

El abordaje de conductas disruptivas desde una perspectiva inclusiva

Andrea Jardí

Investigadora, Universidad de Barcelona

Belinda Siles

Maestra jubilada

Anna Suñer

Maestra, Departament d'Ensenyament

Anna Vila

Maestra, Departament d'Ensenyament

Resumen

El abordaje de conductas disruptivas desde una perspectiva inclusiva

La gestión de las conductas disruptivas es una de las grandes preocupaciones en el ámbito escolar. Esta gestión a menudo acaba siendo reactiva, en lugar de proactiva, focalizada en un alumno y delegada a determinados especialistas distando, así, de ser una atención realmente inclusiva. El propósito de este artículo es compartir experiencias de gestión de conducta implementadas en escuelas con un carácter marcadamente inclusivo. Mediante las experiencias de un grupo de profesionales de escuelas inclusivas se presenta el enfoque y algunas de las estrategias que destacan como clave para un abordaje más inclusivo de las situaciones con conductas disruptivas. Explicitan la importancia de implementar metodologías activas, una organización eficiente de los profesionales, el acuerdo de normas coherentes con toda la comunidad educativa (incluyendo familia y alumnado) y el establecimiento de un vínculo afectivo con el alumnado.

Palabras clave: Gestión de la conducta, educación inclusiva, estrategias proactivas, red de apoyo.

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.

Introducción

Lograr sistemas educativos cada vez más inclusivos es un hito mundial reafirmado por las Naciones Unidas (2015) con la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible. De hecho, la mayoría de los sistemas educativos europeos afirman estar guiados por el

principio de inclusión (European Agency for SpecialNeeds and Inclusive Education, 2019). Esto implica que, en cualquier aula ordinaria, todo el alumnado debería poder participar en las dinámicas de aprendizaje con sus iguales (Booth y Ainscow, 2002). Consecuentemente, el profesorado, contando con toda la comunidad educativa, debe estar preparado para gestionar una realidad de aula donde la complejidad ha aumentado. Sin embargo, diferentes estudios ponen de manifiesto que el profesorado siente que no dispone de suficiente preparación o herramientas para la gestión de las conductas en el aula (Hepburn y Beamish, 2019; Reinke et al., 2014). Esta gestión es una de las mayores preocupaciones entre el profesorado (OECD, 2014). De hecho, el último informe TALIS (OECD, 2019) muestra que, de los países de la OECD, el 60% del profesorado a menudo o siempre realiza tareas para mantener el orden en el aula como, por ejemplo, pedir al alumnado que siga las normas (71%). Sin embargo, son menos los y las docentes que reportan que a menudo o siempre deben estar reaccionando a conductas disruptivas para controlar a los y las estudiantes que "son disruptivos" (61%) o pidiéndoles que se tranquilicen (61%). Afortunadamente, el profesorado del 2018 pierde menos tiempo que el de 2013 calmando a los y las estudiantes para comenzar la clase o gestionando las interrupciones del alumnado. Esta mejora no se evidencia en España, ya que los datos empeoran ligeramente.

En cuanto a la perspectiva inclusiva, aunque en el citado informe (OECD, 2019) la falta de disciplina es asociada a la presencia de alumnado con problemas de conducta, hay que destacar que el resto de los aspectos que informan de la diversidad en las aulas (p. ej. el multilingüismo) no están relacionados con mantener la disciplina en el aula. Por lo tanto, es necesario adoptar un enfoque más holístico y contextual de las situaciones para gestionar más efectivamente las conductas en el aula. Esto implica poner énfasis en el diseño de medidas universales dirigidas a todo el alumnado, evitando sobreculpabilizar y estigmatizar determinados grupos de alumnos (Humphrey, 2013 en Humphrey et al., 2016). Es decir, gestionar de forma inclusiva el aula es clave para asegurar una docencia efectiva con entornos de aprendizaje que faciliten el aprendizaje académico y social de todos y todas (Dicke et al., 2015; Korpershoek et al., 2016).

Justificada la relevancia de un enfoque más universal, las categorías de Simonsen et al., (2008) derivadas de revisar prácticas basadas en evidencias de gestión de aula nos son de utilidad, ya que muestran en qué aspectos tenemos que poner el foco cuando diseñamos, planificamos e intervenimos. Estas son (1) la disposición física del aula, (2) la estructuración del clima de aula, (3) la gestión de los propios procesos de enseñanza y de aprendizaje, (4) los procedimientos diseñados para aumentar las conductas apropiadas y (5) los procedimientos diseñados para disminuir las conductas inapropiadas. Por lo tanto, además de garantizar un entorno seguro donde el alumnado pueda desarrollar y aprender, es necesario que la comunidad educativa tenga claros y consensuados una serie de procedimientos proactivos para poder prevenir y saber cómo actuar de forma coherente ante las conductas del alumnado. Estas medidas se podrían resumir en dos: por un lado, garantizar que toda intervención educativa se focalice en

asegurar el máximo tiempo de aprendizaje para todo el alumnado mediante la organización de actividades que maximicen su participación académica y rendimiento; y, por otro, aplicar prácticas proactivas de gestión de la conducta.

Además de la prevención generalizada, la literatura hace énfasis en la anticipación como medida más específica. Reconocer los antecedentes que generan una situación de conducta disruptiva —p. ej., ¿qué había sucedido previamente? — y conocer su funcionalidad —p. ej., ¿por qué lo hace?, ¿qué consigue o evita haciéndolo? — hace que los profesionales puedan mejorar el contexto minimizando o incluso evitando la reacción no deseada (Walker y Snell, 2016). Es decir, la identificación de signos de alerta ante una escalada de conducta ayuda a intervenir de una forma más inclusiva asegurando el bienestar del alumnado para que pueda volver lo antes posible a las rutinas y dinámicas de aprendizaje. En este sentido, el estudio de Lavelle et al., (2016) en el ámbito sanitario muestra que las técnicas de desescalada reducen en aproximadamente el 80% de los casos el paso de agresiones verbales a violencia física y la consecuente aplicación de medidas restrictivas. A pesar del consenso existente sobre la importancia de aplicar medidas proactivas, un estudio que comparaba la asociación entre el tipo de estrategias (proactivas o reactivas) y mantener el alumnado concentrado en las actividades de aprendizaje mostró que conseguirlo se debía más a no hacer uso de estrategias reactivas que en la propia aplicación de estrategias proactivas (Clunies-Ross et al., 2008).

Dados los antecedentes y la necesidad, este artículo pretende compartir algunas de las estrategias priorizadas por un conjunto de docentes de un grupo de trabajo centrado en la educación inclusiva para gestionar las conductas de una forma más inclusiva. A continuación, se presentan diferentes relatos de docentes con las estrategias que utilizan organizadas en tres apartados: en un primer apartado se hace énfasis en la metodología y organización escolar; en el siguiente se destaca la importancia de la coordinación e implicación de los diferentes agentes de la red de apoyo; y el último se centra en el vínculo adulto-alumnado.

Implementación de metodologías activas y organización eficiente de los recursos

Cuando hablamos de escuela inclusiva nos referiremos a una escuela que se estructura para acoger a todos sin distinciones en cuanto a origen, capacidades, cultura, etc. Por lo tanto, hablamos de una escuela de calidad que, además de asegurar una buena cohesión social y bienestar, vela por el rendimiento académico del alumnado. Si hablamos de una escuela donde todo el alumnado aprende, hablamos de una escuela donde se respetan los diferentes niveles de aprendizaje de todos y cada uno de sus alumnos y alumnas. Una escuela donde se implementan unas metodologías diferenciadas a las conocidas como tradicionales donde el docente explicaba y el alumnado hacía, normalmente de forma individual, ya que de esta manera es muy difícil llegar a conseguir que todo el alumnado

aprenda lo máximo posible con la ayuda de todos los soportes. En ninguna escuela nos hemos encontrado dos alumnos iguales (mismos intereses, conocimientos, vivencias, recursos personales y comunitarios, etc.). Por lo tanto, nuestras maneras de hacer tampoco pueden ser homogéneas.

Los cambios metodológicos son esenciales para caminar hacia una escuela inclusiva de éxito. Hablamos por tanto de utilizar metodologías donde el alumnado es protagonista de su aprendizaje y consciente de su proceso. Hacemos especial énfasis, por ejemplo, a trabajar por proyectos, por rincones, por ambientes, en grupos interactivos, etc. Dar mucha importancia a la cooperación entre iguales, a las asambleas de clase con poder decisorio sobre qué se quiere aprender y cómo se quiere aprender para que el alumnado sea el eje central. Por lo tanto, también es necesaria una evaluación que haga consciente al alumnado de su proceso de aprendizaje, los progresos y los retos que tiene por delante. Toda esta serie de medidas universales son esenciales antes de plantear cualquier otro tipo de intervención ante situaciones concretas y es donde muchas veces las escuelas fallamos. Nos centramos en los soportes intensivos sin tomar perspectiva y reducir las barreras más generales que hemos normalizado.

Hay que matizar que entendemos por conducta disruptiva todas aquellas respuestas inadecuadas que cualquier alumno o alumna puede manifestar ante una situación social que interfieran en su desarrollo y aprendizaje—p. ej., incumplimiento de normas, rebeldía, agresividad y otras conductas socialmente problemáticas (Durlak et al., 2010). Concretando en las situaciones de conducta que en este artículo queremos abordar, vemos que cuando se consigue trabajar de una manera más activa, el alumnado con conductas disruptivas se puede incorporar con más facilidad al trabajo participando más de las dinámicas y, así, la disrupción se reduce. Por lo tanto, con la ayuda necesaria para aprender se pueden reducir los conflictos tal y como compartimos con la siguiente experiencia:

En la escuela tuvimos un alumno que manifestaba rechazo hacia el trabajo y molestaba tanto a compañeros como a los docentes que estaban en clase. Un día la tutora habló con él y el alumno expresó que se aburría durante las clases, que para él no era nada interesante lo que se hacía. Sabíamos que tenía un nivel muy bajo respecto a otros compañeros y para dar respuesta colegiada a la situación se organizó una Comisión de Atención a la Diversidad (CAD)¹. Las estrategias de trabajo que acordamos fueron: establecer tutorías individualizadas con la tutora para ir siguiendo como se iba encontrando al alumno en todo momento, organizar una pareja de tutoría entre iguales con un compañero más animado con las dinámicas de aula y mejores resultados académicos que él; impulsar un cambio de mirada y de actitud por parte de los y las profesionales con altas expectativas respecto a sus resultados y tranquilidad ante las actitudes desafiantes. Además, también organizamos medidas específicas para cuando fueran necesarias, por ejemplo, un sistema de triangulación con otros profesionales [medida explicitada más adelante]. No fue fácil, pero a medida que el alumno pudo trabajar con el resto del alumnado y fue consciente de los

resultados, su actitud cambió. Cuando el alumnado está ocupado aprendiendo, se dan menos conductas disruptivas en el aula.

De entre las actuaciones metodológicas en el ámbito escolar resaltamos la importancia de sistematizar la codocencia como medida para poder atender más proactivamente a todo el alumnado, desde la prevención. Además de metodologías que favorezcan que el alumnado esté más animado en las dinámicas de aula y tareas, maestros, maestras y personal no docente de apoyo—celadores/as, auxiliares (AEE), educadores/as (EEE), integradores/as (TIS) y técnicos/as de infantil (TEEI)—destacan la importancia de una buena coordinación para clarificar y consensuar normas y modos de proceder para actuar de forma más coherente y preventiva. Es decir, destacamos la relevancia de implementar una especie de codocencia práctica en la que los y las profesionales, independientemente de si son docentes o no, al estar juntos en un espacio con el alumnado, alcancen una especie de simbiosis entre ellos. De esta manera sus prácticas podrán ser más complementarias, ayudándose y compartiendo experiencia por un objetivo común, en lugar de ser suplementarias o asumir que un profesional sólo es el encargado del apoyo y de la gestión de los conflictos.

Lo cierto es que en las prácticas escolares nos encontramos que la gestión de determinados conflictos con determinado alumnado se delega al personal que entra a apoyar al equipo directivo, personal que puede tener más o menos herramientas o sensibilidad hacia el alumnado pero que no es el tutor o la tutora, la persona con la que más horas está el alumnado. Dejando de lado lo que es laboralmente justo o injusto, este hecho puede cargar emocionalmente en exceso a determinados profesionales, normalmente los considerados de atención a la diversidad. Sin embargo, en caso de conflicto grave, como desarrollamos más adelante, es útil que participen los y las profesionales que el alumnado ha dibujado como referentes, ya que pueden facilitar la desescalada del conflicto. El conjunto de profesionales, como equipo, deberían sentirse responsables de esta gestión adquiriendo estrategias de manera que se pueda aplicar una codocencia eficiente en la que ambos profesionales puedan intervenir efectivamente, que actúen como tándem. Todos y todas debemos apagar fuegos si surgen, debemos acabar con las figuras apagafuegos y tomar medidas para lograr atender de forma más inclusiva partiendo de la organización escolar.

La codocencia práctica, la simbiosis entre profesionales, también tiene efectos en actuar de una forma más inclusiva. Cuando hay más de un adulto en el aula, independientemente de su categoría profesional, es mucho más fácil poder actuar preventivamente. Personal docente y no docente apuntan que cuando un adulto está solo muchas veces no puede detectar aquellos signos de alerta que indican que un alumno se está poniendo nervioso y que pueden derivar en un grave conflicto. De hecho, aunque el adulto que está solo en el aula lo detecte, su posibilidad de gestión está limitada a la situación que está dinamizando y, por tanto, puede que intervenga demasiado tarde. En cambio, cuando hay más de un adulto en el aula es más fácil detectar signos de alerta e intervenir proactivamente, en muchos casos sin ni siquiera tener la necesidad de ir a un entorno seguro para ayudar a que el alumno se relaje, ya que el adulto quizá puede

eliminar o gestionar el estresor. La prevención en estos casos es clave, ya que implica que el alumno podrá estar más tiempo participando y aprendiendo con sus iguales. En ocasiones, una situación de conflicto grave puede suponer que este alumno prácticamente "pierda" lo que queda de jornada porque emocionalmente no está en disposición de seguir aprendiendo. En adición, este hecho provoca que un profesional de la escuela deba dedicarse exclusivamente a este alumno. Por lo tanto, además del agravio principal (el bienestar y el aprendizaje del alumnado) estaríamos ante un desperdicio de recursos humanos fruto de una mala planificación y gestión, ya que el recurso no se ha usado para prevenir; "curar" por lo tanto cuesta más tiempo y esfuerzo.

Como conclusión, se destaca la importancia de un abordaje preventivo y en equipo de las situaciones conflictivas. Lo cierto es que el simple castigo puede incluso empeorar la situación provocando reacciones violentas y malestar. El foco no es solo la conducta del alumnado sino el análisis de los antecedentes estresores, el contexto, su funcionalidad y lo que funciona y no funciona para colegiadamente establecer medidas efectivas. A continuación, compartimos un caso de organización escolar y trabajo en red:

En la escuela teníamos un caso muy preocupante por el tipo de conductas disruptivas y su frecuencia. Lo primero que hicimos fue estudiar el caso, ¿qué podía provocar la reacción violenta del alumno? ¿cuáles eran los síntomas evidentes de la alteración de su comportamiento?, etc. Paralelamente pedimos ayuda al servicio específico externo de conducta [Centro de Recursos Educativos para alumnos con Trastornos del Desarrollo y la Conducta, CRETDIC]. Fueron horas de observación entre maestros y celadoras que concluyeron con el establecimiento de dos líneas principales de actuación a las cuales llamamos triangulación. La primera se activaba cuando el alumno empezaba a alterarse, cuando la conducta todavía estaba en proceso de escalada, sin llegar al pico de la conducta. Consistía en enviarlo a la conserje de la escuela con un mensaje, ella sabía cómo tenía que actuar con el alumno: le mandaba trabajo, lo enviaba a hacer pedidos o simplemente salían al patio a correr un rato. Mientras tanto, avisaban a alguien del equipo directivo quien gestionaba su incorporación en el aula. La otra estrategia se activaba cuando la conducta llegaba a ser agresiva y el docente se encontraba solo como adulto en el aula. La estrategia es de ayuda entre adultos: conociendo la distribución de todos los y las profesionales, cualquier compañero que estuviera en un aula donde ya había un adulto podía ser avisado, priorizando aquellos que tienen un mejor vínculo con el alumno. Por lo tanto, en el aula teníamos colgada la distribución de los profesionales por aulas de manera que en caso de conducta disruptiva pudieran ser avisados. Así, uno de los adultos sacaba al alumno de clase para garantizar su seguridad y la de los compañeros e intentaba controlar y gestionar la situación. Según el alumno, era útil que esta persona fuera la externa al conflicto, ya que era independiente a la situación y no había podido hacer algo que actuara como estresor en la escalada de la conducta. Además, esta persona era capaz de

gestionar más calmadamente el conflicto. Sin embargo, para otros alumnos era más útil que fuera la persona concedora de la situación. Por lo tanto, era necesaria una total corresponsabilización e intercambio en el rol de ayuda. Estas medidas tranquilizaron mucho a la tutora porque pasó a ser una responsabilidad de escuela, un caso de todos y no de un grupo-clase, la maestra podía compartir y se veía acogida y acompañada por los otros compañeros que se corresponsabilizaban. También tranquilizó al resto del alumnado del aula porque no había tantas alteraciones y el alumno fue bajando el grado de agresividad en la escuela.

Uso y sentido de las normas: comunidad, escuela, aula y alumnado

Además de una metodología que anime el alumnado y que permita el aprendizaje multinivel y una organización eficiente de los recursos, para una gestión efectiva es necesario que todos los profesionales compartan unas normas básicas. Este marco común de convivencia y saber cómo gestionar de forma inclusiva debe partir de una visión común plasmada en un documento vivo y útil elaborado colaborativamente por todos los profesionales del centro: las Normas de Organización y Funcionamiento de Centro (NOFC). Algunas de las premisas básicas serían el abordaje democrático y formulación positiva de las normas haciendo el alumnado partícipe y responsable de su elaboración y cumplimiento. Esto permite que el alumnado sea conocedor de las bases de la convivencia, no se puede dar ningún hábito ni rutina por sabida, ya que cada familia tiene su idiosincrasia. Por lo tanto, en la escuela tenemos que generar espacios tanto de escuela como de aula para ir debatiendo, revisando y ajustando. Las asambleas de delegados y delegadas sirven para hacer este trabajo más escolar mientras que las de aula, además de propiciar el espacio para discutir y acordar, ayudan a regular las conductas y permiten realizar un trabajo tutorial que favorece la creación de un clima de confianza y seguridad.

En el espacio de asamblea revisamos “la caja de: hablemos” donde a lo largo de la semana el alumnado deposita aquellos temas que quieren tratar en la asamblea: problemáticas de patios, disputas con compañeros, preocupaciones... En los cursos más grandes son el/la "secretario/a" y "moderador/a" los encargados de realizar el orden del día y guiar la asamblea donde, el adulto es un participante más que, al igual que el alumnado, debe pedir el turno de palabra para poder intervenir. El adulto no alecciona, el adulto escucha y propone reflexiones, pero la resolución de los conflictos la hace el alumnado mismo.

En este espacio de confianza todo se puede decir siempre que se diga bien dicho y con respeto. Lo cierto es que no podemos pedir al alumnado que se autorregule si no tiene claro lo que se espera de él o ella, los límites, ni es acompañado al respecto. El trabajo de la convivencia y autorregulación no es un mero trámite de inicio de curso.

El anterior espacio también se aprovecha para abordar situaciones más concretas que, además, requieren un trabajo de coordinación adicional. Siempre es importante compartir con la familia y el alumnado las estrategias que se llevarán a cabo con el fin de ayudar a su autorregulación, pero en casos de conductas disruptivas es vital:

Desde hace algunos años en nuestra escuela dejamos escritas las estrategias específicas en un documento donde, además, se añaden los acuerdos con la familia y con el alumno. Se tomó esta decisión para tener las acciones recogidas, ya que hasta entonces se llevaban a cabo y simplemente quedaban anotadas en actas de evaluación y propuestas de acción del alumno y no siempre se compartían con el alumno ni con la familia (o se hacía demasiado tarde).

Compartir los objetivos de autorregulación de la conducta con el alumno hace que la implicación de este sea mayor, ya que juntos decidimos por dónde empezamos y generalmente son alcanzables porque es el compromiso que él o ella toma. Le transmitimos la confianza que favorece que pueda hacer cambios y al mismo tiempo tome conciencia de la situación. Además, con unas líneas de actuación consensuadas y consultables, los adultos nos aseguramos de que tenemos claras las acciones que llevaremos a cabo. No obstante, hay que tener en cuenta que el grado de implicación en la elaboración de los objetivos y compromisos por parte del alumnado depende de la madurez y la capacidad de poder contribuir, pero es relevante que participe.

Este documento se elabora conjuntamente entre el maestro de atención a la diversidad y el tutor o tutora y se comparte también con el resto de profesionales que intervienen: profesorado de codocencia, de especialidades, personal no docente de apoyo, monitores/as de comedor y extraescolares, etc. Es un documento vivo con la intención de poder ir modificándolo de acuerdo con las necesidades, con los avances que pueda haber y la disposición y posibilidades de implicación de la familia. Este documento se personaliza en cada caso y suele constar de los siguientes apartados en formato breve, claro y conciso para que resulte útil:

- Justificación del plan
- El horario del curso con los apoyos, desdoblamientos, personal no docente, etc.
- Las actuaciones de centro, de ciclo y de aula que facilitan la regulación de la conducta de todo el alumnado.
- Actuaciones específicas individuales (tutorías individualizadas, entradas, salidas, momentos de calma...).
- Acuerdos con el alumno/a y la familia.
- Anexo con objetivos y registro de control.

En el momento que se consensua el plan es importante establecer las reuniones en las que se hará una evaluación de la eficacia de las medidas establecidas, el progreso y los acuerdos junto con el alumno. La evaluación del progreso se hace con los registros de control de forma semanal y se van espaciando a medida que vamos consiguiendo

cambios. Con las familias no es tan necesaria esta frecuencia porque es poco sostenible, aunque se planifica según las necesidades.

También es importante situar los compañeros como agentes de apoyo, como cómplices que ayudan lo que requiere un trabajo de sensibilización:

Favorecemos espacios que permitan verbalizar sentimientos que, una vez compartidos con la clase, se hacen más fáciles de llevar. Poder compartir con los demás como me siento, qué me pasa, como estoy..., esto hace que los demás comprendan y puedan ser más flexibles ante ciertas conductas o comentarios. Con el alumnado más pequeño lo que hacemos, para que el grupo sea conocedor de lo que le pasa a su compañero y entender algunas de sus conductas, es explicarlo a través de un cuento. De esta manera el grupo-clase identifica rasgos del protagonista del cuento con los de su compañero y entonces es más fácil que empaticen.

En algunos casos hemos hablado de la situación del alumno un día o momento en que no estaba (respetando la ética y privacidad) o bien hemos hablado de las conductas sin identificar al alumno. Con ello buscamos complicidad y que comprendan que los límites pueden ser diferentes; el resto del alumnado deberá dejar pasar algunas conductas para evitar sentimientos de frustración, rechazo, baja pertenencia en el compañero y más disrupción mientras que no podrán permitirse otras conductas. Las veces que mejor nos ha funcionado, sin embargo, es cuando el alumno nos da su aprobación para hablar en la asamblea con el resto de la clase. Este se siente acompañado y comprendido y el resto genera empatía. De hecho, cuando el alumno mismo pide ayuda a la asamblea después de salir varias veces en “la caja de: hablemos” y explica al grupo qué le pasa cuando siente que no controla, en este momento es cuando vemos cambios más grandes, ya que es cuando el alumno o la alumna en concreto quiere. El grupo ayuda a autorregular, hace el seguimiento semana a semana, anima y felicita.

Relación profesional-alumno: establecimiento de un vínculo favorable

Determinadas acciones que se dan entre el alumnado y el profesorado pueden ayudar a tejer un vínculo afectivo. Este vínculo se ha valorado como muy positivo e incluso indispensable para regular la conducta de algunos alumnos, sobre todo de aquellos y aquellas que presentan conductas disruptivas. Para ejemplificarlo compartimos el siguiente caso vivido con un alumno de ciclo inicial:

Desde el inicio nos preocupó un alumno que mostraba actitudes contrarias a las normas de convivencia y dificultades para relacionarse con el entorno. No podía pensar con claridad, se sentía herido con facilidad, incluso ante situaciones cotidianas como pasar la lista del comedor. Su umbral de tolerancia a la

frustración era muy limitado, especialmente ante los cambios o situaciones imprevistas. Era muy poco flexible y tenía poca capacidad de adaptación. En algunas ocasiones incluso mostraba un comportamiento explosivo.

Dadas las dificultades de gestión y la impotencia ante ciertas conductas, la tutora pidió ayuda a su equipo de ciclo. Además, se observó que tanto ella como otros docentes que entraban en el aula tenían actitudes (indiferencia, enfado, autoridad, control...) que no ayudaban a gestionar la conducta del alumno. Para darle respuesta, el equipo de ciclo, junto con el asesoramiento del EAP y del CRETDIC, diseñaron un protocolo con una serie de medidas pactadas entre todos los docentes.

De todas las medidas llevadas a cabo, una de las que tuvo más consecuencias positivas a largo plazo fue la creación de vínculo entre el alumno y su tutora. Para ello se establecieron una serie de estrategias que fueron haciendo cambiar la tarea docente. La tutora, debía ser asertiva, ofrecer al alumno seguridad, proximidad, enseñarle formas adecuadas para enfrentarse en su día a día, proporcionarle ayudas y hacerle notar su apoyo de forma incondicional. Para aplicar todo ello, se buscaron diferentes momentos del día (asambleas, tutorías individualizadas, ratos de juego...) para ofrecer el acompañamiento emocional, el refuerzo positivo y el contacto físico que permitió crear vínculo entre ella y el alumno. No fue una tarea fácil, pero fue fundamental para mejorar las conductas del alumno.

Así pues, algunas de las estrategias que en la escuela llevamos a cabo para crear vínculo afectivo entre los profesionales de la educación y el alumnado con dificultades para regular su conducta son las siguientes:

- Conocer el alumno: qué le gusta, qué aficiones tiene, a qué le gusta jugar, qué amigos tiene, etc. Así verá que tenemos interés, que nos importa y al mismo tiempo nos será más fácil conectar cuando tengamos que sacar algún tema de conversación con él o ella. Este tipo de información la podemos extraer haciendo tutorías individualizadas.
- Observar qué reacciones tiene ante algunas situaciones y comentarlas después (qué le molesta, cuando se enfada, cuando llama...). Así nos podemos anticipar.
- Recibimiento matinal: para generar empatía y hacer notar nuestra presencia cada mañana podemos hacerle un recibimiento personalizado. Dedicar un rato a mirarlo, preguntarle cómo está, qué lleva para el desayuno, como ha pasado la noche, si lleva un juguete, interesarnos por él o ella, etc.
- Fomentar el diálogo con él o ella, dedicarle tiempo, buscar momentos de complicidad, hacer que se siente al lado del adulto y pasar ratos agradables, distendidos (por ejemplo, jugando a un juego de mesa).
- Descubrir que se le da mejor en cuanto a aprendizajes, sus fortalezas. De esta manera podemos ajustar las actividades para que sean más estimulantes y priorizar las más fáciles y asequibles dada una situación de frustración. El enfado ante una tarea puede provocar problemas de conducta.

- Poner límites y normas para que se sienta seguro y así se dé cuenta de que nos interesamos, que le prestamos atención. La relación con el alumnado se crea y se regula desde el respeto, no desde la autoridad. Se deben sentir queridos y queridas pero esto no se contradice con tener unos límites claros, al contrario, prevé incertidumbres y malentendidos.
- Uso del refuerzo positivo, los profesionales que están allí tienen que poner el foco en lo que sabe, lo que hace bien, aceptar su singularidad, etc. No partir de sus carencias o de sus problemas. Se debe empoderar al alumnado para que se sienta seguro. El docente debe cambiar la mirada hacia el alumno, debe tener expectativas altas hacia él o ella.
- Escuchar, no quitar importancia a lo que nos explica, ya que si nos lo comparte, para él o ella es relevante. Darle confianza, hacer que sienta que vale.

Conclusiones

- Hay que asegurar que las rutinas y dinámicas de aula estén favoreciendo la participación y el aprendizaje de todo el alumnado antes de implementar medidas específicas hacia las conductas.
- La codocencia entre personal docente y no docente contribuye a la prevención de situaciones de conflicto y una gestión más inclusiva de las mismas. Esta es una responsabilidad compartida, no delegada.
- Todos los agentes educativos deben actuar de forma coherente y consensuada para lograr una gestión efectiva de las conductas. Las CAD y los documentos compartidos vivos son unos de los mecanismos útiles.
- El alumnado mismo es un agente cómplice en el soporte de la autorregulación de su conducta y la de los compañeros y compañeras.
- Se debe analizar y reflexionar colegiadamente sobre cada situación y caso para poder establecer medidas efectivas y actuar aprovechando toda la red de apoyo.
- Toda medida consensuada requiere seguimiento y revisión por parte de todos los agentes implicados (incluyendo la familia y el alumnado).
- Crear un vínculo relacional-afectivo favorable entre profesionales y alumnado partiendo de la comprensión y de un cambio de mirada es esencial para conectar con el alumnado y conseguir regular y que autorregule su conducta.

Referencias bibliográficas

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 irrelatión 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.

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>

Nota:

[1] La CAD es una estructura organizativa del centro que debe proponer la organización y la gestión de las medidas y los apoyos para atender a todo el alumnado del centro, y que tiene que hacer el seguimiento y la evaluación para ajustarlas a sus necesidades.

Correspondencia con las autoras: *Andrea Jardí*. Investigadora, Universitat de Barcelona. E-mail: ajardi@ub.edu. *Belinda Siles*. Maestra jubilada. E-mail: bsiles@xtec.cat. *Anna Suñer*. Maestra, Departament d'Ensenyament. E-mail: asuner3@xtec.cat. *Anna Vila*. Maestra, Departament d'Ensenyament. E-mail: avila27@xtec.cat