

## LA DISRUPCIÓN

*Juan Manuel Moreno Olmedilla (UNED) y Juan Carlos Torrego Seijo (Universidad de Alcalá)-*

La investigación educativa demuestra que las variables de gestión y organización del aula que más influyen en la aparición de conductas antisociales y también en el aprendizaje de los alumnos son: su rendimiento académico y la *salud* de las relaciones interpersonales que desarrollen tanto con sus iguales, con los adultos, y con la comunidad en general.

### **La disrupción en el aula: Implicaciones sobre la enseñanza y el aprendizaje**

La disrupción es el problema por excelencia a que se enfrentan cada día los profesores y, de modo especialmente agudo, los de secundaria. La disrupción está en estrecha relación con los procesos de elaboración de normas; un tema que podría estar incluido en este apartado, pero que por su especificidad como instrumento de prevención y de resolución de conflictos, hemos presentado en otro capítulo aparte.

Los comportamientos que agrupamos bajo la denominación de disrupción no son propiamente violentos o tan siquiera agresivos. Se trata de conductas aisladas y al tiempo muy persistentes, que manifiestan consistentemente algunos alumnos en el aula —en ocasiones una mayoría— y que, en su conjunto, podrían calificarse de *boicot* permanente al trabajo del profesor, al desarrollo de la actividad del aula, y al trabajo de los demás alumnos: faltas de puntualidad, cuchicheos, risas, provocaciones constantes al profesor, comentarios hirientes en voz alta acerca del profesor, de un compañero o de la propia tarea,

insultos, pequeñas peleas y robos, y en definitiva desafíos de todo tipo a las normas de convivencia dentro del aula. Dicho en breve, la disrupción vendría a reunir lo que en lenguaje escolar suele llamarse problemas de disciplina en el aula. Por poco frecuente y grave que sea, la disrupción interrumpe y distorsiona el flujo normal de las tareas que se desarrollan en el aula, y fuerza al profesor a invertir buena parte del tiempo de enseñanza en hacerle frente. Al mismo tiempo que asumimos que la disrupción es la *música de fondo* de la mayor parte de nuestras aulas, debemos asumir también sus implicaciones y consecuencias a corto y largo plazo:

■ La disrupción, para comenzar, supone una enorme pérdida de tiempo. Cada curso, cada día y cada hora de clase. Tiempo perdido para la enseñanza y para el aprendizaje de los alumnos, que, no lo olvidemos, cuesta muchos miles de millones al contribuyente. Pero además de tiempo, también se despilfarra energía. La desperdicia el profesor teniendo que dedicarse a veces en exclusiva al control de la disciplina; la desperdician los alumnos, que ven sus tareas interrumpidas una y otra vez; y la desperdicia la institución escolar en su conjunto que tiene que dedicar cada vez más recursos personales y materiales a la gestión de expedientes disciplinarios.

■ La disrupción separa —emocionalmente hablando— a los alumnos de los profesores. Dicho de otra forma, la disrupción trae como consecuencia la incomunicación dentro de las aulas. Dependiendo de la manera en que el docente reaccione ante la disrupción, podemos encontrarnos con distintos resultados en este sentido: desde la confrontación permanente hasta la ignorancia mutua (pactos tácitos de no-agresión), en todo caso tenemos incomunicación, que sin duda configura las actitudes y expectativas tanto de los alumnos como del profesor (y no precisamente en la dirección más deseable).

■ La disrupción en el aula suele estar en la raíz del incremento de la resistencia del profesorado a emplear enfoques activos de enseñanza y aprendizaje, y en general de cualquier tipo de iniciativa innovadora. (Freiberg, 1998). La persistencia de la disrupción le

lleva a no *correr riesgos* ni *hacer experimentos* con el grupo clase. Sobre todo si tales riesgos y experimentos suponen introducir modelos de trabajo en los que el alumnado trabaje más activamente, de modo más independiente, o en grupos cooperativos. Esto es, curiosamente aquellos modelos de trabajo en el aula que mejor previenen y tratan la disrupción.

■ La disrupción tiene una relación directa con el incremento del absentismo, tanto por parte del alumnado como del propio profesorado (Freiberg, 1998). La investigación al respecto ha confirmado algo que tal vez no requería de grandes esfuerzos indagadores: la relación entre disrupción rampante en el aula y estrés del profesor. Así, la disrupción, cual lluvia fina cayendo curso tras curso, determina la autoestima profesional del profesor, condiciona sus decisiones profesionales, y va aumentando su nivel de estrés hasta llegar en ocasiones a lo que se conoce técnicamente como *burn-out* (“quemado”).

■ Por último, es evidente que la disrupción permanente en el aula tiene una influencia directa —y obviamente negativa— sobre el aprendizaje y el rendimiento escolar de todos los alumnos, tanto si son disruptivos como si no lo son.

### **Entender la disrupción**

Es necesario entender los fenómenos y conductas a que nos enfrentamos; en este caso, la necesidad de penetrar en las causas y factores que pueden estar tras la disrupción. Al ser el *pan nuestro de cada día*, y tener consecuencias tan negativas y desagradables para el profesorado, es habitual que éste no pase de interpretaciones y explicaciones en exceso simplistas y sobre todo parciales. Así suele apelarse al desinterés y falta de motivación de los alumnos, que vendría causado tanto por su entorno familiar como por su experiencia escolar anterior; a una suerte de indisciplina *estructural* propia de las nuevas generaciones de estudiantes; y también a un clima social caracterizado por la excesiva permisividad, y por la adulación constante de los medios de comunicación a quienes constituyen de hecho el más importante colectivo de consumidores en el presente y en el futuro.

Sin desdeñar ni mucho menos todas estas explicaciones, habrá que admitir que también deben buscarse claves dentro de las propias aulas, y en concreto, en todo lo relativo a su organización y gestión. Así, por ejemplo, tendremos que admitir, poniéndonos en el lugar de los alumnos, que su experiencia a este respecto es ciertamente peculiar: después de unos años en preescolar y los primeros años de la enseñanza primaria en que las relaciones en el aula están basadas en la confianza, el cuidado y el apoyo por parte del docente, se pasa sin mayores transiciones a una situación en la que las relaciones en el aula se fundamentan tan sólo en la obediencia a las reglas establecidas por los adultos. Si en los primeros años —sobre todo en preescolar— tenían asignadas responsabilidades en el aula, y podían con ello desarrollar cierto sentido de pertenencia y apropiación, después se diría que entran en territorio extranjero, donde resulta muy difícil consolidar tales sentimientos de arraigo y pertenencia, o las actitudes de apropiación y responsabilidad; imposible, desde luego, cuando no se les concede ningún espacio para la autonomía y la responsabilidad y sus únicas alternativas son la obediencia o la provocación. Según Freiberg (1998), en muchas ocasiones “el comportamiento disruptivo es una respuesta sana por parte de los alumnos ante un

entorno de aprendizaje enfermo”. En otras palabras, buena parte de las conductas disruptivas – y muchos de los comportamientos antisociales que de ellas se siguen o con las que se relacionan – pueden abordarse y transformarse si atendemos y cuidamos los distintos elementos de la organización y la gestión del aula.

### **Los elementos de la organización y la gestión el aula**

A continuación presentaremos una relación detallada —sin pretensiones de exhaustividad— de los elementos de gestión del aula que nos parecen más íntimamente relacionados con la prevención de la disrupción. Todos ellos son susceptibles de modificación, es decir, son elementos sobre los que el profesor puede tomar decisiones con objeto de *conducir* el aula en una determinada dirección.

#### **1. Distribución y ocupación de espacios.**

La disposición de las personas y de los materiales en el aula, como sabemos, no es ningún tema irrelevante. Hay, por ejemplo, patrones casi universales en cuanto a dónde tienden a sentarse los alumnos (chicas delante, chicos detrás; los académicamente capaces delante y en el centro; los demás, atrás y en los extremos, etc.). Es necesario poner en cuestión y flexibilizar estos patrones.

#### **2. Distribución y uso del tiempo.**

Las sesiones de aula suelen responder igualmente a un patrón definido en cuanto a la distribución del tiempo. Y también éste tiene relación con el clima del aula, con el rendimiento de los alumnos y con la mayor o menor presencia de disrupción. Así, por ejemplo, el porcentaje de tiempo que se dedica a trabajo cooperativo tiene una incidencia directa en la prevención de la disrupción.

#### **3. Discurso del profesor e interacción verbal.**

El discurso de profesor está compuesto por todo el conjunto de *textos* y mensajes que de manera explícita comunica en el aula. Está directamente relacionado con el tipo o modo de interacción verbal que se establece en el aula. Discurso e interacción promueven y refuerzan determinados tipos de relaciones interpersonales (cooperativas o competitivas, de autonomía o de dependencia) y bloquean otros.

#### **4. Interacción no verbal y paraverbal (Proxemia).**

Además de las palabras, el lenguaje del cuerpo, los gestos y especialmente el movimiento del profesor por el aula, son elementos con una incidencia directa y considerable sobre la presencia o ausencia de disrupción. No hará falta insistir mucho en que un profesor que multiplica el contacto no verbal y paraverbal con sus alumnos, y que se mueve con frecuencia por la clase, distribuyendo su atención entre todos los alumnos, previene las conductas disruptivas mejor que aquél que se parapeta tras una mesa.

#### **5. Reacción (inmediata) ante la disrupción.**

El tipo de reacción del docente ante la disrupción es uno de los principales *indicadores* que el grupo de alumnos —y especialmente los disruptivos— utiliza para relacionarse con su profesor. Sintetizando, los tipos de reacción a la disrupción serían el agresivo (el profesor percibe la disrupción como una agresión personal y reacciona agresivamente a su vez), el pasivo (por economía de esfuerzo y tal vez por impotencia, decide hacer como que no se entera), el asertivo (afrenta la disrupción con decisión y temple, aplicando las normas acordadas al respecto, a ser posible con el máximo rigor), y el cooperativo (traslada inmediatamente el problema y la situación al conjunto de la clase y al propio implicado o implicados, buscando la rectificación inmediata o el consenso del grupo acerca de una posible acción o sanción).

## **6. Estilo motivacional.**

Es uno de los elementos fundamentales de lo que conocemos como estilo de enseñanza. La motivación de los alumnos antes de iniciar una tarea o de entrar en un determinado tema es algo que en muchas ocasiones puede descuidarse, con la consecuencia casi segura de más disrupción. Atraer y mantener la atención de los alumnos dentro del aula se está convirtiendo cada vez más en una *misión imposible*. No en vano es ya lugar común en el mundo anglosajón que la *enfermedad* infantil más común y extendida es el llamado síndrome de déficit de atención (SDA). Pero profundizar en esta cuestión nos llevaría más espacio del que aquí disponemos.

## **7. Preparación y gestión de las actividades y tareas de aprendizaje.**

Este elemento es probablemente el que más desapercibido suele pasar. Basta observar una clase, sobre todo en secundaria o en los últimos cursos de primaria, para comprobar que el profesor tiene que hacerse cargo a diario de entre veinte y cuarenta pequeñas tareas (repartir papeles y fichas, transportar material, apagar luces, tomar notas, etc.), cuya duración no llega al minuto, a la hora de preparar y gestionar las actividades. Tal *despliegue*, además de resultar agotador para el docente, favorece la aparición de conductas disruptivas en un alumnado que asiste a todo ello sobre todo como espectador.

## **8. Uso del elogio y del refuerzo en general.**

La administración —y dosificación— de elogios y refuerzos en general es otro de los elementos clave en la gestión del aula. De hecho, formaría parte del discurso del profesor, apuntado más arriba, pero su carácter *estratégico* justificaría su consideración independiente. En determinados enfoques sobre la disciplina escolar, basados fundamentalmente en los principios de la modificación de conducta, el uso de refuerzos es la pieza clave.

## **9. Distribución del poder y ejercicio de la autoridad dentro del aula: (transferencias de responsabilidad y, por ende, de liderazgo de profesor a alumnos).**

Investido como la autoridad dentro del aula y detentando el poder en la misma, el docente tiene que tomar decisiones sobre cómo ejerce esa autoridad, cómo la presenta y

la legítima ante los alumnos, y si distribuye, *devuelve y transfiere* cierta cuota de poder a los alumnos. Como puede apreciarse, este es probablemente, aunque lo hayamos dejado para el final, el elemento de mayor calado en la gestión del aula y, en consecuencia, en la prevención de la disrupción; y sobre todo en secundaria.

### **Algunas propuestas**

En principio, y como suele ocurrir con la mayor parte de los programas e iniciativas orientadas a tratar con el comportamiento antisocial y los conflictos de convivencia, nos encontramos con propuestas de gestión de aula centradas más bien en cómo hacer frente a la disrupción, y por otro lado con propuestas dirigidas a minimizar las posibilidades y ocasiones en que la disrupción pueda producirse. Una vez más, la doble función de prevención y de tratamiento, o preventivo-correctiva, como hemos escrito en otras ocasiones en este material.

Aunque está claro que en la práctica del aula, ambas orientaciones pueden fundirse en una misma cosa, la distinción de enfoque no es irrelevante. En el primer caso, tendríamos planteamientos conocidos como *disciplina asertiva* (Canter y Canter, 1992), herederos de la

modificación de conducta, y que como ya se ha dicho se basan en la utilización —a veces indiscriminada— del refuerzo, y en una consistencia rigurosa a la hora de aplicar las normas de convivencia. En el segundo, encontramos enfoques en nuestra opinión mucho

más sofisticados y desde luego prometedores: nos referimos a los de la *disciplina cooperativa*, que se apoyan en la idea, confirmada por la investigación empírica, de que la cooperación como principio regulador de la convivencia en el aula conduce a la apropiación, la implicación, a una mayor oportunidad de autorregulación por parte del alumnado y, en definitiva, al desarrollo de su autonomía y responsabilidad. En esta línea, son bastante conocidos los programas y propuestas de Freiberg (1998 y 1999) y de Rogers (1998). Por ejemplo, el programa CMCD (*Consistency Management and Cooperative Discipline*) de Freiberg se ha implantado con éxito en numerosas escuelas estadounidenses (también en algunas de otros países), consiguiendo resultados verdaderamente espectaculares tanto en la prevención del comportamiento antisocial como en cuanto al rendimiento escolar del alumnado (Freiberg, 1998). El programa CMCD, como es habitual en este tipo de iniciativas, incluye una propuesta *cerrada* de formación específica del profesorado participante, así como todo un conjunto de medidas concretas para la gestión del aula, las relaciones del centro con las familias, los ámbitos concretos de participación de padres y madres en el programa, y los instrumentos de seguimiento y control de todo el proceso de implantación.

Pero volviendo a la perspectiva de desarrollo interno del centro que aquí defendemos, el profesor o grupo de profesores preocupado por la cuestión de la gestión del aula en tanto que herramienta preventiva del comportamiento antisocial y en especial de la disrupción, puede comenzar a trabajar llevando a cabo una *autorrevisión específica* de cada uno de los nueve elementos de la gestión del aula apuntados más arriba. Para ello, las herramientas e instrumentos más adecuados son sin duda el autoinforme (autonanálisis del propio profesor o profesora), la observación mutua —en el marco de un proyecto de apoyo mutuo entre docentes— y la grabación en vídeo de clases que pueden ser analizadas individual o colectivamente a continuación. El conocimiento práctico acumulado por el profesorado a lo largo de los años sobre todos y cada uno de los elementos de la gestión de aula irá emergiendo en esta autorrevisión y, en tales

circunstancias, de inmediato surgirán propuestas concretas que pueden ser comunicadas, discutidas, contrastadas con la realidad y eventualmente adoptadas por todo el grupo.

También es posible llevar a cabo dicha autorrevisión utilizando como unidad de análisis las fases o momentos diferenciados de cada sesión de aula. Así lo propone Fernández (1998), citando a McManus (1989) quien ha sintetizado la investigación llevada a cabo sobre gestión del aula en forma de recomendaciones concretas ajustadas a cada uno de esos momentos. Tales momentos serían, según este autor: el principio de la clase, el comienzo de la tarea, la respuesta a los comportamientos disruptivos, y el momento de recoger y salir.