UAB
Universitat Autònoma de Barcelona

Guia breu per gestionar les disrupcions a l'aula

Orientacions per a la formació docent basades en l'evidència

Andy Morodo
2026



Aquesta guia pretén oferir **orientacions basades en l'evidència**, de manera breu i senzilla, per desenvolupar la competència en la gestió de l'aula, específicament la **gestió de les disrupcions**, tant per a docents en formació com en actiu.

Autoria:

- Andy Morodo. Facultat de Ciències de l'Educació UAB. andy.morodo@uab.cat

Amb la col·laboració de:

- Raúl Sánchez-Cano.
- Albert López.

Publicat al setembre de 2026.

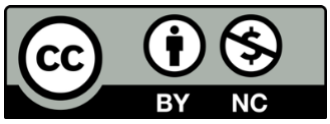
Aquesta guia està ampliada i actualitzada en la seva versió web. Aquest document és una síntesi inicial.

Declaracions

En la preparació d'aquesta guia, la IA generativa s'ha utilitzat per cercar i analitzar literatura i per generar imatges. El format, el text, l'estructura, les idees, el contingut i tota la resta són producció humana.

Per facilitar la lectura, a causa de l'elevat nombre de fonts, s'ha utilitzat l'estil Vancouver en citacions i referències.

Aquesta guia es publica sota una llicència Creative Commons com a Recurs Educatiu Obert (REO) per a ús gratuït i no comercial, amb atribuició d'autoria.



Índex

1. INTRODUCCIÓ 3

2. CREAR I MANTENIR UN AMBIENT POSITIU A L'AULA 4

2.1. CONSTRUIR RELACIONS POSITIVES ENTRE DOCENT I ALUMNAT 4

2.2. AUTOREGULACIÓ EMOCIONAL DOCENT 5

3. ESTRATÈGIES PREVENTIVES 6

Per què es produeixen els comportaments disruptius 6

Establir expectatives i rutines clares 7

Organització estratègica del temps i l'espai 8

Reforç positiu i elogi específic del comportament 9

Aprenentatge socioemocional (SEL): Ensenyament explícit d'habilitats socioemocionals 10

4. ESTRATÈGIES REACTIVES 10

Intervenció immediata i postergada 10

4.1. INTERVENCIÓ IMMEDIATA. DESESCALADA I REDIRECCIÓ 10

Estratègies per a la intervenció immediata 11

Cinc estratègies per a la intervenció immediata 12

4.2. INTERVENCIÓ POSTERGADA: EVITAR LA PERSISTÈNCIA I REPARAR EL DANY 14

Estratègies per a la intervenció postergada 14

4.3. ESTRATÈGIES DESACONSELLADES. ALLÒ QUE NO FUNCIONA 15

4.4. INCLUSIÓ, EQUITAT I CASOS PARTICULARS 16

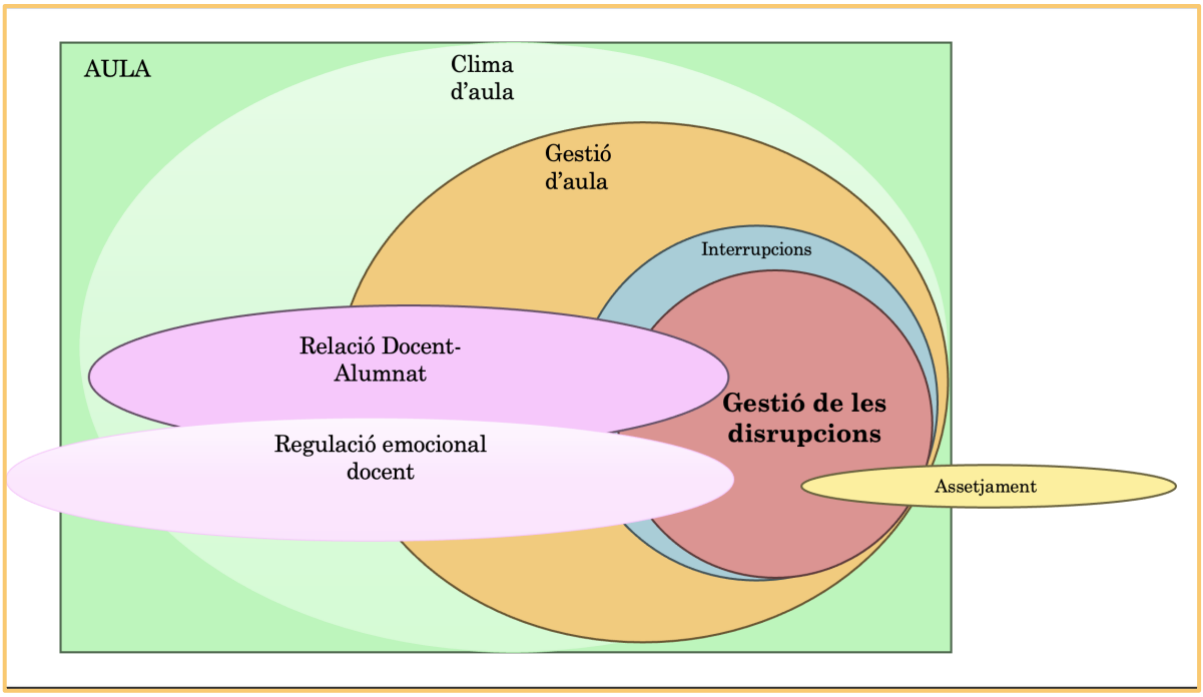
5. RESUM PRÀCTIC 20

REFERÈNCIES 21

1. Introducció

Aquesta guia se centra en gestionar les disrupcions a l'aula. Per entendre aquest objecte, cal conceptualitzar les relacions representades en la Figura 1.

Figura 1: Conceptualització i objecte de la Guia



Nota: Elaboració pròpia.

En primer lloc, és important assenyalar que el focus d'aquesta proposta és l'aula, de manera que **es prioritzen les estratègies que el docent pot dur a terme a l'aula** amb el seu alumnat, mentre que no s'aborden elements més macro com el centre, les famílies, el context social o les polítiques educatives. Per aquesta raó, aquesta guia no inclou l'assetjament escolar que, tot i que té un impacte indiscutible a l'aula (igual que els elements macro esmentats), la seva gestió va més enllà dels límits de l'aula i del docent individual.

En aquest context, la variable de nivell superior és **el clima d'aula**. Quan parlem d'un clima positiu, ens referim a un entorn ordenat, segur i productiu que compleixi les condicions òptimes per a l'aprenentatge. Crear i mantenir un ambient positiu a l'aula és crucial (per a la motivació, la productivitat, les relacions... i per a l'aprenentatge en general) i constitueix l'objectiu final d'aquesta guia [1,2].

L'element fonamental del clima d'aula és **la gestió d'aula** que realitza el professorat. Aquesta és una competència multidimensional que fa referència al conjunt d'accions, procediments i estratègies que el professorat utilitza per crear i mantenir un ambient positiu a l'aula i per ensenyar al seu alumnat. No es limita al control de la disciplina, sinó que també inclou la conducció de l'aprenentatge: l'organització de l'espai, la convivència, el temps i els recursos, inclosos els tecnològics, el domini de la matèria, les estratègies didàctiques, la construcció de relacions positives, l'acció tutorial, etc. [3–12].

Entre els molts elements que formen la gestió d'aula, trobem l'objectiu d'aquesta guia: **la gestió de les disrupcions**, entesa com **qualsevol acció o comportament de l'alumnat que interromp o dificulta el procés d'ensenyament-aprenentatge** o que va en contra de les

expectatives de comportament. Cal tenir en compte que les disrupcions són aquelles en què l'alumnat és el subjecte, així que descartem altres interrupcions externes, com ara infraestructurals (p.ex., la caiguda de la xarxa *Wi-Fi*), institucionals (p.ex., anuncis de megafonia) o ambientals (p.ex., soroll per obres de construcció). A la literatura també és habitual parlar d'Incidents Crítics; tanmateix, aquests també inclouen contingències positives, es defineixen pel seu impacte emocional i inesperat i se centren més en la identitat del docent. La gestió de les disrupcions sovint és l'aspecte que més preocupa al professorat a causa del seu impacte i rellevància. Els comportaments disruptius s'associen amb un rendiment acadèmic pobre, abandonament escolar, pèrdua de temps efectiu d'ensenyament, esgotament i costos socials significatius. Al contrari, una gestió efectiva es correlaciona amb millors resultats acadèmics, un major compromís, reducció de problemes de conducta, millor salut mental i benestar socioemocional d'estudiants i docents, una major satisfacció professional i un clima escolar més positiu [7,13–15].

Finalment, la Figura 1 també incorpora la relació docent-alumnat i la regulació emocional docent: dos elements centrals de la gestió de les disrupcions, però que, a causa de la seva naturalesa holística i fonamental, es representen com a transversals a la gestió d'aula i al clima d'aula en general. Aquests dos elements es desenvolupen a la secció següent.

2. Crear i mantenir un ambient positiu a l'aula

2.1. Construir relacions positives entre docent i alumnat

Les relacions positives entre docent i alumnat són un factor clau de protecció contra conductes disruptives i un dels predictors més forts del comportament de l'alumnat, la implicació acadèmica i el benestar emocional. Sense un vincle de respecte mutu, no pot haver-hi un clima positiu a l'aula, ni es poden dur a terme pràctiques restauratives de manera efectiva (vegeu p.15), així com també pot impedir que l'alumnat demani ajuda al professorat o denunciï accions de discriminació. L'alumnat que es sent valorat, respectat i connectat amb el seu professorat demostra **millor comportament, més motivació, millor rendiment acadèmic i millor salut mental** [7,16–20] .

Tractar l'alumnat amb respecte, mostrar-se proper, disposat a conversar i donar-li autonomia afavoreix una relació de confiança i pot millorar la seva implicació i fer que la dinàmica de l'aula sigui més fluida. És recomanable dedicar espai i temps per establir cohesió, coneixement mutu i convivència positiva. Les activitats lúdiques i excursions o colònies escolars, especialment en l'entorn natural, poden reforçar els vincles [21–25].

El clima d'aula millora quan es fomenta un sentiment de pertinença i quan l'alumnat percep el professorat com a afectuós però ferm. És important escoltar activament l'alumnat, mostrar interès personal, mantenir una autoritat adequada i crear un ambient positiu [19,26–29].

El pilar principal de la relació docent-alumnat és una **comunicació efectiva, assertiva i empàtica** [7,30,31]. La manera com el professorat es comunica amb l'alumnat, especialment en situacions de conflicte o correcció, té un impacte significatiu en la relació i en l'eficàcia de la intervenció. La comunicació empàtica, respectuosa i centrada en el comportament (no centrada en la persona) és més efectiva que la comunicació crítica, sarcàstica o humiliant. Al seu torn, una bona comunicació per la part docent facilita la resolució de problemes, la cohesió, la participació, el compromís, el benestar i la gestió de l'aula [32–35].

També cal cuidar la comunicació no verbal; la postura, el to de veu, les expressions facials, els gestos i la proximitat física (acostar-se a l'alumnat) ajuden a regular el desenvolupament de la classe, expressar emocions i evitar disrupcions sense haver de recórrer sempre a indicacions verbals extenses [36].

Indicacions per a la pràctica

- ☑ Interessa't per les aficions i fortaleses del teu alumnat a través de converses informals per construir un vincle positiu de respecte.
- ☑ Expressa altes expectatives (Efecte Pigmalió) envers el teu alumnat i ofereix-los suport. Evita tant expectatives baixes com massa altes que no vagin acompanyades de suport.
- ☑ Facilita un sentiment de comunitat i pertinença i promou el respecte mutu. Pots utilitzar dinàmiques de cohesió i elements d'identificació (com el nom de la classe).
- ☑ Sigues coherent, just, previsible i flexible (vegeu la secció d'expectatives de p.7).
- ☑ Repara la ruptura després d'un conflicte amb un o una estudiant reafirmant el compromís, per evitar que la relació negativa esdevingui crònica.
- ☑ Sigues culturalment sensible: reconeix i valora la diversitat cultural, lingüística i d'experiències intentant entendre la perspectiva de l'alumnat (vegeu p.16).

Per a **una comunicació assertiva**

- ☑ Descriu el comportament i no l'estudiant i evita generalitzacions (en lloc de "ets impuntual" o "sempre arribes tard", digues "avui has arribat deu minuts tard").
- ☑ Reconeix i valida l'emoció de l'alumnat mantenint les expectatives clares sobre el comportament. En altres paraules: mostra empatia, però aplica la norma. Generalment és millor amb peticions que amb ordres.
- ☑ Escolta activament i utilitza preguntes obertes, mai acusacions, amb una actitud constructiva i de suport: centra't en la solució, no tant en la causa.
- ☑ Regula el llenguatge no verbal i acosta't a l'alumnat per millorar la interacció i la comunicació.

2.2. Autoregulació emocional docent

La capacitat docent per regular les pròpies emocions, especialment en situacions estressants o conflictives, és crucial per a una gestió efectiva de l'aula. Al mateix temps, l'actitud docent influeix en l'aprenentatge i en el clima d'aula. El professorat que experimenta nivells elevats d'estrès sense recursos adequats per afrontar-ho és més propens a utilitzar estratègies punitives i menys a implementar pràctiques positives. L'autoregulació emocional està estretament relacionada amb l'autoeficàcia docent (la creença del docent en la seva capacitat per influir positivament en l'aprenentatge i el comportament de l'alumnat) i en l'aprenentatge social i emocional (vegeu p.10). El professorat amb més autoeficàcia i autoregulació emocional persisteix més davant els reptes, és més hàbil establint límits, mantenir la calma i respondre eficaçment a comportaments difícils, ajusta millor la metodologia a les necessitats de l'alumnat i experimenta menys esgotament i menys estrès. A més, mostra alts nivells d'escolta activa i empàtica, cosa que li permet modular les seves reaccions impulsives, modelar comportaments prosocials que l'alumnat interioritza i substituir les mesures punitives per estratègies preventives [14,37–40].

Indicacions per a la pràctica

- ☑ Desenvolupa la consciència emocional: Identifica els teus desencadenants emocionals, senyals d'estrès i patrons de resposta. L'autoconsciència és el primer pas cap a l'autoregulació.
- ☑ Practica tècniques de regulació emocional: respiració profunda, pausa abans de respondre, diàleg positiu amb un mateix, fes una petita pausa si és possible... Modela aquestes estratègies perquè l'alumnat també les aprengui.
- ☑ Busca suport i col·laboració si cal, ja sigui amb col·legues del centre o amb professionals externs. La col·laboració redueix l'estrès i millora els resultats.
- ☑ Cuida el teu benestar físic i emocional: son adequat, exercici, activitats d'oci, límits saludables entre la feina i la vida personal...
- ☑ Millora les teves habilitats docents mitjançant formació, programes de desenvolupament professional i reflexió sobre la pràctica.
- ☑ Entrena l'atribució interna (atribuint els resultats a factors interns controlables i no a factors externs com la sort). L'alumnat també l'ha d'entrenar.
- ☑ Desenvolupa una escolta activa i empàtica per modular reaccions impulsives i modelar comportaments prosocials envers l'alumnat.

3. Estratègies preventives

Sense oblidar que els elements de la secció anterior (relació docent-alumnat i regulació emocional) també són factors preventius contra les disrupcions i conflictes, en aquesta secció es desenvolupen estratègies preventives específiques per a la gestió de les disrupcions a l'aula. Les següents estratègies es consideren suports universals (per a tot l'alumnat) que s'han de complementar amb suports individualitzats addicionals (vegeu la secció 4.4) quan cal [24,35]. Primer, s'expliquen les causes dels comportaments disruptius i després es resumeixen les quatre estratègies amb més consens en l'evidència empírica: l'establiment d'expectatives i rutines clares, l'organització del temps i els espais, el reforç positiu i l'aprenentatge socioemocional.

Per què es produeixen els comportaments disruptius

Darrere de cada comportament disruptiu hi ha una necessitat no satisfeta: una emoció que no se sap regular, una sensació d'incompetència, una reacció inconscient a un estímul, etc. [41,42]. D'una manera molt sintètica, podem simplificar que les causes principals del comportament disruptiu són:

- Gestió ineficaç de l'aula (incloent-hi la relació docent-alumnat i els altres elements esmentats en les seccions anteriors d'aquesta guia).
- Característiques individuals de l'alumnat, principalment referides a trastorns d'aprenentatge o de conducta (vegeu la secció 4.4).
- Situació emocional fràgil vinculada a contextos vulnerables o experiències de trauma (abús, negligència, violència, pèrdua, desplaçament...). Aquestes experiències poden ser un factor de risc per a conductes disruptives, desregulació emocional, dificultats d'atenció i problemes relacionals. En aquests casos hem de mostrar empatia, evitar desencadenants i, quan calgui, buscar ajuda externa.
- **Desmotivació de l'alumnat**, que es tradueix en una manca d'implicació.

La desmotivació acadèmica de l'alumnat es compon principalment de tres elements:

- **Manca d'autoeficàcia:** quan l'alumnat se sent incompetent, incapaç o inútil, tendirà a rebutjar o boicotejar l'activitat en lloc de reforçar aquesta sensació d'incompetència. Per tant, hem d'evitar que l'alumnat se senti així mitjançant un bon ajust de la dificultat de les tasques (que no siguin massa difícils, però tampoc exageradament fàcils) i mitjançant un reforç i un suport positius [43,44].
- **Manca d'autonomia**. Quan l'alumnat té la llibertat de prendre decisions, pot personalitzar el procés, tenir més facilitat per a l'autoregulació, sentir-se més respectat i tendir a mostrar comportaments més responsables. Hem de dur a terme una transferència progressiva de control a l'alumnat perquè adquireixi autonomia gradualment.
- **Conflictes relacionals**. A més de la relació docent-alumnat, les relacions negatives entre iguals poden generar discussions, rebuig o violència, especialment en activitats de grup. A més d'assegurar un bon ambient a l'aula, hem de ser estratègics en la configuració dels grups i en l'organització dels pupitres. Un sociograma pot proporcionar-nos informació útil per a aquest propòsit.

Sovint, els comportaments disruptius van precedits per un **desencadenant**, que pot ser una acció o un estímul que desestabilitza emocionalment. Identificar-los és clau per evitar-los o gestionar-los de manera més efectiva, depenent del cas. Per exemple, si identifiquem que anunciar la data d'un examen pot ser un desencadenant per al grup, podem fer-ho durant els últims minuts de la sessió, argumentant la necessitat i oferint un parell d'opcions perquè el grup triï. Per a estudiants específics (per exemple, amb Trastorn de l'Espectre Autista (TEA), amb estrès posttraumàtic...), el desencadenant pot ser el contacte físic, un soroll fort, un insult... En aquests casos, has d'intentar evitar-los [7,45–48].

- ☑ Genera un entorn d'aula on l'alumnat es senti segur físicament i emocionalment.
- ☑ Promou la motivació intrínseca promovent l'autoeficàcia, l'autonomia i les relacions positives entre l'alumnat.
- ☑ Detecta i actua sobre els desencadenants. Ofereix opcions i control a l'alumnat.

Establir expectatives i rutines clares

Les expectatives sobre el comportament, que podríem equiparar a les normes de l'aula o de convivència, són essencials per prevenir problemes de conducta. Tenir un marc compartit de normes i conseqüències genera una reducció significativa del comportament disruptiu i un augment de la participació de l'alumnat en les activitats. Aquestes han de ser clares, comunicades explícitament i practicades de manera consistent. Al seu torn, establir rutines permet que les activitats avancin de manera àgil i contínua i redueix el temps d'inactivitat que normalment obre espai per a la disrupció. Tot i que podem indicar alguns elements universals, aquestes expectatives i rutines s'han d'adaptar a la dinàmica real de cada classe. En resum, **l'alumnat ha de saber exactament què s'espera d'ell** en diferents contextos i moments [18,43,47,49–52].

Les normes haurien de ser poques (3-5 regles principals), positives (descriure què s'hauria de fer, no només què no s'hauria de fer), observables (millor referir-se a comportaments que a actituds) i específiques. Per exemple, en lloc de regles vagues com "portar-se bé", estableix expectatives concretes com "mantenir-se asseguts durant les explicacions."

Cal dedicar temps a ensenyar, modelar i practicar els comportaments esperats mitjançant jocs de rol, demostracions (modelatge) o pràctica guiada. Es recomana plasmar les normes en un cartell en un lloc visible de l'aula. També és important aplicar-les de manera consistent. Algunes evidències també suggereixen que implicar l'alumnat en la creació pot millorar l'acceptació i el compliment [18,26,27,47,49,53].

Les rutines i normes clares redueixen la incertesa i l'ansietat, minimitzant les oportunitats de comportament disruptiu i tenen un efecte significatiu en el comportament de l'alumnat. Les rutines han de ser consistents però flexibles quan calgui. Les estructures efectives inclouen: procediments clars per a les transicions, senyals compartits per captar l'atenció, sistemes organitzats per a materials i tasques i expectatives explícites per a diferents contextos (treball individual, treball en grup, ús d'ordinador...). Per a senyals compartits, es poden utilitzar eines digitals com semàfors digitals o aplicacions interactives. Per a les estructures i expectatives es poden utilitzar bases d'orientació individuals o col·lectives (per exemple, un cartell a la paret de l'aula). La coherència en l'aplicació d'aquestes estructures és fonamental per a la seva efectivitat [47,54].

- ☑ Defineix les expectatives de comportament o construeix-les conjuntament amb l'alumnat i assegura't que s'entenguin.
- ☑ Estableix rutines i estructures previsibles per a les sessions i les activitats recurrents i especialment per a les transicions, incloent-hi els senyals compartits.

Organització estratègica del temps i l'espai

Vinculat a les rutines i estructures, també és important l'organització de l'espai físic i la gestió del temps. Una aula ben organitzada minimitza les distraccions, facilita la supervisió docent i optimitza el temps d'aprenentatge [6,55].

Tot i que tenir una aula estimulant és positiu, l'excés d'estímuls pot resultar contraproduent, especialment en alumnat amb dificultats d'atenció, així que cal trobar un equilibri entre parets buides i sobrecarregades. Els recursos materials han d'estar organitzats i accessibles per a l'alumnat; això també s'aplica als recursos digitals. També és recomanable incorporar elements específics per facilitar la regulació emocional de l'alumnat, com ara un racó de relaxació (no de càstig, vegeu la secció 4.3) o bases d'orientació. Per a alguns i algunes alumnes, també és molt efectiu disposar d'objectes manipulables com eines fidget (joguines antiestrès) o una cinta elàstica per moure les cames, així com auriculars de cancel·lació de soroll o taps per a les orelles que permeten aïllar-se momentàniament dels estímuls auditius [56–62].

Al mateix temps, depenent del temps i la durada de la sessió, és recomanable aplicar tècniques breus de calma o concentració (o, al contrari, d'activació), pauses curtes i pauses actives que facilitin mantenir la concentració, reduir la càrrega cognitiva i satisfer la necessitat de moviment de l'alumnat. Quan l'alumnat està "ocupat" i implicat en l'activitat, es redueixen les disrupcions, així que es recomanen formats d'alta participació, mantenint tot l'alumnat alerta i proporcionant oportunitats freqüents per participar [63–67].

Aquestes tècniques també poden ser efectives per a la desescalada quan ja s'ha produït una disrupció, tal com s'insistirà a la secció 4.1.

Figura 2: Facilitadors de la regulació emocional a l'aula



Nota: Imatge generada per IA (ChatGPT, OpenAI)

- ☑ Organitza l'aula de manera que et sigui fàcil acostar-te físicament a l'alumnat, minimitzant les distraccions auditives i visuals.
- ☑ Incorpora facilitadors per a la regulació emocional, com ara un racó de relaxació, objectes antiestrès o bases d'orientació.
- ☑ Maximitza la participació de l'alumnat i el temps d'implicació per evitar distraccions. Fes pauses quan calgui.

Reforç positiu i elogi específic del comportament

L'elogi específic del comportament (*behavior-specific praise*) és una de les estratègies de gestió d'aula més efectives i empíricament recolzades. Un ús més gran d'elogis específics per part del professorat està directament correlacionat amb un percentatge més alt d'alumnat que mostra un comportament adequat i amb una reducció de conductes disruptives. Un elogi específic pel comportament i un feedback constructiu i oportú poden augmentar el comportament adequat, motivar l'alumnat i reduir la disrupció de manera més efectiva que centrar-se només en els problemes [6,14,18,26,52,61,64,68].

És recomanable elogiar comportaments específics, no generalitats: en lloc d'"excel·lent" o "bona feina", utilitza elogis que identifiquin exactament quin comportament era apropiat, per exemple, "genial, Laura, has començat la tasca immediatament sense distreure't." L'evidència suggereix que una proporció d'almenys quatre o cinc elogis per cada correcció és òptima per mantenir un clima positiu i motivador. L'elogi ha d'arribar immediatament després del comportament desitjat i ha de ser sincer. L'alumnat detecta fàcilment elogis falsos o

manipuladors, cosa que pot ser contraproduent. Finalment, els elogis s'han de distribuir de manera equitativa perquè tot l'alumnat, no només els més destacats o els més disruptius, rebin elogis específics de manera regular. Això promou un sentiment d'equitat i pertinença [6,7,14].

☑ Reforça positivament el teu alumnat amb elogis específics, freqüents, immediats, sincers i equitativament distribuïts.

Aprenentatge socioemocional (SEL): Ensenyament explícit d'habilitats socioemocionals

La pràctica preventiva és més sòlida quan l'aprenentatge socioemocional (SEL) s'integra en les pràctiques diàries perquè l'alumnat assoleixi aquesta competència. El SEL se centra en 1) Autoconeixement, 2) Autogestió, 3) Consciència social, 4) Habilitats socials i 5) Presa de decisions responsable. També és important aprendre a controlar i gestionar el propi comportament. Tot això redueix la incidència de conductes disruptives i afavoreix la salut mental de l'alumnat [26,27,48,69–72].

☑ Facilita l'aprenentatge socioemocional mitjançant l'ensenyament explícit, perquè l'alumnat pugui autoregular les seves emocions i comportaments.

4. Estratègies reactives

Tot i implementar correctament estratègies preventives, hem de ser conscients que els conflictes són inherents a les relacions humanes i, per tant, algunes disrupcions són inevitables i fins i tot poden ser constructives i aprofitades pedagògicament. Per tant, a més de la prevenció, hem d'actuar amb provenció, és a dir, proveir-nos d'estratègies efectives per gestionar les disrupcions quan apareguin. La provenció no busca evitar, sinó preparar-se, prendre provisions en forma de recursos i estratègies [73].

Intervenció immediata i postergada

Al llarg d'aquesta secció, es defensa un model d'intervenció basat en tres pilars:

- Davant les disrupcions, cal dur **a terme una intervenció immediata breu i discreta per evitar una escalada i redirigir l'alumnat cap a la tasca**.
- Després, es complementa amb una **intervenció postergada més profunda per resoldre la situació i reduir la probabilitat que es repeteixi**.
- Hi ha diferents tipus de disrupcions i cada tipus s'aborda d'una manera específica.

4.1. Intervenció immediata. Desescalada i redirecció

Desescalar i redirigir és la premissa principal que hem de seguir davant una disrupció a l'aula. La desescalada significa minimitzar o aturar l'impacte de la disrupció perquè no s'estengui ni es faci més severa. Redirigir es refereix a posar el focus de nou en l'activitat o explicació que s'estava fent i no en la disrupció.

Intervenir aviat, quan comencen els comportaments disruptius, és molt més efectiu que esperar que s'agreugi. L'escalada pot ser contraproduent en alimentar la recerca d'atenció, interrompre la sessió i arrossegar el o la docent a una confrontació innecessària. De la mateixa manera, les

tècniques de desescalada són crucials per prevenir crisis conductuals (aquestes es desenvolupen a la secció "gestió de crisis" de p.18).
Davant de petites disrupcions, s'han d'aplicar **intervencions de perfil baix**, que siguin breus, discretes, específiques i no confrontacionals. Les correccions públiques o prolongades poden reforçar comportaments disruptius proporcionant atenció. D'altra banda, respostes menys reactives i més explicatives tenen millors efectes, especialment a llarg termini. Les estratègies efectives inclouen: proximitat física (acostar-se a l'alumne o alumna sense interrompre la lliçó), contacte visual i senyals no verbals preestablerts, recordatoris breus i privats de les expectatives, redirecció cap a comportaments adequats i fins i tot ignorar alguns comportaments sol ser més efectiu que la confrontació, especialment quan l'alumnat busca centrar l'atenció o interrompre la sessió i quan les expectatives i conseqüències són conegudes i previsibles [27,28,34,47,49,53,63,74–76].
A continuació es descriuen les estratègies per aplicar com a intervenció immediata:

Estratègies per a la intervenció immediata

- ☑ **Mantingues la calma i l'estabilitat emocional.** Una resposta sòlida a una situació immediata comença per no deixar-se arrossegar per la ràbia, el sarcasme o una lluita de poder, i mai humiliar l'alumnat [14,27,29,77].
- ☑ **Ajusta la resposta a la gravetat del comportament.** Una resposta graduada sol ser millor que una reacció intensa a cada disrupció. La correcció efectiva implica una progressió de respostes no verbals a verbals, amb marge per intensificar si cal [28,29,74,77].
- ☑ **Fes servir la mentalització i l'empatia**. Intentant entendre i respondre als estats emocionals de l'alumnat, les possibilitats de resoldre les disrupcions augmenten dràsticament. Aquest tipus de resposta afavoreix una comunicació oberta, redueix l'escalada i ajuda l'alumnat a sentir-se compresos en lloc d'atacats [78].
- ☑ **Utilitza primer senyals no verbals discrets davant de disrupcions lleus**. Per xiuxiuejar, comportaments fora de la tasca o senyals primerencs de disrupció, sovint pots aturar el comportament amb contacte visual, proximitat, una pausa, un gest o acostant-te silenciosament a l'estudiant [47,63,74,75].
- ☑ **Recorda l'expectativa de comportament**. Si cal redirigir verbalment, fes-ho de manera breu i específica, indicant l'expectativa del comportament i no la infracció o la disrupció (per exemple, "necessito que obris el llibre a la pàgina 15" en lloc de "deixa de distreure't"). Si la disrupció se centra en un o una estudiant o un grup petit, redirigeix en privat (acostant-te en lloc de parlar des del davant de l'aula) [28,47,53,76].
- ☑ **Reforça positivament.** Després de corregir o redirigir una disrupció, quan l'alumne o alumna ja mostra el comportament esperat, reforça'l positivament amb elogis verbals privats o agraïments. Tant en la redirecció com en el reforç posterior, l'atenció hauria d'estar en el comportament, no en la persona (vegeu comunicació assertiva a ap. 2.1) [14].
- ☑ **Recorda les expectatives.** En lloc de reprimendes, ofereix recordatoris neutrals d'expectatives o normes, ja sigui no verbalment (assenyalant la norma al cartell de l'aula) o verbalment (per exemple: "recorda estar en silenci durant els exercicis individuals") [47].
- ☑ **Utilitza tècniques pràctiques variades de manera consistent.** Les intervencions breus i discretes comentades són més efectives quan s'utilitzen de manera consistent i justa. Una sola tècnica no és suficient, cal un ampli ventall per adaptar-se a diferents situacions [80].

- **Ofereix un "temps fora" per a la calma.** Aquesta estratègia pot ser efectiva si s'utilitza com una oportunitat breu perquè l'alumne o alumna recuperi la calma i no com a càstig. S'ha d'utilitzar de manera limitada i curosa; l'ús punitiu o excessiu pot ser contraproduent. Aquest temps hauria de ser curt (pot variar entre 2-3 i 10-15 minuts, tot i que dependrà de l'estudiant), ha de quedar clar que l'objectiu és la regulació emocional i ha de ser en un espai tranquil, preferiblement dins de l'aula (el racó de relaxació, vegeu p. 8). Per facilitar el retorn a la calma, l'alumne o alumna pot anar acompanyat d'un company o companya específic (mediador, delegat...) o d'un adult. També es recomana donar autonomia i responsabilitat a l'alumnat perquè pugui sol·licitar aquesta estratègia quan percebi desencadenants o signes de desregulació i que no depengui exclusivament de la indicació docent [47,81].

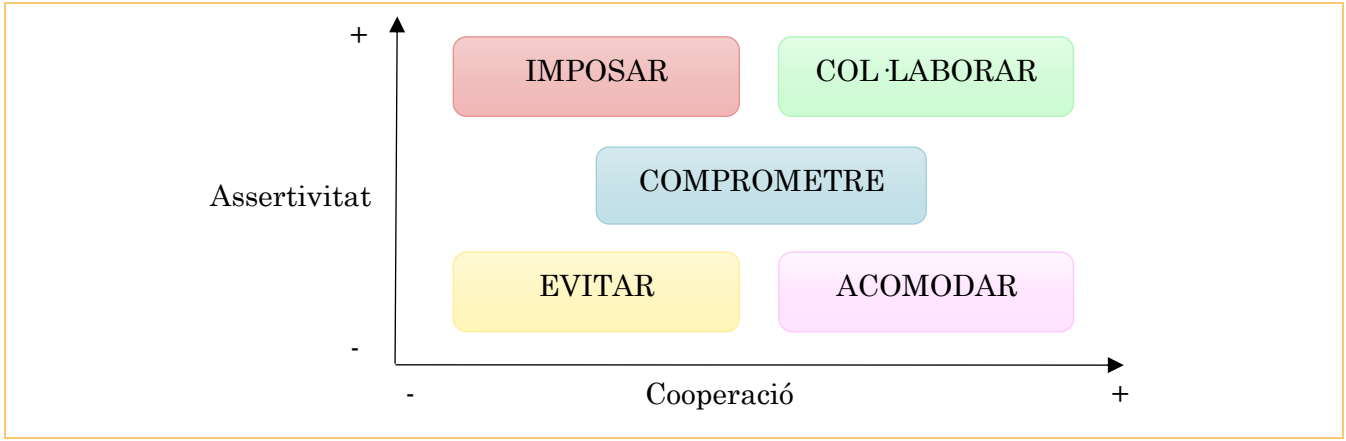
Finalment, a mode de síntesi, es destaquen tres principis que haurien de guiar les intervencions immediates [82–87]:

- **Redueix l'afectació**. Resol de manera privada, discreta, breu, ofereix temps i ajusta la resposta sense exagerar. Evita escalar la disrupció, aturar la sessió i oferir protagonisme.
- **Redueix la confrontació**. Escolta, empatitza i mantingues una actitud de suport perquè l'alumnat entengui que la teva intenció és ajudar, no jutjar ni castigar. Evita culpar o acusar l'alumnat.
- **Redueix la intensitat**. Mantingues la calma i transmet serenitat, centra't en la solució i la necessitat a resoldre i facilita la regulació emocional de l'alumnat. Evita la humiliació, la invalidació emocional i la revictimització (no et focalitzis en el que li ha passat a l'estudiant, sinó en el que necessita).

Cinc estratègies per a la intervenció immediata

Les estratègies recomanades a la secció anterior són universals. Tanmateix, és rellevant diferenciar o ajustar l'estratègia segons el tipus de disrupció. Aquesta guia identifica cinc estratègies basades en el model de Thomas-Kilmann. Aquest model diferencia cinc estils d'afrontament del conflicte segons el grau d'assertivitat i cooperació [88].

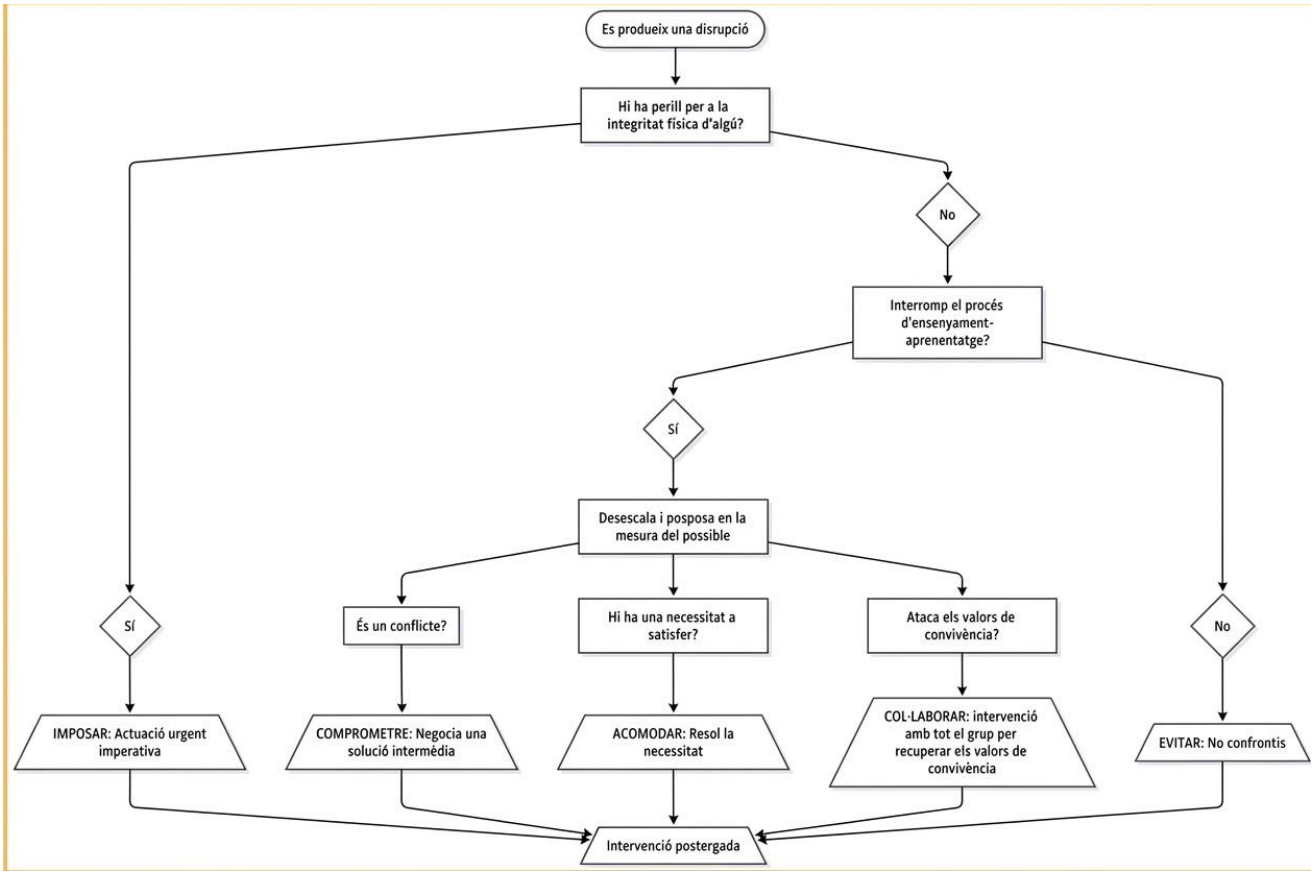
Figura 3: Estils d'afrontament del conflicte en el model Thomas-Kilmann



Nota: Elaboració pròpia basada en Thomas-Kilmann (2008)

Adaptant el model a la gestió de les disrupcions a l'aula, es proposa que els cinc estils poden ser estratègies d'intervenció immediata vàlides si s'ajusten a la disrupció corresponent, com es veu en la Figura 4.

Figura 4: Cinc estratègies per a una intervenció immediata. Arbre de decisions.



Nota: Elaboració pròpia

En primer lloc, si la disrupció implica gravetat i urgència, com una baralla física entre estudiants, s'ha **d'imposar**, actuar de manera contundent i directiva. Aquest és l'únic tipus en què cridar o utilitzar una mesura intensiva directament per evitar danys físics greus estaria justificat.

En segon lloc, quan hi ha un conflicte (oposició entre dues o més parts) optarem pel **compromís** partint del diàleg. Si el conflicte és entre docent i alumnat (per exemple, l'alumnat proposa una activitat o metodologia diferent de la proposada pel docent), es poden oferir opcions perquè l'alumnat triï o negociar un punt intermedi (per exemple, l'alumnat demana fer en un grup una tasca indicada com a individual i el docent proposa fer-la mixta: una primera part de resolució individual i una segona part de discussió en grup). Si el conflicte és entre dos estudiants i no és urgent, se'ls informa que s'abordarà en un altre moment (per exemple, al final de la sessió) i passem directament a la intervenció postergada (vegeu la secció 4.2).

En tercer lloc, quan l'estudiant té una necessitat a resoldre que li impedeix el seguiment o la participació, com ara que necessita anar al lavabo o no té el material, apliquem l'**acomodació**: satisfem aquesta necessitat (li permetem anar al lavabo, li proporcionem material o demanem a un company o companya que el comparteixi...). Posteriorment, amb la intervenció postergada, actuarem perquè aquestes disrupcions no es repeteixin o, com a mínim, no s'allarguin ni esdevinguin cròniques.

En quart lloc, quan la disrupció és greu i afecta els valors bàsics de la convivència, com ara un insult racista, sexista o homòfob... Es pot aplicar **la col·laboració**. En aquest cas, si la disrupció ha estat pública, la correcció no és discreta ni privada, sinó que també es duu a terme de manera pública i general perquè tot el grup sigui conscient que aquestes accions són

inacceptables a classe. Això no implica centrar-se en l'alumne o alumna transgressor ni en la víctima, ni adoptar directament un enfocament punitiu; el recordatori es fa en general, referint-se al grup com una unitat, parlant en plural i amb l'objectiu de recuperar el clima positiu de respecte. De nou, en la intervenció postergada, s'avaluarà la possible conseqüència de la transgressió. Al mateix temps, si la disrupció no ha estat pública (per exemple, un insult entre companys que no ha estat percebut per la resta de l'aula), és millor mantenir les estratègies universals de correcció discreta adreçant-se només als estudiants específics i passar a la intervenció postergada. Finalment, cal recordar que parlem de disrupcions ocasionals a l'aula; les agressions continuades que poden desembocar en assetjament escolar s'han d'abordar a nivell escolar.

En cinquè lloc, quan la disrupció no afecta l'aprenentatge ni el desenvolupament de la sessió (per exemple, un alumne mastegant xiclet quan no està permès), podem **evitar**: continuar amb l'activitat sense confrontació. Si és convenient o la disrupció es repeteix, es pot abordar mitjançant una intervenció individual privada o passar a la intervenció postergada.

4.2. Intervenció postergada: evitar la persistència i reparar el dany

Com s'ha assenyalat en les seccions anteriors, hi ha dos moments d'acció davant les disrupcions: la intervenció breu i immediata per desescalar i redirigir i després la intervenció postergada que ens permet dur a terme una acció més profunda, en fred (sense l'impacte emocional del moment) i més meditada i estructurada. Aquesta segona intervenció normalment es fa al final de la sessió o en moments estratègics i específics (per exemple, en una tutoria) i té com a objectiu evitar que la disrupció persisteixi, esdevingui crònica, escali o condueixi a altres problemes, així com assumir responsabilitats i reparar els possibles danys causats.

De la mateixa manera que en les intervencions immediates, prioritzarem les estratègies privades, només amb l'alumnat implicat. Per tant, evitarem que la resta d'estudiants es vegin afectats; que no paguin justos per pecadors. L'única excepció seria en casos que afectin tot el grup o els valors fonamentals de convivència, tal com s'explica a l'estratègia de Col·laboració de la secció anterior.

Estratègies per a la intervenció postergada

- **Conversa privada**: és l'estratègia principal i la base de les altres. La conversa ha de ser empàtica per entendre la perspectiva de l'estudiant, assertiva i constructiva. Es recomana definir el problema mútuament, així com les possibles solucions fins que n'arribeu a una de realista i mútuament acceptable. És una conversa dialògica, no un monòleg docent [7].
- **Conseqüències lògiques i educatives.** Les conseqüències de transgredir una norma són més efectives si estan relacionades lògicament amb un comportament inapropiat (per exemple, si un material s'ha trencat, una conseqüència lògica seria reparar-lo o substituir-lo), són educatives (permeten als estudiants reflexionar, reparar el dany, modificar la seva actitud...), proporcionals (les excessivament greus són contraproduents) i s'implementen de manera consistent i respectuosa (sense humiliació, sarcasme...). D'altra banda, les mesures arbitràries o punitives són menys efectives i poden generar ressentiment. A més, com s'ha comentat a la pàgina 7, les conseqüències han de ser conegudes i previsibles, per això es recomana establir-les juntament amb les normes de l'aula [7,30,89].
- **Resolució col·laborativa de problemes**. La resolució col·laborativa de problemes *(Collaborative Problem Solving, CPS)* és un enfocament basat en l'evidència que se centra en identificar les habilitats que l'alumnat necessita desenvolupar i resoldre problemes de manera

col·laborativa, en lloc de limitar-se a imposar conseqüències. És especialment adequat per a estudiants amb conductes disruptives recurrents, que generalment tenen dèficits en habilitats específiques (regulació emocional, flexibilitat cognitiva, resolució de problemes, habilitats socials) [7].

Pràctiques restauratives

Les pràctiques restauratives representen un canvi de paradigma dels enfocaments punitius als enfocaments relacionals i restauratius. En lloc de preguntar "Quina norma s'ha trencat i quin càstig s'aplica?", passem a "Qui ha estat afectat i com podem reparar els danys?" Les pràctiques restauratives poden millorar el clima d'aula, reduir conductes disruptives i conflictes, millorar les habilitats socioemocionals i transformar la cultura disciplinària de l'escola. Tanmateix, la seva implementació efectiva requereix formació docent i de l'alumnat, suport institucional i temps, per la qual cosa es recomana una implementació progressiva i planificada [7,19,30,79,82,90–93].

Les pràctiques restauratives més utilitzades són:

- ☑ **Cercles restauratius o de diàleg**. Són reunions estructurades on alumnat i docents poden compartir perspectives, resoldre conflictes i enfortir les relacions. Són efectius per treballar comportaments prosocials, desenvolupar habilitats de comunicació i resolució de conflictes, millorar les interaccions socials i el sentiment de comunitat i pertinença, que al seu torn són factors preventius. Poden ser proactius (construcció de comunitat i prevenció de conflictes) o reactius (resolució de conflictes) [19,30,94,95].
- ☑ **Conferències restauratives i mediació**, per a conflictes més greus, on les diferents parts dialoguen amb l'ajuda d'un facilitador o mediador i acorden com reparar el dany [79].
- ☑ **Estratègies restauratives informals**. Van des de qüestions restauratives fins a la mediació entre iguals o accions restauratives, la gestió de conflictes de manera senzilla i autònoma i la reparació de relacions [79].

4.3. Estratègies desaconsellades. Allò que NO FUNCIONA

Algunes estratègies no només són ineficaces, sinó que poden ser contraproduents i empitjorar el clima d'aula, així que s'haurien d'evitar.

- ☒ **Crits, humiliació pública i desproporció.** S'han d'evitar reaccions severes i intrusives. Cridar, enfadar-se, insultar, humiliar o expulsar són estratègies ineficaces o perjudicials, excepte quan la seguretat requereix una acció ferma (estratègia Imposar). Aquestes reaccions poden escalar el conflicte, danyar les relacions, agreujar la manca de compromís i generar percepcions d'injustícia. Corregir un o una estudiant públicament i amb severitat o sarcasme pot danyar la relació, generar ressentiment i provocar una escalada defensiva. De la mateixa manera, no s'hauria de castigar tot el grup pel comportament d'alguns. I tot i que aquestes estratègies poden aturar el comportament en el moment, no funcionen a mitjà o llarg termini [7,28,34,55,76,77,89,96–98].
- ☒ **Ignorar completament el comportament disruptiu**. Tot i que l'extinció (ignorar conductes que busquen atenció) pot ser adequada per a conductes menors específiques (estratègia Evitar), ignorar completament les conductes disruptives que interfereixen amb l'aprenentatge o la seguretat és ineficaç i pot agreujar el problema. Alguns comportaments disruptius no busquen l'atenció docent, sinó que compleixen altres funcions (evitar tasques difícils, obtenir atenció dels companys, estimulació sensorial...). Ignorar aquests comportaments no els reduirà. A més, ignorar aquestes disrupcions va en contra de

l'alumnat que participa correctament i que pot sentir-se molest per la passivitat docent. L'extinció només és adequada quan la disrupció està clarament dirigida a atreure l'atenció docent [47].

- **L'ús excessiu de la correcció i la crítica**. Quan la correcció i la crítica són freqüents i no van acompanyades de reforç positiu, es pot generar un ambient d'aula negatiu i coercitiu, que s'associa amb un major comportament disruptiu, menys motivació, pitjors relacions docent-alumnat i un major estrès tant per a estudiants com per a docents. La correcció o l'advertència sense reforç positiu o recordatori de les expectatives no ensenya què fer, només què no s'ha de fer. A més, crea un cicle negatiu: el o la docent se centra en el negatiu, l'alumnat respon amb més comportaments negatius, el docent augmenta la correcció, i així successivament [14,28].
- **Amenaces buides i manca de consistència**. Les amenaces que no es compleixen i la inconsistència en l'aplicació d'expectatives i conseqüències erosionen la credibilitat del professorat, generen confusió entre l'alumnat i poden augmentar el comportament de "prova de límits". Si no es compleixen les amenaces, l'alumnat aprèn que pot ignorar les expectatives sense conseqüències reals. La inconsistència genera incertesa i ansietat i pot ser percebuda com a favoritisme o injustícia [16,47].
- **Estratègies punitives i disciplina excloent**. Les estratègies punitives, com les expulsions, les reprimendes severes o els càstigs, són ineficaces per reduir conductes disruptives i es correlacionen amb una pitjor salut mental (augment dels símptomes depressius i d'ansietat, augment del risc de trastorns psiquiàtrics), mal comportament social (més comportament disruptiu, menor sentit de pertinença, comportament antisocial, conductes de risc i fins i tot delinqüència) i resultats acadèmics negatius o incerts; i poden generar aïllament i ruptura de lligams. Les expulsions estan associades a un rendiment acadèmic més baix i a l'abandonament escolar; fan que l'alumne o alumna perdi temps lectiu i es desconnecti del procés d'aprenentatge i de l'escola, alhora que augmenten la probabilitat de comportaments de risc durant l'expulsió, sense proporcionar-li cap aprenentatge per si mateix. Aquest debilitament del compromís escolar també s'ha observat en els companys i companyes que romanen a l'aula, no només en l'estudiant expulsat: cap no millora acadèmicament. Només s'han d'aplicar excepcionalment en situacions greus de seguretat o en compliment d'un contracte pedagògic [6,7,15,34,55,76,96–101].
- **Polítiques de tolerància zero**. En línia amb el punt anterior, les polítiques de tolerància zero, que imposen conseqüències greus i predeterminades per a infraccions específiques sense tenir en compte el context o les circumstàncies, no són efectives: són injustes, no redueixen la violència escolar, augmenten les taxes d'expulsió (especialment per a estudiants de grups minoritaris), afecten negativament el clima escolar i augmenten el risc de conductes antisocials. El judici professional docent no hauria de ser eliminat per una política rígida i poc equitativa [7,14,101–103].

4.4. Inclusió, equitat i casos particulars

Equitat i biaix

Un problema crític de la disciplina punitiva és la seva aplicació desigual. La recerca documenta de manera consistent desigualtats significatives en la manera com s'apliquen les pràctiques disciplinàries a estudiants de diferents grups racials, ètnics i socioeconòmics, un fenomen

conegut com la "bretxa disciplinària". Aquesta bretxa no es deu a diferències reals en el comportament, sinó a biaixos implícits, diferències culturals en la interpretació del comportament i pràctiques disciplinàries desiguals, que al seu torn tenen un impacte en l'ampliació de la bretxa educativa d'aquests grups [7,101,102].

- ☑ Adapta la gestió de la disrupció a la cultura, el context i les diferències de l'alumnat. El comportament s'ha d'interpretar culturalment (el que pot semblar desafiant o irrespectuós en una cultura pot ser normatiu en una altra) mantenint pràctiques fonamentals com la justícia, la claredat, la coherència i el reforç positiu [29,104,105].

Estudiants amb TDAH

El Trastorn per Dèficit d'Atenció amb Hiperactivitat (TDAH) es caracteritza per dificultats en l'atenció sostinguda, el control dels impulsos i la hiperactivitat. L'alumnat amb TDAH té un risc més gran de patir problemes acadèmics, conductuals i socials. Tanmateix, intervencions adequades en la conducta i la gestió d'aula poden millorar significativament els seus resultats [6,106]. Aquest alumnat es beneficia especialment d'algunes de les estratègies universals esmentades en aquesta guia, com ara el reforç positiu immediat i freqüent o estructures i rutines clares i previsibles. Tanmateix, sovint necessiten altres estratègies específiques com les següents [6,107,108]:

- ☑ Situa l'alumnat amb TDAH a prop teu, lluny de distraccions (per exemple, finestres) i envoltat de companys i companyes que mostrin un comportament adequat.
- ☑ Utilitza instruccions clares, breus i visuals desglossades en petites passes concretes. També són útils les llistes de verificació, recordatoris visuals, organitzadors gràfics i temporitzadors.
- ☑ Incorpora moviment i pauses freqüents durant la sessió i permet l'ús d'eines fidget.
- ☑ Divideix les tasques llargues en segments més petits amb punts de control freqüents. Això redueix la frustració i augmenta la probabilitat de completar la tasca.

Aquestes estratègies també poden ser útils per a estudiants amb TEA.

Estudiants amb conductes disruptives persistents o altres trastorns conductuals

Alguns i algunes alumnes presenten patrons de comportament disruptiu crònic i greu que no responen adequadament a les estratègies universals. Aquests requereixen intervencions més intensives i individualitzades [7,109].

- ☑ **Avaluació Funcional de la Conducta (AFC) i Pla d'Intervenció Conductual (PIC).** És una de les intervencions més efectives. L'AFC implica identificar els desencadenants, el comportament específic, què el manté i la seva funció, i després desenvolupar un PIC basat en aquesta informació que inclou: 1) modificacions ambientals i *priming* (preparació) per prevenir desencadenants i comportaments, 2) ensenyar habilitats alternatives adequades que compleixin la mateixa funció, 3) reforçar el comportament adequat i 4) conseqüències adequades per al comportament inapropiat [44,46,75,109].
- ☑ **Intervencions basades en la funció i aprenentatge d'alternatives**: Les intervencions haurien d'alinear-se amb la funció conductual. Si el comportament busca evitar tasques difícils, les intervencions haurien d'incloure suport acadèmic, modificació de tasques i ensenyament d'habilitats d'afrontament. Si busquen atenció, les intervencions haurien d'incloure una atenció positiva freqüent per a un comportament adequat i l'extinció (ignorar) del comportament inapropiat quan sigui segur. Identifica quina habilitat

adequada pot tenir la mateixa funció que el comportament disruptiu i ensenya aquesta habilitat explícitament. Per exemple, si el comportament disruptiu busca atenció, ensenya'ls maneres adequades de demanar atenció. L'alumnat ha d'aprendre què fer en lloc de la conducta disruptiva, no només escoltar què no haurien de fer [109,110].

- **Sistemes de contingència en grup per a classes o grups amb molt alumnat d'alt risc.** Algunes intervencions ajuden tant tota la classe com a estudiants individuals amb alt risc. El model CWFIT, per exemple, és un enfocament basat en l'evidència que implica que equips d'estudiants a l'aula treballin junts per assolir objectius conductuals, amb reforç grupal. Combina l'ensenyament directe d'habilitats socials, contingències de grup i elogis específics sobre el comportament [109,110].
- **Aborda les mancances en les habilitats acadèmiques simultàniament amb el comportament.** La disrupció persistent pot ser causada per l'autoeficàcia o una baixa competència acadèmica, i en aquests casos, els plans de comportament per si sols poden fracassar si les tasques continuen generant frustració i sentiments d'incompetència.
- **Eines de reforç estructurat** per a l'agressió o conductes greus reiterades**.** Els contractes pedagògics o de contingència, l'economia de fitxes i combinacions com els sistemes de fitxes més el cost de resposta (*response cost*) han demostrat beneficis en la reducció de comportaments agressius o disruptius, especialment quan les expectatives i recompenses són explícites. Aquests solen ser més robustos quan s'integren en un pla de suport més gran en lloc d'utilitzar-se com una tàctica aïllada [76,111].
- Finalment, en alguns casos es recomanen intervencions altament individualitzades, monitoratge freqüent, col·laboració intensiva amb la família i professionals de la salut mental i possiblement serveis d'educació especial [47,109].

Gestió de crisis

Alguns i algunes estudiants amb necessitats conductuals significatives poden experimentar crisis conductuals (desregulació severa, agressivitat, destrucció de propietat...). És fonamental disposar d'estratègies proventives com les següents:

- **Reconeix el cicle d'escalada**: La majoria de crisis de comportament segueixen un patró previsible: fase de calma → fase de desencadenament → fase d'agitació→, fase d'acceleració → fase de pic (crisi) → fase de desescalada → fase de recuperació. Intervenir en les primeres fases (agitació, acceleració) és molt més efectiu que esperar el pic.
- **Intervencions primerenques de desescalada**: davant signes d'agitació (canvis en el llenguatge corporal, el to de veu, el nivell d'activitat), aplica estratègies de desescalada: reduir les demandes, oferir espai, utilitzar un to de veu calmat, oferir opcions, redirigir cap a una activitat preferida...
- **Mantingues la seguretat com a prioritat**: durant una crisi, la prioritat és la seguretat de totes les persones. Retira objectes perillosos, mantén una distància física segura i demana ajuda addicional si cal.
- **Evita la confrontació i el poder**: Durant una crisi, evita confrontacions verbals, discussions o intents de "guanyar" la situació. Això normalment escala la crisi. Mantingues la calma, utilitza poques paraules i espera que l'alumne o alumna comenci a calmar-se.
- **Pla de Crisi Individualitzat**: Per a l'alumnat amb antecedents de crisis conductuals, desenvolupa en col·laboració amb especialistes adequats un pla de crisi individualitzat que

especifiqui: senyals d'alerta, estratègies específiques de desescalada, procediments de seguretat, qui s'ha de contactar i un pla de reintegració postcrisi.

- ☑ **Debriefing i aprenentatge després de la crisi**: Després que l'estudiant s'hagi calmat completament (pot trigar hores o fins i tot l'endemà), tingues una conversa privada per entendre què va desencadenar la crisi, què podria ajudar en el futur i reparar qualsevol dany relacional [47,75].

5. Resum pràctic

- ☑ Construeix una **relació positiva** amb el teu alumnat: mostra interès, altes expectatives, genera un sentiment de pertinença, sigues consistent, just, empàtic...
- ☑ Comunica't amb **assertivitat**, escolta activament i regula el llenguatge verbal i no verbal.
- ☑ Desenvolupa la teva **competència socioemocional**: consciència, autoregulació, benestar... I també facilita que el teu alumnat la desenvolupi.
- ☑ Genera un **entorn d'aula** on l'alumnat es senti segur físicament i emocionalment.
- ☑ Fomenta la **motivació intrínseca** promovent l'autoeficàcia, l'autonomia i les relacions positives.
- ☑ Detecta i actua sobre els **desencadenants**.
- ☑ Ofereix **opcions i control** a l'alumnat.
- ☑ Defineix **les expectatives de comportament** o construeix-les amb l'alumnat i assegura't que s'entenguin.
- ☑ Estableix **rutines i estructures previsibles** per a les sessions, les activitats recurrents i especialment per a les transicions, incloent-hi els senyals compartits.
- ☑ **Organitza l'aula** estratègicament: aproximació física fàcil amb l'alumnat, poques distraccions, facilitadors per a la regulació emocional...
- ☑ **Maximitza el temps de compromís actiu i participació** de l'alumnat. Fes pauses quan calgui.
- ☑ **Reforça positivament** el teu alumnat amb elogis específics, freqüents, immediats, sincers i equitativament distribuïts.
- ☑ Davant d'una disrupció, aplica **dues intervencions: la immediata i la postergada**.
- ☑ En la intervenció immediata, **desescala i redirigeix**: mantingues la calma, redueix l'afectació, la confrontació i la intensitat i evita aturar la sessió si no és essencial. Prioritza estratègies de perfil baix (senyals no verbals, correccions discretes...).
- ☑ **Ajusta l'acció a la disrupció**: des d'imposar fins a evitar.
- ☑ En la intervenció postergada, l'objectiu no és punitiu, sinó **evitar la persistència i reparar els danys**. Utilitza la conversa, l'aplicació consistent i previsible de conseqüències lògiques i les tècniques restauratives.
- ☑ Evita la humiliació, la desproporció, l'excés de crítica, les amenaces buides, la inconsistència i les estratègies punitives.
- ☑ Per a l'alumnat amb necessitats específiques per als quals les mesures anteriors són insuficients, aplica mesures personalitzades intensives, tant preventives com reactives.

Referències

1. Blanco N, Rodríguez-Martínez C. Attitude and commitment to school of successful secondary school students / Actitud y compromiso hacia la escuela en estudiantes de secundaria considerados de éxito escolar. Infancia y Aprendizaje. 2015 Jul 3;38(3):542–68. doi:10.1080/02103702.2015.1054663
2. Arguedas Negrini I, Jiménez Segura F. Factores que promueven la permanencia de estudiantes en la educación secundaria. Actualidades Investigativas en Educación. 2011 Mar 28;7(3). doi:10.15517/aie.v7i3.9285
3. García Aretio L. Los saberes y competencias docentes en educación a distancia y digital. Una reflexión para la formación. RIED Revista Iberoamericana de Educación a Distancia. 2020 Jul 1;23(2):09. doi:10.5944/ried.23.2.26540
4. Emmer ET, Stough LM. Classroom Management: A Critical Part of Educational Psychology, With Implications for Teacher Education. Educ Psychol. 2001 Jun;36(2):103–12. doi:10.1207/S15326985EP3602_5
5. Karagianni E, Papadaki A, Karabatzaki Z, Driga AM. The teacher's key role in the challenge of the effective classroom management. Research, Society and Development. 2023 Feb 3;12(2):e20412240054. doi:10.33448/rsd-v12i2.40054
6. Oliver RM, Wehby JH, Reschly DJ. Teacher classroom management practices: effects on disruptive or aggressive student behavior. Campbell Systematic Reviews. 2011 Gen 24;7(1):1–55. doi:10.4073/csr.2011.4
7. Sabornie EJ, Espelage DL. Handbook of Classroom Management. New York: Routledge; 2022. doi:10.4324/9781003275312
8. Sokoto AS, Abubakar I. Important Tips for Classroom Management: An Overview. EDUMALSYS Journal of Research in Education Management. 2024 Nov 3;2(3):141–52. doi:10.58578/edumalsys.v2i3.4057
9. Tresa J J. Principles and Strategies of Classroom Management: For an Effective Learning Environment. International Journal of Science and Research (IJSR). 2026 Feb 12;668–9. doi:10.21275/SR26112211227
10. Wilkins NJ, Verlenden JM V., Szucs LE, Johns MM. Classroom Management and Facilitation Approaches That Promote School Connectedness. Journal of School Health. 2023 Jul 4;93(7):582–93. doi:10.1111/josh.13279
11. Zepeda JC, Cantarero MA. The gamification of philosophy for meaningful learning in higher education. Innovare: Revista de ciencia y tecnología. 2021 Dec 15;10(3):162–71. doi:10.5377/innovare.v10i3.12986
12. Street KES, Ertesvåg SK, Gamlem SM, Rebni LM, Sølvik RM, Vaaland GS. Classroom management for first-year pre-service teachers: What is difficult and why? Teach Teach Educ. 2025 Dec;168:105235. doi:10.1016/j.tate.2025.105235
13. Zoromski A, Evans SW, Owens JS, Holdaway A, Royo Romero AS. Middle School Teachers' Perceptions and Use of Classroom Management Strategies and Associations With Student Behavior. J Emot Behav Disord. 2021 Dec 29;29(4):199–212. doi:10.1177/1063426620957624
14. Blocker M. Managing student behavior: occupational and discrimination-related stress as moderated by coping resources. Louisiana State University and Agricultural and Mechanical College; 2023. doi:10.31390/gradschool_dissertations.6245
15. Ijaz S, Nobles J, Mamluk L, Dawson S, Curran B, Pryor R, et al. Disciplinary behaviour management strategies in schools and their impact on student psychosocial outcomes: A systematic review. 2023. doi:10.21203/rs.3.rs-3068138/v1
16. Allen KP. Classroom Management, Bullying, and Teacher Practices. The Professional Educator. 2010;34(1):1–15.

17. Payne AA. Reducing School Crime and Student Misbehavior. In: The Oxford Handbook of Evidence-Based Crime and Justice Policy. Oxford University Press; 2024. p. 424–43. doi:10.1093/oxfordhb/9780197618110.013.22
18. Afriadi B, Fitri F. Analysis of Effective Classroom Management Strategies to Create a Conducive Learning Environment for Elementary School Students through Document Studies. JISAE: Journal of Indonesian Student Assessment and Evaluation. 2025 Jun 2;9(2):206–15. doi:10.21009/jisae.v9i2.39055
19. Darling-Hammond S. Fostering Belonging, Transforming Schools: The Impact of Restorative Practices. 2023 May. doi:10.54300/169.703
20. Cook CR, Coco S, Zhang Y, Fiat AE, Duong MT, Renshaw TL, et al. Cultivating Positive Teacher–Student Relationships: Preliminary Evaluation of the Establish–Maintain–Restore (EMR) Method. School Psych Rev. 2018 Sep 1;47(3):226–43. doi:10.17105/SPR-2017-0025.V47-3
21. Doménech-Betoret F, Gómez-Artiga A, Abellán-Roselló L, Rocabert-Beút E. MOCSE Centered on Students: Validation of Learning Demands and Teacher Support Scales. Front Psychol. 2020 Oct 2;11. doi:10.3389/fpsyg.2020.582926
22. Hancock CHH. Teachers' and students' experiences using the *New Citizens* tool: a study of belonging in culturally diverse classrooms. Pastor Care Educ. 2024 Apr 2;42(2):204–23. doi:10.1080/02643944.2023.2231968
23. Quinlan DM, Swain N, Cameron C, Vella-Brodrick DA. How 'other people matter' in a classroom-based strengths intervention: Exploring interpersonal strategies and classroom outcomes. J Posit Psychol. 2015 Jan 2;10(1):77–89. doi:10.1080/17439760.2014.920407
24. Pirchio S, Passiatore Y, Panno A, Cipparone M, Carrus G. The Effects of Contact With Nature During Outdoor Environmental Education on Students' Wellbeing, Connectedness to Nature and Pro-sociality. Front Psychol. 2021 May 4;12. doi:10.3389/fpsyg.2021.648458
25. Putra IGNE, Astell-Burt T, Cliff DP, Vella SA, John EE, Feng X. The Relationship Between Green Space and Prosocial Behaviour Among Children and Adolescents: A Systematic Review. Front Psychol. 2020 Apr 30;11. doi:10.3389/fpsyg.2020.00859
26. Korb KA, Selzing-Musa G, Skinner-Bonat SB. The effect of training on teachers' knowledge of effective classroom management strategies in Jos metropolis. Global Journal of Educational Research. 2016 Mar 30;15(1):79. doi:10.4314/gjedr.v15i1.9
27. Koran S, Koran E. Classroom Management and School Science Labs: A Review of Literature on Classroom Management Strategies. International Journal of Social Sciences & Educational Studies. 2018;5(2). doi:10.23918/ijsses.v5i2p64
28. Delbart L, Baco C, Bocquillon M, Derobertmasure A. Effective Classroom Management Training to Promote Better Education: Changes in Pre-service Teacher Strategies after Triad Debriefing. J Educ Train Stud. 2023 Nov 9;12(1):64. doi:10.11114/jets.v12i1.6516
29. Nabilah Nabilah, Marsya Sauban Nabilah, Meli Farah Nabila, Ardita Dwi Subakti, Muhammad Rofiq Aditya. Strategi dan Pendekatan Pengelolaan Kelas. Perspektif : Jurnal Pendidikan dan Ilmu Bahasa. 2025 Jun 4;3(2):231–8. doi:10.59059/perspektif.v3i2.2452
30. Lopes J, Silva E, Oliveira C, Sass D, Martin N. Teacher's Classroom Management Behavior and Students' Classroom Misbehavior: A Study with 5th through 9th-Grade Students. Electronic Journal of Research in Educational Psychology. 2017 Dec 1;15(3):467–90. doi:10.14204/ejrep.43.17075
31. Briones Caicedo WR, Urquiza Mendoza LI, Navia Álaves JG, Guevara Albán GP. Asertividad comunicacional en los procesos académicos en época de pandemia en las Instituciones de Educación Superior. Journal of science and research. 2020;5:643–58.
32. García Pastene PS. Caracterización de las prácticas y estrategias de resolución de conflictos en relación a la convivencia escolar y clima en el aula. Revista Educación Las Américas. 2021 Ago 5;11(1):44–56. doi:10.35811/rea.v11i1.141

33. D. Granada G, M. Oco R. Classroom Management and Teaching Competencies of Elementary Teachers. International journal of multidisciplinary research and analysis. 2024 Mar 29;07(03). doi:10.47191/ijmra/v7-i03-50
34. Karasova J, Nehyba J. Novice teachers' classroom behaviour management: Situations, responses and impact on student behaviour. Br Educ Res J. 2025 Oct 29;51(5):2116–41. doi:10.1002/berj.4166
35. Karasova J, Kleckova G. Supporting Learners Through Effective Communication: Student Teachers' Communication Strategies to Address Learner Behaviour. Australian Journal of Teacher Education. 2023 Jan 1;48(3). doi:10.14221/1835-517X.5910
36. Bernal ÁF, Cañarte CR, Macías TM, Ponce MÁ. La comunicación asertiva y su aporte en el proceso de enseñanza y aprendizaje. Polo del Conocimiento. 2022 Abr; 7:682–95. doi:10.23857/pc.v7i4.3850
37. Eisenberg N, Eggum ND. Empathic Responding: Sympathy and Personal Distress. In: The Social Neuroscience of Empathy. The MIT Press; 2009. p. 71–84. doi:10.7551/mitpress/9780262012973.003.0007
38. Weger H, Castle Bell G, Minei EM, Robinson MC. The Relative Effectiveness of Active Listening in Initial Interactions. International Journal of Listening. 2014 Jan 2;28(1):13–31. doi:10.1080/10904018.2013.813234
39. Rodríguez Rico R, Arnaiz Arredondo JA, García Chávez A del C. La autorregulación emocional en los docentes desde la formación inicial para el fortalecimiento en sus procesos de enseñanza. RIDE Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo. 2025 Dec 2;16(31). doi:10.23913/ride.v16i31.2726
40. Pacha Chipantiza NE, Bautista Cabeza KM, Erazo Merchán EZ. Estrategias para la regulación emocional del docente y su influencia en la gestión del aula y el aprendizaje de los estudiantes. Neosapiencia Revista especializada en Ciencias de la Educación. 2024 Aug 30;2(2):19–35. doi:10.64018/neosapiencia.v2i2.10
41. Wills H, Kamps D, Fleming K, Hansen B. Student and Teacher Outcomes of the Class-Wide Function-Related Intervention Team Efficacy Trial. Except Child. 2016 Oct 5;83(1):58–76. doi:10.1177/0014402916658658
42. Wills H, Wehby J, Caldarella P, Kamps D, Swinburne Romine R. Classroom Management That Works: A Replication Trial of the CW-FIT Program. Except Child. 2018 Jul 8;84(4):437–56. doi:10.1177/0014402918771321
43. Banks T. Creating Positive Learning Environments: Antecedent Strategies for Managing the Classroom Environment & Student Behavior. Creat Educ. 2014;05(07):519–24. doi:10.4236/ce.2014.57061
44. Short M. Increasing Academic Engagement through Focused Antecedent Modification. Journal of Curriculum and Teaching. 2016 Aug 9;5(2). doi:10.5430/jct.v5n2p7
45. Pariska NG. The Employment of Antecedent Strategy for Managing Behavior Challenges in EFL Classroom. Indonesian Journal Of Educational Research and Review. 2022 Feb 22;5(1):25–33. doi:10.23887/ijerr.v5i1.43867
46. Orr M, Belliveau J, Chambers C, Smith IM, Corkum P. Listening to the Experts: A Needs Assessment of ASSIST for Disruptive Classroom Behaviour an eLearning Professional Development Program for Classroom Teachers. J Educ Develop Psychol. 2023 Oct 19;13(2):78. doi:10.5539/jedp.v13n2p78
47. Wan Yusoff WM, Mansor N. The Effectiveness of Strategies Used by Teachers to Manage Disruptive Classroom Behaviors: A Case Study at a Religious School in Rawang, Selangor, Malaysia. IIUM Journal of Educational Studies. 2016 Jun 30;4(1):133–50. doi:10.31436/ijes.v4i1.87
48. Sanches-Ferreira M, Alves S, Silveira-Maia M, Santos M, Tosto C, Chifari A, et al. A Systematic Review of Behavioral Interventions for Elementary School Children with Social, Emotional and Behavioral Difficulties: Contributions from Single-Case Research Studies. European Journal of Educational Research. 2021 Jan 15; volume-10-2021(volume-10-issue-1-january-2021):241–59. doi:10.12973/eu-jer.10.1.241

49. Maqsood Ahmed IH. Students' Discipline Problems and Classroom Management Strategies to Cope with the Problems: Teachers' Perspective. JCTE. 2023 Feb 1;4. doi:10.58444/jcte.v4i.209
50. Soares F, Menezes Cunha N, Frisoli P. How Do We Know If Teachers Are Well? The Wellbeing Holistic Assessment for Teachers Tool. Journal on Education in Emergencies. 2021;7(2):152. doi:10.33682/f059-7nxk
51. Wills H, Wehby J, Caldarella P, Kamps D, Swinburne Romine R. Classroom Management That Works: A Replication Trial of the CW-FIT Program. Except Child. 2018 Jul 8;84(4):437–56. doi:10.1177/0014402918771321
52. Madhu Kumari, Dr. Santanu Biswas. Classroom Management Strategies and Their Influence on Student Social Behavior. International journal of humanities, engineering, science and management. 2024 Jun 30;5(1). doi:10.59364/ijhesm.v5i1.272
53. Sanches-Ferreira M, Gonçalves JL, Araújo SB, Alves S, Barros S. Building inclusive preschool classrooms: How desirable and feasible is a set of strategies that facilitate teacher-child relationships? Front Educ (Lausanne). 2022 Aug 12;7. doi:10.3389/feduc.2022.944822
54. Mitchell BS, Hirn RG, Lewis TJ. Enhancing Effective Classroom Management in Schools: Structures for Changing Teacher Behavior. Teacher Education and Special Education: The Journal of the Teacher Education Division of the Council for Exceptional Children. 2017 May 29;40(2):140–53. doi:10.1177/0888406417700961
55. Montero-Sieburth M, Turcatti D. Preventing disengagement leading to early school leaving: pro-active practices for schools, teachers and families. Intercultural Education. 2022 Mar 4;33(2):139–55. doi:10.1080/14675986.2021.2018404
56. Simos C. Managing Intense Behavioral Outbursts in Schools: Innovative Digital Interventions for Student Self-Regulation and Teacher Support. Global Journal of Engineering and Technology Advances. 2025 Dec 31;25(3):001–18. doi:10.30574/gjeta.2025.25.3.0339
57. Yerdelen S, Sungur S. Multilevel Investigation of Students' Self-regulation Processes in Learning Science: Classroom Learning Environment and Teacher Effectiveness. Int J Sci Math Educ. 2019 Jan 7;17(1):89–110. doi:10.1007/s10763-018-9921-z
58. Cai J, Wen Q, Jaime I, Cai L, Lombaerts K. From classroom learning environments to self-regulation: The mediating role of task value. Studies in Educational Evaluation. 2022 Mar;72:101119. doi:10.1016/j.stueduc.2021.101119
59. Allal L. Assessment and the co-regulation of learning in the classroom. Assess Educ. 2020 Jul 3;27(4):332–49. doi:10.1080/0969594X.2019.1609411
60. Khuntia U, Sahoo PK. Impact of classroom management on student performance in secondary schools. Journal of Education, Social & Communication Studies. 2025 Sep 15;2(3):175–85. doi:10.71028/jescs.v2i3.134
61. Salama MS, Utaminingsih ES, Ramadhani MH, Intania BY. Classroom Management and Student Behavior in Primary Schools: A Systematic Review of Strategies and Practices. Jurnal Ilmiah Profesi Pendidikan. 2025 May 21;10(2):1668–78. doi:10.29303/jipp.v10i2.3383
62. Renita R, Gagaramusu YBM, Hariana K, Rizal R, Purnamasari DI, Wilade S. Building Student Discipline Through Classroom Management Strategies. Journal of Innovation and Research in Primary Education. 2026 Feb 18;5(1):1761–75. doi:10.56916/jirpe.v5i1.3223
63. Barth VL, Piwowar V, Kumschick IR, Ophardt D, Thiel F. The impact of direct instruction in a problem-based learning setting. Effects of a video-based training program to foster preservice teachers' professional vision of critical incidents in the classroom. Int J Educ Res. 2019;95:1–12. doi:10.1016/j.ijer.2019.03.002
64. Rafi A, Ansar A, Sami MA. The Implication of Positive Reinforcement Strategy in dealing with Disruptive Behaviour in the Classroom: A Scoping Review. Journal of Rawalpindi Medical College. 2020 Jun 26;24(2):173–9. doi:10.37939/jrmc.v24i2.1190
65. Reyes-Amigo T, Salinas-Gallardo G, Mendoza E, Ovalle-Fernández C, Ibarra-Mora J, Gómez-Álvarez N, et al. Effectiveness of school-based active breaks on classroom behavior, executive functions and

physical fitness in children and adolescent: a systematic review. Front Public Health. 2025 Jan 30;13. doi:10.3389/fpubh.2025.1469998
66. Masini A, Ceciliani A, Dallolio L, Gori D, Marini S. Evaluation of feasibility, effectiveness, and sustainability of school-based physical activity "active break" interventions in pre-adolescent and adolescent students: a systematic review. Canadian Journal of Public Health. 2022 Oct 23;113(5):713–25. doi:10.17269/s41997-022-00652-6
67. Masini A, Marini S, Gori D, Leoni E, Rochira A, Dallolio L. Evaluation of school-based interventions of active breaks in primary schools: A systematic review and meta-analysis. J Sci Med Sport. 2020 Apr;23(4):377–84. doi:10.1016/j.jsams.2019.10.008
68. Mila Hasanah, Yasir Arafat, Mahyudin Barni, Ahmad Thib Raya, Aprilianto A. Teachers' Strategies for Managing Disruptive Behavior in The Classroom During The Learning Process. Nazhruna: Jurnal Pendidikan Islam. 2024 Nov 1;7(3):628–45. doi:10.31538/nzh.v7i3.7
69. Santamaría-Villar MB, Gilar-Corbi R, Pozo-Rico T, Castejón JL. Teaching Socio-Emotional Competencies Among Primary School Students: Improving Conflict Resolution and Promoting Democratic Co-existence in Schools. Front Psychol. 2021 Jun 18;12. doi:10.3389/fpsyg.2021.659348
70. Sorbet SR, Notar CE. Positive Classroom Design through Social-Emotional Learning: Building a Community of Learners. American Journal of Education and Learning. 2022 Feb 23;7(1):1–13. doi:10.55284/ajel.v7i1.604
71. Williford AP, Shelton TL. Using mental health consultation to decrease disruptive behaviors in preschoolers: adapting an empirically-supported intervention. Journal of Child Psychology and Psychiatry. 2008 Feb 16;49(2):191–200. doi:10.1111/j.1469-7610.2007.01839.x
72. Upshur C, Wenz-Gross M, Reed G. A Pilot Study of a Primary Prevention Curriculum to Address Preschool Behavior Problems. J Prim Prev. 2013 Oct 30;34(5):309–27. doi:10.1007/s10935-013-0316-1
73. Barbeito C, Boada E, Caireta M. L'escala de provenció [Internet]. 2021. Available from: http://escolapau.cat
74. Franklin H, Harrington I. A Review into Effective Classroom Management and Strategies for Student Engagement: Teacher and Student Roles in Today's Classrooms. J Educ Train Stud. 2019 Sep 16;7(12):1. doi:10.11114/jets.v7i12.4491
75. Taylor SS, Abernathy T V. Behavior Intervention Flow Chart: A Strategic Tool for Managing Challenging Behaviors. Creat Educ. 2016;07(16):2423–32. doi:10.4236/ce.2016.716232
76. Sørlie MA, Ogden T, Olseth AR. Examining Teacher Outcomes of the School-Wide Positive Behavior Support Model in Norway. Sage Open. 2016 Apr 3;6(2). doi:10.1177/2158244016651914
77. Mahvar T, Ashghali Farahani M, Aryankhesal A. Conflict management strategies in coping with students' disruptive behaviors in the classroom: Systematized review. J Adv Med Educ Prof. 2018;6(3):102–14.
78. Chelouche-Dwek G, Clark C, Fonagy P. Beyond discipline: the power of mentalization in reducing disruptive behavior in schools: a mixed-methods analysis of teacher–child interactions. Front Psychol. 2025 Sep 18;16. doi:10.3389/fpsyg.2025.1599298
79. Lodi E, Perrella L, Lepri GL, Scarpa ML, Patrizi P. Use of Restorative Justice and Restorative Practices at School: A Systematic Literature Review. Int J Environ Res Public Health. 2021 Dec 23;19(1):96. doi:10.3390/ijerph19010096
80. Jaribu A, Mwila PM. Contribution of Classroom Management Strategies on Teaching Effectiveness: A Case of Secondary Schools in Temeke Municipality in Tanzania. International Journal of Research and Innovation in Social Science. 2024; VIII(IIIS):4914–21. doi:10.47772/IJRISS.2024.803363S
81. Collins TA, Cook CR, Dart EH, Socie DG, Renshaw TL, Long AC. Improving classroom engagement among high school students with disruptive behavior: evaluation of the class pass intervention. Psychol Sch. 2016 Feb 23;53(2):204–19. doi:10.1002/pits.21893
82. Weber C, Vereenooghe L. Reducing conflicts in school environments using restorative practices: A systematic review. International Journal of Educational Research Open. 2020;1:100009. doi:10.1016/j.ijedro.2020.100009

83. Swan P. The lived experience of empathic engagement in elementary classrooms: Implications for pedagogy. Teach Teach Educ. 2021 Jun;102:103324. doi:10.1016/j.tate.2021.103324
84. Justus J, Hott B, Heiniger S. Strategies for Implementing Planned Ignoring in the Elementary Classroom. Beyond Behavior. 2023 Aug 13;32(2):80–92. doi:10.1177/10742956231162863
85. Chang ML, Taxer J. Teacher emotion regulation strategies in response to classroom misbehavior. Teachers and Teaching. 2021 Jul 4;27(5):353–69. doi:10.1080/13540602.2020.1740198
86. Valente S, Lourenco AA, Derakhshan A, Németh Z, Almeida L. Teachers' Emotion Regulation: Implications for Classroom Conflict Management. Australian Journal of Teacher Education. 2022;47(8):18–32. doi:10.14221/ajte.2022v47n8.2
87. Valiente C, Swanson J, DeLay D, Fraser AM, Parker JH. Emotion-related socialization in the classroom: Considering the roles of teachers, peers, and the classroom context. Dev Psychol. 2020 Mar;56(3):578–94. doi:10.1037/dev0000863
88. Thomas KW, Kilmann RH. Thomas-Kilmann Conflict Mode Instrument Profile and Interpretive Report [Internet]. 2008. Available from: www.cpp.com
89. Jean-Pierre J, Parris-Drummond S. Alternative school discipline principles and interventions: An overview of the literature. 2023. doi:10.32920/17707670
90. Gregory A, Clawson K, Davis A, Gerewitz J. The Promise of Restorative Practices to Transform Teacher-Student Relationships and Achieve Equity in School Discipline. Journal of Educational and Psychological Consultation. 2016 Oct 4;26(4):325–53. doi:10.1080/10474412.2014.929950
91. Mas-Expósito L, Krieger V, Amador-Campos JA, Casañas R, Lalucat-Jo L. Pocket Restorative Practice Approaches to Foster Peer-Based Relationships and Positive Development in Schools. Educ Sci (Basel). 2022 Nov 30;12(12):880. doi:10.3390/educsci12120880
92. Samimi C, Han TM, Navvab A, Sedivy JA, Anyon Y. Restorative practices and exclusionary school discipline: an integrative review. Contemporary Justice Review. 2023 Jan 2;26(1):28–47. doi:10.1080/10282580.2023.2204884
93. Darling-Hammond S, Fronius T. Restorative Practices in Schools. In: Handbook of Classroom Management. New York: Routledge; 2022. p. 54–73. doi:10.4324/9781003275312-6
94. Darling-Hammond S. "I felt good being up here!" Shifts in student exposure to restorative practices. 2024. doi:10.35542/osf.io/4u8dm
95. Kehoe M, Bourke-Taylor H, Broderick D. Developing student social skills using restorative practices: a new framework called H.E.A.R.T. Social Psychology of Education. 2018 Feb 17;21(1):189–207. doi:10.1007/s11218-017-9402-1
96. Walters AG. Classroom Management 3.0. In: Research Anthology on Interventions in Student Behavior and Misconduct. IGI Global; 2022. p. 804–21. doi:10.4018/978-1-6684-6315-4.ch042
97. Kelly J, Pohl B. Using Structured Positive and Negative Reinforcement to Change Student Behavior in Educational Settings in order to Achieve Student Academic Success. Multidisciplinary Journal for Education, Social and Technological Sciences. 2018 Mar 29;5(1):17. doi:10.4995/muse.2018.6370
98. Dian Evy Nofitasari, Akmal Mundiri. Transforming School Behavior Management: Integrating Positive Discipline within Educational Leadership Frameworks. Journal of Educational Management Research. 2026 Jan 21;5(2):1136–52. doi:10.61987/jemr.v5i2.1845
99. Gerlinger J, Viano S, Gardella JH, Fisher BW, Chris Curran F, Higgins EM. Exclusionary School Discipline and Delinquent Outcomes: A Meta-Analysis. J Youth Adolesc. 2021 Aug 11;50(8):1493–509. doi:10.1007/s10964-021-01459-3
100. Anderson KP, Ritter GW, Zamarro G. Understanding a Vicious Cycle: Do Out-of-School Suspensions Impact Student Test Scores? SSRN Electronic Journal. 2017. doi:10.2139/ssrn.2944346
101. Ryan T, Goodram B. The IMpact of Exclusionary Discipline on Students. Internationat Journal of Progressive Education. 2013;9(3):169–77.
102. Skiba RJ, Horner RH, Chung CG, Rausch MK, May SL, Tobin T. Race Is Not Neutral: A National Investigation of African American and Latino Disproportionality in School Discipline. School Psych Rev. 2011 Mar 1;40(1):85–107. doi:10.1080/02796015.2011.12087730

103. Gonzalez T. Keeping Kids in Schools: Restorative Justice, Punitive Discipline, and the School to Prison Pipeline [Internet]. Vol. 41. 2012. Available from: http://www.advancementproject.org/sites/default/files/publications/rev
104. Qasserras L. Managing discipline problems in ESL/EFL classrooms: A review of challenges and strategies. Contemporary Research in Education and English Language Teaching. 2025 Feb 8;7(1):7–15. doi:10.55214/26410230.v7i1.4656
105. Iskandar E, Irawati I, Chai N. Effective Classroom Management: Proven Techniques to Fostr Engagement and Minimize Discruptions. Journal of Educational Teaching and Trends. 2025 Apr 30;1(1):28–41. doi:10.64840/jett.v1i1.21
106. Morgan PL, Sideridis GD. Academic and Behavioral Difficulties at School: Introduction to the Special Issue. Behav Disord. 2013 Aug 15;38(4):193–200. doi:10.1177/019874291303800402
107. Lawson GM, Owens JS, Mandell DS, Tavlin S, Rufe S, Lyon AR, et al. Implementation resources to support teachers' use of behavioral classroom interventions: protocol of a randomized pilot trial. Pilot Feasibility Stud. 2023 Aug 25;9(1):151. doi:10.1186/s40814-023-01381-4
108. Staff AI, van den Hoofdakker BJ, van der Oord S, Hornstra R, Hoekstra PJ, Twisk JWR, et al. Effectiveness of Specific Techniques in Behavioral Teacher Training for Childhood ADHD: A Randomized Controlled Microtrial. Journal of Clinical Child & Adolescent Psychology. 2021 Nov 2;50(6):763–79. doi:10.1080/15374416.2020.1846542
109. Suryana PY, Anwar NA, Fitria AE PE, Maulidina RS, Nuraeni S, Iskandar S. Disiplin Bukan Hukuman: Membangun Perilaku Positif dalam Pengelolaan Kelas di Sekolah Dasar. Jurnal Pembelajaran, Bimbingan, dan Pengelolaan Pendidikan. 2025 Dec 28;6(1):7. doi:10.17977/um065.v6.i1.2026.7
110. Hansen BD, Caldarella P, Young KR, Williams L, Bolt TD. Varying Opportunities to Respond to Improve Behavior of Elementary Students with Developmental Disabilities. lnternational Electronic Journal of Elementary Education. 2019 Mar 23;11(4):327–34. doi:10.26822/iejee.2019450791
111. Alshammari RM. Effect of behavior contracts on reducing problem behaviors and enhancing academic engagement in general classroom settings. Problems of Education in the 21st Century. 2025 Apr 30;83(2):176–95. doi:10.33225/pec/25.83.176