

---

## Formación del profesorado orientada al desarrollo de competencias de gestión del aula de ESO; el afrontamiento de situaciones críticas

---

Joan Teixidó Saballs<sup>1</sup>  
Dolors Capell Castañer  
GROC

### 1. El marco de acción docente: la enseñanza secundaria obligatoria

En el contexto del ajetreo y cambios continuados por el que ha atravesado el sistema educativo en los últimos años, la enseñanza secundaria y, muy especialmente la Enseñanza Secundaria Obligatoria (ESO), constituye el nivel que, sin lugar a dudas, ha concitado mayor atención y, también, mayor preocupación por parte de los diversos sectores afectados. Empezando por la política educativa, continuando por la Administración (sumida en un mar de contradicciones entre la teórica obligación de facilitar mayores cotas de autonomía institucional –así lo disponen la LODE, la LOGSE y la LOPEGCD—y su propia lógica burocrática); siguiendo por los propios centros de secundaria (IES), convertidos en entes mastodónticos, de gestión caótica, donde conviven alumnos y profesores “*diversos*”, de procedencias, intereses, edades y culturas profesionales “*diversas*” donde es difícil entablar relaciones educativas profundas, dado que prima la gestión: el crédito, la hora de 50 minutos, la vigilancia del patio, la reunionitis y... finalmente, llegando a los últimos protagonistas de la Enseñanza Secundaria Obligatoria, los profesores y los alumnos, el último eslabón de la cadena, los que menos *pintan* y... paradójicamente, los únicos que tienen posibilidades de llevar a

---

<sup>1</sup> Los autores son miembros del equipo de investigación sobre la “Gestión del aula en la ESO”, el cual, además de los firmantes está compuesto por Jordi Batlle, Moreneta Batlle, Mariona Bastons, Joaquim Bayé, Jaume Call, Mónica Daras, Jaume Fernández, Dolors Franch, Mónica González, Conxita Haro, Palmira Peracaula, Anna Pujol, Sònia Pujol, Josep Soler, Isabel Triola y Eulàlia Vila.

cabo “mejoras reales”.<sup>2</sup>

El análisis de la complejidad que se respira en los IES exige tener en cuenta múltiples puntos de vista (MARTÍNEZ MUT, 1993). Así, cabe tener en cuenta factores derivados del contexto (dimensión ecológica) (ESCUDERO, 1997 ; FERNÁNDEZ ENGUITA, 1987 ; TIRADO, 1993...) ; los factores mentales de los sujetos que intervienen (dimensión psicológica)(POZO, 1994;DOLZ I SOLER, 1996); los factores grupales y de relación interpersonal (dimensión sociológica) (FERNÁNDEZ Y MELERO, 1995 ; GUIL BOLAC, 1992...)y, finalmente, los factores propios de la intervención del docente: programación, ejecución y evaluación (dimensión pedagógica) (MEDINA, 1995 ; ROS, 1989 ; CABELLO, 1996...); los factores derivados del ambiente donde tiene lugar el aprendizaje (dimensión contextual).

Dependiendo del punto de vista que nos coloquemos, de las motivaciones, del rol, donde uno se sitúe, se atribuye una mayor o menor responsabilidad a los docentes en la situación en la que se encuentra la educación secundaria. Probablemente su incidencia sea ínfima, al lado de factores culturales tan poderosos como la televisión, los vídeo-juegos, internet, etc. o bien si se atienden determinados fenómenos sociales: desestructuración del núcleo familiar, zonas de inmigración masiva, consumismo, economía neoliberal, etc. En cualquier caso, tanto si se cree que el porcentaje de la tarta que está en manos del profesorado es exiguo, como si se considera mayor, lo cierto es que hay que hacer algo, hay que entrar en el aula, hay que estar 55 minutos con ellos, hay que responder a sus preguntas, insinuaciones, agresiones... en definitiva, hay que actuar. El dilema es ¿cómo?, ¿de acuerdo a qué criterio?

Ello nos conduce a plantearnos cual es la esencia de la tarea del docente:¿en qué consiste la práctica educativa?. Argumentaremos la necesidad de que los docentes se construyan y desarrollen una competencia profesional adecuada a su estilo personal, que denominamos competencia para la gestión funcional del aula, o simplemente, de manera abreviada, “*gestión del aula*”.

## **2. EN QUÉ CONSISTE LA TAREA DOCENTE EN SECUNDARIA.**

Cuando nos planteamos dar respuesta a la pregunta ¿en qué consiste la tarea de profesor/a de secundaria?, a menudo recurrimos a argumentos genéricos y salimos por la tangente respondiendo a la pregunta ¿para qué sirve? o ¿para qué va a servir? en vez de afrontar la esencia de la cuestión.

Cuando pides a un profesor de secundaria que caracterice su profesión a través de la descripción de las actuaciones que lleva a cabo a lo largo de una jornada laboral aparecen aspectos como: he llegado puntualmente en el aula, he recordado (verbalmente, con gestos...) a los alumnos que esperaba que entraran antes que yo; he saludado a los alumnos y he esperado que entraran un par de chicos que llegaban con un

ligero retraso; he comentado el trabajo que íbamos a hacer; he preparado un dossier específico para Pablo; he dado las indicaciones oportunas para empezar a ...Y todo esto lo hace en un contexto organizado en función del currículum: el crédito común de matemáticas, el crédito de refuerzo de lengua, etc.

Esto es lo que hace. Ahora bien, para comprender adecuadamente las bases de la actuación docente, hace falta conocer los argumentos, las razones y concepciones en las cuales basa su comportamiento: concepciones sobre el aprendizaje, la interrelación con los alumnos, el uso y abuso del refuerzo positivo, la utilidad de los trabajos en casa, el establecimiento y observación de un conjunto de normas de estancia en el aula, el uso de la agenda escolar, el comportamiento esperado de los alumnos. En una palabra, las concepciones del profesor sobre qué es la enseñanza, construidas a partir de la práctica, se encuentran en la base de su actividad cotidiana.

Visto desde este punto de vista, la tarea de profesor incluye muchas pequeñas actuaciones que, en su conjunto, van dirigidas a gestionar una serie de factores que coinciden en el espacio y en el tiempo y que, globalmente, contribuyen a la creación de un clima funcional de aprendizaje. Para conseguirlo, intenta gestionar y armonizar un conjunto de factores, complejos y variados, que designamos como de *gestión del aula*, a tener en cuenta en diversos momentos didácticos (el pre-interactivo, el interactivo y el post-activo) , convergentes en la práctica educativa.

### 3. QUÉ ES LA GESTIÓN DEL AULA.

El estudio de las diversas actuaciones que llevan a cabo los profesionales de la enseñanza en el ejercicio de sus clases, constituye un elemento básico para entender lo que pasa en los centros. Sea cual sea el contenido que se pretende enseñar, lo fundamental es crear un ambiente de trabajo en el aula. Esto no es posible, obviamente, al margen de los contenidos, porque se crea ambiente de trabajo mientras se trabajan cuestiones concretas. La enseñanza no se puede fragmentar en pequeñas partículas. No tiene ningún sentido plantearse la gestión del aula como algo con sentido por sí mismo (y menos aún entenderlo como una disciplina). La enseñanza ha de ser vista como un todo global que exige el desarrollo de competencias diversas y complementarias que han de ponerse en escena al unísono (ROS, 1989). En síntesis, entendemos que:

- a) La *gestión del aula* es todo aquello que los profesores hacen con la finalidad de asegurarse que los alumnos siguen las actividades de aprendizaje propuestas.
- b) La gestión del aula constituye una habilidad profesional básica de los docentes.
- c) Hay muchas y variadas maneras de conseguir que los alumnos se integren al ritmo deseado de la clase, lo cual da lugar a estilos docentes singulares.
- d) Son múltiples los factores que inciden en la construcción de un clima de aprendizaje, entre los cuales mencionaremos las relaciones interpersonales alumno-profesor, la motivación, el uso del espacio, el tiempo, los recursos didácticos, la fijación de normas de convivencia y funcionamiento, el agrupamiento de los alumnos, las estrategias de vigilancia, la habilidad para abordar las situaciones distorsionantes y/o conflictivas y para reconducir la actividad hacia aquello previsto, etc.
- e) Todos estos factores se encuentran estrechamente interconectados y, por lo tanto, presentan interdependencias mutuas.

A raíz de estos postulados, hemos establecido un conjunto de factores que consideramos claves en la creación de un clima en el aula. La tarea de identificarlos comporta el riesgo de ser tildados de *tecnicistas* o de *cientistas*, pues la conducta humana constituye un todo que no puede ser descuartizado en pequeños trozos. Aceptamos esta restricción inicial. En el intento de dar pistas para el desarrollo profesional, nos ha parecido importante dar una imagen analítica, para focalizar nuestra atención en las diversas caras de este poliedro complejo. Existen otras habilidades que podrían formar parte de la clasificación pero optamos por situarnos en una perspectiva de análisis general. En cuanto a la clasificación/ordenación de los factores cabe aclarar que no obedecen a ningún criterio de clasificación preestablecido y, por tanto, es posible que se observen diferencias de rango entre ellos. Los factores que consideramos en la construcción de una competencia global para la gestión del aula son:

### **3.1. LA PROGRAMACIÓN PREVIA.**

La acción docente en secundaria se organiza a partir de créditos, materias y áreas curriculares que, en teoría, quedan delimitados por diversos niveles de concreción del currículum. La función de la programación previa es clara: avanzar en lo venidero, prever los contenidos que se trataran, preparar las actividades, temporizar, tener los materiales a punto, etc. Obviamente, no se puede prever todo. Ante esta realidad, el dominio de la materia y su planificación a lo largo del curso confieren una seguridad inicial. Así lo expresa una compañera:

“Los primeros meses de clase fueron terroríficos. Soy de Biología pero entré a dar clases de Tecnología. Los primeros meses los pasé, únicamente, preparando las clases. Primero tenía que aprender yo misma los contenidos y los procedimientos que trabajaríamos. Iba de cabeza todo el día: buscando libros, haciendo fotocopias, preguntando a los compañeros, haciendo pruebas en los talleres... No me planteé, para nada, cómo hacía las clases, cómo me veían los alumnos, etc. Mi único objetivo, en aquellos momentos, era saber lo que iba a hacer al día siguiente”.

Atender al desarrollo de otras habilidades de gestión del aula implica dedicarles tiempo, atención y esfuerzos, desde una perspectiva de seguridad, en cuanto a los contenidos y al enfoque didáctico que se piensa darles. Cuando uno parte de algunas seguridades en lo referente al trabajo a realizar con los alumnos, a la manera cómo hacerlo, a los recursos que tiene al alcance, a las actividades a llevar a cabo... es cuando puede fijar la atención a otros aspectos de la tarea docente; mientras se alcanza esta seguridad básica, todo lo demás queda en segundo término. Desde esta perspectiva, todo el tiempo que dedicamos a la preparación de las clases en junio, en verano,... va a revertir en una mayor seguridad y tranquilidad a lo largo del curso, lo cual permitirá fijar mayor atención a los otros aspectos: normas, uso del espacio, control del grupo...,

### **3.2. FORMACIÓN DE LAS PRIMERAS IMPRESIONES**

En el establecimiento de relaciones entre el profesor/a y un grupo de alumnos (y, por extensión, con cada uno de ellos) se sabe que los primeros días tienen una importancia crucial. En una situación de desconocimiento mutuo (siempre relativa), hay que prestar una atención especial a la preparación de los primeros días de clase, particularmente en el aspecto relacional, es decir, en la creación de un clima

favorable al trabajo y al establecimiento de las pautas reguladoras de la convivencia. Los testimonios de profesores debutantes a menudo señalan este hecho:

“Los alumnos se fueron construyendo un concepto de mí, aunque yo, en un primer momento, no era del todo consciente. Poco a poco, descubrí que pensaban que les permitía hacer cosas que los otros no permitían, que no era demasiado exigente con los deberes, etc. Así pues, me di cuenta que determinadas cosas tenían que cambiar. Pero ya era demasiado tarde. Conseguí algo, pero poco. El próximo año esto no pasará. Ahora ya sé en qué aspectos tengo que insistir y en cuáles, inicialmente, he de mostrarme extremadamente seria”.

En la preparación de las primeras sesiones hay que prestar atención a la acogida del alumno en una situación que es nueva para él, a la presentación de las peculiaridades del funcionamiento del aula, a reconocer a los alumnos por su nombre, a avanzar los contenidos y las actividades a realizar, a responder a las demandas y, quizás... a las provocaciones de los alumnos. Hay que ser consciente que los alumnos, intencionada o fortuitamente, ponen a prueba al/la profesor/a, observan su reacción, se hacen una idea de lo que pueden o no pueden hacer, hasta dónde pueden llegar. Habrá que estar atento a las “pruebas”. Los beneficios que de aquí pueden derivarse van a perdurar en el tiempo: todo el curso y cursos venideros, hasta ser considerados un elemento característico del docente, que los estudiantes se transmiten los unos a los otros.

### **3.3. EL ESTABLECIMIENTO DE NORMAS (CONVIVENCIA Y FUNCIONAMIENTO) DEL AULA.**

La convivencia de un grupo de personas en un espacio reducido durante un número considerable de horas, implica establecer un conjunto de normas que regulan su dinámica.

“Las normas de aula se derivan de la idea que para trabajar conjuntamente, en una aula, un taller, etc. es necesario haber establecido unas normas claras para favorecer la convivencia colectiva: ¿qué cosas se pueden hacer?, ¿qué otras no se pueden hacer?, ¿quién es el encargado de cada tarea?, ¿con qué se hacen las cosas?, ¿en qué momento?. En síntesis, suponen un intento de organizar, de una manera racional, un conjunto de personas, de objetos, de espacios... con el fin de obtener los resultados esperados: el aprendizaje y la socialización de los alumnos. No se puede llevar a cabo ninguna actividad que suponga la acción conjunta de un grupo de personas sin normas. Sería caótico. El avance social se consigue cuando se consolidan unos determinados hábitos”. (TEIXIDÓ Y OTROS, 1999)

Los docentes tienen que plantearse qué normas o hábitos piensan introducir en sus clases, de qué manera piensan establecerlas, cual será el papel de los alumnos y del profesor, qué consecuencias se desprenden de su trasgresión, qué acciones reparadoras prevemos cuando no se observa una norma y, finalmente, de qué manera los hábitos y normas de funcionamiento de las diversas aulas consolidan o se contradicen con lo que se determina en el ámbito de centro. En síntesis, entendemos que el establecimiento y la consolidación de normas de funcionamiento del aula constituye uno de los puntos claves del establecimiento de un clima de trabajo, al cual los docentes deben dedicar una atención y esfuerzo constantes.

### **3.4. LAS RELACIONES INTERPERSONALES**

La actividad educativa, como cualquier otra actividad humana basada en el trato interpersonal, pone en contacto a personas que se forman opiniones las unas de las otras, suscitan sentimientos, valoran comportamientos, etc. Se trata de un proceso recíproco que es realizado desde posiciones y grados de legitimidad diferentes, según afecte una cuestión académica (el poder del experto está del lado del profesor), de gestión del aula (derivado de pactos establecidos colectivamente), de tipo social (que trasciende la institución escolar), de expectativas mutuas .

Hay un conjunto de factores personales, emocionales, de contacto interpersonal que deben tenerse en cuenta: la atención individualizada, el refuerzo positivo, la vinculación personal, el contacto emocional, la equidad en el trato, la justicia en la administración de premios y castigos, la transparencia, la coherencia (entre lo que se dice y lo que se hace), el afrontamiento directo de los problemas y conflictos del aula forman parte del conjunto de aspectos a considerar en la gestión del aula.

### **3.5. El uso del tiempo**

El tiempo del que se dispone en educación siempre es limitado y, por lo tanto, tenemos que procurar hacer de él un buen uso. Una de las decisiones más importantes que han de tomar los profesores referente a la gestión del tiempo consiste en plantear actividades que comporten el trabajo conjunto de toda la clase, el trabajo en grupo, el trabajo individual o alguna combinación de estas modalidades. Esta decisión, obviamente, se encuentra directamente vinculada con el tipo de actividad que se espera que hagan los alumnos durante el tiempo asignado: escuchar, buscar información, resolver un problema, plantear dudas, deducir una norma ortográfica, escuchar un diálogo... aspectos que van unidos con la organización de la clase y al tipo de tarea realizado.

Al inicio de una sesión de clase, el docente trae una idea previa del tipo de actividades a hacer, de la agrupación del alumnado... y, también, de la distribución del tiempo. Ahora bien, tiene que estar preparado para tomar decisiones sobre la marcha que alterarán lo previsto. Así, cuando se analizan episodios de comportamientos distorsionadores de los alumnos, que alteran profundamente el ritmo de la clase: enfrentamientos verbales, discusiones, etc., uno de los dilemas que se plantea el profesor consiste en valorar la oportunidad de dedicar un tiempo (diez o quince minutos) a tratar con detenimiento el incidente. Por un lado, considera el valor de oportunidad de la situación (un elemento clave para la actuación ejemplar ante de los conflictos radica en la inmediatez); por otro lado, en cambio, tiene en cuenta que dedicar una atención específica al conflicto supone una ruptura en el ritmo de trabajo del grupo.

Encontrar fórmulas de mejora en el uso del tiempo implica, forzosamente, tener la posibilidad de analizar de qué manera lo utilizamos actualmente: llevando un cierto control sistemático en el final de cada sesión de clase, compartiendo dudas y

inquietudes con los compañeros, pidiendo las impresiones a los alumnos ,etc. Las conclusiones obtenidas a raíz del análisis sistemático del uso que hacemos del tiempo en la actualidad permitirá iniciar líneas de mejora.

### **3.6. EL USO DEL ESPACIO**

El espacio constituye otro elemento al cual a menudo no se da la importancia que merece. La tradición organizativa de la enseñanza secundaria (unida a menudo a la falta de espacios de los centros) ha hecho, algunas veces, que las aulas de las clases resulten espacios inhóspitos, prácticamente despoblados de accesorios y de recursos, en los cuales el espacio es concebido de una manera global.

En la medida que introducimos progresivos grados de diversificación en las tareas que realizan los alumnos, que les damos mayores grados de autonomía y de responsabilidad en las tareas, que planteamos la realización simultánea de diversas tareas... hace falta prever soluciones diferentes en el uso del espacio que, previamente, tienen que ser diseñadas y pactadas con el grupo.

Igualmente como con el uso del tiempo, la investigación de nuevas posibilidades referentes a la gestión del espacio educativo: aula, biblioteca, patios, pasillos, ha de partir del autoanálisis del uso que se haga actualmente, introduciendo criterios de flexibilidad que, al ser experimentados, generarán progresivos niveles de seguridad profesional. Resumiendo, hace falta pasar de concebir el espacio como algo limitador, íntimo, secreto... a verlo como un recurso favorecedor de tareas diversas, creativas, públicas.

### **3.7. CONTROL Y VIGILANCIA.**

La tendencia a fomentar la asunción de mayores cotas de autonomía individual, con la correspondiente demanda de responsabilidades a los alumnos, tiene que ir acompañada, forzosamente, por el desarrollo de habilidades de vigilancia por parte del docente, quien debe estar al corriente de lo que pasa dentro del aula en todo momento.

La manera más sencilla de conocer lo que pasa es dar un vistazo general a los diversos espacios del aula o bien fuera: patio, corredor, biblioteca... y, simultáneamente, moverse por ella. Cuando se detecta alguna situación anormal debe ponerse en práctica alguna actuación conducente a enderezar la situación. Las formas más habituales consisten en llamar la atención verbalmente: una palabra, un aviso, un grito, una amenaza, etc. Este procedimiento tiene el inconveniente que altera el ritmo de trabajo de todo el grupo. Una manera de proceder que ha resultado útil en grupos que están acostumbrados a ello, se basa en el contacto ocular: mirar fijamente a los ojos del interlocutor, aguantando la mirada puede transmitir mensajes diversos: reclama la observación de una norma de aula, advierte al alumno de un comportamiento inadecuado, pide silencio...

Resumiendo, el control y la vigilancia de todo lo que pasa en el aula constituyen una destreza básica en la construcción de un clima de aprendizaje en el aula. El control visual de las diversas zonas de trabajo en el aula así como la comunicación no verbal

(mirada, expresiones faciales, gestos, etc.) constituyen procedimientos a desarrollar por parte de los docentes.

### **3.8. AFRONTAMIENTO DE COMPORTAMIENTOS DISTORSIONADORES DEL ALUMNADO**

El conjunto de factores que acabamos de nombrar intentan contribuir a un funcionamiento armónico del grupo clase, en el cual, en líneas generales, el comportamiento de los alumnos se ajusta a las expectativas del profesor, con pequeñas interrupciones o incidencias (dificultades para conseguir que desaparezca el ruido de fondo característico del charloteo de los alumnos, regulación de los movimientos físicos dentro del aula; intervención en pequeñas peleas o provocaciones entre compañeros, bromas más o menos pesadas, risas injustificadas...) propias de un grupo de adolescentes.

Ello no obstante, por mucho que se hayan trabajado los hábitos de estancia en el aula y los alumnos conozcan con claridad cual es el comportamiento que se espera de ellos, hay que estar preparados para afrontar comportamientos inesperados que distorsionan profundamente la dinámica habitual del aula: peleas y agresiones abiertas entre amigos, enfrentamientos verbales con el profesor, insultos y comportamientos agresivos, violencia contra el mobiliario del aula... o, quizás aún más irritante, la violencia pasiva o el desafío abierto consistente en no querer hacer nada.

Tales trasgresiones implican una distorsión grave del funcionamiento del grupo y, por tanto, el docente se ve impulsado a actuar con determinación. A menudo dan lugar a una situación de tensión, a la cual el resto del grupo asiste como espectador privilegiado, expectante ante el desenlace de la situación. El docente debe ser consciente que se encuentra en una situación delicada, debe saber que se está jugando la credibilidad y el respeto del colectivo, a la vez que, por otro lado, tiene que interpretar los motivos o las circunstancias que han llevado al alumno a actuar de tal forma. El afrontamiento de la situación puede ir acompañado de síntomas fisiológicos: sudor en las manos, enrojecimiento de la cara, tensión en la musculatura del cuello, temblores de piernas, etc. El afrontamiento de situaciones conflictivas forma parte de la tarea docente, por lo cual deben adquirirse las habilidades profesionales que lo facilitan: para sobreactuar, para imposter la voz, para darse unos momentos de meditación, para tranquilizarse ante el conflicto ... Todo ello forma parte de la profesión docente.

### **4.La acción formativa; el paso a la acción.**

Ejercer de profesor significa tomar opciones fundamentadas en relación a cada uno de los factores anteriores, combinarlos adecuadamente y construirse una competencia docente global, que debe adecuarse a los diversos contextos y situaciones de enseñanza-aprendizaje. No se trata de dar recetas de validez general sino pautas de mejora, que cada docente, en la medida que se sienta estimulado para ello, debe adecuar a sus estilo personal y a su concepción de la relación educativa.

El trabajo que hemos llevado a cabo a lo largo de los últimos tres años ha partido de las siguientes premisas:

- La mejora demanda implicación, esfuerzo y tiempo; cuando el docente se pregunta. ¿qué puedo hacer para mejorar? ¿qué debo poner de mi parte? sólo entonces es posible la mejora. Sólo entonces.

-Avanzar juntos, partiendo de la realidad -no de los que se nos dice que “debería ser”-, de los problemas diarios de los profesores y profesoras, de sus intereses ( lo más habitual es dejarlo todo en sus manos : sed reflexivos, críticos, investigadores en el aula y no ayudarles a serlo a partir del análisis del propio ejercicio de la profesión).

-Utilizar como metodología de trabajo el estudio de relatos. Ello nos permite comprender sus realidades individuales, analizarlas conjuntamente y construir procesos personales de mejora a partir de los planteamientos teóricos del ciclo reflexivo de Smith.

Teixidó,J ; Capell,D . Abril 2002

## BIBLIOGRAFIA

- BYRNE, D. (1987) : *Técnicas for classroom interaction*. Longman, Londres
- CABELLO, M.J. (1996) : “El trabajo educativo: de la LOGSE al aula”, a FERNÁNDEZ SIERRA, J. (Coord) : *El trabajo docente y psicopedagógico en educación secundaria*. Ed. Aljibe, Málaga, pp. 89-115
- CARNESON, J. (1996) : “Investigating the evolution of classroom practice”. a CONSTABLE, H. ; FARROW, S. i NORTON, J. : *Change in classroom practice*. The farmer press. Londres, pp. 101-113
- DOLZ, D. i SOLER, M. (1996) : “La atención a la diversidad en el aula”, a MARTÍN, E. i MAURI, T. (Coord) : *La atención a la diversidad en la educación secundaria*. ICE-Horsori, Barcelona, pp. 57-79
- EDWARDS, D. (1987) : *El conocimiento compartido : el desarrollo de la comprensión en el aula*. Paidós, Barcelona
- ESCUADERO, J.M. (1997) : *Diseño y desarrollo del currículum en la educación secundaria*. Ed. Horsori, Barcelona
- FERNÁNDEZ, P. i MELERO, M.A. (Comp) (1995) : *La interacción social en contextos educativos*. Ed. Siglo XXI, Madrid
- FERNÁNDEZ SIERRA, J. (Coord) : *El trabajo docente y psicopedagógico en educación secundaria*. Ed. Aljibe, Málaga
- GUIL BOLAC, A. (1992) : *La interacción social en educación*. Ed. Sedal, Madrid
- MALAMAH-THOMAS, A. (1992) : *Classroom interaction*. Oxford university press.
- MARTÍNEZ MUT, B. (1993) : *Acción educativa. Variables facilitadoras*. PAD'E, Valencia.
- MEDINA, A. (1990) : *La enseñanza y la interacción social en el aula*. Cincel, Madrid
- POZO, I. (1994) : “Lo que muchos profesores están deseando saber sobre el aprendizaje y nunca saben a quién preguntar”, en BRINCONES, I. (Coord) : *Lecciones para la formación inicial del profesorado*. Ed. de la Universidad Autónoma de Madrid, pp. 159-197
- SANTOS GUERRA, M.A. (1989) : “Disciplina escolar y ambiente de aprendizaje”, en *Entre bastidores. El lado oculto de la organización escolar*. Ed. Aljibe. Málaga, pp. 229-255
- TEIXIDÓ, J., CAPELL, D., HARO, C., SAGUER, X y VILA, E. (1999). “Las normas de aula en la ESO. Aproximación al conocimiento de las normas de convivencia y funcionamiento cotidiano del aula en la Enseñanza Secundaria Obligatoria a partir de la reflexión sobre la práctica de los enseñantes”, en Actas de las V Jornadas sobre Dirección Escolar, FEAEC, Barcelona, pp. 41-55
- TEIXIDÓ, J. i RIERA, A. (2000): “La regulación de la convivencia en un instituto de secundaria” Actas del I Congreso Internacional sobre violencia en los centros educativos. Huelva. Document policopiat.
- TEIXIDÓ, J., CAPELL, D. i altres (2000): “Habilitats de Gestió de l’Aula a l’ESO”, a *Organització i Gestió de centres d’ensenyament secundari*, VI Jornades del FEAEC, Barcelona, 11-13 maig. Document policopiat.
- TIRADO, V. (1993): “Características de la diversidad en la ESO”, en *Aula*, núm. 12, pp. 58-63

Es en este último punto donde adquiere sentido el trabajo que os invitamos a conocer y compartir. En el proceso de desarrollo profesional de los docentes, se les ha dicho que tenían que ser profesionales pero no se les ha ayudado a serlo, no se ha favorecido su vertebración profesional a partir del análisis del propio ejercicio de la profesión, y tampoco se ha reconocido la tarea y el esfuerzo de quienes han profundizado en este camino. Mientras se continúe dando prioridad al dominio de la materia, *de facto* continua reforzándose la idea que no es necesario un conocimiento pedagógico específico para enseñar, ni tampoco un “aprendizaje” de la profesión; el reto estriba en trascender la mera “asistencia” a una actividad de formación para pasar a la acción. Mejorar la propia práctica precisa capacidad de autocrítica, implicación, responsabilidad, esfuerzo... pero, a cambio de eso, ¿qué va a obtener el docente? es decir, ¿qué es lo que va a motivarle a seguir adelante?... No van a obtener un reconocimiento económico, ni tampoco promoción profesional, ni van a conseguir poder institucional para gozar de privilegios ..Así pues, sólo queda la satisfacción y el bienestar personal, el hecho de sentirse más seguros, más preparados para afrontar los retos que plantea el trabajo. En una palabra, la motivación tiene que residir en sentirse más a gusto con el trabajo, en ser más feliz haciéndola... en sentirse un/a verdadero profesional y, en consecuencia, alejar la presión psicológica, el riesgo de depresión



