

Alumnat amb dificultat de regulació del comportament: estat actual i reptes

Imma Balart

CRETDIC MVO

Marta Sadurní

Professora Titular de Psicologia Evolutiva al Departament de Psicologia

Universitat de Girona

Marc Pérez-Burriel

Professor associat de Psicologia Evolutiva al Departament de Psicologia

Universitat de Girona

Rebut: 13.02.2024 - **Acceptat:** 22.04.2024

DOI: <https://doi.org/10.32093/ambits.vi60504947>

“La relació entre el món i l'individu és una relació circular. Les experiències que ha rebut un infant son constitutives del seu psiquisme, de la seva manera de ser i d'entendre el món i als altres”.

Dra. Marta Sadurní

Resum

Alumnat amb dificultat de regulació del comportament: estat actual i reptes

La dificultat de regulació del comportament és una qüestió que preocupa als docents per la seva complexitat en la intervenció a nivell educatiu. A l'escrit que es presenta s'intenta aprofundir en les seves causes i orígens per intentar trobar orientació en el seu abordatge.

S'ha cregut important poder donar veu a representants amb àmplia experiència en l'atenció a aquest alumnat: mestres de primària, professors/es de secundària, orientadors/es educatius/ves de l'Equip d'Assessorament Psicopedagògic (EAP) i de professionals que desenvolupen la seva tasca al Centre de Recursos Educatius per a Alumnes amb Trastorns del Desenvolupament i la Conducta (CRETDIC). Tots ells i elles han participat en grups de discussió i ens exposen les seves opinions per tal d'entendre millor el repte que afronten i orientar-nos en l'atenció o assessorament a aquest alumnat.

Dels resultats obtinguts en destaquem la necessitat d'espais d'acompanyament i reflexió entre els docents creant equips que col·laboren plegats. Es veu prioritari afavorir l'expressió i validació de les incerteses que sovint generen l'atenció d'aquest alumnat per transformar emocions experimentades pels docents com la por o la ràbia en la comprensió, des de la mentalització, dels malestars que causen les conductes desregulades. En aquest mateix sentit, es posa de manifest la necessitat de crear vincles de confiança entre el docent i l'alumne/a com a base de qualsevol

intervenció tot i trobar-nos amb la dificultat que per tal d'aconseguir aquest vincle cal crear unes condicions especials ja que de forma natural aquests lligams no solen aparèixer

Paraules Clau: Dificultats de regulació, conducta, adversitat infantil, emocions, relació professor alumne, xarxa educativa, grups de discussió, vincle afectiu humà, equips psicopedagògics.

Abstract

Students with behavioural regulation difficulties: current status and challenges

Behaviour regulation difficulties are an issue of concern for teachers. This is because of the complexity of the educational intervention. In this paper we attempt to explore its causes and origins to guide how to deal with it.

We felt it was important to give a voice to professionals with extensive experience in dealing with these students: primary and secondary school teachers, educational counsellors from the Psychopedagogical Guidance Team (EAP) and professionals working at the Educational Resource Centre for Students with Developmental and Behavioural Disorders (CRETDIC). All of them took part in discussion groups and gave us their opinions. This helped us to better understand the challenges they face and to guide us in the care and counselling of these pupils.

From the results obtained, we highlight the need for spaces of accompaniment and reflection among teachers, creating teams that work together. It is a priority to encourage the expression and validation of the uncertainties that often arise when dealing with these pupils, to transform the emotions experienced by teachers, such as fear or anger, into an understanding, based on mentalisation, of the discomfort caused by dysregulated behaviour. In this sense, we emphasize the need to create bonds of trust between the teacher and the student as a basis for any intervention, although we note the difficulty that in order to achieve this bond it is necessary to create special conditions, since these bonds do not usually occur naturally.

Key words: Regulation difficulties, behaviour, childhood adversity, emotions, teacher-student relationship, educational network, discussion groups, affective human bonds, psycho-educational teams.

Comprensió del fenomen

Les dificultats del control dels impulsos i de la conducta que s'inclouen en els manuals diagnòstics com diferents tipus de trastorns[1] tenen en comú un baix control i regulació del comportament. Aquestes formes externalitzants del patiment psicològic es consideren una de les condicions més comunes de psicopatologia infantil (O'Connor 2012) i la seva prevalença va en augment: al voltant d'un 10% de tota la població infantil.

Les causes d'aquest augment són multifactorials: canvis socials, culturals... Factors desencadenants sabem que poden ser d'ordre biològic o ambiental però aquesta conjugació de factors no és de naturalesa simple.

Josep Amorós (2018) considera que sota l'epígraf de Trastorns Disruptius subjau un conjunt de símptomes psicopatològics que permeten diagnòstics clínics que sovint només són l'expressió de malestars vitals que es canalitzen a través de conductes problemàtiques o patiment psicopatològic.

En la mateixa línia Enric Bolea i Adela Gallardo (2012) creuen que la comprensió dels trastorns disruptius, no pot cenyir-se a la repercussió social i efectes negatius que ocasionen. En la comprensió dels símptomes que manifesta la conducta desregulada d'un nen o adolescent caldria implicar una intervenció més centrada en la interpretació del professional que abasti a l'infant en la seva globalitat. En aquest sentit, Bolea i Gallardo afirmen: "si volem saber qui són i què és el que motiva les seves actuacions resulta del tot imprescindible escoltar la seva veu" (p.63). El present article hem utilitzat el terme Dificultats de Regulació del Comportament (DRC), proposat per aquests autors per referir-se al conjunt de conductes disruptives que presenten els nens susceptibles de ser diagnosticats per un o altre dels trastorns esmentats (Bolea i Gallardo, 2012). Tal i com els autors assenyalen no es tracta de trobar una denominació ideal sinó una manera de posar nom a aquests problemes que serveixi per entendre, comprendre i aconseguir ser sensibles davant la situació de malestar que presenten aquests infants i joves.

Adquisició de la capacitat de regulació

Estudis en el camp de la Neurobiologia i Psicologia del Desenvolupament destaquen la importància que tenen les funcions parentals i educatives sobre el procés de desenvolupament de les estructures cerebrals dels seus fills i filles i la seva progressiva capacitat de regular les seves emocions i conducta (Belsky & De Haan, 2011).

La qualitat de l'intercanvi afectiu entre la diada mare-fill ha de considerar-se crítica per a una òptima maduració dels sistemes cerebrals que regulen els processos emocionals, l'orientació del comportament i la capacitat d'autoregulació. Ja John Bowlby va posar el focus en la necessitat de que les figures d'aferrament es constituïssin en 'base segura' per a que els infants poguessin explorar el seu entorn (Bowlby, 1969; Pérez-Burriel, 2020). Quan s'estableix una relació de base segura els infants interaccionen amb l'entorn mostrant confiança, seguretat, pensament positiu. Cal considerar, però, que el significat que s'atorga al comportament del seu fill/a condicionarà els límits del que està permès i normatiu en el si de la cultura on l'infant es desenvolupa. Els aferraments insegurs establerts amb els progenitors i les formes d'educació parentals inadequades, rígides i basades en reforços negatius són predictores de les futures dificultats de conducta en els fills (Pajer, et al., 2008).

L'adolescència torna a ser un període en què, en relació al desenvolupament de la capacitat de regulació emocional de l'adolescent, el rol dels pares o figures d'aferrament es concep com transcendental (Sadurní & Rostán, 2004). Detectar la importància de la transmissió de la violència quan les relacions familiars violentes indueixen una criança deficient, el que porta a un cicle intergeneracional d'abús i violència infantil dins de la família (Finzi-Dottan, et al., 2014).

Conseqüències de les experiències adverses patides a la infància i adolescència (ACE)

En l'estudi liderat per Vicent J. Felitti (1998, 2002) que va prendre el títol en anglès "Adverse Child Experiences (ACE)" es va realitzar una anàlisi detallada de dades biomèdiques, psicològiques i dels contextos familiars i socials de més de 50.000 adults. Els resultats d'aquesta anàlisi varen descobrir una relació entre l'estat de salut físic i mental i l'esperança de vida dels adults que els feien seguiment i les seves experiències adverses que els havien succeït a la infància i que queden recollides a la *Taula 1* (Dong et al., 2004).

Taula 1: Llistat de les Experiències Adverses patides a la infància i adolescència (abans dels 18 anys) (ACE) dels estudis de Felitti. Font: Dong et.al (2004)

Maltractament	Psíquic
	Emocional
	Sexual
Negligència	Emocional
	Física
Llar (amb)	Disfuncional
	Separacions o divorcis
	Abús de substàncies
	Malalties mentals
	Violència domèstica
	Contextos de criminalitat

Aquest estudi posa l'èmfasi en que "el temps no cura" les experiències adverses de la infància i incrementa la probabilitat d'emmalaltir en l'edat adulta. Estudis posteriors han descrit una connexió entre les ACE i retards en el desenvolupament infantil, dificultats en els aprenentatges i en la regulació conductual i amb problemes de salut mental en la primera infància. Vega-Arce et al., (2017) conclouen que: "cada nova experiència d'adversitat augmenta en un 32% la probabilitat de presentar problemes d'externalització o internalització" (p. 126).

Podem afirmar que hi ha una relació entre les dificultats de regulació del comportament dels infants i joves en edat escolar amb l'exposició a factors de risc i fins i tot, abús (Balart, Sadurní & Pérez-Burriel, 2021), i ens podem preguntar si aquesta relació pot estar influïnt també el tipus de vincle que aquests infants que han patit aquestes experiències adverses estableixen en les relacions amb les altres persones, els

nens/es de la seva edat, els/les monitors/es o els/les mestres (Balart, Pérez-Burriel & Sadurní, 2023).

Context escolar: relació docent /alumne/a

La relació docent-alumne/a no ha estat tan estudiada com la relació mare-fill/a o pare-fill/a, però hi ha prou evidències que l'infant busca també en el mestre una font de seguretat i protecció. Des de la teoria de l'aferrament, l'infant que pot utilitzar el docent com una base segura formaria un model operatiu intern del món social com a positiu, i aquest fet promouria el desenvolupament social i la relació amb els iguals (O'Connor, et al., 2012).

Hamre i Pianta (2006) van concloure que el tipus de relació que els i les alumnes construeixen amb el professor és essencial per al seu èxit acadèmic, així com per sentir-se més competents i connectats amb els seus iguals. Henricsson i Rydell, (2004) suggereixen que un model de relació docent/ alumne/a basat en el conflicte i l'absència de proximitat i sincronia afectiva comporta problemes de conducta externalitzants o internalitzants.

Les dificultats de regulació del comportament a les aules estat actual de la qüestió

Tot i que hi ha un consens en destacar la importància de que els infants puguin trobar en els mestres (educadors o altres persones significatives del context escolar) orientació, guia, estabilitat emocional i un sentiment de confiança i aprovació, les propostes són variades i poc definides, i posen el focus de la intervenció en diferents rols professionals. Manquen estudis que aprofundeixin i donin veu als diferents agents de la comunitat escolar: conèixer les emocions que desperten aquests infants i joves els comportaments dels quals poden alterar el clima de l'aula i les propostes, les expectatives, les motivacions i les emocions dels docents, pedagogs, orientadors escolars, psicòlegs i altres professionals de serveis especials, així com coneixement directe de com perceben les alternatives educatives i la forma d'ajudar i reorientar aquests infants i les seves famílies. Per aquests motius es va plantejar fer una recerca sobre les demandes que adrecen els Equips d'Assessorament Psicopedagògic (EAP) al Centre de Recursos Educatius per a Alumnes amb Trastorns del Desenvolupament i la Conducta (CRETDIC) per demanar col·laboració en l'alumnat amb dificultats de regulació del comportament[2]. En aquest estudi es posa de manifest que hi ha molta més presència de demandes de col·laboració de nens que de nenes, concretament un 89,4% de nens respecte a un 10,60%. Aquest biaix en relació al sexe ens pot portar a reflexionar sobre el fet que la mobilització dels recursos educatius sovint s'activen

davant l'externalització de la conducta més comuna en alumnes de sexe masculí (actituds "actuadores" i explosives). En canvi, les alumnes de sexe femení tendeixen a expressar el seu malestar amb conductes molt més internalitzants i en ocasions hi ha un esforç de camuflatge davant del malestar i el patiment. Aquesta situació ens porta a pensar en el biaix de sexe i quines actuacions es poden portar a terme per la seva superació.

Les edats de derivació als serveis educatius de suport intensiu amb major nombre de demandes de col·laboració es troba als 8 a primària i 13 anys a secundària. Els cursos on es produeix major demandes d'intervenció el trobem als cursos de 1r i 2n educació secundària. El 62% de l'alumnat en el moment de recollida de dades disposaven d'informe de reconeixement de Situació Social i Cultural Desafavorida (SSCD). A més a més, el 85% de la mostra presentaven indicadors compatibles amb situacions de risc o maltractament definides en el document utilitzat per la Generalitat de Catalunya per la detecció d'Infants i Adolescents en situació de Risc (RUMI) (Montserrat et al., 2014). Aquest fet s'hauria de tenir molt present per les institucions sociosanitàries i educatives, que haurien de prioritzar la detecció primerenca d'aquests tipus de situacions per tal de poder portar a terme accions precoces d'acompanyament en aquests contextos familiar.

El mateix document RUMI contempla factors protectors i aquí obtenim que en la gran majoria de casos estudiats els infants son usuaris de serveis de suport i/o de Salut Mental Infanto juvenil (p.e. CSMIJ), esdevenint aquest, l'indicador més rellevant. Un altre dels elements que destaquem és que els infants presenten el suport d'un adult referent clau. En aquest sentit, el treball de coordinació amb aquest referent i amb la resta de la unitat familiar també esdevé un repte prioritari que no cal descuidar. Un tercer element fa referència a les pròpies competències i capacitats del mateix infant, els seus recursos personals i les seves capacitats en relació a l'autonomia.

Els factors protectors que hem obtingut com a menys presents en l'alumnat estudiat fan referència a tenir una xarxa de suport social, gaudir d'un esport o afecció, així com estar molt integrat al barri i a les activitats que s'hi fan. Hi ha hagut molt poca presència d'aquestes factors protectors relacionats amb la inserció a l'entorn comunitari, les propostes de participació del barri, o amb activitats del camp del lleure i de l'esport, tot i que les considerem molt rellevants, i fins i tot son prioritzades per molts autors (Cyrulnik, 2017).

En aquesta direcció i en concordança amb el marc teòric exposat sobre les causes i orígens de les dificultats de regulació del comportament, seria més lògic i adient que en l'entorn educatiu es pugui donar molt més pes a les actuacions de caire social i comunitari (treball en xarxes socioeducatives: del lleure, de del barri, de l'esport...) i deixar de posar el focus en les dificultats individuals expressades per l'alumne/a de forma prioritzada (actuar donant resposta a la pregunta què li passa o què li manca a aquest/a alumne/a).

En la mateixa línia de recerca es van portar a terme 4 grups de discussió formats per mestres de primària, docents de secundària professionals dels EAPs i del CRETDIC per tal de copsar les opinions en relació a dues qüestions:

- ***Què senten els docents davant el repte d'atendre a les aules alumnat amb dificultat de regulació del comportament?*** Vam considerar que abans de centrar la mirada en com creien que s'ha d'intervenir era important aturar-se per explorar de forma prèvia, amb quines condicions els i les docents afrontem la tasca d'atenció a aquest alumnat? Cal considerar aquesta qüestió abans del disseny d'actuacions específiques per l'alumnat?
- ***Com creien que havia de ser la intervenció educativa adequada en aquest alumnat. Què i per què els hi havia funcionat?*** Ens interessava copsar la veu en primera persona dels professionals que treballen i tenen experiència entorn a d'atenció a aquest alumnat.

Com a resultat de la primera pregunta: *“Què senten els docents davant el repte d'atendre a les aules alumnat amb dificultat de regulació del comportament”* en general, en tots els grups es coincideix que els docents senten **por** en saber que tindran un/a alumne/a amb dificultats de regulació del comportament a l'aula. Els diferents professionals entrevistats assenyalen diferents tipus de pors. Pors abans, fins i tot de conèixer a l'alumne/a, aquesta poden aparèixer ja amb la informació que reben dels traspassos, per exemple, una mestra va exposar: *“caldria vigilar més la informació que es dona als traspassos i evitar: Ui! Ja ho veuràs! Que no et passi res!, davant d'aquests comentaris ja entrem amb por”*.

D'altres prioritzen la por a fer-ho malament, inseguretats, por a que es qüestioni la seva pròpia capacitat per donar una resposta educativa adequada, por a no saber-ho fer, por a no tenir les eines apropiades: *“una por és aquest element de prestigi que un tenia, un cert autoconcepte de competència professional que trontolla”, “por de no ser capaç de tenir les eines per atendre”*.

En d'altres casos la por apareix per un sentiment de manca d'experiència: *“el primer dia que ens va arribar un alumne amb trastorns de conducta va ser un sentiment de frustració de dir: No arribo! No puc! Vaig anar al despatx de direcció i vaig dir No valc per això! Sentia que tenia poc coneixement i manca de formació en aquest àmbit”*. Els docents de secundària inclouen una por que no apareix en els altres professionals: por a que l'alumne/a amb dificultat de regulació del comportament els faci perdre l'autoritat davant del grup classe: *“tu ets davant d'un grup d'alumnes i no pots perdre el control de l'aula, com ho gestiono?”*. D'altres vegades aquesta por és cap al propi alumne/a por expressada a través de comentaris com: *“veiem la por de ser agredits, la por a l'agressió, per tant, és una por física”*. Els docents de secundària emfatitzen aquesta diferència en les etapes de primària i secundària, *“a primària et pot despertar més ansietat i frustració en veure que apliques la tècnica i no obtens resultats, a secundària en veure'ls més grans apareix la por a l'alumne”, “la por a què passi*

alguna cosa terrorífica, que un alumne agredeixi un altre alumne, que faci mal a algú, que es faci mal a si mateix”.

En alguns docents aquesta por “*es transforma en una tristesa profunda, tenim alguns docents que acaben agafant baixes, que acaben estant tristos de veure que no avancen i se senten culpable*”, “*jo crec que hi ha molts professionals que acaben de baixa i no és broma. Vull dir que hi ha malestar, molt de malestar*”. Els docents de secundària inclouen “*el sentir-se fatigat, cansat per la situació, inicialment aquests alumnes desgasten molt*”.

La **soledat** també hi és present amb la sensació d’estar sols davant d’una dificultat important: “*aquesta sensació de solitud, d’estar sols davant d’una dificultat majúscula*”.

Apareixen també l’**enuig i la ràbia**, dirigida cap el nen, el sistema, l’equip directiu, els professionals que assessoren, etc. Entre les emocions també hi ha la sensació de **frustració** perquè ho han intentat repetidament i no han aconseguit els resultats que esperaven.

No menys importants són els comentaris que expressen el **rebuig** per aquests nens i nenes en percebre que provoquen greus malestars als altres, per exemple amb comentaris com: “*la primera emoció va ser la d’un profund rebuig, ara és diferent, però al principi no entenia res, el rebuig naixia en veure que amb les seves accions feia mal als altres*”.

Trobem també les **preocupacions per la resta del grup**, per saber com repercutirà aquesta situació en la resta de companys: “*com repercutirà aquesta conducta amb la resta de companys?*”, “*com faré totes les mesures que has de fer a nivell individual amb aquest nen? Com ho treballaràs dins del grup de l’aula ?*”.

La complexitat de totes aquestes emocions també es va poder expressar com **incertesa**, amb comentaris com: “*molts sentiments confrontats*”, “*crea unes emocions ambivalents, d’una banda, desenvolupen un sentiment de protecció cap a l’alumne i en canvi en d’altres moments sembla que hi hagi molta falta d’empatia cap a aquest mateix alumne i fins i tot, de vegades, t’arriben a dir doncs aquest alumne no hauria de ser aquí*”.

Les emocions més positives també varen aparèixer, concretament els participants en destaquem dues, l’**alegria** i la **confiança**: “*si em refereixo a la meua pròpia emoció el que jo sento és alegria per veure què passa, a veure què et trobes és des d’una mirada més alegre*”, “*alegria i empenta per tirar endavant aquestes persones també hi són*”.

I finalment, ens parlen del **repte**, la presència de l’atenció a l’alumne/a vista com un repte on fan referència a la transformació de les emocions negatives quan es pot construir un veritable “treball en xarxa”, amb comentaris com: “*hi ha un procés, en funció que si els docents estan recolzats, de transformació d’aquesta angoixa amb una preocupació o interès per superar aquesta angoixa i situar-se millor davant d’aquesta problemàtica, per investigar i convertir-lo en un repte*”. Poder despertar una mirada des de la comprensió del malestar del nen, entendre la funció d’aquesta conducta per

col·locar-se en un altre lloc “ *que va de la sensació que la seva conducta ens desafia a saber que no està personalitzat en el docent, no és personal* ”. En aquest segon moment poden “ *aparèixer el riure i altres elements positius* ”.

En resum, davant les emocions obtingudes considerem que cal afrontar amb els docents formes d'acompanyament prèvies a la intervenció per tal de poder construir espais per la validació i si s'escau mentalització i transformació d'aquestes emocions. És important crear espais de seguretat on s'afavoreixi l'escolta, l'expressió, l'entesa i la cura mútua entre les persones. Seguint a autors com Bateman&Fonagy (2016) “mentalitzar implica la presa de consciència dels estats mentals presents en un mateix o en d'altres persones” (p.28).

És en aquest mateix sentit, que es proposa la necessitat d'un treball en xarxa, de reflexió i de suport mutu dins de la comunitat escolar que es prepara per l'atenció a aquest alumnat des de la participació col·laborativa. La creació de les petites xarxes (Bolea 2016) poden ser una condició indispensable i fonamental per actuar de manera proactiva davant aquestes emocions prèvies detectades.

“La petita xarxa es el nom que hem convingut donar a una forma cooperativa/col·laborativa d'encarar els casos entre els professionals, els alumnes i les famílies. La petita xarxa es una forma d'associació dels professionals que treballen al voltant d'un cas. Al seu torn aquests professionals s'associen a l'alumne i a la seva família. La veu, les narratives i les iniciatives dels professionals, de les famílies i dels alumnes poden trobar un lloc d'expressió en els diferents espais de participació i confiança que genera la petita xarxa” (p.3)

Seguidament s'exposen les respostes obtingudes per docents de primària i secundària, EAP's i professionals del CRETDIC en relació a la segona qüestió: com creuen ha de ser la intervenció educativa adequada en l'atenció a l'alumnat amb dificultat de regulació del comportament? Què consideren que contribueix a l'èxit de la intervenció?

Es va obtenir un fort consens als quatre grups en relació a la necessitat de crear , amb aquest alumnat, un **vincl e d'afecte i confiança** com a condició indispensable per aconseguir qualsevol mena de canvi. S'especifica que caldria crear estratègies que facilitin aquesta vinculació encara que inicialment no existeixi reciprocitat: aquest “vincl e” *no ha de ser una cosa “innata” es pot treballar*”, “*tots tenim una motxilla de relacions, un bagatge sobre com establim vincles, els alumnes també. Si tenim alumnes d'entorns que no han afavorit la creació de vincles, alumnes desarrelats, haurem d'entrar en aquest espai perquè ells sols no ho podran fer*”. Amb aquests alumnes sovint es necessita aquest procés i reflexionar per establir una estratègia que faciliti aquesta vinculació, encara que inicialment no hi hagi reciprocitat: “*s'ha de construir un saber específic sobre com vincular*”, “*hem de generar temps, espais, i posicions i actituds*”. Aquests espais artificiosos creats per facilitar la relació “*serveixen de mediació per generar i construir aquest interès sincer per l'altre, que és una cosa que*

es van construir durant el procés. Que és un procés de final obert no és una cosa que estigui al davant, com una condició sine qua non. Ni una cosa que s'hagi de convertir com un resultat, que fem una sèrie d'intervencions i ja en tenim l'interès sincer. Ha de ser una cosa que es va renovant construint i reconstruint, deconstruint durant el procés”.

El docent ha de mostrar actituds de disponibilitat des de l'**expectativa positiva** i la **confiança**: *“les expectatives, que es fonamenten amb uns valors més enllà de les habilitats professionals, valors basats en un interès real per l'educació perquè pensem que l'educació i el vincle transformen”, “facilita que hi hagi una persona convençuda, de veritat, que la relació pot transformar, que pot crear unes condicions de millora per a l'alumne. I per tant, aquest docent té unes expectatives de millora, en relació amb aquest alumne, perquè parteix de representacions mentals que així ho creuen”. L'alumnat, per la seva banda, capten l'autenticitat d'aquestes expectatives “perquè hi ha alguna cosa que els alumnes capten, en aquesta relació que és aquest interès real”, “aquests alumnes que tenen tanta dificultat per establir vincles tenen una mena de detector de vincles veritables i no veritables”, “ho saben, saben que la persona que tenen davant l'aprecia o està per ell”.*

En relació amb això ressaltem també les aportacions que emfatitzaven que quan el docent és capaç de percebre des de l'**empatia** que darrera de les conductes desajustades de l'alumne/a hi ha un infant que pateix, sovint es dona un canvi en la manera d'afrontar els reptes associats amb aquest alumnat: *“entendre que no ho fan per anar en contra de nosaltres, no és personal contra el professor, entendre que l'alumne no ho sap fer d'una altra manera i en el fons ens està demanant ajuda”.* Aquesta empatia s'associa a una mostra autèntica d'**acceptació** i de **respecte** per aquests nens i nenes i les seves dificultats: *“creem un entorn de seguretat i confiança”, “el nen ha d'intuir que no és jutjat per l'adult, sinó que l'adult és realment algú que, des d'on pot i com sap, fa l'acte d'acollir-lo”, “sentir-se acceptat per algú, ser important per a algú, de vegades aquests nois tenen una motxilla plena de rebuig”.*

Es parla en aquest sentit de que el docent sigui capaç de mostrar **incondicionalitat** des de l'acceptació cap a qui és, tot i aclarir tot seguit, que encara que no per allò que fa: *“estimar un nen és una cosa que diem, de sensibilitat per una qüestió de sentiment, de sentiment real. No és fer veure que l'estimes, encara que sigui capaç de desmuntar una classe o d'amenaçar-te o de dir-te de tot però que tot i així tu el vulguis i li facis saber. Ha passat això, però, de tota manera, segueixo estimant-te”.*

Hi ha un consens entre els professionals en que l'actuació sigui **coherent i flexible**. Es comenta, per exemple, que mitjançant les trobades regulars dels docents es puguin arribar a acords, i que les decisions puguin anar-se revisant i renovant durant el procés. I en relació a la flexibilitat del docent: *“de vegades les rigideses que nosaltres tenim també provoquen que hi hagi coses que dificulten la relació amb el vincle i aquests aspectes també els hem de trencar i entendre per què tenim aquesta rigidesa”.*

“quan els docents donem respostes incoherents, rígides o impersonals es generen dificultats i fa que tot trontolli”.

També, com a actuació prioritària s'assenyala **fomentar l'autoestima de l'alumnat**: *“moltes vegades aquests nens presenten una autoestima, un autoconcepte molt negatiu, aleshores també necessiten algú que confii de manera real. Tenir expectatives i trobar les seves habilitats i fer-les saber”, “demostrar que estàs sempre, et desmunti la classe, t'intenti agredir, el que sigui, però que l'endemà o al cap d'unes hores torna a ser una oportunitat i que tu comences de cap i de nou i que saps que és una persona de bé i que confies plenament que la propera no ho farà igual”.*

Marcar uns límits i uns compromisos que pugui assolir: *“va de la mà d'aquest vincle afectiu, el respecte i l'amor, establir uns límits i uns compromisos que com a adult els has deixat molt clars i els has de negociar molt bé amb el nen i que sàpiga molt bé el que se li demana”.*

En relació a **l'organització dels recursos i suports**, generar les condicions perquè **el referent vincular sigui el tutor** amb la intenció que *“aquest tutor pugui interpretar, viure i acompanyar aquest alumne des d'una altra mirada que comença per aquesta sensibilització del seu patiment, les seves adversitats, el seu malestar”, “el tutor és un mediador en la relació entre el nen i el grup classe”.* De mica en mica, s'aniran incorporant altres referents per fomentar l'autonomia, *“generem condicions perquè aquest alumnat vagi generalitzant aquest vincle que ha pogut construir amb el referent principal”, “és una condició important que hi hagi un equip que doni suport a aquest professional, ha de generar els espais, el màxim de regulats possible, perquè es pugui establir algun tipus de vincle afectiu, emocional de proximitat entre aquest referent i aquest alumne, incidir en una manera estar junts que permeti algun altre tipus d'acord entre el tutor i l'alumne”.*

Els docents de secundària destaquen que, a mesura que avança l'escolarització obligatòria, es passa d'estar moltes hores amb el tutor a primària a la disminució d'aquestes hores i a la incorporació de molts professionals *“això va en contra d'aquests nois que es fan grans i a mesura que creixen, els problemes també, i penso que hauria de ser al revés, com més grans més hores amb el tutor”.* En aquest mateix sentit, **fomentar l'estabilitat dels docents als centres**: *“una qüestió que dificulta és la inestabilitat dels equips docents dels centres. Trobem moltes vegades, sobretot a secundària, quan tens un bon tutor que ha vinculat amb l'alumne, l'any següent per la dinàmica del centre, perds la persona de referència i això suposa una altra pèrdua per a aquest noi, un altre procés de dol”.*

Es prioritza **comptar amb el suport de l'equip directiu**: *“el que necessiten es resumiria en una frase molt senzilla: estem amb tu i per tu. I això és “estem”, no “estic”, això implica que hi hagi un equip directiu al darrere, que aquest nen és del centre, que potenciïn espais de trobada dels docents, per poder articular què és el que ens està afavorint i què no. I tota l'estratègia més de prevenció que es pot organitzar i*

planificar”. En aquest sentit, **crear un equip de seguiment** i evitar que recaigui l’atenció de l’alumne en una sola persona, “*és una responsabilitat compartida*”.

S’assenyala també la importància de **reorientar els traspassos d’informació entre docents**: “*molt sovint cometem errors quan fem els traspassos d’informació, els hauríem de fer sense etiquetar directament ni prejudicar, ens hauríem de centrar a orientar sobre com actuar amb l’alumne, fer traspassos d’estratègies i no de problemàtiques*”.

Comptar amb l’assessorament de professionals: “*és difícil establir vincle amb alumnes que no sabem com acostar-nos. Necessitem l’assessorament perquè no és que un no hi vulgui vincular, sinó que de vegades no sap com fer-ho. I quan algú et rebutja tendeixes, tu també, a rebutjar, vull dir has de ser molt estable molt ferm per poder seguir apropant-te, encara que els alumnes no ho vulguin*”.

I finalment, **s’assenyala la importància del diàleg amb tot el grup classe**: “*els processos de vinculació amb aquests alumnes generen posicions diferents amb els companys del grup classe, és a dir, al moment que s’estableixen determinats tipus d’artificis per vincular amb aquests nens, els altres alumnes també plantegen algunes qüestions de l’ordre de perquè es fa aquest tipus d’intervencions i no amb ells. Es genera cert sentiment, certes percepcions d’injustícia*”.

Reflexions finals

Les experiències dels docents que han participat en el grups de discussió, no han posat el focus en programes concrets o en les “solucions o eines màgiques” que a voltes esperem davant la complexitat dels fets que hem d’assumir en el dia a dia. En base al seu coneixement i expertesa en l’abordatge de les intervencions educatives en l’alumnat amb DRC, plegats conflueixen en donar importància a elements característics de les relacions humanes positives: vincle, confiança, escolta, validació emocional, relació, xarxa... que de fet, són elements que incideixen de manera favorable en tot l’alumnat.

Com a docents ens han posat de manifest que el repte que suposa l’atenció a aquest alumnat sovint desperta pors i neguits que poden arribar a aclaparar. En aquest sentit per afrontar i acompanyar en aquestes emocions es necessita el recolzament de tot el centre educatiu i la creació d’espais per expressar, compartir i construir plegats. Per poder atendre a l’alumnat des d’un lloc que neixi de la reflexió hem de poder fer conscients les emocions prèvies que sentim i a partir d’aquí poder escoltar i entendre les singularitats de l’alumnat de forma més compartida i mentalitzada.

En la construcció de la resposta educativa la mesura que ha obtingut més consens ha estat la creació de vincles de confiança amb els seus referents, com a figures que s’interessen i es preocupen. Aquest vincle es percep com una condició necessària per calmar neguits i generar benestar.

Aquestes conclusions expressades en els fragments que hem anat reproduint coincideixen amb autors com Joan Carles Mèlich (2010) qui considera que els centres educatius són espais de relació i de diàleg, en els quals es desenvolupa la capacitat per a la convivència i la interacció amb els altres. Per aquest autor una de les característiques dels centres educatius ha de ser l'hospitalitat que implica la capacitat de rebre l'altre i d'acollir-lo amb tota la seva diversitat i singularitat, respectant les seves necessitats i interessos. Això ens porta a entendre els centres educatius com espais inclusius, que han d'acollir i atendre les diferents necessitats educatives de l'alumnat, ja siguin físiques, emocionals, cognitives o socials.

Tot enllaça amb els que ens han dit els professionals que hem entrevistat.

Caldria, per últim, però no menys important, seguir investigant incloent la veu de l'alumnat i les seves famílies en primera persona i poder abordar com apliquem aquestes mesures davant l'augment imparable d'aquestes necessitats a les aules.

Referències Bibliogràfiques

- Amorós, J. (2018). La conducta i els seus trastorns. *Àmbits de Psicopedagogia i Orientació*, 49, 31-41.
- American Psychiatric Association. (2013). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders* (5th ed.).
- Balart, I., Sadurní, M., & Pérez-Burriel, M. (2021). Behaviour a regulation difficulties at primary and secondary school: risk and protection factors. *Emotional and Behavioural Difficulties*, 26 (3), 264-279.
- Balart, I, Pérez-Burriel, M.&Sadurní Brugué, M. (2023) Giving voice to education professionals of primary and secondary school students with emotional and behavioural disorders: a qualitative study, *European Journal of Special Needs Education*, 38:5, 673-687.
- Bateman, A., & Fonagy, P. (2016). Tratamiento basado en la mentalización para trastornos de la personalidad. Una guía práctica. Desclée de Brouwer.
- Belsky, J.,& De Haan, M. (2011). Annual research review: parenting and children's brain development: the end of the beginning. *Journal of Child Psychology and Psychiatry and Allied Disciplines*, 52(4), 409-428.
- Bolea, E.,& Gallardo, A. (2012). *Alumnado con dificultades de regulación del Comportamiento. (Vol. II): Secundaria*. Editorial Grao.
- Bolea, E., (2016). La "PETITA XARXA": cooperar per a que els alumnes amb necessitats d'atenció en salut mental consentin vincular-se als ambients d'aprenentatge. *Àmbits de Psicopedagogia i Orientació* (44) 1-5
- Bowlby, J. (1969). *Attachment and loss: Vol 1. Attachment*. Basic Books. Connor, D. F. (2002). *Aggression and antisocial behavior in children and adolescents: research and treatment*. Guilford Press.

- Cyrulnik, B. (2017). *Psicoterapia de la resiliència: Hacia la reconstrucción de la esperanza*. Herder Editorial.
- Dong, M., Anda, R. F., Felitti, V. J., Dube, S. R., Williamson, D. F., Thompson, T. J., Loo, C. M., & Giles, W. H. (2004). The interrelatedness of multiple forms of childhood abuse, neglect, and household dysfunction. *Child Abuse & Neglect*, 28(7), 771–784.
- Felitti, V. J. (2002). The relation between adverse childhood experiences and adult health: turning gold into lead. *The Permanente Journal*, 6(1), 44–47.
- Felitti, V. J., Anda, R.F., Nordenberg, D., Williamson, D. F., Spitz, A. M., Edwards, V., Koss, M.P., & Marks, J.S. (1998). Relationship of childhood abuse and household dysfunction to many of the leading causes of death in adults: the adverse childhood experiences (ACE) study. *American Journal of Preventive Medicine*, 14 (4), 245–258.
- Finzi-Dottan, R., & Harel, G., (2014). Parents' potential for child abuse: an intergenerational perspective. *Journal of Family Violence*, 29 (4), 397-408.
- Hamre, B. K., & Pianta, R. C. (2006). Student-Teacher Relationships hips. In G. G. Bear & K. M. Minke (Eds.), *Children's needs III: development, prevention, and intervention*, 59–71. National Association of School Psychologists.
- Henricsson, L., & Rydell, A. M. (2004). Elementary school children with behaviour problems: teacher-child relations and self-perception. A prospective study. *Merrill-Palmer quarterly (Wayne State University. Press)*, 50(2), 111–138.
- Mèlich, J. C., & Boixader, A. (2010). *Els marges de la moral. Una mirada ètica a l'educació*. Graó.
- Montserrat, C., Casas, F., Muner, J., Vilarrubias, N., Pérez-Burriel, M., & Sadurní, M. (2014). De les observacions als indicadors: el mòdul de suport a la gestió del risc en infància i adolescència (RUMI Infància Respon). Generalitat de Catalunya.
- O'Connor, E. E., Collins, B. A., & Supplee, L. (2012). Behavior problems in late childhood: the roles of early maternal attachment and teacher-child relationship trajectories. *Attachment and Human Development*, 14(3), 265-288.
- Pajer, K., Stein, S., Tritt, K., Chang, C.-N., Wang, W., & Gardner, W. (2008). Conduct disorder in girls: neighbourhoods, family characteristics, and parenting behaviors. *Child and Adolescent Psychiatry and Mental Health*, 2(28), 1-11.
- Pérez-Burriel, M. (2020). Apuntes Biográficos de John Bowlby (1907-1990), la revolución de la segunda mitad del siglo XX. In A. Taborda & E. Toranzo (Eds.), *Biografías: historia de relaciones significativas (Vol. 4, pp. 7–64)*. Nueva Editorial Universitaria. <http://www.neu.unsl.edu.ar/wp-content/uploads/2020/04/BOWLBY-Y-FOUCAULT.pdf>
- Sadurní, M., & Rostan, C. (2004). La Importancia de las emociones en los períodos sensibles del desarrollo. *Infancia y Aprendizaje*, 27(1), 105–114.

Vega-Arce, M., & Nuñez-Ulloa, G. (2017). Experiencias adversas en la infancia: revisión de su impacto en niños de 0 A 5 años. *Enfermería Universitaria*, 14(2), 124–130.

Notes:

[1] P.e. en el DSM-V: Trastorn Oposicionista Desafiant (TOD); Trastorn de Conducta (TC): o Trastorn Explosiu Intermitent (TEI) (American Psychiatric Association, 2013).

[2] Curs 2018-2019.

Correspondència amb els autors: *Imma Balart*. E-mail: mbalart6@xtec.cat. *Marta Sadurní*. E-mail: marta.sadurni@udg.edu. *Marc Pérez-Burriel*. E-mail: marc.perez@udg.edu.