

# L'abordatge de conductes disruptives des d'una perspectiva inclusiva

**Andrea Jardí**

Investigadora, Universitat de Barcelona

**Belinda Siles**

Mestra jubilada

**Anna Suñer**

Mestra, Departament d'Ensenyament

**Anna Vila**

Mestra, Departament d'Ensenyament

## Resum

### L'abordatge de conductes disruptives des d'una perspectiva inclusiva

La gestió de les conductes disruptives és una de les grans preocupacions en l'àmbit escolar. Aquesta gestió sovint acaba sent reactiva, enlloc de proactiva, focalitzada en un alumne i delegada a determinats especialistes distant, així, d'esdevenir una atenció realment inclusiva. El propòsit d'aquest article és compartir experiències de gestió de conducta implementades en escoles amb un caràcter marcadament inclusiu. Mitjançant les experiències d'un grup de professionals d'escoles inclusives es presenta l'enfoc i algunes de les estratègies que destaquen com a clau per un abordatge més inclusiu de les situacions amb conductes disruptives. Expliciten la importància d'implementar metodologies actives, una organització eficient dels professionals, l'acord de normes coherents amb tota la comunitat educativa (incloent família i alumnat) i l'establiment d'un vincle afectiu amb l'alumnat.

**Paraules clau:** Gestió de la conducta, educació inclusiva, estratègies proactives, xarxa de suport.

## Abstract

### Addressing disruptive behaviours from an inclusive perspective

The management of disruptive behaviours is one of the great concerns within schools. This management often ends up being reactive, rather than proactive, focused on one student and delegated to specific specialists, thus far from being truly inclusive. The purpose of this article is to share experiences of behaviour management implemented in schools with a markedly inclusive character. Through the experiences of a group of professionals from inclusive schools, the approach and some of the strategies that they highlight as key to handle situations with disruptive behaviours in a more inclusive way are presented. They explain the importance of implementing active methodologies, an efficient organization of professionals, the agreement of coherent norms with the entire educational community (including family and students) and ensuring an affective bond with students.

**Keywords:** Behaviour management, inclusive education, proactive strategies, support network.

## Introducció

Aconseguir sistemes educatius cada vegada més inclusius és una fita mundial reafirmada per les Nacions Unides (2015) amb l'Agenda 2030 per al Desenvolupament

Sostenible. De fet, la majoria de sistemes educatius europeus afirmen estar guiats pel principi d'inclusió (European Agency for Special Needs and Inclusive Education, 2019). Això implica que, en qualsevol aula ordinària, tot l'alumnat hauria de poder participar en les dinàmiques d'aprenentatge amb els seus iguals (Booth i Ainscow, 2002). Conseqüentment, el professorat, comptant amb tota la comunitat educativa, ha d'estar preparat per gestionar una realitat d'aula on la complexitat ha augmentat. Tanmateix, diferents estudis posen de manifest que el professorat sent que no disposa de suficient preparació o eines per a la gestió de les conductes a l'aula (Hepburn i Beamish, 2019; Reinke et al., 2014). Aquesta gestió és una de les majors preocupacions entre el professorat (OECD, 2014). De fet, el darrer informe TALIS (OECD, 2019) mostra que, de mitjana entre els països de l'OECD, el 60% del professorat sovint o sempre realitza tasques relacionades en mantenir l'ordre a l'aula com, per exemple, demanar a l'alumnat que segueixi les normes (71%). Tanmateix, són menys els i les docents que reporten que sovint o sempre han d'estar reaccionant a conductes disruptives calmant als i les estudiants que "són disruptius" (61%) o demanant als i les estudiants que es tranquil·litzin (61%). Afortunadament, el professorat del 2018 perd menys temps que el del 2013 calmant els i les estudiants per començar la classe o gestionant les interrupcions de l'alumnat. Aquesta millora no s'evidencia a Espanya, ja que les dades empíjoren lleugerament.

Pel que fa a la perspectiva inclusiva, tot i que en el citat informe (OECD, 2019) la manca de disciplina sigui evidentment associada a la presència d'alumnat amb problemes de conducta, cal destacar que la resta d'aspectes que informen de la diversitat a les aules (p. ex., el multilingüisme) no estan relacionats amb mantenir la disciplina a l'aula. Per tant, és necessari adoptar un enfocament més holístic i contextual de les situacions per tal de gestionar més efectivament les conductes a l'aula. Això implica posar èmfasi en el disseny de mesures universals adreçades a tot l'alumnat, evitant sobre-culpabilitzar i estigmatitzar determinats grups d'alumnes (Humphrey, 2013 a Humphrey et al., 2016). És a dir, gestionar de forma inclusiva l'aula és clau per assegurar una docència efectiva amb entorns d'aprenentatge que facilitin l'aprenentatge acadèmic i social de tots i totes (Dicke et al., 2015; Korpershoek et al., 2016).

Justificada la rellevància d'un enfocament més universal, les categories de Simonsenet al., (2008) derivades de revisar pràctiques basades en evidències de gestió d'aula ens són d'utilitat, ja que mostren en quins aspectes hem de posar el focus quan dissenyem, planifiquem i intervenim. Aquestes són (1) la disposició física de l'aula, (2) l'estructuració del clima d'aula, (3) la gestió dels propis processos d'ensenyament i d'aprenentatge, (4) els procediments dissenyats per augmentar les conductes apropiades, i (5) els procediments dissenyats per disminuir les conductes inapropiades. Per tant, a més de garantir un entorn segur on l'alumnat es pugui desenvolupar i aprendre, cal que la comunitat educativa tingui clars i consensuats una sèrie de procediments proactius per poder prevenir i saber com actuar de forma coherent davant les conductes de l'alumnat. Aquestes mesures es podrien resumir en dues: per un costat, garantir que tota

intervenció educativa es focalitzi en assegurar el màxim temps d'aprenentatge per a tot l'alumnat mitjançant l'organització d'activitats que maximitzin la seva participació acadèmica i rendiment; i, per un altre, aplicar pràctiques proactives de gestió de la conducta.

A més de la prevenció generalitzada, la literatura fa èmfasi en l'anticipació com a mesura més específica. Reconèixer els antecedents que generen una situació de conducta disruptiva —p. ex., què havia succeït prèviament?— i conèixer la seva funcionalitat —p. ex., per què ho fa?, què aconseguix o evita fent-ho?— fa que els i les professionals puguin millorar el context minimitzant o inclús evitant la reacció no desitjada (Walker i Snell, 2016). És a dir, la identificació de signes d'alerta davant d'una escalada de conducta ajuda a intervenir d'una forma més inclusiva assegurant el benestar de l'alumnat perquè pugui retornar al més aviat possible a les rutines i dinàmiques d'aprenentatge. En aquest sentit, l'estudi de Lavelle et al., (2016) en l'àmbit sanitari mostra que les tècniques de desescalada redueixen en aproximadament el 80% dels casos el pas d'agressions verbals a violència i la conseqüent aplicació de mesures restrictives. Tot i el consens sobre la importància d'aplicar mesures proactives, un estudi que comparava l'associació entre el tipus d'estratègies (proactives o reactives) i mantenir l'alumnat concentrat en les activitats d'aprenentatge va mostrar que aconseguir-ho es devia més a no fer ús d'estratègies reactives que a la mateixa aplicació d'estratègies proactives (Clunies-Ross et al., 2008).

Donats els antecedents i la necessitat, aquest article pretén compartir algunes de les estratègies prioritzades per un conjunt de mestres d'un grup de treball centrat en l'educació inclusiva per gestionar les conductes d'una forma més inclusiva. A continuació es presenten diferents relats de mestres amb les estratègies que utilitzen organitzades en tres apartats: en un primer apartat es fa èmfasi en la metodologia i organització escolar; en el següent es destaca la importància de la coordinació i implicació dels diferents agents de la xarxa de suport; i el darrer es centra en el vincle adult-alumnat.

## **Implementació de metodologies actives i organització eficient dels recursos**

Quan parlem d'escola inclusiva ens referirem a una escola que s'estructura per acollir a tothom sense distincions quant a origen, capacitats, cultura, etc. Per tant, parlem d'una escola de qualitat que, a més d'assegurar una bona cohesió social i benestar, vetlla pel rendiment acadèmic de l'alumnat. Si parlem d'una escola on tot l'alumnat aprèn, parlem d'una escola on es respecten els diferents nivells d'aprenentatge de tots i cada un dels seus alumnes. Una escola on s'implementen unes metodologies diferenciades a les conegudes com a tradicionals on el docent explicava i l'alumnat feia, normalment individualment, ja que d'aquesta manera és molt difícil arribar a aconseguir que tot

l'alumnat aprengui el màxim possible amb l'ajuda de tots els suports. En cap escola ens hem trobat dos alumnes iguals (mateixos interessos, coneixements, vivències, recursos personals i comunitaris, etc.). Per tant, les nostres maneres de fer tampoc poden ser homogènies.

Els canvis metodològics són essencials per caminar cap a una escola inclusiva d'èxit. Parlem per tant d'utilitzar metodologies on l'alumnat és protagonista del seu aprenentatge i conscient del seu procés. Fem especial èmfasi, per exemple, en treballar per projectes, per racons, per ambients, amb grups interactius, etc. Donar molta importància a la cooperació entre iguals, a les assemblees de classe amb poder decisiu sobre què es vol aprendre i com es vol aprendre perquè l'alumnat sigui l'eix central. Per tant, també és necessària una avaluació que faci conscient l'alumnat del seu procés d'aprenentatge, dels progressos i dels reptes que té al davant. Tot aquest seguit de mesures universals són essencials abans de plantejar qualsevol altra mena d'intervenció davant situacions concretes i és on moltes vegades les escoles fallem. Ens centrem en els suports intensius sense prendre perspectiva i reduir les barreres més generals que hem normalitzat.

Cal matissar que entenem per conducta disruptiva totes aquelles respostes inadequades que qualsevol alumne o alumna pot manifestar davant una situació social que interfereixin en el seu desenvolupament i aprenentatge social—p. ex., incompliment de normes, rebel·lia, agressivitat i altres conductes socialment problemàtiques (Durlak, Weissberg, i Pachan, 2010). Concretant amb les situacions de conducta que en aquest article volem abordar, veiem que quan s'aconsegueix treballar d'una manera activa, l'alumnat amb conductes disruptives es pot incorporar amb més facilitat a la feina participant més de les dinàmiques i, així, la considerem disrupció es redueix. Per tant, amb l'ajuda necessària per aprendre es poden reduir els conflictes tal com compartim amb la següent experiència:

A l'escola vam tenir un alumne que manifestava rebuig vers la feina i molestava tant als companys com als mestres que estaven a la classe. Un dia la tutora va parlar amb ell i l'alumne va expressar que s'avorria durant les classes, que per ell no era gens interessant el que es feia. Sabíem que tenia un nivell molt baix respecte als altres companys i per donar resposta col·legiada a la situació es va organitzar una *Comissió d'Atenció a la Diversitat (CAD)*<sup>1</sup>. Les estratègies de treball que vam acordar van ser: establir tutories individualitzades amb la tutora per anar seguint com s'anava trobant l'alumne en tot moment, organitzar una parella de tutoria entre iguals amb un company més engrescat amb les dinàmiques d'aula i millors resultats acadèmics que ell; impulsar un canvi de mirada i d'actitud per part dels i les professionals amb altes expectatives respecte als seus resultats i tranquil·litat davant les actituds desafiantes. A més, també vam organitzar mesures específiques per quan calguessin, per exemple, un *sistema de triangulació* amb altres professionals [mesura explicitada més endavant]. No va ser fàcil, però a mesura que l'alumne va poder treballar amb la

resta de l'alumnat i va ser conscient dels resultats, la seva actitud va canviar. Quan els nens i nenes estan ocupats aprenent, es donen menys conductes disruptives a l'aula.

Entre les actuacions metodològiques en l'àmbit escolar ressaltem la importància de sistematitzar la codocència com a mesura per poder atendre més proactivament a tot l'alumnat, des de la prevenció. A més de metodologies que afavoreixin que l'alumnat estigui més engrescat en les dinàmiques d'aula i tasques, mestres i personal no docent de suport —vetlladors/es, auxiliars (AEE), educadors/es (EEE), integradors/es (TIS) i tècnics/ques d'infantil (TEEI)— destaquen la importància d'una bona coordinació per clarificar i consensuar normes i maneres de procedir per actuar de forma més coherent i preventiva. És a dir, destaquem la rellevància d'implementar una mena de codocència pràctica en què els i les professionals, independentment de si són docents o no, a l'estar junts en un espai amb l'alumnat, assoleixin una mena de simbiosis entre ells. D'aquesta manera les seves pràctiques podran ser més complementàries, ajudant-se i compartint expertesa per un objectiu comú, enlloc de ser suplementàries o assumir que un professional només és l'encarregat del suport i de la gestió dels conflictes.

El cert és que en les pràctiques escolars ens trobem en el fet que la gestió de determinats conflictes amb determinats alumnes es delega al personal que entra a fer suport o a l'equip directiu, personal que pot tenir més o menys eines o sensibilitat vers l'alumnat, però que no és el tutor o la tutora la persona amb qui més hores està l'alumnat. Deixant de costat allò que és laboralment just o injust, aquest fet pot carregar emocionalment en excés a determinats professionals, normalment els considerats d'atenció a la diversitat. No obstant això, en cas de conflicte greu, com desenvolupem més endavant, és útil que hi participin els i les professionals que l'alumnat ha dibuixat com a referents, ja que poden facilitar la desescalada del conflicte. El conjunt de professionals, com a equip, s'haurien de sentir responsables d'aquesta gestió adquirint estratègies de manera que es pugui aplicar una codocència eficient en la qual ambdós professionals puguin intervenir efectivament, que actuïn com a tàndem. Tots i totes hem d'apagar focs si en sorgeixen, hem d'acabar amb les figures apagafocs i prendre mesures per aconseguir atendre de forma més inclusiva partint de l'organització escolar.

La codocència pràctica, la simbiosi entre professionals, també té efectes en actuar d'una forma més inclusiva. Quan hi ha més d'un adult dins l'aula, independentment de la seva categoria professional, és molt més fàcil poder actuar preventivament. Personal docent i no docent apunten que quan un adult està sol moltes vegades no pot detectar aquells signes d'alerta que indiquen que un alumne s'està posant nerviós i que poden derivar en un greu conflicte. De fet, tot i que l'adult que està sol a l'aula ho detecti, la seva possibilitat de gestió està limitada a la situació que està dinamitzant i, per tant, pot ser que intervingui massa tard. En canvi, quan hi ha més d'un adult a l'aula és més fàcil detectar signes d'alerta i intervenir-hi proactivament, en molts casos sense ni tan sols tenir la necessitat de marxar a un entorn segur per ajudar que l'alumne es relaxi, ja que l'adult potser pot eliminar o gestionar l'estressor. La prevenció en aquests casos és clau,

ja que implica que l'alumne podrà estar més temps participant i aprenent amb els seus iguals. A vegades, una situació de conflicte greu pot suposar que aquest alumne pràcticament "perdi" el que queda de jornada perquè emocionalment no està en disposició de continuar aprenent. En addició, aquest fet provoca que un professional de l'escola hagi de dedicar-se exclusivament a aquest alumne. Per tant, a més del greuge principal (el benestar i aprenentatge de l'alumnat) estaríem davant d'un desaprofitement de recursos humans fruit d'una mala planificació i gestió, ja que el recurs no s'ha usat per prevenir; "curar" costa més temps i esforç.

En conclusió, es destaca la importància d'un abordatge preventiu i en equip de les situacions conflictives. El cert és que el simple càstig pot inclús empitjorar la situació provocant reaccions violentes i malestar. El focus no és només la conducta de l'alumnat sinó l'anàlisi dels antecedents estressors, el context, la seva funcionalitat i allò que funciona i no funciona per col·legiadament establir mesures efectives. A continuació compartim un cas d'organització escolar i treball en xarxa:

A l'escola teníem un cas molt preocupant pel tipus de conductes disruptives i la seva freqüència. El primer que vam fer va ser estudiar el cas, què podia provocar la reacció violenta de l'alumne?, quins eren els símptomes evidents de l'alteració del seu comportament?, etc. Paral·lelament vam demanar ajuda al servei específic extern de conducta [Centre de Recursos Educatius per a alumnes amb Trastorns del Desenvolupament i la Conducta, CRETDIC]. Van ser hores d'observació entre mestres i vetlladores que van concloure amb l'establiment de dues línies principals d'actuació que les vam anomenar triangulació. La primera s'activava quan l'alumne començava a alterar-se, quan la conducta encara estava en procés d'escalada, sense arribar al pic de la conducta. Consistia a enviar-lo a la conserge de l'escola amb un missatge, ella sabia com havia d'actuar amb l'alumne: li manava feina, l'enviava a fer comandes o simplement sortien al pati a córrer una estona. Mentrestant, avisaven a algú de l'equip directiu qui gestionava la seva incorporació a l'aula. L'altra estratègia s'activava quan la conducta arribava a ser agressiva i el docent es trobava sol com a adult dins l'aula. L'estratègia és d'ajuda entre adults: coneixent la distribució de tots els/les professionals, qualsevol company/a que estigués en una aula on ja hi havia un adult podia ser avisat, prioritzant aquells que tenen un millor vincle amb l'alumne. Per tant, a l'aula teníem penjada la distribució dels professionals per aules de manera que en cas de conducta disruptiva poguessin ser avisats. Així, un dels adults treia l'alumne de classe per garantir la seva seguretat i la dels companys i intentava controlar i gestionar la situació. Segons l'alumne, era útil que aquesta persona fos l'externa al conflicte, ja que era independent a la situació i no havia pogut fer quelcom que actués com a estressor en l'escalada de la conducta. A més, aquesta persona era capaç de gestionar més calmadament el conflicte. Tanmateix, per altres alumnes era més útil que fos la persona coneixedora de la situació. Per tant, calia una total corresponsabilització i

intercanvi en el rol d'ajuda. Aquestes mesures van tranquil·litzar molt a la tutora perquè va passar a ser una responsabilitat d'escola, un cas de tots i no d'un grup-classe, la mestra podia compartir i es veia acollida i acompanyada pels altres companys que se'n corresponsabilitzaven. També va tranquil·litzar a la resta d'alumnes de l'aula perquè no hi havia tantes alteracions i l'alumne va anar baixant el grau d'agressivitat a l'escola.

## Ús i sentit de les normes: comunitat, escola, aula i alumnat.

A més d'una metodologia que engresqui l'alumnat i que permeti l'aprenentatge multinivell i una organització eficient dels recursos, per una gestió efectiva és necessari que tots els professionals comparteixin unes normes bàsiques. Aquest marc comú de convivència i saber com gestionar de forma inclusiva ha de partir d'una visió comuna plasmada en un document viu i útil elaborat col·laborativament per tots els professionals del centre: les Normes d'Organització i Funcionament de Centre (NOFC). Algunes de les premisses bàsiques serien l'abordatge democràtic i formulació positiva de les normes fent l'alumnat particip i responsable de la seva elaboració i compliment. Això permet que l'alumnat sigui coneixedor de les bases de la convivència, no es pot donar cap hàbit ni rutina per sabuda perquè cada família té la seva idiosincràsia. Per tant, a l'escola hem de generar espais tant d'escola com d'aula per anar debatent, revisant i ajustant. Les assemblees de delegats i delegades serveixen per fer aquest treball més escolar mentre que les d'aula, a més de propiciar l'espai per discutir i acordar, ajuden a regular les conductes i permeten realitzar un treball tutorial que afavoreix la creació d'un clima de confiança i seguretat.

En l'espai d'assemblea revisem la caixa del parlem-ne on al llarg de la setmana l'alumnat diposita aquells temes que volen tractar a l'assemblea: problemàtiques de patis, disputes amb companys, preocupacions... En els cursos més grans són el/la "Secretari" i "Moderador/a" els encarregats de realitzar l'ordre del dia i guiar l'assemblea on, l'adult és un participant més que, igual que l'alumnat, ha de demanar el torn de paraula per poder intervenir. L'adult no alligona, l'adult escolta i proposa reflexions, però la resolució dels conflictes la fa l'alumnat mateix.

En aquest espai de confiança tot es pot dir sempre que es digui ben dit i amb respecte. El cert és que no podem demanar a l'alumnat que s'autoreguli si no té clar allò que s'espera d'ell o ella, els límits, ni és acompanyat al respecte. El treball de la convivència i autoregulació no és un mer tràmit d'inici de curs.

L'anterior espai també s'aprofita per abordar situacions més concretes que, a més, requereixen un treball de coordinació addicional. Sempre és important compartir amb la família i l'alumnat les estratègies que es duren a terme per tal d'ajudar a la seva autoregulació però, en casos de conductes disruptives és vital:

Des de fa alguns anys a la nostra escola deixem escrites les estratègies específiques en un document on, a més, s'hi afegeixen els acords amb la família i amb l'alumne. Es va prendre aquesta decisió per tal de tenir les accions recollides, ja que fins llavors es duïen a terme i simplement quedaven anotades en actes d'avaluació i propostes d'acció de l'alumne i no sempre es compartien amb l'alumne ni amb la família (o es feia massa tard).

Compartir els objectius d'autoregulació de la conducta amb l'alumne fa que la implicació d'aquest sigui més gran, ja que junts decidim per on comencem i generalment són assolibles perquè és el compromís que ell o ella pren. Li transmetem la confiança que afavoreix que pugui fer canvis i alhora prengui consciència de la situació. A més, amb unes línies d'actuació consensuades i consultables, els adults ens assegurem que tenim clares les accions que duren a terme. No obstant, cal tenir en compte que el grau d'implicació en l'elaboració dels objectius i compromisos per part de l'alumnat depèn de la maduresa i la capacitat de poder-hi contribuir però és rellevant que hi participi.

Aquest document s'elabora conjuntament entre mestre d'atenció a la diversitat i tutor o tutora i es comparteix també amb la resta de professionals que intervenen: professorat de codocència, d'especialitats, personal no docent de suport, monitoratge de menjador i extraescolars, etc. És un document viu amb la intenció de poder anar modificant-lo d'acord amb les necessitats, amb els avenços que hi puguin haver i la disposició i possibilitats d'implicació de la família. Aquest document es personalitza en cada cas i sol constar dels següents apartats en format breu, clar i concís perquè resulti útil:

- Justificació del pla
- L'horari del curs amb els suports, desdoblaments, vetllador/a, etc.
- Les actuacions de centre, de cicle i d'aula que faciliten la regulació de la conducta de tot l'alumnat.
- Actuacions específiques individuals (tutories individualitzades, entrades, sortides, moments de calma...).
- Acords amb l'alumne/a i la família.
- Annex amb objectius i registre de control.

En el moment que es consensua el pla és important establir les reunions en què es farà una avaluació de l'eficàcia de les mesures establertes, el progrés i els acords juntament amb l'alumne. L'avaluació del progrés es fa amb els *registres de control* de forma setmanal i es van espaiant a mesura que anem aconseguint canvis. Amb les famílies no és tan necessària aquesta freqüència perquè és poc sostenible, encara que es planifica segons les necessitats.

També és important situar als companys com a agents de suport, com a còmplices que ajuden cosa que requereix un treball de sensibilització:



Afavorim espais que permetin verbalitzar sentiments que, un cop compartits amb la classe, es fan més fàcils de portar. Poder compartir amb els altres com em sento, què em passa, com estic..., això fa que els altres compreguin i puguin ser més flexibles davant certes conductes o comentaris. Amb l'alumnat més petit el que fem, per tal que el grup sigui coneixedor del que li passa al seu company i entendre algunes de les seves conductes, és explicar-ho a través d'un conte. D'aquesta manera el grup-classe identifica trets del protagonista del conte amb els del seu company i aleshores és més fàcil que empatitzin.

En alguns casos hem parlat de la situació de l'alumne un dia o moment en què no hi era (respectant l'ètica i privacitat) o bé hem parlat de les conductes sense identificar l'alumne. Amb això busquem complicitat i que compreguin que els límits poden ser diferents; la resta de l'alumnat haurà de deixar passar algunes conductes per evitar sentiments de frustració, rebuig, baixa pertinença en el company i més disrupció mentre que no podran permetre d'altres conductes. Les vegades que millor ens ha funcionat, però és quan l'alumne ens dona la seva aprovació per parlar-ne a l'assemblea amb la resta de la classe. Aquest se sent acompanyat i comprès i la resta genera empatia. De fet, quan l'alumne mateix demana ajuda a l'assemblea després de sortir diverses vegades a "la caixa del parlem-ne" i explica al grup què li passa quan sent que no controla, en aquest moment és quan veiem canvis més grans, ja que és quan l'alumne o alumna concret vol. El grup ajuda a autoregular, fa el seguiment setmana rere setmana, anima i felicita.

### **Relació professional-alumne: establiment d'un vincle favorable.**

Determinades accions que es donen entre l'alumnat i el professorat poden ajudar a teixir un vincle afectiu. Aquest vincle s'ha valorat com a molt positiu i fins i tot indispensable a l'hora de regular la conducta d'alguns alumnes, sobretot d'aquells i aquelles que presenten conductes disruptives. Per exemplificar-ho compartim el següent cas viscut amb un alumne de cycle inicial:

Des de l'inici ens va preocupar un alumne que mostrava actituds contràries a les normes de convivència i dificultats per relacionar-se amb l'entorn. No podia pensar amb claredat, se sentia ferit amb facilitat, fins i tot davant situacions quotidianes com passar la llista del menjador. El seu llindar de tolerància a la frustració era molt limitat, especialment davant els canvis o situacions imprevistes. Era molt poc flexible i tenia poca capacitat d'adaptació. En algunes ocasions fins i tot mostrava un comportament explosiu.

Donades les dificultats de gestió i la impotència davant certes conductes, la tutora va demanar ajuda al seu equip de cycle. A més, es va observar que tant ella com altres mestres que entraven a l'aula tenien actituds (indiferència, enuig, autoritat, control...) que no ajudaven a gestionar la conducta de l'alumne. Per donar-hi resposta, l'equip de cycle, juntament amb l'assessorament de l'EAP i

del CRETDIC, van dissenyar un protocol amb una sèrie de mesures pactades entre tot el professorat.

De totes les mesures portades a terme, una de les que va tenir més conseqüències positives a llarg termini va ser la creació de vincle entre l'alumne i la seva tutora. Per fer-ho es van establir una sèrie d'estratègies que van anar fent canviar la tasca docent. La tutora, havia de ser assertiva, oferir a l'alumne seguretat, proximitat, ensenyar-li formes adequades per enfrontar-se al seu dia a dia, proporcionar-li ajudes i fer-li notar el seu suport de forma incondicional. Per aplicar tot això, es van buscar diferents moments del dia (assemblees, tutories individualitzades, estones de joc...) per oferir l'acompanyament emocional, el reforç positiu i el contacte físic que va permetre crear vincle entre ella i l'alumne. No va ser una tasca fàcil, però va ser fonamental per millorar les conductes de l'alumne.

Així doncs, algunes de les estratègies que a l'escola portem a terme per crear lligam afectiu entre els professionals de l'educació i l'alumnat amb dificultats per regular la seva conducta són les següents:

- Conèixer l'alumne: què li agrada, quines aficions té, a què li agrada jugar, quins amics té, etc. Així veurà que tenim interès, que ens importa i al mateix temps ens serà més fàcil connectar quan hàgim de treure algun tema de conversa amb ell o ella. Aquest tipus d'informació la podem extreure fent tutories individualitzades.
- Observar quines reaccions té davant algunes situacions i comentar-les després (què li molesta, quan s'enfada, quan crida...). Així ens podem anticipar.
- Rebuda matinal: per tal de generar empatia i fer notar la nostra presència cada matí podem fer-li una rebuda personalitzada. Dedicar una estona a mirar-lo, preguntar-li com està, què porta per esmorzar, com ha passat la nit, si porta una joguina interessar-nos per ella, etc.
- Fomentar el diàleg amb ell o ella, dedicar-li temps, buscar moments de complicitat, fer que sigui al costat de l'adult i passar estones agradables, disteses (per exemple, jugant a un joc de taula).
- Descobrir què se li dona millor quant a aprenentatges, les seves fortaleses. D'aquesta manera podem ajustar les activitats per tal que siguin més engrescadores i prioritzar les més fàcils i assequibles donada una situació de frustració. L'enuig davant una tasca pot provocar problemes de conducta.
- Posar límits i normes per tal que es senti segur i així s'adoni que ens interessem, que li prestem atenció. La relació amb l'alumnat es crea i es regula des del respecte, no des de l'autoritat. S'han de sentir estimats i estimades, però això no es contradiu amb tenir uns límits clars, ans al contrari, preveu incerteses i malentesos.
- Ús del reforç positiu, els professionals que estan allà han de posar el focus en allò que sap, allò que fa bé, acceptar la seva singularitat, etc. No partir de les

seves mancances o dels seus problemes. S'ha d'empoderar l'alumnat per tal que es senti segur. El docent ha de canviar la mirada cap a l'alumne, ha de tenir expectatives altes cap a ell o ella.

- Escoltar, no treure importància al que ens explica, ja que si ens ho comparteix, per ell o ella és rellevant. Donar-li confiança, fer que senti que val.

## Conclusions

- Cal assegurar que les rutines i dinàmiques d'aula estiguin afavorint la participació i l'aprenentatge de tot l'alumnat abans d'implementar mesures específiques vers les conductes.
- La codocència entre personal docent i no docent contribueix a la prevenció de situacions de conflicte i a una gestió més inclusiva d'aquestes. Aquesta és una responsabilitat compartida, no pas delegada.
- Tots els agents educatius han d'actuar de forma coherent i consensuada per aconseguir una gestió efectiva de les conductes. Les CAD i els documents compartits vius són uns dels mecanismes útils.
- L'alumnat mateix és un agent còmplice en el suport de l'autoregulació de la seva conducta i la dels companys i companyes.
- S'ha d'analitzar i reflexionar col·legiadament sobre cada situació i cas per poder establir mesures efectives i actuar aprofitant tota la xarxa de suport.
- Tota mesura consensuada requereix seguiment i revisió per part de tots els agents implicats (incloent-hi la família i l'alumnat).
- Crear un vincle relacional-afectiu favorable entre professionals i alumnat partint de la comprensió i d'un canvi de mirada és essencial per connectar amb l'alumnat i aconseguir regular i que autoreguli la seva conducta.

## Referències bibliogràfiques

- Booth, T., & Ainscow, M. (2002). *The index for inclusion*. Bristol: Centre for Studies on Inclusive Education.
- Clunies-Ross, P., Little, E., & Kienhuis, M. (2008). Self-reported and actual use of proactive and reactive classroom management strategies and the irrelation ship with teachers tress and student behaviour. *Educational Psychology: An International Journal of Experimental Educational Psychology*, 28(6), 693–710. <https://doi.org/10.1080/01443410802206700>

- Dicke, T., Elling, J., Schmeck, A., & Leutner, D. (2015). Reducing reality shock : The effects of classroom management skills training on beginning teachers. *Teaching and Teacher Education*, 48, 1–12. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2015.01.013>
- Durlak, J. A., Weissberg, R. P., & Pachan, M. (2010). A Meta-Analysis of After-School Programs That Seek to Promote Personal and Social Skills in Children and Adolescents. *American Journal of Community Psychology*, 45(3–4), 294–309. <https://doi.org/10.1007/s10464-010-9300-6>
- European Agency for Special Needs. (2019). Country Information. <https://www.europeanagency.org/country-information>
- Hepburn, L., & Beamish, W. (2019). Towards implementation of evidence-based practices for classroom management in Australia: A review of research. *Australian Journal of Teacher Education*, 44(2). <https://doi.org/10.14221/ajte.2018v44n2.6>
- Humphrey, N., Barlow, A., Wigelsworth, M., Lendrum, A., Pert, K., Joyce, C., Turner, A. (2016). A cluster randomized controlled trial of the Promoting Alternative Thinking Strategies (PATHS) curriculum. *Journal of School Psychology*, 58, 73–89. <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2016.07.002>
- Korpershoek, H., Harms, T., de Boer, H., van Kuijk, M., & Doolaard, S. (2016). A Meta-Analysis of the Effects of Classroom Management Strategies and Classroom Management Programs on Students’ Academic, Behavioral, Emotional, and Motivational Outcomes. *Review of Educational Research*, 86(3), 643–680. <https://doi.org/10.3102/0034654315626799>
- Lavelle, M., Stewart, D., James, K., Richardson, M., Renwick, L., Brennan, G., & Bowers, L. (2016). Predictors of effective de-escalation in acute inpatient psychiatric settings. *Journal of Clinical Nursing*, 25(15–16), 2180–2188. <https://doi.org/10.1111/jocn.13239>
- OECD (2014). TAILS 2013 Results: An International Perspective on Teaching and Learning, TAILS. OECD Publishing. <http://dx.doi.org/10.1787/9789264196261-en>
- OECD (2019), TALIS 2018 Results (Volume I): Teachers and School Leaders as Lifelong Learners, TALIS, OECD Publishing, Paris, <https://doi.org/10.1787/1d0bc92a-en>.
- Reinke, W. M., Stormont, M., Herman, K. C., Wang, Z., Newcomer, L., & King, K. (2014). Use of Coaching and Behavior Support Planning for Students With Disruptive Behavior Within a Universal Classroom Management Program. *Journal of Emotional and Behavioral Disorders*, 22(2), 74–82. <https://doi.org/10.1177/1063426613519820>
- Simonsen, B., Fairbanks, S., Briesch, A., Myers, D., & Sugai, G. (2008). Evidence-based Practices in Classroom Management: Considerations for Research to Practice. *Education and Treatment of Children*, 31(3), 351–380.

United Nations. (2015). Transforming our World: The 2030 Agenda for Sustainable Development, 21 October 2015, A/RES/70/1, [http://www.un.org/en/ga/search/view\\_doc.asp?symbol=A/RES/70/1](http://www.un.org/en/ga/search/view_doc.asp?symbol=A/RES/70/1).

Walker, V. L., & Snell, M. E. (2016). Teaching Paraprofessionals to Implement Function-Based Interventions. Focus on Autism and Other Developmental Disabilities, 32(2), 114–123. <https://doi.org/10.1177/1088357616673561>

### Notes:

[1] La CAD és una estructura organitzativa del centre que ha de proposar l'organització i la gestió de les mesures i els suports per atendre tot l'alumnat del centre, i que ha de fer-ne el seguiment i l'avaluació per tal d'ajustar-les a les seves necessitats.

**Correspondència amb les autores:** *Andrea Jardí*. Investigadora, Universitat de Barcelona. E-mail: [ajardi@ub.edu](mailto:ajardi@ub.edu). *Belinda Siles*. Mestra jubilada. E-mail: [bsiles@xtec.cat](mailto:bsiles@xtec.cat). *Anna Suñer*. Mestra, Departament d'Ensenyament. E-mail: [asuner3@xtec.cat](mailto:asuner3@xtec.cat). *Anna Vila*. Mestra, Departament d'Ensenyament. E-mail: [avila27@xtec.cat](mailto:avila27@xtec.cat)