
Ser profesor de secundaria, hoy.

El desarrollo de competencias de gestión del aula, elemento clave de la profesión

Joan Teixidó Saballs¹
GROC

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 (a menudo más preocupada por la repercusión electoral de las medidas educativas a emprender que de su coherencia y validez 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 cabo “mejoras reales”.²

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

¹ El autor es miembro del equipo de investigación sobre la “Gestión del aula en la ESO”, del cual también forman parte Jordi Batlle, Moreneta Batlle, Joaquim Bayé, Jaume Call, Dolors Capell, Mònica Daras, Jaume Fernández, Dolors Franch, Conxita Haro, Palmira Peracaula, Anna Pujol, Sònia Pujol, Petúnia Reig, Eva Ribas, Albert Riera, Isabel Triola y Eulàlia Vila

cuenta factores derivados del contexto (dimensión ecológica) (ESCUADERO, 1997 ; FERNÁNDEZ ENGUITA, 1987 ; TIRADO, 1993...); los factores mentales de los sujetos que intervienen (dimensión psicológica) (POZO, 1994 ; EDWARDS, 1987 ; DOLZ I SOLER, 1996); los factores grupales y de relación interpersonal (dimensión sociológica) (FERNÁNDEZ Y MELERO, 1995 ; MALAMAH-THOMAS, 1992 ; GUIL BOLAC, 1992, BYRNE, 1987...) 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 tienen en cuenta 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 (tal vez un 10%), como si se considera mayor (un 30% no estaría mal), 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?

1.- DELIMITANDO EL TERRENO DE JUEGO.

El trabajo que hemos llevado a cabo a lo largo de los últimos tres años (TEIXIDÓ Y OTROS, 2000) ha intentado favorecer el desarrollo profesional de los docentes en ejercicio desde una óptica de comprensión, de reconocimiento a los profesores y a las profesoras que durante muchos años, de una forma autodidacta, con extraordinarias dosis de entusiasmo y buena voluntad, se han dedicado a la docencia con una corrección y una competencia que no admiten dudas, como lo demuestran las diversas generaciones que con ellos se formaron. A menudo se trata de historias de vida, de itinerarios personales y de concepciones de la enseñanza que difícilmente pueden cambiarse cuando uno se encuentra trepando la recta final del ejercicio profesional.

² El texto se dirige, básicamente, al profesorado, ello no obstante, es necesario no perder de vista a los alumnos, dado que constituyen su razón de ser. Sin alumnos no habría profesores.

La posición inicial de sensibilidad, respeto y comprensión por casos y situaciones personales, no legitima, no obstante a plantear que las demandas que la sociedad actual plantea a los docentes de secundaria son considerablemente diferentes a los que se les planteaban hace veinte años, lo cual exige una revisión de sus planteamientos profesionales, una adecuación a las circunstancias. Nuestro vecino, el panadero, en 1980, cocía el pan con leña, amasaba la cantidad justa para que no le sobrara, tenía una panadería con sólo tres repisas de madera con panes, barras y panecillos... Con el paso del tiempo, ha tenido que incorporar nuevos productos (*baguettes*, tronquitos, chapatas, etc.), ha debido modernizar los hornos, ha incorporado nuevos productos congelados, ha transformado la tienda en una de granja-panadería-pastelería. La tarea de profesor de secundaria también tiene que adaptarse a las características de los tiempos: los alumnos de hoy no son los mismos de antes, la complejidad organizativa de los centros también ha cambiado mucho y, en definitiva, la sociedad actual es muy diferente a la de antes.y, por tanto, también debe serlo lo que la escuela les ofrece.

Consideramos carentes de cualquier justificación ni sentido las voces que reclaman el retorno a las esencias del pasado (los retrocesos en el tiempo sólo son factibles en las películas), que piden la vuelta atrás de la reforma (independientemente de cómo quede la LOGSE, la escolarización obligatoria hasta los 16 años parece una conquista social irrenunciable) o bien que argumenten que su licenciatura, sus conocimientos y sus oposiciones no le permiten hacer el trabajo que ahora le piden. Desde un punto de vista individual, tales postulados son comprensibles y, a menudo, razonables. Desde un punto de vista social y, también, de la satisfacción profesional y del bienestar psíquico de los docentes, los consideramos totalmente fuera de lugar.

Existe un claro desajuste entre la función básica que se asigna a la enseñanza obligatoria y los conocimientos –sobre todo, las actitudes—de los docentes encargados de llevarla a cabo. Han sido múltiples las voces que, con diversos matices, se han manifestado en este sentido. Valgan, como ejemplo, las manifestaciones del propio órgano colegial de los docentes, el Colegio Oficial de Doctores y Licenciados en Filosofía y Letras y Ciencias de Cataluña, cuando en su boletín de primavera de 2000), al plantearse la necesaria renovación de la profesión docente, afirma:

“Es justo plantearse si el grado de profesionalidad de los docentes cumple los requisitos que en estas circunstancias podrían ser razonablemente

pedidos... El docente con muchos años de experiencia no puede ser indiferente a este proceso, ni mantener la misma postura inalterable.... Si como resultado de la dinámica social, los objetivos de la educación ya no tienen nada que ver con los que hace dos o tres décadas, no es aceptable que el docente continúe con la idea de observar el mismo paisaje con la vista fija en el árbol, tal vez confortablemente ufano, que no le deja ver el bosque”

(CODiL, 2000:1)

Ahora bien, una cosa es reconocer la necesidad de una progresiva transformación de los docentes de secundaria y otra plantearse de qué manera hay que afrontarlo. Son diversos los actores llamados a asumir responsabilidades: la administración educativa, los órganos de representación de los docentes, los diversos agentes educativos y, obviamente, los docentes, a título individual y, sobre todo, de manera colegiada, en el seno de los equipos docentes. Se hace necesario sumar los esfuerzos de cada uno de los colectivos nombrados para multiplicar los efectos de la tarea realizada.

El trabajo que hemos llevado a cabo se inscribe en la única perspectiva de mejora que nos es posible abordar: los docentes, los profesores y profesoras que, día tras día, entran al aula con la intención de contribuir al progreso de sus alumnos. Se trata de 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. Se trata de ayudar a mejorar un conjunto de habilidades docentes facilitadoras del trabajo educativo con adolescentes de 12 a 16 años. Constituye una invitación a llevar a cabo procesos de desarrollo profesional que presupone la motivación, la voluntad, el interés y la buena disposición de los profesores... El docente es el protagonista.

Cuando se dan estas condiciones, se ha puesto en evidencia que se trata de un instrumento útil. Cuando, contrariamente, no se dan, o bien se parte de una actitud de hostilidad y abierta confrontación, únicamente podemos mostrarnos abiertos al diálogo, a la comprensión. La posibilidad está ahí.

1.1. LA TRANSFORMACIÓN DE LA PROFESIÓN DOCENTE EN SECUNDARIA.

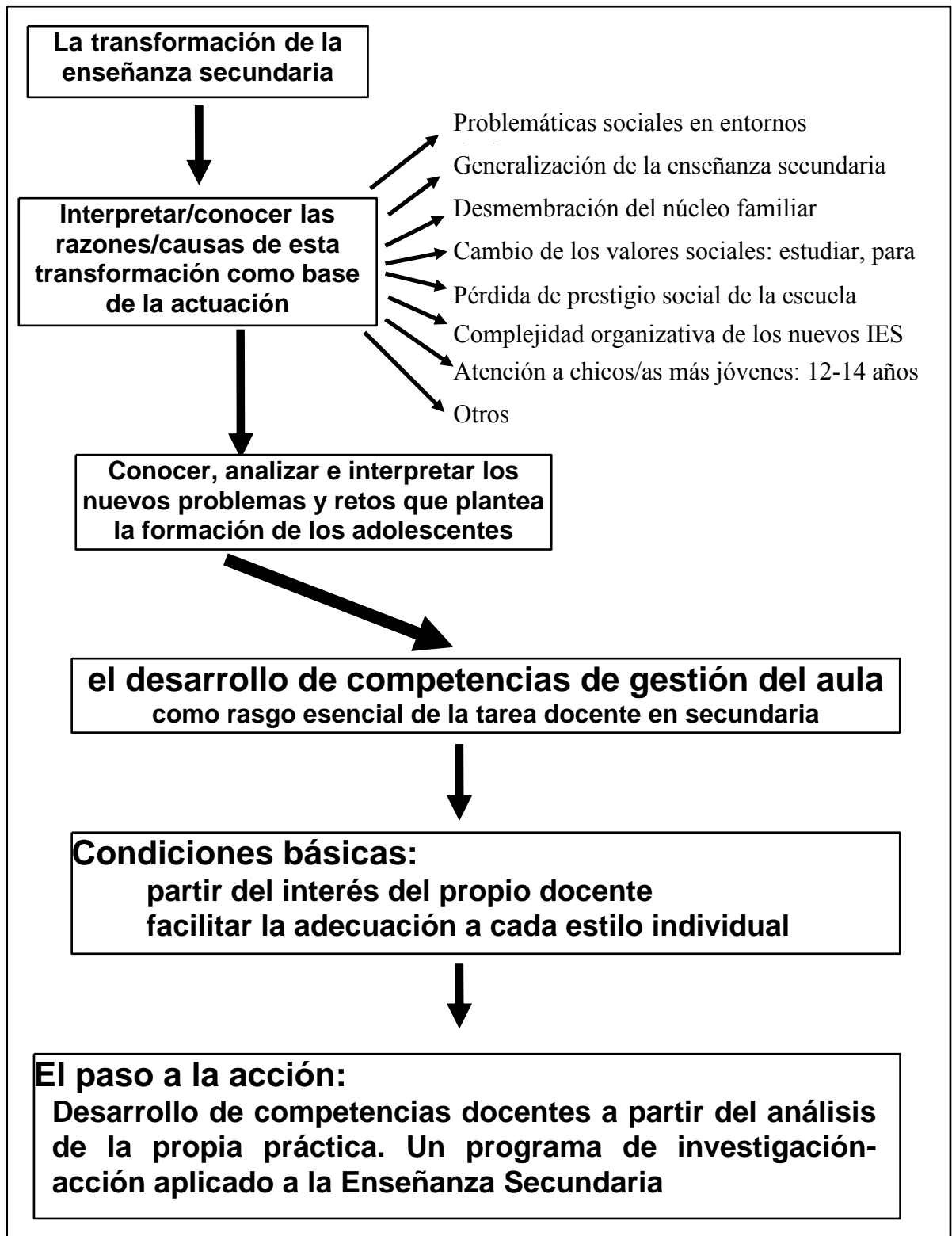
En primer lugar, ¿cabe preguntarse si es necesaria la transformación profesional de los docentes de este nivel? Sin lugar a dudas, habrá respuestas para todos los gustos; todo depende de a quién se lo preguntemos, de cuáles sean sus intereses, desde qué perspectiva responda, etc. Sea cual fuere la respuesta, lo que nos interesa conocer son los argumentos que la avalan.

¿Qué se ha hecho hasta ahora? ¿De qué manera lo perciben los propios interesados?... Cuando nos hacemos esta pregunta, cuando se la planteamos a nuestros compañeros del IES que no andan metidos en *rollos pedagógicos* o bien, cuando la lanzamos de viva voz en un curso o seminario, aparecen un conjunto de aspectos que, a grandes rasgos, intentamos sintetizar gráficamente.

En primer lugar, se observan un conjunto de rasgos externos (edad de los alumnos, conflictividad en los centros, atención a la diversidad, organización por créditos, atención y escolarización a minorías étnicas, debates sobre la evaluación y el rendimiento académico, etc...) que han trascendido al dominio público y vividos con intensidad por quienes se encuentren vinculados al mundo de la enseñanza. Paralelamente, de una manera silenciosa, en el interior de cada docente y, algunas veces, compartiéndolo en el seno de un equipo docente, asistimos a un proceso de cuestionamiento y de planteamiento de dudas sobre qué sentido debe tener la enseñanza secundaria obligatoria y, por ende, qué norte debe orientar la actuación profesional del docente. Ello nos conduce a plantearnos cual es la esencia de la tarea del docente, en otras palabras, ¿en qué consiste la práctica educativa? Llegados a este punto, argumentaremos la necesidad 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*". Así pues, la gestión del aula, es una cuestión extremadamente compleja, en la cual intervienen múltiples factores, los cuales han de ser considerados de una manera integrada, formando un todo.

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, lo más habitual es dejarlo todo en sus manos. Se les ha dicho que tenían que ser profesionales reflexivos, críticos, investigadores en el aula, etc. 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. Es verdad que se han hecho esfuerzos en este sentido: la instauración de una amplia oferta de formación continuada, la experimentación

del Curso de Cualificación Pedagógica, la dotación de psicopedagogos a los centros... ahora bien, el reto estriba en trascender la mera "asistencia" a una actividad de formación para pasar a la acción. En este campo, obviamente, queda mucho camino por recorrer. Mejorar la propia práctica precisa capacidad de autocrítica, implicación, responsabilidad, esfuerzo...



Planteamientos de base del trabajo llevado a cabo

La mejora profesional en la realización de cualquier tarea, también la docente, implica compromiso personal. Cuando el docente se encuentra en esta situación, se pregunta. ¿Qué puedo hacer para mejorar? ¿Qué debo poner de mi parte? esfuerzo, tiempo, etc., ¿Qué voy a conseguir con esto? Cuando el docente se ha planteado estas cuestiones en su fuero interior y les ha dado una respuesta positiva, es posible la mejora. Sólo entonces. Resulta primordial, por tanto, dar seguridad e incentivos a los docentes para motivarlos a la aventura. La seguridad que mejorarán su práctica profesional, que se sentirán más confiados y seguros en el trabajo. Incentivos para que, en el momento de dar respuesta al dilema íntimo que, tarde o temprano va presentárseles, busquen la respuesta en sí mismos. La mejora demanda implicación, esfuerzo y tiempo, pero, a cambio de eso, ¿qué va a obtener el docente? es decir, ¿qué es lo que va a motivarle a seguir adelante?... Seguro que no van a obtener un reconocimiento económico, ni tampoco en forma de promoción profesional, ni van a conseguir poder institucional para gozar de privilegios : horarios, cargos, acceso a los recursos... Así pues, sólo queda la satisfacción y el bienestar personal, el hecho de sentirse más seguros, más preparados para afrontar los retos y sorpresas que plantea el trabajo, para dar la respuesta adecuada a las demandas y necesidades de los adolescentes. 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, en consecuencia, alejar la presión psicológica, el riesgo de depresión y el estrés docente.

I.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 como la formación de las personas para su integración social, la transmisión de contenidos y pautas culturales, etc. Es decir, salimos por la tangente respondiendo a la pregunta planteada desde una perspectiva

sociológica (en términos de utilidad social); damos respuesta a la pregunta ¿para qué sirve? o ¿para qué va a servir? en vez de afrontar la esencia de la cuestión. Cuando se efectúa un análisis de las tareas concretas que lleva a cabo un docente en el ejercicio de su profesión, nos hacemos una idea de lo que hace realmente y de las competencias que debe poseer para hacerlo bien.

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 trabajar (formación de grupos de trabajo, uso de materiales auxiliares, tipos de tareas...); he intervenido ante una chica que ha llegado con media hora de retraso y no la he dejado entrar; he amonestado verbalmente a un alumno que ha agredido a un compañero; he resuelto las dudas que me ha planteado Pilar; he ayudado al grupo de Pedro a buscar la información que no encontraban y, a raíz de la actividad que han realizado, me he dado cuenta que el próximo curso se tendrán que hacer algunos cambios en la secuencia didáctica; me he interesado por el estado de salud de la madre de Jesús; he conminado a Ana a esforzarse más en la realización de los ejercicios en casa; he advertido a Antonio que no estaba permitido llevar puesta la gorra en el aula, etc. 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. El profesor intenta influir en sus alumnos para que participen activamente en este proceso de aprendizaje. Para conseguirlo intenta gestionar y armonizar un conjunto de

factores, complejos y variados, que designamos como de *gestión del aula*, entendidos como un conjunto de factores a tener en cuenta en diversos momentos didácticos (el pre-interactivo: de programación y preparación del que se piensa hacer; el interactivo, de puesta en práctica, con las oportunas variaciones en relación a todo aquello programado, derivados de las peculiaridades del momento y del contexto y el post-activo, donde se analizan los resultados a partir de la evaluación) que convergen en la práctica educativa.

I.3. QUÉ ES LA GESTIÓN DEL AULA.

Entre los diversos factores que inciden en la enseñanza-aprendizaje de las personas, hay uno que ha constituido, constituye y constituirá la esencia de la educación: la relación entre las personas y, fundamentalmente, la relación alumnos-profesor³ (MEDINA, 1990) en un contexto de aprendizaje que, en términos generales, nombramos como aula. Es evidente que las características físicas de este espacio (dimensiones, forma, iluminación...); los equipamientos específicos con los que se cuenta (laboratorio, taller, gimnasio, aula de autoaprendizaje, aula de lectura...), así como la organización y uso que se haga (por rincones, para trabajo en grupo, con zonas claramente delimitadas en función del trabajo a realizar), son factores determinantes. También lo es que la relación educativa profesor-alumno traspasa las paredes físicas del aula, continúa en los corredores, el comedor, el bar y, en general, todos los espacios del instituto y también en cualquier espacio o circunstancia, tanto pública como privada, donde coinciden profesor y alumno : en la calle, en la panadería, en un bautizo de un familiar común...

Ahora bien, la necesidad de establecer restricciones que faciliten el acceso y el análisis compartido de lo que nos interesa estudiar, nos lleva a fijar un punto de salida común: el 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

³ Obviamente, en el desarrollo de la persona en formación intervienen muchas otras instancias además de los profesores: la familia, el entrenador, los amigos, etc. Circunscribiéndonos en el contexto del centro, habrá que tener en cuenta la relación con los compañeros de clase, con el conserje... Ahora bien, la interrelación profesor-alumno se caracteriza por estar presidida por la intencionalidad y la sistematicidad: el profesor ha preparado y ha previsto con antelación los puntos fundamentales de la relación con los

los contenidos, porque se crea ambiente de trabajo mientras se trabajan cuestiones concretas. Ahora bien, a la hora de empezar cualquier trabajo con los alumnos, hay que partir de una hipótesis previa sobre cual es el comportamiento que se espera de ellos y sobre la manera de alcanzarlo. Es verdad que nunca podremos prever lo de todo o que pasará. Siempre nos van a sorprender con algo inesperado. Ello no obstante, entramos en el aula, el taller, el laboratorio, etc. con una estrategia prevista con antelación sobre lo que haremos, lo que esperamos que hagan los alumnos y sobre el tipo de interacciones que se producirán. No es suficiente enseñar los contenidos y darles trabajo con la intención que estén ocupados y quietos. La mejora profesional de los docentes (y también su satisfacción y bienestar personal) pasan insoslayablemente por la creación de ambientes de clase que permitan el trabajo formativo.

Al utilizar el término “gestión” hay el riesgo que alguien pueda asociar el sintagma *gestión del aula* con una receta o fórmula mágica. Nada más lejos de la realidad. La gestión del aula es una competencia global de los docentes que incluye un conjunto de factores o habilidades básicas. Cuando uno empieza a trabajar como docente, se da cuenta que, además de los contenidos, le falta adquirir un conjunto de habilidades profesionales que le van a dar seguridad en su trabajo, que irá incorporando (¿o no?) a partir de la experiencia, la reflexión sobre la propia práctica, la construcción del conocimiento compartido, etc. Se trata de un conjunto de habilidades, de un *savoir faire*, que, adoptando las palabras textuales de una profesora, pueden resumirse así:

“Cuando voy a clase, soy plenamente consciente que pueden pasar múltiples imprevistos, que van a surgir dificultades, etc., pero acudo con la convicción que sabré reaccionar de la manera adecuada, que cuento con un conjunto de recursos que puedo utilizar en cualquier momento y que, en el caso que yo misma no quede satisfecha de mi actuación, me va a deparar una excelente oportunidad para mejorar como docente. La tarea de cada día te ofrece oportunidades de mejora continuadas; se trata de aprovecharlas. A veces, cuando los compañeros me dicen que se apuntan a una actividad de formación permanente, pienso que la mejor formación la tienen al alcance de la mano, en su propia aula, sin desplazamientos ni preocupaciones...”.

La *gestión del aula* incluye las habilidades de preparación de un plan de trabajo; de escoger o permitir que los alumnos escojan temas que les motiven y les ayuden a aprender; de utilizar el tiempo y el espacio de una manera eficaz; de ser vigilantes a todo aquello que sucede en el aula o a lo que se

puede convertir en una especie de zona sin control; de tomar decisiones adecuadas de acuerdo a los requerimientos del contexto, lo cual comporta el rápido procesamiento de múltiples mensajes, para actuar con inmediatez; de establecer normas que faciliten el trabajo y el aprendizaje; utilizando los recursos hábilmente; de reconocer, interpretar y utilizar adecuadamente las influencias de los múltiples elementos (directivos, padres, profesores nuevos, comunidad...) que afectan la tarea docente, etc.

El desarrollo de estrategias de gestión del aula tiene que realizarse al mismo tiempo que se adquieren otras destrezas disciplinarias: explicar conceptos nuevos, realizar preguntas, escuchar lo que dicen los alumnos... 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 (TEIXIDÓ Y OTROS, 2000), los cuales se encuentran estrechamente interconectados y, por tanto, si bien pueden ser analizados y presentados de manera separada, tienen que ser desarrollados conjuntamente en el ejercicio de la profesión docente. Todos juntos constituyen la esencia de la profesión. Al fin y al cabo, la

tarea docente implica actuar: advertir al alumno, fingir que no le has visto o no le has sentido, pedir silencio, llegar a pactos, establecer condiciones para la realización del trabajo, agrupar a los alumnos de una u otra manera, intervenir delante un hecho inesperado, etc. En la base de la actuación se encuentra un complejo proceso de elección motivada de conducta, en el cual uno tiene en cuenta múltiples informaciones: percepciones, expectativas, intereses, atribuciones, normas sociales, aspectos culturales del centro, etc. Una vez hemos decidido lo que haremos, tenemos que llevarlo a cabo. Hace falta saber hacerlo, es decir, poseer las habilidades específicas necesarias. Todo junto hace posible la mejora de la competencia global como profesor/a.

1.4. ¿DE QUÉ MANERA NOS PLANTEAMOS EL DESARROLLO DE COMPETENCIAS DE GESTIÓN DE AULA ENTRE LOS DOCENTES DE SECUNDARIA?

La necesidad de favorecer el desarrollo profesional de los docentes de secundaria pasa, como ya se ha dicho, por una fase inicial de sensibilización y motivación en la cual, de una manera colectiva, utilizando estrategias metodológicas adecuadas en cada contexto de formación, se planteen abiertamente las preguntas tratadas. Algunos se mostrarán interesados, dispuestos a intentarlo. Ahora, el dilema es ¿qué hacer a partir de aquí?, es decir, ¿de qué manera se afronta la guía de la mejora profesional de aquellos docentes interesados en progresar profesionalmente?.

La respuesta es sencilla: favorecer la reflexión sobre la propia acción, es decir, ayudarles a reconstruir su propia actuación ante situaciones cotidianas, ya sea individualmente, en pequeño grupo o bien en el seno del equipo docente. Desde esta perspectiva, la estrategia que nos planteamos se basa en dos pilares que se refuerzan mutuamente: la reflexión sobre la propia práctica y la participación en programas de perfeccionamiento de docentes en ejercicio. En otras palabras, se parte de la exploración de las situaciones más habituales en el aula en secundaria, considerando las competencias profesionales necesarias para gestionarlos de una manera positiva y, a raíz del conocimiento adquirido, nos planteamos se diseñan propuestas de formación que puedan ser de utilidad a otros docentes que se encuentren en situaciones similares.

Se enfocar el tema desde la perspectiva de la persona, del docente. Entendemos que la verdadera competencia profesional sólo puede desarrollarse en estrecha interdependencia con la práctica vivida, cuando el profesor profesores reflexiona en torno a preguntas como ¿por qué ha pasado

esto? o bien ¿qué puedo hacer para mejorar?... Desde este punto de vista, la propuesta formativa traspasa la descripción y comprensión de la realidad para ofrecer propuestas y instrumentos de mejora.

2. EMPIEZA EL PARTIDO

Delimitar las normas del juego previamente a su inicio constituye una buena práctica, pero no debe confundirse con el partido propiamente dicho. Son, únicamente, los prolegómenos. Lo verdaderamente importante es lo que vendrá después: las jugadas, los goles, la reacción de los jugadores... En nuestro caso, por tanto, lo verdaderamente importante es ¿qué hacer? y ¿cómo hacerlo?. Vamos allá.

La tarea de identificar o de delimitar un conjunto de factores que contribuyen a la construcción de un clima de trabajo en el aula 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.

De los postulados se deducirá, a modo de ejemplo, que el establecimiento de las bases reguladoras de la relación a mantener con el grupo constituye un momento crucial, al cual hay que dedicar una atención específica. Parece evidente que la relación profesor-alumnos se va construyendo a lo largo del tiempo; en este proceso tienen una importancia vital las primeras impresiones que se construyen a lo largo de los primeros días de relación profesor/grupo de alumnos. Esta constatación nos lleva a plantear algunas reflexiones y propuestas relacionadas con las actuaciones a llevar a cabo durante este período crucial. Ahora bien, el hecho que un profesor/a se las plantee con antelación y las lleve a cabo no garantiza, en modo alguno, el éxito. Además de la dimensión técnica (la preparación de las primeras sesiones) debe considerarse la actitud personal, la espontaneidad, la habilidad para afrontar situaciones comprometidas (para superar los exámenes con que diariamente nos obsequian nuestros alumnos), la capacidad de encontrar el tono de voz y el gesto adecuado para tratar cada una de las situaciones inesperadas que se producirán en el aula. En síntesis, un conjunto de habilidades profesionales que también forman parte de esta competencia global que denominamos "*gestión del aula*".

Conocemos y aceptamos esta restricción inicial. En el intento de mejorar nuestra propia práctica y, también, de dar pistas para el desarrollo profesional a otros compañeros y compañeras, profesores de secundaria, nos ha parecido importante dar una imagen analítica, para focalizar nuestra atención en las

diversas caras de este poliedro complejo. Más adelante, cuando analicemos un caso concreto o cuando consideremos las múltiples circunstancias que intervienen en una situación de aula vivida, observaremos que todos estos factores tienen que ser considerados simultáneamente, influenciándose los unos a los otros.

Por otro lado, una segunda advertencia afecta al número, la posible clasificación/ordenación y al rango de los factores considerados. En cuanto al número de factores a considerar, obviamente, hay toda una serie de competencias docentes: el uso de la pizarra, el movimiento en el aula, el dominio de las habilidades comunicativas (incluyendo una caligrafía *comprensible*) que, en tanto que contribuyen a una mayor calidad de la tarea docente, serían susceptibles de ser incluidas en el inventario. Nos nos situamos, no obstante, en un nivel de análisis más general. En cuanto a la clasificación/ordenación de los factores que presentamos, cabe aclarar que no obedecen a ningún criterio de clasificación preestablecido y, por lo tanto, es posible que se observen diferencias de rango entre ellos. No se pretende hacer una clasificación "científica", partiendo de un criterio de análisis unívoco sino señalar un conjunto de aspectos derivados del análisis de la tarea diaria de los profesores.

Una vez hechas estas advertencias, los factores que consideramos en la construcción de una competencia global para la gestión del aula son:

2.1. 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 (aun entendiendo y compartiendo las críticas a la esterilidad de la actividad planificadora oficial que se lleva a cabo en algunos institutos) 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. Siempre surgen imprevistos. 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"

Afrontar un problema, una incidencia, un imprevisto o, simplemente, poner atención 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 una 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, a las formas de agrupar a los alumnos... 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, en setiembre... va a revertir en una mayor seguridad y tranquilidad a lo largo del curso, lo cual va a permitir fijar una mayor atención a los otros aspectos : normas, uso del espacio, control del grupo, etc..

2.2. 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 los alumnos) 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, sobre todo 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 habían de 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 los primeros días de clase hay que prestar atención a la acogida del alumno en una situación, ante 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,

intencionadamente o de manera fortuita, ponen a prueba al/a 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 atentos a las “pruebas”. Los beneficios que de aquí pueden derivarse van a perdurar en el tiempo: durante todo el curso, durante los cursos sucesivos, hasta ser considerados un elemento característico del docente, que los estudiantes se transmiten los unos a los otros.

2.3. EL ESTABLECIMIENTO DE NORMAS DE CONVIVENCIA Y FUNCIONAMIENTO DEL AULA

La convivencia de un grupo de personas en un espacio reducido durante un número considerable de horas, con el objetivo de favorecer su desarrollo implica establecer un conjunto de normas que regulan su dinámica. Tal como hemos expuesto en otras ocasiones:

“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 en el establecimiento de cada norma, qué consecuencias se desprenden de su transgresión, qué papel han de tener los alumnos en establecer acciones reparadoras cuando no se observa una norma, qué implicaciones profesionales se desprenden del establecimiento de normas de aula 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, huyendo del tratamiento burocrático del tema y afrontando con decisión los conflictos que, inevitablemente, surgen a la hora de ponerlos en práctica. De poca cosa sirve hacer grandes documentos normativos si, en primer lugar, no son fruto del consenso colectivo y, en segundo lugar, si no hay una implicación

colectiva en su cumplimiento. En esta situación, parece preferible invertir los esfuerzos a fijar algunos principios rectores del comportamiento de las personas en la organización y velar para que lleguen a ser hábitos.

2.4. 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 (el profesor se forma una opinión de cada uno de los alumnos y, a su vez, los estudiantes hacen valoraciones y atribuciones del comportamiento del profesor) 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 (los profesores depositan expectativas en los alumnos que a veces se ven confirmadas y otras no y, a la vez, han de tener bien presente que los alumnos también se formulan expectativas sobre su comportamiento).

La tarea educativa implica establecer relaciones personales y, por tanto, no puede ser considerada únicamente desde el prisma de la racionalidad técnica. Hay un conjunto de factores personales, emocionales, de contacto interpersonal que deben de 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 externa (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.

2.5. 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 que lleva a cabo el docente.

Al inicio de una sesión de clase, el docente trae una idea previa del tipo de actividades para 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 y, si es posible, teniendo en cuenta la ayuda de un observador externo: un compañero de seminario, un estudiante en prácticas, etc. Las conclusiones obtenidas a raíz del análisis sistemático del uso que hacemos del tiempo en la actualidad permitirá iniciar líneas de mejora.

2.6. 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. De hecho, en los momentos actuales, muchos profesores trabajan en las aulas que no son ideales, viéndose obligados a intentar sacar el máximo partido de las condiciones con que cuentan.

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 docente (tanto dentro del aula como en el uso de otros espacios específicos: biblioteca, patios, escaleras) 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.

2.7. 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.

2.8. AFRONTAMIENTO DE COMPORTAMIENTOS DISTORSIONADORES DEL ALUMNADO

El conjunto de factores que acabamos de nombrar intentan contribuir a un funcionamiento armónico del grupo de la 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 a no querer hacer nada.

No se trata de las situaciones (para nosotros, excepcionales) que son objeto de una gran atención mediática: agresiones físicas, luchas de tribus urbanas, etc. Son momentos de tensión propios de la enseñanza secundaria que, en los momentos actuales, por circunstancias que ahora no vienen al caso analizar, han llegado a ser más frecuentes. La transgresión de una norma de funcionamiento básica del colectivo implica una distorsión grave del funcionamiento del grupo y, por tanto, el docente se ve impulsado a actuar con determinación. Se trata de una prueba, un *tour de force*. A menudo dan lugar a una situación de tensión, a la cual el resto del grupo asisten como espectadores privilegiados, expectantes ante 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 una manera incorrecta. 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 a situaciones conflictivas forma parte de la tarea docente, por lo cual deben adquirirse las habilidades profesionales que lo facilitan: para sobreactuar, para impostar la voz, para darse unos momentos de meditación, para tranquilizarse ante el conflicto ... Todo ello forma parte de la profesión docente.

En síntesis, en los epígrafes precedentes hemos pasado revista a un conjunto diverso de factores. sin ninguna relación con los contenidos disciplinarios propios de una materia, que creemos que constituyen la esencia de la profesión de enseñante en secundaria. Ejercer de profesor significa tomar opciones fundamentadas con relación a cada uno de ellos, 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.

3. DE LA JUGADA ENSAYADA A LA DINÁMICA DEL JUEGO.

La perspectiva desde la cual hemos afrontado la construcción del epígrafe anterior ha sido analítica: hemos intentado pasar revista a algunos de los factores que los docentes han de tener en cuenta en su mejora profesional. Ahora bien, la mejora de estos factores no puede abordarse de manera aislada. Si bien es cierto que uno puede ejercitarse en la mejora de estas habilidades por separado, a raíz de acciones de formación que pongan su atención en los diversos factores considerados, se tratará de acciones descontextualizados. La mejora docente no puede ser entendida como la suma de los diversos factores. La realidad educativa es mucho más compleja, los diversos factores interaccionan entre sí.

El análisis de situaciones de aula vividas por los protagonistas del grupo de trabajo constituye una excelente oportunidad para constatar este hecho. En el episodio que proponemos trabajar⁴, al analizar una situación de enfrentamiento verbal entre una profesora y un alumno, derivada de la no observación de una norma de puntualidad, se observa que la comprensión en profundidad del episodio relatado implica conocer algo más de la relación interpersonal entre los protagonistas; conocer los hábitos consolidados en el grupo aula referentes a la puntualidad; la interpretación que cada uno de los actores hace del comportamiento del otro; la presión tendente a hacer un buen uso del tiempo de trabajo que siente la profesora; la comprensión de los dilemas que se enfrentan, previos a la actuación, etc.

⁴ Hace referencia a la actividad formativa de análisis de situaciones de aula que los componentes del grupo proponemos realizar en el transcurso de las jornadas.

Al fin y al cabo, la tarea docente implica pasar a la acción: advertir a un alumno, fingir que no le has visto o no le has oído, pedir silencio, establecer condiciones para la realización del trabajo, etc. En base a la acción se encuentra un complejo proceso de elección motivada de conducta, en la cual uno tiene en cuenta múltiples informaciones: percepciones, expectativas, intereses, atribuciones, normas sociales, rasgos culturales del centro, etc. Un vez hemos decidido lo que haremos hay que llevarlo a cabo. Para ello hace falta saber hacerlo, es decir, conviene disponer de habilidades docentes. Todo ello hace posible la mejora de la competencia global.

4. ENTRENANDO CON EL VÍDEO

A lo largo de estas hojas (y ya llevamos casi veinte) se ha puesto de manifiesto la necesidad que los docentes (ahora hablamos de secundaria, pero se puede trasladar a cualquier nivel y contexto educativo) tomen consciencia que el ejercicio de la profesión docente requiere el dominio de un conjunto de habilidades que constituyen la esencia de la profesión y que, obviamente, tienen muy poca relación (por no decir, ninguna) con el dominio de los conocimientos de una determinada disciplina científica: las matemáticas, la lengua, etc..

Son múltiples los factores que inciden en el desarrollo de habilidades docentes en la ESO, entre los cuales tiene un papel fundamental un conjunto de factores mentales del propio profesor/a: ¿Con qué actitud afronta la tarea?, ¿Qué le motiva a desarrollarla?, ¿Qué compensaciones obtiene? ¿Cómo se siente en el trabajo? ¿Qué autoimagen tiene de sí mismo como profesional? Sólo a partir de estos factores personales es posible iniciar un proceso de adquisición de técnicas, hábitos, formas de actuar que, forzosamente, cada docente tendrá que adecuar a su estilo personal, a la concepción que cada uno tiene de lo que significa enseñar en secundaria. El progreso personal se encuentra íntimamente vinculado a la construcción de respuestas nuevas a los problemas y situaciones cotidianas, por tanto, debe ir ligado a la reflexión sobre la práctica cotidiana.

A veces, cuando estamos viviendo una determinada situación de aula, cuando ha terminado la clase, cuando lo discutimos con un compañero con quién nos une una gran amistad y una relación de confianza profesional, nos damos cuenta que no la hemos resuelto muy bien: quizás porque “teníamos un mal día”, quizás porque han aparecido factores inesperados, quizás porque nos han cogido por sorpresa.... De ahí nace el deseo de mejora. Nos planteamos cómo vamos a actuar la próxima vez que nos encontremos ante

una situación similar ; las repercusiones que pueden derivarse de cada una de las alternativas posibles, etc. Es un proceso largo, en el cual hace falta irse construyendo seguridades (que, por otra parte, nunca serán definitivas), que hay que ir experimentando, poniendo en práctica, compartiendo con los compañeros, introduciendo cambios...

En este proceso, igualmente como el futbolista que repite la jugada una y otra vez hasta que le sale bien, vamos notando que resolvemos las situaciones que se nos presentan con más fluidez, que no nos sentimos condicionados antes de entrar en el aula de 2on C, que somos capaces de pensar cuando se produce una situación de tensión, que no nos asustan los instantes de silencio expectante. En definitiva, que, pase lo que pase, nos sentimos preparados para intervenir con criterio, de manera fundamentada. Y lo que es más importante, sabemos de antemano que nos equivocaremos en alguna de las decisiones que vamos a tomar, que nuestra actuación no será la esperada o, simplemente, que nos van a sorprender con algún imprevisto ante el cual no sabremos encontrar la respuesta adecuada. Esto es inherente al trabajo. Lo entendemos como un reto o como una oportunidad para pensar en ello, para reconstruir una relación interpersonal con un alumno, para plantearnos interrogantes. En síntesis, como una oportunidad para la mejora profesional. De manera progresiva, vamos notando que nos adecuamos a aquello que la sociedad nos pide, que tenemos múltiples recursos y, en caso de no tener lo adecuado, lo podemos construir. En definitiva, vamos notando que hemos mejorado... Como el pintor abstracto que, tras años de experimentación, se ha creado un estilo personal; el docente va adquiriendo una seguridad ontológica en el trabajo. Y, lo más importante, empieza a hacer públicos sus criterios de actuación, a compartirlos con los demás, a contrastar opiniones. Hacer saber a lo demás lo que estamos haciendo, argumentando por qué motivos actuamos de una determinada manera y no de otra, constituye un claro indicador de madurez profesional.

GIRONA, enero del 2001

5. BIBLIOGRAFIA

- BYRNE, D. (1987) : *Techniques 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 ENGUITA, M. (1987) : *Reforma educativa, desigualdad social e inercia institucional. La enseñanza secundaria en España*. Ed. Laia, Barcelona.
- 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
- ROS GARCÍA, M. (1989) : *Interacción didáctica en la enseñanza secundaria*. MEC, Madrid
- 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

Índice

SER PROFESOR DE SECUNDARIA, HOY.¡ERROR! MARCADOR NO DEFINIDO.

1.- DELIMITANDO EL TERRENO DE JUEGO.	2
1.1. La transformación de la profesión docente en secundaria.	4
1.2. En qué consiste la tarea docente en secundaria.	7
1.3. Qué es la gestión del aula.	9
1.4. ¿De qué manera nos planteamos el desarrollo de competencias de gestión de aula entre los docentes de secundaria?	12
2. EMPIEZA EL PARTIDO	13
2.1. La programación previa.	14
2.2. Formación de las primeras impresiones	15
2.3. El establecimiento de normas de convivencia y funcionamiento del aula	16
2.4. Las relaciones interpersonales	17
2.5. El uso del tiempo	17
2.6. El uso del espacio	18
2.7. Control y vigilancia.	19
2.8. Afrontamiento de comportamientos distorsionadores del alumnado	20
3. DE LA JUGADA ENSAYADA A LA DINÁMICA DEL JUEGO.	21
4. ENTRENANDO CON EL VÍDEO	22
5. BIBLIOGRAFIA	23