

Alumnado con dificultad de regulación del comportamiento: estado actual y retos

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

Recibido: 13.02.2024 - **Aceptado:** 22.04.2024

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

La relación entre el mundo y el individuo es una relación circular. Las experiencias que ha recibido un niño son constitutivas de su psiquismo, de su forma de ser y de entender el mundo ya los demás".

Dra. Marta Sadurní

Resumen

Alumnado con dificultad de regulación del comportamiento: estado actual y retos

La dificultad de regulación del comportamiento es una cuestión que preocupa a los docentes por su complejidad en la intervención a nivel educativo. En el escrito que se presenta se intenta profundizar en sus causas y orígenes para intentar encontrar orientación en su abordaje.

Se ha creído importante poder dar voz a representantes con amplia experiencia en la atención a este alumnado: maestros de primaria, profesores/as de secundaria, orientadores/as educativos/as del Equipo de Asesoramiento Psicopedagógico (EAP) y de profesionales que desarrollan su labor en el Centro de Recursos Educativos para Alumnos con Trastornos del Desarrollo y la Conducta (CRETDIC). Todos ellos han participado en grupos de discusión y nos exponen sus opiniones para entender mejor el reto que afrontan y orientarnos en la atención o asesoramiento a este alumnado.

De los resultados obtenidos destacamos la necesidad de espacios de acompañamiento y reflexión entre los docentes creando equipos que colaboran juntos. Se ve prioritario favorecer la expresión y validación de las incertidumbres que a menudo generan la atención de este alumnado para transformar emociones experimentadas por los docentes como el miedo o la rabia en la comprensión, desde la mentalización, de los malestares que causan las conductas desreguladas. En este mismo sentido, se pone de manifiesto la necesidad de crear vínculos de confianza entre el docente y el alumno/a como base de

qualquier intervenció a pesar de encontrarnos con la dificultad que para conseguir este vínculo es necesario crear unas condiciones especiales ya que de forma natural estos vínculos no suelen aparecer.

Palabras Clave: Dificultades de regulació, conducta, adversidad infantil, emociones, relación profesor alumno, red educativa, grupos de discusión, vínculo afectivo humano, equipos psicopedagógicos.

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 counselors 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.

Comprensión del fenómeno

Las dificultades del control de los impulsos y de la conducta que se incluyen en los manuales diagnósticos como distintos tipos de trastornos[1] tienen en común un bajo control y regulación del comportamiento. Estas formas externalizantes de malestar psicológico se consideran una de las condiciones más comunes de psicopatología infantil (O'Connor 2012) y su prevalencia va en aumento: en torno a un 10% de toda la población infantil.

Las causas de este aumento son multifactoriales: cambios sociales, culturales... Factores desencadenantes sabemos que pueden ser de orden biológico o ambiental, pero esta conjugación de factores no es de naturaleza simple.

Josep Amorós (2018) considera que bajo el epígrafe de Trastornos Disruptivos subyacen un conjunto de síntomas psicopatológicos que permiten diagnósticos clínicos que a menudo sólo son la expresión de malestares vitales que se canalizan a través de conductas problemáticas o sufrimiento psicopatológico.

En la misma línea Enric Bolea y Adela Gallardo (2012) creen que la comprensión de los trastornos disruptivos no puede ceñirse a la repercusión social y efectos negativos que ocasionan. En la comprensión de los síntomas que manifiesta la conducta desregulada de un niño o adolescente debería implicarse una intervención más centrada en la interpretación del profesional que abarque al niño en su globalidad. En este sentido, Bolea y Gallardo afirman: "si queremos saber quiénes son y qué es lo que motiva sus actuaciones resulta del todo imprescindible escuchar su voz" (p.63). En el presente artículo hemos utilizado el término Dificultades de Regulación del Comportamiento (DRC), propuesto por estos autores para referirse al conjunto de conductas disruptivas que presentan los niños susceptibles de ser diagnosticados por uno u otro de los trastornos citados (Bolea y Gallardo, 2012). Tal y como los autores señalan no se trata de encontrar una denominación ideal sino una forma de poner nombre a estos problemas que sirva para entender, comprender y conseguir ser sensibles ante la situación de malestar que presentan estos niños y jóvenes.

Adquisición de la capacidad de regulación

Estudios en el campo de la Neurobiología y Psicología del Desarrollo destacan la importancia que tienen las funciones parentales y educativas sobre el proceso de desarrollo de las estructuras cerebrales de sus hijos e hijas y su progresiva capacidad de regular sus emociones y conducta (Belsky & De Haan, 2011).

La calidad del intercambio afectivo entre el día madre-hijo debe considerarse crítica para una óptima maduración de los sistemas cerebrales que regulan los procesos emocionales, la orientación del comportamiento y la capacidad de autorregulación. Ya John Bowlby puso el foco en la necesidad de que las figuras de apego se constituyeran en 'base segura' para que los niños pudieran explorar su entorno (Bowlby, 1969; Pérez-Burriel, 2020). Cuando se establece una relación de base segura, los niños interactúan con el entorno mostrando confianza, seguridad y pensamiento positivo. Sin embargo, hay que considerar que el significado que se otorga al comportamiento de su hijo/a condicionará los límites de lo permitido y normativo en el seno de la cultura donde el niño se desarrolla. Los apegos inseguros establecidos con los progenitores y las formas de educación parentales inadecuadas, rígidas y basadas en refuerzos negativos son predictoras de las futuras dificultades de conducta en los hijos (Pajer, et al., 2008).

La adolescencia vuelve a ser un período en el que, en relación al desarrollo de la capacidad de regulación emocional del adolescente, el rol de los padres o figuras de apego se concibe como trascendental (Sadurní & Rostán, 2004). Detectar la importancia de la transmisión de la violencia cuando las relaciones familiares violentas inducen una crianza deficiente, lo que lleva a un ciclo intergeneracional de abuso y violencia infantil dentro de la familia (Finzi-Dottan, et al., 2014).

Consecuencias de las experiencias adversas sufridas en la infancia y adolescencia (ACE)

En el estudio liderado por Vicent J. Felitti (1998, 2002) que tomó el título en inglés “Adverse Child Experiences (ACE)” se realizó un análisis detallado de datos biomédicos, psicológicos y de los contextos familiares y sociales de más de 50.000 adultos. Los resultados de este análisis descubrieron una relación entre el estado de salud física y mental y la esperanza de vida de los adultos que les hacían seguimiento y sus experiencias adversas que les habían sucedido en la infancia y que quedan recogidas en la Tabla 1 (Dong et al., 2004)

Tabla 1. Listado de las Experiencias Adversas sufridas en la infancia y adolescencia (antes de los 18 años) (ACE) de los estudios de Felitti. Fuente: Dong et.al (2004).

Maltrato	Psíquico
	Emocional
	Sexual
Negligencia	Emocional
	Física
Hogar (con)	Disfuncional
	Separaciones o divorcios
	Abuso de sustancias
	Enfermedades mentales
	Violencia doméstica
	Contextos de criminalidad

Este estudio pone el énfasis en que “el tiempo no cura” las experiencias adversas de la infancia e incrementa la probabilidad de enfermar en la edad adulta. Estudios posteriores han descrito una conexión entre ACE y retrasos en el desarrollo infantil, dificultades en los aprendizajes y en la regulación conductual y con problemas de salud mental en la primera infancia. Vega-Arce et al., (2017) concluyen que: "cada nueva experiencia de adversidad aumenta en un 32% la probabilidad de presentar problemas de externalización o internalización" (p126).

Podemos afirmar que existe una relación entre las dificultades de regulación del comportamiento de los niños y jóvenes en edad escolar con la exposición a factores de riesgo e incluso abuso (Balart, Sadurní & Pérez-Burriel, 2021), y nos podemos preguntar si esta relación puede estar influyendo también en el tipo de vínculo que estos niños que han sufrido estas experiencias adversas establecen en las relaciones con las

demás personas, los niños/as de su edad, los/las monitores/as o los/las maestros (Balart, Pérez-Burriel & Sadurní, 2023).

Contexto escolar: relación docente /alumno/a

La relación docente-alumno/a no ha sido tan estudiada como la relación madre-hijo/a o padre-hijo/a, pero hay suficientes evidencias de que el niño busca también en el maestro una fuente de seguridad y protección. Desde la teoría del apego, el niño que puede utilizar al docente como una base segura formaría un modelo operativo interno del mundo social como positivo, y esto promovería el desarrollo social y la relación con los iguales (O'Connor, et al., 2012).

Hamre y Pianta (2006) concluyeron que el tipo de relación que los alumnos y alumnas construyen con el profesor es esencial para su éxito académico, así como para sentirse más competentes y conectados con sus iguales. Henricsson y Rydell, (2004) sugieren que un modelo de relación docente/alumno/a basado en el conflicto y la ausencia de proximidad y sincronía afectiva comporta problemas de conducta externalizantes o internalizantes.

Las dificultades de regulación del comportamiento en las aulas estado actual de la cuestión

Aunque existe un consenso al destacar la importancia de que los niños puedan encontrar en los maestros (educadores u otras personas significativas del contexto escolar) orientación, guía, estabilidad emocional y un sentimiento de confianza y aprobación, las propuestas son variadas y poco definidas, y ponen el foco de la intervención en distintos roles profesionales. Faltan estudios que profundicen y den voz a los diferentes agentes de la comunidad escolar: conocer las emociones que despiertan estos niños y jóvenes cuyos comportamientos pueden alterar el clima del aula y las propuestas, expectativas, motivaciones y emociones de los docentes, pedagogos, orientadores escolares, psicólogos y otros profesionales de servicios especiales, así como conocimiento directo de cómo perciben las alternativas educativas y la forma de ayudar y reorientar a estos niños y sus familias. Por estos motivos se planteó realizar una investigación sobre las demandas que dirigen los Equipos de Asesoramiento Psicopedagógico (EAP) en el Centro de Recursos Educativos para Alumnos con Trastornos del Desarrollo y la Conducta (CRETDIC) para pedir colaboración en el alumnado con dificultades de regulación del comportamiento[2]. En este estudio se pone de manifiesto que existe mucha más presencia de demandas de colaboración de niños que de niñas, concretamente un 89,4% de niños respecto a un 10,60%. Este sesgo en relación al sexo

puede llevarnos a reflexionar sobre el hecho de que las movilizaciones de los recursos educativos a menudo se activan ante la externalización de la conducta más común en alumnos de sexo masculino (actitudes “actuadoras” y explosivas). En cambio, las alumnas de sexo femenino tienden a expresar su malestar con conductas mucho más internalizantes y en ocasiones existe un esfuerzo de camuflaje ante el malestar y el sufrimiento. Esta situación nos lleva a pensar en el sesgo de sexo y qué actuaciones pueden llevarse a cabo por su superación.

Las edades de derivación a los servicios educativos de apoyo intensivo con mayor número de demandas de colaboración se encuentran a los 8 en primaria y 13 años en secundaria. Los cursos donde se produce mayores demandas de intervención lo encontramos en los cursos de 1º y 2º de educación secundaria. El 62% del alumnado en el momento de recogida de datos disponía de informe de reconocimiento de Situación Social y Cultural Desfavorecida (SSCD). Además, el 85% de la muestra presentaban indicadores compatibles con situaciones de riesgo o maltrato definidas en el documento utilizado por la Generalitat de Catalunya para la detección de Niños y Adolescentes en situación de Riesgo (RUMI) (Montserrat et al., 2014). Este hecho debería tenerse muy presente por las instituciones sociosanitarias y educativas, que deberían priorizar la detección temprana de este tipo de situaciones para poder llevar a cabo acciones precoces de acompañamiento en estos contextos familiares.

El mismo documento RUMI contempla factores protectores y aquí obtenemos que en la gran mayoría de casos estudiados los niños son usuarios de servicios de Salud Mental Infanto-juvenil (CSMIJ), siendo éste, el indicador más relevante. Otro de los elementos que destacamos es que los niños y niñas presentan el apoyo de un adulto referente clave. En este sentido, el trabajo de coordinación con este referente y con el resto de la unidad familiar también se convierte en un reto prioritario que es necesario considerar. Un tercer elemento hace referencia a las propias competencias y capacidades del propio niño, sus recursos personales y sus capacidades en relación con la autonomía.

Los factores protectores que hemos obtenido como menos presentes en el alumnado estudiado hacen referencia a tener una red de apoyo social, disfrutar de un deporte o afición, así como estar muy integrado en el barrio y en las actividades que se realizan. Ha habido muy poca presencia de estos factores protectores relacionados con la inserción en el entorno comunitario, las propuestas de participación del barrio, o con actividades del mundo del ocio y del deporte, aunque las consideremos muy relevantes, e incluso son priorizadas por muchos autores (Cyrułnik, 2017).

En esta dirección y en concordancia con el marco teórico expuesto sobre las causas y orígenes de las dificultades de regulación del comportamiento, sería más lógico y adecuado que en el entorno educativo se pueda dar mucho más peso a las actuaciones de tipo social y comunitario (trabajo en redes socioeducativas: del ocio, del barrio, del deporte...) y dejar de poner el foco en las dificultades individuales expresadas por el alumno/a de forma priorizada (actuar dando respuesta a la pregunta qué le pasa o qué le falta a este/a alumno/a).

En la misma línea de investigación se llevaron a cabo 4 grupos de discusión formados por maestros de primaria, docentes de secundaria profesionales de los EAPs y del CRETDIC para captar las opiniones en relación a dos cuestiones:

- **¿Qué sienten los docentes ante el reto de atender en las aulas a alumnado con dificultad de regulación del comportamiento?** Consideramos que era importante detenerse para explorar de forma previa, ¿con qué condiciones los y las docentes afrontamos la tarea de atención a este alumnado? ¿Es necesario considerar esta cuestión antes del diseño de actuaciones específicas para el alumnado?
- **Cómo creen que debe ser la intervención educativa adecuada en este alumnado.** Qué y por qué les ha funcionado. Nos interesaba captar la voz en primera persona de los profesionales con experiencia.

Como resultado de la primera pregunta: *¿Qué sienten los docentes ante el reto de atender a las aulas alumnado con dificultad de regulación del comportamiento?* en general, en todos los grupos se coincide en que los docentes sienten **miedo** al saber que tendrán un/a alumno/a /a con dificultades de regulación del comportamiento en el aula. Los diferentes profesionales entrevistados señalan distintos tipos de miedos. Miedos antes, incluso de conocer al alumno/a, éste pueden aparecer ya con la información que reciben de los traspasos, por ejemplo, una maestra expuso: *“habría que vigilar más la información que se da a los traspasos y evitar: Uy! ¡Ya lo verás! ¡Que no te pase nada!, ante estos comentarios ya entramos con miedo”*.

Otros priorizan el miedo a hacerlo mal, inseguridades, miedo a que se cuestione su propia capacidad para dar una respuesta educativa adecuada, miedo a no saber hacerlo, miedo a no tener las herramientas apropiadas: *“un miedo a perder ese prestigio que uno tenía, un cierto autoconcepto de competencia profesional que se tambalea”, “miedo a no ser capaz de tener las herramientas para atender”*.

En otros casos el miedo aparece por un sentimiento de falta de experiencia: *“el primer día que nos llegó un alumno con trastorno de conducta fue un sentimiento de frustración de decir: ¡No llego! ¡No puedo! Fui al despacho de dirección y dije ¡No valgo por eso! Sentía que tenía poco conocimiento y falta de formación en este ámbito”* Los docentes de secundaria incluyen un miedo que no aparece en los otros profesionales: miedo a que el alumno/a con dificultad de regulación del comportamiento les haga perder la autoridad frente al grupo clase: *“tú estás delante de un grupo de alumnos y no puedes perder el control del aula, ¿cómo lo gestiono?”*. Otras veces este miedo es hacia el propio alumno/a miedo expresado a través de comentarios como: *“vemos el miedo a ser agredidos, el miedo a la agresión, por tanto, es un miedo físico”*. Los docentes de secundaria enfatizan esta diferencia en las etapas de primaria y secundaria, *“en primaria te puede despertar más ansiedad y frustración al ver que aplicas la técnica y no obtienes resultados, en secundaria al verlos mayores aparece el miedo al alumno”, “el miedo a que ocurra algo terrorífico, que un alumno agrede a otro alumno, que haga daño a alguien, que se haga daño a sí mismo”*.

En algunos docentes este miedo "*se transforma en una **tristeza profunda**, tenemos algunos docentes que acaban cogiendo bajas, que acaban estando tristes de ver que no avanzan y se sienten culpables*", yo creo que hay muchos profesionales que acaban de baja y no es broma. *Quiero decir que hay malestar, mucho malestar*". Los docentes de secundaria incluyen "el sentirse **fatigado**, cansado por la situación, inicialmente estos alumnos desgastan mucho".

La **soledad también está presente con la sensación de estar solos** ante una dificultad importante. "*esta sensación de soledad, de estar solos ante una dificultad mayúscula*".

Aparecen también el **enfado** y la **rabia**, dirigida hacia el niño, el sistema, el equipo directivo, los profesionales que asesoran, etc. Entre las emociones también se encuentra la sensación de **frustración** porque lo han intentado repetidamente y no han logrado los resultados que esperaban.

No menos importantes son los comentarios que expresan el **rechazo** hacia estos niños y niñas al percibir que provocan graves malestares a los demás, por ejemplo con comentarios como: "*la primera emoción fue la de un profundo rechazo, ahora es diferente, pero al principio no entendía nada, el rechazo nacía al ver que con sus acciones hacía daño a los demás*".

Encontramos también las **preocupaciones por el resto del grupo**, por saber cómo repercutirá esta situación en el resto de compañeros: "*¿cómo repercutirá esta conducta con el resto de compañeros?*", "*¿cómo haré todas las medidas que debes hacer a nivel individual con este niño? ¿Cómo lo trabajarás dentro del grupo en el aula?*".

La complejidad de todas estas emociones también se pudo expresar como **incertidumbre**, con comentarios como: "*muchos sentimientos confrontados*", "*crea unas emociones ambivalentes, por un lado, desarrollan un sentimiento de protección hacia el alumno y en cambio en otros momentos parece que haya mucha falta de empatía hacia ese mismo alumno e incluso, a veces, te llegan a decir que este alumno no debería de estar aquí*".

Las emociones más positivas también aparecieron, concretamente los participantes destacaron dos, la **alegría** y la **confianza**: "*si me refiero a mi propia emoción lo que yo siento es alegría por ver qué pasa, a ver qué te encuentras es desde una mirada más alegre*", "*alegría y empuje para hacer salir hacia adelante estas personas también están ahí*".

Y finalmente, nos hablan del **reto**, la presencia de la atención al alumno/a vista como un reto en el que hacen referencia a la transformación de las emociones negativas cuando se puede construir un verdadero "trabajo en red", con comentarios como: "*hay un proceso, en función de que, si los docentes están apoyados, de transformación de esta angustia por una preocupación o interés por superar esta angustia y situarse mejor ante esta problemática, para investigar y convertirlo en un reto*". Poder despertar una mirada desde la comprensión del malestar del niño, entender la función de esta conducta para colocarse en otro sitio "*que va de la sensación de que su conducta nos desafía a*

saber que no está personalizado en el docente, no es personal". En este segundo momento pueden "aparecer la risa y otros elementos positivos".

En resumen, ante las emociones obtenidas consideramos que es necesario afrontar con los docentes formas de acompañamiento previas a la intervención para poder construir espacios para la validación, i si es conveniente para la mentalización y transformación de estas emociones. Es importante crear espacios de seguridad donde se favorezca la escucha, la expresión, el entendimiento y el cuidado mutuo entre las personas. Siguiendo a autores como Bateman & Fonagy (2016) "mentalizar implica la toma de conciencia de los estados mentales presentes en uno mismo o en otras personas" (p.28).

Es en este mismo sentido que se propone la necesidad de un trabajo en red, de reflexión y de apoyo mutuo dentro de la comunidad escolar que se prepara para la atención a este alumnado desde la participación colaborativa. La creación de las pequeñas redes (Bolea 2016) pueden ser una condición indispensable y fundamental para actuar de forma proactiva ante estas emociones previas detectadas.

"La pequeña red es el nombre que hemos convenido dar a una forma cooperativa/colaborativa de encarar los casos entre los profesionales, los alumnos y las familias. La pequeña red es una forma de asociación de los profesionales que trabajan en torno a un caso. A su vez, estos profesionales se asocian al alumno ya su familia. La voz, las narrativas y las iniciativas de los profesionales, familias y alumnos pueden encontrar un lugar de expresión en los diferentes espacios de participación y confianza que genera la pequeña red" (p.3)

Seguidamente se exponen las respuestas obtenidas por docentes de primaria y secundaria, EAP's y profesionales del CRETDIC en relación con la segunda cuestión: *¿cómo creen debe ser la intervención educativa adecuada en la atención al alumnado con dificultad de regulación del comportamiento? ¿Qué consideran que contribuye al éxito de la intervención?*

Se obtuvo un fuerte consenso en los cuatro grupos en relación a la necesidad de crear, con este alumnado, un **vínculo de afecto y confianza** como condición indispensable para conseguir cualquier tipo de cambio. Se especifica que hay que crear estrategias que faciliten esta vinculación aunque inicialmente no exista reciprocidad: este "vínculo" *puede no ser algo "innato" se puede trabajar*", "todos tenemos una mochila de relaciones, un bagaje sobre cómo establecemos vínculos, los alumnos también. Si tenemos alumnos de entornos que no han favorecido la creación de vínculos, alumnos desarraigados, deberemos entrar en este espacio porque ellos solos no podrán hacerlo". Con estos alumnos a menudo se necesita este proceso y reflexionar para establecer una estrategia que facilite esta vinculación, aunque inicialmente no haya reciprocidad: "hay que construir un saber específico sobre cómo vincular", "debemos generar tiempo, espacios, y posiciones y actitudes". Estos espacios artificiosos creados para facilitar la relación "sirven de mediación para generar y construir ese interés sincero por el otro, que es algo que se va construyendo durante el proceso. Es un

proceso de final abierto no es algo que esté en frente, como una condición sine qua non. Ni algo que deba convertirse como un resultado, que hacemos una serie de intervenciones y ya tenemos el interés sincero. Debe ser algo que se va renovando construyendo, reconstruyendo y deconstruyendo durante el proceso”.

El docente debe mostrar actitudes de disponibilidad desde **la expectativa positiva** y **confianza**: *“las expectativas, que se fundamentan con unos valores más allá de las habilidades profesionales, valores basados en un interés real por la educación porque pensamos que la educación y el vínculo transforman”, “facilita que haya una persona convencida, de verdad, que la relación puede transformar, que puede crear unas condiciones de mejora para el alumno. Y por tanto, este docente tiene unas expectativas de mejora, en relación con este alumno, porque parte de sus representaciones mentales que así lo creen”.* El alumnado, por su parte, capta la autenticidad de estas expectativas *“porque hay algo que los alumnos captan, en esta relación ese interés real”, “estos alumnos que tienen tanta dificultad para establecer vínculos tienen una especie de detector de vínculos verdaderos y no verdaderos”, “lo saben, saben que la persona que tienen delante lo aprecia o está por él”.*

En relación con esto resaltamos también las aportaciones que enfatizan que cuando el docente es capaz de percibir desde la **empatía** que detrás de las conductas desajustadas del alumno/a hay un niño que sufre, a menudo se da un cambio en la forma de afrontar los retos asociados con este alumnado: *“entender que no lo hacen para ir en contra de nosotros, no es personal contra el profesor, entender que el alumno no lo sabe hacer de otra manera y en el fondo nos está pidiendo ayuda”.* Esta empatía se asocia a una muestra auténtica de **aceptación** y de **respeto** por estos niños y niñas y sus dificultades: *“creamos un entorno de seguridad y confianza”, “el niño debe intuir que no es juzgado por el adulto, sino que el adulto es realmente alguien que, desde dónde puede y cómo sabe, hace el acto de acogerlo”, “sentirse aceptado por alguien, ser importante para alguien, a veces estos chicos tienen una mochila llena de rechazo”.*

Se habla en este sentido de que el docente sea capaz de mostrar **incondicionalidad** desde la aceptación hacia quien es, a pesar de aclarar a continuación, que aunque no por lo que hace: *“amar a un niño es algo que decimos, de sensibilidad por una cuestión de sentimiento, de sentimiento real. No es hacer ver que le quieres, aunque sea capaz de desmontar una clase o de amenazarte o de decirte de todo pero que aun así tú le quieras y se lo hagas saber. Ha pasado esto, pero de todas formas sigo queriéndote”.*

Existe un consenso entre los profesionales en que la actuación debe ser **coherente** y **flexible**. Se comenta, por ejemplo, que mediante los encuentros regulares de los docentes se pueda llegar a acuerdos, y que las decisiones puedan irse revisando y renovando durante el proceso. Y en relación a la flexibilidad del docente: *“a veces las rigideces que nosotros tenemos también provocan que haya cosas que dificultan la relación con el vínculo y estos aspectos también debemos cuestionarlos y entender por qué tenemos esta rigidez”, “cuando los docentes damos respuestas incoherentes, rígidas o impersonales se generan dificultades y hace que todo se tambalee”.*

También, como actuación prioritaria se señala **fomentar la autoestima del alumnado** *“muchas veces estos niños presentan una autoestima, un autoconcepto muy negativo, entonces también necesitan a alguien que confíe de manera real. Tener expectativas y encontrar sus habilidades y hacerlas saber”, “demostrar que estás siempre, te desmonte la clase, te intente agredir, lo que sea, pero que al día siguiente o al cabo de unas horas vuelve a ser una oportunidad y que tú comienzas borrón y cuenta nueva y que sabes que es una persona de bien y que confías plenamente que a la próxima no lo hará igual”.*

Marcar unos límites y unos compromisos que pueda alcanzar *“va de la mano de este vínculo afectivo, el respeto y el amor, establecer unos límites y unos compromisos que como adulto les has dejado muy claros y debes negociarlos muy bien con el niño y que sepa muy bien lo que se le pide”*

En relación a **la organización de los recursos y soportes**, generar las condiciones para que **el referente vincular sea el tutor** con la intención de que *“este tutor pueda interpretar, vivir y acompañar a este alumno desde otra mirada que comienza por esta sensibilidad hacia su sufrimiento, sus adversidades, su malestar”, “el tutor es un mediador en la relación entre el niño y el grupo clase”.* Poco a poco, se irán incorporando otros referentes para fomentar la autonomía, *“generamos condiciones para que este alumnado vaya generalizando este vínculo que ha podido construir con el referente principal”, “es una condición importante que haya un equipo que apoye a este profesional, debe generar los espacios, lo máximo de regulados posible, para que se pueda establecer algún tipo de vínculo afectivo, emocional de proximidad entre este referente y este alumno, incidir en una forma estar juntos que permita algún otro tipo de acuerdo entre el tutor y el alumno”.*

Los docentes de secundaria destacan que, a medida que avanza la escolarización obligatoria, se pasa de estar muchas horas con el tutor en primaria a la disminución de estas horas ya la incorporación de muchos profesionales *“esto va en contra de estos chicos que se hacen mayores ya medida que crecen, los problemas también, y pienso que debería ser a la inversa, cuanto mayores más horas con el tutor”.* En este mismo sentido, **fomentar la estabilidad de los docentes en los centros** *“una cuestión que dificulta es la inestabilidad de los equipos docentes de los centros. Encontramos muchas veces, sobre todo en secundaria, cuando tienes un buen tutor que ha vinculado con el alumno, al año siguiente por la dinámica del centro, pierdes a la persona de referencia y esto supone otra pérdida para este chico, otro proceso de luto”.*

Se prioriza **contar con el apoyo del equipo directivo:** *“ lo que necesitan se resumiría en una frase muy sencilla: estamos contigo y por ti. Y esto es “estamos”, no “estoy”, eso implica que haya un equipo directivo detrás, que este niño es del centro, que se potencien espacios de encuentro de los docentes, para poder articular qué es lo que nos está favoreciendo y qué no. Y toda la estrategia más de prevención que se puede organizar y planificar”.* En este sentido, **crear un equipo de seguimiento y**

evitar que recaiga la atención del alumno en una sola persona, *“es una responsabilidad compartida”*.

Se señala también la importancia de **reorientar los traspasos de información entre docentes**: *“muy a menudo cometemos errores cuando hacemos los traspasos de información, deberíamos hacerlos sin etiquetar directamente ni prejuizar, deberíamos centrarnos en orientar sobre cómo actuar con el alumno, hacer traspasos de estrategias y no de problemáticas”*.

Contar con el asesoramiento de profesionales: *“es difícil establecer vínculo con alumnos que no sabemos cómo acercarnos. Necesitamos el asesoramiento porque no es que uno no quiera vincular con él, sino que a veces no sabe cómo hacerlo. Y cuando alguien te rechaza tiendes, tú también, a rechazar, quiero decir debes ser muy estable muy firme para poder seguir acercándote, aunque los alumnos no quiera”*.

Y finalmente, **se señala la importancia del diálogo con todo el grupo clase**: *“los procesos de vinculación con estos alumnos generan posiciones diferentes con los compañeros del grupo clase, es decir, en el momento en que se establecen determinados tipos de artificios para vincular con estos niños, los demás alumnos también plantean algunas cuestiones del orden de por qué se realiza este tipo de intervenciones y no con ellos. Se genera cierto sentimiento, ciertas percepciones de injusticia”*.

Reflexiones finales

Las experiencias de los docentes que han participado en los grupos de discusión, no han puesto el foco en programas concretos o en “soluciones o herramientas mágicas” que a veces esperamos ante la complejidad de los hechos que debemos asumir en el día a día. En base a su conocimiento y experiencia en el abordaje de las intervenciones educativas en el alumnado con DRC, juntos confluyen en dar importancia a elementos propios de las relaciones humanas positivas: vínculo, confianza, escucha, validación emocional, relación, red... que, de hecho, son elementos que inciden de manera favorable en todo el alumnado.

Como docentes nos han puesto de manifiesto que el reto que supone la atención a este alumnado a menudo despierta miedos e inquietudes que pueden llegar a abrumar. En este sentido, para afrontar y acompañar en estas emociones se necesita el apoyo de todo el centro educativo y la creación de espacios para expresar, compartir y construir juntos. Para poder atender al alumnado desde un lugar que nazca de la reflexión debemos poder hacer conscientes las emociones previas que sentimos ya partir de ahí poder escuchar y entender las singularidades del alumnado de forma más compartida y mentalizada.

En la construcción de la respuesta educativa la medida que ha obtenido mayor consenso ha sido la creación de vínculos de confianza con sus referentes, como figuras

que se interesan y se preocupan. Este vínculo se percibe como una condición necesaria para calmar comportamientos y generar bienestar.

Estas conclusiones expresadas en los fragmentos que hemos ido reproduciendo coinciden con las de autores como Joan Carles Mèlich (2010) quien considera que los centros educativos son espacios de relación y diálogo, en los que se desarrolla la capacidad para la convivencia y la interacción con los otros. Para este autor, una de las características de los centros educativos debe ser la hospitalidad que implica la capacidad de recibir al otro y de acogerlo con toda su diversidad y singularidad, respetando sus necesidades e intereses. Esto nos lleva a entender los centros educativos como espacios inclusivos, que deben acoger y atender a las diferentes necesidades educativas del alumnado, ya sean físicas, emocionales, cognitivas o sociales.

Todo ello coincide con lo que nos han dicho los profesionales que hemos entrevistado.

Habría que, por último, pero no menos importante, seguir investigando incluyendo la voz del alumnado y sus familias en primera persona y poder abordar cómo aplicamos estas medidas ante el aumento imparable de estas necesidades en las aulas.

Referencias Bibliográficas

- 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 resiliencia: 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 house hold dysfunction. *Child Abuse & Neglect*, 28(7), 771–784.
- Felitti, V. J. (2002). The relation between adverse child hood 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 child hood abuse and house hold dysfunction to many of the leading causes of death in adults: the adverse child hood 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 Relations 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 ala 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 child hood: 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: neighbour hoods, 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.

Notas:

[1] Pe en el DSM-V: Trastorno Oposicionista Desafiante (TOD); Trastorno de Conducta (TC): o Trastorno Explosivo Intermitente (TEI) (American Psychiatric Association, 2013).

[2] Curso 2018-2019

Correspondencia con los autores: *Imma Balart*. E-mail: mbalart6@xtec.cat. *Marta Sadurní*. E-mail: marta.sadurni@udg.edu. *Marc Pérez-Burriel*. E-mail: marc.perez@udg.edu.