir los datos obtenidos en información a través de su análisis (Contreras Domingo, 1994; Guba, 1989). Para la interpretación de los datos es preciso atender a qué instrumento se ha utilizado, cómo ha llegado la persona a ser entrevistada (por petición propia o reclamado por el investigador, si estaba limitado en cuanto al tiempo, etc.), quiénes estaban presentes durante la entrevista, qué tono utiliza para responder (si está a la defensiva, si es agresivo, etc.), cómo habla sobre el centro o las personas del mismo (si trata de ocultar o camuflar parte de la información, por ejemplo), qué expresiones utiliza para referirse a otras personas, si ha pedido que se suprima información tras la lectura de la transcripción, etc (Santos Guerra, 1993). No conviene olvidar que la recogida de datos en el campo y el análisis no son procesos aislados, puede darse el caso de estar analizando y ser consciente de que nos falta información sobre algún aspecto, por tanto, habría que volver a la realidad para obtener estos datos (Santos Guerra, 1993). Santos Guerra (1993) se apoya en Taylor y Bogdan para exponer los pasos a seguir para el trabajo con los datos. En primer lugar, se establecerían las categorías, después se haría la codificación de los datos y se asignarían éstos a cada una de las categorías previamente establecidas. En nuestro caso, la categorización ha sido posterior a la

codificación y dichas categorías han sido la referencia para el índice del informe que aquí aparece.

3.2.1. Nuestro proceso

El procedimiento seguido para la elaboración de este trabajo comenzó con el planteamiento de tres propósitos que fueron usados como referencia a la hora de sugerir las preguntas de la entrevista. Cuando tuvimos la guía de entrevista, se accedió al campo para negociar con una docente de la etapa de secundaria obligatoria de la provincia. En esta negociación previa se le explicó que estábamos elaborando una investigación para un trabajo universitario y que nos gustaría que participase aportando su visión, sus perspectivas y opiniones. Esta profesora no se opuso y estaba bastante alagada por esta petición. También se le expuso que sería conveniente realizar una grabación de la entrevista para poder tener sus aportaciones de un modo más veraz y que no supusiese una duración excesiva. Puesto que, si había que copiar a mano o realizar el informe en base a la memoria, esto podría conllevar un sesgo por parte de la entrevistadora que no recordaría exactamente lo expuesto por ella. Se explicó también que dicha grabación sería escuchada por la entrevistadora, se transcribiría y se le pasaría de forma íntegra para que ella la pudiese leer, de cara a que nos dijese si quería alguna modificación u omisión de información. Se dijo también que no se utilizaría su nombre, ni el del centro o compañeros que ella mencionase para poder mantener el anonimato. Después se desarrolló la entrevista en el departamento de francés del centro educativo, en el que solo estaban la maestra y la entrevistadora, la docente explico que tenía cuarenta y cinco minutos disponibles, pero que si era preciso se podía continuar más tarde.

Cuando ya se había realizado la entrevista y se tenía su grabación se procedió a la escucha y transcripción completa de lo dicho por la docente y por la entrevistadora. Se pasó a la docente para que la revisase y ella dio el visto bueno. Posteriormente, se realizó la lectura de todo y se hizo la categorización. Una vez que contábamos con las categorías, las tomamos como base para la elaboración del índice del informe y se realizó un primer informe descriptivo. El informe final se compone de voces de la docente, de una descripción y del análisis realizado a partir de los conocimientos teóricos abordados. Las voces aparecen en letra cursiva, entre comillas y seguidas de “(e: Violeta)” puesto que esa información ha sido recogida gracias a la entrevista que se le realizó. Este nombre es

un nombre ficticio usado para mantener su anonimato, también se ha cambiado el nombre del director.

4. Informe

Violeta es una profesora de la etapa de secundaria que lleva desempeñando su función en el mismo centro educativo durante más de dos décadas, en las cuales ha observado modificaciones en los hábitos y formas de proceder que desarrolla el profesorado en su ejercicio docente. Además de ser profesora de francés ha sido tutora de diferentes cursos y es actualmente la coordinadora de la sección bilingüe. Muestra ganas por cambiar el modo de conducir la práctica educativa, pero las actuaciones planteadas siguen teniendo una fuerte influencia de aquello que no considera como adecuado.

En sus comentarios se puede apreciar su contacto con dos culturas de la enseñanza que son el individualismo y la colaboración. La primera nos la plantea cuando se le pregunta por el trabajo conjunto con otros miembros de la comunidad, según ella esto es complicado en este ámbito social, lo expone de la siguiente manera:

“Entrevistadora: (...) ¿Qué te viene a la cabeza si te pregunto por trabajar con otros profesionales?”

Violeta: En mi trabajo esto no suele suceder porque los profesores somos un gremio bastante individualista. Cada uno intenta dar su clase, da su clase y no tener demasiado en cuenta lo que piensan o cómo actúan los demás.” (e: Violeta)

Esta aportación recuerda ese carácter negativo que tiene el individualismo, consistente en la ausencia de diálogo, debate y reflexión sobre las actuaciones realizadas que favorece la persistencia de acciones inapropiadas y dificulta el reconocimiento que otros adultos puedan mostrar en relación con actuaciones adecuadas y bien sustentadas en la reflexión. Ese aislamiento reduce la posibilidad de ampliar la mirada sobre las influencias que recibe la escuela y sobre el papel que tienen que asumir los profesionales de la enseñanza para tratar de atender al conjunto del alumnado evitando poner el foco en una pequeña parte del grupo. Además, estará limitando el crecimiento y enriquecimiento del docente y los beneficios que obtiene el alumnado, puesto que los procedimientos que se plantean no tienen el mismo contraste de ideas, no se ha tenido que realizar la misma argumentación para decidir si son apropiados para esa realidad y si responden a las

necesidades presentes en el grupo y, además, se dificulta la visión sobre los puntos más débiles que puedan presentar dichas propuestas.

Este individualismo disminuye la reflexión personal y conjunta sobre las distintas fases que constituyen el proceso educativo como la metodología o la evaluación que se van a poner en marcha. En línea con esta labor reflexiva y de análisis Violeta expone que se ha producido una evolución a lo largo del tiempo, ya que según ella antes no se le daba tanta relevancia.

“antes se reflexionaba menos porque ya te habías formado mucho en tu asignatura y no necesitabas más para y ahora no, ahora se para uno mucho más a pensar.” (e: Violeta)

Este comentario nos lleva a la idea de especialización que apuntaban Álvarez Méndez (2012) y Pérez Gómez (1989) que conlleva a la identificación del profesorado en función de la formación recibida en unos conocimientos determinados y que conduce al pensamiento de que los docentes de distintas ramas no tienen nada en común y que su función no requiere el contacto con otros saberes. Violeta no se muestra conforme con esta situación y expone lo siguiente:

“¿qué me importa lo que sepan de matemáticas? No, si te importa, porque tiene que ser un trabajo colaborativo, un trabajo que va creciendo, no sé puede dejar o quedar una competencia totalmente olvidada en ninguna asignatura.” (e: Violeta)

Esta cultura de la enseñanza lleva varios años coexistiendo con una cultura de colaboración que, según Violeta, surge por necesidad al instaurarse en el centro la sección bilingüe, para ella supuso el comienzo para compartir ideas y criterios, aumentando el interés por los planteamientos y modos de proceder que ponen en marcha otros compañeros.

“cuando llego la sección bilingüe fue el primer enfrentamiento real a sentarte en una mesa, a ver cómo trabajas, cómo lo haces y vas probando hacerlo así, hacerlo asao. Me gusta esto que haces que yo no lo había hecho nunca.” (e: Violeta)

La formación recibida por Violeta plantea estas dos culturas, ya que según su exposición la formación inicial no ha ido encaminada al conocimiento de otros

profesionales y la educación continua se ha caracterizado en gran medida por actividades en solitarios que no han requerido el vínculo con otros profesionales, aunque dentro de este último grupo los asistentes a cursos si han mostrado ganas de aprender y escuchar al resto. Vemos por tanto dos tipos distintos de formación una fomenta el individualismo y la otra por su parte favorece la cooperación por el propio interés de los participantes. Ante este hecho se hace necesario un cambio en el planteamiento de los cursos, de manera que se pudiesen realizar actividades grupales que impliquen debate, reflexión, planteamiento de propuestas, etc., resultando interesante la asistencia de miembros del mismo centro y de otros del entorno, de este modo habría una formación colectiva y se podrían realizar acercamientos que tuviesen su reflejo en la vida de esta institución.

Vemos un centro en el que conviven dos culturas de enseñanza, pero con un buen clima, según los comentarios de Violeta que afirma lo siguiente:

“(...) yo creo que en este centro hay gente muy muy implicada en su trabajo y es un gustazo trabajar con gente que sabes que está tan preocupada como tú porque hay un bien común siempre que es el alumno. Y entonces en ese aspecto muy bien, que eso no quiere decir que todos tengamos la misma forma de enseñar, los mismos criterios, es imposible en un centro de enseñanza tener todos...” (e: Violeta)

Con estas palabras expone su percepción sobre cómo es ese clima, siendo consciente de que no siempre coinciden en su modo de actuar y de entender la enseñanza. Ella afirma que es preciso ser tolerante, amoldarse y ceder en algunas cuestiones, pero esto no implica la ausencia de diálogo, de compartir experiencias e ideas con el resto de los miembros del centro. En general, considera que el clima que se da es muy bueno, inclusive con otros agentes como son los padres y madres o miembros del ayuntamiento.

El clima que nos muestra la docente es propicio para la existencia de coordinación a nivel de centro y de entorno. Si es verdad que los compañeros están dispuestos a escuchar las propuestas, aunque no sean compartidos todos los puntos de vista, pueden enriquecerse mutuamente con comentarios, con elogios o propuestas de mejora en algunos aspectos de los planteamientos. Sería conveniente fomentar el sentimiento de pertenencia y la posibilidad de todos para hacer aportaciones de cara a la consecución del reconocimiento personal y profesional, siendo clave para evitar los boicoteos. Ella en principio no ha expuesto situaciones de este tipo, pero no implica que todas las propuestas

y actuaciones que se han puesto en marcha hayan sido acogidas de buen grado por el conjunto de la comunidad educativa.

El clima actual, la presencia de otros profesionales y la existencia de lazos con distintos agentes son destacables en este centro, ya que no muestra un pensamiento cerrado por parte de todos en relación con el trabajo cooperativo. Sin embargo, pese a este clima y la presencia de diversos profesionales, la coordinación interprofesional ha brillado por su ausencia. En el caso de Violeta se ha reducido a momentos muy puntuales cuando ha surgido algún conflicto entre ella y los alumnos o familiares.

“Bueno te digo que los casos que yo me he enfrentado ha sido... hemos tenido una dificultad o un problema, ha habido que recurrir al mediador intercultural.” (e: Violeta)

No obstante, ha tenido mayor contacto con profesionales del mundo laboral como son los padres y madres del alumnado que tutoriza y con el profesorado del Aula Temporal de Adaptación Lingüística (ATAL), ya que varios han desempeñado la función de profesor de ATAL y profesor de francés. Ella dice que han compartido departamento y esto ha permitido el trabajo conjunto, lo que nos plantea la idea de que la colaboración se produce más a nivel de departamento que de institución. Existe la posibilidad de que no hubiesen trabajado conjuntamente si no hubiesen sido compañeros de francés.

En relación con otros profesionales de la comunidad educativa presentes en el centro que son del ámbito de la psicología y de la orientación los considera compañeros en la labor educativa. No los ve como agentes “expertos” que tienen las soluciones y que son ajenos a la educación.

“(...) la psicología, la orientación no son exactamente docentes, pero no dejan de ser profesionales que no dejan de estar relacionados con la docencia.” (e: Violeta)

Por sus respuestas vemos que las relaciones han sido escasas y han ido encaminadas hacia el mundo laboral y la interculturalidad. En relación con el primero han realizado charlas a las que han asistido profesionales de distintas ramas como policía o bomberos para hablar sobre su trabajo.

Sería necesario ir ampliando estas relaciones, ya que las propuestas de trabajo no deberían ir encaminadas a momentos puntuales o resolución de conflictos solamente. El

trabajo coordinado entre los distintos profesionales dará una respuesta más adecuada a todos los alumnos y no se limitará a poner el foco en algunos. Un factor clave sería su asistencia a formaciones colectivas que tuviesen la presencia de estos otros profesionales, para que puedan ir ampliando sus experiencias y conocerse mejor. De manera que poco a poco se realizase una coordinación más sostenida en el tiempo y que diese respuesta a todo el conjunto del alumnado.

Pese a las pocas experiencias de coordinación en las que Violeta ha participado si nos habla sobre algunas propuestas que se han estado planteando en el centro como la creación de una asignatura en la que se trabajen valores transversales o la evaluación conjunta de varias asignaturas.

La primera va encaminada a paliar la intolerancia fruto del desconocimiento sobre otras culturas presentes en la vida del centro. Esta acción requiere la reflexión, el debate y el planteamiento de propuestas entre los distintos miembros del equipo docente, pudiendo ser el punto de partida para iniciar los acercamientos y que poco a poco se ampliasen las relaciones y el trabajo conjunto con otros profesionales. Todo ello de cara al enriquecimiento de los participantes y a la búsqueda del mayor beneficio posible para todo alumnado, a través de las distintas aportaciones, visiones y propuestas entre los docentes, los mediadores interculturales, profesorado de ATAL, psicólogos, orientadores, miembros de asociaciones, entre otros. Ya que esta unión resultaría mucho más adecuada para alcanzar ese propósito del que habla Violeta que es conseguir un mayor conocimiento de otras culturas de cara a la prevención de conflictos y exclusión de distintos grupos.

La segunda actuación es la evaluación conjunta entre varias asignaturas en la que está participando Violeta. Según sus aportaciones, esta evaluación pretende dar mayor sentido a los conocimientos adquiridos estableciendo conexiones entre unos y otros. Este hecho trata de unir y dar relieve a los conocimientos evitando su fragmentación lo que se precisa es una buena comunicación, reflexión y debate por parte de los docentes implicados para que todos tengan la misma voz y voto ante las propuestas y decisiones.

La concepción de Violeta sobre la coordinación

Violeta nos muestra una realidad con aspectos favorecedores para la coordinación y otros que quizá reducirían su presencia en las instituciones. Dentro del primer grupo se encontraría el buen clima de centro, la presencia de otros profesionales y las ganas de

compartir, aprender y escuchar a otros asistentes de cursos de formación y, en el segundo grupo se encontrarían la cultura de individualismo, la formación con actividades en solitario y la escasez de experiencias de coordinación.

Pero ¿qué es para ella la coordinación? ¿Cómo tiene que ser el trato? ¿La concepción de la enseñanza aparece ligada a la presencia o ausencia de coordinación?

Violeta nos expone una idea de trabajo cooperativo que va asociada al consenso y a confiar en las propuestas que se proponen y se llevan a la práctica. Por tanto, no apuesta por el establecimiento de relaciones de trabajo conjunto encaminadas a la imposición de ideas que otros se ven obligados de modo directo o indirecto a acatar, sino a relaciones en las que todos los participantes tienen algo que aportar para perfeccionar las actuaciones. Los siguientes comentarios de la docente dan cuenta de este pensamiento:

“(...) tiene que ver mucho con no llegar tú con esto es lo que hay hacer y escuchar al otro. (...) es como la política, esa negociación aquí, porque al final tiene que estar la gente.” (e: Violeta)

“(...) no somos robots que vamos... tienes que creértelo.” (e: Violeta)

Violeta nos explica que no hay un único modo para establecer las relaciones de trabajo en la realidad escolar, afirmando que si existiese una forma válida ya se tendría el modelo educativo perfecto. Según ella, hay que mantener una postura paciente y tolerante, siendo necesario ceder en algunas cuestiones y dejar al margen tanto los intereses particulares como las antipatías que existan hacia otros miembros de la comunidad. Ante todo, le resulta importante aprender a escuchar y buscar aquello que nos pueden aportar los demás, porque todos pueden enriquecer al resto y complementar sus características para alcanzar la mejora.

“cuando hablas de trabajo en equipo y de coordinación tienes que aprender a escuchar y a saber qué partido, cómo todo el mundo puede proporcionarte algo”.

(e: Violeta)

Según lo que dice, respalda un tipo de vínculo horizontal marcado por el diálogo y la escucha activa, reconociendo que todos tienen las capacidades y habilidades para contribuir en ese trabajo colaborativo. Si se profundiza en sus comentarios se aprecia otra idea clave que es la forma de entender la enseñanza, ya que éstos se dirigen hacia un enfoque de enseñanza alternativo y no meramente técnico, no se trata de aplicar las recetas

de otros y menos a la ligera, sino que hay que poner todo en tela de juicio. En este sentido, ella nos habla de la rebeldía presente en la educación, puesto que hay que ser consciente de que se trabaja con personas y por ello, hay que realizar un proceso de análisis y reflexión en lugar de limitarse a aplicar medidas sin más. En esta línea declara que hay que creer en lo que se hace, puesto que el alumnado percibe esta confianza, del mismo modo que son conscientes de que profesor ama o no su materia.

Su idea de coordinación se ve influenciada también por comentarios o expresiones de otras personas, de modo que establece una diferencia entre las etapas de educación primaria y secundaria obligatoria. Percibe que la coordinación es el gran hándicap que marca la etapa secundaria, por ese aislamiento que antes hemos comentado. En este sentido declara que cada profesor da su clase y lo que sucede en el aula queda entre él y sus alumnos. Por su parte, la etapa primaria se caracterizaría, según las ideas que ha ido escuchando e introduciendo en su pensamiento, por el trabajo cooperativo desde hace bastante tiempo.

Violeta nos habla de sus dificultades para desempeñar su función como coordinadora de sección, afirma que tiene que existir un tipo distinto de liderazgo. Ella ha llegado a hablar con el director del centro para exponerle que tiene dificultades y por sus comentarios vemos su comparación con otras personas capaces de quedar un día y sacar el trabajo en ese tiempo. Estas dificultades le hacen percibir que el impacto que tiene la coordinación es lento y esa tardanza puede conllevar la desmotivación y el replanteamiento de la actuación, conduciendo a los participantes a tirar la toalla. No obstante, destaca que al echar la vista a atrás si se ve el progreso que ha sido fruto de esa colaboración.

Sus palabras muestran las dificultades y dilemas a los que se enfrentan los profesionales cuando tratan de introducir la colaboración en su institución, ya que su incorporación en la vida de los centros no siempre es fácil (Hargreaves, 2005). En su caso parece ser consecuencia del gran peso que mantiene la tradición de conseguir unos objetivos en un tiempo determinado, lo que desalienta a la docente es ver cómo las actuaciones planteadas no tienen el fruto que se esperaba o este se produce en un período de tiempo mucho más amplio del pretendido. Esto guarda relación con lo que exponen algunos autores sobre este ámbito social que es único e irreplicable viéndose influenciado por las personas que lo conforman y se relacionan en él. Las actuaciones siguen una lógica de tipo “*Si A, entonces B, quizás*” (Santos Guerra, 2001, p. 106), de manera que los

resultados no pueden ser previsibles y que su impacto puede producirse a medio y largo plazo. En este punto se muestra que la docente ha olvidado o ha dado menor importancia a una de las características de la cultura de colaboración que es la imprevisibilidad consecuencia de trabajar en una realidad dinámica que evoluciona en función de los agentes implicados, tanto niños como adultos.

A lo largo de la entrevista Violeta expone que la enseñanza no puede mantenerse igual que cuando ella era alumna y el profesor utilizaba los mismos apuntes y exámenes año tras año. Esto nos muestra como esta docente es una profesional consciente de la difusión de los contenidos de un modo secuenciado con poca variación de un curso a otro o de un grupo u otro de estudiantes como indicaba Fernández Batanero (2003). Además, se muestra partidaria de unas relaciones horizontales y no jerarquizadas, en las que se necesita confianza en las propuestas y una actitud abierta para ser capaz de ceder. En este sentido, nos hablaba de esta distinción entre la escuela y la empresa, así como la rebeldía presente en el ámbito educativo, ya que al trabajar con personas es necesario cuestionar y creer verdaderamente en las actuaciones que se van a poner en marcha. Todo esto conduce a una idea de docente como agente implicado, con capacidades y habilidades para la reflexión, la planificación y la actuación tomando como referente su propia realidad. De este modo se ve una concepción del profesor que se liga más al enfoque alternativo que al enfoque técnico, aunque como ya se ha mencionado este último modelo de entender la enseñanza sigue teniendo gran influencia en las propuestas pudiendo ser la causante de tirar la toalla.

La realidad tal y como la plantea esta docente desde su percepción tiene sus luces y sombras, cuenta con aspectos favorecedores para la coordinación, pero esto no implica que se esté produciendo a lo largo del período lectivo. En este sentido las experiencias de coordinación intra e interprofesional son escasas, aunque se va avanzando y hay planteamientos para ir incrementado las mismas. Uno de los factores clave para explicar esta situación es la formación recibida, al menos por esta docente, ya que no respalda la cooperación sino un trabajo aislado. Esto conduce a la necesidad de hacer cambios si se quiere favorecer la coordinación, por ejemplo, a través de actividades que requieran contacto con otros profesionales o una formación colectiva que permita un mayor conocimiento entre los miembros de la comunidad de este centro. Sin embargo, queremos advertir que la formación continua que Violeta ha recibido se produjo hace varios años y no quiere decir que todos los cursos de formación tengan este carácter individualista o

que no hayan evolucionado en las actividades que proponen para incluir tareas que impliquen el vínculo con otros profesionales educativos. Sus comentarios indican una cierta contracción, ya que si bien considera que los profesionales que se dedican a la enseñanza no dejan de aprender ella no ha asistido a cursos desde hace un tiempo. Esto nos lleva a pensar que hay una diferenciación establecida entre los conocimientos más bien teóricos de los cursos y los conocimientos experienciales de la práctica diaria. Sin embargo, conviene recordar que los profesionales tienen que seguir manteniendo contacto con el primer tipo para ir actualizándose y adquiriendo ideas que les permitan seguir actuando, además de ampliar su conocimiento sobre otros agentes relacionados con la educación.

5. Reflexiones finales

En este escrito se ha tratado de dar respuesta a tres propósitos relacionados con la coordinación interprofesional en la realidad educativa, a través de las aportaciones de una docente con bastante experiencia. Conviene recordar que estas ideas se apoyan en la información aportada por la docente en base a su percepción de lo que allí acontece, por lo que estas ideas son propias de un contexto determinado. Aunque haya similitudes con otros centros no queremos caer en la trampa de establecer generalizaciones puesto que no es propio de la investigación cualitativa y que los datos pueden distar de aportaciones de otros miembros de esa realidad.

Para obtener los datos nos hemos acercado al campo para negociar y hacer uso del instrumento entrevista. En cuanto se han tenido la información se ha procedido a la elaboración del informe final con forma de relato en el que se unen la descripción, las voces y el análisis basado en los aspectos teóricos aportados a principios del documento.

Este informe tiene varios aspectos destacables que son el contacto con dos culturas de la enseñanza, el entendimiento de la coordinación como negociación basada en la escucha y el diálogo, escasez de experiencias de coordinación, clima de centro bueno y con presencia de distintos profesionales, el fuerte peso de la tradición por objetivos y tiempos y, por último, el aprendizaje continuo de los docentes.

Para Violeta la coordinación no tiene que estar encaminada a la imposición ni al acatamiento de órdenes que vienen de terceros, sino que tiene que ser fruto de relaciones entre iguales que precisa ser paciente y escuchar a los demás. Ella destaca que hay cierta rebeldía en la educación, ya que no hay que hacer lo que indica el jefe sino creer en

aquello que se hace. Establece la diferencia entre escuela y empresa, mostrando la primera más encaminada al enfoque alternativo, mientras que la segunda sería más bien técnica, puesto que unos deciden y otros aplican.

Si bien es cierto que su idea de coordinación va en esta línea, se ve una ausencia en la cooperación con otros profesionales, como ella indica han sido experiencias puntuales. Sin embargo, si hay más vínculos con algunos compañeros de otras materias, aunque sigue viendo la coordinación muy difícil por el carácter individualista de este gremio. Ante esta situación quizá la gran llamada de atención ha sido el establecimiento de la sección bilingüe demanda un mayor vínculo entre los miembros de la comunidad.

Pese a la poca experiencia que se tiene en esta realidad sobre la coordinación intra e interprofesional, parece ser que el clima y la presencia de distintos profesionales en el centro serán un factor clave para ir avanzando entre todos. Para ello sería conveniente una formación colectiva por parte de los miembros de la comunidad educativa que fuesen encaminadas a tratar temas relevantes para ellos a partir de las ideas, experiencias y conocimientos de todos. Esto podría favorecer la reflexión, el debate y el planteamiento de ideas que diesen una respuesta más adecuada y encaminada al conjunto del alumnado.

La idea que podría guiar nuevas investigaciones sería conocer esta realidad realizando entrevistas a diferentes miembros, es decir, tomando una muestra más amplia. Además, se podría recoger información a través de la observación participante para ver si lo que se comenta en las entrevistas acontece o no en la práctica. Sería interesante ampliar el período de tiempo para saber cómo evolucionan las relaciones a lo largo de diferentes momentos del curso. Para ello, habría que atender a las relaciones entre los miembros de la sección bilingüe y aquellos que no lo son para ver cómo es el trato, la comunicación y las ideas sobre los planteamientos realizados por unos u otros.

Referencias

- Álvarez Méndez, J. M. (2012). *Didáctica, currículo y evaluación: ensayo sobre cuestiones didácticas*. [Versión ProQuest Ebook Central]. Recuperado de: <http://0-ebookcentral.proquest.com.almirez.ual.es/lib/bual-ebooks/detail.action?docID=3218211>
- Ángulo Rasco, F. (1994). Enfoque tecnológico del curriculum. En Ángulo Rasco, F. & Blanco García, N., *Teoría y desarrollo del currículum* (pp. 79- 110). Málaga: Aljibe.
- Ángulo Rasco, F. (1994). Enfoque práctico del curriculum. En Ángulo Rasco, F. & Blanco García, N., *Teoría y desarrollo del currículum* (pp. 111-132). Málaga: Aljibe.
- Bolívar Botía, A. (2014). Las historias de vida del profesorado: voces y contextos. *Revista mexicana de investigación educativa*, 19 (62), pp. 711-734.
- Contreras Domingo, J. (1994). *Enseñanza, currículum y profesorado: introducción crítica a la didáctica*. Madrid: Akal.
- Escudero Muñoz, J. M. (2006). La construcción de un currículum democrático y la cultura de colaboración del profesorado. *Revista cuatrimestral del consejo escolar del estado*, (3), pp. 12-17.
- Fernández Batanero, J. M. (2003). Curriculum y actividad educativa: la diversidad en educación. En Fernández Batanero, J. M., *Como construir un currículum para "todos" los alumnos. De la teoría a la práctica educativa (Ideas, sugerencias, estrategias didácticas...)* (pp. 15-21). Granada: Grupo Editorial Universitario.

Fernández Batanero, J. M. (2003). El currículum como elemento central en la respuesta a las necesidades de los alumnos. En Fernández Batanero, J. M., *Como construir un currículum para "todos" los alumnos. De la teoría a la práctica educativa (Ideas, sugerencias, estrategias didácticas...)* (pp. 23-27). Granada: Grupo Editorial Universitario.

Fernández Larragueta, S., Fernández Sierra, J. & Rodorigo, M. (2014). Coordinación interprofesional en los centros educativos: una apuesta para la inclusión. *Estudios sobre educación*, 27, pp. 193-211. doi: 10.15581/004.27.193-211

Fernández Sierra, J. & Fernández Larragueta, S. (2007). *Historias y relatos de vida escolar. Utilización y utilidad para la investigación e innovación educativa*. Junta de Andalucía: Red Averroes.

Fernández Sierra, J. (2011). *Formar para la economía del conocimiento vs. Educar para la sociedad del conocimiento*. Málaga: Aljibe.

Fuente Pis, R. & Del Río, N., (1998). El trabajo en equipo en los centros educativos (I). Los problemas de los grupos docentes. *Revista galego-portuguesa de psicología e educación*, 2 (2), pp. 75-85.

Fullan, M. & Hargreaves, A. (1997). *¿Hay algo por lo que merezca la pena luchar en la escuela?: trabajar unidos para mejorar*. Sevilla: Kikiriki Cooperación Educativa.

Fullan, M. & Hargreaves, A. (2014). *Capital profesional: transformar la enseñanza en cada escuela*. Madrid: Siruela.

- Goetz, J. & Lecompte, M. (1988). Estrategia de recogida de datos. En Goetz, J. & Lecompte, M., *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa* (pp. 124-171). Madrid: Akal.
- Goodson, I. (2003). Hacia un desarrollo de las historias personales y profesionales de los docentes. *Revista mexicana de investigación educativa*, 8 (019), pp. 733-758.
- Goodson, I. (2004). Profesorado e historias de vida: un campo de investigación emergente. En Goodson, I., *Historias de vida de profesorado* (pp. 45-62). Barcelona: Octaedro.
- Goodson, I. (2004) El estudio de las vidas del profesorado: problemas y posibilidades. En Goodson, I., *Historia de vida de profesorado* (pp. 297-313). Barcelona: Octaedro.
- Guba. E. (1989). Criterios de credibilidad en la investigación naturalista. En Gimeno Sacristán, J & Pérez Gómez, A. I., *La enseñanza su teoría y su práctica* (pp.148-164). Madrid: Morata.
- Hargreaves, A. (2005). *Profesorado, cultura y postmodernidad (cambian los tiempos, cambia el profesorado)*. Madrid: Morata.
- Imbernón Muñoz, F. (2007). En formación es necesario abandonar el individualismo docente para pasar al trabajo colaborativo. En Imbernón Muñoz, F., *10 ideas clave: La formación permanente del profesorado: nuevas ideas para formar en la innovación y el cambio* (pp. 73-88). Barcelona: Graó.
- Imbernón Muñoz, F. (2007). En la formación del profesorado, éste ha de ser sujeto de formación con una identidad docente. En Imbernón Muñoz, F., *10 ideas clave: La*

formación permanente del profesorado: nuevas ideas para formar en la innovación y el cambio (pp. 89-97). Barcelona: Graó.

Jordán Sierra, J. A. (2004). Introducción: La formación permanente del profesorado en educación intercultural. En Aguado Odina, T., Bartolomé Pina, M., Besalú, X., Jordán Sierra, J. A., Moreno García, C. & Sanz, M., *La formación del profesorado en educación intercultural* (pp. 11-48). Madrid: Catarata.

Kemmis, S. (1998). *El currículum más allá de la teoría de la reproducción*. Madrid: Morata.

Martín-Moreno Cerrillo, Q. (1999). Interprofesionalidad colaborativa. Profesorado. *Revista de currículum y formación del profesorado*, 3 (1), pp. 1-13.

Pérez Gómez, A. I. (1989). Paradigmas contemporáneos de investigación didáctica. En Gimeno Sacristán, J. & Pérez Gómez, A. I., *La enseñanza: su teoría y su práctica* (pp. 95-138). Madrid: Akal.

Pérez Gómez, A. I. (1994). Curriculum y escolaridad. En Ángulo Rasco, F. & Blanco García, N., *Teoría y desarrollo del currículum* (pp. 67-76). Málaga: Aljibe.

Pérez Gómez, A. (1999). La socialización postmoderna y la función educativa de la escuela. En Ángulo Rasco, F., Pérez Gómez, A., Gimeno Sacristán, J., Santos Guerra, M. A., Torres Santomé, X. & López Melero, M., *Escuela pública y sociedad neoliberal* (pp. 39-63). Madrid: Miño y Dávila.

Pérez Gómez, A. I. (2002). Los procesos de enseñanza-aprendizaje: análisis didáctico de las principales teorías del aprendizaje. En Gimeno Sacristán, J. & Pérez Gómez, A. I., *Comprender y transformar la enseñanza* (pp. 34-62). Madrid: Morata.

- Pérez Gómez, A. I. (2002). Enseñanza para la comprensión. En Gimeno Sacristán, J. & Pérez Gómez, A. I., *Comprender y transformar la enseñanza* (pp. 78-114). Madrid: Morata.
- Pérez Gómez, A. I. (2002). La función y formación del profesor/a en la enseñanza para la comprensión. Diferentes perspectivas. En Gimeno Sacristán, J. & Pérez Gómez, A. I., *Comprender y transformar la enseñanza* (pp. 398-429). Madrid: Morata.
- Pujadas Muñoz, J. J. (2002). *El método biográfico: el uso de las historias de vida en ciencias sociales*. Madrid: Centro de Investigaciones Sociológicas.
- San Fabián Maroto, J. L. (2006). La coordinación docente: condiciones organizativas y compromiso profesional. *Revista cuatrimestral del consejo escolar del estado*, (3), pp. 6-11.
- Santos Guerra, M. A. (1993). Métodos de exploración. En Santos Guerra, M. A., *Hacer visible lo cotidiano: Teoría y práctica de la evaluación cualitativa de los centros escolares* (pp. 75-113). Madrid: Akal.
- Santos Guerra, M. A. (1993). El tratamiento de los datos. En Santos Guerra, M. A., *Hacer visible lo cotidiano: Teoría y práctica de la evaluación cualitativa de los centros escolares* (pp. 115-136). Madrid: Akal.
- Santos Guerra, M. A. (2001). Organización escolar y desarrollo profesional. En Santos Guerra, M. A., *Enseñar o el oficio de aprender: Organización escolar y desarrollo profesional* (pp. 103- 113). Rosario: Homo Sapiens.
- Santos Guerra, M. A. (2001). Cultura profesional del docente. En Santos Guerra, M. A., *Enseñar o el oficio de aprender: Organización escolar y desarrollo profesional* (pp. 115-130). Rosario: Homo Sapiens.

- Santos Guerra, M. A. (2001). Dinámicas de construcción de proyectos de Centro y desarrollo profesional del profesorado. En Santos Guerra, M. A., *Enseñar o el oficio de aprender: Organización escolar y desarrollo profesional* (pp. 131-149). Rosario: Homo Sapiens.
- Santos Guerra, M. A. (2001). Profesores y profesoras para el cambio: retos y esperanzas. En Santos Guerra, M. A., *Enseñar o el oficio de aprender: Organización escolar y desarrollo profesional* (pp. 151-166). Rosario: Homo Sapiens.
- Stake, R. (2010). Estudio intensivo de los métodos de investigación con estudio de casos. En Stake, R., *Investigación con estudio de casos* (11-24). Madrid: Morata.
- Taylor, S. & Bogdan, R. (1987). La entrevista en profundidad. En Taylor, S. & Bogdan, R., *Introducción a los métodos cualitativos de investigación: la búsqueda de significados* (pp. 100-132). Barcelona: Paidós.

Anexo: Documentos del trabajo seguido con la entrevista

Entrevista categorizada.

Entrevistadora: En primer lugar, te quería preguntar ¿Qué te viene a la cabeza si te pregunto por trabajar con otros profesionales?

Violeta: En mi trabajo esto no suele suceder porque los profesores somos un gremio bastante individualista. Cada uno intenta dar su clase, da su clase y no tener demasiado en cuenta lo que piensan o cómo actúan los demás. Pero, como yo me dedico a coordinar la sección bilingüe en mi caso es, es un poco mi día a día. Intentar... O sea, que mi trabajo consiste en que los demás profesores tengamos que tener por lo menos criterios comunes o intentar hacer actividades interdisciplinarias, donde cada compañero tienen que tratar de introducir criterios de otra asignatura, temas transversales, o sea que... Pero lo que me viene a la cabeza es un poco dificultad porque, es difícil. Yo no soy nada autoritaria, no me gusta imponer mi criterio, entonces bueno pues es un poco difícil... lo que te digo teniendo en cuenta que es un gremio donde los profesores pues cada uno, lo de cada maestrillo tiene su librillo sigue siendo un poco la tónica general. O sea que, tener paciencia, tener mano izquierda.

1. Asignatura.
2. Coordinador de sección.
3. Coordinar y diftar temas 3.8

Entrevistadora: Si, ¿Y con otros profesionales que no sean profesores?

Violeta: Con otros profesionales que no sean profesores pues... no tenemos demasiado contacto ahora que lo pienso. Porque la psicología, la orientación no son exactamente docentes, pero no dejan de ser profesionales que no dejan de estar relacionados con la docencia. Y luego poquito, pero es verdad que hacemos, por ejemplo, cuando los alumnos están en cuarto de la ESO se hay actividades en las que tengan contacto con el mundo laboral. Entonces, por ejemplo, vienen profesionales de la policía para explicar, de los bomberos, o sea tienen... de seguridad... Hacemos una charla... Y bueno teniendo en cuenta que cuando he sido tutora y al ser profesora si te relacionas mucho con padres que son de otros gremios o te relaciona por ejemplo con el ayuntamiento para actividades y tienes contacto con ... Entonces bueno no... Estamos también abiertos, yo creo que los docentes están siempre abiertos al mundo laboral, porque se supone que también preparamos a nuestros alumnos para ese mundo laboral.

4. experiencias.
4.1. y
4.2.
(4.1.1.1).
(4.1.2)
5. Aperturas.

Entrevista: Entonces por ejemplo ¿los mediadores?

Violeta: ¿los mediadores a qué te refieres? Interc

Entrevistadora: Interculturales

→ Violeta: Bueno también, cuando hemos tenido, de hecho, a mí solo me ha sucedido en dos ocasiones. Pero es verdad que hay veces que tienes que... Un mediador por ejemplo cuando la familia es de otra cultura y tú tienes un criterio para ti que es importante en tu asignatura como puede ser por ejemplo el intercambio a Francia. Y te das cuenta de que te enfrentas a una cultura en la que... lo que para ti es evidente y fundamental, no lo comparten un mediador intercultural viene muy bien en ese caso. Por ejemplo, ahora hay alumnas que querían irse a Francia, pero querían a toda costa hacer el ramadán y yo me he negado, no considero que se deba hacer el ramadán durante una semana que no conoces a la familia. Bueno pues ahí ha habido que interceder un poquito. O sea que sí... *4.3.1*

Entrevistadora: Y por ejemplo también el profesor de ATAL

→ Violeta: El profesor de ATAL también juega un papel muy importante, porque a veces...ya cada vez tenemos menos alumnos que están recién llegados sin saber ni hablar, pero cuando los hemos tenido efectivamente ese profesor de ATAL hacía mucho de mediador y de ... era el que facilitaba ese primer contacto con los alumnos no solo con la lengua, sino pues un poco también con la cultura. Por ejemplo, cuando vienen sin saber ni una palabra de español, normalmente al no haber convivido pues también se enfrentan por primera vez a todas las dificultades que pueden suponerle vivir en España, al alumno que viene de fuera. *4.3.4.*

Entrevistadora: Entonces ¿tú crees...? Quizá no has desarrollado actividades, ahora me explicas... pero ¿si te gustaría trabajar con estas personas?

Violeta: ¿Cómo mediadora?

Entrevistadora: Sí, por ejemplo.

Violeta: A mí me gusta la docencia, no te voy a decir que vengan ya todos integrados, por supuesto que eso ya cada familia. Pero me gusta la docencia en sí, incluso siendo yo la que tiene que intentar conciliar dificultades culturales, pero dedicarme a ser mediadora intercultural si es eso lo que me preguntas... *6. percepción de la función.*

Entrevistadora: No, me refiero a trabajar conjuntamente con estas personas para elaborar propuestas de cara a los niños.

→ Violeta: Ya te digo que en el centro existen aparte del orientador, la figura del mediador cultural que suele ser gente con el mundo marroquí, magrebí tenemos alguna persona de esa cultura, con lo profesores de ATAL da la curiosidad de que el ATAL ha sido profesor de francés. Porque... De hecho, los dos últimos años han sido profesoras de francés y hemos trabajado conjuntamente. Pero si como un proyecto intercultural, sí, claro que sí no me importaría. *4.3.5.*

Entrevistadora: ¿Las dificultades o donde crees que puede favorecerse ese trabajo conjunto? *Apertura = la coordinación de los profesores.*

Violeta: ¿Dónde? ¿a qué te refieres?

Entrevistadora: Me refiero a criterios o que se necesita para trabajar conjuntamente unos con otros.

→ Violeta: Bueno te digo que los casos que yo me he enfrentado ha sido... hemos tenido una dificultad o un problema, ha habido que recurrir al mediador intercultural. Por ejemplo, en este caso que te contaba del ramadán a mí me parece que integrarse en un país no tiene... sí que es verdad que se huye mucho de que el que viene de fuera tiene que adoptar, aceptar las costumbres del país. Sin entrar en quien tiene que ceder más, yo creo que cuando... te vuelvo a decir que es verdad que solo me ha surgido ante una dificultad tener que recurrir, pero sí que es verdad que podría hacerse, hablamos muchas veces de que haya sino una asignatura si ocasiones en las que nos enfrentemos un poco a ponerte en la piel del otro, a no ser tú el que juzgue, él tiene que integrarse, sino respetar. Cuando se parte del respeto, el conflicto es más fácil resolverlo. Y muchas veces pecamos nosotros de decir son ellos los que tienen que integrarse y tener que aceptar que son ellos los que adaptan toda nuestra cultura y, a veces, tenemos que partir un poco más del respeto. Ellos obviamente tienen que integrarse, yo a lo mejor soy un poco inflexible al decir que no pueden hacer el ramadán en el viaje a Francia, pero ese trabajo de mediador intercultural podría hacerle bien a, venir bien no en este caso con la figura del mediador solamente sino intentar, pues a través de otros profesionales que nunca se nos ha ocurrido recurrir, por ejemplo. Habíamos hablado muchas veces de hacer una clase en vez de solo valores éticos, historias de las religiones que cada uno aportará, que estuviesen alumnos de religión católica, pero también de religión musulmana y que cada uno... Tendemos a alejar siempre a los de religión, por un lado, y los de valores éticos son siempre los alumnos inmigrantes. Entonces hay pocas asignaturas, hay poco contacto con esa otra

cultura, entonces no esperar a que haya un conflicto como el que te he contado del ramadán, sino hacer... abrir a unos valores transversales en cualquier asignatura o en una asignatura en la que pudieran exponerse las diferentes culturas simplemente para analizarlas, para atenderla. El desconocimiento es lo que nos lleva a veces a ser más intolerantes. Pero, como te digo mi trabajo es muy aula, los conflictos en el aula, solo recorro a la mediación intercultural solo cuando ha surgido un conflicto.

Entrevistadora: También te quería preguntar sobre tu formación, tu formación sobre estos profesionales que hemos comentado, que has hablado tú de ellos y el trabajo conjunto.

→ Violeta: Bueno pues formación académica cuando he estudiado ninguna. Porque siempre digo que cuando estudia un idioma extranjero, te hace por lo que sea, yo todavía no he hecho un máster ni una tesis que aspecto del cerebro te hace más abierto, pero eso es así las personas que estudian idiomas extranjeros a conocer la otra cultura se hacen un poquito más tolerante de por sí. Un punto de vista más amplio, menos mirarse el ombligo menos narcisista. Luego, una vez que empezó la sección bilingüe, incluso antes de la sección bilingüe porque teníamos mucho alumnado que venía de fuera si intervine en cursos de formación del profesorado a nivel cultural. Entonces, si tengo algún que otro curso de formación, o sea, enseñar en el aula cuando te enfrentas a varias culturas. Pues han sido profesionales que desde, casi siempre el profesional que se dedica a la mediación intercultural, hay docentes, pero también hay psicólogos, en fin, no sé exactamente qué formación tenían los que impartían los cursos, pero había pedagogos.

Entrevistadora: Entonces había... ¿se dedicaban a eso?

→ Violeta: Sí, ahora mismo no se te decir, porque hace varios años que no hago ninguno, pero si dos, tres cursos de formación. Alguno online, algunos presenciales de formación para la docencia en el aula para enfrentarse a la interculturalidad y sacarle provecho, porque hay que partir siempre de la base del enriquecimiento que cada cultura aporta, no tiene por qué restar, sino que tiene que sumar. Y a veces eso es lo más interesante de trabajar con la interculturalidad. ←

Entrevistadora: ¿Realizasteis prácticas de algún tipo?

→ Violeta: No, siempre hay un trabajo que es... hay una parte no presencial... pero recuerdo que ha sido siempre... La más práctica ha sido cuando se ha llevado al aula y he

tenido a lo mejor que hacer algún test con los alumnos, algún sondeo para contestar a alguna pregunta que me pedían en el curso. Pero ya te digo hace mucho tiempo y creo recordar eso que ha habido una parte no presencial, por ejemplo, tu punto de vista, te ponían un tema y tenías que argumentar sobre un punto de vista de un tema y en algún caso si recuerdo haber hecho algún test en el aula. ←

Entrevistadora: ¿Cómo son las relaciones a nivel de centro?

Violeta: ¿entre profesores?

Entrevistadora: Sí, profesores, con los profesionales, en general.

Violeta: Bueno tú has estudiado en este centro y lo conoces muy bien, y yo creo que en este centro hay gente muy muy implicada en su trabajo y es un gustazo trabajar con gente que sabes que está tan preocupada como tú porque hay un bien común siempre que es el alumno. Y entonces en ese aspecto muy bien, que eso no quiere decir que todos tengamos la misma forma de enseñar, los mismos criterios, es imposible en un centro de enseñanza tener todos... Que hay veces que te gustaría pues que hubiese más tolerancia, más flexibilidad a la hora de poner un trabajo pues que sabes que va a haber ciertos profesionales que no les va a parecer bien, pero es que eso es... trabajar con personas humanas en la sociedad es imposible compartir los criterios. Entonces, pues hay veces que nos tenemos que amoldar, que tenemos que ceder, pero en general el ambiente de trabajo... Yo llevo veintidós años aquí, haciendo cuarenta kilómetros diarios y creo que, si no hubiese un mínimo de buen ambiente en el trabajo para poder compartir experiencias, actividades, saber que te van a escuchar, que se van... Luego, desde todos... el equipo directivo que juega un papel muy importante, el AMPA que tenemos un AMPA abierto siempre a todo, cuando hemos pedido una colaboración siempre han estado abiertos y dispuestos. La concejala de cultura ha sido alumna mía y la puerta abierta a todas... Muy bien, muy buen ambiente en general ninguna pega. ←

Entrevistadora: ¿De dónde crees que viene tu idea de trabajar con otros? ¿Cómo crees que surgió?

Violeta: Bueno yo sinceramente sino es porque empezamos a ser un centro bilingüe, no sé... Porque tú que te dedicas a esto, las tendencias en educación es todo trabajo colaborativo, yo creo que un alumno desde chico tiene que aprender a que uno solo, aislado no hace nada y es incapaz de conseguir sus metas sin el apoyo de los demás,

sin la ayuda de los demás, sin el respeto de los demás, o sea, que es básico. Tarde o temprano, lo hemos hecho siempre, pero siempre sin darnos cuenta de que lo hacíamos, lo que teníamos que hacer mejor era trabajar con el profesional que tenías al lado, en la otra aula, en otra asignatura. Y cuando llego la sección bilingüe fue el primer enfrentamiento real a sentarte en una mesa, a ver cómo trabajas, cómo lo haces y vas probando hacerlo así, hacerlo asao. Me gusta esto que haces que yo no lo había hecho nunca. Eso nos ha afectado mucho a los docentes en primaria siempre, los profesores de secundaria hemos oído que en primaria se hace más así, los profesores de primaria han trabajado más, siempre... el profesor de primaria ha trabajado siempre más de manera colaborativa con los compañeros, en secundaria yo creo que ha sido nuestro gran hándicap, ..., era que el profesor cerraba su puerta y lo que hacía quedaba entre él y sus alumnos. Eso bueno, la sección bilingüe hizo que no pudiera ser así, necesitábamos saber todo. Y a nivel de dirección al llegar esto un poco a otras esferas de la educación fuera del sistema bilingüe, es verdad que a nivel de dirección se nos pide cada vez más compartir criterios, trabajar con competencias. Olvidándote de tu competencia puramente de tu asignatura y tener que empezar a pensar en las competencias digitales, en las competencias matemáticas, cosas que antes era impensable en educación tener que... y que me importa lo que sepan de matemáticas. No, si te importa, porque tiene que ser un trabajo colaborativo, un trabajo que va creciendo, no sé puede dejar o quedar una competencia totalmente olvidada en ninguna asignatura. En fin, te hace reflexionar sobre tu trabajo, que a lo mejor antes se reflexionaba menos porque ya te habías formado mucho en tu asignatura y no necesitabas más para y ahora no, ahora se para uno mucho más a pensar. Yo, por ejemplo, muchas veces a los alumnos me gusta parar y decir, en un

2

3.2.

3.3.

3.2.
y.3.

pensar. Yo, por ejemplo, muchas veces a los alumnos me gusta parar y decir, en un momento dado me da igual lo que sepas de francés si esto, esto y esto que considero mínimo y fundamental como puede ser saber comportarse, el mínimo de educación cívica que debe de tener un alumno. Entonces todas esas cosas que quizá están cobrando más importancia en educación que cuando yo empecé.

Entrevistadora: Me has estado hablando sobre el intercambio ¿cómo es la relación con el centro con el que lo lleváis a cabo?

→ Violeta: Pues estupenda, porque ya te digo el año que viene cumplimos 20 años y ahí sí que es verdad que ya no solo es lo que tu centro te tiene que apoyar, porque cuando te llevas a un alumno tienes que tener el apoyo de tus compañeros que tienen que amoldarse a lo mejor a retrasar exámenes o adelantar exámenes a cambiar, por ejemplo:

8.2.

ahora nos los llevamos en junio y obligamos a gran parte del equipo docente a tener que adelantar unos exámenes que pensaban hacer más tarde. Hay que tener el apoyo en tu centro, y además te tienes que amoldar, tienes que saber trabajar con otro centro que tiene otra... por ejemplo, los franceses tienen otro sistema en sus vacaciones, como se fechan sus exámenes, tienen un sistema más rígido y nosotros a veces los flexibles, en otras ocasiones son ellos los que tienen que ser flexibles porque tenemos algún impedimento. Y a nivel cultura, pues después de veinte años trabajando pues ya hay amistad entre profesores, hay mucha complicidad. Por ejemplo, la profesora francesa y yo hemos vivido un cambio en la sociedad del intercambio, empezamos con muchas dificultades porque los alumnos eran muchos alumnos franceses y muy pocos alumnos españoles, las familias españolas han sido reacias a meter a alguien en su casa porque pensaban que tener una casa perfecta, a mí siempre me chocaba es que no tengo el cuarto de baño en condiciones o no he hecho obras en la cocina como si el alumno francés fuese a pasar lista. Y eso se ha ido quitando hemos sido incluso más, los alumnos españoles más numerosos que los alumnos franceses. A cambio las familias se vuelven más exigentes y quieren saber más la casa a la que van y cómo van, yo siempre he dicho que el intercambio era una cosa que funcionaba siempre porque era mutuo. Tú intentas atender al francés como te gustaría que atendieran a tu hijo y la familia francesa, se parte de esa base, pero, en fin, sí que es verdad que hemos ido viendo una evolución social de padres que tienen unos prejuicios ahora que tiene una hiper, sobreprotección de su hijo y quieren que vaya a Francia, pero quieren mucho, mucho detalle de la familia que lo acoge y cómo es, qué van a hacer.

Violeta: Como veras yo me alejo mucho de tus preguntas, yo de todo esto que te estoy contando espero que tú puedas encajar las respuestas.

Entrevistadora: ¿Crees que la coordinación tiene impacto en los destinatarios de las propuestas, la comunidad educativa en general?

Violeta: Sí, es lento, es muy lento porque yo te digo partiendo de la base a mí nunca me ha gustado mandar, porque al final coordinar no debe de ser que uno imponga su autoridad, sino que escuche al otro y vea donde puede ayudar. Pero es inevitable a veces intentar, sin tener esa autoridad para el hecho de decir necesito una hora tal día, el hecho de ser más radical y no decir cuándo te viene bien, porque al final ese cuando te viene bien cuesta trabajo. Ese mínimo de autoridad de decir una hora el martes a tal hora y vamos a intentar sacarla, ... que me ha faltado esa autoridad, a veces, ser más eficaz, pero creo que sí ... ¿Exactamente cuál...? es que no quiero repetirme.

9.
Comparativa de
Educación y
Empresas

Entrevistadora: El impacto, la repercusión que puede tener vuestras propuestas en general en la comunidad.

Violeta: Pues como lo que te decía, la falta de autoridad lo que quiero que veas es que eso que te digo que ha sido lento, es porque a veces tardamos más en ... Cuando tú ves claro lo que esperas de esa coordinación y ves que el fruto de esa coordinación tarda, pues te planteas de otras maneras. ¿Sabes? Yo muchas veces se lo digo a Martín, al equipo directivo cuando tengo que enfrentarme a las dificultades de la coordinación, que se necesita un poder diferente de liderazgo, porque a lo mejor una persona que tenga más autoridad es capaz de sentarse en un momento y en una hora y sacar conclusiones. El

3.4.
3.5.

de que le estoy quitando el tiempo. En fin, todas esas dificultades personales me hacen pensar que ese impacto es muy lento, que luego miras para atrás y ves que hay cosas que se han hecho que a lo mejor sin esa coordinación nunca se hubieran hecho. O sea, que existe, el impacto es real, pero mi idea siempre de que es más lento, de qué es más... 3.4.

Vuelvo a lo que decía al principio de lo de cada maestrillo tiene su librillo. Somos un gremio que sigue siendo individualista, que tiene dificultades para ceder en lo que consideramos... y a veces, que hay que ponerse más en la piel del otro profe. La coordinación es un poco eso, no puedes llegar con la idea que tienes, no es que tienes que aceptar esto, esto es lo que yo te propongo, sino que entre todos conseguir que esa coordinación tenga eficacia, conseguir que la actividad que salga de esa coordinación, esa actividad interdisciplinar sea de verdad eficaz. Y tiene que ver mucho con no llegar tú con esto es lo que hay hacer y escuchar al otro. Y al mismo tiempo, cuando escuchas al otro y cuando escuchas no es exactamente lo que tú pretendías, pues..., es como la política, esa negociación aquí, porque al final tiene que estar la gente. Yo creo que en educación se puede ver, lo que a lo mejor en una empresa privada el empleado acepta lo que el jefe le ha dicho y aunque no le guste tiene que hacerlo, en educación, somos para bien más rebeldes. Yo si hay algo en lo que no estoy convencida en lo que no creo, me cuesta mucho llevarlo a cabo. Entonces esa coordinación pasa un poco por negociación, de que el otro vea la importancia, la eficacia o lo que le va a venir a largo plazo bien si cambia en cierta manera su trabajo, su criterio. Entonces es un poco complicado, y ese impacto se tarda en ver. Pero se ve, al final se acaba viendo. Yo creo que muchas veces soy muy 3.2

9. 3.4

crítica, muy exigente con mi manera de hacer las cosas, pero es que no sabría hacerla, no sabría llegar a alguien y hacerlo de otra manera. Trabajar con gente hay que partir de la psicología de cada persona, de que cada persona tenemos una manera de pensar y en la empresa privada, cuando la gente piensa que consigue cosas coordinándose solamente, lo digo porque esa eficacia puede ser mayor simplemente porque el empleado acepta lo que le han dicho que haga sin cuestionarlo. En educación lo cuestionamos y somos todos, que en parte creo que es muy bueno. Tú no puedes, sobre todo cuando trabajamos con alumnos, es que no somos robots que vamos... tienes que creértelo. Cuando tú te lo crees, ellos se lo creen, el alumno yo creo que al final capta hasta a quien le gusta su asignatura y a quien no le gusta su asignatura, porque es un trabajo... Tú lo sabes que has sido alumna y ahora te pregunto yo ¿tú te vas a dedicar a esto? 3.2.

Entrevistadora: Sí

Violeta: O sea, que lo verás en tus carnes.

Entrevistadora: También te quiero preguntar en relación a lo que vienes diciendo ¿cómo consideras que tiene que ser el trato, la comunicación, las funciones de cada uno de las personas que se coordinan?

→ Violeta: Pues lo que te decía, como eso es imposible, no existe y yo creo que quien lo diga se equivoca, y si lo conociéramos ya tendríamos el sistema educativo, ideal, perfecto porque ya sabríamos cómo. Trabajar con personas, profesionales de la enseñanza y alumno que son tu público, tienes que ser tolerante, tienes que ceder, tienes que tener paciencia, tienes que... Y, al fin y al cabo, cuando hablas de trabajo en equipo y de coordinación tienes que aprender a escuchar y a saber qué partido, cómo todo el mundo puede proporcionarte algo que por ejemplo trabajar en un departamento: yo soy a lo mejor totalmente caótica a nivel papeles y mi compañera de departamento es organizada, es una compenetración fundamental. Ser capaces de llegar a un trabajo en equipo, el que es más creativo necesita un freno cuando llegar el otro y le dice esto tiene que estar... así no. Ahí sí es verdad que se suma enseguida, pero tienes que conocer a la gente, muchas veces... imagínate un profesor que llegar a un centro y no conoce todavía su equipo con el que va a trabajar, es mucho más difícil. Los centros yo creo que funcionan muy bien cuando todos se conocen, pero hay que partir de la base que para eso ha habido ensayo-error, equivocación y ceder. Hay que intentar siempre algo que es muy difícil que es olvidarte de intereses particulares, de intereses personales por el bien del trabajo en equipo. Si,

3.2.

partes de la base de me cae fatal esta persona que no deja de ser humano y tenemos... tú tienes tus simpatías y tus antipatías, y hay que olvidar esa antipatía para buscar que esa persona tiene algo que tú no tienes y es que a lo mejor es más organizado que tú, o que a lo mejor tiene... en fin, no sé si... Me conocer que sabes que divago mucho. Es eso intentar ver que tiene el otro que pueda aportarte al trabajo en equipo, que tiene el otro que pueda hacer que la actividad final, el producto final, ahora hablamos mucho de productos finales y es verdad que está muy bien orientado así en educación. No es el examen como se hacía antes, un examen muy concreto de un tema, ahora el producto final es la suma de todo lo que el alumno ha aprendido en las distintas áreas, asignaturas e incluso, en la misma área ha hecho un trabajo de producción oral, un trabajo de comprensión escrita, pero todo eso lo que pretendía es que el niño fuera capaz de hacer un producto final concreto. Te pongo un ejemplo, así muy rápido: ahora en tercero de la ESO tienen que hacer un viaje, pero para hacer el viaje han tenido que hacer un presupuesto donde han tenido que usar las matemáticas, geografía pues porque han tenido que estudiar un poquito el país que van a visitar y el idioma porque el trabajo final es una exposición oral y tienen que hacerlo en el idioma, suma el vocabulario de distintas áreas. Trabajar una actividad así donde se dé ese producto final y donde el alumno sabe que está aplicando cosas que ha aprendido en otras, es mucho más enriquecedor que el examen concreto, parcial de una asignatura que parece que es inconexa con la otra. Le da más realidad, más veracidad al trabajo final.

4.2.

4.2.

Entrevistadora: ¿Esa coordinación ha surgido de vosotros o ha venido de terceras personas?

ese producto final y donde el alumno sabe que está aplicando cosas que ha aprendido en otras, es mucho más enriquecedor que el examen concreto, parcial de una asignatura que parece que es inconexa con la otra. Le da más realidad, más veracidad al trabajo final.

4.2.

Entrevistadora: ¿Esa coordinación ha surgido de vosotros o ha venido de terceras personas?

Violeta: Bueno, sinceramente... por eso te decía al principio que coordinarte a veces... yo digo que lo más interesante cuando el profe va a una formación CEP es hablar con otro profe para ver como lo hace. Eso es lo que siempre se ha hecho. Tú vas a una formación o tú conoces a profesores, o los profesores, no sé si todos los gremios son iguales, pero nosotros siempre acabamos hablando de alumnos, de clases, de... Eso ya es trabajo colaborativo, porque es una escucha activa, es verdad que ves que hay gente con la que enseguida ves que coincides en su criterio pedagógico-didáctico pues te sientes enseguida con más ganas de aprender de esa persona y llegas a tu aula e intentas aplicar cosas que otra persona usa... Volviendo a la pregunta, eso ha sido siempre, ha existido siempre, el tú cómo... Pero lo impuesto desde fuera, nos ha hecho hacer cosas que antes no, yo lo que llevaba peor es pasar al papel algo que había salido en una reunión. Que hubiese un acta, que hubiese que contar que ha dicho fulano, cómo se han llevado... Me

7.

parecía perder energía y perder fuelle en algo que para mí era lo de menos, que estuviese por escrito. Pero entonces, eso se nos ha obligado de fuera, el currículum integrado, la programación... cuando te obligan desde fuera hay que intentar sacar lo positivo, sacar lo que de verdad vas a aplicar luego en tu aula. Entonces vuelvo a lo que te decía antes que era muy lento, eso ralentiza, porque la gente enseguida piensa hay que hacer... te supone un extra de programar algo que... Yo lo que intento siempre es decir no, esto es algo que se va a hacer realmente en el aula. Entonces es una mezcla de lo que nos han impuesto de fuera, porque ha habido que hacer, el hecho de que yo sea una coordinadora ha sido porque el centro bilingüe necesita una persona que se meta en el área lingüística y no lingüística, que no antes no existía. Eran las matemáticas y ahora el área lingüística es la lengua española, la lengua inglesa y la lengua francesa, ahora no lingüística las sociales, el conocimiento del medio, las biología, las matemáticas... Tú te has tenido que meter en sus programas y eso ha sido muy enriquecedor porque en la vida un profesor de francés se metía a ver que hacía un profesor de matemáticas. Entonces, eso sí ha venido impuesto de fuera y modas en tendencia de lo que te decía el trabajo colaborativo, es que cuando cualquiera que haga un curso ahora ve que todo está orientado un poco... Hay muchas modas y muchas tendencias en educación y, la última de la que más se oye y más suena es trabajo colaborativo, los alumnos trabajan por grupos, tú intentas enseñar a ellos que al que se le da mejor esta cosa ayuda al que se le da peor, pero es que al que se le da peor también tiene una cualidad, eso ayuda mucho a que se quiten las etiquetas de se me da mal todo. No se te da mal todo, se te da mal esto, otras cosas se te dan bien. El trabajo colaborativo es eficaz, que ha venido a lo mejor de modas, de tendencias... Que todos los profesores tienen que partir siempre de la base de que nosotros nunca paramos de aprender, eso es lo más bonito de ser profes, que tú no llegas al aula con los folios amarillos o repitiendo lo mismo de hace veinte años, eso no, eso hoy día no creo que exista y yo he sido alumna y, yo sí recuerdo profesores que llegaban con el mismo examen que habían puesto el curso anterior y la misma clase que habían dado. Eso... ahora está mucho más dinámica la educación

6
Persepolis
educativa

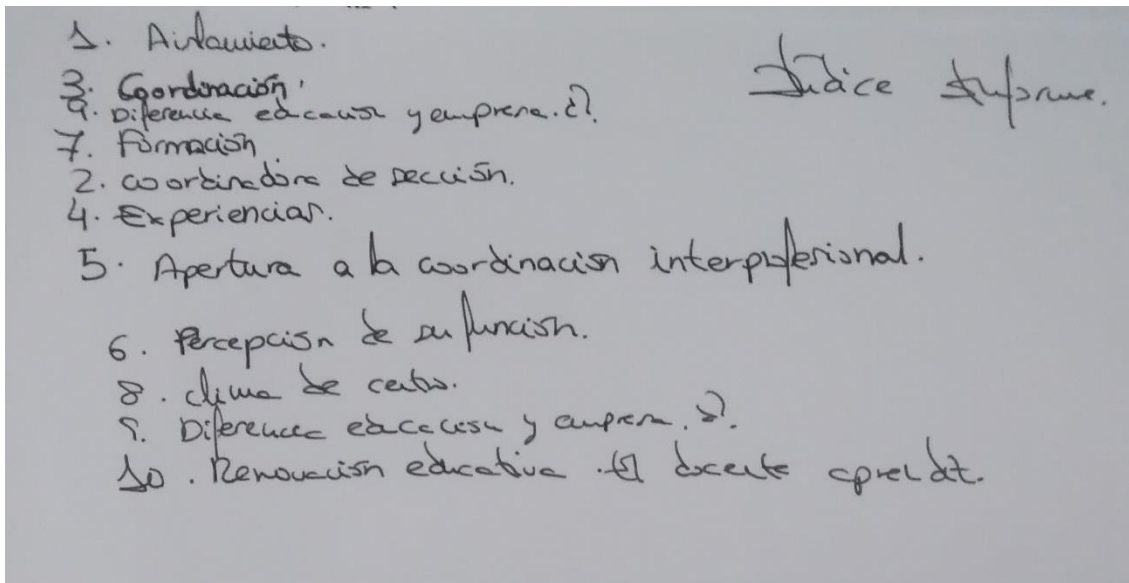
Categorías.

1. Atributo profesional. S.S. Atributos por especialización
2. Coordinadora de sección.
3. la coordinación ^{3.1} y ~~3.1~~ ^{3.2} dificultades. 3.2. Concepto.
4. las experiencias de coordinación. 4.1. interprofesional.
 - 4.1.1. Psicólogo, orientador.
 - 4.1.2. Mundo laboral.
 - 4.1.3. Mediadores interculturales.
 - 4.1.4. ATAL.
5. Apertura a la coordinación interprofesional.
6. Percepción de su función.
7. Papel de la formación.
8. Clima de centro y apertura al entorno.
 - S.S. Apoy = nivel de centro.
- 3.3. Coordinación. Diferencia primaria y secundaria.
- 3.4. Impacto - 3.4.1. Burocracia.
- 3.5. liderazgo.
9. Comparación de la educación y la empresa.
- x 4.1.2. interprofesional. Evaluación conjunta.
10. Renovación educativa.

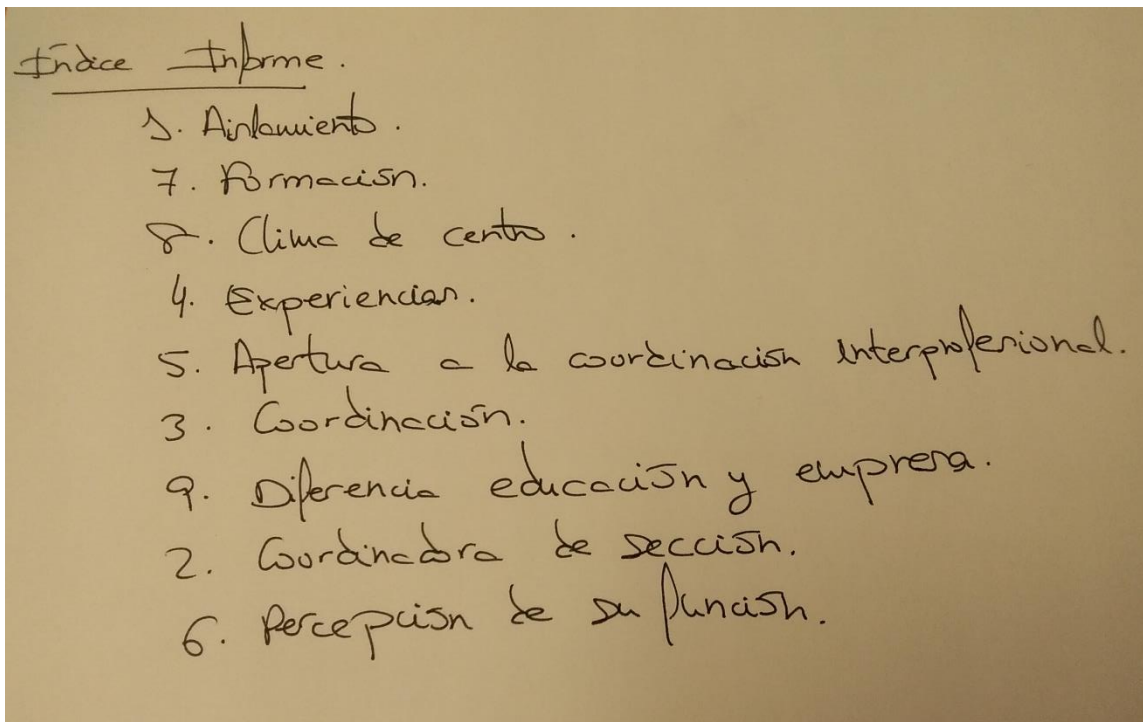
1. Ambiente profesional.
 - 1.1. Ambiente por especialización.
2. Coordinadora de acción.
3. Coordinación.
 - 3.1. Dificultades.
 - 3.2. Conceptos.
 - 3.3. Primaria y secundaria (etapas).
 - 3.4. Impacto y dificultades.
 - 3.4.1. Burocracia.
 - 3.5. Liderazgo.
4. Experiencias de coordinación.
 - 4.1. Coordinación interprofesional.
 - 4.1.1. Actitudes y valores.
 - 4.1.2. Mundo laboral.
 - 4.1.3. Mediadores interculturales.
 - 4.1.4. ATAL.
 - 4.2. Coordinación intraprofesional.
 - 4.2.1. Participación?
 - 4.2.2. Evaluación conjunta.
5. Apertura a la coordinación interprofesional.
6. Percepción de su función.
7. Papel de la formación.
8. Clima de centros.
- 8.1. Apoyo a nivel de centros.
9. Diferencia educación y empresa.
10. Renovación educativa. El docente agente.

Índice del informe.

Primer índice.



Segundo índice.



Voces de Violeta. (Aparecen agrupadas en las categorías y las frases de color azul son las utilizadas como parte del informe)

1. Aislamiento profesional.

(...) ¿Qué te viene a la cabeza si te pregunto por trabajar con otros profesionales?

En mi trabajo esto no suele suceder porque los profesores somos un gremio bastante individualista. Cada uno intenta dar su clase, da su clase y no tener demasiado en cuenta lo que piensan o cómo actúan los demás.

entonces bueno pues es un poco difícil... lo que te digo teniendo en cuenta que es un gremio donde los profesores pues cada uno, lo de cada maestrillo tiene su librillo sigue siendo un poco la tónica general.

Vuelvo a lo que decía al principio de lo de cada maestrillo tiene su librillo. Somos un gremio que sigue siendo individualista, que tiene dificultades para ceder en lo que consideramos... y a veces, que hay que ponerse más en la piel del otro profe.

2. Coordinación de sección.

yo me dedico a coordinar la sección bilingüe en mi caso es, es un poco mi día a día. Intentar... O sea, que mi trabajo consiste en que los demás profesores tengamos que tener por lo menos criterios comunes o intentar hacer actividades interdisciplinarias, donde cada compañero tienen que tratar de introducir criterios de otra asignatura, temas transversales, o sea que...

Tarde o temprano, lo hemos hecho siempre, pero siempre sin darnos cuenta de que lo hacíamos, lo que teníamos que hacer mejor era trabajar con el profesional que tenías al lado, en la otra aula, en otra asignatura. Y cuando llego la sección bilingüe fue el primer enfrentamiento real a sentarte en una mesa, a ver cómo trabajas, cómo lo haces y vas probando hacerlo así, hacerlo asao. Me gusta esto que haces que yo no lo había hecho nunca.

Eso bueno, la sección bilingüe hizo que no pudiera ser así, necesitábamos saber todo. Y a nivel de dirección al llegar esto un poco a otras esferas de la educación fuera del sistema bilingüe, es verdad que a nivel de dirección se nos pide cada vez más compartir criterios, trabajar con competencias. Olvidándote de tu competencia puramente de tu asignatura y tener que empezar a pensar en las competencias digitales, en las competencias

matemáticas, cosas que antes era impensable en educación tener que... y ¿qué me importa lo que sepan de matemáticas? No, si te importa, porque tiene que ser un trabajo colaborativo, un trabajo que va creciendo, no sé puede dejar o quedar una competencia totalmente olvidada en ninguna asignatura. En fin, te hace reflexionar sobre tu trabajo, que a lo mejor antes se reflexionaba menos porque ya te habías formado mucho en tu asignatura y no necesitabas más para y ahora no, ahora se para uno mucho más a pensar.

3. Coordinación.

3.1.La dificultad para la coordinación.

Pero lo que me viene a la cabeza es un poco dificultad porque, es difícil. Yo no soy nada autoritaria, no me gusta imponer mi criterio, entonces bueno pues es un poco difícil... lo que te digo teniendo en cuenta que es un gremio donde los profesores pues cada uno, lo de cada maestrillo tiene su librillo sigue siendo un poco la tónica general. O sea que, tener paciencia, tener mano izquierda.

3.2.Concepto.

Tarde o temprano, lo hemos hecho siempre, pero siempre sin darnos cuenta de que lo hacíamos, lo que teníamos que hacer mejor era trabajar con el profesional que tenías al lado, en la otra aula, en otra asignatura. Y cuando llego la sección bilingüe fue el primer enfrentamiento real a sentarte en una mesa, a ver cómo trabajas, cómo lo haces y vas probando hacerlo así, hacerlo asao. Me gusta esto que haces que yo no lo había hecho nunca.

Olvidándote de tu competencia puramente de tu asignatura y tener que empezar a pensar en las competencias digitales, en las competencias matemáticas, cosas que antes era impensable en educación tener que... y que me importa lo que sepan de matemáticas. No, si te importa, porque tiene que ser un trabajo colaborativo, un trabajo que va creciendo, no sé puede dejar o quedar una competencia totalmente olvidada en ninguna asignatura. En fin, te hace reflexionar sobre tu trabajo, que a lo mejor antes se reflexionaba menos porque ya te habías formado mucho en tu asignatura y no necesitabas más para y ahora no, ahora se para uno mucho más a pensar.

La coordinación es un poco eso, no puedes llegar con la idea que tienes, no es que tienes que aceptar esto, esto es lo que yo te propongo, sino que entre todos conseguir que esa coordinación tenga eficacia, conseguir que la actividad que salga de esa coordinación, esa

actividad interdisciplinaria sea de verdad eficaz. Y **tiene que ver mucho con no llegar tú con esto es lo que hay hacer y escuchar al otro.** Y al mismo tiempo, cuando escuchas al otro y cuando escuchas no es exactamente lo que tú pretendías, pues..., **es como la política, esa negociación aquí, porque al final tiene que estar la gente.**

Trabajar con gente hay que partir de la psicología de cada persona, de que cada persona tenemos una manera de pensar y en la empresa privada, cuando la gente piensa que consigue cosas coordinándose solamente, lo digo porque esa eficacia puede ser mayor simplemente porque el empleado acepta lo que le han dicho que haga sin cuestionarlo. En educación lo cuestionamos y somos todos, que en parte creo que es muy bueno. Tú no puedes, sobre todo cuando trabajamos con alumnos, es que **no somos robots que vamos... tienes que creértelo.** Cuando tú te lo crees, ellos se lo creen, el alumno yo creo que al final capta hasta a quien le gusta su asignatura y a quien no le gusta su asignatura, porque es un trabajo...

Entrevistadora: También te quiero preguntar en relación a lo que vienes diciendo ¿cómo consideras que tiene que ser el trato, la comunicación, las funciones de cada uno de las personas que se coordinan?

Violeta: Pues lo que te decía, como eso es imposible, no existe y yo creo que quien lo diga se equivoca, y si lo conociéramos ya tendríamos el sistema educativo, ideal, perfecto porque ya sabríamos cómo. Trabajar con personas, profesionales de la enseñanza y alumno que son tu público, tienes que ser tolerante, tienes que ceder, tienes que tener paciencia, tienes que... Y, al fin y al cabo, **cuando hablas de trabajo en equipo y de coordinación tienes que aprender a escuchar y a saber qué partido, cómo todo el mundo puede proporcionarte algo**

imagínate un profesor que llegar a un centro y no conoce todavía su equipo con el que va a trabajar, es mucho más difícil. Los centros yo creo que funcionan muy bien cuando todos se conocen, pero hay que partir de la base que para eso ha habido ensayo-error, equivocación y ceder. Hay que intentar siempre algo que es muy difícil que es olvidarte de intereses particulares, de intereses personales por el bien del trabajo en equipo. Si partes de la base de me cae fatal esta persona que no deja de ser humano y tenemos... tú tienes tus simpatías y tus antipatías, y hay que olvidar esa antipatía para buscar que esa persona tiene algo que tú no tienes

Tú vas a una formación o tú conoces a profesores, o los profesores, no sé si todos los gremios son iguales, pero nosotros siempre acabamos hablando de alumnos, de clases, de... Eso ya es trabajo colaborativo, porque es una escucha activa, es verdad que ves que hay gente con la que enseguida ves que coincides en su criterio pedagógico-didáctico pues te sientes enseguida con más ganas de aprender de esa persona y llegas a tu aula e intentas aplicar cosas que otra persona usa... Volviendo a la pregunta, eso ha sido siempre, ha existido siempre, el tú cómo...

3.3.Etapas primaria y secundaria.

Eso nos ha afectado mucho a los docentes en primaria siempre, los profesores de secundaria hemos oído que en primaria se hace más así, los profesores de primaria han trabajado más, siempre... el profesor de primaria ha trabajado siempre más de manera colaborativa con los compañeros, en secundaria yo creo que ha sido nuestro gran hándicap, ..., era que el profesor cerraba su puerta y lo que hacía quedaba entre él y sus alumnos.

3.4.Impacto y dificultades.

Sí, es lento, es muy lento porque yo te digo partiendo de la base a mí nunca me ha gustado mandar, porque al final coordinar no debe de ser que uno imponga su autoridad, sino que escuche al otro y vea donde puede ayudar. Pero es inevitable a veces intentar, sin tener esa autoridad para el hecho de decir necesito una hora tal día, el hecho de ser más radical y no decir cuándo te viene bien, porque al final ese cuando te viene bien cuesta trabajo. Ese mínimo de autoridad de decir una hora el martes a tal hora y vamos a intentar sacarla, ... que me ha faltado esa autoridad, a veces, ser más eficaz, pero creo que sí ...

Pues como lo que te decía, la falta de autoridad lo que quiero que veas es que eso que te digo que ha sido lento, es porque a veces tardamos más en ... Cuando tú ves claro lo que esperas de esa coordinación y ves que el fruto de esa coordinación tarda, pues te planteas de otras maneras. ¿Sabes? Yo muchas veces se lo digo a Martín, al equipo directivo cuando tengo que enfrentarme a las dificultades de la coordinación (...) En fin, todas esas dificultades personales me hacen pensar que ese impacto es muy lento, que luego miras para atrás y ves que hay cosas que se han hecho que a lo mejor sin esa coordinación nunca se hubieran hecho. O sea, que existe, el impacto es real, pero mi idea siempre de que es más lento,

Entonces es un poco complicado, y ese impacto se tarda en ver. Pero se ve, al final se acaba viendo.

3.5.Liderazgo.

se necesita un poder diferente de liderazgo, porque a lo mejor una persona que tenga más autoridad es capaz de sentarse en un momento y en una hora y sacar conclusiones. El intentar que todo el mundo no se sienta presionado, que les robes tiempo... yo odio tener la sensación de que le estoy robando el tiempo a alguien o que alguien te dice oye cuánto va a durar, tiene que ser super interesante lo que le cuente para que no tenga la sensación de que le estoy quitando el tiempo.

4. Experiencias de coordinación.

4.1.Coordinación interprofesional.

4.1.1. Psicólogos y orientador.

Con otros profesionales que no sean profesores pues... no tenemos demasiado contacto ahora que lo pienso. Porque [la psicología, la orientación no son exactamente docentes, pero no dejan de ser profesionales que no dejan de estar relacionados con la docencia.](#)

4.1.2. Mundo laboral.

Y luego poquito, pero es verdad que hacemos, por ejemplo, cuando los alumnos están en cuarto de la ESO se hay actividades en las que tengan contacto con el mundo laboral. Entonces, por ejemplo, vienen profesionales de la policía para explicar, de los bomberos, o sea tienen... de seguridad... Hacemos una charla... Y bueno teniendo en cuenta que cuando he sido tutora y al ser profesora si te relacionas mucho con padres que son de otros gremios o te relaciona por ejemplo con el ayuntamiento para actividades y tienes contacto con ...

4.1.3. Mediadores interculturales.

Bueno también, cuando hemos tenido, de hecho, a mí solo me ha sucedido en dos ocasiones. Pero es verdad que hay veces que tienes que... Un mediado por ejemplo cuando la familia es de otra cultura y tú tienes un criterio para ti que es importante en tu asignatura como puede ser por ejemplo el intercambio a Francia. Y te das cuenta de que te enfrentas a una cultura en la que... lo que para ti es evidente y fundamental, no lo comparten un mediador intercultural viene muy bien en ese caso. Por ejemplo, ahora hay alumnas que querían irse a Francia, pero querían a toda costa hacer el ramadán y yo me he negado, no

considero que se deba hacer el ramadán durante una semana que no conoces a la familia. Bueno pues ahí ha habido que interceder un poquito.

la figura del mediador cultural que suele ser gente con el mundo marroquí, magrebí tenemos alguna persona de esa cultura

Bueno te digo que los casos que yo me he enfrentado ha sido... hemos tenido una dificultad o un problema, ha habido que recurrir al mediador intercultural. Por ejemplo, en este caso que te contaba del ramadán a mí me parece que integrarse en un país no tiene... sí que es verdad que se oye mucho de que el que viene de fuera tiene que adoptar, aceptar las costumbres del país. Sin entrar en quien tiene que ceder más, yo creo que cuando... te vuelvo a decir que es verdad que solo me ha surgido ante una dificultad tener que recurrir, pero sí que es verdad que podría hacerse, hablamos muchas veces de que haya sino una asignatura si ocasiones en las que nos enfrentemos un poco a ponerte en la piel del otro, a no ser tú el que juzgue, él tiene que integrarse, sino respetar. Cuando se parte del respeto, el conflicto es más fácil resolverlo.

Ellos obviamente tienen que integrarse, yo a lo mejor soy un poco inflexible al decir que no pueden hacer el ramadán en el viaje a Francia, pero ese trabajo de mediador intercultural podría hacerle bien a, venir bien no en este caso con la figura del mediador solamente sino intentar, pues a través de otros profesionales que nunca se nos ha ocurrido recurrir, por ejemplo.

Entonces hay pocas asignaturas, hay poco contacto con esa otra cultura, entonces no esperar a que haya un conflicto como el que te he contado del ramadán, sino hacer... abrir a unos valores transversales en cualquier asignatura o en una asignatura en la que pudieran exponerse las diferentes culturas simplemente para analizarlas, para atenderla. El desconocimiento es lo que nos lleva a veces a ser más intolerantes. Pero, como te digo mi trabajo es muy aula, los conflictos en el aula, solo recurro a la mediación intercultural solo cuando ha surgido un conflicto.

4.1.4. ATAL.

El profesor de ATAL también juega un papel muy importante, porque a veces...ya cada vez tenemos menos alumnos que están recién llegados sin saber ni hablar, pero cuando los hemos tenido efectivamente ese profesor de ATAL hacía mucho de mediador y de ...

era el que facilitaba ese primer contacto con los alumnos no solo con la lengua, sino pues un poco también con la cultura.

con los profesores de ATAL da la curiosidad de que el ATAL ha sido profesor de francés. Porque... De hecho, los dos últimos años han sido profesoras de francés y hemos trabajado conjuntamente. Pero si como un proyecto intercultural, sí, claro que sí no me importaría.

4.2.Coordinación intraprofesional.

4.2.1. Propuestas.

Entonces hay pocas asignaturas, hay poco contacto con esa otra cultura, entonces no esperar a que haya un conflicto como el que te he contado del ramadán, sino hacer... abrir a unos valores transversales en cualquier asignatura o en una asignatura en la que pudieran exponerse las diferentes culturas simplemente para analizarlas, para atenderla. El desconocimiento es lo que nos lleva a veces a ser más intolerantes. Pero, como te digo mi trabajo es muy aula, los conflictos en el aula, solo recorro a la mediación intercultural solo cuando ha surgido un conflicto.

4.2.2. Evaluación conjunta.

No es el examen como se hacía antes, un examen muy concreto de un tema, ahora el producto final es la suma de todo lo que el alumno ha aprendido en las distintas áreas, asignaturas e incluso, en la misma área ha hecho un trabajo de producción oral, un trabajo de comprensión escrita, pero todo eso lo que pretendía es que el niño fuera capaz de hacer un producto final concreto.

Trabajar una actividad así donde se dé ese producto final y donde el alumno sabe que está aplicando cosas que ha aprendido en otras, es mucho más enriquecedor que el examen concreto, parcial de una asignatura que parece que es inconexa con la otra. Le da más realidad, más veracidad al trabajo final.

5. Apertura a la coordinación interprofesional.

Estamos también abiertos, yo creo que los docentes están siempre abiertos al mundo laboral, porque se supone que también preparamos a nuestros alumnos para ese mundo laboral.

Pero si como un proyecto intercultural, sí, claro que sí, no me importaría.

6. Percepción de su función.

Pero me gusta la docencia en sí, incluso siendo yo la que tiene que intentar conciliar dificultades culturales.

7. Papel de la formación.

Entrevistadora: También te quería preguntar sobre tu formación, tu formación sobre estos profesionales que hemos comentado, que has hablado tú de ellos y el trabajo conjunto.

Violeta: Bueno pues formación académica cuando he estudiado ninguna.

Luego, una vez que empezó la sección bilingüe, incluso antes de la sección bilingüe porque teníamos mucho alumnado que venía de fuera si intervine en cursos de formación del profesorado a nivel cultural. Entonces, si tengo algún que otro curso de formación, o sea, enseñar en el aula cuando te enfrentas a varias culturas. Pues han sido profesionales que desde, casi siempre el profesional que se dedica a la mediación intercultural, hay docentes, pero también hay psicólogos, en fin, no sé exactamente qué formación tenían los que impartían los cursos, pero había pedagogos.

No, siempre hay un trabajo que es... hay una parte no presencial... pero recuerdo que ha sido siempre... La más práctica ha sido cuando se ha llevado al aula y he tenido a lo mejor que hacer algún test con los alumnos, algún sondeo para contestar a alguna pregunta que me pedían en el curso. Pero ya te digo hace mucho tiempo y creo recordar eso que ha habido una parte no presencial, por ejemplo, tu punto de vista, te ponían un tema y tenías que argumentar sobre un punto de vista de un tema y en algún caso si recuerdo haber hecho algún test en el aula.

cuando el profe va a una formación CEP es hablar con otro profe para ver como lo hace. Eso es lo que siempre se ha hecho. Tú vas a una formación o tú conoces a profesores, o los profesores, no sé si todos los gremios son iguales, pero nosotros siempre acabamos hablando de alumnos, de clases, de... Eso ya es trabajo colaborativo, porque es una escucha activa, es verdad que ves que hay gente con la que enseguida ves que coincides en su criterio pedagógico-didáctico pues te sientes enseguida con más ganas de aprender de esa persona y llegas a tu aula e intentas aplicar cosas que otra persona usa...

Volviendo a la pregunta, eso ha sido siempre, ha existido siempre, el tú cómo... Pero lo impuesto desde fuera, nos ha hecho hacer cosas que antes no, yo lo que llevaba peor es pasar al papel algo que había salido en una reunión. Que hubiese un acta, que hubiese que

contar que ha dicho fulano, cómo se han llevado... Me parecía perder energía y perder fuelle en algo que para mí era lo de menos, que estuviese por escrito.

8. Clima de centro.

yo creo que en este centro hay gente muy muy implicada en su trabajo y es un gustazo trabajar con gente que sabes que está tan preocupada como tú porque hay un bien común siempre que es el alumno. Y entonces en ese aspecto muy bien, que eso no quiere decir que todos tengamos la misma forma de enseñar, los mismos criterios, es imposible en un centro de enseñanza tener todos... Que hay veces que te gustaría pues que hubiese más tolerancia, más flexibilidad a la hora de poner un trabajo pues que sabes que va a haber ciertos profesionales que no les va a parecer bien, pero es que eso es... trabajar con personas humanas en la sociedad es imposible compartir los criterios. Entonces, pues hay veces que nos tenemos que amoldar, que tenemos que ceder, pero en general el ambiente de trabajo... Yo llevo veintidós años aquí, haciendo cuarenta kilómetros diarios y creo que, si no hubiese un mínimo de buen ambiente en el trabajo para poder compartir experiencias, actividades, saber que te van a escuchar, que se van... Luego, desde todos... el equipo directivo que juega un papel muy importante, el AMPA que tenemos un AMPA abierto siempre a todo, cuando hemos pedido una colaboración siempre han estado abiertos y dispuestos. La concejala de cultura ha sido alumna mía y la puerta abierta a todas... Muy bien, muy buen ambiente en general ninguna pega.

Pues estupenda, porque ya te digo el año que viene cumplimos 20 años y ahí sí que es verdad que ya no solo es lo que tu centro te tiene que apoyar, porque cuando te llevas a un alumno tienes que tener el apoyo de tus compañeros que tienen que amoldarse a lo mejor a retrasar exámenes o adelantar exámenes a cambiar.

9. Diferencia educación y empresa.

..., es como la política, esa negociación aquí, porque al final tiene que estar la gente. Yo creo que en educación se puede ver, lo que a lo mejor en una empresa privada el empleado acepta lo que el jefe le ha dicho y aunque no le guste tiene que hacerlo, en educación, somos para bien más rebeldes. Yo si hay algo en lo que no estoy convencida en lo que no creo, me cuesta mucho llevarlo a cabo. Entonces esa coordinación pasa un poco por negociación, de que el otro vea la importancia, la eficacia o lo que le va a venir a largo plazo bien si cambia en cierta manera su trabajo, su criterio.

10. Renovación educativa. El docente aprendiz.

Que todos los profesores tienen que partir siempre de la base de que nosotros nunca paramos de aprender, eso es lo más bonito de ser profes, que tú no llegas al aula con los folios amarillos o repitiendo lo mismo de hace veinte años, eso no, eso hoy día no creo que exista y yo he sido alumna y, yo si recuerdo profesores que llegaban con el mismo examen que habían puesto el curso anterior y la misma clase que habían dado. Eso... ahora está mucho más dinámica la educación