

Aportes para el manejo del aula: 10 pautas básicas para el profesor novato de escuela secundaria

Classroom Management Contributions: 10 Basic Guidelines for the Rookie High School Teacher

Silvia A. Breiburd ¹

Débora Nacamuli Klebs ²

Esther Vázquez ³

Es esencial para todo docente en formación o novato desarrollar aquellas disposiciones personales y profesionales que le permitan manejar efectivamente sus clases y optimizar los procedimientos que resultan conducentes al aprendizaje de los contenidos de sus asignaturas. El presente artículo provee un andamiaje para facilitar la adquisición de ese know how o "saber hacer" expresado en nociones básicas a considerar frente a situaciones áulicas posibles, y sugiere pautas claras de acción para guiar a los educadores que se inician en el ejercicio de la profesión.

Metodología - Enseñanza y formación - Didáctica - Enseñanza secundaria

¹ Licenciada en Educación. Profesora Superior de Inglés. Abogada. Docente secundaria. Capacitadora docente. Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina. Email: silviabre@hotmail.com.

² Licenciada en Lengua Inglesa. Profesora Superior de Inglés. Docente en institutos superiores de formación docente. Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina. Email: deborank@hotmail.com.

³ Licenciada en Gestión Educativa. Profesora Superior de inglés. Docente de la Universidad Nacional de Tres de Febrero. Capacitadora docente de la Dirección General de Escuela de Maestros dependiente del Ministerio de Educación de la Ciudad de Buenos Aires. Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina. Email: vazquezesther2014@gmail.com.

DOI: [http://dx.doi.org/10.22529/dp.2017.15\(30\)05](http://dx.doi.org/10.22529/dp.2017.15(30)05)



Artículo publicado bajo Licencia Creative Commons Atribución-NoComercial-SinDerivar.
© Universidad Católica de Córdoba. ISSN: 1667-2003 - ISSN: 2524-9274 (en línea)

It is essential for any teacher either a rookie or a teaching student to develop personal and professional skills that allow them to successfully manage his lessons and optimize the procedures that result in learning the content of subjects. This article presents foundation to promote the acquisition of the "know how" expressed in basic notions that relate to possible classroom scenarios and suggest a clear course of action for teachers that start their careers.

Methodology - Teaching and training - Didactics - High-school teaching

No hay sistema educativo a nivel mundial que sea confiablemente mejor que sus docentes.

Robinson & Aronica, 2015⁴

Los procesos de enseñanza y de aprendizaje de la modernidad han sido especialmente definidos y resignificados desde el momento en que Juan Amós Comenio (1630/2000) postuló la necesidad de la simultaneidad, gradualidad y universalidad pedagógica en su *Didáctica magna* hace casi cuatro siglos. Una serie de continuidades y rupturas, cual movimientos de péndulo, han caracterizado la evolución de las didácticas específicas de las diferentes disciplinas hasta llegar a su forma actual, resultante así de una sucesión de adaptaciones e integraciones de antiguas y nuevas metodologías de enseñanza.

No obstante los vaivenes filosóficos y teóricos, claramente se puede identificar una constante que se mantiene inmutable en el cambio y que hace a la esencia de la educación: el interés de los docentes por lograr una atmósfera que favorezca y estimule el aprendizaje en los estudiantes. El cambio generacional en la población estudiantil y docente actualiza esa inquietud y se manifiesta además como un pedido de asesoramiento por parte de quienes ingresan a la profesión (Coggshall, Ott, Behrstock & Lasagna, 2010) en busca de afianzar su permanencia en ella y lograr que sus alumnos aprendan.

⁴ "There is no system of education in the world that is reliably better than its teachers" (Robinson & Aronica, 2015). La traducción es de las autoras.

El presente artículo se sustenta en un enfoque pragmático (Robson, 2011) y recurre a la investigación-acción como forma de producción de conocimiento aplicada u operacional (McKernan, 1999) que busca, entre otros objetivos, mejorar la práctica docente a través de la observación reflexiva por parte de quien ejerce la docencia, el cual apela a una variedad de instrumentos que favorecen el registro y catalogamiento de prácticas de enseñanza con el fin de concluir cuáles de estas prácticas y propuestas áulicas son conducentes al aprendizaje y cuáles lo limitan o desfavorecen.

En este sentido, como docentes investigadoras de nuestras propias prácticas docentes con estudiantes pertenecientes a escuelas secundarias de diferentes orientaciones y variados contextos sociales de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires y de la provincia de Buenos Aires, brindaremos una serie de criterios pedagógicos sustentados por referencias bibliográficas de autores reconocidos, que favorecen y estimulan tanto la adquisición de saberes como la creación de un ambiente resonante y cerebro-compatible que promueve la adquisición de aprendizajes.

La experiencia cotidiana nos demuestra que el aprendizaje se gesta en un clima favorable, entendiendo por tal el producto de un orden consensuado y no impuesto. Coincidentemente, Wang, Haertel & Walberg (1993) en su trabajo de investigación y recopilación de la literatura existente a esa fecha sobre motivos que afectan los logros en relación con la adquisición de saberes tanto teóricos como prácticos del

alumnado, demostraron que de las 228 variables encontradas "el manejo del aula tiene el impacto más importante" (Marzano & Marzano, 2009, p. 160).

El presente artículo intenta proveer una selección de pautas claras de acción para los docentes que se inician en el ejercicio de la profesión con el fin de ayudarlos a incorporar y/u optimizar su práctica profesional. Es importante aclarar que estas sugerencias se brindan partiendo del supuesto que el docente cuenta con una planificación metodológica y curricularmente adecuada para su clase, la cual anticipa, secuencía y organiza coherentemente el proceso de enseñanza conforme las necesidades del grupo con el cual desarrolla su actividad profesional.

Se enuncia a continuación una lista de pautas generales que ayudarán al profesor novato a generar y mantener un clima áulico favorable y conducente al aprendizaje. Kohn (1996, p. 122) plantea que frente a situaciones afines "el número infinito de problemas, sin mencionar las circunstancias en los que puedan ocurrir, hace imposible para cualquier autor o consultor ofrecer más que pautas generales o consideraciones para tener presentes". Es por eso que la lista no es exhaustiva e implica un recorte valorativo basado en la experiencia de las autoras a lo largo de su trayectoria profesional y como respuesta a las preocupaciones y dificultades más frecuentemente evidenciadas por docentes novatos.

Estas pautas se compilan, entonces, en diez nociones básicas para mayor claridad y organización.

1- Identificación

Price (2012) confirma que uno recuerda con afán y dedicación aquello que le resulta relevante, y la relación pedagógica, como proceso dialógico, necesita esta individualización y diferenciación. Memorizar los nombres de nuestros alumnos en un tiempo relativamente breve es doblemente benéfico ya que permite personalizar el vínculo pedagógico, ayudando a que los estudiantes se sientan valorados y reconocidos, a la vez que aleja el peligro de la masificación o el anonimato como elemento disruptor. Especialmente en grupos numerosos, la imposibilidad por parte del docente de nombrar a alumnos de forma específica podría dar lugar a la creencia de que pueden proceder de modo incorrecto sabiendo que el docente tendrá dificultad para individualizar a quienes hayan incurrido en una falta o infringido alguna norma.

En lo posible, es aconsejable que el docente se familiarice con la lista de nombres de sus futuros alumnos aún antes de interactuar con el grupo por primera vez. Una vez en el aula, es recomendable utilizar diferentes juegos y dinámicas con sus nombres para facilitar el proceso de memorización y comenzar a establecer el vínculo.

Asimismo, se puede armar un mapa con la ubicación de cada alumno dentro del salón de clases y dejarlo exhibido en un lugar visible, o realizar uno de tamaño reducido y plastificarlo para tenerlo durante la clase. Otra sugerencia muy útil es la de pedir a los estu-

diantes que coloquen un cartel con sus nombres sobre sus escritorios.

2- Motivación

La motivación es, sin dudas, uno de los aspectos que más favorece los logros escolares. Sin entrar en disquisiciones sobre su naturaleza intrínseca - u originada en el interés y gusto del alumno- o extrínseca -como relación de medio a fin- lo que excedería el propósito de este artículo, su relevancia no puede ser ignorada.

Focalizándonos en la motivación académica de manera genérica, Smith, Cowie y Blades (2003) sostienen que esta es mayor cuando los padres promueven la autoconfianza en las propias capacidades de sus hijos y elogian los logros obtenidos. Como docentes, debemos fomentar estas prácticas ya que cuando los estudiantes no están estimulados adecuadamente, se generan estrés y falta de atención, lo que afecta negativamente al proceso de aprendizaje (Kyriacou, 2000). Otro aspecto que Kyriacou propone, es incrementar la motivación "dando a los estudiantes más control sobre su proceso de aprendizaje, [...] e incrementando la relevancia y el interés [...] por el trabajo académico que realicen" (2000, p. 62).

En este sentido, cabe destacar que la motivación también está relacionada con la expectativa que el docente tenga respecto de los logros a obtener por parte de sus estudiantes (Moon, 2000). Esta influencia es conocida como la "profecía auto cumplida"⁵ o "efecto

⁵ Expresión acuñada por el sociólogo Robert K. Merton en su libro *Teorías y estructuras sociales* (2003).

Pigmalión". Así, el poder de las expectativas por parte del docente se torna en una variable de peso en pos de generar los resultados académicos y conductuales esperados, partiendo de la premisa que, en ocasiones, es posible lograr que los alumnos se conviertan en lo que se "profetiza" para ellos (Rosenthal & Jacobson, 1968). En otras palabras, si el alumno percibe que su docente tiene altas expectativas sobre él, probablemente las cumplirá estimulado por el efecto positivo que estas expectativas causan inconscientemente sobre él (Moon, 2000).

3- Entorno seguro

Ser claros, amables, consistentes y coherentes favorece nuestra interacción con los alumnos y permite la creación de un ambiente resonante y ameno que facilita el aprendizaje. Los estudiantes responden mejor a los intercambios de la relación pedagógica cuando están familiarizados con nuestras expectativas respecto a su cumplimiento y comportamiento. Proveer un número determinado -en lo posible no muy alto- de "reglas" a seguir es fundamental y contribuirá al buen clima áulico y a crear una relación bilateral que implique cortesía, respeto y consideración.

Los alumnos deben, entonces, estar al tanto de aspectos tales como cuándo se entregan las tareas, qué sucede en caso de no entregarlas, si se

recuperan o no los exámenes desaprobados y en qué momento esto sucederá, por mencionar algunos aspectos. De este modo, se facilita y enriquece la comunicación ya que cuando los estudiantes conocen qué se espera de ellos, se crean condiciones cerebro-compatibles de aprendizaje y la ansiedad, el riesgo, la amenaza y el estrés disminuyen y, por ende, el filtro afectivo⁶ se reduce.

4- Visibilidad

Es importante mantener a todos los alumnos dentro del campo visual central y periférico del docente durante la mayor cantidad de tiempo posible para poder monitorear su trabajo y comportamiento. También es conveniente prevenir y resolver interrupciones sin postergación para así evitar que la mala conducta de un alumno o de un grupo pequeño se torne en la de muchos, o que una interrupción menor vaya *in crescendo*. Cabe destacar que cuando un alumno se esté comportando de modo inapropiado debemos llamar su atención de la forma más discreta posible. El lenguaje no verbal por parte del docente suele ser de mucha utilidad en estos casos. Por citar algunos ejemplos, podemos hacer contacto visual y echar una mirada severa (Salisbury Harrison & Burton Spuler, 1983); acercarnos hacia donde se encuentre sentado el alumno que se esté compor-

⁶ El filtro afectivo es un filtro psicológico metafórico que puede entorpecer la adquisición de una segunda lengua aun cuando la calidad del *input* ofrecido es adecuada (Krashen & Terrel, 1983). Si bien el concepto surge a partir de su relación directa con la adquisición de una segunda lengua, este ha sido aplicado por extensión a cualquier situación de aprendizaje.

tando de modo inapropiado, apoyar una mano sobre su hombro o sobre el banco y darle a cada instancia de conducta o actitud indebida el grado de atención e importancia que merece de acuerdo a cuánto esa actitud afecta el normal desarrollo de la clase.

De persistir la actitud disruptiva, es recomendable conversar con el alumno acerca de cuál es la conducta objetada y por qué no corresponde (refiriéndose al conjunto de reglas que se acordó, si fuera el caso), y hacerle saber cuál será la consecuencia de continuar en esa postura. En ese momento, puede ser apropiado un "anclaje físico"⁷ o técnica de control emocional que ayude al adolescente a monitorear sus conductas futuras, como ser un cambio de lugar en la clase, a una ubicación donde el profesor pueda ejercer un mejor contacto visual, ya sea solo, o junto a algún compañero que ejerza una influencia positiva sobre él.

Cuando la actitud inadecuada es inesperada y no se desprende de una serie de transgresiones anteriores o no tiene avisos previos, resulta útil identificar la falta, anunciar que será sancionada de alguna manera y evitar dar especificidades respecto a la medida concreta a tomar. Ese procedimiento sencillo permite al docente ejercer control, a la vez que le genera un espacio para descomprimir la situación e indagar y reflexionar sobre la mejor medida para el caso, dando también así, de considerarlo necesario, la posibilidad de

consultar con las autoridades para poder encuadrarla dentro del marco institucional.

Por último, si el problema se da en un grupo, puede ser una opción separar a la totalidad de quienes perturban y cambiar de lugar a todos o a varios estudiantes a la vez (Kizlik, 2016). Corresponde, en el caso de transgresiones colectivas, aplicar las mismas medidas explicitadas para las individuales.

5- Zona de acción

¿Cuál es el lugar ideal donde debe ubicarse el docente? El típico lugar, al frente de la clase y en superficies más elevadas como ser tarimas, obedece a una visión tradicional, donde la educación se "impartía" y el conocimiento era propiedad total y absoluta de quien enseñaba sin importar la interacción entre los miembros del aula. El flujo de interacción era esencialmente unidireccional y bajo este subyacían claras cuestiones de poder, vigilancia y control.

Actualmente, los cambios en los procesos de conocimiento han dinamizado los tiempos y los espacios y el docente puede y debe elegir diferentes lugares donde ubicarse o variados modos de interacción de acuerdo al momento y tipo de clase que se esté llevando a cabo. No obstante eso, se mantiene la necesidad de interactuar equitativamente con todos los alumnos

⁷ "El proceso mediante el cual una respuesta interna se asocia con una experiencia interna o externa se llama 'anclaje'" (Bavister & Vickers, 2010, p. 118). Traducción de las autoras.

a cargo. Según Richards (1994), "a pesar de las buenas intenciones, a veces los docentes interactúan con algunos estudiantes [...] más a menudo que con otros" (p. 139) (traducción de las autoras).

El concepto de "zona de acción" refiere al espacio donde la interacción e influencia docente resulta más frecuente. Aquellos estudiantes que se encuentren dentro o cerca de la zona de acción serán quienes estén más activos en los procesos de aprendizaje que tengan lugar. Richards sugiere que la zona al frente y al medio de la clase es donde transcurre la mayor interacción, dado que es el área cerca del docente. Al respecto, Savage & Savage (2010) sostienen que si cambiamos la posición donde nos ubicamos dentro del aula o del lugar donde se esté desarrollando la clase, también cambiará el área de interacción, generando mayores posibilidades de participación a una cantidad mayor de estudiantes por lo cual es conveniente entonces que el docente circule, camine y se posiciones en diferentes lugares.

6- Disposición (inicial)

Es importante entrenar a los alumnos a escuchar activamente las consignas. Fomentar una apropiada disposición para el trabajo requiere no comenzar una actividad hasta tanto la atención de todos los alumnos se centre en el docente. Hablar por encima del "ruido" de los estudiantes solamente llevará a niveles de ruidos más altos y menos favorecedores del aprendizaje. Nuevamente podemos recurrir al lenguaje corporal para que todos los alum-

nos hagan silencio y utilizar señales como levantar una mano y pedir a aquellos estudiantes que estén atentos que nos imiten; o mirar en silencio a los estudiantes demostrando con firmeza que estamos esperando que se callen. Se desaconseja intentar conseguir silencio mediante onomatopeyas como un "shhhh" ya que resultan ineficaces y molestas (Kizlik, 2016).

Acordar modos de acaparar la atención de antemano -sonar una campanita o instrumento de percusión, levantar un brazo en alto, etc.- también favorece el manejo de la clase.

Por lo general, las formas más creativas de pedir silencio resultan más eficaces si bien pueden parecerle más "riesgosas" al docente novato. Por ejemplo, son recursos efectivos el comenzar hablando en tono normal para luego ir bajando la voz gradualmente hasta niveles casi inaudibles; apagar y/ o prender las luces; abrir y cerrar un paraguas en el caso de tener uno a mano o simplemente darse vuelta y comenzar a escribir en el pizarrón la palabra "silencio" en forma repetida y cada vez más pequeña hasta que el deseado efecto se produzca.

No hay una regla unívoca respecto al nivel de ruido deseable. Algunas actividades, como el trabajo en pares o en grupo requerirán interacción simultánea y, por lo tanto, el "volumen grupal" se elevará, pero esto será un indicador favorable de trabajo y no de distracción o inatención. Sin embargo, si se tornara perturbador, será necesario recordar a los alumnos que deben bajar el tono de voz, ya que seguramente estarán molestando a sus compañeros si no lo hacen.

7- Claridad

Una variable de relevancia a la hora de generar un clima de trabajo propicio se relaciona con la inteligibilidad de las instrucciones. En ese sentido, Mohamed Rhalmi (2010, p. 1) sostiene que "el punto más importante que determina cuán efectivo será el aprendizaje de los estudiantes es la forma en la que se formulan" y relaciona el fracaso de una actividad con defectos en la manera de comunicarlas.

Como consecuencia de esto, es fundamental que las directivas que el docente dé respecto de las actividades académicas y conducta esperada sean claras, precisas y efectivas. Para esto se pueden considerar ciertas pautas, como ser: optar por directivas concisas (el adagio "menos es más" resume apropiadamente el concepto), acompañándose con lenguaje gestual para mayor transparencia, cuando se requiera. Seguidamente, cotejar que los estudiantes hayan comprendido qué se espera de ellos, pidiéndoles que expliquen en sus propios términos la consigna, aun si esto implica recurrir a la lengua materna o señas en el caso de enseñanza de lenguas extranjeras.

Si se detectara que aún hay dudas, corresponderá realizar una prueba de ensayo -o *dry run*- para corroborar que se interpretó correctamente. Se desaconseja preguntas por sí o por no sobre si se comprendió o solicitando que se indique a viva voz quién no entendió ya que ambos procesos suelen resultar infructuosos debido a la timidez que produce el responder en los alumnos (Scrivener, 2012).

8- Conectividad

Las características distintivas de los nativos digitales en cuanto a sus preferencias para aprender, sumadas a su necesidad de "estar en red", agregan nuevas aristas al delicado balance del manejo de la clase.

En principio, se sugiere indagar el criterio normativo jurisdiccional e institucional respecto a la política de uso de celulares, tabletas y demás recursos tecnológicos en general, para poder así, dentro de ese marco, establecer las reglas derivadas aplicables a la clase.

Al decir de Blake, Windsor & Allen (2009, p. 4), es conveniente actualizarse y comprender "cómo usan la tecnología y cómo piensan" los alumnos antes de utilizarla sistemáticamente en la clase. Se sugiere acordar de antemano las conductas esperables como, por ejemplo, para cuáles actividades y/o durante cuánto tiempo. Por otro lado, en el momento cuando se decida prescindir de los dispositivos, es recomendable dar como opción lugares alternativos donde pueden ser guardados (armarios, mochilas, etc.) para generar espacios de crecimiento en la auto-regulación.

Un tema no menor es la llamada "distracción digital". Dado que los nativos digitales mediatizan sus relaciones con sus pares, la información y la comunidad a través de sus dispositivos electrónicos (Ehrlick, 2014), el desafío es buscar que esa posible característica disruptiva se torne una valiosa herramienta de aprendizaje desarrollando tácticas creativas para incorporar-

los. Resulta útil recurrir al sentido común para discernir cuándo el uso de recursos tecnológicos en la clase interfiere con el aprendizaje individual o el manejo grupal y cuándo, aun en el caso de que se manifiesten algunos efectos parciales adversos, los beneficios superan las posibles desventajas que su uso acarrea.

9- Proporcionalidad

Para crear y sostener un clima áulico beneficioso, las conductas observadas en el ámbito del aula, tanto las deseables como las indeseables, requieren una respuesta clara del docente, con el fin de "aprehender" conductas esperadas socialmente. En principio, es aconsejable crear un círculo virtuoso⁸ de aprendizaje que priorice las actitudes por sobre los contenidos (Ricci, 2013) a través del reconocimiento del esfuerzo y la perseverancia con recompensas de distinto tenor, ya sean formales o informales (una calificación positiva, una palmada en el hombro, una mención pública). Cuando lo que correspondiere fuera un castigo, las consecuencias del proceder inadecuado deben estar directamente relacionadas a la gravedad de la conducta sancionada. En el mismo orden de cosas, no es conveniente atribuir "consecuencias" del mismo tenor a conductas de diferente gravedad conforme principios naturales de justicia y equidad.

Un aspecto extremadamente importante es ser consistente en la apli-

cación de premios y castigos, tanto formales como informales, ya que será un factor clave. A una misma acción, misma consecuencia ya sea castigo o premio, para todos los estudiantes del aula. Además, en la práctica, el docente deberá diferenciar si la trasgresión se refiere al comportamiento esperado -o *expected behaviour*- del alumno y que lo perjudica en forma individual (por ejemplo si un estudiante no ha cumplido con una tarea, o no ha traído el material a clase), de otras faltas que marcan en forma más directa aprendizajes respecto a normas de convivencia para la vida en comunidad, que se podrían suscitar cuando, por ejemplo, se ha faltado el respeto a un par o adulto. Así, al "hacer visible lo invisible" también construye cotidianamente, no solo un mejor clima en el aula, sino aprendizajes para la vida adulta.

10- Rapport

Finalmente la búsqueda de *rapport* es un elemento clave para gestar un clima de aprendizaje favorable. Por *rapport* entendemos "una relación empática, armoniosa y compasiva con otro ser"; en este caso, la calidad de la relación instructor-alumno (Brooks, 1989, p. iv). Numerosos estudios demuestran que el *rapport* ejerce un rol significativo en los procesos de enseñanza y de aprendizaje (Fleming, 2003), dado que las "conexiones sociales, son una necesidad básica para nuestros cerebros" (Beverly, 2016, p.

⁸ Un círculo virtuoso es una cadena de eventos que se refuerzan a sí mismos a través de la realimentación o *feedback*.

1). Scrivener (2012) manifiesta que para construirlo su base fundamental es la autenticidad, y provee una lista de actitudes deseables por parte del docente tales como: saber escuchar, demostrar respeto y apoyo, tener buen sentido del humor, ser accesible, estimular a los estudiantes, no fingir complacencia, empatizar y evitar el sarcasmo.

A modo de reflexión

Si bien las pautas brindadas en el presente artículo han sido organizadas en forma individual para facilitar su enunciado y análisis, todas ellas están íntimamente relacionadas. Deben así ser consideradas parte de un todo indisoluble a la hora de generar un clima de trabajo deseado que optimice los procesos de enseñanza y de aprendizaje a través de un ambiente resonante y cerebro-compatible.

La conducción de los procesos de enseñanza y de aprendizaje implica un recurrente ejercicio de percepción de nuestro entorno, la decodificación de su significado y la toma de decisiones en respuesta. Se plantea así un desafío continuo para el docente, quien debe desarrollar, a través de su propia práctica, la habilidad para monitorear su desempeño al ejecutar lo que se ha planificado y discernir sobre sus efectos, eva-

luando en forma constante y en tiempo real, la validez o invalidez de sus propias elecciones en forma metacognitiva. Este proceso reflexivo desde la investigación-acción implica, incluso, poner bajo análisis sus propios valores durante la toma de decisiones en forma holística (Lomax, 2012).

El clima de la clase es un tema que preocupa y ocupa a todos los docentes en forma cotidiana. Muchos son los factores que influyen sobre él y cuya injerencia determina el fracaso o el éxito de los aprendizajes (Scrivener, 2012; Marzano & Marzano, 2009; Wang et al., 1993) excediendo a la mera implementación de una planificación "idealmente" adecuada. Afortunadamente, ese ambiente de trabajo no es algo pre-determinado ni inmutable. Muy por el contrario, varía creativamente en la medida que sus partes se renuevan y dan curso a diálogos pedagógicos diferentes (Martínez, 1996). Las decisiones de cada educador podrían ayudar a mejorarlo al identificar las características de cada clase para potenciarlas, propiciando así un valioso ejercicio de co-construcción de aprendizajes.

Original recibido: 13-02-2017

Original aceptado: 18-10-2017

Referencias bibliográficas

- Amós Comenio, J. (1630/2000). *Didáctica magna*. México: Porrúa.
- Bavister, S. & Vickers, A. (2010). *Essential NLP*. Abingdon: Bookpoint.
- Beverly, D. (2016). *3 Brain-based Ingredients to Accelerate Rapport*. Recuperado el 20 de septiembre de 2017, de <https://goo.gl/h8SYZE>.
- Blake, S., Windsor, D. & Allen, L. (2012). *Child Development and the Use of Technology: Perspectives, Applications and Experiences*. Memphis: IGI Global.
- Brooks, M. (1989). *Instant Rapport*. New York: Warner Books.
- Coggshall, J., Ott, A., Behrstock, E. & Lasagna, M. (2010). *Retaining Teacher Talent: The View from Generation Y'*. Naperville, IL & Washington, DC: Learning Point Associates & Public Agenda. Recuperado el 16 de agosto de 2017, de <http://goo.gl/gWVqn4>.
- Ehrlick, S. (2014). *Managing Digital Distraction: A Pedagogical Approach for Dealing with Wireless Devices in the Classroom*. *Journal of Teaching and Education*. Recuperado el 14 de septiembre de 2017, de <https://goo.gl/69jxiW>.
- Fleming, N. (2003). Establishing Rapport: Personal Interaction and Learning. *IDEA Paper*, 39. Recuperado el 20 de julio de 2016, de <https://goo.gl/jG7tEf>.
- Kizlik, B. (2016). *Effective Classroom Management and Managing Student Conduct*. Recuperado el 16 de agosto de 2016, de <https://goo.gl/ZdwS7D>.
- Kohn, A. (1996). *Beyond Discipline from Compliance to Community*. Virginia: ASCD.
- Krashen, S. & Terrell, T. (1983). *The Natural Approach*. California: Alemany Press.
- Kyriacou, C. (2000). *Effective Teaching in Schools. Theory and Practice*. Cheltenham: Nelson Thornes.
- Lomax, P. (2012). Action Research. En A. Briggs, M. Coleman & A. Morrison (Eds.), *Research Methods in Educational Leadership and Management* (pp. 156-172). London: PCP/Sage.
- Martínez, M. (1996). *El clima de la clase*. Barcelona: Wolters Kluwer.
- Marzano, R. & Marzano, J. (2009). Kaleidoscope. Contemporary and Classic Readings in Education. En J. Copper & K. Ryan (Eds.), *The Key to Classroom Management* (pp. 160-167). Belmont: Cengage Learning.
- McKernan, J. (1999). *Investigación-acción y currículum: Métodos y recursos para profesionales reflexivos*. Madrid: Morata.

- Merton, R. (2003). *Teoría y estructuras sociales*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Moon, J. (2000). *Children Learning English*. Oxford: Macmillan Heinemann.
- Price, D. (2012). *Well Said! Presentations and Conversations that Get Results*. New York: Amacom.
- Rhalmi, M. (2010). *Teaching Instructions*. Recuperado el 16 de agosto de 2016, de <https://goo.gl/gZvnPe>.
- Ricci, M. (2013). *Mindsets in the Classroom: Building a Culture of Success and Student Achievement in Schools*. Waco, TX: Prufrock Press.
- Richards, J. (1994). *Reflective Teaching in Second Language Classrooms*. Cambridge: CUP.
- Robinson, K. & Aronica, L. (2015). *Creative Schools: The Grassroots Revolution That's Transforming Education*. UK: Penguin.
- Robson, C. (2011). *Real World Research: a Resource for Social Scientists and Practitioner researchers*. London: John Wiley and Sons.
- Rosenthal, R. & Jacobson, L. (1968). *Pygmalion in the Classroom: Teacher Expectation and Pupils' Intellectual Development*. Nueva York: Holt: Rinehart & Winston.
- Salisbury Harrison, A. & Burton Spuler, F. (1983). *Hots Tips for Teachers. A Collection of Classroom Management Ideas*. Belmont: Fearon Teacher Aids.
- Savage, T. & Savage, M. (2010). *Successful Classroom Management and Discipline: Teaching Self-control and Responsibility*. Los Angeles: Sage.
- Scrivener, J. (2012). *Classroom Management Techniques*. Cambridge: CUP.
- Smith, P., Cowie, H. & Blades, M. (2003). *Understanding Children's Development*. Oxford: Blackwell.
- Wang, M., Haertel, G. & Walberg, H. (1993). *Synthesis of Research / What Helps Students Learn? Educational Leadership*. Recuperado el 21 de septiembre de 2017, de <https://goo.gl/KEJj3U>.