

“DESARROLLO DE COMPETENCIAS PROFESIONALES PARA EL  
AFRONTAMIENTO DE SITUACIONES DE VIOLENCIA EN EL  
AULA”

Dolors Capell Castañer

Profesora del Departamento de Pedagogía.  
Facultat d' Educació i Psicologia.  
Universitat de Girona.(UdG)

C/Emili Grahit 77. C.P. 17071.Girona  
Tf. 972418744  
email. [dolors.capell@udg.edu](mailto:dolors.capell@udg.edu)

**RESUMEN.** La comunicación recoge un proceso de investigación acción realizado a lo largo de diversos cursos con la finalidad de formar/desarrollar un conjunto de habilidades profesionales que sintetizamos en el término “ gestión del aula” y en el que ha participado un colectivo de profesores de ESO y dos formadores de la universidad.

**PALABRAS CLAVE:** desarrollo profesional del profesorado de ESO, gestión del aula, habilidades profesionales docentes, clima de aula, afrontamiento de la conflictividad/violencia.

### ***0.Introducción.***

La comunicación que aquí presentamos es el resultado de un proceso de trabajo que se ha llevado a cabo durante cuatro cursos escolares en los que un grupo de profesionales de ESO y dos profesores de universidad hemos trabajado conjuntamente, en un proceso de investigación –acción con el que hemos intentado favorecer el desarrollo profesional de estos docentes de secundaria en ejercicio.

### ***1.Objetivos.***

En primer lugar, y en el marco de esta pretensión formativa vamos a presentar su contenido: un inventario de factores o habilidades profesionales básicas que consideramos van a permitir al docente la creación de un ambiente de trabajo positivo en el aula. Sea cual sea el contenido que se pretenda enseñar, lo fundamental es la creación de este clima aunque es obvio señalar que el clima se crea mientras se trabajan contenidos concretos. Vamos a aproximarnos al término gestión de aula como competencia global inclusora de un conjunto de habilidades profesionales interconectadas que presentan interdependencias mutuas. Hemos considerado las siguientes: programación previa, primeras impresiones, relaciones interpersonales, normas de convivencia y funcionamiento, gestión del espacio, gestión del tiempo, gestión de los materiales educativos, gestión del grupo de alumnos, control y vigilancia y *afrontamiento de situaciones de violencia o conflictividad*.

Por lo que se refiere al último de los factores – afrontamiento de situaciones conflictivas, de violencia o disruptivas- constituye, en la actualidad, una de las preocupaciones de nuestras escuelas. Los planteamientos para avanzar en esta dirección son diversos: formación del alumnado en habilidades sociales, trabajo en valores, planes de educación emocional, planes de convivencia a nivel de centro, implicación en procesos de mediación,etc. ...Nuestro planteamiento reconoce la importancia de estas aportaciones y las complementa; sea cual sea la opción que un centro adopte continuará siendo necesario el “saber hacer” de cada uno de los profesores en el ámbito profesional de gestionar un grupo clase con todas las implicaciones que de este proceso se derivan. Es más, postulamos que un buen dominio profesional del resto de habilidades incluidas en el concepto gestión de aula reducirá la conflictividad y permitirá polarizarnos a fondo en los procesos de enseñanza-aprendizaje en un contexto positivo.

En segundo lugar pretendemos hacer visible el método de trabajo utilizado. 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 colectiva.. Algunos se mostrarán interesados, dispuestos a intentarlo. 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. Entendemos que la verdadera competencia profesional sólo puede desarrollarse en estrecha interdependencia con la práctica vivida, cuando el profesor reflexiona en torno a preguntas como ¿por qué ha pasado esto? o bien ¿qué puedo hacer para mejorar?

Desde esta perspectiva, la estrategia que nos planteamos se basa en dos pilares que se refuerzan mutuamente: la reflexión sobre la propia práctica para superar la descripción y comprensión de su realidad y construir propuestas de mejora.

**2.Desarrollo del tema.** Cuando nos planteamos dar respuesta a la pregunta, 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 *¿en qué consiste su tarea como profesor/a?* 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..”*

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 designamos como de *gestión del aula*, entendidas como un conjunto de factores a tener en cuenta en diversos momentos didácticos

**2.a** *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... 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).

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.

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

**2.a.1. La programación previa.** 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. Siempre surgen imprevistos. 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, a las formas de agrupar a los alumnos... es cuando puede fijar la atención en otros aspectos de la tarea docente normas, uso del espacio, control del grupo, etc.

**2.a.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 reconocer a los alumnos por su nombre, a avanzar contenidos y actividades, 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” porque la imagen del profesor perdurará en el tiempo..

**2.a.3. El establecimiento de normas de convivencia y funcionamiento del aula**

No se puede llevar a cabo ninguna actividad que suponga la acción conjunta de un grupo de personas sin normas (TEIXIDÓ Y OTROS, 1999). Sería caótico. El avance social se consigue cuando se consolidan unos determinados hábitos . Los docentes tienen que plantearse entre otras: qué normas o hábitos piensan introducir en sus clases; de qué manera piensa establecerlas?; cual será el papel de los alumnos y del profesor en el establecimiento de cada norma?; , qué consecuencias se desprenden de su trasgresión?; qué papel han de tener los alumnos en establecer acciones reparadoras?;, finalmente, de qué manera los hábitos y normas de funcionamiento de las diversas aulas consolidan o contradicen lo que se determina en el ámbito de centro.

**2.a.4.Las relaciones interpersonales.** La actividad educativa, como cualquier otra actividad humana basada en el trato interpersonal implica establecer relaciones personales. 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. 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.a.5El uso del tiempo.** . 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 combinaciones de estas modalidades. Esta decisión se encuentra

directamente vinculada con el tipo de actividad que se espera que hagan los alumnos: escuchar, buscar información, resolver un problema, plantear dudas, deducir una norma ortográfica, escuchar un diálogo, etc

Al inicio de una sesión de clase, el docente trae una idea previa del tipo de distribución del tiempo. Ahora bien, tiene que estar preparado para tomar decisiones que alterarán lo previsto.

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 al final de cada sesión de clase.

**2.a.6.El uso del espacio.** 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 diversificación y simultaneidad en las tareas, damos mayor autonomía y responsabilidad a los alumnos,. hace falta prever soluciones que, previamente, tienen que ser diseñadas y pactadas con el grupo.

**2.a.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 por el desarrollo de habilidades de vigilancia. 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. El conjunto de factores que acabamos de nombrar intentan contribuir a un funcionamiento armónico del grupo de la clase, no obstante, hay que estar preparados



para afrontar comportamientos inesperados: peleas y agresiones abiertas, enfrentamientos verbales con el profesor, insultos y comportamientos agresivos, violencia contra el mobiliario o quizás aún más irritante, la violencia pasiva o el desafío abierto consistente en no querer hacer nada.

### ***2.a.8. Afrontamiento de comportamientos conflictivos del alumnado.***

La trasgresión de una norma de funcionamiento básica de un grupo implica una distorsión grave del funcionamiento de éste 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 espectadores privilegiados, expectantes 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 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...

La diversidad e modelos teóricos sobre afrontamiento es notoria: estilo directivo/conciliador/ persuasivo/negociador/punitivo/ reparador/ mixto/...Es interesante optar por aquel/aquellos acordes con las concepciones que nos orientan y tomar conciencia de sus oportunidades y limitaciones evitando conductas reactivas. .

Asimismo, la intervención del docente estará condicionada por el papel que juega en el conflicto;: es uno de los protagonistas? Toma parte en un conflicto planteado por otros (grupos o individuos)?.

En el primer caso vive con intensidad la presión del momento, posiblemente siente precedentes, la reflexión se centra en la gestión de sí mismo. En el segundo caso puede

tomar mayor distancia y asumir roles diversos: contención, orientación, mediación, etc. en función de las circunstancias.

a/La gestión del sí mismo: autoconocimiento y autocontrol. Nuestros requerimientos tienen poca credibilidad cuando se evidencia incapacidad para autocontrolarnos. Autoconocimiento personal: conocerse como persona y relacionarse como tal. La imagen asociada al rol de profesor puede ser rígida, distante...Difícilmente permite acomodar el conflicto al nivel humano – persona a persona- más que maestro a alumno.

Aprender a escucharnos. Habitualmente, nuestras reacciones biológicas tales como temblor, tensión, bloqueo, etc. nos indican con claridad que nuestro estado de ánimo puede traicionarnos i generar una respuesta reactiva motivada por los sentimientos asociados a la situación. Es importante tomar conciencia de la situación e intentar tranquilizarnos.

Concederse tiempo. Pensar, analizar la situación, tomar decisiones y anticipar posibles consecuencias son tareas imprescindibles que reclaman tiempo; por qué se tiende a evitar los silencios?. Saber esperar debería ser la pauta general de las intervenciones educativas. Con frecuencia esperamos, o bien se exigen, respuestas adecuadas inmediatas que, cuando no se producen, provocan hastio.

En determinadas circunstancias, puede ser conveniente aprender a convivir con el conflicto y relativizarlo puesto que. por una parte, en la percepción personal de conflicto está implicada una gran dosis de subjetividad y por otra parte, la resolución de las situaciones conflictivas solo puede resolverse con la mirada y la esperanza puesta en el presente y el futuro. De nada sirve evidenciar las reincidencias de la situación o usar sermones estereotipados que subrayen la persistencia de la situación indeseable .Indicar

que el comportamiento no es el deseable sirve de poco; es preferible el uso de mensajes “yo” junto con indicaciones concretas de comportamientos esperados.

Preocuparse por la utilización de un tono de voz y vocabulario adecuados; aprender a impostar la voz y mostrar asertividad en la comunicación atendiendo a los mensajes enviados – a veces inconscientemente- mediante el lenguaje corporal.

Cuestionar las propias rutinas en los distintos campos recogidos en el concepto general de gestión de aula: roles autoatribuidos, metodologías, diversificación de tareas, uso de espacios y tiempos, tipo y nivel de relaciones interpersonales y de comunicación construidas. En definitiva preguntarse hasta que punto es posible que el docente esté en el origen de la situación conflictiva.

#### b/El docente en la gestión del grupo.

En el proceso de búsqueda de estrategias e instrumentos de mejora profesional, el docente obtiene ciertas seguridades; aunque las situaciones conflictivas que se presentan sean otras, va dominando espacios y posicionamientos que le permiten avanzar en la resolución fundamentada de nuevas situaciones.

Entendemos que la influencia ejercida sobre el grupo por un correcto tratamiento de los diversos aspectos contemplados en la gestión del aula va a contribuir a la creación de un clima de aula positivo. Las habilidades allá presentadas actúan en el sentido de acciones preventivas.(establecer empatía con el grupo, contagiar entusiasmo, conocer los intereses y percepciones que el alumnado tiene de la asignatura, crear un ambiente físico y social adecuado, etc.). En ocasiones las intervenciones del docente consisten en acciones de guía u orientación (señalar los procedimientos, concretar adecuadamente las demandas, diferenciar las propuestas de trabajo atendiendo a los destinatarios, ofrecer soporte emocional, etc.

Finalmente, el docente también utiliza acciones imperativas –siéntate, levanta la mano para hablar, espera más adelante, etc.- que responden a la necesidad de controlar dinámicas y señalar repercusiones derivadas del incumplimiento de los límites fijados.

Analizar cuales son los principales factores que, habitualmente, contribuyen a desencadenar conflictividad y tomar decisiones fundamentadas intentando ejercer control “selectivo” o focalización hacia personas, espacios o tareas que tienden a descontrolarse con facilidad: inicio y finalización de las clases, cambio de actividad, momentos previos a la salida, ingreso del patio, postura de los líderes, etc.

Ser sensibles a los signos que el alumnado envía: desconcierto, muestras de cansancio, inquietud, dudas.... Se constata que la conflictividad aumenta a medida que las tareas están poco definidas o son inadecuadas, el número de alumnos aumenta, el espacio se reduce, los recursos materiales son escasos o desorganizados y las relaciones personales son débiles.

El grupo de alumnos debe sentir que es objeto de atención y vigilancia por parte del profesorado. Las miradas sentidas por cada uno de los alumnos, la posición corporal adecuada así como la ubicación del profesorado en el aula facilitan el sentimiento de control y proximidad personal.

Utilizar refuerzos positivos preferentemente. Con demasiada frecuencia se considera que solo se controla cuando se reorientan conductas o actitudes negativas.

Finalmente, el aumento de la conflictividad ha forzado a los equipos directivos y docentes a replantearse algunas opciones organizativas tales como establecer dos cotutores por aula, doblar el profesorado para atender la diversidad, realización de contratos personales entre alumno/a y equipo docente, etc. La intencionalidad de estas propuestas así como la implementación de planes de convivencia consensuados en los centros radica en crear espacios de interpretación y compromiso colectivo.

**3.Método de trabajo.** Es evidente que cualquier opción metodológica que oriente un proceso de formación está altamente condicionada por la concepción de aprendizaje que se sustenta así como por los objetivos y contenidos que se desean tratar. Esta premisa exige tomar partido en relación con lo que nosotros entendemos un modelo válido de formación –aprendizaje profesional destinado a la formación permanente de docentes como personas adultas que se esfuerzan por introducir cambios orientados a la mejora en sus escenarios de trabajo.

Compartimos aquellos enfoques teóricos actuales en los que se priorizan procesos formativos que capaciten al profesorado en conocimientos, habilidades y actitudes para desarrollar su capacidad reflexiva sobre la propia práctica docente (Schön, Copeland, Spant-Langer).

Estimular un proceso reflexivo no consiste solo en potenciar la descripción de las prácticas sino en favorecer la reinterpretación de las mismas con la finalidad de elaborar nuevo conocimiento orientador del futuro. Este proceso cognitivo está fuertemente conectado, interrelacionado con las actitudes, sentimientos y creencias del profesor implicado. El reto implica crecimiento cognitivo pero también reestructuración de creencias, actitudes y entusiasmo por la tarea profesional. Construir actitudes reflexivas reclama establecer un clima de diálogo colaborativo entre los profesionales participantes que favorezca conocer, compartir, contrastar, cuestionar las propias prácticas así como las teorías en las que éstas se sustentan.

La literatura pedagógica muestra diversos instrumentos/estrategias capaces de generar reflexión: auto informes, biografías profesionales, mapas conceptuales, metáforas, grabaciones audiovisuales, simulaciones, viñetas narrativas...

**3.1Los relatos como instrumentos facilitadores de la reflexión.** Hemos optado por la utilización de los relatos, entendemos que presentan valiosas potencialidades

entre ellas: a) son respetuosos con el colectivo de profesores en formación; ellos son los protagonistas, se utilizan sus experiencias así como sus lenguajes. A través de los relatos se manifiestan sus intereses, necesidades o preocupaciones y se facilita el intercambio de puntos de vista y los respectivos posicionamientos.

b) la experiencia concreta que cada participante presenta, se escoge a criterio de cada cual, razón por la cual consideramos que tiene sentido para el interesado y puede ser significativa para el resto del grupo que comparte contextos profesionales similares y se estructura sobre referentes comunes más o menos compartidos. El relato no es neutro ni objetivo, es una construcción y como tal cargada de la racionalidad, perspectivas y subjetividad de quién la presenta.

c) los relatos acostumbran a plantear situaciones conflictivas o dilemáticas para el profesor. Esta circunstancia les confiere especial valor como punto de partida de la formación

d) el instrumento (y la actitud colaborativa del grupo) permite profundizar y construir un proceso de “espiral de comprensión” en el que se toma conciencia de los prejuicios, rutinas, procedimientos institucionalizados, etc.

e) Favorecen la participación de todo el colectivo favoreciendo el aprendizaje tanto de las implicaciones técnicas como ético-morales o sociales de la docencia.

A los anteriores argumentos justificatorios cabe añadir una justificación frecuente entre los participantes. Ellos consideran que el hecho de recoger por escrito una experiencia profesional, recrearla, ordenarla, presentarla así como recuperar los móviles o razones que se dieron cita en un contexto determinado supone ya de por sí un proceso reflexivo con posibilidades de mejora.

**3.2Cómo se han trabajado los relatos?: el ciclo reflexivo de Smyth.** Cada uno de los distintos modelos potenciadores de la reflexión plantea sus procesos diferenciales aunque generalmente comparten alguna de las fases en que se estructura el trabajo.

El ciclo reflexivo de Smyth(1989) toma en consideración la imagen del profesor como investigador de su práctica y postula que las formas y redactados que utilizan los profesores así como los esquemas conceptuales en los que enmarcan su práctica constituyen una estrategia formativa potente para engrandecer el conocimiento Con esta intención se establecen cuatro movimientos que el autor denomina: descripción, información, confrontación y reconstrucción. Se expone un resumen del proceso seguido en los siguientes esquemas.

1ª. Fase.



**DESCRIPCIÓN (escrita i oral): Que hago?-cómo lo hago?  
Cómo me siento?**

*Objetivos: Hacer visible la práctica. Sistematizar el conocimiento práctico.*

<p><b>EL PROFESOR NARRADOR</b>          .Precisa situaciones i significados.          .Amplia información.          .Organiza el pensamiento i reconstruye la situación y la contextualiza social, cultural y institucionalmente.          Precisa los antecedentes de la situación.          .Manifiesta los objetivos.          .Describe los principios orientadores de su práctica.          .Resigue el proceso de toma de decisiones.          .Razona sus comportamientos.          .Puede apercibirse de aspectos inicialmente no constatados.          Valora, atribuye significados a las relaciones entre los participantes en la situación.          .Explicita su autopercepción.          Explicita emociones y sentimientos.</p>	<p><b>EL GRUPO Y EL COORDINADOR</b>          .Piden informaciones complementarias para hacer más inteligible la situación.            Hacen emerger aspectos latentes o silenciados del relato.            Descubren principios orientadores de la práctica.          Plantean experiencias o ejemplos similares vividos por ellos.          Puede que algún miembro del grupo tome protagonismo y se convierta en narrador temporal..            Atribuyen sus propios significados.</p>
---	---

**CONFRONTACIÓN**

**Com he/hemos llegado a ser y proceder así?**

*Objetivos: cuestionar/legitimar colectivamente el conocimiento.*

2a.Fase:



## INFORMACIÓN.

**Qué significado tiene para mí? Per què lo creo o que razones me mueven a hacerlo así?**

*Objetivo: Hacer visibles los significados*

### EL PROFESOR NARRADOR

.Construye la situación problemática.  
 Manifiesta o intenta descubrir la teoría implícita/explicita que rige sus prácticas.  
 Establece relaciones causa-efecto o toma conciencia de otros vínculos.  
 Piensa/reconoce incidencias de la cultura profesional, del contexto social y/o de la institución.  
 Atribuye significados a las acciones de otros participantes en la situación. Posible uso de metáforas.  
 .Contempla otras alternativas posibles y puede adoptar actitudes más abiertas /flexibles.  
 .Valora l'idoneïtat base a les opcions  
 .Estableix diferències els valors educatiu  
 .Planteja considera

### EL GRUPO Y EL COORDINADOR

.Construeixen la situació.  
 .Demanen motius i arguments que orienten l'actuació o pensament.  
 .Comparteix o qüestiona les finalitats o els mitjans emprats.  
 .Presenta experiències similars que poden ampliar els significats inicials.  
 .Planteja opcions alternatives.

## CONFRONTACIÓN

**Com he/hemos llegado a ser y proceder así?**

*Objetivos: cuestionar/legitimar colectivamente el conocimiento.*

3ª fase



**Como puedo /podemos hacerlo mejor?**

*Objetivos: compromiso de transformación en el futuro. Apropiarse de los aprendizajes teórico-prácticos. Preparar acciones futuras.*

### CADA PROFESSOR INDIVIDUALMENT (pretensions)

Crecimiento profesional. –\_Adquisición de algunas seguridades en relación con sus prácticas.  
 Trabajar en cooperación con sus colegas.  
 Establecer fases o pasos para avanzar en una habilidad determinada.  
 Establecer el encaje entre los planteamientos personales y la cultura del centro del que procede.

### TODO EL GRUPO.

..  
 Consolidación y progresión aprendizajes mediante  
 Implicación en proyectos de formación comunes:  
 (Cursos de formación permanente del profesorado, CQP, Escuelas de verano, presentación de experiencias ...)

## Referencias bibliográficas

- BYRNE, D. (1987): *Tecniques for classroom interaction*. Longman, Londres
- BOLIVAR, DOMINGO, FERNÁNDEZ (1998): *La investigación biográfico-narrativa en educación. Guía para indagar en el campo*. Granada. Force.
- 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, pp101-113



- DE VICENTE.(1995): “La formación del profesorado como práctica reflexiva”en VILLAR,L.M (coord).  
*“Un ciclo de enseñanza reflexiva”*. Edit.Mensajero
- 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,pp57-79
- DOMINGO,J; FERNÁNDEZ,M.(1999): *Técnicas para el desarrollo personal y formación del profesorado*. ICE.Universidad Deusto
- EDWARDS, D. (1987): *El conocimiento compartido : el desarrollo de la comprensión en el aula*. Paidós, Barcelona
- ESCUADERO, J.M. (1997): *Diseño y desarrollo del curriculum 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
- FERNÁNDEZ,I.(coord).(2006): *Guía para la convivencia en el aula*. Madrid. Praxis.
- GAIRÍN,J (coord)(2003): *Les relacions personals en l'organització*. ICE de la UAB.Sèrie organització i gestió.
- JARES.X,(2006); *Pedagogía de la convivencia*. Barcelona. Graó
- H-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
- SCHÖN,D.A. (1992): “*La formación de profesionales reflexivos*”Paidós. MEC.
- 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. Documento policopiado.
- 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. Documento policopiado.
- TEIXIDÓ, J., CAPELL, D i grup GROC.(2006). I jornada d'Organització i Direcció de Centres Educatius: “La millora de la convivència als centres educatius; què poden fer-hi els equips directius?”<http://www.joanteixido.org>
- TIRADO, V. (1993): “Características de la diversidad en la ESO”, en *Aula*, núm. 12, pp. 58-63
- URUÑUELA,P.(2006): *Disrupción y disciplina en la escuela. Aspectos conceptuales*.  
[http://convivencia.mec.es/congreso\\_200603/](http://convivencia.mec.es/congreso_200603/)