

CAPITULO 10. EL PROFESOR COMO GESTOR DEL AULA

Juan Carlos Torrego Seijo.

Universidad de Alcalá.

“Debemos de dejar de ser un amigo que a veces educa para llegar a ser un educador que a veces es un amigo.” Linda Kavelin (1998).

Índice

Introducción

I EL PROFESOR COMO FACILITADOR DEL APRENDIZAJE.

II EL PROFESOR COMO ORIENTADOR Y GESTOR DE LA CONVIVENCIA DE UN GRUPO.

III EL PROFESOR COMO MIEMBRO DE UNA ORGANIZACIÓN

Bibliografía citada

Bibliografía de estudio

Glosario

Actividades

Introducción

Sentido y función del papel del profesor dentro de una organización educativa que pretende desarrollar una educación de calidad para todos los alumnos

Para comprender el sentido de la actuación de un profesor es importante ubicar su función dentro de las finalidades propias de una organización particular como es la educativa. Organización que adopta su sentido en la medida que actúa, *desde una perspectiva de mejora*. La institución educativa es un espacio de realización que tiene un papel determinante en relación con los procesos de innovación porque en ella trabaja el profesorado, y es en ella donde construye el sentido de sus prácticas profesionales, así como sus propuestas de cambio.

La meta de la mejora en educación, no es otra que la formación de ciudadanos críticos y transformadores, en una escuela con unos profesores que mantienen y trabajan por valores como la equidad y el éxito para todos, dentro de un proyecto cultural y social (Escuelas democráticas). Entendiendo por escuelas democráticas los planeamientos recogidos en el discurso defendido por Dewey (1995), Apple y Beane (2005), y por José Gimeno (2001), Amador Guarro (2005, 2002) y Juan Manuel Escudero y Maria Teresa González (2000), en nuestro contexto nacional.

En este sentido partimos de la idea de que ejercer una profesión implica contar con un conocimiento especializado tanto sobre técnicas y procedimientos como sobre aspectos ideológicos y filosóficos que afectan al propio sentido y finalidades de la educación. La tarea del profesorado trasciende a cuestiones estrictamente técnicas, ya que el profesor no es un simple técnico que aplica el conocimiento científico generado externamente, reduciéndose por tanto, la actividad profesional a una actividad de tipo instrumental. Por el contrario su actividad tiene relación con aspectos como el tipo de valores y supuestos que pueden subyacer a los contextos, sujetos, y contenidos de la práctica educativa. A su vez, implica responder a una compleja tarea caracterizada por que no hay problemas, sino situaciones problemáticas que suceden en contextos particulares, con resultados imprevisibles y cargada de conflictos de valor que requieren la adopción de una posición. Estamos reconociendo el valor de los que han sido denominados planteamientos de corte deliberativo, crítico y reflexivo (Perrenoud, 2004).

Debido a que la labor docente se desarrolla en un contexto social definido como democrático, al menos formalmente, pero reconociendo que la construcción de la democracia es una tarea inacabada, y en la que la educación tiene que contribuir decididamente, se hace necesario clarificar qué significa que el profesor ha de ejercer como un “profesional democrático”. Nos parece clarificador el modo en el que lo plantea Mariano Fernández Enguita (2000: 85), al destacar que “la principal característica de un profesional democrático sería «el *compromiso* con los fines de la educación, *con la educación como servicio público: para el público* (igualitario, en vez de discriminatorio) y *con el público* (participativo, en vez de impuesto)», por oposición a un profesional tanto liberal como burocrático, en el que no se destacaría el componente *colaborativo*” en su desarrollo profesional al asumir y aceptar la necesidad de un trabajo colectivo, y colegiado dentro de la institución educativa. Estamos en sintonía con un lema que desde la UNESCO se está impulsando hace años y que está recorriendo los países de nuestro entorno, “educación de calidad para todos”, entendiendo la calidad como un compromiso por el éxito de todos los estudiantes.

El perfil y las competencias del profesor en una época de incertidumbre y cambio. Nuevos retos de la función docente.

Para poder comprender en profundidad los cambios que está viviendo actualmente la función docente en la escuela, resulta imprescindible situarse en unas coordenadas socioeconómicas y culturales más generales en las que destacan nuevas incertidumbres respecto a la profesión docente (Tedesco y Tenti, 2002); (Fernández Enguita, 2001); (Stoll y Fink, 2004).

Consideramos imprescindible situar la actividad profesional de un profesor dentro de un contexto social amplio donde se desarrolla la educación estando ésta sometida a procesos como la Globalización, la Sociedad del Conocimiento, y las paradojas a las que nos somete una sociedad que ha sido definida como postmoderna. La sociedad del conocimiento nos presenta un escenario de tratamiento del conocimiento con repercusiones amplias en los roles y las relaciones entre las personas, tanto dentro como fuera del seno de las distintas instituciones que cumplen una función social: la información, se procesa con mayor rapidez, el acceso y la divulgación que las nuevas tecnologías son capaces de ofrecer a una población mundial conectada a distintas redes telemáticas que facilitan la comunicación instantánea. La globalización puede ser entendida como el conjunto de procesos económicos, tecnológicos y sociales que definen el nuevo orden mundial y determinan la conciencia creciente de dichos procesos como un todo (Bolívar, 2000). La globalización comporta entre otros aspectos una reconversión de la escuela (roles y relaciones), y por tanto una redefinición de la profesión docente. Las relaciones en la escuela no pueden ser entendidas desde parámetros de aislamiento y soledad profesional sino en el desarrollo de habilidades para trabajar en grupo, para coordinarse, para contribuir al desarrollo de comunidades de aprendizaje

Recientemente, Stoll y Fink (2004) han realizado una propuesta de mucho interés para situar el contenido del aprendizaje de los profesores para educar a alumnos en el siglo XXI. Plantean que son siete los aprendizajes básicos:

1. *Comprender el aprendizaje.* Significa conectar con el conocimiento que permanentemente se está generando sobre el aprendizaje del alumnado.
2. *Conocimiento de contenidos.* Implica la tarea de ponerse al día y actualizarse en relación con los contenidos específicos de la disciplina.
3. *Comprensión pedagógica.* Tiene que ver con unir la comprensión del aprendizaje del alumnado con el conocimiento de contenidos para desarrollar una enseñanza eficaz.
4. *Comprensión de emociones.* Supone reconocer que el aprendizaje es una tarea emocional y por tanto los docentes tienen que aprender a conocer las repuestas emocionales del alumnado, y a crear compromisos emocionales y lazos con y entre los alumnos.

5. *Conocer los fundamentos del cambio.* Los docentes necesitan saber qué puede suceder en el futuro para ubicar su tarea, pero también tienen que saber manejar la incertidumbre y el conflicto.
6. *Nuevo profesionalismo.* A partir de reconocer la enorme dependencia de lo que ocurre en los centros con el entorno, implica saber crear y formar parte de un modo responsable de una comunidad. Pero también estar dispuesto a mantener un enfoque profesional orientado a la investigación sobre el trabajo.
7. *Metaaprendizaje.* Supone estar dispuesto y convertir en una rutina mental la reflexión sobre el propio aprendizaje

Los principales ámbitos de actuación del profesor.

A partir de una visión amplia de la profesión docente al servicio de una educación de calidad para todos, el profesor Juan Manuel Escudero (2006) ha establecido un marco para articular las competencias de los docentes alrededor de cuatro ejes o dimensiones: *1º ideología, valores, creencias y compromisos con una ética de la justicia y crítica sobre la educación caracterizada por el imperativo de perseguir una buena educación para todos, 2º ética profesional. Conocimientos y capacidades docentes para facilitar el éxito escolar de todos los estudiantes, 3º ética de relación educativa basada en el respeto, cuidado, responsabilidad y amor, 4º ética comunitaria democrática para el trabajo con los colegas, con el centro escolar, las familias y la comunidad.* Utilizando como referente este marco general vamos a operativizar el trabajo del docente en tres campos de actuación. Como veremos las cuatro dimensiones deben estar presentes en la acción educativa pero seguramente la primera actuará en el transcurso de las demás orientándolas y contribuyendo a dar sentido a las mismas.

El profesorado constituye el sector “especializado” de la comunidad educativa y como señala Salvador (1995) actúa en tres campos dentro de la estructura del sistema educativo: ejecutivo, instructivo y formativo. Éste ha sido un segundo referente utilizado por nosotros para fundamentar y categorizar los tres niveles en los que se podría agrupar las actuaciones de un profesor como profesional de la enseñanza.

Facilitador del aprendizaje. Nos sitúa en una visión del profesor en la que aún llevando la dirección de los procesos de enseñanza pretende transferirle la responsabilidad y el protagonismo del aprendizaje al propio alumno. Será responsabilidad del profesor responsabilizarse del aprendizaje del alumnado a través de la planificación y desarrollo de actividades de enseñanza.

Orientador y de gestor de la convivencia. Donde se destaca el papel formativo del profesor. La tarea de un profesor adquiere mayor relevancia y se completa cuando realiza tareas de orientación al alumnado, siendo la finalidad de ésta, el contribuir a su desarrollo integral con la finalidad de capacitarle para un aprendizaje autónomo y una participación activa, crítica y transformadora en la sociedad.

Miembro de una organización. El profesor se encuentra integrado dentro de una estructura organizativa en la que existen una serie de normas y unas relaciones jerárquicas y, además debe asumir unas responsabilidades de índole legal y laboral. Gairín (1989) a este campo lo denomina de gestión y le atribuye tareas de tipo administrativo, directivo o de representación. Deliberadamente hemos querido huir del término ejecutivo que utiliza Salvador (1995), en la medida que es un término acuñado desde ámbito empresarial, y la función docente posee características propias que, como hemos comentado, la diferencian de otro tipo de organizaciones.

I EL PROFESOR COMO FACILITADOR DEL APRENDIZAJE

El profesor como mediador, y potenciador de la autonomía en el aprendizaje del alumnado.

El nuevo escenario de la profesión docente supone un cambio respecto al papel tradicional del profesorado ya que se pone el acento en prestar una mayor atención al aprendizaje del estudiante. Se trata de superar el modelo de profesor como transmisor autorizado de conocimientos para convertirse en un tutor del aprendizaje, es decir, un profesor capaz de motivar a los alumnos en la materia que enseña, plantear preguntas, guiar en la búsqueda de soluciones y evaluar adecuadamente el aprendizaje. Este planteamiento recoge los principios constructivistas del aprendizaje (Ausubel 1976; Bruner 1988; Vygostky 1995) en los que el profesor tiene la responsabilidad de proporcionar a los estudiantes oportunidades para discutir, explicar, construir conocimiento en un contexto de aprendizaje. Los profesores no pueden ser considerados como transmisores de contenidos y calificadores de rendimiento; su tarea profesional consiste en ejercer una labor de mediador en el aprendizaje, actuando como un investigador que diagnostica permanentemente la situación y elabora estrategias de intervención adaptadas al contexto.

Cuando en esta obra nos referimos al profesor como facilitador del aprendizaje estamos poniendo el énfasis en la dimensión que Escudero (2006) denomina “*ética profesional. Conocimientos y capacidades docentes para facilitar el éxito escolar de todos los estudiantes*”

Función instructiva conectada al aprendizaje de las áreas curriculares

Son diversas las competencias de un profesor que pretenda desempeñar su tarea de este modo. El profesor además de especialista en la materia correspondiente, ha de ser un buen planificador e implementador de enseñanza en todos los ámbitos: *selección y organización de la cultura que se pretende enseñar a través de los programas; especialista en los métodos de enseñanza; y en la evaluación mas coherente con el modelo de trabajo en el aula que se pretende realizar con el alumnado.*

Modelos y ámbitos de trabajo del profesor en el aula: Selección de la cultura y organización del currículo.

Si hay una decisión genuinamente docente es la de responder a las preguntas ¿qué enseñar? y ¿cómo organizar y secuenciar aquello que se va a enseñar?, es decir con qué orden vamos a enseñar cada contenido y cuál va a ser su desarrollo específico a lo largo de un ciclo o de una etapa.

Una función fundamental del profesor que pretende desarrollar un currículum en el que todos los alumnos tengan la oportunidad de aprender y de alcanzar éxito debe indefectiblemente ser revisar el tipo de saberes que se ofertan, y su nivel de formalización y abstracción, tratando al menos en los niveles obligatorios de evitar un currículum elitista y selectivo. Y por el contrario, potenciando una presentación de los contenidos en los que prime la coherencia, la significatividad y la funcionalidad para los alumnos. Con la finalidad de construir un currículum de estas características puede resultar imprescindible revisar decisiones que se consideran inmutables como es el pensar que la única forma de organizar determinados contenidos es presentarlos agrupados en disciplinas separadas, cuando ya sabemos que existen poderosos argumentos para defender niveles mayores de integración de los contenidos, por ejemplo, a través de modelos globalizados en infantil y primaria o interdisciplinares en el tramo de secundaria. Además esta integración se puede realizar en algunas unidades del temario o en un programa completo.

Metodología: Actividades, Principios metodológicos, Estrategias de enseñanza, Recursos didácticos, Organización del

entorno de aprendizaje: *agrupamiento del alumnado, organización del espacio y del tiempo, relaciones interactivas entre el profesor y alumnos*

El profesor ha de ser un especialista en los aspectos metodológicos. La metodología de enseñanza de un profesor se puede definir como un conjunto articulado de acciones que se desarrollan en el aula con la finalidad de provocar aprendizaje en los alumnos. El sentido de la metodología es, precisamente, facilitar el aprendizaje del alumnado, la asimilación de los contenidos curriculares y la consecución de las metas y objetivos propuestos. Las decisiones en este sentido suponen la elección y combinación de distintos elementos metodológicos que se consideran más adecuados para desarrollar la actividad en el aula, de tal modo que, siendo coherentes con los presupuestos que se sostienen respecto a los procesos de enseñanza-aprendizaje, ayuden a ponerlos en acción y faciliten el logro de aquellos propósitos que se desean. *Las actividades y tareas* son, el espacio último donde se concretan los modelos metodológicos. Como veremos a continuación la organización de las actividades en el aula sigue unos *principios metodológicos* e implica decisiones que afectan a las estrategias de enseñanza, los medios y recursos, y a la organización del entorno de aprendizaje de la clase.

Los componentes básicos de una propuesta metodológica deben desprenderse de unos *principios metodológicos generales* que orienten la práctica, en los que subyace siempre una ideología sobre cómo aprenden los alumnos. Un ejemplo de principio metodológico puede ser: “Interacción entre iguales. Tratamos de favorecer al máximo actividades de trabajo grupal cooperativo, que permitan compartir experiencias, desarrollar y afianzar el aprendizaje de habilidades sociales y sentir el apoyo de los compañeros y compañeras.”

Estos principios se trasladan al campo de las actividades de clase que a su vez pueden descomponerse para su análisis en tres dimensiones básicas: *las estrategias de enseñanza, los medios y recursos didácticos, y el entorno de aprendizaje*, compuesto éste último a su vez por: *los agrupamientos del alumnado, la organización espacial y temporal, y las relaciones interactivas entre profesor y alumnos*

1. *Las estrategias de enseñanza.* Supone adoptar decisiones sobre los procesos de aprendizaje que han de experimentar los alumnos. Estas pueden clasificarse en estrategias por descubrimiento o por recepción, que también pueden denominarse de indagación o expositivas. En la primera el alumnado tiene un mayor protagonismo en la construcción

del conocimiento, frente a las estrategias expositivas en las que la información se les presenta mucho más estructurada

Sin duda el tipo de estrategia que utilicemos tiene que ver con el contenido a enseñar, es más habitual utilizar estrategias por indagación o descubrimiento en el campo de las ciencias sociales y naturales, mientras que las ciencias formales y lingüísticas se suelen enseñar con métodos más expositivos.

2. Los medios y recursos didácticos.- Los recursos didácticos son los materiales de apoyo a la docencia con que cuenta el profesor para realizar su labor (libros de texto, televisión, DVD, ordenador, videos, láminas, cañón proyector). Obviamente los materiales seleccionados deberán reunir el requisito de pertinencia para representar y contener los rasgos esenciales que definan una perspectiva, situación educativa, o posición respecto a la temática a la que se refiera, junto con la accesibilidad conceptual para el alumnado.

El avance en los recursos didácticos en los últimos años ha sido importante. Sin embargo, lo realmente importante es el uso que hace el profesor de los mismos, ya que los avances tecnológicos no garantizan por sí solos la calidad y utilidad del recurso, sino la aplicación pedagógica que de él realice el profesor. Los medios codifican la realidad y según se utilicen estaremos desarrollando una habilidad cognitiva distinta en los alumnos.

3. Organización del entorno de aprendizaje.-El profesor tiene la posibilidad de organizar un conjunto de variables organizativas que representan el contexto bajo el cual se organizan y desarrollan las actividades de enseñanza aprendizaje, siendo estas variables: *la distribución del tiempo, la organización espacial, los agrupamientos y las relaciones interactivas entre el profesor y alumnos.* Como veremos todas estas variables están relacionadas entre sí y de modo implícito o explícito responden a unos principios metodológicos generales

El agrupamiento de los alumnos.- El modo en cómo agrupemos a los alumnos será determinante en relación con el tipo y calidad de aprendizaje a conseguir y las relaciones sociales que pretendemos desarrollar. Actualmente encontramos un repertorio de actividades de aprendizaje en grupo y en colaboración que permiten organizar la enseñanza de un modo más variado y creativo: agrupamiento en pequeño grupo, gran grupo, individual, parejas o tríos. Esta variedad de agrupamientos resultan especialmente útiles para hacer la enseñanza más atractiva y significativa debido a su componente lúdico y

activo, potenciando el aprendizaje tanto de conceptos teóricos como de actitudes y de procedimientos.

La organización del espacio y del tiempo.- El ambiente de un aula viene determinado tanto por una dimensión física (mobiliario, posición de los objetos, luminosidad) como funcional que hace referencia al uso del mismo. Es importante que el profesor tome conciencia de que la distribución del espacio está transmitiendo y creando condiciones para el desarrollo de las actividades y tareas – no es lo mismo pupitres individuales aislados que una organización de esos mismos pupitres en conexión con los de otros compañeros para trabajar en grupo, y éste es también un espacio propio para el desarrollo de la tarea docente. De igual modo, se puede efectuar un análisis del tiempo dedicado a cada actividad en clase para saber el tipo de aprendizaje que estamos fomentando. En las clases tradicionales gran parte del tiempo se dedica a exposición por parte del profesor y trabajo individual de los alumnos lo que seguramente redunde en una pérdida de las interacciones positivas entre compañeros lo cual puede influir en una menor motivación, y por tanto, en el aprendizaje.

Las relaciones interactivas entre el profesor y alumnos.- Podemos clasificar los estilos de interacción que se desarrollan en las aulas en cooperativos, individualistas y competitivos. Es importante que el profesor sea capaz de reconocer el estilo que predomina en su clase con la finalidad de tomar conciencia sobre las consecuencias que tiene en la relación y el desarrollo de sus alumnos

Evaluación de procesos y resultados de los aprendizajes

Seguramente uno de los momentos más complejos de la labor docente lo constituye la evaluación (Méndez, 2000). Esto es debido, entre otros, a los siguientes factores: la evaluación acaba siendo el instrumento de selección por excelencia; evaluar supone juzgar la calidad de algo. Por tanto, un profesor debe delimitar el objeto de la evaluación, establecer criterios de calidad, elaborar instrumentos o procedimientos para recoger información, realizar la recogida de información, comprender e interpretar la información recogida y comunicar los resultados de la evaluación. En la evaluación es quizás donde es más fácil caer en incoherencias con los presupuestos que se sostienen respecto al conocimiento y la enseñanza, llegándose a estrangular los procesos que se pretenden desarrollar y, por tanto, echando por tierra los propósitos planteados.

En la enseñanza predomina la tendencia a que la evaluación del aprendizaje del alumnado sea una evaluación de productos y no de procesos.

Debemos de tener en cuenta que la evaluación se refiere no sólo a la valoración del progreso de los alumnos sino también a los procesos de enseñanza-aprendizaje, los propósitos que los guían y las condiciones en que se desarrollan. Supone la valoración de todo el proceso, y debe realizarse en distintos momentos y a través de distintas estrategias, para que se convierta en una experiencia educativa para profesorado y alumnado.

Asumimos que la evaluación ha de seguir los principios clásicos siguientes:

Formativa. Supone entender que la evaluación cumple una función reguladora, en un doble sentido: del proceso de enseñanza del profesor, en la medida que aporta datos que permiten reajustar la enseñanza, y del aprendizaje del alumnado, en el sentido en que puede ser utilizada para que éste sea consciente de sus progresos y dificultades.

Procesual. Implica asumir el carácter continuo de la evaluación, que al ser parte del proceso educativo, al igual que éste ha de ser permanente para alcanzar todo su potencial educativo. Así planteamos una evaluación inicial o diagnóstica, en desarrollo y final.

Integral. Se refiere a una reflexión sobre el qué evaluar, o lo que es lo mismo, supone un intento de incluir entre los aspectos a evaluar todo tipo de contenidos: saberes teóricos, prácticos y valorativos, y además, adoptar una inquietud por hacer un seguimiento sobre cómo el alumnado integra ese aprendizaje y éste pasa a formar parte de sus competencias.

Sistemática. Supone aceptar que la evaluación, al igual que la educación, es un proceso intencional y sistemático, y que requiere una cuidadosa planificación, orden y secuencia.

Participativa. Implica tomar cuenta del proceso social de la evaluación y que ésta implica tanto al profesorado como al alumnado. Supone asumir que la evaluación es un proceso de diálogo y de autorregulación.

Sumativa. Centra su atención en los resultados de la programación, una vez concluida. Se trata de conocer si se han conseguido los objetivos en relación con los alumnos y también respecto al diseño y desarrollo de la propia programación.

II EL PROFESOR COMO ORIENTADOR Y GESTOR DE LA CONVIVENCIA DE UN GRUPO

Cuando nos referimos al profesor como orientador ponemos el acento en la dimensión que Escudero (2006) denominaba “ética de relación educativa basa en el respeto, cuidado, responsabilidad y amor”. Supone consolidar un tipo de relación con los

alumnos que parta del reconocimiento y aceptación al alumnado como persona, mas allá de que nuestro rol sea de docentes.

a.- El profesor como gestor de la convivencia

El profesor se encuentra en una posición ideal para asumir el papel de líder de la estructura formal del grupo clase tratando de potenciar un clima de respeto y seguridad en su seno. La forma en cómo asume dicho liderazgo es fundamental para el funcionamiento del grupo y la adquisición de los objetivos de aprendizaje. Recordemos que en la interacción profesor alumno existe una desigual distribución de poder a favor del profesor ya que éste es adulto, es profesor y es experto en una materia o área de conocimiento.

Actualmente no se puede depositar ese liderazgo en la asunción de que el cargo es el que le dota de poder y de autoridad. Nos guste o no, la realidad que nos toca vivir y probablemente la que nos depara el futuro próximo se caracterizará por ser una sociedad en la que la autoridad no estará sólo detentada por una persona que posee un reconocimiento formal. Esta situación se reproduce en los centros educativos en el ejercicio de las funciones y responsabilidades educativas, como pueden ser, entre otras, la de profesor, jefe de estudios o director. Cada vez más la sociedad exigirá el ejercicio de estas funciones dentro de un planteamiento democrático, lo que implica el reconocimiento de que el poder, de hecho, está muy repartido y de que hay que entrar en procesos de negociación y de construcción de la autoridad en el marco de la relación cotidiana con los alumnos. La idea de que el profesor por el hecho de serlo, es una autoridad que no se puede poner en tela de juicio, ya lleva tiempo dejando de ser una realidad. Para algunos esto seguirá suscitando incomodidad y añoranzas, mientras que para otros será un elemento más del cambiante paisaje de la evolución de la sociedad. Además, esta situación se produce en un escenario en el que la multiculturalidad y la diversidad serán cada vez mayores, y los profesionales de la educación necesitarán recurrir permanentemente a técnicas y procedimientos de comunicación para favorecer la vinculación y la integración, con el objeto de transformar positivamente los conflictos que se puedan originar.

Un modelo formalista y autoritario de ejercicio del liderazgo puede llevar a una confrontación que produzca que el alumno se retire de la interacción, faltando a clase. También se puede retirar psicológicamente de la interacción, “pasando” de todo lo que el profesor sugiere o acomodándose sin que se produzca el aprendizaje (“estar por

estar”). Se puede llegar a una confrontación con el profesorado que se percibe como autoritario o amenazante, ganando así el prestigio de sus compañeros.

Conviene, en consecuencia, hacer valer la autoridad que se puede alcanzar por el prestigio, por la adopción de una actitud ética frente a la profesión (Escudero, 2006). El profesor que es gestor de la convivencia ha de contar con unas habilidades para la gestión de la dinámica interna entre los alumnos en la clase. Esto significa prestar atención de modo equilibrado tanto a la tarea (programa) como a la vida afectiva del grupo (por lo tanto a las personas que lo componen).

La forma de ejercer el liderazgo es definitiva para explicar la capacidad del profesorado para controlar la disciplina en el aula. A partir de los estudios realizados sobre los estilos de interacción de los profesores con sus alumnos (Brekelman, Levy y Rodríguez, 1993), se han intentado analizar los comportamientos docentes clasificándolos conforme a dos parámetros; la proximidad entre profesor y el alumno, y la gestión de la influencia al enseñar. La proximidad se basa en el grado de cooperación y relación interpersonal que los profesores establecen con los alumnos, y la influencia refleja quién y cómo controla la comunicación en el aula.

Según hemos comentado en otro momento Torrego y Fernández (2006:4) los estudiantes entendían que sus “mejores profesores” eran unos líderes fuertes, amigables, comprensivos y menos inseguros e insatisfechos, utilizando muy poco las amonestaciones escritas. Usualmente les dejaban más responsabilidad y libertad. Por el contrario a los “peores profesores” se les percibía como menos cooperativos y se situaban en posiciones de oposición u oponente. En general los alumnos responden mejor a comportamientos amigables y comprensivos que a conductas estrictas de liderazgo centradas exclusivamente en la autoridad.

Podríamos distinguir varios modelos de afrontamiento de la disciplina por parte del profesor (Torrego y Fernández, 2007):

Agresivo/Dominante.- El profesor percibe la indisciplina como una agresión personal y reacciona agresivamente. La meta es el control y el orden, “esto se hace porque yo lo digo”, siendo la consecuencia el daño a la relación y escalada del conflicto. Para superar esta situación se hace necesario ganar en respeto, cordialidad, y confianza con los alumnos.

Pasivo/Permisivo.- Es el caso del comportamiento de aquellos profesores que por economía de esfuerzo y/o por impotencia, deciden no prestar atención o tratar de mantenerse al margen cuando se produce un comportamiento disruptivo. A veces se

confunden los papeles siendo la meta ganarse la amistad. Esta postura acaba produciendo distanciamiento entre las personas y enquistamiento de los conflictos. Puede reinar el caos, el desorden, la irritación y el cansancio.

Para superar esta situación puede resultar útil establecer límites y ganar en firmeza y orden.

Asertivo/Democrático.- En este caso el profesor está atento a las necesidades de los alumnos y puede llegar a consultarlos y hacerlos participar. El profesor afronta la indisciplina con decisión y temple, aplicando las normas acordadas al respecto. La meta es capacitar al alumno en la resolución de los conflictos, al tiempo de favorecer la justicia y el respeto a la dignidad de todas las personas. Este estilo busca resolver el conflicto considerando las necesidades e intereses de todas las personas implicadas y buscando la ganancia y satisfacción mutua. Este profesor suele hacer uso del elogio (Ainscow, 2001), intenta ser variado en clase. Este último modelo ha sido denominado por nosotros como modelo integrado en el ejercicio de la profesión (Torrego 2006). La idea central es asumir que necesitamos autoridad para educar, pero también que la autoridad más consistente no es la coactiva sino la que se construye socialmente y se basa en planteamientos democráticos.

Este modelo integrado se construye en la práctica a partir de la integración de tres ejes fundamentales: la elaboración democrática de normas, la potenciación de sistemas de diálogo para el tratamiento de los conflictos y la gestión democrática del currículum y la organización del aula y centro. La fuerza educativa de este modelo estaría basada en la coparticipación en el poder, ya que al abrir las relaciones al diálogo, al promover igualar una relación no igualitaria, su autoridad se engrandece, dignifica y humaniza. Es lo que denominaba Freire “poder con” en lugar de “poder sobre”.

Algunos principios de este planteamiento de gestión de la convivencia son: “autoridad no es autoritarismo” y “la autoridad no es amistad”. En definitiva, como decía Linda Kavelin (1998) “debemos de dejar de ser un amigo que a veces educa para llegar a ser un educador que a veces es un amigo.”

b.- El profesor como potenciador del funcionamiento de los grupos

Debido al carácter social y relacional de la enseñanza es fundamental que el profesor domine las dinámicas relacionales que se producen dentro de un grupo.

La necesidad de crear grupo en los centros está plenamente justificada (Johnson y Johnson, 1999; Slavin, 1995). Como señala Jares (2001), no sólo por razones éticas o morales sino también porque el trabajo escolar en este contexto se hace más agradable

para todos, suele producir mejores resultados académicos y los conflictos tienen más posibilidades de ser resueltos de forma positiva. Esta necesidad resulta más acuciante, imprescindible y urgente en una sociedad como la actual cada vez más plural y diversa, tanto étnicamente (emigración de personas del tercer mundo a países desarrollados, mayor tasa de natalidad en las minorías étnicas dentro de los países avanzados, etc.), como ideológica, religiosa y culturalmente.

Desde luego no existen fórmulas y procedimientos técnicos que aseguren el buen funcionamiento de los grupos en contextos escolares, pero también es cierto que conocer las dimensiones de las que está compuesto un grupo y los estadios de vida por los que suelen pasar, seguramente aporte propuestas de interés para comprender su funcionamiento y poder contribuir a su mejora.

En este sentido, el profesor puede contribuir a los procesos que permitirán que un grupo clase pase de ser un agrupamiento a un grupo. Esto puede hacerse realidad a partir de iniciativas que contribuyan a crear y mantener un grupo centrado en la tarea. Esto se consigue a través de principios de procedimiento que se indican a continuación.

1. Potenciar unas relaciones de afecto, estima y seguridad en el seno del grupo: El grupo debe proporcionar a cada persona sentimientos de seguridad, apoyo, reconocimiento de su valía y sentimiento de ser apoyado en un clima de solidaridad. De no ser así, un conjunto de individuos nunca llegaría a constituir un grupo o se desintegraría cuando dejase de ser una experiencia satisfactoria para ellos. El grupo se forma y se mantiene en cuanto que resulta gratificante para sus miembros o por los resultados positivos de la interacción (Thibaut y Kelley, 1986).

2. Contribuir a establecer metas grupales conocidas y compartidas:

En la medida que los propios objetivos del aprendizaje se comparten tendremos más posibilidad de que el grupo esté centrado en el mismo. Como señala Paloma Fernández, (1991: 74) "un grupo con éxito tiene objetivos claros, específicos, verificables y breves, y sus participantes tienen objetivos personales similares o compatibles con los del grupo". La tarea del profesor consiste en crear y mantener un grupo centrado en el aprendizaje, y esto implica el desarrollo de un conjunto de iniciativas:

3. Ayudar a la estructuración de roles: A cada participante de un grupo, se le asigna por el grupo un papel, una conducta que es deseada, determinada, aceptada o tolerada por el grupo en relación con la posición que ocupa. "Muchos de los conflictos personales que aparecen en los grupos tienen su origen en que las personas se ven 'obligadas' a desempeñar un papel con el que no están de acuerdo." (Fernández 1991:

75). En definitiva nos puede interesar que se produzcan roles *centrados en la tarea, el mantenimiento del clima positivo, de solidaridad, etc.* Pero también tratando de reconducir aquellos otros roles disfuncionales asignados a las personas en los grupos.

4. Fomentar la creación de normas propias dentro del grupo. Las normas son los patrones o modelos de conducta compartidos por los miembros de un grupo, e indican el comportamiento adecuado en cada situación y tienen como consecuencia la conformidad de los miembros de un grupo. Las normas son las señas de identidad, el “estilo” de un grupo, y sirven para evitar conflictos y favorecer la cohesión grupal. En la medida que el profesor contribuya a que las normas sean conocidas, pactadas, y aceptadas por un grupo estará ejerciendo una influencia positiva, contribuyendo a aumentar la cohesión, sentido de cooperación y deseo de trabajo conjunto.

5. Potenciar una comunicación de calidad. La existencia de comunicación es otra de las características más determinantes del buen funcionamiento de los grupos. La comunicación dentro del grupo es un componente básico para sentirse vinculado a un grupo. A veces esto no se produce por falta de un procedimiento de comunicación adecuado en el grupo, o debido a actitudes poco cooperativas de los interlocutores.

6. Promover el sentido de pertenencia. Los miembros de un grupo, como consecuencia de su pertenencia a él, desarrollan una conciencia colectiva de sí mismos como entidad social diferenciada. Es lo que los psicólogos sociales denominan identidad grupal. Tienden a percibirse y a definirse como un grupo, es decir, construyen y comparten una identidad común. Es el sentimiento del “nosotros” grupal. En este sentido, será fundamental el papel del profesor para generar un ambiente cohesionado que posibilite este sentido de pertenencia.

7. Cuidar los procesos de vida de los grupos. Los estudios sobre los grupos presentan múltiples modelos teóricos que tratan de definir las fases o etapas por las que atraviesan a lo largo de su existencia. Es fundamental que un profesor conozca que los grupos evolucionan en etapas distintas y en cada una de esas etapas será recomendable realizar unas actuaciones y no otras. Por ejemplo, cuando un grupo se está creando el profesor tendrá que potenciar actuaciones que favorezcan la acogida, y al igual que todo grupo pasará por fases de conflicto y será imprescindible que se cuenten con conocimientos sobre cómo resolverlos de un modo pacífico y dialogado.

c.- El profesor y las estrategias de resolución pacífica de conflictos.

La educación se produce en un contexto social en el que continuamente se producen conflictos entre distintos miembros de la comunidad educativa, y por tanto, es

importante que el profesorado cuente con habilidades para abordarlos adecuadamente. Es habitual que en el contexto escolar surjan a diario choques, rumores, malentendidos, desprecios, incomprensiones, insultos, quejas, disputas, peleas, amistades que se rompen, amenazas, situaciones desagradables o injustas, etc. Su presencia indica que las personas tienen objetivos, intereses, sentimientos, creencias y percepciones distintas, y que participan en relaciones que valoran y están vivas. La falta de respuesta a estos conflictos puede generar un deterioro del clima del aula y centro, con las consecuencias respecto al rendimiento académico. El conflicto, además de ser algo natural e inevitable, tiene una serie de potencialidades positivas. No es eliminando los conflictos como las escuelas se convierten en lugares ordenados y pacíficos, donde se puede impartir una buena educación, sino manejándolos de forma constructiva y aprendiendo a afrontarlos. Los conflictos no tienen necesariamente que afrontarse de modo violento, ya que el ser humano tiene la capacidad de abordarlos de un modo más cooperativo y empático.

Cuando los conflictos se manejan constructivamente, las personas se sienten satisfechas, las relaciones se fortalecen y mejoran y aumenta la capacidad de resolver constructivamente los futuros conflictos.

Lo que determina que los conflictos produzcan todas estas consecuencias positivas es la capacitación de los alumnos y de los profesores para utilizar los procedimientos adecuados de resolución o transformación. No es inhabitual que a la hora de abordar los conflictos, respondamos de forma inmediata e irreflexiva aplicando un esquema de acción-reacción. A menudo nos faltan recursos para poder interpretar los conflictos, y por tanto, para afrontarlos de una manera diferente que no suponga el uso de la violencia. Aprender a detenernos, analizar detalladamente los conflictos y responder de manera constructiva debería ser una de las principales tareas educativas del profesorado. (Torrego y Moreno 2003, Torrego 2003, 2006) Esta tarea consistiría en potenciar un aprendizaje, por parte de todos los miembros de la comunidad educativa, de procedimientos adecuados para que los conflictos se conviertan en oportunidades de crecimiento personal y mejora de las relaciones. Hoy en día es fundamental que el profesorado esté al corriente y conozca las estrategias y programas de mediación escolar, los sistemas de alumnos ayudantes, que sea capaz de potenciar el aprendizaje de estrategias de negociación entre alumnos, y de gestionar la asamblea de alumnos para la resolución de conflictos de clase, que conozca y utilice la técnica de los círculos de amigos, o el método de “pikas” para intervención ante el fenómeno del maltrato escolar, etc.

En síntesis algunas consideraciones a tener en cuenta en la resolución pacífica de conflictos serían:

- ? Comprender y aceptar procedimientos de manejo constructivo de los conflictos.
- ? Practicar habitualmente esos procedimientos hasta que se conviertan en una respuesta natural ante las diferentes situaciones y relaciones de la vida del centro.
- ? Reflexionar sobre los reglamentos de convivencia de los centros de tal modo que se facilite y normalice el uso de estos procedimientos constructivos de resolución de los conflictos.
- ? Potenciar los valores de la colaboración en el aula, de tal modo que se superen los contextos competitivos e individualistas donde las personas rivalizan.

III EL PROFESOR COMO MIEMBRO DE UNA ORGANIZACIÓN

El profesor en un espacio compartido de responsabilidad dentro de una comunidad educativa y en relación con otros agentes sociales.

El profesor desempeña su tarea en una organización y dentro de ella es miembro de un equipo educativo. Sabemos que uno de los procesos fundamentales que se producen en las organizaciones es el trabajo en grupo y es fundamental que éste se realice de un modo coordinado y coherente en relación con el núcleo central de su tarea, que no es otra que el desarrollo de los procesos de enseñanza – aprendizaje.

Consecuentemente hay que asumir que el desarrollo profesional del profesor deberá ir ligado a un planteamiento colectivo orientado a la mejora de la institución y no sólo a su trabajo dentro del aula o su promoción personal. Esto supone participar activamente en los órganos colegiados y unipersonales de dirección y coordinación educativa. Al señalar la faceta del profesor como miembro de una organización estamos poniendo el énfasis en la dimensión que Escudero (2006) denominaba “*ética comunitaria democrática para el trabajo con los colegas, con el centro escolar, las familias y la comunidad*”

Profundizando en esta visión social de la tarea del profesorado dentro de un centro escolar el profesor José Manuel Coronel (2004:247) nos precisa qué se entiende por organización “*Cuando hablamos de organización, estamos haciendo referencia a un conjunto de*

personas agrupadas en torno a unos objetivos comunes, que realizan una serie de actividades, estructurando el trabajo con arreglo a una serie de normas y procedimientos, para alcanzar unos fines específicos. De esta manera, la necesidad de articular la acción de manera colectiva permite conseguir lo que individualmente costaría un esfuerzo enorme o bien sería prácticamente imposible de realizar”.

En esta misma obra Coronel (2004:246) recuerda muy acertadamente que lo organizativo no tiene sentido en sí mismo sino en función de que sirve a un proyecto pedagógico *“Recuperar, pues, la dimensión organizativa, reivindicar su importancia no significa un ejercicio, un simple listado o enumeración de variables; representa un esfuerzo por tratar de seguir manteniendo la conveniencia de utilizar lo didáctico y lo organizativo como dos caras de la misma moneda. Ya no podemos sostener la separación entre lo organizativo y lo pedagógico o, más concretamente, lo didáctico. Cada situación didáctica se desenvuelve en un determinado contexto. Es un proceso que afecta al conjunto de la institución escolar. Decía Freire que tenemos que <<negociar la institución>> porque dentro de ella tenemos que llevar a cabo nuestras luchas en favor del cambio.”*

Como sabemos, el profesorado está integrado en diversas estructuras y esto somete una mayor dificultad a su tarea, y además, cada centro haciendo uso de su autonomía organizativa, puede determinar la composición y desarrollo de las estructuras que mejor contribuyan a responder a sus necesidades educativas.

Podemos situar los niveles de responsabilidad del profesorado dentro de la organización de un centro en cuatro estructuras u órganos diferenciadas: órganos de realización docente; órganos de gestión y gobierno de la institución; estructuras de coordinación, y órganos de estudio y asesoramiento.

a.- Órganos de realización docente y orientación del alumnado: Se recoge la idea de que la función principal del profesorado es la enseñanza y la orientación del aprendizaje del alumnado. Los órganos correspondientes serían: Equipos docentes, profesor de área curricular, profesor especial, profesor de ciclo.

b.- Órganos de gestión y gobierno de la institución: Equipo Directivo, Consejo Escolar, Claustro de profesores,

c.- Órganos de coordinación: Aquí podríamos encuadrar los Departamentos, ciclos, Seminarios ó Divisiones. Dentro de las tareas de coordinación se encuentra la acción tutorial que desarrollan los profesores dentro de una organización. Es una función de coordinación en el sentido de que ésta no debe ser atribuida burocráticamente a un profesor, sino que -al contrario- es una tarea educativa de calidad que compete a un equipo educativo. Dada su complejidad, esto implicará que solamente se podrá llevar a efecto desde una concepción de una acción tutorial como tarea compartida entre todos los miembros del equipo educativo y en clara conexión con las familias.

d.- *Órganos de estudio y asesoramiento*: Son aquellas estructuras dedicadas principalmente a prestar algún tipo de ayuda y apoyo interno o externo a los centros: centros de formación del profesorado, asesores de centros de formación del profesorado y administración, universidades, consultorías, etc.

Conocer las lógicas y los documentos institucionales de planificación de un centro.

La planificación es una herramienta y un instrumento para favorecer el consenso en la organización. Entendemos, como acertadamente nos sugiere Martín (2002), que la planificación puede convertirse en una oportunidad para organizar y estructurar de forma sistemática e integrada la respuesta a un conjunto de actuaciones de la organización. Sabemos que la ausencia de planificación puede invitar a la improvisación o las actuaciones descoordinadas, poco integradas, como señala Gather Thurler (2004). El mismo hecho de planificar nuestra acción puede convertirse en un buen instrumento de trabajo, ya que obliga a precisar nuestras intenciones, en la medida que tenemos que reflejarlas por escrito. También sirve como elemento de comunicación entre profesores, y entre éstos y otros integrantes de la comunidad educativa. Pero también la planificación se refiere esencialmente al proceso de construcción cultural de proyectos que en definitiva suponen la elaboración colectiva de objetivos simbólicos comunes. Para Gather Thurler,(2004: 114) un proyecto en una institución educativa es *“un objetivo simbólico y un gran propósito orientado por valores, visiones políticas y sociales, como una ética, en vez de hablar del proyecto como ‘programa operativo’ o ‘programación’ como obligaciones que deben forzosamente seguir paso a paso el fin previsto”*

Es exigible un nivel de lealtad al proyecto del centro. Lealtad que sólo puede ser entendida en un sentido crítico y participativo, es decir, un profesional de la educación hoy en día debe comprometerse en los procesos de construcción del proyecto educativo de un centro adoptando una posición constructiva, abierta al debate y en disposición de hacer frente a las contradicciones que puedan suscitarse.

Podemos diferenciar áreas o ámbitos de autonomía dentro de la planificación de un centro. Éstas serían: área de definición del centro, siendo el instrumento clave el Proyecto Educativo que a su vez mantiene una relación jerárquica con los demás documentos. Área Pedagógica y Didáctica, siendo el instrumento principal las programaciones didácticas, junto con el Plan de atención a la diversidad, Plan de acción tutorial, y Plan de convivencia; área de Organización y actividades, siendo el documento más destacado el Reglamento de Régimen Interno. Dependiendo de ambas áreas es donde encajan los planes a corto plazo como es caso del Plan Anual del Centro, o Programación General Anual; y

área de evaluación y propuestas, siendo los documentos principales los recogidos en la Memoria Anual del Centro.

Para terminar, la apertura de los centros al entorno y, especialmente sus relaciones con las familias, debería constituir uno de los pilares fundamentales del trabajo cotidiano tratando de avanzar en una concepción democrática de la educación. Esta apertura debe de gestionarse con mucho cuidado para no potenciar situaciones de confrontación sino de sana colaboración tanto a través de las estructuras formales (Consejo Escolar, AMPAS, Comisiones), como también potenciando distintos niveles de participación en el día a día del funcionamiento general del centro.

Bibliografía citada

- Ainscow, M. y otros (2001). *Crear condiciones para la mejora del trabajo en el aula. Manual para la formación del profesorado*. Madrid: Narcea/Unesco.
- Apple, M.W.; Beane J.A. (Comps.) (2005). *Escuelas democráticas*. 4ª edición, Madrid: Morata.
- Álvarez J.M. (2000): *Evaluar para conocer, examinar para excluir*, Madrid: Morata.
- Ausubel, D. (1976). *Psicología educativa*, México: Trillas.
- Brekelmans, M., Levy, J.; Rodríguez, R (1993). A typology of teacher communication style. En Wubbels, T y Levy, J (eds); *Do you know how you look like?*. London: Falmer Press pp 47-55
- Bruner, J.S.(1986). *Realidad mental y mundos posibles: los actos de la imaginación que dan sentido a la experiencia*, Barcelona: Gedisa.
- Carrasco M. J. (2002). Los órganos de participación y coordinación, en Carrasco, M.J. y otros: *Organización Escolar. Aspectos básicos para docentes*, Granada: Grupo editorial universitario.
- Coronel, J.M (2004) Contextos de la enseñanza, en Fco. Salvador Mata, J.L. Rodríguez Diéguez y A. Bolívar (dirs): *Diccionario Enciclopédico de Didáctica*. Archidona (Málaga): Aljibe. 2 vols.
- Dewey, J. (1995): *Democracia y Educación*, Madrid: Morata.
- Escudero, JM (2006). La formación del profesorado y la garantía del derecho a una buena educación para todos. La formación del profesorado y la mejora de la educación para todos: políticas y prácticas. *En Escudero J.M. Y Gómez A.L., La formación del profesorado y la mejora de la educación, Octaedro, pp 21-51*
- Escudero, J.M.; González, MT (2000): *Por una escuela pública y democrática: Valores constitutivos, estructuras, políticas y procesos de desarrollo*, en Proyecto Atlántida: Escuela democrática, (En línea) www.proyecto-atlantida.org (Consulta: 1 septiembre 2007)
- Fernández Enguita, M. (2001) *Educación en tiempos inciertos*. Madrid: Morata.
- Fernández Enguita, M. (2000): *Una profesión democrática para la docencia*, en Proyecto Atlántida: Escuela democrática, (En línea) www.proyecto-atlantida.org (Consulta: 1 septiembre 2007)
- Fernández, P. (1991). *La función tutorial*. Madrid: Castalia.

- Gairín, J. (1996). *La Organización Escolar: Contexto y texto de actuación*. Madrid: Ed. La Muralla.
- Gather Thurler, M. (2004). *Innovar en el seno de la institución escolar*. Barcelona: Graó,
- Gimeno, J. (2001): *Educar y convivir en la cultura global*, Madrid: Morata.
- González, M.T. Coord. (2003). *Organización y Gestión de Centros Escolares. Dimensiones y Procesos*, Madrid: Pearson.
- Guttman, A. (2001): *La educación democrática. Una teoría política de la educación*, Barcelona: Paidós.
- Guarro, A (2005). La transformación democrática de la cultura escolar: una respuesta justa a las necesidades del alumnado de zonas desfavorecidas», *Profesorado, revista de currículum y formación del profesorado*, 1, (1).
- Guarro, A (2002). *Currículum y democracia*. Barcelona: Octaedro
- Jares, X. (2001). *Educación y conflicto. Guía de educación para la convivencia*, Madrid: Popular.
- Johnson, D.; Johnson, R.T. (1999). *El aprendizaje cooperativo en el aula*, Quilmas: Paidós Educador.
- Kavelin Popov, L. (1998). *Las virtudes familiares*. Bogotá, Vergara.
- Salvador, F. (1995). Profesorado: departamentos y equipos docentes, en Lorenzo, M. y Sáez, O.: *Organización Escolar. Una perspectiva ecológica*. Alcoy: Marfil
- Margalef, L. (2001). El tiempo escolar: más allá de los horarios. ¿Tiempo curricular: tiempo de cambio?, *Bordón* 53 (2), 243-250
- Martín, M. (Coord.) (2002). *Planificación de centros educativos. Organización y calidad*. Barcelona: Cisspraxis.
- Proyecto Atlántida (2002). Escuelas democráticas. *Cuadernos de Pedagogía*, 317 monográfico.
- Perrenoud, PH. (2004). *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar*, Barcelona: Graó.
- Romisowski, A.J. (1981): *Designing Instructional Systems: Decision-Making in course planning and curriculum design*, London: Kogan Page.
- Santos, M.A. (2001) Nadar contracorriente: propuestas para mejorar los Consejos Escolares, *Investigación en la escuela*, 44, 33-44.
- Stoll, L., Fink, D.; Earl, L. (2004). *Sobre el aprender y el tiempo que requiere: implicaciones para la escuela*. Barcelona: Octaedro.

- Slavin, R. (1995) *Cooperative Learning. Theory, research and practice*, Boston: Allyn & Bacon.
- Tedesco, J.C.; Tenti Fanfani, E. (2002): *Nuevos tiempos y nuevos docentes*, Instituto Internacional de Planificación de la Educación. (En línea) <http://www.iipe-buenosaires.org.ar> (Consulta: 1 septiembre 2007)
- Torrego J.C. (Coord.) (2006). *Modelo integrado de mejora de la convivencia: estrategias de mediación y tratamiento de conflictos*. Barcelona: Graó
- Torrego J.C.; Fernández, I. (2007): Protocolo de actuación urgente ante conflictos: violencia grave, acoso escolar, disrupción en Proyecto Atlántida: Escuela democrática, (En línea) www.proyecto-atlantida.org (Consulta: 1 septiembre 2007)
- Torrego J.C.; Fernández, I. (2006). La disrupción y la gestión del aula. *Escuela, herramientas de trabajo para el profesorado*. 3 monográfico. Madrid, Praxis.
- Vygostsky, L.S.(1995). *Pensamiento y lenguaje*, Barcelona: Paidós

Bibliografía de estudio

- Escudero, JM (2006). La formación del profesorado y la garantía del derecho a una buena educación para todos. La formación del profesorado y la mejora de la educación para todos: políticas y prácticas. *En Escudero J.M. Y Gómez A.L., La formación del profesorado y la mejora de la educación, Octaedro, pp 21-51*
- Proyecto Atlántida (2002). Escuelas democráticas. *Cuadernos de Pedagogía*, 317 monográfico.
- Torrego J.C. y Fernández, I. (2006). *La disrupción y la gestión del aula*. Escuela .Convivencia en la Escuela N° 3, diciembre.

Glosario

Profesional democrático.- implica el compromiso con los fines de la educación, con la educación como servicio público: para el público (igualitario, en vez de discriminatorio) y con el público (participativo, en vez de impuesto).

El profesor como facilitador del aprendizaje.- Hace referencia a un modo de potenciar la autonomía en el aprendizaje del alumnado a través de la planificación y desarrollo de actividades de enseñanza.

El profesor como orientador y gestor de la convivencia. Se destaca el papel formativo del profesor, siendo la finalidad de su tarea el contribuir al desarrollo integral del alumno con el objetivo de capacitarle para un aprendizaje autónomo y una participación pacífica, activa, crítica y transformadora en la sociedad.

El profesor como miembro de una organización. Supone asumir que el profesor se encuentra integrado dentro de una estructura organizativa particular en la que existen

una serie de normas y relaciones y, donde adquiere unas responsabilidades y compromisos de índole legal y laboral.

Actividades

1.- Actividades presenciales

Actividad práctica nº 1. Reparto y posterior puesta en común en gran grupo de una guía de registro sobre la actuación del profesorado.

Esta actividad consiste en organizar y realizar posteriormente la puesta en común y comentario en gran grupo de un posible listado de indicadores de observación de la actuación de un profesor a partir de la lectura del capítulo. Todo ello tras un trabajo individual (en fase no presencial). Para ello se organizará un reparto individual, o por parejas, de las categorías o dimensiones de análisis presentadas en el capítulo respecto a los principales ámbitos de actuación del profesor: *Facilitador del aprendizaje; Orientador y de gestor de la convivencia; Miembro de una organización.*

Actividad práctica nº 2. Debate sobre la participación

Reflexión y debate sobre las posibilidades de la participación en entre los miembros de una organización escolar, utilizando para ello la propia experiencia y la lectura del texto de Santos Guerra, M.A. (2001: 33-44).

2.- Actividades Seminario

Actividad práctica nº 3. Trabajo en grupo.

Simulación de una reunión realizada por el profesorado en un centro escolar. El grupo se divide en dos subgrupos, unos realizan la reunión desarrollando las funciones básicas (coordinador, secretario y miembros del grupo) y otros ejercen de observadores utilizando como guía los indicadores de buen funcionamiento del grupo presentados en el texto. Tal como está organizada la práctica permite a los estudiantes que participan en ella desarrollar distintos tipos de habilidades de trabajo en grupo, mientras que los que ejercen como observadores practican habilidades relacionadas con la observación de reuniones de grupos.

Actividad práctica nº 4. Aprender a escuchar

Esta actividad puede llevarse a cabo individualmente, o por parejas dentro del seminario. Cada compañero se inventa una situación conflictiva y se la comenta al otro compañero que ejerce la función de profesor tutor que la escucha. Tras la narración, evalúa a su interlocutor como oyente según la guía de observación/reflexión. El compañero que escucha manifiesta su opinión con respecto a la evaluación. Cuando éste ha acabado, se repite el proceso en sentido inverso con el otro compañero. Finalmente se realiza una puesta en común global sobre lo sucedido.

Guía de observación/reflexión a:

Escuchar sin filtros ni prejuicios intentando no desvirtuar

Respetar turnos de palabra.

Mantener la mirada.

Realizar gestos que reflejen acogida y aceptación

Mantener distancia adecuada

Mantener tono de voz adecuado

Realizar intentos de aclarar lo escuchado.

Parfrasear

Reflejar sentimientos

Resumir contenidos y sentimientos

3.- Actividades no presenciales

Actividad nº 5. Características de las organizaciones escolares.

Se pide a los alumnos y alumnas que tras la lectura del libro (González, 2003, p 32-39) indiquen las semejanzas y diferencias entre las tareas de un trabajador en relación con tres tipos de organizaciones diferentes (hospital, empresa con ánimo de lucro, escuela). Comparación que debe girar, al menos, en torno a los siguientes aspectos que se apuntan posteriormente: metas, tecnología, relaciones entre las partes de la organización, dependencia del exterior, carácter social.

Actividad práctica nº 6. Reflexión sobre el uso y significado del tiempo en la organización escolar.

Leer individualmente y luego comentar por escrito las aportaciones principales que realiza el siguiente artículo: Margalef, 2001, pp. 243-250.

Actividad práctica nº 7. Elaboración de una guía de registro sobre la actuación del profesorado.

Esta actividad consiste en la puesta en común en gran grupo del guión de observación de la actuación de un profesor a partir de la lectura del capítulo sobre los principales ámbitos de actuación del profesor (*Facilitador del aprendizaje; Orientador y de gestor de la convivencia y; Miembro de una organización*).

Actividad práctica nº 8. Reflexión sobre una frase

Consiste en realizar una breve reflexión personal sobre la frase siguiente:

“Debemos de dejar de ser un amigo que a veces educa para llegar a ser un educador que a veces es un amigo.” Linda Kavelin (1998).