



Què funciona en educació?

Evidències per a la millora educativa

10

maig de 2018

Els programes conductuals milloren les actituds i els resultats de l'alumnat?

Miquel Àngel Alegre

Les conductes disruptives, d'indisciplina o fins i tot agressivitat distorsionen el funcionament òptim de les classes i comprometen les condicions d'ensenyament-aprenentatge del conjunt de l'alumnat. Alhora, s'ha fet evident que aquests problemes d'actitud, quan es mantenen en el temps, perjudiquen el progrés educatiu dels alumnes que les protagonitzen. Les respostes que des dels centres educatius s'ha donat a aquest problema han estat diverses, des de l'establiment de sistemes de faltes i expulsions fins a enfocaments preventius o activitats de gestió emocional. Què sabem sobre l'efectivitat d'aquestes intervencions? Quines funcionen millor? En quines condicions? I com podem fer per avançar cap a programes conductuals més efectius a casa nostra?

“Durant massa temps l'educació s'ha basat en inèrcies i tradicions, i els canvis educatius, en intuïcions o creences no fonamentades. El moviment 'Què funciona' irromp en el món de l'educació amb un objectiu clar: promoure polítiques i pràctiques educatives basades en l'evidència. Ivàlua i la Fundació Jaume Bofill s'alien per fer avançar aquest moviment a casa nostra.”



Què funciona en educació?

Evidències per a la millora educativa

Els programes conductuals milloren les actituds i els resultats de l'alumnat?



Miquel Àngel Alegre

Doctor en Sociologia per la Universitat Autònoma de Barcelona. Cap de projectes de la Fundació Jaume Bofill. Ha treballat com a analista a l'Institut Català d'Avaluació de Polítiques Públiques (Ivàlua). És expert en avaluació de polítiques educatives i responsable de la publicació *Què funciona en educació*.

Motivació

Les conductes o actituds disruptives, d'indisciplina, desafiament, rebel·lia o fins i tot agressivitat, sobretot quan són d'una certa intensitat i es fan sostingudes en el temps, distorsionen el funcionament òptim de les classes i comprometen les condicions d'ensenyament i aprenentatge de tot l'alumnat. A la pràctica, és sabut que professorat i mestres dediquen un percentatge significatiu del seu temps a l'aula a intentar controlar i gestionar problemes conductuals o disciplinaris d'índole diversa [1]. Tot aquest temps no l'ocupen en el desenvolupament positiu de dinàmiques d'aprenentatge.

Professorat i mestres dediquen un percentatge significatiu del seu temps a l'aula a intentar controlar i gestionar problemes conductuals o disciplinaris.



Alhora, s'ha fet també evident que les manifestacions sostingudes de mala conducta representen un inconvenient important per al progrés i les oportunitats educatives dels alumnes que les protagonitzen [2] [3]. El perjudici és encara més greu quan a la base dels problemes conductuals es troben trastorns emocionals o de salut mental.

Un escenari diferent, i segurament més preocupant, és quan el problema conductual es manifesta en forma de violència física, verbal o psicològica, i arriba a traduir-se en actituds i pràctiques d'assetjament dins i fora de l'aula o de l'escola. Aquest és certament un fenomen que requereix una atenció específica, però que, tanmateix, acaba formant part del ventall de problemes de conducta que poden tenir lloc en l'àmbit escolar.

Un escenari diferent, i segurament més preocupant, és quan el problema conductual es manifesta en forma de violència física, verbal o psicològica.



A Catalunya, les respostes que des dels centres i l'administració educativa s'han assajat davant d'aquest conjunt de problemes engloben des de programes especialitzats de tutorització individual o en petits grups, fins a protocols de control i sancions disciplinàries, passant per activitats més o menys puntuals de sensibilització, modelització o jocs de rol en contextos d'aula. Algunes escoles i instituts han incorporat aquestes intervencions o d'altres en el marc dels plans de convivència de centre. Alhora, és habitual que el tractament dels problemes conductuals s'incorpori dins l'àmbit d'intervenció dels dispositius o departaments d'orientació o atenció a la diversitat dels centres, i tingui el suport dels serveis especialitzats dels ajuntaments o dels equips d'assessorament i orientació psicopedagògica de zona. Finalment, sobretot en l'educació secundària, ha estat freqüent la pràctica d'ubicar l'alumnat conductual en grups classe de ràtio reduïda o de diversificació curricular en els quals acaben concentrant-se problemes diversos (socials, acadèmics, trastorns emocionals, etc.).

Tanmateix, rarament l'aposta per unes accions o altres, ni el seu disseny i implementació, han tingut en compte l'evidència empírica acumulada sobre la seva efectivitat; això és, sobre els impactes (positius, nuls o negatius) que han provocat allà on s'han dut a terme. Així mateix, en pocs casos han estat avaluades de forma rigorosa. En aquesta revisió ens preguntem justament això: què sabem sobre el funcionament dels programes de millora conductual en l'àmbit escolar?

De quines polítiques parlem

Són múltiples i diverses les formes, les estratègies i els programes que poden implementar-se en l'àmbit escolar per treballar aspectes relacionats amb les conductes, els comportaments i les actituds de l'alumnat. Aquesta diversitat té a veure tant amb les característiques del problema que es vol corregir com amb apostes específiques relatives al disseny i els mètodes d'intervenció.

Els problemes conductuals: tipus i característiques

La literatura sobre problemes conductuals originats o manifestats en el context escolar és ingent i planteja una gran varietat d'àmbits d'atenció. De forma molt simplificada, podrien distingir-se dues grans modalitats de problemes, cadascuna amb causes, factors desencadenants i nivells de gravetat internament variables. Aquests

problemes són els que motiven la diversitat d'objectius de canvi d'uns programes i dels altres.

- **Problemes conductuals interns (*Internalizing Behaviour Problems*)**. Inclouen desordres experimentats en el pla més personal o subjectiu, i afecten principalment l'equilibri psicològic o emocional de l'individu. Depressió, ansietat, aïllament, problemes d'atenció, concentració, dissociació o hiperactivitat, entre d'altres, entrarien dins d'aquesta categoria. El nivell de severitat d'aquests problemes pot ser molt variable, així com les seves manifestacions externes.

- **Problemes conductuals externs (*Externalizing Behavior Problems*)**. Es refereixen a problemes que s'expressen principalment en el terreny de les relacions socials i en espais compartits.

Es parla aquí de comportaments antinormatius, disruptius o d'indisciplina a l'aula; de desafiament a l'autoritat, agressivitat o violència; d'assetjament.



En l'àmbit escolar, es parla aquí de comportaments antinormatius, disruptius o d'indisciplina a l'aula; de desafiament a l'autoritat, agressivitat o violència; d'assetjament (quan la violència física, verbal o psicològica s'exerceix de forma sostinguda i amb relacions de dominació de companys d'escola). Diversos estudis inclouen dins aquesta categoria altres desordres externs vinculats a pràctiques de risc dins o fora del centre, com ara el consum d'alcohol, tabac o drogues, o robatoris. En tot cas, l'espectre dels problemes externs és ampli i presenta nivells d'intensitat o gravetat diferents. Algunes d'aquestes conductes o comportaments poden tenir origen o estar associats a problemes conductuals interns; d'altres, no.

Els programes conductuals: diversitat de respostes

Entre els programes adreçats a reduir els problemes conductuals externs dins l'àmbit escolar trobem una diversitat notable de dissenys, mètodes i modalitats d'intervenció. Així, més enllà de l'objectiu o problema específic en què se centrin, podríem diferenciar els programes (o els seus components) a partir d'uns eixos:

- **Orientació preventiva o correctiva**. Les intervencions poden tenir un caràcter correctiu quan s'adrecen a neutralitzar o minimitzar la prevalença d'un problema conductual individual o col·lectiu ja existent, o es poden dissenyar amb la voluntat d'anticipar-se a l'emergència del problema. L'elecció d'un tipus d'orientació o d'un altre justifica l'aposta per unes modalitats de tractament o unes altres (elements que s'enumeren tot seguit).
- **Aproximació focalitzada o "universal" de les activitats**. D'una banda, podem trobar programes o plans de mesures que s'adrecen a tots els alumnes de l'escola o de l'aula, generalment amb l'objectiu de millorar el clima convivencial i les seves actituds d'adhesió a l'ensenyament. D'altra banda, parlariem d'intervencions focalitzades en alumnes amb problemes específics en el terreny conductual o actitudinal, generalment implementades en petits grups o de forma individual.
- **Enfocament punitiu o d'apoderament i reforç positiu**. Distingiríem, d'una banda, intervencions que prioritzen l'acció disciplinària punitiva com a mecanisme

de redreçament del mal comportament (típicament, expulsions de classe o de l'escola), i de l'altra, actuacions orientades a dotar l'alumnat de competències socials o de gestió del conflicte i recompensar positivament els canvis assolits.

- **Dosificació de les intervencions.** Remet a la durada o extensió en el calendari de les activitats, així com a la seva freqüència i periodicitat.
- **Institucions i perfil dels professionals** implicats en el disseny i implementació de la intervenció. En aquest punt, diferenciariem: *a*) programes i actuacions que són desenvolupats pel professorat ordinari del centre (com a projecte transversal o específic d'unes matèries o de les altres); *b*) intervencions que són liderades per especialistes vinculats a l'escola (equips de psicopedagogia interns o externs al centre); *c*) programes que impliquen el concurs de professionals d'altres sectors (habitualment, serveis socials, sanitaris o de justícia juvenil).
- **Model i activitats del tractament.** Fem referència al marc que guia l'estratègia de tractament pròpia dels programes: conductual, cognitivoconductual, atenció plena (*mindfulness*), psicoteràpia i *coaching*. Alhora, remetriem també aquí a la diversitat d'activitats que tots els programes poden arribar a incloure: modelització; contractes i establiment d'objectius; activitats de sensibilització i discussió de grup; entorns cooperatius, premis i incentius; jocs de rol; mentoria; eines d'autocontrol, resolució de conflictes i gestió de les relacions interpersonals; mediació entre companys; meditació i relaxament, etc.
- **Abast i comprensivitat de les actuacions.** Alguns programes incorporen activitats que intenten involucrar altres camps o actors rellevants en la vida dels infants i adolescents. Un cas paradigmàtic és el paper, més o menys central, que una part important dels programes conductuals atorga a la família de l'alumne. Altres programes, en canvi, limiten les seves actuacions a l'alumnat objecte d'intervenció.

El focus de la revisió

En aquesta revisió centrem l'atenció en aquells **programes que tenen com a objectiu principal prevenir o redreçar problemes conductuals "externs" que es manifesten en l'entorn escolar**, bàsicament: *a*) conductes i actituds sistemàtiques d'indisciplina o disruptives en el marc de l'aula, i *b*) conductes "antisocials", d'agressivitat o violència entre companys dins o fora de l'aula (incloent-hi l'assetjament). Parlem de programes que tenen com a propòsit general millorar el clima de relacions i aprenentatge, i incrementar així les oportunitats educatives dels alumnes. En direm **programes conductuals o actitudinals (PCA)**, acceptant la diversitat que aquests poden contenir en termes d'objectius específics, aproximació, continguts, abast i tipologies de tractament. Part d'aquesta diversitat tindria a veure amb el pes, certament variable, que pot arribar a tenir l'objectiu de millora dels assoliments acadèmics (rendiment, graduació i transicions) en el si dels diferents programes.

Parlem de programes que tenen com a propòsit general millorar el clima de relacions i aprenentatge, i incrementar així les oportunitats educatives dels alumnes. En direm programes conductuals o actitudinals (PCA).



En tot cas, quedaran fora del radi d'atenció d'aquest informe els programes específicament centrats en la reducció de l'absentisme escolar, els programes d'àmbit clínic

o psicosocial que tenen com a objecte problemes conductuals associats a trastorns greus de la salut mental, i els programes vinculats a l'àmbit de la justícia juvenil, encara que tots tres puguin involucrar la participació de les escoles o dels professionals dels centres educatius.

Preguntes que guien la revisió

Tot considerant la diversitat d'intervencions que poden encabir-se dins la categoria de PCA, la revisió d'evidències que aquí es presenta vol respondre als interrogants següents: aconseguen els PCA els objectius de millora que persegueixen en el terreny dels comportaments, les actituds, les emocions i les relacions socials? Fins a quin punt són també efectius a l'hora de millorar els resultats educatius dels infants i adolescents que hi participen? Com són els PCA més efectius? És a dir, quins atributs o components dels PCA incrementen la probabilitat que tinguin un impacte positiu amb relació als objectius perseguits? Quins col·lectius d'alumnes (segons l'edat, el perfil socioeconòmic i conductual) tenen més a guanyar amb les diferents modalitats de PCA? I en darrer lloc, i en funció de com hàgim pogut respondre als interrogants anteriors: és recomanable estendre i ampliar aquest tipus de programes arreu de Catalunya? Amb quines condicions?

Revisió de l'evidència

Metanàlisis considerades

Com hem dit anteriorment, són majoria els centres educatius catalans que s'han implicat en el desplegament de programes conductuals o actitudinals. Així, avui dia disposem a casa nostra d'un ventall de PCA força ampli i heterogeni en enfocaments, continguts i recursos. Cal dir, però, que el desplegament d'aquests programes ha generat ben poca evidència sobre el seu potencial d'impacte. Per aquest motiu, per tal de respondre a les qüestions plantejades, hem hagut de recórrer a avaluacions i revisions d'estudis de programes desenvolupats en altres països, principalment als Estats Units.

Les taules que es mostren a continuació descriuen les vint metanàlisis que constitueixen la base d'evidències de la revisió de revisions que aquí presentem.

En conjunt, aquestes metanàlisis apleguen un ventall ampli i divers d'avaluacions experimentals i quasiexperimentals d'impacte de diferents PCA: actuacions per prevenir conductes disruptives i antisocials, programes contra la violència i les actituds agressives a l'escola, intervencions dirigides a la gestió de la ràbia (*anger*), programes d'habilitats socials, actuacions per reduir l'assetjament i la victimització, programes d'atenció plena (*mindfulness*),

En conjunt, aquestes metanàlisis apleguen un ventall ampli i divers d'avaluacions experimentals i quasiexperimentals d'impacte de diferents PCA.



programes escolars de suport a la conducta positiva (*School-Wide Positive Behavior Support*), estratègies específiques de gestió de l'aula i intervencions basades en el processament d'informació social. Recollim també aquí revisions sobre l'efectivitat d'actuacions disciplinàries de tipus punitiu (expulsions de classe o de l'escola). Dividim tota aquesta diversitat en funció de l'orientació focalitzada (taula 1), universal (taula 2) o combinada (focalitzada i universal, taula 3) dels programes considerats en cadascuna de les metanàlisis.

Per norma general, els programes considerats s'adrecen a l'alumnat de primària i secundària, i prioritzen l'atenció en els resultats (*outcomes*) de canvi conductual (només deu de les vint metanàlisis considerades tenen també en compte els possibles efectes dels PCA en el terreny acadèmic). La seva durada, però, és molt variable i pot oscil·lar entre deu setmanes i dos cursos escolars. De la mateixa manera, els PCA inclosos en les metanàlisis són també diversos quant al perfil dels responsables, formats i marcs de tractament i activitats.

Taula 1.
Metanàlisis considerades. Programes focalitzats (únicament)

Metanàlisis (N = estudis inclosos)	Tipus d'intervenció	Població	Outcomes	Dosificació	Resum dels efectes*
Gansle [4] (N = 20)	Programes focalitzats implementats en l'àmbit escolar que tenen entre els seus objectius la gestió de la ràbia (<i>anger</i>). Modalitats: personal (autoconeixement, gestió emocional, relaxament); social (habilitats socials, comunicatives, resolució de problemes); combinació (personal i social). Formats: individuals, grupals (2 alumnes o més), combinació (individuals o grupals).	Alumnes de primària a secundària superior amb problemes conductuals externs.	<ul style="list-style-type: none"> • Problemes conductuals externs: conducta agressiva, disruptiva, desafiant i diferents formes de ràbia. • Habilitats socials: competències socials i interpersonals, autocontrol, assertivitat, resolució de problemes, gestió emocional. • Problemes conductuals interns: depressió, timidesa, somatització, ansietat. • Habilitats i assoliments acadèmics: rendiment, notes, adhesió escolar, atenció i assistència. • Creences i actituds: autoeficàcia, autoestima, autocontrol. 	Durada mitjana de les intervencions: 14 hores.	<ul style="list-style-type: none"> • Efecte global: d = 0,31 Per <i>outcomes</i> • Problemes conductuals externs: d = 0,54 Sobretot són efectius els programes de més durada i amb més activitats. • Habilitats socials: d = 0,34 Sobretot són efectius els programes amb més activitats, i adreçats a alumnes amb necessitats especials. • Problemes conductuals interns: d = 0,43 • Habilitats i assoliments acadèmics: d = -0,11 • Creences i actituds: d = 0,11
Noltemeyer, Ward i MacLoughlin [5] (N = 34)	Expulsions de classe (<i>in-school suspension</i>) i expulsions del centre (<i>out-of-school suspension</i>). En tot cas, de caràcter temporal: expulsions de classe durant mig dia com a mínim; expulsions del centre superiors a un dia.	Alumnat de primària i secundària.	<ul style="list-style-type: none"> • Rendiment acadèmic: resultats dels alumnes en tests estandarditzats. • Abandonament escolar. 	No aplica.	<ul style="list-style-type: none"> • Rendiment acadèmic • Expulsió classe: g = -0,10 • Expulsió centre: g = -0,24 Abandonament escolar • Expulsió classe: g = 0,25 • Expulsió centre: g = 0,28
Quinn <i>et al.</i> [6] (N = 35)	Programes d'habilitats socials per a alumnes amb trastorns emocionals o conductuals. Aproximacions: programes basats en manuals o en la literatura; programes experimentals.	Alumnat de primària i secundària.	<ul style="list-style-type: none"> • Conducta prosocial: relacions socials, resolució de problemes socials, competència social. • Problemes conductuals: conducta problemàtica a l'escola i amb la família, problemes de comunicació, conducta disruptiva. • Aspectes conductuals específics: ansietat, adaptació, cooperació, interacció, autoestima, agressió. • Rendiment acadèmic: proves estandarditzades. 	Mitjana de 12 setmanes, 2,5 hores per setmana.	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Outcomes</i> seleccionats • Relacions socials: d = 0,27 • Conducta problemàtica a l'escola: d = 0,18 • Rendiment acadèmic: d = 0,05 No es detecten efectes diferencials significatius en funció de les característiques dels programes (estructurats o experimentals) ni de l'edat dels participants.
Reddy <i>et al.</i> [7] (N = 29)	Programes focalitzats adreçats a tractar o prevenir els trastorns emocionals (<i>emotional disturbances</i>). Enfocaments: programes preventius, intervencions correctives.	Infants i adolescents amb trastorns emocionals (<i>emotional disturbance</i>) o en risc de desenvolupar-ne. De primària a secundària superior.	<ul style="list-style-type: none"> • Problemes conductuals externs • Problemes conductuals interns • Habilitats adaptatives • Habilitats socials • Adhesió escolar • Habilitats acadèmiques: competències de llengua i matemàtiques. • Assoliments escolars: complació i assistència escolar. 	Variable no considerada.	<ul style="list-style-type: none"> • Programes preventius: d = 0,54 <i>Outcomes</i> seleccionats • Problemes conductuals externs: d = 0,63 • Adhesió escolar: d = 0,98 • Habilitats acadèmiques: d = 0,28 • Intervencions: d = 1,34 <i>Outcomes</i> seleccionats • Problemes conductuals externs: d = 1,27 • Adhesió escolar: d = 1,07 • Habilitats acadèmiques: d = 1,78 • Complació escolar: d = 0,38
Wilson i Lipsey [8] (N = 47)	Programes escolars basats en el processament d'informació social adreçats a alumnes amb problemes conductuals externs o en risc de tenir-ne. Tractaments: resolució de problemes socials, presa de perspectiva i empatia, gestió de la ràbia, habilitats socials. Responsables/professionals: personal escolar, investigadors, estudiants universitaris. Context: escoles i aules ordinàries, i escoles o aules especials. Format: individual, grupal.	Alumnat de primària i secundària.	<ul style="list-style-type: none"> • Conducta agressiva: violència, agressions, baralles, delictes contra persones, comportaments disruptius, <i>acting out</i>, problemes conductuals externs. 	La majoria de programes tenen una durada de 5 a 15 setmanes, amb 1 o 2 sessions per setmana.	<ul style="list-style-type: none"> • Conducta agressiva: d = 0,26 Sobretot són efectius els programes desenvolupats en l'entorn escolar ordinari (en oposició a aules o centres especials). La resta de característiques dels programes no marquen diferències. No es detecten efectes diferencials significatius en funció de les característiques dels alumnes.

* En negreta, efectes estadísticament significatius. d = diferència estandarditzada de mitjanes (estimador de Cohen) g = diferència estandarditzada de mitjanes (estimador de Hedges)

Font: Elaboració pròpia

Taula 2. Metanàlisis considerades. Programes universals (únicament)

Metanàlisis (N = estudis inclosos)	Tipus d'intervenció	Població	Outcomes	Dosificació	Resum dels efectes*
Korpershoek et al. [9] (N = 55)	Estratègies i programes d'aula adreçats a millorar els resultats educatius i conductuals dels alumnes. Estratègies: canvi en les pràctiques docents, programes de millora conductual, millora de la relació professors-alumnes, programes socioemocionals.	Alumnat d'infantil i primària.	<ul style="list-style-type: none"> Resultats acadèmics: rendiment en tests estandaritzats i notes. Variables conductuals: problemes conductuals externs i interns. Habilitats socioemocionals: habilitats socials, gestió emocional, adaptació, empatia. Motivacions: vers l'escola i l'aprenentatge. 	De 3 mesos a més d'un any.	<p>En el cas dels programes de millora conductual</p> <ul style="list-style-type: none"> Resultats acadèmics: g = 0,18 Variables conductuals: g = 0,23 Habilitats socioemocionals: g = 0,20 Motivacions: g = 0,08 <p>No es detecten efectes diferencials significatius en funció de la durada dels programes, ni del perfil dels alumnes (sexe, curs, estatus socioeconòmic).</p>
Maynard et al. [10] (N = 61)	Intervencions <i>mindfulness</i> adreçades a la millora socioemocional, conductual i acadèmica. Components: treball sobre el moment present, meditació, tècniques de respiració, tècniques de relaxació, <i>mindfulness</i> en les activitats diàries, observació del cos, ioga. Responsables/professionals: professorat, especialista extern.	Alumnat d'infantil, primària i secundària.	<ul style="list-style-type: none"> Habilitats cognitives: funcions executives, memòria, capacitat d'atenció. Resultats acadèmics: rendiment estandaritzat, notes, lectura. Conducta: problemes conductuals externs, assistència. Habilitats socioemocionals: ansietat, estrès, adhesió, habilitats socials, autoestima, gestió emocional, determinació, problemes conductuals interns. Variables fisiològiques: cortisol, ritme cardíac, activitat cerebral. 	Mitjana de 10 setmanes, 26 sessions i un total de 13 hores.	<ul style="list-style-type: none"> Habilitats cognitives: g = 0,25 Resultats acadèmics: g = 0,27 Conducta: g = 0,14 Habilitats socioemocionals: g = 0,22 <p>Variables fisiològiques: no es reporta per mostra limitada d'estudis. No es detecten efectes diferencials significatius en funció de les característiques dels programes (components, responsables, durada). No s'analitzen efectes diferencials segons el perfil d'alumnes.</p>
Solomon et al. [11] (N = 20)	Programes escolars de suport a la conducta positiva. Components: aplicacions d'anàlisi conductual (reforç positiu i incentius), focus en la prevenció, focus instructiu, pràctiques basades en l'evidència, aproximació sistemàtica (a tota l'escola). Formats: basats en l'aula, fora de l'aula.	Alumnat de primària.	<ul style="list-style-type: none"> Disciplina: incidències registrades d'indisciplina. Problemes conductuals: freqüència d'incidents de mala conducta. 	Programes de menys d'un any vs. programes de més d'un any.	<ul style="list-style-type: none"> Disciplina: r2 = 0,33 Problemes conductuals: r2 = 0,44 <p>Sobretot són efectius els programes en context no estructurat (afectació transversal al centre). La durada del programa no marca diferències.</p>
Valdebenito et al. [12] (N = 37)	Programes escolars adreçats a reduir la incidència de l'exclusió com a mesura disciplinària. Enfocaments: en l'àmbit d'escola (centrat en pràctiques escolars i docents); en l'àmbit de l'alumnat (centrat en les conductes dels alumnes). Responsables/professionals: professional de psicologia o conseller, treballadors socials, professorat, agent comunitari, policia. Formats: curricular, no curricular. Tractaments: programes de reforç i extraescolars, mentoria i monitorització, programes d'habilitats socials, programes comprensius, intervencions contra la violència i d'autocontrol, serveis de salut mental.	Alumnat de primària i secundària (de 4 a 18 anys).	<p>Outcome principal</p> <ul style="list-style-type: none"> Exclusions escolars: inclou exclusió de classe o de l'escola, de curta o llarga durada. <p>Outcomes secundaris</p> <ul style="list-style-type: none"> Problemes conductuals externs: desafiament, conductes delictives o agressives, assetjament. Problemes conductuals interns: inhibició, aïllament, ansietat, depressió. 	Mitjana de 20,4 setmanes, 1,78 hores per setmana.	<p>Sobre l'<i>outcome</i> principal: exclusions</p> <ul style="list-style-type: none"> Efecte global (curt i mitjà termini): d = 0,30 Efecte mitjà termini (12 mesos): d = 0,15 Exclusions de classe: d = 0,35 Exclusions de centre: d = 0,02 Expulsions definitives del centre: d = 0,53 <p>Sobretot són efectius els: a) programes de millora d'habilitats acadèmiques, b) mentoria i monitorització, c) programes d'habilitats socials per a professorat, d) serveis de salut mental. No es detecten efectes diferencials significatius en funció de l'enfocament (escola o alumne) o de l'edat dels participants.</p>
Washington State Institute for Public Policy [13] (N = 7)	Good Behavior Game, programa adreçat a millorar els problemes de conducta a l'aula i prevenir futures conductes delictives o de risc.	Alumnat a l'inici de primària (1r i 2n).	<ul style="list-style-type: none"> Síntomes conductuals externs Graduació secundària Desordres conductuals antisocials Ansietat Depressió Intents de suïcidi Crim Consums il·lícits (alcohol, tabac, drogues) 	Dos anys de durada, implementació diària segons les matèries.	<ul style="list-style-type: none"> Síntomes conductuals externs: d = 0,44 Graduació secundària: d = 0,162 Desordres conductuals antisocials: d = 0,30
Washington State Institute for Public Policy [14] (N = 11)	Promoting Alternative Thinking (PATH), programa d'educació socioemocional adreçat a millorar les habilitats socials i la gestió emocional i a prevenir problemes greus de conducta i trastorns emocionals.	Alumnat de primària.	<ul style="list-style-type: none"> Síntomes conductuals externs Síntomes conductuals interns Rendiment acadèmic 	2 o 3 sessions setmanals durant diversos anys.	<ul style="list-style-type: none"> Síntomes conductuals externs: d = 0,03 Síntomes conductuals interns: d = 0,01 Rendiment acadèmic: d = 0,13

* En negreta, efectes estadísticament significatius. d = diferència estandaritzada de mitjanes (estimador de Cohen) g = diferència estandaritzada de mitjanes (estimador de Hedges) r2 = coeficient de determinació. Font: Elaboració pròpia

Taula 2. (continuació)
Metanàlisis considerades. Programes universals (únicament)

Metanàlisis (N = estudis inclosos)	Tipus d'intervenció	Població	Outcomes	Dosificació	Resum dels efectes*
Wilson i Lipsey [15] (N = 73)	Programes escolars basats en el processament d'informació social. Tractaments: resolució de problemes socials, presa de perspectiva i empatia, gestió de la ràbia, habilitats socials. Responsables/professionals: professorat, investigadors, especialistes (interns o externs).	Alumnat de primària i secundària.	<ul style="list-style-type: none"> • Conducta agressiva: violència, agressions, baralles, delictes contra persones, comportaments disruptius, <i>acting out</i>, problemes conductuals externs. 	La majoria de programes tenen una durada de 5 a 20 setmanes, amb 1 o 2 sessions per setmana.	<ul style="list-style-type: none"> • Conducta agressiva: d = 0,21 s Sobretot són efectius els programes de més freqüència en el temps (no necessàriament més llargs) i que no presenten problemes d'implementació. La modalitat de tractament i el perfil dels responsables no marquen diferències. Se'n beneficien sobretot alumnes de baix nivell socioeconòmic o d'escoles situades en barris de nivell socioeconòmic baix.
Sobre programes anti-assetjament escolar					
Farrington i Ttofi [16] (N = 44)	Programes adreçats a reduir l'assetjament i la victimització en entorns escolars. Components (selecció): plans anti-assetjament escolar de centre, regles d'aula, conferències i assemblees de sensibilització, mètodes disciplinaris, materials curriculars, treball entre companys (mediació, mentoria entre companys, etc.), vídeos, formació del professorat, formació i trobades amb famílies, etc.	Alumnat de primària i secundària.	<ul style="list-style-type: none"> • Assetjament. Elements: a) atac o intimidació física, verbal o psicològica amb intenció d'aterrorir o causar danys a la víctima; b) relació desigual de poder; c) repetició relativament prolongada dels incidents. • Victimització: haver estat objecte d'assetjament escolar. 	No es detalla de forma agregada.	<ul style="list-style-type: none"> • Assetjament escolar: OR = 1,36 Sobretot són efectius els programes que inclouen formació i trobades amb famílies, i programes de més intensitat adreçats als alumnes (+ 20 hores). • Victimització: OR = 1,29 Sobretot són efectius els programes que inclouen treball entre companys, vídeos i programes de més durada adreçats als alumnes (+ 270 dies).
Ferguson et al. [17] (N = 45)	Programes adreçats a reduir l'assetjament i la victimització en entorns escolars.	Alumnat de primària i secundària inferior.	<ul style="list-style-type: none"> • Assetjament: inclou qualsevol element d'agressió física, verbal o psicològica entre companys d'escola. 	Variable no considerada.	<ul style="list-style-type: none"> • Efecte global: r = 0,12 Se'n beneficien sobretot alumnes d'alt risc. L'etapa educativa no marca la diferència. No s'analitzen efectes diferencials segons les característiques dels programes.
Merrell et al. [18] (N = 16)	Programes adreçats a combatre les conductes d'assetjament escolar. Activitats (exemples): treball d'habilitats socials, empatia, resolució de problemes, mentoria, discussió, jocs de rol, formació docent, etc.	Alumnat de primària i secundària inferior.	<p>Outcomes diversos (28), entre d'altres:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Pràctica d'assetjament escolar • Victimització • Testimoni d'assetjament escolar • Interaccions positives amb companys • Problemes conductuals o emocionals • Autoestima • Habilitats socials 	Variable no considerada.	<ul style="list-style-type: none"> • Victimització: d = 0,27 • Testimoni d'assetjament: d = 0,35 • Autoestima: d = 1,08 • Acceptació dels companys: d = 0,61 • Coneixement sobre prevenció de l'assetjament (professorat): d = 1,52 • Respostes adequades davant de l'assetjament (professorat): d = 0,30 • Habilitats efectives d'intervenció (professorat): d = 0,99 • Registre incidents d'indisciplina (escola): d = 0,79
Polanin et al. [19] (N = 11)	Programes escolars de prevenció de l'assetjament centrats en canvis d'actitud dels alumnes "espectadors". Responsables/professionals: professorat, especialista o investigador. Activitats (exemples): conscienciació, modificació actitudinal, jocs de rol, modelització, vídeos, programes informàtics, etc.	Alumnat de primària i secundària inferior.	<p>Outcome principal</p> <ul style="list-style-type: none"> • Intervenció de l'espectador: intenció d'intervenir, intenció d'aturar l'assetjament, intervenció directa, dificultats d'intervenció. <p>Outcome secundari</p> <ul style="list-style-type: none"> • Actitud d'empatia cap a la víctima: tristor, ansietat, suport, etc. 	Programes d'1 a 12 mesos.	<ul style="list-style-type: none"> • Intervenció espectador (outcome principal): g = 0,20 Sobretot són efectius els programes desenvolupats per especialistes o investigadors. La durada del programa no marca diferències. Se'n beneficien sobretot alumnes de secundària. • Actitud d'empatia (outcome secundari): g = 0,05.

* En negreta, efectes estadísticament significatius. d = diferència estandarditzada de mitjanes (estimador de Cohen) g = diferència estandarditzada de mitjanes (estimador de Hedges) OR = Odd Ratio o oportunitat relativa r = coeficient de correlació. Font: Elaboració pròpia

Taula 3.
Metanàlisis considerades. Combinació de programes focalitzats i universals

Metanàlisis (N = estudis inclosos)	Tipus d'intervenció	Població	Outcomes	Dosificació	Resum dels efectes*
Grant [20] (N = 35)	Programes escolars adreçats a millorar el rendiment, les competències socials i reduir les conductes agressives. Modalitats: universal, indicat (alumnes amb conducta antisocial), selectiu (alumnes amb altres factors de risc).	Alumnat de secundària inferior (<i>middle school</i>).	<ul style="list-style-type: none"> Rendiment acadèmic: notes i puntuacions estandaritzades en matèries clau. Conducta agressiva: violència física i problemes conductuals externs. Competència social: autoeficàcia en relacions socials, acceptació de grup. 	Variable no considerada.	<ul style="list-style-type: none"> Efecte global: d = 0,18 Rendiment acadèmic: d = 0,12 Sobretot són efectius els programes adreçats a la millora de les competències socials, especialment de caràcter universal.
Lösel i Beelmann [21] (N = 84)	Programes d'habilitats socials adreçats a prevenir conductes antisocials. Modalitats: universal, indicat (alumnes amb conducta antisocial), selectiu (alumnes amb altres factors de risc). Formats: formació individual, formació grupal, formació combinada (individual i grupal), autoformació, <i>coaching</i> individual. Tractaments: conductual, cognitiu, cognitivoconductual, psicoteràpia, assessorament, etc. Professionals: professorat, especialistes (psicosocials), investigadors de l'experiment; estudiants tutoritzats.	Infants i adolescents (4-18 anys).	<ul style="list-style-type: none"> Conducta antisocial: segons registres de professorat o administratiu, observació, resposta de les famílies o de l'alumne. Habilitats socials: competència social, conducta prosocial. Habilitats sociocognitives: autocontrol, resolució de problemes. 	De 10 a 30 sessions d'1 a 12 mesos.	<ul style="list-style-type: none"> Efecte global: d = 0,38 Per <i>outcomes</i> Conducta antisocial: d = 0,26 Sobretot són efectius els programes cognitivoconductuals. Especialment en l'alumnat de més de 12 anys). Habilitats socials: d = 0,39 Sobretot són efectius els programes conductuals. Especialment en l'alumnat de 4 a 6 anys. Habilitats sociocognitives: d = 0,40 Sobretot són efectius els programes cognitius. Especialment en l'alumnat de 4 a 6 anys. Sobretot són efectius els programes desenvolupats per investigadors i estudiants tutoritzats. Sobretot és efectiva la modalitat de programes indicats. El format i la dosificació del programa no marquen diferències.
Oliver <i>et al.</i> [22] (N = 12)	Estratègies de gestió de l'aula per part del professorat adreçades a prevenir o reduir les conductes agressives o disruptives. Enfocament universal. Components: focus en la prevenció, reforç de conductes prosocials, establiment de regles i rutines, monitorització i retroacció (<i>feedback</i>).	Alumnat de primària i secundària.	<ul style="list-style-type: none"> Problemes conductuals: conducta disruptiva, desafiant, agressiva, dirigida a causar danys a objectes o persones. 	Majoritàriament programes de 20 a 50 setmanes.	<ul style="list-style-type: none"> Problemes conductuals: d = 0,18 No s'analitzen efectes diferencials ni moderadors per mostra insuficient d'estudis.
Wilson i Lipsey [23] (N = 249)	Programes adreçats a prevenir o reduir les conductes agressives o disruptives en l'àmbit escolar. Modalitats: programes universals (generalment entorns desfavorits); programes focalitzats (implementats fora de l'aula); escoles o aules especials (fora dels canals ordinaris, per a alumnes amb dificultats d'aprenentatge o problemes conductuals); programes comprensius (inclou treball amb famílies, professors o administradors). Tractaments: estratègies conductuals, orientació cognitiva, treball d'habilitats socials, teràpia i orientació, mediació entre companys, mediació familiar.	D'infantil a secundària inferior (<i>preK-12</i>).	<p><i>Outcome principal</i></p> <ul style="list-style-type: none"> Conducta agressiva o disruptiva: conductes interpersonals negatives com ara baralles, cops, assetjament, conflicte verbal, disruptcions d'aula, <i>acting out</i>. <p><i>Altres outcomes</i></p> <ul style="list-style-type: none"> Habilitats socials: comunicació, resolució de problemes o conflictes. Assoliments acadèmics (rendiment i resultats). Participació escolar: puntualitat, absentisme, abandonament. Ajustament personal: autoestima, autoconcepte, benestar personal. Problemes interiors: ansietat, depressió. Coneixement i actituds. 	No es detalla.	<ul style="list-style-type: none"> Conducta agressiva (<i>outcome principal</i>): d = 0,21 Programes universals: d = 0,21 Se'n beneficien sobretot alumnes de baix nivell socioeconòmic i més petits. No importa la modalitat de tractament. Programes focalitzats: d = 0,29 Se'n beneficien sobretot alumnes amb més risc. Sobretot és efectiu el tractament individual de modalitat conductual, amb programes ben implementats. Escoles o aules especials: d = 0,11 Se'n beneficien sobretot alumnes amb més risc. Sobretot són efectius els programes dins l'aula ben implementats. Programes comprensius: d = 0,05 Els efectes s'incrementen en programes universals i de més dosificació. <ul style="list-style-type: none"> Assoliments acadèmics (<i>outcome secundari</i>): d = 0,22

* En negreta, efectes estadísticament significatius. d = diferència estandaritzada de mitjanes (estimador de Cohen) g = diferència estandaritzada de mitjanes (estimador de Hedges).
Font: Elaboració pròpia

Els PCA milloren les conductes i els resultats educatius dels alumnes?

De forma molt sintètica, la revisió duta a terme ha permès identificar una **evidència sòlida i extensa dels impactes positius que els PCA poden propiciar en els factors conductuals** que intenten corregir, i una **evidència prometedora, tot i que poc extensa, sobre els efectes que tenen en els resultats acadèmics** dels alumnes.

Evidència prometedora, tot i que poc extensa, sobre els efectes que tenen en els resultats acadèmics dels alumnes.



Si ens fixem en el terreny acadèmic, la síntesi de l'Education Endowment Foundation (EEF), basada en la revisió de vuit metanàlisis, situa el benefici estàndard d'aquests programes com a equivalent a un guany de tres mesos d'aprenentatge sobre el progrés acadèmic mitjà dels alumnes en un curs escolar. En termes relatius, és un impacte moderat, inferior al que, de mitjana, aconseguixen altres intervencions educatives com la tutorització individual al llarg del curs o els grups cooperatius.

La síntesi que presentem aquí, que amplia la base d'evidències a vint metanàlisis, mostra un quadre més matisat dels beneficis acadèmics dels PCA. Només quatre de les deu metanàlisis que consideren els efectes acadèmics dels PCA apunten resultats prometedors en aquest terreny [7] [9] [20] [23]; en les sis metanàlisis restants, els beneficis escolars dels programes no resulten apreciables. Per tant, el volum d'evidència disponible per valorar l'efectivitat acadèmica dels PCA és limitat, tant si atenem el nombre de metanàlisis i avaluacions que se n'ocupen, com els resultats a què arriben.

Força més extensa és l'evidència disponible sobre l'efectivitat de diferents esquemes i modalitats de PCA en la prevenció o correcció dels problemes conductuals externs que afronten en primera instància.



Força més extensa és l'evidència disponible sobre l'efectivitat de diferents esquemes i modalitats de PCA en la prevenció o correcció dels problemes conductuals externs que afronten en primera instància. Globalment, es demostra que aquests programes poden tenir un impacte apreciable i estadísticament significatiu en la contenció o resolució d'aquests problemes. Aquest impacte pot arribar a ser d'una magnitud més que notable en funció del tipus de programa i del resultat (*outcome*) d'interès.

Cal dir que el període d'observació dels estudis revisats acostuma a no anar més enllà dels dotze mesos posteriors al moment en què té lloc la participació en el programa, cosa que impedeix pronunciar-se sobre l'impacte que aquests programes poden arribar a tenir més enllà d'un termini curt o mitjà.

Sigui com sigui, es fa evident que els efectes dels PCA poden ser variables i que aquesta diversitat sol dependre dels objectius i les habilitats que prioritzen, de les característiques de les intervencions i del perfil dels alumnes que hi prenen part.

En quins objectius es mostren més efectius els PCA?

Sense distingir encara per tipologia de programes, destaquem aquí dues conclusions generals sobre els principals àmbits d'efectivitat dels PCA:

- **Més impactes en les conductes que en els resultats acadèmics.** L'evidència disponible permet concloure que els PCA acostumen a tenir un impacte superior en l'àmbit de les conductes externes que en el terreny acadèmic, si més no a curt termini [4] [6] [7] [10] [13] [14] [20]. Recordem, tanmateix, que són poques les metanàlisis que consideren i combinen ambdós tipus de resultats o *outcomes*. Ben probablement, rere la poca atenció prestada als resultats acadèmics o, fins i tot, rere l'absència d'impactes rellevants en aquests resultats, trobem el curt període d'observació postprograma que defineix la majoria d'avaluacions disponibles. Tant si parlem de programes focalitzats com de tipus universal, i ens fixem en l'alumnat amb problemes conductuals o en el conjunt d'alumnes de l'aula o l'escola, podríem sostenir la hipòtesi que les millores acadèmiques tant d'uns alumnes com dels altres atribuïbles als PCA haurien de derivar-se de canvis previs en el terreny conductual. Si la hipòtesi és correcta, aleshores caldria disposar de finestres d'observació més àmplies que les utilitzades per tal d'acabar detectant eventuais impactes acadèmics en un termini llarg o mitjà.
- **Dins l'àmbit dels problemes conductuals externs,** la literatura evidencia impactes rellevants dels diferents esquemes de PCA en la prevenció o reducció d'un ampli ventall de resultats: conductes antisocials o disruptives [11] [13] [21], agressivitat, rebel·lia o hostilitat [8] [15] [22] [23], pràctiques d'assetjament escolar i victimització [16-19], i incidència de les expulsions [12], i en la millora de les relacions socials dins i fora de l'aula [4] [6].
- **Competències socioemocionals.** Més enllà dels impactes que s'observen en els resultats acadèmics o de conducta externa, una part dels PCA aconseguen induir millores en el terreny de les competències socials, de gestió emocional o en les actituds d'adhesió escolar dels joves [9] [10] [21]. Parlem, per tant, de PCA que dirigeixen les seves actuacions (típicament universals i de caràcter preventiu) a treballar sobre aquelles habilitats que podem entendre precursoras del bon o el mal comportament: resolució de problemes, empatia, autocontrol, relacions interpersonals, etc. Ens trobem aquí amb un conjunt d'intervencions de contingut i metodologies força properes a les dels denominats programes socioemocionals.¹

Una part dels PCA aconseguen induir millores en el terreny de les competències socials, de gestió emocional o en les actituds d'adhesió escolar dels joves.



En conjunt, però, es fa evident que la capacitat d'impacte del PCA sobre els diferents resultats considerats és variable i sempre està condicionada per les seves característiques específiques.

¹ Per a més detalls sobre les característiques d'aquests programes i els seus impactes en les habilitats cognitives i no cognitives de l'alumnat, podeu consultar la revisió de Queralt Capsada (2016) *Són efectius els programes d'educació socioemocional com a eina per millorar les competències de l'alumnat?* (sèrie "Què funciona en educació", núm. 5).

Quines són les característiques dels PCA efectius?

Les metanàlisis revisades permeten distingir quins són i com són els PCA més efectius en la consecució d'uns objectius de canvi o uns altres, i quins i com són aquells que no ho són tant. Enumerem tot seguit aquestes troballes.

- Els PCA que prioritzen les accions punitives com a mecanisme de correcció dels problemes conductuals no només no són efectius en l'assoliment d'aquest

objectiu, sinó que sovint acaben tenint un impacte negatiu en els alumnes tractats [5] [24]. Un cas paradigmàtic d'aquest tipus de mètodes disciplinaris són les expulsions de classe o de l'escola (temporals o permanents) [12]. Així, en la seva metanàlisi, Noltemeyer *et al.* (2015) conclouen que les **expulsions** de classe o d'escola perjudiquen el rendiment acadèmic dels alumnes i incrementen la probabilitat que abandonin l'escola (vegeu el requadre 1). Aquestes accions poden arribar a tenir un efecte positiu en el clima de l'aula o del centre en el mateix moment en què es produeix l'expulsió del subjecte amb mal comportament. Més enllà d'aquí, però, les expulsions acaben tenint un efecte també perjudicial per al clima convivencial de les escoles [25].²

Les expulsions de classe o d'escola perjudiquen el rendiment acadèmic dels alumnes i incrementen la probabilitat que abandonin l'escola (vegeu el requadre 1).



En canvi, com veurem tot seguit, l'evidència és favorable a l'ús de PCA que, a través de diferents metodologies, prioritzin el treball competencial dels alumnes i la tutorització individual o en petits grups.

² A més, diferents estudis han demostrat que l'aplicació del càstig de l'expulsió (de classe o de l'escola) no és neutra, i que són els alumnes socioeconòmicament desafavorits i pertanyents a minories ètniques els que acaben resultant especialment penalitzats [12] [26] [27].

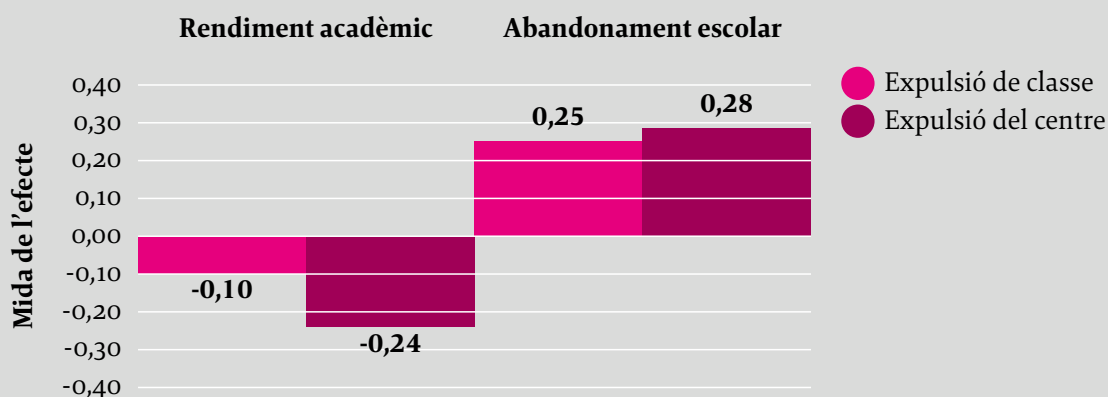
Requadre 1.

Els impactes negatius de les expulsions (de classe i de l'escola)

La metanàlisi de Noltemeyer, Ward i McLoughlin [5] sintetitza els resultats de 34 avaluacions centrades en els impactes de les expulsions de classe o de l'escola sobre el rendiment acadèmic i l'abandonament escolar dels alumnes de primària i secundària. En conjunt, aquests estudis representen una mostra total de 7.000 estudiants de més de 100 escoles dels Estats Units.

Resultats

- Les expulsions de classe penalitzen els alumnes que en són objecte. L'impacte es posa especialment de manifest en l'increment de les taxes d'abandonament escolar dels alumnes (0,25 desviacions estàndard).
- Els impactes de les expulsions de l'escola són encara més importants que les de classe. Ser expulsat del centre provoca una reducció significativa del rendiment acadèmic (-0,24) i un increment notable de la probabilitat d'abandonament escolar (0,28).



Implicacions:

L'expulsió de classe o de l'escola ha estat tradicionalment una mesura força estesa entre les pràctiques que els centres utilitzen per redreçar el mal comportament dels alumnes, tant als Estats Units com a bona part dels països europeus. Tanmateix, alguns estudis han demostrat que l'aplicació d'aquest mètode no és cega a raons de classe social o ètnia, i que els col·lectius minoritaris resulten especialment afectats per aquest biaix [12] [26] [27]. L'impacte negatiu que aquest mètode demostra tenir sobre els alumnes que en són objecte acabaria d'aconsellar-ne la substitució per altres intervencions més centrades en el treball competencial i en el reforç positiu.

Definicions

Expulsió de classe: exclusió temporal de l'alumne de la seva classe de referència durant almenys la meitat de la jornada escolar, en què queda sota la supervisió del personal del centre.

Expulsió del centre: exclusió de l'escola per motius disciplinaris per un període superior a un dia.

Per a més informació:

Noltemeyer, A. M.; Ward, R. M. i McLoughlin, C. (2015). "Relationship between school suspension and student outcomes: A meta-analysis". *School Psychology Review*, vol. 44, núm. 2, p. 224-240.

Skiba, R. J. *et al.* (2011). "Race Is Not Neutral: A National Investigation of African American and Latino Disproportionality in School Discipline". *School Psychology Review*, vol. 40, núm. 1, p. 24.

Sullivan, A. L.; Klingbeil, D. i Van Norman, E. (2013). "Beyond Behavior: Multilevel Analysis of the Influence of Sociodemographics and School Characteristics on Students' Risk of Suspension". *School Psychology Review*, vol. 42, núm. 1, p. 99-114.

Valdebenito, S.; Eisner, M.; Farrington, D. P.; Ttofi, M. M. i Sutherland, A. (2018). "School-based interventions for reducing disciplinary school exclusion: a systematic review". *Campbell Systematic Reviews*, vol. 14, núm. 1.

- Els programes focalitzats són particularment efectius quan es tracta de redreçar actituds sostingudes d'indisciplina, disruptives o agressives [8] [21] [23].

L'evidència disponible suggereix que com més personalitzat és l'esquema del tractament, més probabilitats d'èxit té el programa.



Recordem que els programes focalitzats són aquells que centren la intervenció en l'alumnat disruptiu o en risc de desenvolupar conductes antisocials dins l'àmbit escolar. És habitual que aquests programes s'implementin en grups reduïts d'alumnes o mitjançant fórmules de mentoria o tutorització individual, i l'evidència disponible suggereix que com més personalitzat és l'esquema del tractament, més probabilitats d'èxit té el programa.

Alguns estudis han demostrat també la capacitat que poden tenir aquests programes d'acabar generant impactes positius, tot i que generalment reduïts o moderats, en el terreny dels resultats acadèmics [7] [20] [28].

Requadre 2.

Becoming a Man (Chicago, Estats Units)

El programa Becoming a Man (BAM) va ser provat experimentalment el curs 2009-2010 en una mostra d'escoles situades als barris socialment més desfavorits i conflictius de la ciutat de Chicago. BAM és un programa dissenyat, impulsat i implementat per dues entitats locals sense ànim de lucre, Youth Guidance i World Sport Chicago.

El programa s'adreça a joves estudiants de secundària procedents d'entorns socioeconòmicament vulnerables, amb problemes de conducta i iniciats en pràctiques delictives (violència, robatoris, consum o tràfic de drogues, etc.). Els components principals del BAM són:

- **Intervenció escolar.** Inclou trenta sessions voluntàries d'una hora de durada en grups reduïts, programades un cop per setmana durant un curs escolar. Els participants se salten una hora de classe ordinària per poder assistir a aquestes sessions. Les sessions són conduïdes per una persona adulta, preferiblement amb estudis en l'àmbit de la psicologia i experiència en el treball amb joves vulnerables. Les sessions segueixen un currículum que inclou continguts i metodologies pròpies de la teràpia cognitivoconductual: modelització mitjançant jocs de rol i experimentació, processament d'informació social i presa de perspectiva, discussió de casos, relaxament i introspecció, etc.
- **Intervenció extraescolar.** Consisteix principalment en la pràctica d'esports no convencionals (com ara boxa, lluita lliure, arts marcial, handbol i tir amb arc), a través de la qual entrenadors formats en el programa treballen competències d'autocontrol, gestió del conflicte i focalització. Les sessions d'esport tenen d'una a dues hores de durada i es programen un cop per setmana.

El curs 2009-2010, Heller *et al.* [28] van posar a prova l'efectivitat del programa mitjançant el plantejament d'una avaluació experimental. Van participar en l'experiment 2.740 joves estudiants de secundària de 18 escoles situades als barris més vulnerables de Chicago. Escola per escola, es va aleatoritzar quins dels estudiants preseleccionats rebrien l'oferiment de participar en el programa (amb activitat esportiva o sense) i quins no. Aproximadament la meitat dels estudiants que van tenir la possibilitat de participar-hi van acabar fent-ho.

Com que l'aleatorització aconsegueix formar dos grups d'alumnes (tractats i controls) equivalents en característiques socioeconòmiques, conductuals i acadèmiques, així com en historial delictiu, la comparació entre els resultats durant i després de la implementació del BAM indica els impactes del programa. D'aquesta manera, l'estudi conclou:

- El programa redueix en un 44% el nombre de detencions motivades per delictes violents i en un 36% les detencions per delictes no violents (desafiament a l'autoritat, vandalisme, violacions de domicili, etc.). Aquests impactes, però, se circumscriuen al mateix any d'implementació del programa i s'esvaeixen el curs següent.
- El programa té impactes positius sostinguts en els resultats educatius dels estudiants (notes, assistència i continuïtat escolar). La mesura de l'impacte equival a 0,14 desviacions estàndards durant l'any d'implementació i a 0,19 en finalitzar el curs posterior. Aquest efecte faria incrementar les taxes de graduació secundària entre un 7% i un 22%, i sobretot en resultarien beneficiats els estudiants amb més mal rendiment acadèmic previ a l'inici del BAM.
- Només tenint en compte els impactes sobre delictes violents, amb un cost de 1.100 dòlars per participant, la ràtio cost-benefici del BAM podria enfilarse fins a un 30:1, depenent de com es monetitzin els costos socials d'aquests delictes.

Per a més informació:

Heller, S.; Pollack, H.A.; Ander, R. i Ludwig, J. (2013). "Preventing Youth Violence and Dropout: A Randomized Field Experiment". *NBER Working Paper*, núm. 19014.

- Per la seva banda, **els programes universals són especialment efectius a l'hora de treballar determinades competències socioemocionals dels alumnes** (empatia, gestió del conflicte, control de les emocions, etc.) i prevenir així possibles problemes conductuals externs [10] [13]. Les accions universals poden tenir l'aula com a àmbit de desplegament o adreçar-se a tot el centre educatiu.

Els programes universals són especialment efectius a l'hora de prevenir possibles problemes conductuals externs.



La literatura no és unànime a l'hora de determinar quin és l'àmbit d'aplicació més propici. Mentre que alguns estudis conclouen que els programes escolars de suport a la conducta positiva guanyen efectivitat quan es despleguen en l'àmbit del centre (Solomon, 2012), un bon nombre d'avaluacions ha demostrat la capacitat que tenen diferents estratègies de gestió de l'aula de prevenir o fins i tot corregir les conductes disruptives o agressives de l'alumnat [9] [13] [22]. Parlem aquí d'estratègies com la definició de marcs normatius pactats, activitats de sensibilització i discussió, jocs cooperatius, tutorització entre companys, etc. El requadre 3 descriu el cas del programa Good Behavior Game, un exemple paradigmàtic d'aquest tipus d'intervencions.

Requadre 3.

Good Behavior Game (Països Baixos)

El programa *Good Behavior Game* (GBG) és una estratègia de gestió de l'aula que intenta prevenir o corregir problemes de conducta o indisciplina mitjançant el treball cooperatiu i un esquema d'incentius grupals. El procediment bàsic consisteix a dividir la classe en dos o tres grups que competeixen entre si per no rebre punts per mala conducta. La mala conducta es defineix com una desviació de les normes definides i consensuades en l'àmbit de la classe. L'equip que en finalitzar el joc ha aconseguit menys punts rep un premi, generalment en forma de temps de lleure. Si tots els equips aconsegueixen mantenir-se per sota d'una puntuació líndar de mala conducta, aleshores tots reben la recompensa. Típicament, el joc es fa diàriament i ocupa una hora lectiva o dues, i es programa al llarg dels dos primers cursos de primària.

El programa va ser avaluat per primera vegada l'any 1969 per unes recercadores de la Universitat de Kansas [29], i des d'aleshores ha estat àmpliament implementat a les escoles dels Estats Units i d'arreu del món. Així, per exemple, els cursos 2004-2005 i 2005-2006 el GBG va ser provat experimentalment a les escoles de dues zones urbanes de l'oest dels Països Baixos [30].

Aquest experiment consistí en el següent: l'estiu previ a l'inici del primer curs de primària, 47 classes que finalitzaven el cicle infantil (un total de 758 alumnes) en 30 escoles van ser distribuïdes aleatòriament en dos grups: un de participants (van rebre el programa GBG a primer i segon de primària) i un de control (no van rebre el programa durant aquests cursos). El mecanisme de l'aleatorització provoca que les característiques observables (i també les no observables, com algunes competències socioemocionals) estiguin compensades entre els dos grups. A partir d'aquí, els recercadors compararen els resultats d'interès (principalment en el terreny de les relacions i les conductes) dels alumnes dels dos grups en acabar el primer curs de primària i al final del segon any d'implementació del programa, i arribaren a les conclusions següents:

- La participació en el programa té un impacte positiu en la reducció dels problemes conductuals externs (desobediència i agressivitat) dels alumnes equivalent a 0,28 desviacions estàndard en finalitzar el primer curs i a 0,45 al final del segon any.
- El programa també té impactes positius en els resultats relacionals dels alumnes, que es manifesten principalment al llarg del segon curs de primària: acceptació per part dels companys (0,34), nombre d'amics (0,20) i proximitat a la resta de companys (0,26).
- Les reduccions dels problemes conductuals externs estan en bona mesura determinades per l'increment dels resultats relacionals, una vinculació que es fa evident sobretot entre els nois.

Els resultats d'aquest experiment estan en concordança amb les conclusions d'altres avaluacions d'impacte del programa GBG. Sintetitzant aquesta evidència d'impacte i posant-la en relació amb el cost del programa, el Washington State Institute for Public Policy, amb dades referides al desplegament del programa als Estats Units, ha arribat a estimar la ràtio cost-benefici del programa en 65:1 dòlars [13].

Per a més informació:

Barrish, H. H.; Saunders, M. i Wolf, M. M. (1969). "Good behavior game: effects of individual contingencies for group consequences on disruptive behavior in a classroom". *Journal of Applied Behavior Analysis*, vol. 2, núm. 2, p. 119-124.

Witvliet, M.; Van Lier, P. A. C.; Cuijpers, P. i Koot, H. M. (2009). "Testing Links Between Childhood Positive Peer Relations and Externalizing Outcomes Through a Randomized Controlled Intervention Study". *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, vol. 77, núm. 5, p. 905-915.

Washington State Institute for Public Policy (2017). *Good Behaviour Game: Benefit Cost Results*. Recuperat de <http://www.wsipp.wa.gov/BenefitCost/Program/82>.

Si parem atenció als resultats acadèmics, les actuacions centrades en la gestió de l'aula semblarien més prometedores que les que es dissenyen en l'àmbit del centre, tot i que l'evidència en aquest punt és força limitada [9].

Requereixen una menció específica els programes universals de lluita contra l'assetjament a l'escola, i que, d'acord amb les metanàlisis considerades (taula 2), guanyen efectivitat quan combinen l'àmbit de l'aula amb el del centre, quan incorporen un pla d'activitats diverses que involucra els principals agents implicats (alumnat, professorat i famílies), i quan aconsegueixen establir-se en el temps. Aleshores els impactes d'aquests programes poden arribar a ser rellevants no només en la incidència de l'assetjament escolar o la victimització [16] [18], sinó també en el canvi d'actituds per part dels alumnes "espectadors" [19].

Es programen universals de lluita contra l'assetjament (taula 2) guanyen efectivitat quan combinen l'àmbit de l'aula amb el del centre, quan incorporen un pla d'activitats diverses que involucra els principals agents implicats (alumnat, professorat i famílies), i quan aconsegueixen establir-se en el temps.



- Hi ha poques metanàlisis que distingeixen la capacitat d'impacte dels PCA en funció de la seva **orientació o mètode de tractament**. En tot cas, l'evidència revisada suggereix:

Es enfocaments conductual o cognitivoconductual resultarien especialment adients en el marc de programes focalitzats adreçats a la reducció de conductes i actituds manifestes d'indisciplina o agressivitat.



- Els enfocaments conductual o cognitivoconductual resultarien especialment adients en el marc de programes focalitzats adreçats a la reducció de conductes i actituds manifestes d'indisciplina o agressivitat. En canvi, la modalitat de tractament no sembla ser un moderador rellevant de l'efectivitat dels programes universals (d'aula o d'escola) [21] [23].
- De forma general, s'han pogut documentar els impactes positius que poden arribar a tenir els programes universals basats en tècniques de processament d'informació social [15]. Aquests programes parteixen de la tesi que la conducta social és resultat de sis processos interconnectats: 1) descodificació de les claus internes de la situació; 2) interpretació de les claus; 3) selecció o clarificació dels objectius; 4) establiment o accés a possibles respostes per assolir els objectius; 5) selecció de la resposta; 6) realització de la conducta. D'acord amb aquest esquema, els problemes conductuals externs serien conseqüència de la presència de dèficits cognitius en almenys un d'aquests processos. Entre les seves línies d'acció, aquests programes incorporen estratègies de resolució de problemes, el foment de l'empatia, o determinades eines de gestió de la ràbia i d'interacció social. Els seus impactes es deixen sentir no només en el terreny socioemocional, sinó també en la prevenció i la reducció de conductes agressives (baralles, violència, conductes obertament disruptives, etc.).
- En els darrers anys han començat a implementar-se i a avaluar-se PCA basats en tècniques de relaxament, meditació o introspecció guiada. És per exemple el cas de l'atenció plena o *mindfulness*. L'evidència disponible en aquest cas indica

que l'atenció plena no sol generar impactes conductuals apreciables, com tampoc en el nivell acadèmic. En canvi, se li han arribat a atribuir alguns efectes detectables, tot i que reduïts, en el terreny cognitiu (principalment, funcions executives i d'atenció) i socioemocional (autoestima, gestió emocional, habilitats socials i problemes conductuals interns) [10] [31].

En els darrers anys han començat a implementar-se i a avaluar-se PCA basats en tècniques de relaxament, meditació o introspecció guiada.



- Pel que fa a **la dosificació dels programes (durada i freqüència de les actuacions)**, els estudis que tenen en compte aquesta variable més aviat tendeixen a concloure que, **per si sola, no és un factor decisiu a l'hora de marcar la diferència** en la probabilitat d'èxit o fracàs dels programes [8] [10] [11] [19] [21].

La dosificació dels programes (durada i freqüència de les actuacions) per si sol, no és un factor decisiu a l'hora de marcar la diferència.



Troblem en aquest punt algunes excepcions remarcables. D'una banda, Wilson i Lipsey [23] arriben a la conclusió que els programes universals comprensius, que inclouen el treball coordinat entre famílies, professorat i administradors, guanyen capacitat d'impacte a mesura que se n'incrementa la dosificació. Per la seva banda, Farrington i Ttofi [16] conclouen que els programes contra l'assetjament escolar més efectius són aquells que duren com a mínim un curs escolar. En el terreny dels programes focalitzats, únicament la metanàlisi de Gansle [4] sobre l'efectivitat de les intervencions centrades en la gestió de la ràbia suggereix que tenen un impacte més gran com més activitats i durada tenen.³

De tota manera, convé tenir en compte que la dosificació dels programes focalitzats (habitualment al voltant dels tres mesos, trenta hores de sessions) acostuma a ser inferior al dels esquemes universals (sovint programes de dos o tres cursos escolars). Així, alguns d'aquests estudis indiquen que, fora d'aquests rangs de dosificació, l'efectivitat dels PCA pot quedar clarament compromesa. En concret, l'advertència aniria en un doble sentit:

- En el cas dels PCA focalitzats, es fa referència al **perill de definir dispositius d'atenció segregats de l'aula ordinària** que s'allarguin en el temps i concentrin l'alumnat amb problemes diversos (problemes conductuals externs, interns i acadèmics, per exemple) [8].
- En el cas dels **programes universals, s'indica la necessitat que siguin sostinguts en el temps**; altrament, no s'aconsegueixen canvis rellevants en la

Es fa referència al perill de definir dispositius d'atenció segregats de l'aula ordinària que s'allarguin en el temps i concentrin l'alumnat amb problemes diversos.



³ Cal considerar que la durada dels programes avaluats en aquesta metanàlisi oscil·la entre les sis i les cinquanta hores.

cultura i el clima de l'aula i del centre (Grant, 2012). Seria, per exemple, el cas dels programes anti-assetjament escolar [16] i de tipus comprensiu [23], esmentats anteriorment.

- Tret d'alguns programes específics contra l'assetjament escolar o de treball de les habilitats socials en què la presència de la figura de l'especialista o del recercador⁴ sí que sembla marcar la diferència [19] [21], la literatura avaluativa més aviat tendeix a concloure que **el perfil dels professionals que lideren o implementen els PCA no és una variable que necessàriament en condicioni l'efectivitat**. Així, trobem exemples de PCA d'índole diversa (focalitzats, universals, basats en totes les modalitats de tractament, més o menys basats en guies o manuals tutoritzats) que es mostren efectius siguin conduïts per professorat ordinari o per especialistes (principalment psicopedagogs) interns o externs al centre. En altres paraules, **el professorat ordinari pot arribar a ser tan efectiu com els professionals especialistes en el desenvolupament de bona part dels PCA**. Més encara, l'evidència posa en relleu que la contribució del professorat en l'impacte dels programes s'incrementa quan ha rebut formació específica sobre el seu funcionament [9] [32].

La contribució del professorat en l'impacte dels programes s'incrementa quan ha rebut formació específica sobre el seu funcionament.



- Bona part dels programes avaluats i inclosos en les metanàlisis incorporen activitats de **treball amb les famílies** com un component complementari de les actuacions adreçades a l'alumnat. Tanmateix, la contribució específica d'aquest component a l'èxit dels programes ha estat poc analitzada o gens. Podríem tornar a parlar aquí de l'estudi de Farrington i Ttofi [16] sobre l'efectivitat dels programes contra la incidència de l'assetjament escolar i la victimització en entorns escolars, que arriba a la conclusió que la inclusió d'activitats formatives i de sensibilització amb famílies n'incrementa l'impacte.

Quins alumnes tenen més a guanyar amb els PCA?

La literatura revisada permet fonamentar algunes hipòtesis amb relació als grups o perfils d'alumnes que es mostren més sensibles als impactes dels PCA. Novament cal prendre amb cautela les afirmacions següents, ja que la base d'evidència en què se sostenen és poc extensa i conclusiva: deu de les vint metanàlisis considerades presenten resultats sobre els efectes diferencials dels programes, i d'aquestes, sis detecten diferències grupals significatives, que no sempre són consistents.

- **Pel que fa a l'edat**, cal fer referència a l'estudi de Lösel i Beelmann [21] sobre l'impacte de programes d'habilitats socials adreçats a prevenir conductes antisocials. Aquesta metanàlisi conclou que aquests programes són sobretot efectius a l'hora de prevenir i reduir conductes antisocials entre els adolescents (alumnat de més

⁴ La figura del recercador és determinant en el cas d'aquells programes experimentals dissenyats i conduïts des de l'àmbit acadèmic.

de 12 anys) i, en canvi, tenen més impacte en la millora de les habilitats socials entre els infants (de 4 a 6 anys). Aquesta conclusió està en consonància amb la troballa de Wilson i Lipsey

[23] en el sentit que els programes universals de caràcter preventiu poden funcionar especialment bé en l'educació primària. Aquest patró es reproduïx quan s'observen els resultats de les metanàlisis centrades en grups d'edat o etapes educatives específiques: els programes universals adreçats a treballar competències socioemocionals i a prevenir problemes conductuals a l'educació primària acostumen a tenir efectes positius [11] [13]; de programes focalitzats de correcció de conductes disruptives, antisocials o agressives, en trobem d'efectius tant a la primària com a la secundària [6] [8] [20].

De programes focalitzats de correcció de conductes disruptives, antisocials o agressives, en trobem d'efectius tant a la primària com a la secundària.



- **Pel que fa al perfil socioeconòmic i conductual dels alumnes**, alguns estudis observen que els programes universals de competències socials i prevenció de problemes conductuals funcionen particularment bé en entorns escolars socioeconòmicament desafavorits [15] [23]. L'evidència és força més àmplia i coincident en la conclusió que l'efectivitat dels programes focalitzats depèn essencialment de la seva adequació al perfil conductual o de risc de la població diana [21] [23] [33].

Resum

D'acord amb l'evidència revisada, sembla clar que els PCA poden propiciar impactes positius significatius en el procés d'aprenentatge dels alumnes i, de forma més clara i directa, en els factors conductuals externs que s'han tingut en compte en aquesta revisió —conductes d'indisciplina, disruptives o d'agressivitat dins i fora de l'aula.

Convé remarcar que l'evidència és força més extensa i consistent pel que fa als beneficis que aquests programes poden tenir en l'àmbit conductual que no pas quan es para atenció als guanys en el terreny acadèmic. Hi ha poques metanàlisis que es fixin en els resultats educatius i, algunes de les que s'hi fixen, indiquen les dificultats que determinats PCA tenen de ser efectius en aquest terreny. Com hem dit més amunt, aquesta circumstància podria tenir a veure amb el curt període d'observació postprograma que defineix la majoria d'avaluacions incloses en les metanàlisis.

Però tampoc en l'àmbit conductual podem concloure que els PCA ofereixin una garantia total de ser efectius. Alguns PCA funcionen millor que d'altres, i això depèn tant de les característiques del disseny i la implementació com de l'ajustament al problema específic atès. De forma molt resumida, hem constatat:

- **Els programes focalitzats** són efectius quan: *a)* es basen en els enfocaments conductual o cognitivoconductual; *b)* treballen en grups reduïts d'alumnes, i eviten encapsular-los en aules segregades on es concentrin altres problemes (socials, acadèmics, trastorns emocionals, etc.); *c)* compten amb espais de tutorització

individual; *d*) tenen una durada i un volum d'activitats suficient i adequat al problema que es vol corregir; *e*) compten amb la implicació del professorat ordinari (a més d'altres possibles especialistes). Aquests PCA **acostumen a demostrar la seva efectivitat a l'hora de reduir la incidència de conductes i actituds manifestes d'indisciplina o agressivitat, tant a l'educació primària com a la secundària.**

- També els programes universals poden tenir un impacte positiu en la correcció de conductes disruptives o antisocials. Un cas paradigmàtic seria l'efectivitat d'alguns programes anti-assetjament escolar, particularment aquells que: *a*) afecten les dinàmiques d'aula i el conjunt del centre; *b*) involucren alumnat, professorat i famílies, i *c*) són estables en el temps. **En general, però, els programes universals són especialment efectius en la millora de determinades competències socioemocionals dels alumnes** (empatia, control de la ràbia, resolució de problemes, interacció social) i, per tant, en la prevenció de possibles problemes conductuals externs, especialment en el context de l'educació primària.
- Finalment, es fa evident que **els programes que prioritzen l'aplicació de mètodes disciplinaris punitius** (per exemple, expulsions de classe o de l'escola) com a mecanisme de correcció del mal comportament no tan sols tenen un efecte negatiu sobre els alumnes amonestats, sinó que **no generen cap canvi positiu en el clima d'aula o de centre més enllà del curt termini.**

La taula 4 sintetitza els arguments principals exposats en aquesta revisió.

Taula 4.
Punts forts i punts febles dels PCA

A favor	En contra
• Els PCA poden tenir efectes positius en els resultats acadèmics dels alumnes.	• L'evidència sobre els impactes educatius d'aquests programes és limitada i no sempre consistent.
• Els PCA poden tenir efectes positius en la prevenció i la correcció de problemes conductuals externs.	• Manca evidència sobre els impactes conductuals d'aquests programes més enllà del curt o mitjà termini.
• Els PCA competencials i de suport positiu acostumen a tenir impactes positius.	• Els PCA de caràcter punitiu són contraproductius per als alumnes amonestats i no milloren el clima de centre a mitjà termini.
• Els PCA focalitzats són efectius quan tenen una durada i unes activitats ajustades als problemes conductuals que cal resoldre.	• Aquest ajustament requereix un diagnòstic afinat que no sempre està disponible o és fàcil de fer.
• Els PCA focalitzats són efectius quan no generen segregació intraescolar.	• La formació i la gestió dels agrupaments flexibles pot tenir costos organitzatius importants.
• Els PCA universals són efectius contra els actes disruptius i de violència (incloent-hi l'assetjament escolar) quan s'hi impliquen tots els actors i impregnen el clima de centre.	• La implicació del conjunt del claustre del centre i de les famílies no sempre és fàcil d'aconseguir.
• Els PCA universals semblen sobretot efectius a l'educació primària.	• Aquests programes podrien reduir l'efectivitat a l'educació secundària.
• Els PCA incrementen la probabilitat d'èxit quan el professorat implicat rep una formació específica sobre el programa.	• Les activitats formatives del professorat poden tenir un cost econòmic i de gestió important.
• El paper dels professionals especialistes (de l'àmbit de la psicopedagogia), interns o externs al centre, pot ser clau per a l'èxit dels programes.	• Aquests professionals i les hores que poden destinar a aquests programes són sovint un recurs escàs.
• Els PCA podrien incrementar la capacitat d'impacte en escoles situades en entorns socialment desafavorits.	• Aquesta evidència és encara força limitada.

Font: Elaboració pròpia

Implicacions per a la pràctica

La prevenció i la correcció dels problemes conductuals externs que puguin fer-se presents en l'àmbit escolar són objectius bàsics amb vista a millorar les perspectives educatives dels alumnes que els pateixen (o que estan en risc de patir-los) i alhora a facilitar un clima convivencial a l'aula i al centre que propiciï unes condicions d'aprenentatge idònies per a tot l'alumnat.

És clar que els problemes conductuals que han estat objecte d'aquesta revisió representen un fenomen complex i multidimensional. En la seva base, poden estar vinculats a problemes conductuals interns o a trastorns mentals, poden tenir relació amb mancances acadèmiques i associar-se amb dificultats en les relacions familiars o amb l'experiència d'una situació socioeconòmica desfavorida. I també poden ser una simple expressió del procés de maduració i trànsit de la infància a l'adolescència. Tot plegat fa que les manifestacions externes de mala conducta tinguin necessàriament significats i intensitats diferents i que, per tant, requereixin unes solucions diverses ajustades a la realitat de cada manifestació.

Per tant, es fa evident que la superació total i definitiva dels problemes conductuals que pugui arribar a manifestar una part de l'alumnat i el seu redreçament cap a actituds d'adhesió escolar no s'aconseguirà únicament amb les intervencions o els programes considerats en aquesta revisió. Caldrà plantejar accions coordinades que impliquin estratègies conductuals, però també de personalització de l'aprenentatge, diversificació curricular, treball motivacional, acompanyament sociofamiliar, etc. Tanmateix, un cop analitzada l'evidència empírica més robusta disponible sobre l'efectivitat d'aquests programes, sí que estem en disposició de defensar les recomanacions o reflexions següents per a la pràctica:

L'èxit dels PCA depèn de com s'ajustin els enfocaments i les activitats a les característiques dels problemes conductuals que es volen afrontar.



- **L'èxit dels PCA depèn de com s'ajustin els enfocaments i les activitats a les característiques dels problemes conductuals que es volen afrontar.** Des d'aquest punt de vista, els centres educatius haurien de disposar, amb la màxima celeritat, de bons diagnòstics sobre el context, les causes i les possibles expressions dels problemes de conducta que es poden presentar. Aquests diagnòstics podrien dur-se a terme i compartir-se en el marc de les reunions d'equips docents amb el suport d'especialistes dels centres o dels serveis educatius externs.
- Per norma general, amb vista a redreçar la presència de manifestacions sostingudes d'indisciplina, desafiament i agressivitat a les aules i els espais d'esbarjo dels centres, convindria **reforçar determinades respostes de tipus focalitzat. En aquest cas, l'aposta hauria de ser per programes que treballin de forma individual o en grups reduïts** amb aquells alumnes que presenten el problema específic en qüestió, que els ofereixin la possibilitat de desenvolupar activitats de modelització, autocontrol, incentius, etc., durant les hores i les setmanes que convingui, però sense desvincular-los de les dinàmiques socials i d'aprenentatge que tenen lloc en el context de la classe ordinària.

- Afegint-los a l'estratègia focalitzada, determinats plans o programes universals adreçats a tot l'alumnat de la classe o del centre també poden contribuir a reduir la incidència de conductes disruptives, antisocials i agressives dins i fora de l'aula. És per exemple el cas de determinades **estratègies de gestió de l'aula centrades en la definició de marcs normatius pactats, activitats de sensibilització i autocontrol, jocs cooperatius, mediació entre companys, etc.**, i que s'han mostrat efectives tant a primària com a secundària. Caldria, doncs, reforçar i estendre aquestes estratègies als centres educatius, principalment a aquells que presenten un nombre més elevat de problemes conductuals.
- **Els programes anti-assetjament escolar de tipus universal també poden tenir un impacte positiu en la reducció d'aquest problema en escoles i instituts. Tanmateix, no tenen l'èxit garantit.** L'evidència recollida en aquest sentit recomanaria apostar per programes que involucrin tota la comunitat educativa del centre, que siguin sostinguts en el temps i que afectin de forma real les pautes de relació dins i fora de l'aula. Convindria, per tant, promoure la definició i implementació de programes anti-assetjament escolar capaços de combinar els components esmentats.
- Més enllà d'aquelles realitats escolars marcades per la presència de manifestacions evidents de problemes conductuals, **caldria consolidar l'aposta per actuacions universals, de caràcter preventiu, adreçades a treballar aquelles competències socioemocionals que poden ser precursoras del bon o el mal comportament** (empatia, control de la ràbia, resolució de problemes, interacció social). Aquestes actuacions poden tenir un lloc reservat en el calendari lectiu (per exemple, en horari de tutoria) o treballar-se de forma globalitzada, en coherència amb els plans de convivència o els projectes educatius dels centres.
El professorat és una peça clau en el desenvolupament efectiu dels PCA, en totes les seves modalitats i en totes i cadascuna de les seves fases.
- El professorat és una peça clau en el desenvolupament efectiu dels PCA, en totes les seves modalitats (universals, focalitzades, amb focus conductual o socioemocional) i en totes i cadascuna de les seves fases (diagnòstic, disseny, implementació i valoració de les activitats, relació amb especialistes i serveis externs). Alhora, hem pogut constatar que els PCA que inclouen formació per als equips docents sobre el sentit i les metodologies dels programes augmenten l'impacte. Per tant, **convindria promoure la formació del professorat en aquest tipus de problemes i programes**, en el context de la formació inicial, però sobretot en el marc de la formació continuada general o específica.

- Altres especialistes estan cridats a tenir un paper central en el desplegament del PCA. **Professionals de l'àmbit de la psicopedagogia, l'atenció a la diversitat i el treball social** —tant si formen part de la

plantilla dels centres com dels serveis educatius externs—, **poden contribuir de manera crucial a l'èxit dels programes**. Es mostra particularment valuosa la seva contribució en les tasques de diagnosi, establiment de prioritats i plans d'acció individualitzats, acompanyament i avaluació continuada en el marc dels programes focalitzats que actuen sobre problemes conductuals ja evidents. En conseqüència, seria necessari **garantir que aquests equips es distribueixen pel territori i els centres d'acord amb criteris de necessitat** i que, en general, disposen dels recursos necessaris per complir les tasques esmentades.



Professionals de l'àmbit de la psicopedagogia, l'atenció a la diversitat i el treball social —tant si formen part de la plantilla dels centres com dels serveis educatius externs—, poden contribuir de manera crucial a l'èxit dels programes.

- Per acabar, voldríem insistir en la necessitat que el disseny o la reforma dels PCA als nostres centres educatius, així com d'aquells programes o plans que en aquest terreny es puguin impulsar des de l'administració educativa, tingui en compte allò que ens diu l'evidència empírica més robusta sobre què funciona millor o pitjor amb relació a quins objectius. Alhora, **insistim també en la importància que aquests programes s'avaluïn**. Només així podrem saber com funcionen en el nostre entorn més proper, quins impactes tenen, quins dels seus components o activitats són més efectius, quines manifestacions conductuals i quin perfil d'alumnes en surten més beneficiats i, a partir d'aquí, quin marge de millora i innovació queda per recórrer.

Bibliografia

- [1] INEE (2014). *TALIS 2013. Estudio internacional de la enseñanza y el aprendizaje. Informe español*. Madrid: MECD.
- [2] OECD (2016). *Low-Performing Students: Why They Fall Behind and How to Help Them Succeed*. París: OECD Publishing.
- [3] Skinner, E. A. i Pitzer, J. R. (2012). "Developmental Dynamics of Student Engagement, Coping, and Everyday Resilience". A: Christenson, S. L.; Reschly, A. L. i Wylie, C. (ed.) (2012). *Handbook of Research on Student Engagement*. Nova York: Springer, p. 21-44.
- *[4] Gansle, K. A. (2005). "The effectiveness of school-based anger interventions and programs: A meta-analysis". *J. Sch. Psychol.*, vol. 43, núm. 4, p. 321-341.
- *[5] Noltemeyer, A. M.; Ward, R. M. i McLoughlin, C. (2015). "Relationship between school suspension and student outcomes: A meta-analysis". *Sch. Psychol. Rev.*, vol. 44, núm. 2, p. 224-240.
- *[6] Quinn, M. M.; Kavale, K. A.; Mathur, S. R.; Rutherford, R. B. i Forness, S. R. (1999). "A Meta-Analysis of Social Skill Interventions for Students with Emotional or Behavioral Disorders". *J. Emot. Behav. Disord.*, vol. 7, núm. 1, p. 54-64.
- *[7] Reddy, L. A.; Newman, E.; De Thomas, C. A. i Chun, V. (2009). "Effectiveness of school-based prevention and intervention programs for children and adolescents with emotional disturbance: A meta-analysis". *J. Sch. Psychol.*, vol. 47, núm. 2, p. 77-99.
- *[8] Wilson, S. J. i Lipsey, M. W. (2006). "The effects of school-based social information processing interventions on aggressive behavior, part II: selected/indicated pull-out programs". *Campbell Systematic Reviews*, vol. 2, núm. 6.
- *[9] Korpershoek, H.; Harms, T.; de Boer, H.; Van Kuijk, M. i 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". *Rev. Educ. Res.*, vol. 86, núm. 3, p. 643-680.
- *[10] Maynard, B. R.; Solis, M. R.; Miller, V. L. i Brendel, K. E. (2017). "Mindfulness-based interventions for improving cognition, academic achievement, behavior and socio-emotional functioning of primary and secondary students". *Campbell Systematic Reviews*, vol. 13, núm. 5.
- *[11] Solomon, B. G.; Klein, S. A.; Hintze, J. M.; Cressey, J. M. i Peller, S. L. (2012). "A meta-analysis of school-wide positive behavior support: An exploratory study using single-case synthesis". *Psychol. Sch.*, vol. 49, núm. 2, p. 105-121.
- *[12] Valdebenito, S.; Eisner, M.; Farrington, D. P.; Ttofi, M. M. i Sutherland, A. (2018). "School-based interventions for reducing disciplinary school exclusion: a systematic review". *Campbell Systematic Reviews*, vol. 14, núm. 1.
- *[13] Washington State Institute for Public Policy (2017a). *Good Behavior Game: Benefit-Cost Results*. Washington: Washington State Institute for Public Policy.
- *[14] Washington State Institute for Public Policy (2017b). *Promoting Alternative Thinking (PATH): Benefit-Cost Results*. Washington: Washington State Institute for Public Policy.
- *[15] Wilson, S. J. i Lipsey, M. W. (2006). "The effects of school-based social information processing interventions on aggressive behavior: Part I: Universal programs". *Campbell Systematic Reviews*, vol. 2, núm. 5.
- *[16] Farrington, D. P. i Ttofi, M. M. (2010). "School-Based Programs to Reduce Bullying and Victimization". *Campbell Systematic Reviews*, vol. 5, núm. 12.
- *[17] Ferguson, C. J., Miguel, C. S., Kilburn, J. C. i Sanchez, P. (2007). "The Effectiveness of School-Based Anti-Bullying Programs: A Meta-Analytic Review". *Crim. Justice Rev.*, vol. 32, núm. 4, p. 401-414.
- *[18] Merrell, K. W.; Gueldner, B. A.; Ross, S. W. i Isava, D. M. (2008). "How effective are school bullying intervention programs? A meta-analysis of intervention research". *Sch. Psychol. Q.*, vol. 23, núm. 1, p. 26-42.
- *[19] Polanin, J. R.; Espelage, D. L. i Pigott, T. D. (2012). "A Meta-Analysis of School-Based Bullying Prevention Programs' Effects on Bystander Intervention Behavior". *Sch. Psychol. Rev.*, vol. 41, núm. 1, p. 47-65.
- *[20] Grant, T. A. (2012). "A meta-analysis of school-based interventions for middle schoolers: Academic, behavioral, and social outcomes". Tesis de doctorat, Fordham University.
- *[21] Lösel F. i Beelmann, A. (2003). "Effects of Child Skills Training in Preventing Antisocial Behavior: A Systematic Review of Randomized Evaluations". *Ann. Am. Acad. Pol. Soc. Sci.*, vol. 587, núm. 1, p. 84-109.
- *[22] Oliver, R. M.; Wehby, J. H. i Reschly, D. J. (2011). "The Effects of Teachers Classroom Management Practices on Disruptive, or Aggressive Student Behavior". *Campbell Systematic Reviews*, vol. 11, núm. 4.

- *[23] Wilson, S. J. i Lipsey, M. W. (2007). "School-Based Interventions for Aggressive and Disruptive Behavior". *Am. J. Prev. Med.*, vol. 33, núm. 2, p. S130-S143.
- [24] Gray, A. M. *et al.* (2017). *Discipline in Context: Suspension, Climate, and PBIS in the School District of Philadelphia*. CPRE Research Reports. Recuperat de: http://repository.upenn.edu/cpre_researchreports/106
- [25] Skiba, R. J. (2014). "The Failure of Zero Tolerance". *Reclaiming Child. Youth*, vol. 22, núm. 3, p. 27-33.
- [26] Skiba, R. J. *et al.* (2011). "Race Is Not Neutral: A National Investigation of African American and Latino Disproportionality in School Discipline". *Sch. Psychol. Rev.*, vol. 40, núm. 1, p. 24.
- [27] Sullivan, A. L.; Klingbeil, D. i Van Norman, E. (2013). "Beyond Behavior: Multilevel Analysis of the Influence of Sociodemographics and School Characteristics on Students' Risk of Suspension". *Sch. Psychol. Rev.*, vol. 42, núm. 1, p. 99-114.
- [28] Heller, S.; Pollack, H.; Ander, R. i Ludwig, J. (2013). "Preventing Youth Violence and Dropout: A Randomized Field Experiment". National Bureau of Economic Research, Cambridge, MA, w19014.
- [29] Barrish, H. H.; Saunders, M. i Wolf, M. M. (1969). "Good behavior game: effects of individual contingencies for group consequences on disruptive behavior in a classroom". *J. Appl. Behav. Anal.*, vol. 2, núm. 2, p. 119-124.
- [30] Witvliet, M.; Van Lier, P. A. C.; Cuijpers, P. i Koot, H. M. (2009). "Testing links between childhood positive peer relations and externalizing outcomes through a randomized controlled intervention study". *J. Consult. Clin. Psychol.*, vol. 77, núm. 5, p. 905-915.
- [31] Van de Weijer-Bergsma, E.; Langenberg, G.; Brandsma, R.; Oort, F. J. i Bögels, S. M. (2012). "The Effectiveness of a School-Based Mindfulness Training as a Program to Prevent Stress in Elementary School Children". *Mindfulness*, vol. 5, núm. 3, p. 238-248.
- [32] Horner, R. H. *et al.* (2009). "A Randomized, Wait-List Controlled Effectiveness Trial Assessing School-Wide Positive Behavior Support in Elementary Schools". *J. Posit. Behav. Interv.*, vol. 11, núm. 3, p. 133-144.
- [33] Wilson, S. J.; Lipsey, M. W. i Derzon, J. H. (2003). "The effects of school-based intervention programs on aggressive behavior: A meta-analysis". *J. Consult. Clin. Psychol.*, vol. 71, núm. 1, p. 136-149.

(* metanàlisis en què es fonamenta la revisió)

Primera edició: maig de 2018
© Fundació Jaume Bofill, Ivàlua, 2018
fbofill@fbofill.cat, info@ivalua.cat
www.ivalua.cat
www.fbofill.cat

Autor: Miquel Àngel Alegre
Edició: Bonal·letra Alcompàs
Coordinació editorial: Anna Sadurní
Cap de projectes: Miquel Àngel Alegre
Disseny i maquetació: Enric Jardí
ISBN: 978-84-947888-6-4

Aquesta obra està subjecta a la llicència Creative Commons de **Reconeixement-No Comercial-SenseObraDerivada (by-nc-nd)**. Es permet la reproducció, distribució i comunicació pública de l'obra sempre que se'n reconegui l'autoria. No es permet l'ús comercial de l'obra ni la generació d'obres derivades.

