



VOL. 17, Nº 1 (sept-diciembre. 2013)

ISSN 1138-414X (edición papel)

ISSN 1989-639X (edición electrónica)

Fecha de recepción 16/04/2013

Fecha de aceptación 19/07/2013

RELACIONES PROFESIONALES ENTRE DOCENTES DEL PROGRAMA DE CUALIFICACIÓN PROFESIONAL INICIAL (PCPI) Y EL DEPARTAMENTO DE ORIENTACIÓN

Professional relationship among teachers working on initial professional qualification programme (pcpi) and the department of academic counselling and guidance



M^a Teresa González González y M^a Trinidad Cutanda López*

** Universidad de Murcia*

E-mail: mtgg@um.es, mtrini.cutanda@gmail.com

Resumen:

En este artículo se abordan algunas cuestiones sobre las relaciones profesionales entre los docentes que imparten el Programa de Cualificación Profesional Inicial (PCPI) en un Instituto de Educación Secundaria (IES) y el Departamento de Orientación (DO).

Marco teórico: La puesta en práctica de un programa como el PCPI requiere de ciertas condiciones organizativas, entre ellas la existencia de relaciones de colaboración y coordinación entre los implicados en su desarrollo. En el caso del PCPI revisten cierta complejidad pues sus docentes han de relacionarse como un equipo en el marco de los IES, en los que están arraigadas estructuras departamentales.

Metodología: Los datos que se presentan se han obtenido a través de entrevistas semi-estructuradas al Jefe de estudios y Orientador, así como a través de grupo de discusión con miembros del departamento de Orientación y los profesores implicados en el programa. Se analizaron cualitativamente.

Lugar y delimitación: La información procede de un estudio de caso realizado en un IES de la Comunidad Autónoma de Murcia. Aunque se exploraron diversos temas, en este artículo se alude únicamente a las condiciones en que se desarrollan las relaciones entre el departamento de Orientación y los docentes del PCPI y a qué temas y asuntos se abordan en las mismas.

Principales resultados: Se constatan barreras y dificultades de diversa naturaleza en lo que respecta a cómo se definen y desenvuelven las relaciones entre implicados en el PCPI. Éstas no siempre gira en torno a los aprendizajes y el trabajo en el aula.

Palabras clave: Programas de Cualificación Profesional Inicial, organización departamental, relaciones profesionales, coordinación docente, departamento de Orientación

Abstract:

This article deals with the conditions and contents of the professional relationship among teachers working on the compulsory modules of the Initial Professional Qualification Programme (PCPI) in a High School (IES) and the Department of Academic Counselling and Guidance (DO)

Theoretical framework: The implementation of a programme such as PCPI has some requirements, such as the existence of cooperation and coordination among all the people involved in its development. In the case of PCPI these are hard requirements because teachers need to relate as a team in the IES framework; but departmental structures are rooted deeply.

Methodology: The data presented have been collected from semi-structured interviews from the Chief of Studies and the Counsellor, as well as the discussion group with the Academic Counselling and Guidance Department and teachers involved in the programme. It was qualitatively analyzed.

Location and delimitation: The information comes from the study of a case in a Comunidad Autónoma de la Región de Murcia High School (IES). Only the part concerning conditions and contents of the relationship between staff and the Academic Counselling and Guidance has been presented.

Main outcomes: Several boundaries and difficulties of different origins have been found with respect how the relationships among the people involved in a PCPI are defined and unfolded. The contents are not always focused on learning and work in the classroom.

Key words: Initial Professional Qualification Program, departmental organization, professional relationships, teacher coordination, Department of Academic Counselling and Guidance

0. Introducción

Las relaciones profesionales en el centro educativo, la coordinación y colaboración entre sus miembros, las dificultades y barreras para desarrollarla adecuadamente y, en general, su complejidad, es un tema al que se alude frecuentemente en la bibliografía sobre los centros educativos y sus dinámicas de funcionamiento interno. El tema constituye objeto de atención en este artículo, si bien no en términos generales sino específicamente referidos a las relaciones profesionales y coordinación en los IES y entre docentes responsables de impartir un programa específico para alumnos en riesgo de exclusión educativa como es el PCPI.

El texto se ha organizado en tres grandes apartados: En el primero se justifica la importancia de indagar cómo discurren las relaciones profesionales en el mencionado programa cuyos docentes, aunque lo imparten en centros de educación secundaria en los que predomina una coordinación por departamentos, han de coordinarse como equipo. Seguidamente, se alude a los objetivos y diseño metodológico del trabajo de investigación del que derivan los datos que se presentan en el artículo, comentándolos en sus aspectos más relevantes. El último apartado recoge reflexiones y conclusiones derivadas de los datos.

1. Marco teórico

1.1. El desarrollo en la práctica de programas, mejoras o innovaciones: La importancia de las condiciones organizativas del centro educativo.

Son diversos los elementos y aspectos que entran en juego y aportan claves para comprender el proceso, siempre complejo, de puesta en práctica de programas, innovaciones o mejoras en los centros y aulas. Ya desde el último cuarto del pasado siglo, la investigación en torno al cambio educativo fue constatando que los diseños provenientes de la Administración Educativa no son trasladados de un modo fiel y lineal a la práctica cotidiana. El proceso es más complejo; en él entran en juego múltiples factores y condiciones (Escudero, 2004; Fullan, 2002; Bolívar, 2012), entre otros aquellos ligados al profesor individual -que en su aula no “aplica” pasiva y linealmente lo diseñado en un programa que le viene dado, sino que lo interpreta, valora y adapta a la situación en que ha de llevarlo a cabo-, así como aquellos vinculados al contexto organizativo concreto en el que se desarrollan: el centro escolar. Sus estructuras, relaciones y dinámicas organizativas, sus prioridades, sus habituales rutinas y modos de actuar y los valores y creencias que las sustentan pueden hacer de él un contexto propicio y comprometido con la puesta en práctica del programa o proyecto en cuestión o, por el contrario una fuente de dificultades o limitaciones para la misma. Así pues, aunque las actuaciones llevadas a cabo en las aulas constituyen el núcleo central de la puesta en práctica de cualquier programa educativo, no conviene olvidar que lo que ocurre en ellas y lo que los alumnos aprenden o dejan de aprender no es independiente del contexto organizativo del que forman parte y de las condiciones generadas en él para garantizar el desarrollo coordinado del trabajo con los alumnos y el logro de los aprendizajes previstos (Bryk et al, 2010).

Entre tales condiciones ocupan un lugar importante las que podríamos denominar “*relacionales*”, referidas a las dinámicas de implicación, participación, coordinación y trabajo conjunto que se promueven y cultivan en el centro en orden a que los docentes clarifiquen el sentido y razón de ser del programa o proyecto, concreten cómo se va a desarrollar en las aulas y qué aprendizajes han de alcanzar los alumnos, coordinen las diversas actuaciones, etc.

Las relaciones de coordinación docente que se desplieguen en un centro educativo no son independientes de las condiciones “*estructurales*” -tiempos, recursos materiales y humanos, procedimientos y estructuras para la coordinación docente, funciones de directivos y otros profesionales implicados, etc.- existentes en el mismo o establecidas formalmente desde instancias administrativas para la puesta en práctica del programa en cuestión. Tales condiciones estructurales no determinan linealmente el cómo transcurra la coordinación entre docentes: es bien sabido, por ejemplo, que el que se establezca formalmente cuándo, cómo y para qué han de reunirse y coordinar su trabajo los profesores, no garantiza *a priori* que tal coordinación se produzca. Ello es así porque también se requieren condiciones “*culturales*” ligadas a las creencias, valores, concepciones, prioridades y expectativas -trabajo compartido frente a individualismo, intercambio de prácticas profesionales y reflexión colectiva frente a privatización de la práctica, búsqueda conjunta de soluciones a problemáticas de aula, el aprendizaje de los alumnos como foco esencial de la colaboración docente, que sustentan y apuntalan determinados modos de relación y trabajo conjunto en el centro y entre sus docentes.

Las condiciones *estructurales*, *culturales* y *relacionales* coexisten y se entrelazan configurando ese contexto organizativo en el que se desarrolla un programa o proyecto de mejora. Tal contexto, como ya se señaló, puede propiciar y facilitar su puesta en práctica o, por el contrario, resistirla o entorpecerla.

En el próximo apartado se realizan algunas consideraciones más específicas sobre las referidas condiciones relacionales, en las que se hará referencia los PCPI. A efectos de facilitar la lectura, se describe en el cuadro que sigue los rasgos básicos que lo definen. Una descripción más detallada de estos programas, su oferta y desarrollo en la Comunidad de Murcia puede verse en González et al. (2012)

- ♦ El PCPI es un programa regulado por la Ley Orgánica de Educación (LOE, 2006), que sustituye a los programas de Garantía Social (PGS) establecidos con la LOGSE (1990)- Está destinado a alumnos que finalizan su etapa educativa obligatoria sin haber obtenido la titulación en la formación básica y no pueden continuar sus estudios ; son, generalmente, jóvenes con un historial académico plagado de dificultades y fracasos, que, con frecuencia, rechazan o son rechazados por la escuela, encontrándose en una situación de enorme vulnerabilidad pues salen del sistema escolar sin las competencias necesarias para transitar al mundo laboral y la vida adulta y también sin posibilidad de acceder a oportunidades educativas posteriores.
- ♦ Se establecen con el objetivo de que estos alumnos, cuyas trayectorias escolares han estado plagadas de dificultades, retrasos y desafecciones escolares, *alcancen competencias profesionales propias de una cualificación de nivel uno de la estructura actual del Catálogo Nacional de Cualificaciones Profesionales (...) así como que tengan la posibilidad de una inserción laboral satisfactoria y amplíen sus competencias básicas para proseguir estudios en las diferentes enseñanzas*” (LOE, art. 30.2).
- ♦ En la Comunidad Autónoma de Murcia este programa puede adoptar tres modalidades diferentes en: *Iniciación Profesional, Taller Profesional e Iniciación Profesional Especial*, siendo la primera de ellas la que se desarrolla propiamente en los IES.
- ♦ Se estructura en módulos obligatorios y voluntarios. Los primeros, ofrecen al alumno una formación asociada a un perfil profesional determinado así como una formación básica de carácter más general; al superarlos, se obtiene una certificación académica que da derecho a solicitar el certificado de profesionalidad correspondiente. Los segundos, se cursan voluntariamente y se orientan a desarrollar aquellos aprendizajes necesarios para obtener el título de Graduado en Educación Secundaria Obligatoria, que permitiría continuar regularmente la formación en el sistema educativo
- ♦ Con la futura LOMCE, estos programas desaparecen. Alumnos en circunstancias similares cursarán la Formación Profesional Básica (apartados 30 a 35), que les permitirá obtener un título profesional básico,

1.2. Las relaciones y coordinación docente en el proceso de puesta en práctica de programas en los centros escolares. Algunas precisiones referidas a los PCPI

En el centro educativo las relaciones profesionales y su naturaleza constituyen un aspecto determinante en las oportunidades de participación y compromiso de trabajo en equipo por parte de los docentes. Aunque es una temática que engloba una amplia gama de cuestiones, se alude seguidamente sólo a dos pensando, específicamente en el PCPI:

En primer lugar, explorar ese ámbito de relaciones profesionales en el caso del PCPI, requiere tener en cuenta que quienes lo imparten son docentes que provienen de diferentes departamentos. De hecho, la Orden que regula este programa en la Comunidad de Murcia

(2008) indica expresamente que para impartir los módulos asociados a Competencias Básicas en los IES (...) El *profesorado será funcionario del Cuerpo de maestros, perteneciente o adscrito a los Departamentos de coordinación didáctica de Lengua Castellana y Literatura, Matemáticas, Geografía e Historia, y Ciencias Naturales* (...) (art. 20.3). Por su parte, el docente que imparte módulos específicos, pertenece a un departamento de la familia profesional.

La estructura por departamentos es habitual en los centros de educación secundaria. Son órganos de coordinación integrados por docentes especialistas en un determinado ámbito disciplinar y/o profesional que -al menos según lo formalmente establecido- habrán de planificar y coordinar la enseñanza de las áreas o materias que agrupa el departamento a lo largo de los diversos cursos en que se desarrollan. Como documenta ampliamente la bibliografía existente (Brady, 2008; Brooker, 2006; González, 2004; Hargreaves, 1994; Siskin y Litle, 1995) la presencia de tales estructuras influye y determina en gran medida las relaciones profesionales entre profesores que, de ocurrir, girarían en torno a las asignaturas/módulos y su enseñanza. Ese patrón relacional entre los docentes de IES dificulta en gran medida el diálogo y colaboración entre departamentos y alimenta un oferta curricular compartimentalizada por asignaturas no siempre relacionadas entre sí, con poca flexibilidad para integrar y diversificar dinámicas de aula. De hecho, los grupos regulares de alumnos cuentan con varios profesores, cada uno de los cuales proviene de un determinado departamento con sus propias dinámicas y planteamientos acerca de la enseñanza de su materia. Esa escasa relación y coordinación interdepartamental dificulta la necesaria coordinación de la actuación educativa entre las distintas asignaturas que cursan y la continuidad y seguimiento del progreso de los aprendizajes.

Los docentes que desarrollan el PCPI en el IES se encuentran, precisamente, en esa situación: es decir son profesores originarios de diversos departamentos, académicos o de formación profesional, que cuentan con el apoyo del departamento de Orientación. Su docencia se circunscribe al programa en cuestión y a los alumnos que lo están cursando. Una actuación coordinada, en este caso, exigiría focalizarse sobre los alumnos y la formación que recibirán en los distintos módulos durante el curso académico; es decir exigiría desarrollar una coordinación "horizontal", del trabajo con el grupo de alumnos rompiendo así, de algún modo la coordinación "vertical" (González, 2003) de la asignatura propia de los departamentos tan arraigada en los IES. Además, en el caso de módulos de competencias básicas (organizados en tres ámbitos: Comunicación; Social y Científico-Tecnológico) el profesor habrá de impartir contenidos que no se corresponden con una asignatura en particular. Ya que se trata de un programa destinado a alumnos en riesgo de exclusión, con trayectorias académicas de fracaso y desafección escolar, la coordinación en lo que respecta a metodologías, clima de aula, apoyo y atención a sus necesidades es fundamental. Tomar decisiones conjuntas sobre el particular, requerirá de una fuerte relación colegial con el resto del equipo docente, y asimismo con los respectivos departamentos de referencia y con el de Orientación. Las estructuras departamentales propias de los IES no la facilitan, y la normativa sobre PCPI en la Comunidad de Murcia habla del equipo docente, sin establecer explícitamente en ningún caso que éste haya de funcionar como tal en la planificación y desarrollo de la enseñanza; tampoco es clara respecto a qué relaciones de coordinación han de mantener estos docentes, con quiénes y en qué ámbitos.

En segundo, aunque no siempre será sencillo, sí es importante cultivar la colaboración entre los docentes del PCPI y, además, que sea una colaboración rica, que gire alrededor de cuestiones relevantes para el aprendizaje de los alumnos. Las disposiciones

estructurales previstas para desplegar el programa en los institutos establecen el escenario para ello; pero no sólo hay que tener en cuenta cuál es ese escenario sino qué se hace en él.

Cualquier estructura para la coordinación - un departamento, un equipo, comisión, grupo de trabajo, etc. - puede terminar siendo un contexto en el que sus miembros se reúnan para abordar asuntos meramente formales o administrativos, o para comentar "historias" o anécdotas sobre este o aquel alumno o alumna; para desarrollar, en definitiva, una forma 'simple' de colaboración que, como indicó en su momento Little (1990) no es sino el reflejo de que cada profesor desarrolla su docencia independientemente del resto. Por el contrario, esa misma estructura puede constituirse en un contexto para una colaboración real, reflejo del mayor grado de interdependencia entre los docentes (McLaughlin y Talbert, 2001). Para que así ocurra no solo importan las condiciones *estructurales*, también es preciso que los docentes, más allá de comentarios puntuales o anecdóticos sobre lo que ocurre en las aulas, orienten su trabajo a clarificar qué conocimientos, habilidades, disposiciones han de adquirir los alumnos como resultado de su paso por el programa, cómo conectar, relacionar y coordinar aprendizajes ligados a competencias básicas con otros de carácter más profesional (Monguilot, 2010), cómo coordinar la enseñanza a través de diferentes módulos, organizar actividades y abordar colectivamente problemas y dificultades de los alumnos del grupo. En ello entran en juego condiciones *culturales*, pues difícilmente ocurrirá tal trabajo si no se asumen y comparten concepciones, planteamientos y propósitos comunes que den sentido a las decisiones que se vayan tomando en orden a coordinar líneas de actuación y prácticas que reviertan en los aprendizajes pretendidos para los alumnos.

La cuestión, por tanto, no es sólo si los profesores se reúnen y trabajan en grupo sino, en última instancia, *sobre qué* colaboran. Como bien advierte Du Four *et al* (2006), que los docentes colaboren unos con otros no lleva automáticamente a la mejora de la práctica. Es fundamental el trabajo conjunto sobre asuntos clave como ¿Qué pretendemos que aprendan los alumnos? ¿Cómo saber si lo han aprendido o no? ¿Qué respuesta dar a quienes no alcanzan esos aprendizajes o les resultan en exceso sencillos?. La colaboración, en definitiva, no es un fin en sí mismo, sino un medio para un fin: contribuir a los aprendizajes de los alumnos.

A la luz de las dos cuestiones comentadas, cabe pensar que las relaciones profesionales y de coordinación entre el profesorado que se hace cargo del PCPI revisten cierta complejidad por varias razones: 1) Profesores con afiliaciones profesionales diferentes y procedentes de departamentos distintos han de coordinarse y trabajar juntos, una dinámica poco habitual en los institutos. 2) Las estructuras que facilitarían esa coordinación (organización por equipos) están escasamente asentadas y son prácticamente inexistentes en los IES. 3) Ciertos aspectos característicos de la cultura organizativa del centro de secundaria, pueden generar resistencias o barreras, por ejemplo: a) la balcanización del profesorado alrededor de los departamentos y materias (Hargreaves, 1996; Fullan y Hargreaves, 1997) o, también, el individualismo y la privacidad profesional asentada en los centros o en los propios departamentos (McLaughlin y Talbert, 2001); b) La diferente consideración que con cierta frecuencia se da, en los IES, a los contenidos (y los departamentos) de carácter académico y a los de carácter profesional -ambos coexisten en el PCPI- o la separación que se mantiene entre ellos, como en su momento documentara Morton (1993); c) Planteamientos mantenidos en el instituto acerca de la pertinencia de que programas y medidas destinadas a alumnos en riesgo se integren e incardinan en el discurrir regular de la actividad del centro o que existan como meros "apéndices" de la oferta curricular del mismo.

El asunto se puede tornar más complejo al entrar en juego el Departamento de Orientación. Sobre ello se comenta en el siguiente apartado.

1.3.- El Departamento de Orientación y su papel en las dinámicas de coordinación docente

También en el conjunto de relaciones entre implicados en el PCPI entra en juego el Departamento de Orientación. Aunque tiene asignadas múltiples funciones relacionadas con el apoyo a ámbitos como la orientación educativa y profesional, la acción tutorial, la atención a la diversidad, o los procesos de enseñanza, su actuación tiende a dirigirse más al plano de los alumnos (diagnóstico y certificación de dificultades, detección de necesidades educativas y problemas de aprendizaje, elaboración de informes individuales, diseño de estrategias de intervención, adaptaciones individualizadas, ...), que al de los docentes y las dinámicas curriculares y de enseñanza en el centro y aulas (apoyar y asesorar al profesorado, colaborar en la elaboración de proyectos del centro, dinamizar y potenciar dinámicas de colaboración y coordinación entre docentes, etc.).

Las propias normativas refuerzan esa tendencia: por ejemplo, en el caso de la Comunidad Autónoma de Murcia, entre las funciones atribuidas al Departamento de Orientación en la puesta en práctica del PCPI predominan las relacionadas con alumnos individuales (dictámenes, informes psicopedagógicos, respuesta a necesidades de intervención...) siendo mucho más escasas y desdibujadas las referidas al apoyo o asesoramiento al profesorado.

Sin embargo, son múltiples los argumentos que sustentan la pertinencia de un apoyo por parte de este departamento basado más en la consulta y colaboración, en el diálogo y análisis conjunto de problemáticas que requieren respuestas y soluciones colectivas, y en la mejora de la educación y de los aprendizajes en los centros, trabajando con los profesores (Diez Gutiérrez, 2001; Domingo, 2006, Bolívar, 2008). Como defiende Bolívar: “trabajar con” más que “intervenir en” profesores y centros (p. 273).

Desde un enfoque de esta naturaleza, tiene pleno sentido explorar cuál es el papel del Departamento de Orientación en apoyar el trabajo conjunto y coordinación de docentes implicados en el desarrollo del PCPI.

El trabajo del orientador a este nivel con los profesores podría constituir una vía valiosa para desplegar lo que se viene denominando un liderazgo distribuido (González, 2011; Bolívar, 2012). Posee conocimientos y experiencia valiosa de trabajo con alumnos en riesgo y puede aportar información importante sobre ellos y sobre la pertinencia de unas u otras actuaciones con los mismos. Igualmente, puede trabajar con los profesores para clarificar el sentido y razón de ser del programa, los propósitos pretendidos y las posibilidades que puede representar para el alumnado, con vistas a compartir una idea mínimamente consensuada y clarificada de qué significa y qué conlleva ser docente en el mismo. Otro frente importante es potenciar todas las posibilidades de trabajo conjunto y colaboración profesional que contempla la propia regulación del programa y su concreción en el centro; a través de ese trabajo conjunto, los implicados en el PCPI pueden ejercer influencia recíproca y generar acción en concierto. Cuando los profesores trabajan juntos, comparten iniciativas y responden y construyen sobre ellas están *liderando* entre todos el desarrollo adecuado y coherente del PCPI hacia el logro previsto de los aprendizajes, formación e implicación de los alumnos.

2. Metodología

Los datos que se presentan y comentan en los apartados siguientes proceden de un trabajo de investigación titulado "*Relaciones y coordinación entre los profesionales del PCPI y entre éstos y el Departamento de Orientación. Un estudio de caso en un IES*", financiado por la Universidad de Murcia a través de una Beca de Iniciación a la Investigación para el año 2012, vinculada al proyecto "*Seguimiento y evaluación de los Programas de Cualificación Profesional Inicial (PCPI) en la Comunidad Autónoma de Murcia*" financiado por la Fundación Séneca.

La investigación se centró en un aspecto específico de la puesta en práctica del PCPI: la colaboración y el trabajo conjunto del profesorado y otros profesionales implicados en el primer curso (módulos obligatorios) de dicho programa en un IES en la Región de Murcia, en el que se imparten tres PCPI con perfiles profesionales diferentes. Su propósito se concretó en dos objetivos:

1. Conocer cómo y en qué ámbitos se coordina el profesorado del PCPI y
2. Explorar cómo son y sobre qué versan las relaciones entre el profesorado del programa y otros profesionales del Departamento de Orientación.

A diferencia de otros trabajos de investigación realizados en nuestro país sobre los PCPI, que se han interesado más por indagar sobre aspectos curriculares, perspectivas de alumnos o apoyos a los mismos (p. ej. Aramendi y Vega, 2011, 2013; Palomares y López, 2012; Vega y Aramendi, 2009), el que se documenta aquí gira alrededor del profesorado y su coordinación.

La metodología utilizada, de corte cualitativo, fue un estudio de caso. Se seleccionó un Instituto de Educación Secundaria de la Región de Murcia, de los dos existentes en la localidad de pertenencia. Es un IES sito en un entorno formativo y cultural medio-bajo en las afueras, de grandes dimensiones (10000 metros cuadrados, 1024 alumnos y 127 profesores), con una amplia oferta educativa en general, que imparte tres perfiles distintos de PCPI (peluquería, informática y automoción) y con una larga trayectoria en estos programas (incluidos los anteriores, de Garantía Social). Se tuvo en cuenta el fácil acceso al campo y su disponibilidad a participar en el estudio. La idoneidad del caso, se calibró con una visita previa al centro. Posteriormente, se realizaron cinco visitas para la entrega de acreditación y gestión de permisos; contacto, y aceptación del profesorado de PCPI, el equipo directivo y el Departamento de Orientación; recogida de información, y retirada.

En consonancia con el denominado análisis *extensivo o grueso* (Morra y Frielander, 2001), se recabó información de distintas fuentes, para lo cual las técnicas empleadas y los instrumentos elaborados fueron:

- ♦ La observación participativo-pasiva de dos sesiones de coordinación registrada a través un guión de notas de campo.
- ♦ Entrevistas semi-estructuradas. Una al Jefe de estudios y otra al Orientador. En cada una se profundiza en aspectos particulares, si bien ambas giraron en torno a temas relacionados con los tres PCPI impartidos en el IES, su organización y gestión, programaciones, coordinación, trabajo con docentes, formación en centros de trabajo... Las dos Guías de entrevista fueron validadas a través del procedimiento de juicio de expertos.

- ♦ Grupo de discusión, para obtener información significativa de todos los profesionales adscritos al programa. Se diseñó una guía abierta de tópicos a abordar en la sesión, organizados en tres ámbitos: Coordinación del equipo docente y trabajo en el aula; relaciones del equipo docente con otros departamentos y/o con el equipo directivo; y sentido y finalidad del PCPI y de la coordinación docente. Este instrumento fue validado también a través de juicio de expertos.

La información se recogió durante el mes de octubre de 2012, poco después de haberse iniciado el curso académico. Una vez transcrita, se analizó cualitativamente mediante un proceso detallado de codificación y generación inductiva de categorías. En concreto, se establecieron cinco categorías temáticas relacionadas con los aspectos y dimensiones exploradas durante la fase de recogida de datos: el alumnado (perfil, características y necesidades educativas); el profesorado (perfil profesional y experiencia previa); el programa (motivos para desarrollarlo en el centro, adscripción de alumnos, valoraciones y percepciones del profesorado, aspectos organizativos, etc.); la coordinación llevada a cabo entre los profesionales implicados en el programa; y la Formación en Centros de Trabajo.

La información que se presenta en los apartados siguientes se deriva básicamente de dos de ellas: “profesorado” y “coordinación”. Su análisis permite conocer de un lado las condiciones que envuelven las relaciones y la coordinación entre los profesionales del PCPI en el IES, y su ligazón con aspectos vinculados a rasgos “culturales” preeminentes en el mismo, y, de otro, los temas, asuntos y cuestiones sobre los que versan esas relaciones.

3. Resultados

3.1. Coordinadas en las que se inscriben las relaciones entre los distintos profesionales que intervienen en los PCPI

Una primera panorámica acerca de las coordenadas que en el caso particular analizado enmarcan las relaciones profesionales en torno a los PCPI, la aportan los datos de la siguiente tabla.

Tabla 1: *Coordenadas que enmarcan las relaciones entre los distintos profesionales que intervienen en el PCPI*

Dónde	Ubicación tradicional en el Departamento de Orientación	
Cuándo	- Al principio del curso, en periodos de evaluación, y cuando el profesorado las solicita. Habitualmente una vez por semana - Reuniones informales frecuentes: “contactos de pasillo”	
Participantes	- Todo el profesorado de PCPI (excepto el profesor de F.O.L.) - Orientador, profesora técnico de servicios a la comunidad, profesora de pedagogía terapéutica (miembros del D.O.)	
Cómo	- Distinto grado de implicación con el D.O. según las dificultades del profesorado y su vinculación con los respectivos departamentos de pertenencia: Tendencia a una mayor implicación del nuevo profesorado y del de módulos de competencias básicas.	
Principales	<i>Condiciones de acceso</i>	- Los docentes de módulos específicos pertenecen a la plantilla del centro.

Problemáticas	<i>del profesorado</i>	<ul style="list-style-type: none"> - Para los de Competencias Básicas no existen plazas de plantilla adjudicadas previamente por concurso de traslados- Se cubren con profesionales del centro o en comisión de servicios. Situación agravada por los recortes: Se adjudica profesado del centro <u>sin experiencia</u> con PCPI, para cubrir horarios (criterios <i>residuales</i>). Hay 4 profesores de competencias básicas (frente a 1 de años anteriores). La fragmentación resultante se reseña como impedimento para coordinarse. - Desconocimiento del profesorado entre sí y por los profesionales del D.O. hasta el inicio del curso.
	<i>Alumnado</i>	<ul style="list-style-type: none"> - Gran heterogeneidad, problematicidad, dificultades de aprendizaje y sin motivación
	<i>Falta de apoyos</i>	<ul style="list-style-type: none"> - Escasa vinculación del equipo directivo en general y difícil coordinación con la jefatura de estudios (intervenciones excepcionales) - Desconocimiento generalizado del programa por el resto del profesorado, ninguna referencia a los mismos en los Departamentos Didácticos - Falta de recursos, medios e implicación por parte de la Administración

La información sintetizada en la tabla precedente ilustra cuáles son las coordenadas contextuales en las que ocurren las relaciones profesionales y, de modo entrelazado, las problemáticas generadas por las mismas:

Las reuniones entre los profesionales del PCPI se realizan, semanalmente, en el espacio físico del Departamento de Orientación. De algún modo se ha asumido que dadas las constantes dificultades del alumnado, y el sentimiento de los profesores implicados de “estar desbordados” -como ellos mismos manifiestan- ése es el emplazamiento más conveniente. Tal asunción descansa, a su vez, en la “tradicción” del IES de que siempre se han reunido ahí, lo cual, por otra parte, reflejaría la creencia o supuesto de que el PCPI solo concierne al profesorado directamente implicado y al propio Departamento de Orientación. El resto de docentes, queda al margen de las cuestiones relacionadas con dicho programa, y posee solo un vago conocimiento de su existencia. Cabe, en tal sentido, atisbar cierta marginalidad del PCPI en el conjunto del IES.

Es ilustrativo de esa marginalidad el hecho de que en la sesión de discusión, que como ya se indicó se realizó poco después de haberse iniciado el curso académico, los docentes asignados para impartir los módulos de Competencias Básicas -que hasta el momento habían trabajado en la ESO- manifestaron su desconocimiento general sobre el programa y sus características y sobre dónde y cómo se llevarían a cabo las reuniones para la coordinación. De hecho cuando la investigadora negocia con ellos su consentimiento para la realización del grupo de discusión, fecha, hora, etc., la mayor parte manifestaron que “*es mejor que nos entrevistes después porque acabamos de empezar y no conocemos casi nada del programa, no te podemos hacer aportaciones*”.

Aunque el D.O. prevé realizar una reunión semanal con los implicados en el PCPI para el seguimiento del programa, el desconcierto, también reticencia, de los profesores asignados a principio de curso da lugar a que ellos mismos soliciten una reunión para recibir información, comentar sobre el alumnado y entablar las primeras relaciones entre los colegas. Al haber sino asignados por criterios “residuales”, acceden al programa sin formación

específica sobre el mismo y cómo desenvolverse en él y sin experiencia de trabajo con alumnado en riesgo de exclusión educativa; como comenta un docente: *“el perfil del alumnado yo lo conocía de oídas, y el que no lo conociera se lleva un sopetón”*.

Es pertinente también subrayar que los profesores responsables de impartir los *ámbitos* de competencias básicas consideran un *“handicap”* añadido el hecho de que al ser cuatro -y no uno sólo como ocurre en los módulos específicos del perfil profesional- han de fragmentar su docencia en cada uno de los PCPI y coordinarse entre ellos. Se quejan, pero lo consideran prioritario, dada las dificultades a las que se enfrentan. En la sesión de discusión se comentó, por ejemplo, la posibilidad de celebrar la mayoría de las reuniones sólo entre esos cuatro docentes y el D.O. idea finalmente desestimada pero que dio lugar a frecuentes *“contactos de pasillo, cuando se puede y cómo se puede”*:

“... el gran problema lo tenemos este año con la coordinación de la formación básica fragmentada que la tenemos que hacer un poco aparte, y la hacemos en los pasillos prácticamente. Porque los tutores con la formación específica no tienen problemas, es una persona sola la que da todos los módulos... y el de FOL va a su bola también” (Docente- módulos C. Básicas)

En ningún caso se contempla que haya de existir coordinación entre quienes trabajan aspectos profesionales y quienes se centran en competencias básicas. La interdisciplinariedad es, para ellos impensable en el PCPI.

Finalmente, en la sesión de discusión también aflora como problemática la percepción generalizada entre los implicados de carecer de apoyos tanto en el centro, por parte del equipo directivo y del resto de departamentos de coordinación didáctica, como por parte de la Administración a la que se reprocha su falta de implicación, la escasez de recursos asignados y el apoyo exiguu que presta al centro.

“si la Formación Profesional sigue siendo la hermana pobre, el PCPI..., aunque claro, tú no te preocupes si se puede hacer lo mismo con mucho menos, es lo que dice el ministro ¿no?”

En síntesis, los aspectos comentados ofrecen la panorámica de una coordinación en condiciones ambiguas, inciertas y del todo insuficientes. Las coordinadas en las que se mueven los docentes del PCPI generan algunas contradicciones entre quienes imparten módulos de competencias básicas, provenientes de departamentos de coordinación didáctica: 1) Consideran vital una coordinación fuerte y prolongada pues accedieron al programa sin una preparación específica, y han de hacer frente a múltiples dificultades (trabajar con un alumnado que consideran ‘difícil’, mantenerse en contacto con otros profesionales del departamento de Orientación, impartir un ámbito de conocimiento, coordinarse con profesores de otros ámbitos...). 2) Entienden que las condiciones organizativas en las que se mueven hacen casi imposible esa necesaria coordinación. 3) La percepción de imposibilidad se entremezcla con una cierta vivencia de que *“les ha tocado estar”* en el PCPI, que no favorece la disposición y el compromiso para implicarse y trabajar coordinadamente con los colegas. Subyaciendo está una cierta percepción negativa del propio PCPI que califican como *“cajón de sastre”, “programas de segunda”, “ignorado”, “no el caramelo en dulce de los centros”, o “el hijo pobre de la Formación Profesional”,* entre otros. No lo rechazan, sin embargo, pero manifiestan que es absolutamente necesario dotarlos de mayor entidad.

2.2. Contenidos de las relaciones entre profesorado del PCPI

Las cuestiones y asuntos esenciales sobre las que versa la coordinación entre los distintos profesionales implicados en el PCPI, han de ser comprendidas en el marco de las

coordinadas y problemáticas bosquejado en el apartado anterior, que influyen de manera importante en cómo y sobre qué trascurren tales relaciones. Es preciso recordar asimismo que la recogida de información para la investigación se realizó a principios de curso, momento en el que los profesores implicados contactaban con el PCPI; por tanto gran parte de los temas abordados entre ellos se focalizan en sus inquietudes iniciales. De un modo más explícito, los datos aportados en el grupo de discusión en relación a este segundo aspecto, se sintetizan en la siguiente tabla.

Tabla 2: *Contenidos esenciales tratados en las reuniones de coordinación del PCPI.*

Planificación sesiones de clase (programas)	<ul style="list-style-type: none"> - Aunque se intenta llevar a cabo la programación requerida de forma conjunta, cada profesor la realiza en función a sus propios criterios. Aún no estaba elaborada cuando se realizó la investigación. - La fragmentación del módulo de competencias básicas en 4 profesores, aumenta las dificultades de consenso y toma de decisiones para establecer una programación común. 	
Trabajo en el aula	<i>Contenidos</i>	- Adaptación constante según las necesidades del alumnado.
	<i>Metodología</i>	- El profesorado demanda pautas de intervención y actuación de forma constante: Típicas recetas de aula (qué puedo hacer o cómo)
	<i>Materiales</i>	- Toma de decisiones en relación a materiales existentes (libros de texto) y/o adaptados.
	<i>Evaluación</i>	<ul style="list-style-type: none"> - Se abordan en general distintos aspectos relacionados con el seguimiento y desarrollo del programa. - En las sesiones de evaluación, se valora el desarrollo del currículo, las modificaciones o remodelación del programa según los alumnos. - Grandes problemas para calificar al alumnado de forma conjunta entre los 4 profesores de competencias básicas.
Apoyo/ asesoramiento		<ul style="list-style-type: none"> - Especialmente al nuevo profesorado y al de módulos de competencias básicas. - En relación a la intervención con el alumnado: sobre todo en temas de mala conducta y cómo gestionar el aula, y en función a las necesidades detectadas en ella.
		<ul style="list-style-type: none"> - Informes psicopedagógicos. - Relaciones con la familia y con los servicios sociales en su caso. - Apoyo con ACNEAE y alumnado de medidas judiciales. - Frecuentes contactos informales con los docentes
Aporte de información		- Información general sobre las condiciones y funcionamiento del programa, sobre el alumnado, en cuestiones puntuales (cuándo son las prácticas, los exámenes...), legislativa y cualquier otra relevante.

A partir de lo incluido en la tabla anterior, se pueden realizar las siguientes consideraciones en lo que se refiere a los asuntos tratados en las sesiones de coordinación:

En primer lugar, las declaraciones de los participantes giran alrededor de dos ámbitos temáticos principales: su desconocimiento de estos programas y las constantes dificultades

para gestionar el aula. Los problemas de conducta y la disparidad en las capacidades de aprendizaje del alumnado, junto con la inexperiencia docente, abocan en una demanda constante de información sobre el PCPI así como de técnicas o estrategias -a modo de "típicas recetas"- para desenvolverse en el aula con esos alumnos. El Departamento de Orientación, en consecuencia, dedicará gran parte de su actuación a labores de apoyo y asesoramiento al profesorado en estos temas, aportando referencias, documentos y materiales de todo tipo, según las necesidades surgidas.

La demanda de apoyo, sin embargo, no es igual en todos los casos; depende en gran medida del grado de afinidad y relación vinculante de cada docente con su respectivo departamento de procedencia. Ésta es evidente entre el profesorado de los módulos Profesionales, pues las decisiones tomadas por sus propios departamentos son un punto de apoyo y recurso básico para elaborar (reduciendo y adaptando) las programaciones que utilizarán en el PCPI; la afinidad con su departamento de origen es clara al impartir contenidos ligados al mismo perfil profesional; la relación de estos docentes con el departamento de Orientación se circunscribe a cuestiones generales, de organización y concernientes a las tutorías (son los tutores de grupo). Por su parte, los profesores de módulos de Competencias Básicas mantienen una relación más débil y menos vinculante con los departamentos de los que proceden, y más dependiente del de Orientación. En ello influye el hecho de que no impartan una materia (la de su departamento) sino un ámbito de conocimiento; consideran, así, que las decisiones y programaciones de su departamento no le sirven como punto de referencia pues ellos han de integrar en la suya contenidos de varias asignaturas, que no disponen de un criterio claro para planificar su enseñanza y que, además, han de coordinarse con otros (tres) docentes. Demandan así mucho más apoyo del departamento de orientación.

Las dificultades esgrimidas para la coordinación entre los cuatro profesores de Competencias Básicas han sido una constante a lo largo del período de recogida de datos. Se encuentran con impedimentos para consensuar aspectos básicos del programa tales como la adaptación de materiales, los criterios de evaluación o la concreción de contenidos. Incluso argumentan que ésa es la principal razón por la que, cuando se realizó el grupo de discusión, aún no hubiesen elaborado la programación de los correspondientes módulos.

Finalmente, es reseñable que el desarrollo habitual de las sesiones de coordinación no responde a una planificación previa de temas a tratar: las distintas cuestiones son abordadas según van surgiendo y sin un orden establecido. Esto conlleva que si bien intentan tratar todo lo concerniente al buen desarrollo del PCPI, (programación, metodología, tutorías, problemas de conducta, necesidades y dificultades del alumnado, cuestiones organizativas...), no es habitual que se tomen decisiones al respecto, siendo el resultado de dicha coordinación, en gran medida, insustancial.

"Se tratan temas muy generales, no hay un orden establecido de decir vamos a hablar de esto, puede ser de carácter general, puede ser la programación cómo es el caso, o puede ser de un alumno, o de dos, o de tres, o puede ser de cualquier circunstancia que merezca la pena o que consideremos que hay que tratar" (docente 2)

En definitiva, lo anteriormente comentado permite concluir que las sesiones conjuntas realizadas en el departamento de orientación presentan algunos puntos flacos, entre ellos las escasas decisiones de coordinación que se derivan de las mismas. En este caso, el papel del orientador como asesor, agente de apoyo y elemento de empuje al trabajo docente es prácticamente inexistente. No ocurre así con el apoyo individualizado del D.O. a cada uno: todos coinciden en señalar que es siempre un apoyo puntual efectivo.

4. Conclusiones y reflexiones finales

La fundamentación teórica de la investigación a la que se ha hecho referencia en este artículo destaca, entre otras, dos ideas básicas: la complejidad que reviste el que un grupo de profesores en un IES, procedentes de distintos departamentos, se coordinen como equipo para desarrollar un programa específico - el PCPI-, y la importancia clave de que tal coordinación gire sobre asuntos y temas relevantes para el adecuado desarrollo del programa con los alumnos. Los datos presentados reflejan fundamentalmente la primera, e ilustran que los temas abordados en las sesiones de coordinación son muy variados y no siempre ligados al trabajo a realizar en las aulas. Pero también revelan otros asuntos, entre ellos la carencia de un profesorado bien informado y preparado para trabajar en un programa de estas características y la marginalidad del mismo en el conjunto del centro. Sobre todos estos aspectos se realizan seguidamente algunas reflexiones:

- ♦ Es escasa la coordinación como “equipo” - es decir, en torno al currículum y enseñanza de los diferentes módulos obligatorios que cursarán los alumnos durante el curso y las tutorías que se realizarán con ellos- entre quienes se hacen cargo del programa. Ello no es ajeno al hecho de que provengan de una estructura departamental, que está influyendo en varios sentidos: unos docentes pertenecen a departamentos de familia profesional y otros a departamentos de coordinación didáctica; ambos influyen diferentemente en las decisiones que toman los profesores a la hora de realizar las programaciones de clase. La influencia de los primeros en las decisiones sobre la enseñanza de quien imparte módulos profesionales es evidente, como ya se comentó; no ocurre así con el profesorado de Competencias Básicas, cuya desconexión con sus departamentos de origen es notoria. Lo es porque no planifican ni desarrollan asignaturas, sino ámbitos (que agrupan contenidos de varias asignaturas “pertenecientes” a varios departamentos). Aunque cabría esperar, precisamente por verse libre del corsé disciplinar, que se echara mano de otras formas de planificación menos convencionales y más integradas, el peso de “las tradiciones disciplinares” así como el habitual aislamiento entre departamentos (balcanización) estaría dificultando tanto la necesaria integración de las aportaciones que podrían provenir de los diferentes departamentos didácticos implicados en los ámbitos (módulos obligatorios de competencias básicas) como la conexión e interrelación entre módulos de contenidos profesionales y el resto de módulos (FOL, Competencias Básicas, libre configuración).

- ♦ Aún a pesar de los esfuerzos y buenas intenciones de todos los implicados en el programa, los asuntos de aula y la facilitación de aprendizajes, no constituyen el foco de un trabajo conjunto sistemático y reflexivo. Los asuntos o problemas a abordar no siempre se han delimitado previamente y, con frecuencia, en las sesiones de trabajo se barajan múltiples cuestiones entremezcladas - transmisión de información, quejas y lamentaciones, comentarios más o menos anecdóticos sobre lo que acontece en el aula, temas de planificación de la enseñanza, materiales, gestión de aula, dificultades con alumnos...- sin que se acuerden y adopten decisiones conjuntas y vinculantes. Por otro lado, algunas cuestiones y temas se tratan habitualmente de manera informal, en comentario de pasillo, es decir, tampoco sobre ellos se adoptan decisiones sopesadas y vinculantes para el conjunto del equipo. De ese modo, aunque los docentes se reúnen e intentan coordinarse, también mantienen un considerable individualismo profesional en lo que respecta a lo que hacen y cómo en el aula.

Posiblemente no consideran necesario abordar en equipo qué aprendizajes, metodologías, criterios y modos de evaluar, etc. a la hora de realizar las programaciones

porque se asume que cada uno ha de elaborarla individualmente. La propia normativa autonómica así lo consagra. Incluso se considera una rémora el que haya otros docentes enseñando los mismos módulos (Competencias Básicas), pues eso exige que haya de coordinarse mínimamente con ellos. Lo que ocurra en el aula es un asunto de cada profesor y, en todo caso - cuando hay alumnos con necesidades o problemáticas especiales- de éste con el orientador y otros profesionales del D.O.

El peso de tradiciones, creencias, modos de hacer habituales... (Condiciones *culturales*) es evidente. Si a ello le unimos una normativa escasamente precisa, indefinición de roles y funciones, criterios de adscripción de profesorado poco delimitados,... (Condiciones *estructurales*), el escenario resultante no es el más propicio para unas relaciones profesionales fructíferas y ricas para ese liderazgo distribuido mencionado al inicio de este artículo.

♦ Aunque en el marco teórico apenas se alude a los recursos humanos asignados al programa, éstos aparecen en la información presentada como elemento fundamental. El principal escollo para el desarrollo del PCPI y la necesaria coordinación docente es la asignación de un profesorado con escasa información y formación específica sobre ese programa y el trabajo con estudiantes en riesgo. Al hecho de que (incluso pasado más de un mes desde el inicio de curso) no conozcan con detalle y rigor el PCPI, su sentido, razón de ser, propósitos, rasgos y características, se une el que han de trabajar con un alumnado más difícil -y posiblemente, más exigente desde el punto de vista del desempeño docente- que el que transita regularmente por las aulas ordinarias. Pero su formación al respecto es escasa.

La prioridad, en estas circunstancias, es saber en qué consiste, de qué va, qué 'hay que hacer', cómo gestionar una clase con alumnado 'difícil', cómo hacer con este o aquel que tiene necesidades educativas especiales, o medidas judiciales. En circunstancias que les desbordan y viven como acuciantes, la prioridad de los docentes no es tanto la de coordinar con los demás los procesos de enseñanza-aprendizaje a desarrollar cuanto la de solventar sobre la marcha las numerosas problemáticas a las que ha de hacer frente en "su" aula.

♦ Es deseable y cabe esperar que un programa como el PCPI u otras medidas de atención a la diversidad estén integradas en el centro y no sean reductos más o menos aislados. Pero los datos, particularmente los referidos al desconocimiento que tienen los docentes asignados, de los cuales algunos ya eran profesores de la ESO en el mismo instituto, es un indicativo de esa cierta marginalidad: El programa se desarrolla en el centro pero el resto de docentes apenas sabe en qué consiste; queda básicamente en manos de los profesores implicados y el departamento de Orientación, con una implicación mínima del equipo directivo en el mismo. Posiblemente esa situación tiene implicaciones en el hecho de que los departamentos didácticos no hayan asumido plenamente que además de centrarse en sus respectivas materias también habrían de tener en cuenta programas como el PCPI a la hora de tomar decisiones y proponer a los miembros que trabajan en ellos ciertos contenidos, focos de interés, metodologías...

♦ Finalmente, siguiendo la "tradicición" en el centro, las relaciones quedan ubicadas en el Departamento de Orientación. Éste aporta el "lugar" para reunirse, no tanto el empuje y apoyo al equipo docente para hacer de las sesiones de trabajo una ocasión para unir experiencias, capacidades, conocimientos y esfuerzos en aras a posibilitar la mejor experiencia de enseñanza- aprendizaje para el alumnado del programa. De nuevo la tradición -condiciones culturales- pesa: La tarea de orientación queda más focalizada en situaciones,

casos y dificultades individuales de alumnos que en trabajar y asesorar al profesorado en asuntos curriculares, de coordinación docente y de enseñanza en las aulas.

Referencias bibliográficas

- Aramendi Jáuregui, P., Vega Fuente, A. y Etxeberria, K.S. (2011). Los programas de atención a la diversidad en la Educación Secundaria desde la perspectiva de los estudiantes: Estudio comparado. *Revista de Educación*, 356, 185-209
- Aramendi Jáuregui, P. y Vega Fuente, A. (2013). Los Programas de Cualificación Profesional Inicial. La perspectiva del alumnado del País Vasco. *Revista de Educación*, 360, 436-460.
- Bolívar, A. (2008). Orientación y educación para la ciudadanía. En AAVV (2008). *Funciones del departamento de orientación* (pp.235- 266). Madrid: MEC, Instituto Superior de formación y recursos en red para el profesorado.
- Bolívar Botía, A. (2012). *Políticas actuales de mejora y liderazgo educativo*. Málaga: Aljibe.
- Brady, P. (2008). Working Towards a Model of Secondary School Culture. *Canadian Journal of Educational Administration and Policy*, 73
- Brooker, (1998). Subject-related discourse as a context for the implementation of a HPE key learning area at a school site. Disponible en <http://www.aare.edu.au/98pap/bro98227.htm>
- Bryk, S. Sebring P.B., Allensworth, E., Luppescu, S. y Easton, J.Q. (2010). *Organizing Schools for improvement. Lessons from Chicago*. Chicago: The University of Chicago Press
- Díez Gutiérrez, E.J. (2001). El departamento de orientación como apoyo al liderazgo educativo del equipo directivo. *I Congreso Nacional sobre Liderazgo en el sistema educativo español*. Disponible en <http://www.uco.es/dptos/educacion/congresolider/comunica20.htm>
- Domingo, J. (2006). Los Departamentos de Orientación en la mejora cualitativa de la Educación Secundaria. *Revista de Educación*, 339, 97-118.
- DuFour, R., DuFour, R., Eaker, R. y Many, T. (2006). *Learning by doing. A Handbook for professional learning communities at work*. Bloomington, ID: Solution Tree
- Escudero, J.M. (2004). Reforma, innovación y mejora. En F.Salvador Mata, J.L. Rodríguez Diéguez y A. Bolívae (Dir.). *Diccionario enciclopédico de Didáctica*. Málaga: Aljibe, vol. II, 521-543
- Fullan, M. (2002). *Las fuerzas del cambio. Explorando las profundidades de la reforma educativa*. Madrid: Akal
- Fullan, M. y Hargreaves, A. (1997). *¿Hay algo por lo que merezca la pena luchar en la escuela?* Sevilla: Publicaciones MCEP
- González, M^aT. (2003). Estructuras para el trabajo y la coordinación de los profesores en los centros. En M^a T González (coord.). *Organización y Gestión de centros Escolares. Dimensiones y procesos* (pp. 57-74). Madrid: Pearson-Prentice Hall.
- González, M^a T. (2004). Los institutos de Educación secundaria y los departamentos didácticos. *Revista de educación*, nº 333, 319 -344
- González G., M^a T. (2011). Dirección y liderazgo educativo en los centros escolares. En En M^a T. González (Coord.). *Innovaciones en el gobierno y la gestión de los centros escolares* (p. 163-184). Madrid: Síntesis,

- González González, M^aT., Vallejo Ruiz, M. y González Barea, E. (2012). Programas de Cualificación Profesional Inicial: Una visión panorámica sobre las modalidades y perfiles profesionales en la Región de Murcia. *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*, 16 (1). Disponible en <http://www.ugr.es/~recfpro/rev161COL1.pdf>
- Hargreaves, A. (1994). Restructuring, restructuring: Postmodernity and the prospects for educational change. *Journal of Education Policy*, 9 (1), 47-65
- Litle, J.W. (1990). Conditions for professional Development in Secondary Schools. En M.W. McLaughlin, J.E. Talbert y N. Bascia (Eds.): *The Context of Teaching in Secondary Schools*. New York: Teachers College press, 187-223
- McLaughlin, M. W. y Talbert, J.E. (2001). *Professional communities and the work of high school teaching*. Chicago: The university of Chicago Press
- Monguilot Abelti, I. (2010). El currículum en el aula. I Jornadas de los Programas de Cualificación Profesional Inicial. Consejería de Educación, Formación y Empleo. Murcia. Power point Disponible en [http://www.carm.es/web/pagina?IDCONTENIDO=22560&IDTIPO=100&RASTRO=c816\\$m4065](http://www.carm.es/web/pagina?IDCONTENIDO=22560&IDTIPO=100&RASTRO=c816$m4065)
- Morra, L. y Friedlander, A. (2001). *Evaluaciones mediante Estudios de Caso*. OED: Departamento de Evaluación de Operaciones del Banco Mundial. Disponible en <http://preval.org/files/Evaluacion%20mediante%20estudios%20de%20caso%20Morra.pdf>
- Morton, I. (1993). Teacher collaboration in urban secondary schools. *Clearing House on urban education*, 93. Disponible en http://iume.tc.columbia.edu/i/a/document/15445_Digest_93.pdf
- Palomares, A. y López, S. (2012). La respuesta a la diversidad: de los programas de garantía social hacia los programas de cualificación profesional inicial. *Revista Española de Educación Comparada*, 20 (2012), 249-274
- Siskin, L.S. y Litle, J. W. (Eds.): *The Subject in Question. Departmental organization and the High School*. Londres: Teacher College Press.
- Vega Fuente, A. y Aramendi Jáuregui, P. (2009). La atención a la diversidad: interrogantes para la iniciación profesional de los "fracasados". *Enseñanza & Teaching*, 27, 1, 157-170.

Referencias legislativas

- Orden de 14 de julio de 2008, de la Consejería de Educación, Ciencia e Investigación, por la que se regulan los programas de cualificación profesional inicial en la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia. *BORM* nº 171, 24 de Julio.