

ESTILO DOCENTE

Isabel Fernández García

INTRODUCCIÓN

La disrupción es un tema de gran preocupación para el profesorado en particular y para el sistema educativo en general, puesto que incide directamente en la autoestima de los individuos involucrados y está directamente vinculada al fracaso escolar. Una de las grandes preguntas es cómo podemos hacer para que los alumnos estén más motivados, haya un mejor clima de clase y los procesos de aula se den con mayor fluidez y satisfacción para todos. Estas preguntas son grandes retos que todo profesor tiene que afrontar diariamente al acceder al aula y comenzar un periodo lectivo para impartir el currículum que debe comunicar y transmitir.

Como se ha visto en otros apartados del congreso existen cuatro grandes campos de trabajo y de intervención en el tratamiento de la disrupción, estos son:

- CURRÍCULUM
- ORGANIZACIÓN
- ESTILO DOCENTE
- RELACIONES INTERPERSONALES

Sin embargo, una gran objeción a esta aproximación teórica es la visión de que la disrupción se debe en mayor medida a una serie de alumnos desmotivados y desenganchados del sistema educativo, que de forma continuada manifiestan conductas inadecuadas, e incluso faltas de respeto y ofensas dentro del aula, provocando así una constante tensión en los procesos de enseñanza y aprendizaje y malas relaciones en el grupo clase.

Si bien es verdad que existe un número significativo de alumnos que manifiestan su disgusto con el medio escolar y que, de forma continuada, provocan altercados que retardan la marcha de la clase, no debemos centrarnos en el individuo como ente aislado y fuera de contexto, puesto que el centro escolar, como organismo sistémico, ejerce una influencia además de propiciar la interacción entre los miembros de la comunidad. La disrupción tiene diferentes elementos que inciden en su aparición y que a su vez son los aspectos que hay que trabajar para su resolución, por lo que entendemos que todos los agentes involucrados -alumnos disruptivos, profesorado, alumnos del grupo clase que los apoya o sufre, y el propio contexto- deben ser revisados en la búsqueda de un cambio significativo que propicie una mejor adaptación a las necesidades de los alumnos y modifique el clima de clase.

El objeto de las siguientes reflexiones será el estilo docente, es decir en qué medida las formas de actuar del profesor, de impartir clase, de comunicarse con el discente y de abordar los conflictos que surgen en el aula son elementos de control y de prevención de la disrupción o, por el contrario, la fomentan. El estilo docente se sitúa entre el “arte de enseñar” y la “técnica para enseñar”. Sabemos que no existe un estilo docente ideal pero, por el contrario, existen prácticas docentes positivas para crear un ambiente pacífico y motivador, y otras no tan adecuadas, que pueden hacer escalar los conflictos y aumentar la dificultad en la interacción dentro del aula.

Aunque es difícil transformar las conductas y actitudes del alumno disruptivo, y en algunos casos se tendrá que recurrir a medidas específicas -de tipo sancionador o disciplinario, de adaptación curricular, mediante un programa ajustado a sus necesidades u otras medidas extraordinarias-, es cierto que los profesores, como profesionales que son, sí pueden hacer una revisión de su práctica docente reflexionando sobre sus claves de mejora.

Ese será el enfoque de este texto. ¿Cuáles son los elementos de reflexión sobre el hecho de “dar clase”? ¿Cómo podemos ayudarnos a nosotros mismos y a otros compañeros en situación de dificultad dentro del aula a la hora de buscar soluciones? ¿Sobre qué debemos intervenir?

La Autoridad

Comenzaremos con un breve análisis sobre la tan vituperada **autoridad del profesor**. En las últimas décadas se ha hecho sentir una falta de reconocimiento social de la labor del profesor. Esto se refleja en una gran dificultad de conseguir la autoridad debida por parte de los mismos en el ejercicio de la profesión. Los alumnos no ven en el profesor esa figura de excelencia digna de respeto y consideración, sino que cada vez es más evidente que la autoridad está unida a la confianza que los alumnos depositan en las personas que actúan como profesor. La imagen de autoridad ya no es algo que venga dado con el rol de profesor, sino que es atribuida al mismo a través de su modelado y solidez, de su coherencia. Los profesores ganan la autoridad ante los alumnos en vez de tenerla ganada de entrada. Esto claramente dificulta en gran medida la función docente, pues exige una mayor responsabilidad y fiabilidad por parte del profesor a los ojos de los alumnos.

¿Qué ha pasado para que el profesor sea cuestionado por los propios discentes? ¿Qué apoyo familiar recibe la autoridad del profesor? La sociedad ha cambiado radicalmente y en este momento la autoridad es mucho más una guía y modelo a seguir que una atribución de la condición del profesor. Como mantiene Pepa Hornos, de Save de Children, la autoridad, tanto familiar como del profesor, es “la capacidad para guiar la conducta de otra persona, bien por una responsabilidad de protección y cuidado de la persona o por un bien grupal. La autoridad es el uso del poder en positivo, legitimado y acordado socialmente, aceptado por quien lo recibe, y puede variar según las sociedades culturas y personas”.

Basándonos en esta definición, la cualidad de la autoridad es la capacidad de guiar para una protección de la persona, que ha de ejercerse en positivo. Es decir, se precisa una imagen positiva de la persona que ejerce autoridad, dado que tiende al bien y cuidado de la persona. De ahí, que las relaciones positivas, la imagen de preocupación por el otro, y de guía prevalecen por encima de la imposición y el poder absoluto. Esto tiene claras implicaciones en el estilo docente y en la forma de relacionarse con los alumnos, puesto que supone una solidez y un modelado que traiga consigo la aceptación por parte de los alumnos.

Por otro lado si nos ajustamos a la etimología del vocablo “autoridad” que procede de “Auctor” y “augere” que a su vez se convierte en “auctoritatem”, significa estrictamente hablando “hacer crecer”, es decir aquél que hace que el otro crezca, de nuevo vuelve a surgir la facultad en positivo del modelo que con su acción hace que los demás también crezcan y se desarrollen con él.

La autoridad es, pues, un ejercicio positivo del poder, un convenio social en el que el profesor se convierte en guía de sus alumnos, que así le ven y valoran. Es un ejercicio de presencia de autoridad, de adquirir el status y la convicción de poder modelar y ejemplificar la figura de autoridad que los alumnos reconocen como tal. Pero, ¿cuáles son las cualidades o las estrategias que pueden favorecer ese reconocimiento de la autoridad del profesor? Para ello revisaremos brevemente algunos aspectos de la práctica docente conducentes a un mayor prestigio del profesor y, por lo tanto, al realce de la autoridad. Debido a la escasez de espacio y tiempo, me limitaré a subrayar algunos aspectos, si bien es evidente que una discusión abierta y esclarecedora de un grupo de profesores en sesión de reflexión aportaría un sinfín de matices y descubrimientos de unos hacia otros. Por desgracia, este tipo de práctica se realiza raramente en los claustros de los centros escolares.

Las relaciones interpersonales

Volvamos al esquema previo y observemos cómo las relaciones interpersonales dentro del aula son uno de los elementos básicos de análisis. Desde los setenta e incluso anteriormente, se han realizado estudios dentro de este campo de investigación. Por lo tanto es imprescindible mencionar algunos aspectos que se consideran de especial importancia en dicha literatura:

a) Preocupación por la persona. Los profesores pueden tener estilos más o menos disciplinarios, ser más o menos laxos, sin llegar a ninguno de los extremos, pero en todo caso destaca la alta valoración que en todos los estudios sobre el buen profesor se sitúa el “se preocupa por mí”, “le importo”, “se interesa por mí como persona”. La necesidad de ser valorado como individuo no es algo ajeno al proceso de enseñanza-aprendizaje. Cuando el profesor “tira la toalla” y deja de preocuparse por un alumno en concreto considerándolo asunto ajeno a sí mismo, pierde parte de la fuerza de su autoridad y se relega a ser un mero observador de los sinsabores de ese individuo. Pero posiblemente sean los alumnos disruptivos los que más precisen esa preocupación por su persona, dado el bajo nivel de autoestima que a menudo les acompaña y que les incita a seguir provocando para obtener el protagonismo que, de forma normalizada, no llegan a alcanzar.

b) Comunicación. Una de las manifestaciones de interacción en el aula es todo lo referido al lenguaje verbal y no verbal. El sinfín de intercambios comunicativos, tanto en el proceso de instrucción y aclaración de dudas, como al abordar los conflictos que surgen, se convierten en actos y situaciones de comunicación. La precisión en las demandas, el estilo comunicativo del docente, las estrategias de interacción que maneja para abordar la disrupción pueden ser elementos preventivos o, por el contrario, producir confusión e incluso irritación en el alumnado. Cada vez con más frecuencia se vienen precisando en los Planes de acción tutorial las habilidades de comunicación necesarias para la vida cotidiana de los alumnos. De igual forma, es importante revisar los estilos de comunicación y las habilidades del docente para una comunicación eficaz, clara y respetuosa. Un estilo irritado, agresivo o por el contrario laxo y pasivo conducen a producir un mayor número de incidentes discrepantes dentro del aula, que a su vez incrementan el riesgo de un aumento de la disrupción como estructura del clima de clase. **Una comunicación eficaz, propicia el respeto por la persona y una valoración**

mutua, que otorga autoridad y no recurre al autoritarismo para poder gestionar la clase.

c) Roles asumidos. Cuando se consolida una relación satisfactoria, cada cual entiende su situación, su papel dentro del aula y lo asume como deseable y necesario. El profesor es el facilitador de la dinámica del aula y el eje central de acción. Una buena relación con el alumnado no significa en ninguna forma la dejación de las tareas de profesor. El paso de la responsabilidad de enseñar y propiciar el aprendizaje por parte del alumnado facilita la comprensión de las tareas y la implicación del alumnado en las mismas, puesto que se confía en su guía y buen juicio.

El profesor ha de asumir su rol de profesor y sentirse seguro de su posición ya que ejerce el poder central, al simbolizar el modelado a seguir. La amistad, el compañerismo, el trabajo en equipo, la cooperación y la ayuda no eximen al profesor de responsabilidad, sino por el contrario le obligan a ser más justo en sus juicios y valoraciones finales, puesto que tendrá que tener en cuenta el esfuerzo, la motivación y la superación que cada individuo haya demostrado en la realización de la tarea y en los procedimientos de realización. Los alumnos exigen al profesor que organice, estructure, oriente y evalúe con justicia sus procesos y sus logros.

d) Ayuda, satisfacción y cooperación. Es sin duda el campo de la cooperación y la ayuda que mayor difusión y desarrollo está teniendo en el mundo educativo en las últimas décadas. La búsqueda de la satisfacción de las personas, que trae consigo un mayor ajuste a las condiciones de aula, es objeto de intervención en programas de competencia y habilidades sociales. Sin embargo, la ayuda y la empatía (ponerse en el lugar del otro) son ejercicios de solidaridad que se pueden realizar dentro del aula, a través de procedimientos de cooperación y de responsabilidad compartida. El gran campo de intervención entre los propios iguales tiene vertientes tanto curriculares como sociales, por no incluir los elementos afectivos en los que se está haciendo hincapié desde la educación emocional. El formato aula y las relaciones que se establecen pueden mejorar sustancialmente al crear climas cooperativos, donde el esfuerzo personal tenga también una vertiente de compromiso con el bienestar colectivo.

Esta situación puede parecerse altamente idealista, pero existen propuestas concretas que apoyan estas tesis. La tutoría entre iguales, el desglose de responsabilidades dentro del aula, el reparto del éxito y la propia negociación de los conflictos que surgen en la interacción del día a día son ejemplificaciones que no agotan otras propuestas en este sentido.

El elemento afectivo, es decir, trabajar los sentimientos y dejar que los alumnos expresen su sentir hacia las propuestas y el respeto hacia cada individuo promueve espacios humanos de entendimiento. Si la disciplina tiene por fin último la autorregulación del individuo en el consenso de la clase, el trabajo de los contextos conducentes a esa autorregulación no es un hecho banal.

El estilo docente. ¿Arte o técnica?

Cada profesor imparte clase conforme a condicionantes de diferente índole. La asignatura o materia exigen una serie de procedimientos y rutinas específicas y en algunos casos únicos. El estilo personal de cada individuo tiene que ver con su carácter personal y su forma de entender la vida, además de contar con estrategias metodológicas y de interacción que domina y valora como necesarias y favorables para la buena marcha de la clase. Sin embargo, los profesores cuando en grupo de reflexión revisan sus prácticas docentes son capaces de constatar **buenas prácticas**, que son compartidas por el sentir general de casi todos de ellos, y **malas prácticas** cuya puesta en práctica conduce a desajustes y tensiones dentro del aula, incidiendo en un aumento de la disrupción.

¿Acaso hay algún formato específico de una buena clase y una mala clase? Los estudios sobre estilo docente apuntan a que no existe un estilo único aconsejable e ideal, sino que existen diferentes destrezas y rutinas personales que cada profesor despliega en el ejercicio de una clase y que promueven aprendizaje, respeto y bienestar. Por el contrario, existen malas prácticas, malas rutinas y malas estrategias de afrontar los conflictos, que desembocan en mayores niveles de disrupción.

Una de las mayores dificultades a las que se enfrentan los centros escolares, al abordar la mejora del clima de aula y el descenso de la disrupción, tiene que ver con las percepciones individuales de cada profesor sobre lo que es disruptivo y lo que no lo es. De acuerdo con esto su reacción será una u otra. Para un grupo de profesores el alumno X resultará ofensivo y creará constante tensión, mientras que para otros no lo será tanto e incluso puede que incluso colabore y realice las tareas. ¿Qué variables intervienen al analizar esta realidad? De igual forma puede darse el caso que, de cuatro grupos de segundo de la ESO, una profesora que imparte clase a dos de ellos manifiesta su insatisfacción con la marcha de ambos y, por el contrario, otra profesora en los dos otros grupos no tenga esa situación, siendo la población escolar en todos los casos muy similar. ¿Qué variables personales y / o contextuales pueden influir en estas diferencias tan polarizadas?

Sin agotar el campo de estudio realizaré una breve descripción de cuatro elementos propios del estilo docente que influyen en la interacción que el profesor mantiene con el alumnado en general y con los alumnos disruptivos en particular.

a) Estilo de afrontamiento de los conflictos

Como ya hemos mencionado anteriormente, los estilos de comunicación pueden servir de barreras para una comunicación eficaz o, por el contrario, aportar un ambiente de entendimiento y comprensión. Los diferentes estilos propios del acto comunicativo - asertivo, pasivo y agresivo- producen una escalada o desescalada de los conflictos. Ante el incidente disruptivo, ante la tensión en el aula, el objetivo no es tanto escalar y polarizar las posiciones, sino promover el acuerdo y la disciplina positiva donde alumno y profesor puedan solventar sus diferencias o sus intereses divergentes desde el encuentro.

En este orden de cosas, los profesores cuentan con un gran abanico de recursos para intervenir los incidentes disruptivos, los cuales sin embargo pueden ser percibidos de diferente manera, según el profesor. La coordinación y la coherencia docente, tanto personal como las del conjunto de profesores que imparte clase a un mismo grupo de alumnos, es un tema candente y recurrente entre las demandas del profesorado. Sin embargo, esto sólo pueden llevarlo a cabo ellos mismos. Es decir, los claustros raramente han analizado las conductas inadecuadas dentro del aula, la reacción que cada profesor suele utilizar y la idoneidad de un cierto modelo de actuación. Si ese análisis detenido y enriquecedor se realizara, sería posible establecer un protocolo de actuación coherente y satisfactorio en el tratamiento de los conflictos; un saber hacer que restituyera la autoridad al profesor.

Por otro lado, cuando los profesores reflexionan sobre estos hechos son capaces de discernir sobre qué incidentes son muy graves y exigen, por tanto, un tratamiento sancionador claro y contundente; cuáles son medianamente importantes, pero corregibles en el acto, a pesar de su reiteración -clave de la disrupción-, y aconsejan la utilización de recursos personales, tales como: invasión del territorio (acercamiento físico al alumno), gestos, llamadas de atención, propuestas alternativas, persuasión, hablar con el alumno aparte, notificación a casa, etc., antes que emplear un método claramente sancionador, como el parte o la expulsión. Y, finalmente, la lluvia de incidentes leves que aconsejan en muchos casos soslayar la disrupción, centrarse en la tarea, cambiar el ritmo, etc. Es decir, todo un complejo de útiles o recursos que el profesor muestra en sus técnicas de control y manejo de aula.

Es significativo observar el grado de interés que los profesores manifiestan acerca de las narraciones personales de unos hacia otros sobre sus procedimientos de gestión de aula y de motivación. El caudal de conocimiento que un grupo de profesores puede aportar es reconfortante y, en muchos casos, sirve de espejo y experimentación para la ampliación del repertorio personal de cada uno de sus miembros. ¿Por qué, entonces, generalmente los profesores guardan con gran celo sus estrategias personales, su bolsa personal de “trucos” a la hora de afrontar la clase, sin compartirla con sus colegas de profesión?

Este apoyo entre profesores sería un medio rico y esclarecedor para posibles soluciones y estrategias de intervención de la disrupción. Creo que es el momento de pasar del “profesor isla” al equipo de profesores. Enseñar es arte y técnica, a la vez, y hay muchas y muy precisas habilidades que se pueden aprender y que dan resultados positivos a aquellos que las saben llevar a cabo.

b) Procedimientos de instrucción

El proceso de un periodo lectivo tiene estructura y organización. En cada momento del desarrollo de la clase se deben acometer diferentes acciones conducentes a una marcha fluida. Así, al principio de la clase, es razonable comenzar con buenas formas, tales como saludar y aclarar las necesidades de ese día, además de dejar un tiempo para que los alumnos se organicen y centren en la materia en concreto. De nuevo los profesores, cuando reflexionan en grupo, son capaces de identificar buenas prácticas en los diferentes momentos de la clase: comienzo, presentación del tema que se va a tratar, desarrollo de la clase, cierre con propuestas de tareas y despedida.

Algunas de estas buenas prácticas son rutinas personales de cada docente, pero es cierto que también existe un marco general de actuación aplicable a todas las materias: estructuración, gestión de los tránsitos, aclaraciones, elementos de motivación por la tarea y refuerzos emocionales al alumnado sobre los logros que van consiguiendo. En última instancia existen una serie de acciones que se pueden considerar generalizables y ajustadas a los formatos de aula. Ahora bien, ¿quién ha de decidir lo oportuno de dichas prácticas? Claramente los propios profesores, a tenor de las metodologías que primen y del estilo docente que quieran comunicar como conjunto de profesores.

Un gran inconveniente, de nuevo, es la falta de comunicación que existe en los claustros sobre las actividades dentro del aula, sobre los logros y las decepciones que ciertos procedimientos producen en ciertos cursos o con cierto alumnado, resignándose el profesorado a mostrar su incertidumbre y desazón ante la falta de enganche y motivación de los alumnos.

El ajuste de programación que a menudo realizan los profesores con experiencia es el resultado de un sinfín de pruebas-error que han experimentado en el transcurso de su práctica docente y a través de las cuales han adquirido un “sexto sentido”, una intuición profesional, acerca de qué puede funcionar en un momento determinado para comunicar un contenido determinado e implicar en ello al alumnado, y qué no sirve. Rara vez, por no decir casi nunca, este saber de la experiencia se comunica al profesorado recién entrado en la profesión, aquel que más situación de riesgo tiene de sufrir clases disruptivas y desordenadas.

Es posible, y probablemente necesario, que demos un paso hacia delante y expresemos qué procesos de instrucción de entre los que ponemos en marcha en las clases nos dan un resultado eficaz. Además, si mantenemos la imperiosa necesidad de actuar con coherencia y consistencia, es ineludible acordar qué buenas prácticas serían apropiadas para el conjunto del profesorado en el ejercicio de su profesión; prácticas que reflejan una consistencia de rutinas y, con ello, orden, predictibilidad y estructura en la organización del aula y en la marcha de la clase.

Rutinas

Los diferentes momentos de un periodo lectivo traen consigo las denominadas rutinas, es decir, los “modos de proceder”, lo que suele hacer un profesor determinado en el transcurso de sus clases. Las rutinas variarán conforme al nivel del curso y las motivaciones del alumnado, pero de forma generalizada los profesores son conocidos por sus alumnos a través de la estructuración que despliegan al dar la clase. Las rutinas pueden ser de tipo **emocional** (dar las gracias, pedir perdón, mostrar preocupación, etc), de tipo **académico** (hacer preguntas después de haber explicado, solicitar los deberes por escrito y llevarse a casa o no, exigir trabajos o no, devolver los exámenes con prontitud, etc), y también por el establecimiento claro de **límites** dentro del aula (permitir hablar cuando se trabaja o no, favorecer que el alumnado se siente junto o separado, llamar la atención con rapidez o dejar pasar ciertas cosas, etc) Estas rutinas hacen predecible la marcha de la clase y el alumnado indaga sobre ellas al principio de curso, en la búsqueda de esa estructura que le da la seguridad necesaria para saber a qué atenerse dentro de cada aula y con cada profesor.

Las rutinas, por lo tanto, son parte de las estrategias de resolución de conflictos, de los procesos de instrucción y de las maneras en que un profesor determinado controla y gestiona su aula.

Aquellos profesores que no definen con claridad sus rutinas, que se muestran ambivalentes y cambian de humor con facilidad, actuando de forma impulsiva, desestructuran el proceso de la clase y tendrán mucha más disrupción que aquellos otros que establecen unas rutinas claras, justas y posibles de alcanzar por el alumnado.

Las rutinas las fija el profesor con su estilo docente y su visión de cómo enseñar, y es el primer eslabón dentro de los marcos normativos de los centros escolares. Los estudios sobre normativa del centro se han centrado en las normas de aula, la democratización de las mismas y la implicación del alumnado en la cogestión de las mismas, sin tener en cuenta la necesidad de abordar las rutinas de los profesores como elemento aglutinante de coherencia normativa. Por su parte, los otros marcos legislativos normativos, tales como las normas de funcionamiento interno de los centros escolares, que son revisados periódicamente por el equipo directivo y, en su caso, por una comisión con dicha función a principios de curso, suelen referirse a deberes de orden general que afectan al buen funcionamiento del centro y a valores de respeto entre los miembros de la comunidad, en especial al ejercicio del respeto del alumno al profesorado.

Sin embargo, la mayoría de las expulsiones de los alumnos tienen mucho más que ver con los pequeños incidentes propios del aula, sujetos a sus normas y a las rutinas del profesor, que a los marcos normativos regulados por los Reales Decretos. De nuevo volvemos al principio de este escrito, es necesario aunar criterios compartidos y acordados en cada comunidad educativa acerca de qué rutinas y qué conductas inadecuadas para esas rutinas concretas se consideran graves, medias y leves, pues es ahí donde se encuentra la disparidad de criterio y la intervención sobre la disrupción en el aula.

Las rutinas, por tanto, son como los “tics” que todo profesor tiene al realizar la tarea de enseñar. En ellas se fusionan el arte y la técnica, constituyendo así la esfera más individual y privada, la médula profesional, lo intocable, de cada profesor, pues brota de la comprensión y el sentir del hecho educativo en pura acción. Este aspecto necesita ser manifestado y expresado, por no decir contrastado y en algunos casos revisado o ampliado. Los profesores noveles, en múltiples ocasiones carentes de una claridad de actuación, tienen dificultades que podrían subsanarse si otros compañeros se sinceraran con ellos, los permitieran que acudieran a sus clases a ver “cómo lo hacen”; del mismo modo, podrían ser ellos los observados por otros compañeros que les sugirieran posibles mejoras para mitigar la disrupción. Esta práctica de confianza y apoyo no está presente en los centros escolares de forma generalizada; muy al contrario, la práctica docente se suele abordar desde el silencio y el secretismo. Toda una oportunidad de apoyo y mejora desperdiciada por el carácter individualista y la necesidad de mostrarse eficiente ante los ojos de los colegas. Sin embargo, en los tiempos que corren, nuevos formatos de cooperación y apoyo han de surgir en los claustros escolares, puesto que los principios autoritarios y ejemplificantes han caído en una clara falta de sentido y, sobre todo, de utilidad.

Control y gestión de aula

Como vengo manifestando, el profesor a través de los diferentes niveles de actuación ejerce lo que en la literatura pedagógica se ha denominado control y gestión del aula. Algunos lo consideran un aspecto meramente conductista, si bien el control y gestión tiene claros componentes cognitivos y metacognitivos que se desencadenan en la interacción en el aula.

El primer elemento de control es el modelado que el profesor aporta en el aula por su forma de tratar al alumnado, de dar a conocer la nueva información y por los procedimientos que utilice en la realización de la tarea. El profesor es la figura espejo que marca el ritmo en cuanto atiende, hace una lectura del aula y promueve un ritmo adecuado, un equilibrio de trato que representan el respeto debido y alienta el éxito del alumnado. La presencia del profesor en ningún caso es neutra, siempre confiere un sentir hacia la marcha de la clase, y sus destrezas pueden hacer que una clase determinada progrese, a pesar de los muchos inconvenientes que se puedan presentar, o por el contrario se desencadene un mar de confusión y desorden.

La gestión del aula se acompaña de una supervisión preventiva o silenciosa en la que el profesor se anticipa a los posibles conflictos que puedan surgir, y utiliza el espacio y la tarea como estrategias de motivación para encauzar conductas inapropiadas. En esa supervisión destaca la referida a los grupos y al seguimiento del ritmo de trabajo de cada individuo. El profesor controla y gestiona al impulsar una forma de hacer y supervisar atentamente los diferentes movimientos dentro del aula, lo cual supone ser capaz de atender a varias demandas a la vez y poder valorar, en cuestión de segundos, lo pertinente o innecesario de cualquier acontecer que se dé en el aula. De ahí el gran stress que sufre el profesor que continuamente tiene que sopesar la marcha del aula y actuar para el buen funcionamiento del conjunto del alumnado y del proceso de enseñanza y aprendizaje.

CONCLUSIÓN

Para concluir realizaré una sinopsis de las ideas que he querido transmitir y que actualmente están en desarrollo en cursos de formación con profesores para analizar y promover un descenso de los niveles de disrupción.

- A) Es necesario que los claustros indaguen y acuerden una coherencia normativa en la aplicación de las normas de aula y de las rutinas compartidas que puedan promover un ritmo adecuado y un buen clima de aula.
- B) Sería aconsejable que se establecieran “protocolos de actuación de buenas prácticas” en el tratamiento de las conductas inadecuadas dentro del aula, en las que se especificaran estrategias alternativas a las punitivas para el tratamiento de las mismas. Estas estrategias deberían ser bien conocidas, ejercidas y revisadas por un grupo amplio del claustro de profesores para proporcionar consistencia y coherencia de actuación ante el alumnado.
- C) El contraste de estilos docentes en los claustros es una riqueza que puede aportar un banco de estrategias docentes que amplíen el campo individual de cada profesor en su isla-aula.
- D) Los centros deberían arbitrar medidas de ayuda para aquellos profesores que manifiestan dificultades al dar clase. Esto se puede realizar a través de la

observación de unos a otros, para lo cual es aconsejable el desarrollo de un inventario de observación de aspectos cruciales de rutinas, metodologías y estrategias de afrontamiento de los conflictos dentro del aula, que muestren indicadores concretos que pueden revisarse y proponer cambios en su realización.

- E) Este acompañamiento de unos profesores hacia otros exige un cambio en la cultura del profesor, en la que impere la confianza, el apoyo mutuo y la ayuda como elementos clave de mejora del clima de aula y de intervención en la disrupción, lo cual repercute en el conjunto del centro y no solo sobre el profesor concreto que necesita ayuda.
- F) Para llevar a cabo estas propuestas es esencial una mayor autonomía de los centros escolares, en los que el trabajo conjunto de los equipos docentes prime por encima de otras estructuras organizativas. Este cambio organizativo se puede articular a través de propuestas de formación permanente del conjunto de profesores o a través de los equipos docentes o “miniequipos” docentes que acuerden pautas claras de actuación en cuanto a rutinas, estilos de afrontamiento de los conflictos, habilidades de comunicación, etc., que se quieren ejemplificar, y propuestas metodológicas que aúnen y promuevan coherencia y consistencia en la actuación del profesorado.