

Pràcticum I

Entrenament en atenció:
treball amb alumnat amb NEE

Irene Páez Ballesteros
Consultora: Anna Casadevall

Llicenciatura en Psicologia
Universitat Oberta de Catalunya
Curs 2012-2013 1r semestre

RESUM:

El present treball aborda un problema de gran rellevància, sobretot a l'àmbit escolar: la baixa capacitat d'atenció dels alumnes. Per tant, el motiu principal d'aquest projecte ha estat analitzar la capacitat d'atenció d'alumnes amb retard mental, amb Trastorn de l'Espectre Autista (Síndrome d'Asperger) i amb discapacitats intel·lectuals lleus i Trastorns de Conducta d'una USEE d'un Institut d'Educació Secundària. I per a poder aconseguir això, he dividit les meves tasques en dos grans blocs: D'una banda, he recollit informació general del centre, dels alumnes de la USEE i del funcionament de la USEE. He analitzat la capacitat d'atenció dels alumnes: mitjançant tècniques observacionals, entrevistes no estructurades amb els professors i l'escala de Connors per a detectar els símptomes d'un TDAH. I d'altra banda, he realitzat un entrenament per millorar l'atenció. Després he mesurat el nivell d'atenció durant la realització d'una prova senzilla, abans, a la meitat i després de portar a terme l'entrenament.

Tenint en compte els resultats obtinguts a les proves he pogut afirmar que amb l'entrenament, els alumnes han millorat la seva capacitat d'atenció. Per tant, es pot dir que l'entrenament de l'atenció és una estratègia útil per treballar i millorar la capacitat d'atenció dels alumnes que pateixen retard mental i, és útil també, però en menor mesura, pels que pateixen Trastorns d'Espectre Autista, com per exemple el Síndrome d'Asperger.

ABSTRACT:

This research work addresses an issue of great importance, especially in schools: the low attention span of the students. Therefore, the purpose of this project was to analyze the attention span of students with mental retardation with Autism Spectrum Disorder (Asperger Syndrome) and with mild intellectual disabilities and behavioral disorders of an USEE class in a secondary school. And to achieve this, I have divided my work into two main parts: First, I collected information of the center of the students and the operation of the USEE USEE. I tested the attention spans of students: using observational techniques, unstructured interviews with teachers and Connors scale to detect the symptoms of ADHD. On the other hand, I have done training to care. Then I measured the level of attention during the performance of a simple test before, middle and after carrying out the training.

Given the results of the tests I could say that with training, the students have improved their attention span. Therefore, we can say that the training of care is a useful strategy to work and improve the attention span of students who have mental retardation and is useful too, but to a lesser extent, for those who suffer from disorders of autistic spectrum, such as Asperger's Syndrome.

Paraules clau: Capacitat d'atenció, alumnes, institut, Retard Mental, TEA, discapacitat intel·lectual lleu, Trastorns de Conducta, entrenament.

AGRAÏMENTS:

Abans de res, vull agrair a l'institut on he realitzat el projecte de pràcticum i als professionals de la USEE, per la seva col·laboració en tot el que he necessitat durant l'elaboració del present treball.

També vull donar les gràcies a la meva tutora de pràctiques del centre, pel seu seguiment, la seva supervisió i el total recolzament durant el meu treball al centre.

I, finalment, vull agrair a la resta de professores de la USEE, per la seva acceptació i pel seu suport.

ÍNDEX:

| | |
|--|----|
| 1.- INTRODUCCIÓ I OBJECTIUS..... | 5 |
| 2.- DESCRIPCIÓ DEL CONTEXT..... | 8 |
| 2.1.- Característiques principals..... | 8 |
| 2.2.- Història..... | 8 |
| 2.3.- Òrgans de funcionament..... | 9 |
| 2.4.- Trets bàsics de la pràctica del centre..... | 10 |
| 3.- DESCRIPCIÓ DE L'ACTIVITAT REALITZADA..... | 12 |
| 3.1.- Raons de l'elecció i pertinença..... | 12 |
| 3.2.- Marc teòric..... | 13 |
| 3.2.1.- La inclusió en el context educatiu..... | 14 |
| 3.2.2.- L'aula USEE i les tasques que desenvolupa el professorat Implicat..... | 15 |
| 3.2.3.- Les programacions multinivell..... | 16 |
| 3.2.4.- Bases teòriques que fonamenten la forma d'ensenyar a la USEE..... | 16 |
| 3.2.5.- L'atenció..... | 17 |
| 3.2.5.1.- L'atenció com a procés psicològic..... | 18 |
| 3.2.5.2.- Com podem comprovar si un subjecte està atenent o no a la tasca?..... | 21 |
| 3.2.5.3.- L'atenció pot ser sempre voluntària?..... | 22 |
| 3.2.5.4.- Variables que afavoreixen els problemes atencionals..... | 22 |
| 3.2.5.5.- Les persones neixen sabent atendre?..... | 23 |
| 3.2.5.6.- Tècniques que s'utilitzen per millorar l'atenció dels alumnes?..... | 23 |
| 3.3.- Informació bàsica i materials..... | 24 |
| 3.4.- Agents implicats..... | 25 |
| 3.5.- Metodologia i procediments..... | 28 |
| 3.6.- Descripció de les proves i tractament de les dades obtingudes amb aquestes..... | 30 |
| 3.7.- Activitats..... | 31 |
| 3.8.- Temporització..... | 32 |
| 4.- RESULTATS I DISCUSSIÓ..... | 33 |
| 4.1.- Diagnòstic del dèficit d'atenció..... | 33 |
| 4.2.- Resultats de l'entrenament en atenció..... | 36 |
| 5.- CONCLUSIONS I PROSPECTIVA..... | 40 |
| 6.- VALORACIÓ CRÍTICA..... | 44 |
| 7.- BIBLIOGRAFIA..... | 46 |
| 8.- ANNEXOS..... | 48 |

1.- INTRODUCCIÓ I OBJECTIUS

El present treball aborda un problema de gran rellevància, sobretot a l'àmbit escolar: la baixa capacitat d'atenció dels alumnes.

L'atenció és la capacitat que tenim per seleccionar, d'entre tots els estímuls, que ens envolten, aquells que són rellevants segons les nostres necessitats, i alhora, que siguem capaços d'inhibir la resposta als estímuls que no ens són rellevants.

Juntament amb la memòria, la motivació i la comunicació, l'atenció juga un paper fonamental en l'aprenentatge, així com en el rendiment acadèmic dels alumnes. Així doncs, l'atenció, tot i no ser la única capacitat necessària per a obtenir l'èxit acadèmic dels alumnes, si que es cert que una capacitat d'atenció deficient pot interferir en el seu aprenentatge, i fins i tot, pot acabar amb un rendiment acadèmic molt inferior a les possibilitats reals de l'alumne. Aquest fet representa un repte per als seus pares, mestres, pediatres i per a ells mateixos.

Qui no ha conegut, en alguna ocasió, un noi o noia amb problemes per concentrar-se en alguna tasca en concret, que es despista amb facilitat i que evita realitzar tasques que impliquin realitzar un esforç mental durant cert temps? És evident que aquests problemes atencionals resulten un problema freqüent en l'àmbit educatiu, tant pel que fa als alumnes que no pateixen cap trastorn com els que si que ho pateixen. Amb l'agreujant que la capacitat d'atenció d'alumnes amb determinats trastorns sovint es troba lligada als trastorns que presenten.

Així doncs, el motiu principal d'aquest projecte és analitzar la capacitat d'atenció que presenten els alumnes amb uns determinats trastorns, i a partir d'aquí, realitzar un entrenament en atenció per treballar i millorar aquesta capacitat. La idea principal és que en un futur aconseguixin ser capaços de focalitzar i mantenir l'atenció en les tasques que desenvolupen en el seu dia a dia.

Per a portar a terme això, he analitzat la capacitat d'atenció de dos nois amb retard mental, un amb Trastorn d'Espectre Autista (més concretament Síndrome d'Asperger) i un altre amb una discapacitat intel·lectual lleu i un Trastorn de Conducta, d'una USEE (Unitat de Suport d'Educació Especial) d'un Institut d'Educació Secundària. Tot seguit, he realitzat una intervenció per entrenar aquesta capacitat atencional. Espero poder, amb aquest treball, arribar a proposar estratègies per ajudar als professionals que treballen amb aquest tipus d'alumnat.

M'he centrat, per a realitzar el meu treball, en un institut d'educació secundària, d'una ciutat que es troba a la comarca del Vallès Oriental. Mantindré el nom del centre, la localitat on es troba i les persones implicades en l'anonimat, ja que he cregut convenient respectar el dret a la intimitat que estableix l'article 39 (esmentar art. 39 i 45) del Codi Deontològic del Col·legi Oficial de psicòlegs de Catalunya, sobre els principis de l'obtenció i ús de la informació, on s'estableix que la informació que el psicòleg o la psicòloga recullen en l'exercici de la seva professió es troba sotmesa al dret i deure del secret professional, excepte que sigui per autorització expressa del client o per supòsits legals.

Aquest centre, fa 7 anys que disposa d'una Unitat de Suport d'Educació Especial (USEE) en la qual es treballa amb els alumnes que tenen necessitats educatives especials amb la intenció de dotar-los del suport i de les eines necessàries per a poder desenvolupar-se en el seu grup o la seva classe ordinària corresponent.

Per tant, podem dir que el tipus d'educació que es porta a terme en aquest centre és l'educació inclusiva. Amb aquest tipus d'educació el que es pretén és prestar una atenció educativa a tot l'alumnat, sense fer distinció per la seva procedència o les seves capacitats, afavorint al màxim el seu desenvolupament i fomentant la cohesió de totes les persones que integren aquesta comunitat educativa.

En la societat actual, en la qual la diversitat de l'alumnat està a la ordre del dia, el sistema educatiu ha de vetllar pel respecte a aquesta diversitat i fer que aquest fet sigui un dels trets definitoris d'aquesta societat. Atendre la diversitat vol dir conèixer, respectar, i valorar les diferències psicològiques, socials i culturals dels alumnes; vol dir treballar per evitar les situacions de discriminació i preocupar-se per les necessitats educatives que presenten els alumnes i portar a terme les actuacions educatives extraordinàries que siguin necessàries.

Això vol dir que les característiques cognitives i relacionals dels alumnes (capacitats, interessos i motivacions) hauran de condicionar l'ensenyament, això vol dir que la metodologia d'ensenyament s'haurà d'adaptar, en tot moment, a les necessitats dels alumnes. Així doncs, per aconseguir això, tots els membres d'aquesta comunitat educativa han de col·laborar al màxim per a poder oferir una educació de qualitat i treballar per a poder garantir les mateixes oportunitats per a tot l'alumnat.

He escollit fer el projecte en una aula USEE per que des de que treballo en aquest institut, sempre ha despertat el meu interès i la meva curiositat. M'interessava, en un primer moment, endinsar-me en l'àmbit educatiu i conèixer aquestes unitats de suport a l'educació especial, ja que no fa gaires anys que s'han implantat.

D'aquesta manera, estic interessada en conèixer com s'està duent a terme, a nivell educatiu, la aposta de l'institut per a esdevenir un centre més inclusiu (concepte que s'explicarà més endavant, a l'apartat "marc teòric"). M'interessava conèixer de primer mà com funciona aquesta unitat a més de les funcions que desenvolupaven els professionals que les integren.

Més concretament, amb aquest treball, voldria esbrinar com es treballa amb l'alumnat que presenta NEE (Necessitats Educatives Especials); quin tipus d'organització trobem en resposta a aquesta diversitat present a l'alumnat USEE; quins problemes es presenten en el dia a dia i com poder afrontar-los correctament, per a així, a llarg termini poder aconseguir que els alumnes portin a terme l'aprenentatge amb èxit. Així doncs, he cregut convenient que un dels aspectes que s'havia de millorar, per a poder facilitar l'aprenentatge d'aquest tipus d'alumnat, era la seva capacitat d'atenció.

I per a poder aconseguir això, he dividit les meves tasques en dos grans blocs:

En un primer bloc de tasques, he recollit informació general del centre, dels alumnes de l'aula USEE i del funcionament de la USEE, per a així, poder entendre una mica millor

com es treballa en el centre en general i, més concretament amb aquest tipus d'alumnat. Tot seguit, he recollit les dades que m'han permès identificar i analitzar la capacitat d'atenció dels alumnes: mitjançant tècniques observacionals, entrevistes no estructurades amb els professors i l'escala de Connors per a detectar els símptomes d'un TDAH (aquesta escala conté uns ítems que mesuren el dèficit atencional).

I en un segon bloc, he realitzat una intervenció, consistent en un entrenament per millorar l'atenció, amb els alumnes de la USEE, en la qual he mesurat el nivell d'atenció durant la realització d'una prova senzilla, abans, a la meitat i després de portar a terme l'entrenament. Durant la realització d'aquestes proves he mesurat el temps que han trigat en realitzar l'exercici i els errors que han comès. Un cop realitzada aquesta intervenció, n'he extret les conclusions adients segons els resultats obtinguts.

En general, doncs, en el meu treball realitzaré un anàlisi teòric i pràctic des d'un punt de vista constructiu i col·laboratiu. Aquests enfocaments donen importància a la necessitat de dotar a l'alumne de les eines necessàries que li permetin portar a terme els seus propis mètodes o procediments per a resoldre qualsevol problema que se li presenti. Això implica, a la seva vegada, que els coneixements que posseeix continuament es vagin modificant i actualitzant i continuï aprenent. Així doncs, segons aquesta perspectiva, el procés d'ensenyament-aprenentatge es veu com un procés dinàmic, participatiu i interactiu.

Això s'ha pogut veure en el fet que durant el meu treball amb els alumnes de la USEE he intentat que millorin una d'aquestes eines, la capacitat d'atenció, que els hi pot permetre avançar en els seus estudis, tot i que sigui a llarg termini, ja que sóc conscient de que aquest procés no es podrà comprovar en un període de temps tant curt, com és la durada de les meves pràctiques al centre.

Per tant, els objectius generals del meu treball han estat els següents:

- Recollir informació general del centre, de l'aula USEE i dels alumnes, i més en concret de la seva capacitat d'atenció (diagnosticar el dèficit d'atenció que presenten).
- Realitzar un entrenament en atenció per aconseguir millorar la seva capacitat d'atenció.

I més concretament, els objectius específics han estat els següents:

- Conèixer els trastorns/problemes dels alumnes que formen la USEE per conèixer-los una mica millor, a ells i als seus trastorns.
- Esbrinar quins són els elements que més els distreuen, per a poder evitar-los en la nostra intervenció.
- Fer una recerca de les activitats que s'utilitzen actualment per a potenciar la concentració i l'atenció dels alumnes i aplicar-les a l'aula USEE.
- Proporcionar als docents, les estratègies que els ajudin a mantenir l'atenció dels nois, el màxim temps possible i gràcies a això, intentar afavorir el procés d'ensenyament-aprenentatge a l'aula (cosa, que sóc conscient, que no veuré durant el present treball).

2. DESCRIPCIÓ DEL CONTEXT

2.1.- Característiques principals

El centre on realitzo les pràctiques és un institut d'educació secundària. És un centre laic i públic que depèn del Departament d'Ensenyament de la Generalitat de Catalunya. És un institut que, des de la seva creació al curs 2006-2007, disposa d'unes instal·lacions provisionals (barracons) i degut a aquesta limitació d'espai, només poden impartir els quatre cursos de la ESO. Tot i així, està previst que pròximament quan estigui a la seva localització definitiva i disposi d'un edifici degudament condicionat puguin tenir batxillerats també.

Aquest curs 2012-2013, el centre compta amb 278 alumnes, els quals estan distribuïts en 10 grups d'alumnes: 3 grups de primer, 2 de segon, 3 de tercer i 2 de quart. L'equip humà del centre el forma un claustre de 29 persones, una educadora d'Educació Especial, una vetlladora d'Educació Especial, una administrativa i dues conserges.

Disposa, d'una Aula d'Acollida (per als alumnes nouvinguts) i també, d'una Unitat i mitja de Suport d'Educació Especial (aula en la qual m'he basat per realitzar el projecte). A més, el centre té un conveni amb una masia rural que està molt a prop, la qual té cavalls i una gran varietat d'altres espècies animals. Aquesta masia els deixa les seves instal·lacions al centre per a fer equinoteràpia amb els alumnes de la USEE.

Pel que fa a la USEE, aquest és un recurs del qual disposa el centre per atendre l'alumnat amb Necessitats Educatives Especials, i tots els alumnes que la formen han de disposar del corresponent dictamen de l'EAP.

Aquesta USEE fa 7 anys que està en funcionament (des de que el centre es va crear) i està formada per 3 psicopedagogues i la coordinadora pedagògica, a més d'una Educadora d'Educació Especial i una vetlladora (totes 6 formen el departament d'orientació). La particularitat d'aquest grup és que està format per alumnes dels diferents cursos de la ESO i, que per tant, tenen diferents nivells d'aprenentatge. Això significa que a l'hora de classe poden haver alumnes només de primer; només de segon; o de primer, segon i quart junts; o dels quatre nivells alhora. Així que, com els nivells d'aprenentatge dels alumnes a la mateixa aula són diferents, les programacions de les classes han de ser multinivell.

Els alumnes tenen una tutora tant de l'aula USEE, com un/a tutor/a de l'aula ordinària i tots/es dos/dues treballen per adaptar la programació de les classes a les possibilitats/capacitats dels alumnes i ajudar-los el màxim possible a sentir-se membres de la comunitat educativa.

2.2.- Història

És un institut nascut el curs 2006-2007, per tant, aquest, serà el seu setè any de funcionament. La idea primera, era construir un institut provisional amb mòduls

(barracaons), per a un any o dos, mentre que construïen l'institut definitiu, en l'emplaçament definitiu. Però han anat sorgint problemes amb el terreny on es volia construir: d'una banda, amb els diners que havien d'arribar de la Generalitat i que no arribaven (que finalment han arribat) i, d'altra banda, per problemes polítics, i degut a tot això, s'ha hagut d'endarrerir l'inici de les obres fins a l'actualitat.

Així que, encara estan en barracaons, després de gairebé set anys, i les instal·lacions, degut al desgast diari cada vegada estan més deteriorades. Ara estan a la espera de que en breu comencin les obres, i està previst que el pròxim curs ja puguin disposar de l'edifici definitiu. Així doncs, podem dir que és un centre relativament jove, però que té molt de futur per endavant.

2.3.- Òrgans de funcionament

L'organigrama del centre, tal i com s'especifica a l'Annex 1, l'encapçala el Consell Escolar, que és un òrgan de govern escollit mitjançant eleccions, compostat pels membres de l'equip directiu, diversos professors que representen a la resta del professorat, varies famílies dels alumnes en representació de la resta de famílies, un membre pel Personal d'Administració i Serveis, un membre per l'AMPA, diversos alumnes i un membre de l'ajuntament.

Tot seguit, va l'equip directiu que està compostat pels següents càrrecs:

En primer lloc, el director, que representa el centre i juntament amb la resta dels membres de l'equip directiu, dirigeix i coordina les activitats del centre i és el responsable de l'elaboració de la programació general del centre de caràcter anual, la memòria del centre i el projecte curricular. És el que assigna al professorat els diferents cicles, cursos i àrees i el que exerceix la prefectura de tot el personal adscrit al centre. A més, és el que designa el cap d'estudis i el secretari, així com els diferents coordinadors que es puguin establir.

En segon lloc, la Cap d'estudis, s'encarrega del disseny d'horaris del professorat, dels permisos, absències i la justificació de faltes dels professors, de la disciplina general de l'alumnat i de les guàrdies del professorat. Porta a terme la planificació, el seguiment i l'avaluació de les activitats del centre, a més de la coordinació de les reunions d'avaluació.

En tercer lloc, la coordinadora pedagògica, s'encarrega del tractament de la diversitat, de coordinar l'elaboració i l'actualització del projecte curricular. A més, és de la seva responsabilitat, coordinar l'adequada correlació entre el procés d'aprenentatge dels alumnes de 1r cicle d'ESO amb els del cicle superior dels centres de primària de la zona. A més de coordinar les accions educatives entre els diferents nivells i vetllar per l'adequada selecció dels llibres de text juntament amb els caps de departament.

I en quart i últim lloc, el secretari, porta a terme la gestió de l'activitat econòmica i administrativa del centre, la supervisió de documents i tot el què es refereix a la burocràcia.

A continuació, trobem la part administrativa i de serveis, que la conforma el personal del PAS (Personal d'Administració i Serveis); i la part de gestió pedagògica del centre, que la forma l'equip de coordinació; i, per acabar trobem el claustre.

Per la seva banda, el claustre està repartit en equips d'àmbits (lletres, científic, societat i art, i orientació), equips docents (1r, 2n, 3r i 4t curs) i equips PAT, CAD/CS (Comissió d'atenció a la diversitat) i l'equip de professionals de la USEE (psicopedagogues, educadora i vetlladora).

Tot seguit es troben les tutories que estan formades, pels grups classe, els alumnes i les famílies.

I, ja per acabar, trobem el consell d'alumnes, que és l'òrgan de govern de l'alumnat.

2.4.- Trets bàsics de la pràctica del centre

Els pilars en els quals es basa el projecte educatiu del centre, a grans trets, són la comunicació, la inclusió i la educació en valors, fomentant en tot l'alumnat el desenvolupament de les competències que es consideren bàsiques per a una societat del segle XXI. A més, el seu marc de treball és la diversitat, s'intenta que a l'institut hi hagi oportunitats per a tothom i que tothom pugui aprofitar al màxim les seves possibilitats. Aquestes idees ha estat plasmades en diferents plans i projectes que són portades a la pràctica i que són els que treballen aquesta diversitat.

Tot seguit exposaré alguns (no tots) dels projectes que porta a terme el centre, i que apareixen a la seva pàgina web <http://projecteducatiuinsmm.blogspot.com.es/>, que considero que són interessants tenir en compte a l'hora de realitzar les pràctiques:

En primer lloc, els trets bàsics del projecte educatiu del centre són:

- Ser un institut català, laic, públic i de qualitat.
- Treballar pel respecte a la diversitat, la pluralitat i el foment de la cohesió social.
- Emprar una filosofia basada en el treball en equip i la cooperació.
- Potenciar el domini d'idiomes.
- Fomentar la cultura científica, l'esforç personal i col·lectiu, i el progrés social.
- Promoure l'aprenentatge competencial com a base de l'èxit escolar.
- Estimular projectes d'aprenentatge/servei a la comunitat.
- Col·laborar amb l'entorn immediat de la ciutat en la qual es troba l'institut i amb la comarca.

En segon lloc, el projecte curricular estipula que tota l'activitat curricular ha d'anar encaminada a que cada alumna/e del centre assoleixi, al màxim de les seves possibilitats, és a dir, la capacitat de dur a terme els processos mentals d'ordre superior en un marc de valors i convivència:

- Coneixement: Identificar
- Comprensió: Integrar mentalment
- Aplicació: Fer ús
- Anàlisi: Decodificar
- Síntesi: Recodificar
- Avaluació: Transformar

En tercer lloc, el Pla de convivència que defensen estableix la definició de la seva pròpia constitució, els valors i les bones relacions que han d'imperar al centre.

En quart lloc, gràcies al Pla d'acció tutorial es treballa per aconseguir un seguiment personalitzat de cada alumne i de cada grup en funció de les seves necessitats educatives.

I en cinquè i últim lloc, el Projecte d'innovació en inclusió educativa, mitjançant el qual s'acull a tothom sense distinció de discapacitat, creença, sexe o cultura, ja que tothom té alguna cosa que aportar al centre.

Així doncs, l'Àmbit d'Orientació, és el responsable de treballar amb aquesta diversitat de la qual hem estat parlant, i amb aquelles necessitats educatives especials que poden presentar els alumnes, i de coordinar la resta de professionals del centre davant d'aquesta situació. Dit en altres paraules, és un dels principals promotors (que no l'únic responsable), que vetlla per a que hi hagi aquesta inclusió de la qual hem estat parlant abans.

El professionals que formen aquest Àmbit d'Orientació són les 5 psicopedagogues, la coordinadora pedagògica, la Educadora d'Educació Especial i la vetlladora. D'aquestes, però, no totes treballen amb els alumnes de la USEE, sinó només 4 psicopedagogues, a part de la Educadora d'Educació Especial i la vetlladora.

I ja més concretament, les tasques que porten a terme els professionals de l'aula USEE en la pràctica habitual amb aquesta aula són les següents:

- Atenció general a l'alumnat amb necessitats educatives especials.
- Vetllar per la inclusió dels alumnes de la USEE.
- Realització de les programacions de les classes en funció de cada alumne i el seu PI (segons si es té adquirida la lectoescriptura o no, segons la capacitat d'aprenentatge, segons el tipus de trastorn, etc.).
- Coordinació de la programació amb la resta de professorat d'aquests alumnes a l'aula ordinària.

- Impartir classes als alumnes USEE de les següents assignatures, sempre d'acord amb el que apareix en el seu PI: Català, Castellà, Socials, Anglès, Mates, Naturals, Plàstica, Projecte Interdisciplinari i Projecte. Depèn de l'alumne hi ha altres assignatures que s'imparteixen en la seva aula ordinària amb la resta de companys, com per exemple Música, Socials, etc.
- Tutories amb els alumnes de la USEE.
- Realització d'activitats d'equinoteràpia amb cavalls a la masia (per exemple, pentinar-los, passejar-los, muntar-los, etc.).

Penso que la tasca que duen a terme els professionals que treballen al centre, i en concret els que treballen a la USEE, és molt complexa, ja que per portar a terme les classes s'ha de tenir en compte molts factors (com pot ser el trastorn que pateixen, les seves necessitats, les seves capacitats, el temps del qual es disposa, etc.).

Durant l'estada de les meves pràctiques al centre, he pogut veure el treball d'organització de les classes, per part de les professores, i he pogut apreciar que és molt costós. Han de tenir en compte el nivell de cada alumne i adaptar cada classe conjunta d'una matèria determinada a aquest nivell (amb el seu material corresponent), per exemple, els que no tenen la lectoescriptura adquirida no poden fer un treball autònom de paper i llapis, sinó que més bé els fan copiar la informació per a que vagin practicant l'escriptura, en canvi els altres poden fer tasques una mica més complicades.

D'altra banda, també han de tenir en compte que hi haurà dies que podran treballar més ràpid i bé i d'altres que no (per exemple, quan han tingut educació física a primera hora, o són les últimes hores del dia i estan massa cansats per treballar).

3.- DESCRIPCIÓ DE L'ACTIVITAT REALITZADA:

3.1.- Raons de l'elecció i pertinença

Tal i com he comentat anteriorment, la raó per la qual he escollit fer el treball sobre la capacitat d'atenció és l'actual problema que he pogut veure a l'aula USEE on he estat treballant durant l'estada de les pràctiques. El tipus d'alumnat que forma la USEE, en la gran majoria dels casos, degut als seus trastorns, sovint tenen problemes per entendre i seguir allò que se'ls explica a classe, per que es perden durant les explicacions, i a més, els costa molt realitzar les activitats que es proposen a classe, i tot això, una bona part, que no tota, es degut al dèficit atencional que presenten i que, tal i com acabo de comentar, ve lligat als trastorns que presenten. Degut a aquest dèficit, impartir classes a l'aula USEE és complexe, cal tenir en compte moltes variables, a més de l'atenció, i resulta imprescindible una bona programació.

Així doncs, em vaig plantejar realitzar aquest treball per a intentar proporcionar-los una mica d'ajuda i intentar millorar la seva capacitat d'atenció per a que en un futur puguin ser capaços de millorar també aquest procés d'aprenentatge que han de desenvolupar

en el seu dia a dia a classe. Espero, també, poder, amb aquest treball, arribar a proposar estratègies per ajudar als professionals que treballen amb aquest tipus d'alumnat.

3.2.- Marc teòric

Tot seguit explicaré els conceptes més importants que apareixen en el meu treball, i que cal tenir en compte per entendre el context sobre el qual he intervingut. És a dir, amb aquest apartat, el que pretenc, és contextualitzar teòricament el projecte i explicar en quines bases teòriques el sustento, per a després, poder extreure les conclusions que siguin més adients segons els resultats que obtingui.

En primer lloc, profunditzaré una mica més en el concepte d'inclusió en l'àmbit educatiu, proposaré les definicions d'alguns autors i reflexionaré sobre el que aquest concepte implica per als agents implicats en la educació. Aquest concepte és important tenir-lo en compte per a contextualitzar les bases en les quals es sustenta la pràctica del centre on he realitzat les pràctiques i la qual ja he descrit en apartats anteriors.

En segon lloc, parlaré de les USEE i de les programacions multinivell, conceptes importants per entendre en quin context he estat treballant, amb quin tipus d'alumnat he tractat i quina metodologia d'ensenyament s'està duent a terme en aquesta aula. D'una banda, explicaré quin tipus d'alumnat hi va i de quin és el paper que juguen els professionals que les integren. I d'altra banda, explicaré en què consisteixen les programacions multinivell, a partir de quina premissa s'elaboren i que s'ha de tenir en compte per a portar-les a terme.

En tercer lloc, tractaré les bases teòriques en les quals es sustenta l'ensenyament que es porta a terme en aquesta en aquesta unitat. Parlaré del constructivisme, del procés ensenyament-aprenentatge i de la importància de dotar als alumnes de les eines necessàries per a que puguin ser capaços de solucionar, per si mateixos, les situacions que se li puguin presentar. Aquests conceptes són importants per al meu treball per que és precisament el que m'he proposat amb aquest treball, he intentat millorar la capacitat d'atenció dels alumnes amb la intenció de que puguin ser capaços de portar a terme aquest procés ensenyament-aprenentatge amb èxit.

I en quart i últim lloc, parlaré de l'atenció com a procés psicològic, de com la mesuraré i de les tècniques que existeixen per intentar millorar-la. Aquest últim punt és, també important, per que a partir d'aquestes bases teòriques he portat a terme la intervenció realitzada i he pogut, també, entendre una mica millor com funciona aquest procés psicològic.

3.2.1.- La inclusió en el context educatiu:

L'educació inclusiva està reconeguda per totes les agències i organitzacions internacionals com la millor forma d'oferir educació als nois/noies d'un país i d'aconseguir que aquesta sigui per a tothom i que aprenguin tots junts.

D'una banda, Stainback (2001) ens proposa la següent definició d'educació inclusiva:

Un procés pel qual s'ofereix a tots els nens i nenes, sense distinció pel que fa a la capacitat, la raça o qualsevol altra diferència, l'oportunitat de seguir sent membres de les aules regulars i d'aprendre dels seus companys, i amb ells, a l'aula.

Ainscow (2005), per la seva banda, va una mica més enllà i detalla encara més aquells aspectes, relacionats amb el concepte d'inclusió i ens diu que, "la inclusió és un procés sense fi que cerca maneres més eficaces de respondre a la diversitat present en l'alumnat".

Això vol dir, que no és tant important la situació actual ni les metes que es proposin, sinó que el que importa és que la comunitat educativa adopti el compromís d'anar avançant en la recerca de noves maneres d'atendre les diferències que existeixen entre els individus.

Ainscow (2005) ens diu també que, "la inclusió té a veure fonamentalment amb la identificació i reducció de les barreres que els alumnes troben a l'aula per aprendre i desenvolupar-se".

Per tant, es tractaria de treballar per trobar quines són aquelles dificultats que pateix l'alumnat per a poder progressar en l'escola, per a així poder anar eliminant-les progressivament.

Segons Ainscow (2005) "la inclusió es refereix a la presència, participació i èxit de tot l'alumnat". Així doncs, que aconseguim algun dia la inclusió de tot l'alumnat dependrà del fet de facilitar o no l'accés a una educació, sense que les seves condicions personals de discapacitat, ètnia, llengua, sexe o estatus social sigui un impediment per aconseguir-lo. A més, dependrà de si sabem planificar o no les activitats que es realitzen a l'escola, per a que tothom pugui treballar a classe i que es valori les seves aportacions. I també, s'haurà de procurar que l'alumne/a aconseguixi aquells objectius educatius i acadèmics que estan establerts en el currículum general.

I ja per acabar amb aquest autor, ens proposa també que "la inclusió comporta un èmfasi particular en aquells grups d'alumnes amb més risc de marginació i exclusió" (Ainscow, 2005). Així que hem d'intentar no passar per alt que hi ha alumnes que són més vulnerables a patir exclusió que altres, i que per tant, la inclusió ja no tindrà tant a veure amb l'escolarització de l'alumnat amb algun tipus de discapacitat, sinó que s'haurà de tenir especial atenció amb aquells mereixen una atenció més acurada.

En l'educació s'ha de garantir que tot l'alumnat, sense tenir en compte les seves condicions i característiques personals, desenvolupi el màxim possible les seves capacitats.

Per tant, seguint les premisses d'Ainscow (2005), podem establir que una bona manera d'avançar en aquest camí cap a l'inclusió, es promovent en la comunitat educativa, amb l'ajuda de tots els agents implicats, una definició consensuada del que s'entén per inclusió, que ens ajudarà a identificar i eliminar aquelles barreres amb les quals l'alumnat es troba als centres.

3.2.2.- L'aula USEE i les tasques que desenvolupa el professorat implicat:

Segons el document *Consideracions a l'entorn de les unitats de suport a l'educació especial (USEE)*, publicat pel departament d'ensenyament de la Generalitat de Catalunya al 2007:

La USEE és un recurs organitzatiu d'atenció als alumnes que presenten NEE susceptibles de ser escolaritzats en centres específics que té la finalitat d'afavorir la seva participació en l'entorn ordinari. Aquestes Unitats es poden trobar tant en els centres públics i privats d'Educació Infantil i Primària i de Secundària públics i privats concertats.

L'objectiu principal de la USEE és proporcionar a l'alumnat amb necessitats educatives especials les condicions adequades per al progrés en l'adquisició de les capacitats establertes en el currículum de l'etapa i per a la seva participació en les activitats generals de les aules ordinàries i del centre.

La USEE ha de intentar respectar la integració dels alumnes que hi assisteixen. Per tant, aquests alumnes han de estar assignats també a un grup ordinari que es prengui com a grup de referència i que permeti la participació d'aquests, en el conjunt de la dinàmica i el funcionament general del centre.

Per portar a terme aquesta tasca d'integració, els professors de l'aula USEE, s'hauran de coordinar amb la resta del professorat pel que respecta als continguts, les activitats i tots els materials que se'ls hi proporcionin.

Segurament, donada la situació dels alumnes, s'haurà de tenir en compte les possibles adaptacions curriculars, que marcaran les pautes a treballar amb aquests alumnes per la resta del professorat. Des de la CAD (Comissió d'Atenció a la Diversitat) es prendran totes les decisions sobre quin tipus d'ensenyament serà el més adient tenint en compte les capacitats d'aquests alumnes i dels recursos dels quals es disposa al centre.

Per tant, una de les tasques principals dels educadors de la USEE serà la de coordinar amb la resta del professorat, aquelles adaptacions en les programacions que siguin necessàries.

3.2.3.- *Les programacions multinivell:*

Segons Collicott (2000):

L'ensenyament multinivell, es basa en la premissa que una lliçó s'ha d'ensenyar al conjunt de la classe. És una aproximació a la planificació que assumeix la individualització, la flexibilitat i la inclusió de tots els alumnes, sense distinció del seu nivell personal d'habilitats. L'ensenyament multinivell permet que el mestre planifiqui una lliçó per a tots els alumnes, i així disminueix la necessitat de seguir programes diferents, i alhora li possibilita la introducció d'objectius individuals en el contingut i en les estratègies educatives de l'aula.

Per tant, amb aquesta programació multinivell tot el grup treballa un mateix tema, però es preparen diferents materials d'acord amb cada nivell. Els mestres han de saber identificar, què és el que es pretén que els alumnes aprenguin i preparar el material d'acord a aquesta premissa. I, tal i com he dit abans, haurà de tenir en compte que pot ser necessari adaptar el contingut de la lliçó als diferents nivells dels alumnes.

3.2.4.- *Bases teòriques que fonamenten la forma d'ensenyar a l'aula USEE:*

L'enfocament constructivista del procés ensenyament-aprenentatge és el que més encaixa amb la forma d'ensenyar a l'aula USEE, i en general, a la resta del centre. Autors constructivistes, com per exemple Piaget, Vigotsky, Ausubel i Brunner, defensen aquest corrent i coincideixen en l'afirmació que l'aprenentatge és el resultat d'un procés de construcció conjunt.

El constructivisme dona importància a la necessitat de dotar a l'alumne de les eines necessàries que li permetin portar a terme els seus propis mètodes o procediments per a resoldre qualsevol problema que se li presenti. Això implica, a la seva vegada, que els coneixements que posseeix es vagin modificant i actualitzant i continuï aprenent. Per tant, segons aquesta perspectiva, el procés d'ensenyament-aprenentatge es veu com un procés dinàmic, participatiu i interactiu.

Des d'aquest punt de vista, es veu a l'alumne com l'actor principal del seu aprenentatge. És a partir dels coneixements previs dels alumnes, que el docent els guia per a aconseguir construir coneixements nous i significatius. O dit en altres paraules, per al constructivisme, el coneixement ha de ser construït per l'alumne i no transmès d'una persona a l'altra.

Per tant, es podria dir, que l'aprenentatge es pot facilitar, però que és el mateix individu el qual reconstrueix la seva pròpia experiència interna. Això significa que el coneixement és únic en cada persona, en la seva pròpia reconstrucció interna i subjectiva de la realitat.

Aquesta perspectiva es oposada a la de la instrucció del coneixement, ja que aquesta última ens diu que els coneixements poden programar-se, de forma que es podrien prefixar els continguts, els mètodes i els objectius en el procés de l'ensenyament.

Per tant, hauríem d'enquadrar la forma d'ensenyar actual, dins d'aquesta teoria, ja que es tracta de dotar als alumnes de les eines i de la autonomia necessària per a poder elaborar els seus propis coneixements del món.

Així doncs, segons aquestes premisses, la interacció entre el professor i els alumnes són primordials, ja que el procés d'ensenyament-aprenentatge és el resultat de l'activitat conjunta de tots els membres de l'aula, i més concretament, podríem dir que el professor exerceix el paper de element mediador d'aquesta construcció. Per tant, serà molt important recalcar que l'eficàcia d'aquest tipus d'ensenyament, recau també en la capacitat dels professors o educadors per a intervenir i ajudar a l'alumne en les dificultats que es puguin presentar i facilitar l'avenç en aquest procés de construcció dels coneixements i desenvolupament, ja que l'aprenentatge s'adquireix de forma gradual.

En aquest punt, entraria en joc el concepte de Zona de Desenvolupament Pròxim (ZDP) de Vigotsky (1978), que es considera la zona que delimita el marge que existeix per a que es produeixi l'acció d'educar, i és la que estableix en quin moment s'ha d'ajudar a l'alumne i com i en quin moment ja no són necessàries (quan adquireix la suficient autonomia).

En la mateixa línia d'investigació, Bruner i els seus col·laboradors (Wood, Bruner i Ross, 1976), proposen el concepte de bastida. Aquesta metàfora insisteix en el caràcter transitori i a la vegada necessari de les ajudes. Aquest, es considera necessari, per què sense això, no es podria produir la construcció del coneixement, i transitori per que s'han d'anar retirant progressivament a mesura que el que aprèn assumeix més autonomia i control. Segons això, l'adult actua com una bastida per als esforços i els resultats de l'aprenent.

Trobem també, a Ausubel (1968) i la seva teoria de l'aprenentatge significatiu, segons la qual aquest procés de construcció de nous coneixements es pot veure facilitat si l'alumnat li atribueix un significat. Per tant, en aquest procés hi hauria d'haver: una assimilació, és a dir, relacionar el nou coneixement amb un de preexistent (el coneixement previ que actua com ancoratge), i una acomodació dintre les estructures mentals.

3.2.5.- *L'atenció:*

Un dels problemes que es presenten amb més freqüència en la infància i l'adolescència, majoritàriament a l'àmbit escolar, és aquell que té a veure amb l'atenció, i això arriba a ser així, fins al punt que aquest problema constitueix en moltes ocasions un autèntic trastorn psicològic.

En aquest projecte el que pretenc és analitzar el tema de l'atenció com un procés psicològic, tenint en compte els aspectes principals que estan relacionats amb el tema. Amb la intenció d'esbrinar com funciona l'atenció, per a saber identificar quan hi ha un problema d'atenció i a partir d'això poder oferir les indicacions sobre els procediments o estratègies més adients per a utilitzar amb els nens que ho pateixen.

3.2.5.1.- L'atenció com a procés psicològic:

El medi ambient és complex, ja que inclou una gran quantitat d'informació, la qual ens obliga a respondre, molt sovint de forma simultània: per exemple, quan estem a casa tenim la televisió en marxa, parlem per telèfon i estem al mateix temps preparant el sopar. Davant d'aquesta situació, l'ambient ens demana respondre només a una part d'aquesta informació que estem rebent de forma simultània, però no sempre ho aconseguim ja que la nostra capacitat d'atenció és limitada.

Així doncs, són els processos atencional, que es posen en marxa en aquestes situacions, els que ens ho permeten, ja que quan aquests processos s'activen, ens tornem més receptius als successos de l'ambient i podem realitzar amb més facilitat una activitat, tot i que aquesta exigeixi un nivell d'esforç elevat.

Segons ens diu López i García (2004, p.18) aquests processos o mecanismes atencional poden ser de tres tipus:

D'una banda, poden ser els mecanismes selectius, que són els que s'activen quan l'ambient ens exigeix que estiguem centrats en un únic estímul o tasca, tot i que estiguem rebent molta més informació que pugui interferir amb aquesta anterior.

D'altra banda, els mecanismes de distribució, són els que es posen en marxa quan l'ambient ens exigeix atendre a diverses coses a la vegada, i no com abans que només havíem de centrar-nos en una única tasca.

I ja per acabar, existeixen els mecanismes de manteniment, que són els que ens faciliten centrar-nos en una única tasca durant un període de temps perllongat.

Per tant, podríem definir l'atenció com el procés psicològic implicat directament en els mecanismes de selecció, distribució i manteniment de l'activitat psicològica.

Segons altres definicions d'altres autors, com per exemple la de LaBerge (1995, citat a Fernández-Abascal et al., 2005, p.53):

El término atención engloba un conjunto de fenómenos diversos y es un mecanismo cognitivo complejo. La atención ejerce una función de control de la actividad mental y conductual. Su funcionamiento influye sobre los sistemas sensoriales a través de los cuales obtenemos información del mundo exterior e interior. Mediante la atención nos centramos en el análisis de una parte de la

información que nos llega a través de los órganos sensoriales. La selección de información es una de las principales manifestaciones de la atención, pero también hay otra que es fundamental y que es la reducción del tiempo necesario para responder ante un evento no esperado.

Per a que aquests mecanismes, abans esmentats es posin en marxa és necessari que el subjecte utilitzi unes determinades estratègies atencionals que són unes habilitats o capacitats que el subjecte posseeix i que tenen les següents característiques:

- No són innates ni heretades, sinó que el subjecte les ha de desenvolupar amb la interacció d'aquest amb l'ambient amb el qual interactua.
- Poden estar més o menys desenvolupades segons el subjecte.
- Cada subjecte les utilitza a la seva manera.
- Com que es poden aprendre, aquestes es poden millorar amb la pràctica diària.

D'altra banda, altres autors ens proposen que el terme atenció té alguns problemes a l'hora de definir-lo, ja que no es troba tant aïllat, com pot semblar en un principi, de la resta de processos psicològics:

El tema de la atención no es de ubicación fácil porque hay multitud de aspectos del comportamiento y de la actividad psíquica que se relacionan con el término de atención. La atención no es un fenómeno que se pueda aislar para su estudio; al contrario, ha de estudiarse con relación a su influencia, actuación interrelación con otros procesos mentales a los que alimenta y de los que necesita para su intervención, entre otros, la percepción, memoria, pensamiento, aprendizaje y resolución de tareas. (Fernández-Abascal, Martín i Domínguez et al., 2005, p.51)

Per tant, tenint en compte això, podem afirmar que si aconseguim millorar l'atenció dels alumnes, i en conseqüència, l'atenció a classe, podrem ajudar o afavorir en la millora dels altres processos psicològics que estan directament implicats amb l'atenció i que intervenen també en l'àmbit educatiu, que són: la percepció, la memòria, el pensament i l'aprenentatge.

López i García (2004, p.28) ens diuen que existeixen tres tipus d'atenció: l'atenció selectiva, l'atenció dividida i l'atenció sostinguda. La primera, l'atenció selectiva és la que ens permet respondre a determinats estímuls i no respondre a altres. En el nostre cas, seria la situació d'un nen a classe en la qual ha de poder prestar l'atenció al professor que dona la lliçó i ha d'ignorar els sorolls que hi ha a l'exterior de l'aula.

Broadbent (1958), Treisman (1969) i Deutsch i Deutsch (1963) citat a López i García (2004, p.31), ens plantegen un model teòric que té el nom de metàfora del filtre i que ens diu que amb la finalitat de que no es produeixi una sobrecàrrega d'informació en l'individu, es necessita algun tipus de mecanisme que permeti filtrar i seleccionar la informació amb la finalitat de no sobrecarregar a l'individu.

La segona, l'atenció dividida, és la que ens permet processar dos tipus d'informació o d'estímuls alhora o realitzar dos tasques a la vegada, com podria ser el cas de l'alumne que a classe ha de poder escoltar al professor i a la vegada ha de prendre apunts d'allò que diu i potser, pugui fins i tot arribar a reaccionar davant d'un estímul ambiental imprevist. El fet de haver d'atendre a tantes coses a la vegada dóna lloc a que la atenció hagi de desenvolupar unes estratègies mitjançant les quals es pugui dividir o distribuir a aquestes demandes. Sembla que, llavors, l'atenció es distribueix sense la necessitat de estar patint continus desplaçaments.

Kahneman (1973), Norman i Bobrow (1979) i Navon i Gopher (1975) citat a López i García (2004, p.33) ens proposen entendre que l'organisme disposa d'uns recursos atencionals que es distribueixen en funció de les demandes exigides en un moment determinat. Els supòsits principals d'aquests models es basen en que la quantitat de recursos atencionals amb els que compta la persona són limitats, que qualsevol activitat mental que desenvolupem consumeix recursos i per tant, una activitat més difícil, implicarà un major consum de recursos. I d'altra banda, si la tasca que hem de desenvolupar necessita una quantitat de recursos superior de la qual disposem en aquells moments, no podem portar-la a terme amb èxit.

A més, ens proposen que la pràctica de les tasques porta a la automatització, la qual cosa ens permet consumir menys recursos i deixar disponible una major quantitat de recursos per a portar a terme altres tasques, cosa que seria important en l'àmbit educatiu ja que, normalment, l'alumne ha de realitzar dos o més tasques a l'aula.

I la tercera, l'atenció sostinguda, és la que ens permet atendre a una activitat durant un temps perllongat de forma constant. Per a que la persistència de l'atenció sigui eficaç és necessari que l'organisme tingui una disposició general per a processar la informació (ha de mantenir uns nivells mínims d'activació). Quant més alt és el nivell d'activació, millors resultats s'obtenen en tasques d'atenció sostinguda, sempre i quan no sobrepassem el famós punt òptim de l'arousal. D'altra banda, un dels fenòmens més típics que es produeixen en situacions d'atenció sostinguda és que es produeixin fluctuacions de l'atenció (concepte que tractarem unes línies més avall).

Pel que fa a les característiques de l'atenció trobem dos: l'amplitud, que seria la quantitat d'informació que podem processar alhora; i la intensitat, la quantitat d'atenció que li podem prestar a un estímul o tasca. Aquesta intensitat no sempre és la mateixa i pot variar depenent de l'estat de l'organisme, factors ambientals, etc. Aquest fet, es denomina fluctuació de l'atenció, i el temps que poden durar aquestes fluctuacions pot ser variat, des d'uns segons (un petit descuit que pot tenir un estudiant que escolta un soroll) fins a hores (que poden ser aquells dies en els quals l'alumne està més cansat i li costa més concentrar-se).

3.2.5.2.- Com podem comprovar si un subjecte està atenent o no a la tasca?

L'atenció, com a qualsevol altre procés psicològic pot tenir diverses manifestacions. D'una banda, trobem les manifestacions que no es poden observar directament, són aquelles activitats, o respostes internes del sistema nerviós (activitat endògena), és a dir, les respostes fisiològiques de l'organisme.

D'altra banda, existeixen altre tipus de respostes externes que són directament observables per que són les que impliquen certa acció o moviment per part de l'individu. Aquestes són les respostes motores i les més importants tenen a veure als processos atencionals com la orientació dels òrgans sensorials cap a la font d'estimulació, alguns ajustos posturals i els moviments oculars.

I també, podem trobar un altre tipus d'activitat, que és el rendiment que el subjecte mostra referent a les tasques que estan implicades directament amb els mecanismes atencionals, i que són les activitats cognitives.

A més a més, la atenció, en moltes ocasions, va acompanyada d'una experiència subjectiva. Això vol dir que quan un individu està realitzant una tasca, la experiència subjectiva que aquest percep és la d'estar realitzant un esforç mental, però quan està prestant atenció a un objecte determinat, aleshores aquest és de claredat de consciència, és a dir, que els estímuls que el subjecte rep són percebuts i analitzats de forma més clara que aquells que no són percebuts.

Pet tant, resumint el que hem dit anteriorment, les mesures de l'atenció poden ser:

- Mesures de rendiment:

- Velocitat de resposta
- Precisió de resposta
- Precisió del record

- Mesures psicofisiològiques:

- Tamany de la pupil·la
- Freqüència cardíaca
- Activitat electrodermàtica
- Activitat electroencefèlica

- Mesures conductuals:

- Moviments oculars i del cap
- Conductes de exploració (moviment del cos i de les mans)
- Indicadors conductuals d'alerta

Tot i que conèixer aquestes manifestacions principals de l'atenció, abans esmentades, és important, també ho és entendre que en moltes ocasions hi ha inferències que poden ser relatives per que els processos atencionals i les manifestacions de la atenció no sempre són sinònims. Per exemple, un alumne pot estar mirant atentament, fixament i sense parpellejar al seu professor (manifestació observable de l'atenció), però aquest

pot estar pensant en el temps que falta per a sortir al pati, així doncs no podríem estar parlant d'atenció.

3.2.5.3.- L'atenció pot ser sempre voluntària?

D'altra banda, la idea de què l'atenció és sempre voluntària i de què podem concentrar-nos en allò que hem de fer, el temps que volem, és equivocada. L'atenció no és voluntària, ja que només quan eliminem aquells elements distractors, quan aprofitem al màxim els mitjans de concentració, dirigim tota l'atenció en la nostra tasca i eliminem aquelles respostes inadequades, aleshores es quan es posen marxa els mecanismes de l'atenció voluntària. En aquest moment és quan es pot dir que tenim un gran control atencional.

Tot i així, existeixen ocasions en les quals alguns factors fan que li prestem atenció, automàticament, a les coses que es presenten sense que en un primer moment, hi intervingui l'atenció. És la percepció la que està jugant un gran paper en aquest tipus d'atenció, i són les característiques dels propis estímuls i dels factors motivacionals i emocionals que intervenen en aquesta percepció, per part de l'individu, les que faran que el subjecte atengui a l'estímul, en un primer moment, i influiran, en un segon moment, en la intensitat i l'amplitud de la atenció que es mostrarà cap a aquest estímul.

3.2.5.4.- Variables que afavoreixen els problemes atencionals

En primer lloc estarien els trastorns orgànics de naturalesa no nerviosa com per exemple un nen malament alimentat o amb anèmia no tindrà els seus ritmes biològics bàsics harmonitzats i sense ells no podrà tenir un nivell atencional adequat. O també els dèficits sensorials, com la vista i l'oïda poden facilitar aquests trastorns d'atenció, ja que si el nen no escolta bé o no veu correctament, difícilment podrà atendre allò que se li presenta.

En segon lloc, la presència d'estímuls distractors (estímuls externs), com per exemple el soroll, la televisió, etc., poden ocasionar que al subjecte li costi més concentrar-se en una tasca.

En tercer lloc, les característiques de la tasca com per exemple si és molt monòtona o poc variada, fa que el nen s'avorreixi i facilita que l'alumne es dispersi.

En quart lloc, les característiques personals (o variables personals) del subjecte poden determinar les diferències individuals en l'àmbit dels processos i de les conductes atencionals. Això vol dir que moltes vegades la personalitat del subjecte pot determinar el grau d'atenció que pot aconseguir, per exemple segons si és més extravertit o més introvertit, el nivell d'autocontrol que presenta, etc.

I en cinquè i últim lloc, els estats transitoris del propi subjecte, com per exemple si està cansat o té son o si està nerviós, que tenen lloc en un moment més o menys ampli de la vida del subjecte i que poden actuar de forma negativa en la seva capacitat atencional.

3.2.5.5.- Les persones neixen sabent atendre?

El nen ha d'afrontar des de molt petit un ampli ventall d'estímul i tasques que li demanen estar atent, com per exemple llegir, escoltar al professor, jugar, etc. i moltes vegades prestar l'atenció de forma eficaç es difícil d'aconseguir perquè, aquest, encara no ha arribat al seu nivell de desenvolupament òptim. El nen ha d'adquirir de forma gradual els mecanismes atencionals bàsics i saber-los utilitzar. És part del seu desenvolupament cognitiu i en general, de l'evolució del nen. Per tant, podem afirmar que si es treballa adequadament i es practica, el nen pot aconseguir millorar la seva atenció.

Tenint en compte això dit anteriorment, podem dir que el motiu principal d'aquest treball, doncs, seria detectar aquest dèficit atencional en l'alumnat USEE, i tal i com he dit anteriorment, tenint en compte en tot moment que en alguns dels alumnes els símptomes que presenten derivats del trastorn que pateixen, és el dèficit atencional, per a treballar-la amb ells i aconseguir millorar l'atenció a classe.

3.2.5.6.- Tècniques que s'utilitzen per millorar l'atenció dels alumnes

Existeixen fàrmacs que poden tractar els problemes atencionals del subjecte, actuant a nivell del sistema nerviós però en aquest treball, em centraré en l'aspecte psicològic del tema. Les tècniques són molt diverses i abarquen des de les tècniques cognitives a les conductuals, tot seguit faré una breu referència a totes elles.

Les tècniques cognitives inclouen tècniques com l'entrenament en tècniques o estratègies atencionals que basen la seva actuació en dotar a l'alumne de les estratègies necessàries per a portar a terme l'aprenentatge, a més de realitzar exercicis d'atenció de forma sistemàtica, ja que l'atenció es veu com un recurs o habilitat que s'adquireix a través de l'exercici.

L'entrenament en autoinstruccions, també és una tècnica cognitiva que consisteix en ensenyar tant els objectius específics per a augmentar la concentració, com per millorar el record en forma d'instruccions addicionals de tipus metacognitiu. Poden ser pensaments o verbalitzacions del tipus "a veure, què estic fent?", "què he de fer ara?", "ho estic fent bé", que poden ser útils per a focalitzar l'atenció i mantenir-la.

I pel que fa a les tècniques conductuals són tècniques, que com el seu propi nom indiquen serveixen per resoldre problemes de conducta i poden ser: tècniques operants i d'autocontrol.

Les tècniques operants consisteixen en oferir al subjecte una conseqüència (pot ser positiva o negativa) quan porta a terme una conducta. Si el que volem és que la conducta es presenti amb més freqüència, aleshores haurem de reforçar la conducta (utilitzant reforçadors com per exemple caramels) i si pel contrari, el que volem és que es presenti menys, el que farem serà castigar-la.

D'altra banda, l'autocontrol consisteix en que el nen es proposi petites metes relacionades amb el seu treball o la seva forma d'actuar en determinades situacions, estant atent a la seva conducta, avaluant-la al final del dia i establint expectatives per al següent dia.

Així doncs, un cop recopilades i estudiades les tècniques, que he exposat anteriorment, i que s'utilitzen per millorar l'atenció, he decidit utilitzar la tècnica cognitiva de l'entrenament en estratègies atencionals, amb la qual he treballat amb els alumnes per a que entrenessin aquesta capacitat per a que poguessin ser capaços de millorar-la.

Aquesta tècnica és la que més s'adequa a la forma de treballar del centre i a la teoria constructivista de la que he estat parlant abans, segons la qual, el que és pretén és aconseguir que l'alumne adquireixi les eines necessàries per a afrontar, per ell mateix, amb èxit les situacions que se li poden presentar en el dia a dia. A més, amb aquest treball, pretenc donar importància al concepte, que també defensa el constructivisme, de que l'aprenentatge és el resultat d'un procés de construcció conjunt entre professor i alumne. Penso que l'aprenentatge no consisteix en reforçar o extingir conductes, sinó en aconseguir dotar a l'alumne de les eines necessàries per a poder portar a terme amb èxit el procés d'ensenyament-aprenentatge.

3.3.- Informació bàsica i materials

Tal i com he indicat anteriorment, amb aquest treball pretenc realitzar un entrenament amb quatre alumnes de primer de l'aula USEE per millorar la seva capacitat d'atenció i per a portar-lo a terme he necessitat els següents materials:

En primer lloc, per a poder realitzar el diagnòstic del dèficit d'atenció he utilitzat l'Escala Escolar de Connors Revisada per a pares i professors (EEC-R), més concretament, la versió de Farré-Riva i Narbona (1996), que és la més utilitzada a Espanya.

Segons Díaz (2006), aquest qüestionari, consta de dues escales, una per a pares o familiars (EFC) i una altra escolar (EEC). La fiabilitat (alfa de Cronbach) per a la primera és de 0,936 i per a la de pares és de 0,894. La validesa convergent amb el DSM-III de totes dues escales és de 0,612 per a l'escala escolar i de 0,252 per a la escala familiar. Per tant, aquesta última presenta una correlació més bé pobre. Això és important, ja que molts pares utilitzen aquesta escala com a screening del possible TDAH dels seus fills. I per acabar, la correlació entre totes dues escales també és baixa: 0,380, tot i que estadísticament significativa.

Tot i que aquest qüestionari s'utilitza per al diagnòstic del Trastorn per Dèficit d'Atenció amb Hiperactivitat (TDAH), els autors van factorialitzar l'escala escolar, i van trobar quatre factors: Hiperactivitat, Dèficit d'Atenció, H-DA i Trastorns de Conducta; i a més, la van reduir a només 20 ítems, aspecte que la fa més fàcil d'aplicar. Així que, podem obtenir, mitjançant l'aplicació d'aquest qüestionari, una puntuació independent per al dèficit d'atenció, que tot just, és l'aspecte que es pretén valorar.

En segon lloc, he necessitat activitats per treballar amb els alumnes per millorar l'atenció. Alguns exercicis els he trobat a la pàgina web <http://www.orientacionandujar.es/fichas-mejorar-atencion/> i altres exercicis els he extret del llibre de Yuste i García "Iniciació. Atenció selectiva. Percepció visoespacial 1.4"; i del de Blanch i Espot "Programa per a l'Estimulació de la Intel·ligència 600". Amb aquest últim, més concretament, hem treballat els exercicis que eren específics d'atenció.

I en tercer, i últim lloc, he utilitzat un cronòmetre per a poder mesurar el temps que han trigat els alumnes a realitzar les tres proves, que els hi he aplicat, per avaluar si hi ha hagut millora en la seva capacitat d'atenció.

3.4.- Agents implicats

Els agents implicats en aquest projecte són les psicopedagogues del centre de pràctiques i els alumnes de l'aula USEE.

En un primer moment, volia fer la intervenció amb els 11 alumnes que componen la USEE (4 de primer, 3 de segon, 3 de tercer i un de quart), però a la pràctica, m'he trobat que no estan sempre tots junts, i per tant, no podria treballar amb tots per igual. Així que al final, només ho he pogut fer amb els 4 alumnes de primer curs que són els que més hores coincideixen junts durant les meves hores de pràctiques.

En respecte a l'art. 45 del Codi Deontològic, que diu: "L'exposició oral, impresa, audiovisual o altres, de casos clínics o il·lustratius amb finalitats didàctiques o de comunicació o divulgació científica, ha de fer-se de forma que no sigui possible la identificació de la persona, grup o institució de què es tracti, excepte en el cas d'un consentiment explícit.", no he utilitzat els noms reals dels alumnes per a que no es puguin reconèixer. Els he identificat amb el nom de Subjecte 1, Subjecte 2, Subjecte 3 i Subjecte 4.

Així doncs, els alumnes de primer curs de la USEE amb els quals he treballat són els següents:

El Subjecte 1 té diagnosticat un Trastorn de l'Espectre Autista (Autisme), més concretament, té Síndrome d'Asperger (l'alumne fa seguiment a la Fundació Asperger) i, derivat d'aquest trastorn, presenta una discapacitat intel·lectual i un Trastorn Generalitzat del Desenvolupament (TGD).

Segons la Federació Asperger d'Espanya (<http://www.asperger.es/>), el síndrome d'Asperger és un trastorn greu del desenvolupament que implica una alteració neurobiològicament determinada en el processament de la informació. Les persones afectades tenen un aspecte i una intel·ligència normal o fins i tot, superior a la mitja. Presenten un estil cognitiu particular i molt sovint, habilitats especials en àrees restringides.

La Federació Asperger d'Espanya ens diu, també, que el síndrome d'Asperger es manifesta de diferent forma en cada individu, però que tots tenen en comú les dificultats per a la interacció social, especialment amb persones de la seva mateixa edat, alteracions dels patrons de comunicació no-verbal, interessos restringits, inflexibilitat cognitiva i comportamental, dificultats per a la abstracció de conceptes, coherència central dèbil en benefici del processament dels detalls, interpretació literal del llenguatge, dificultats en les funcions executives i de planificació, la interpretació dels sentiments i les emocions alienes i pròpies. Tot això suposa una discapacitat per a entendre el món des de la perspectiva social, i que dona origen a comportaments socials inadequats proporcionant-los a ells i als seus familiars problemes en tots els àmbits. Els dèficits socials estan presents en aspectes del llenguatge tals com dificultats en el ritme de conversació i freqüentment alteració de la prosòdia (entonació, volum, timbre de veu, etc). Així mateix acostumen a ser disfuncionals els patrons de contacte ocular, gestual, etc. En la majoria dels casos existeixen dificultats en la coordinació motora.

Més concretament, en el cas del Subjecte 1, totes aquestes característiques abans exposades són perfectament identificables, ja que tal i com he dit, el subjecte presenta problemes per mirar allò que se li demana i li costa sostenir la mirada durant un cert temps. Molt sovint, no respecta el torn de paraula dels companys i de la professora i quan sap la resposta a la pregunta, contesta quan no se li demana específicament a ell. Fa preguntes en mig de la explicació de la professora, quan no toca i pregunta coses que no venen al cas. I també, molt sovint, li costa atendre a les ordres que se li donen, ja que quan fa una cosa que està malament (com per exemple agafar unes tisores i tallar un full quan no ho havia de fer) i se li diu que no ho faci, no fa cas i ho continua fent. A més, té un timbre de veu i una entonació particular, cosa que fa que la resta de companys en facin bromes.

Però tot i així, comparat amb la resta de subjectes de l'aula, aquest presenta un nivell intel·lectual força elevat. Té una capacitat de memorització sorprenent, ja que és capaç de recordar continguts amb força detall, i això és un fet que m'ha sorprès moltíssim. En una ocasió, la professora, va explicar que hi havia 11 grups d'aliments, i una setmana després, al repassar la lliçó un altre cop, va posar que n'hi havia 10. El subjecte 1 va ser capaç de tornar a reproduir tots els grups a la perfecció i fins i tot va reclamar a la professora que en faltava un.

D'altra banda, pel que fa a la correlació del Síndrome d'Asperger amb el dèficit d'atenció, segons Gillberg i Ehlers (1998): "si bien el déficit de atención y/o trastorno hiperactivo son entidades independientes del Síndrome de Asperger, ambas

condiciones tienden a presentarse asociadas con una frecuencia significativamente alta”.

Per tant, no és estrany trobar una proporció bastant alta de nens o nois amb el Síndrome d'Asperger que també presenten un dèficit addicional d'atenció, com és el cas del Subjecte 1.

Pel que fa al Subjecte 2, aquest és d'ètnia gitana. Està adjudicat a la USEE per presentar un dèficit cognitiu amb dificultats importants d'aprenentatge i un trastorn de conducta. No mostra interès per estudiar i, a l'aula, s'avorreix sovint i mostra conductes disruptives que interfereixen la dinàmica de classes i dificulta el ritme normal de la classe, tant a la USEE com a l'aula ordinària. Té problemes de disciplina i de respecte per l'autoritat. El seu germà, dos anys més gran també té els mateixos problemes i van tots dos junts a la USEE.

A l'aula USEE la presència dels dos germans i el tipus de conductes que manifesten, suposen sovint un factor distractor pels altres alumnes amb perfils i trastorns diferents.

El subjecte 3 presenta un Retard Mental Moderat (RMM) i el subjecte 4 presenta un Retard Cognitiu Lleu i un TGD, però tot i així són molt diferents l'un de l'altre.

Segons ens diu l'equip de biopsicologia a la pàgina web www.biopsicologia.net, en el Retard Mental es pot apreciar un enlentiment del desenvolupament en general, en totes les àrees de funcionament: D'una banda, pel que fa a l'àrea cognitiva pot existir una orientació cap a allò concret, un cert egocentrisme, distraïbilitat i poca capacitat d'atenció. D'altra banda, respecte a l'àrea emocional, aquests poden tenir problemes per expressar els seus sentiments i a percebre afectes tant cap a si mateixos com cap als altres. Pel que fa al retard de la parla, aquests poden inhibir la expressió de l'afecte negatiu, cosa que condueix a una hiperactivitat afectiva aparent que inclou una ira impulsiva i una baixa tolerància a la frustració. Així doncs, una de les dificultats adaptatives que poden tenir és el descontrol impulsiu que pot conduir a la violència i a la destructivitat.

Tornant al tema dels subjectes d'aquest projecte, puc dir que el subjecte 3 és molt més tranquil i callat que el subjecte 4, però el seu nivell de desenvolupament i d'adaptació és molt més baix, ja que no parla amb ningú (només quan li demanes la informació puntual de forma expressa, i sempre amb paraules soles o frases curtes, i a vegades, al contestar pot emetre sons que no arriben a ser ni una paraula), i no expressa les seves emocions. La seva mare ens explica que si es fa mal, no els hi comunica, que és ella mateixa la que li ha de veure sempre pels indicadors físics (si va una mica coix, o si alguna vegada s'ha cremat pel tub d'escapament de la moto, li ha pogut veure per la mateixa cremada).

En canvi el subjecte 4 és molt més obert, més emocional (sempre està donant abraçades a la gent que coneix) i a vegades fins i tot costa que calli quan esta la professora donant la explicació a classe. També presenta explosions de ira i no suporta bé les frustracions. A més li costa molt oblidar qualsevol cosa dolenta que li fan els companys. Per exemple,

l'altre dia es va barallar amb una altra noia de la USEE, un curs més gran que ell i va estar les dues hores següents al succés donant-li voltes, plorant i sense voler treballar a classe. Tot i així, segons comenten els seus pares, si no li dones més importància i no li tornes a recordar el que ha passat, ell mateix es va calmant i torna a comportar-se igual que sempre.

Tal i com es pot veure, aquests quatre subjectes poden presentar, correlacionat amb els seus trastorns, el dèficit d'atenció. Per tant, en aquest projecte el que intentaré és millorar tot el que pugui aquesta capacitat d'atenció.

Pel que fa a les psicopedagogues que treballen amb els alumnes de la USEE, tal i com ja he indicat anteriorment, són 4. Cada una d'elles dona una matèria diferent: naturals, socials, català, castellà, anglès (només als de tercer curs, d'acord amb el que consta al seu PI), matemàtiques, visual i plàstica i tutoria. He assistit a les classes de totes 4 i he pogut veure diferents formes de treballar i com es comporten els alumnes quan estan amb cada una d'elles. Són les que m'han ajudat a portar a terme aquest projecte i les que han col·laborat amb l'aplicació dels exercicis que els he preparat als alumnes, ja que no he pogut assistir a totes les hores de classe que fan.

3.5.- Metodologia i procediments

Primer de tot, he realitzat l'avaluació diagnòstica del dèficit atencional que presenten aquests quatre alumnes, mitjançant l'escala per a pares i professors de Conners (la qual s'adjunta a l'Annex 2), les entrevistes amb les professores i la observació directa.

Per a realitzar les observacions, la meva intenció és, en primer lloc acompanyar al professor a diferents classes de la USEE on es treballin matèries diverses. Primer, faré observacions i registres d'aquestes observacions; després contrastaré aquesta informació amb la meva tutora i les altres professores i, posteriorment, pactaré el tipus d'intervenció que puc fer amb els alumnes de forma directa a l'aula. Això em permetrà conèixer tant el perfil dels alumnes, com la seva dinàmica de treball a l'aula com les activitats diverses que el professorat els va plantejant, segons els objectius que cada alumne té previstos en el seu Pla Individualitzat.

En un primer moment, em dedicaré a observar el comportament i les conductes dels alumnes a classe (observació conductual). Aquest tipus d'observació consisteix en analitzar les manifestacions conductuals de la atenció a classe. Les que demostren que no estan atenant, com per exemple, si es distreu amb facilitat, si sembla que està abstret (sembla que estigui als núvols), si quan la professora explica la lliçó o quan realitza una tasca mira cap a una altra banda, si interromp la classe, o pregunta coses que no venen al cas, etc.; i les que demostren que si que estan atenant. El full de registre de conductes que he utilitzat per portar a terme aquestes observacions, juntament amb les conductes o indicadors que he utilitzat per diagnosticar la falta d'atenció dels alumnes a classe es poden veure a l'Annex 3.

D'altra banda, les entrevistes amb les professores m'han permès veure el seu punt de vista respecte a la capacitat d'atenció que tenen els alumnes i de les seves mancances i amb l'escala de Connors que han realitzat les mateixes professores he obtingut una mesura més concreta d'aquesta capacitat. Aquestes dues, m'han permès completar la informació recollida en les meves observacions.

Així doncs, després d'haver diagnosticat el dèficit atencional he passat a la intervenció pròpiament dita. La intervenció es troba emmarcada dins de la teoria cognitiva. Aquesta teoria entén la atenció com un recurs o habilitat que s'adquireix a partir de l'exercici, sempre que també es proporcioni al subjecte les estratègies necessàries per a portar a terme aquest procés amb èxit. Per tant, des d'aquest punt de vista es considera primordial aconseguir que el nen s'acostumi a realitzar exercicis d'atenció de forma sistemàtica.

En el cas de l'alumne, l'àmbit d'aplicació fonamental de les estratègies cognitives és l'àmbit educatiu, ja que el que es pretén és dotar a l'alumne de les eines necessàries per a poder aprendre amb èxit, o dit en altres paraules, el que es pretén és que el subjecte "aprenqui a aprendre".

Per tant, això només ho aconseguirem gràcies a l'acció conjunta entre l'alumne i el professor, tal i com he comentat a l'apartat "Marc teòric" quan parlava de la teoria construccionista, la qual considera que l'aprenentatge és el resultat d'un procés de construcció conjunt. El constructivisme dona importància a la necessitat de dotar a l'alumne de les eines necessàries que li permetin portar a terme els seus propis procediments per a resoldre els problemes que se li poden plantejar en el seu dia a dia.

Així doncs, tal i com he dit anteriorment, l'atenció es pot millorar amb l'entrenament, per tant, en aquest projecte he realitzat un entrenament especialitzat per millorar l'atenció, que ha consistit en l'aplicació de fitxes amb exercicis per millorar l'atenció. Si aconseguim que els alumnes automatitzin el procés atencional, aquest necessitarà cada vegada menys recursos i esforç per realitzar la tasca (tindrà un millor rendiment).

Tal i com s'especifica al calendari de l'entrenament que s'adjunta a l'Annex 4, aquest entrenament ha consistit de tres sessions diàries d'exercicis per millorar l'atenció, durant 10 dies, de 5-10 minuts cadascuna. Una primera hora del matí, una altre a meitat del matí i una última, a última hora del matí, tots els dies, de dilluns a divendres, exceptuant els festius. Per a proporcionar una estructura i una organització determinada a l'entrenament, hem fet que les fitxes de cada dia de la setmana siguin les mateixes, per exemple:

- Tots els dilluns han fet "Busca les diferències", "dòmino" i "dins o fora de la corda?".
- Tots els dimarts han fet "Símbols", "Seguir línies" i "Fletxes".
- Tots els dimecres han fet "Dibuixos diferents", "Laberints" i "Figures".
- Tots els dijous han fet "Símbols i números", "Atenció visual" i "Siluetes".
- Tots els divendres han fet "Símbols i números", "Siluetes" i "Mandales".

D'altra banda, i conjuntament amb l'entrenament, hem intentat controlar els factors que poden alterar els resultats obtinguts amb els alumnes, i que són els següents:

- Els estímuls distractors (factors ambientals): a les hores del pati dels grans hi ha molt de soroll i els alumnes es distreuen molt, intentarem que els grans no entrin cridant al barracó on està la classe i donin cops a les portes.
- Les característiques de la tasca: fer activitats que siguin amenes, divertides i entretingudes, destinades a captar i mantenir l'atenció dels alumnes el màxim temps possible.
- Les característiques personals de l'alumne: he tingut en compte els trastorns que presenten, les seves limitacions, etc. i no els demanaré més del que no puguin fer.
- Els estats transitoris del subjecte (fatiga): a les últimes hores del matí estan més cansats i es fa més difícil que mantinguin l'atenció a classe, per tant, he intentat realitzar les activitats d'entrenament a primera hora del matí que estan més tranquils i a meitat del matí, després del pati de 20 minuts.

3.6.- Descripció de les proves i tractament de les dades obtingudes amb aquestes

Per dur a terme la valoració de la intervenció, tal i com he comentat anteriorment, he realitzat tres proves (un exemple, de com eren les proves, es troba a l'Annex 5), una abans de la intervenció, una altra a la meitat i una última, al final de la intervenció. Totes tres eren semblants: eren la mateixa fitxa, amb les mateixes característiques, però amb variacions en el contingut, per a evitar la memorització dels resultats.

Aquesta prova m'ha permès mesurar l'atenció selectiva i la sostinguda dels alumnes, ja que es tractava de no fer cas als altres estímuls que es podien presentar durant la seva realització i, a més, es tractava de mantenir la atenció suficient per a realitzar aquesta tasca que implicava un període de temps relativament llarg, uns 10 o 15 minuts de mitja.

Durant la realització d'aquestes tres proves he mesurat el temps d'execució de la tasca i els errors que han comés.

Un cop obtinguts les puntuacions, cada error comés penalitzava 5 segons (afegits) al temps total que ha trigat l'alumne en realitzar la tasca. Per tant, ja no es tractava només de fer-la ràpid, sinó que també s'havia de fer correctament, amb el menor nombre d'errors possibles.

A partir d'aquestes tres variables he obtingut la següent fórmula:

$$Pt = T + (E \cdot 5)$$

On T és el temps d'execució de la tasca, en segons; E és el número d'errors comesos per l'alumne i Pt és la puntuació total obtinguda a la prova.

Un cop processades les dades abans esmentades, he comparat les puntuacions obtingudes abans, durant i després de l'entrenament, i n'he extret les conclusions pertinents.

3.7.- Activitats

Abans de tot, i amb la intenció de respectar l'art. 47 del Codi Deontològic dels Psicòlegs, i que diu "Per a la presència, manifesta o reservada de terceres persones, innecessàries per a l'acte professional, així com alumnes en pràctiques o professionals en formació, es requereix el previ consentiment del client", abans de començar amb la intervenció, he comunicat mitjançant una carta informativa, als professors, als alumnes i a les famílies, de la meua presència a les classes i del motiu de la meua intervenció.

D'altra banda, i pel que fa a les activitats que he realitzat al centre per a portar a terme la recollida de la informació, i poder fer el diagnòstic del dèficit d'atenció, han estat les següents:

En primer lloc, he acompanyat a les psicopedagogues en les classes que imparteixen a l'aula USEE i les he ajudat amb les activitats que realitzen amb els alumnes. Aquests alumnes sovint tenen problemes per entendre allò que els manen a fer i els hi han d'explicar de forma individualitzada i en algunes ocasions se'ls hi ha d'explicar dos o tres cops, per que no ho entenen a la primera. Per tant, en algunes ocasions, he fet la funció de suport al professorat.

Amb això, he pogut conèixer de més a prop als alumnes que amb la simple observació i, he pogut veure de "primera mà" quines són les seves capacitats, les seves necessitats, les conductes problema, l'ambient de la classe, i en general, com és el ritme habitual d'una classe.

D'altra banda, he treballat amb els alumnes en altres contextos, fora de l'aula USEE, ja sigui a l'aula ordinària, amb la resta de companys, o a la masia rural on fan les activitats d'equinoteràpia, per veure com actuen i com interactuen fora d'aquest context.

D'aquesta manera, he pogut veure el contrast que hi ha entre la forma de comportar-se que tenen els alumnes i l'ambient que hi ha als contextos en els quals estan a gust i en els contextos on no estan tant bé. Penso que és important estudiar als subjectes en diferents contextos per a poder recollir informació més variada, completa i realista.

En segon lloc, i com a tasca principal, que he portat a terme a l'aula ha estat el registre i el recompte d'aquelles conductes, factors de l'ambient i interns dels alumnes que demostren que no estan atenent (les respostes externes directament observables de les que parlava a l'apartat "Marc teòric") i les que demostren que si estan atenent per a poder comparar els resultats obtinguts i comprovar si hi ha hagut una evolució.

Penso que el meu paper en la detecció d'aquests factors ha estat important, per que moltes vegades les professores no poden estar en tot i mentre que estan impartint la

classe, no poden observar tot el que fan els seus alumnes. Hi ha coses que se'ls hi escapen i jo, molt sovint, com a observador extern he pogut apreciar aquells petits esdeveniments o factors que poden haver passat desapercebuts per la professora.

En la realització d'aquesta tasca, he hagut de tenir present, en tot moment, que hi han hagut casos en els quals he pogut intervenir en major mesura i altres en els quals he pogut intervenir en menor mesura, o directament, no hi he pogut intervenir, per que un dels símptomes que ve lligat a la majoria dels trastorns que pateixen aquests alumnes és el dèficit atencional i en alguns casos la seva atenció ha pogut millorar però en altres no. Per tant, abans de començar amb la intervenció pròpiament dita i durant la realització de les observacions abans esmentades, he hagut de fer un estudi dels casos que hi ha a l'aula i he estudiat els seus trastorns i els símptomes que presentaven.

I per acabar de completar la informació obtinguda en les observacions, he passat l'Escala Escolar de Connors als professors per a que el completin i he realitzat una entrevista amb cada un d'ells, per a poder veure el seu punt de vista.

I un cop fet el diagnòstic he passat a l'entrenament en atenció, he buscat exercicis en Internet i en diferents llibres d'activitats i he preparat tot el material per entregar-lo a les professores per a que el puguin treballar a classe. Tal i com he indicat a l'anterior apartat, aquest entrenament ha estat realitzat durant 10 dies, durant els quals han realitzat 3 exercicis d'atenció diaris.

Per a poder avaluar si aquest entrenament ha estat eficaç els he passat tres proves, una a l'inici, una altra a la meitat i una altra al final de l'entrenament. He mesurat el rendiment de l'alumne durant la seva realització mitjançant el temps i el nombre d'errors i n'he extret una puntuació total, per a poder apreciar si hi ha hagut canvis en la seva capacitat d'atenció.

3.8.- Temporització

La meua intervenció al centre ha tingut lloc durant el primer trimestre del curs escolar 2012-2013. A la primera part de la intervenció, he portat a terme la valoració i el diagnòstic del dèficit atencional en els alumnes, mitjançant el qüestionari per a professors de Connors, les entrevistes amb els professors i la observació directa.

I més tard, pel que fa a la segona part de la intervenció, l'entrenament en atenció visual, ha tingut una durada de 10 dies. Durant aquests 10 dies he treballat amb els alumnes diferents fitxes per millorar l'atenció visual i he realitzat tres proves (una al inici, una altra a la meitat i una última al final) per mesurar la evolució de la seva capacitat atencional.

4.- RESULTATS I DISCUSSIÓ

4.1.- Diagnòstic del dèficit d'atenció

D'una banda, pel que fa al diagnòstic del dèficit d'atenció segons els resultats obtinguts a la Escala Escolar de Conners – Revisada, segons les meves observacions a classe i les entrevistes amb les professores, he obtingut els següents resultats:

A l'Annex 6, a la Taula 1 es mostren els resultats obtinguts a l'Escala Escolar de Conners. Tots tres subjectes podrien ser diagnosticats de dèficit atencional, en major o en menor mesura, però tots tres el presenten.

Més concretament podem dir que el Subjecte 2 és el que ha obtingut una major puntuació, 17 punts, quan la puntuació de tall es troba en 10 (a més de presentar, també, hiperactivitat i trastorns de conducta), i precisament, és el que ha abandonat l'entrenament abans d'acabar.

El Subjecte 4 és el segon que més puntuació ha obtingut, 14 punts; el Subjecte 1 va tot seguit, amb una puntuació de 12; i per últim, el Subjecte 3, que és el que menor puntuació ha obtingut, 11 punts.

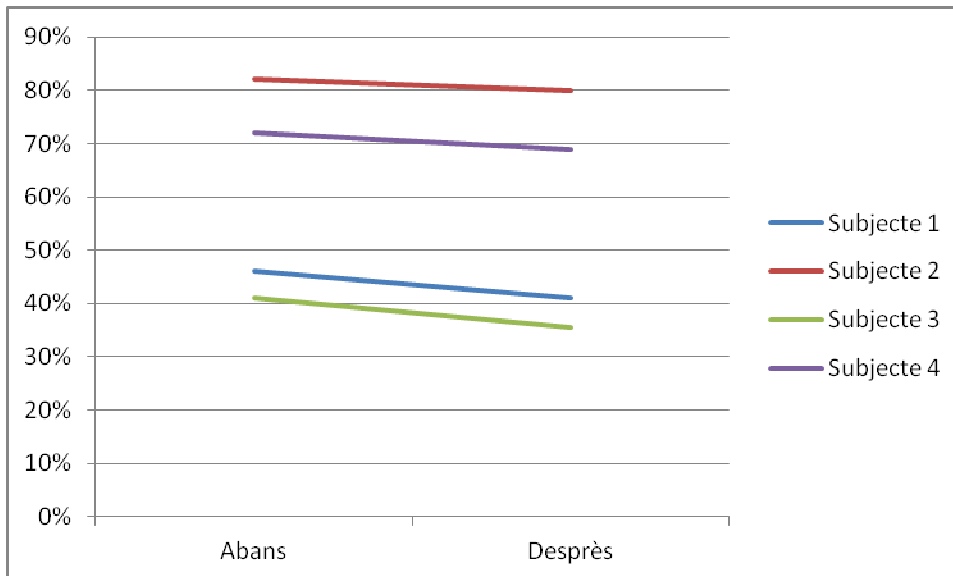
D'una banda, tal i com es mostra a l'Annex 7, a la Taula 2, que són els resultats de les observacions, he pogut observar que en global, els quatre subjectes emeten, en major o en menor mesura les conductes que he considerat que són indicadors del dèficit d'atenció (les respostes externes directament observables de les que parlava a l'apartat "Marc teòric").

Aquest percentatge ha estat obtingut a partir del registre durant 5 dies abans de començar l'entrenament i 5 dies abans d'acabar l'entrenament, i la quantitat total, de cada línia temporal, de les conductes que demostren la falta d'atenció (que són les que he descrit anteriorment a l'apartat de metodologia) i de les que no (per exemple, no aixecar el cap del full, no parlar mentre que explica la professora la lliçó, no mirar cap a un altre lloc quan no toca, etc.). I a partir d'aquests registres he obtingut la proporció que suposa aquestes conductes de falta d'atenció respecte a la manifestació de les conductes totals (abans i després de l'entrenament) i les he comparat.

Tal i com passava anteriorment, amb l'Escala Escolar de Conners, el Subjecte 2 és el que, com a mitjana, ha realitzat més vegades les conductes problema, amb un 82%; seguit del Subjecte 4 que té una proporció de 72%; i després, el Subjecte 1 amb un 46% i el Subjecte 3 amb un 41%.

I d'altra banda, a la Taula 3, el Gràfic 1 (que també es pot observar tot seguit) de l'Annex 7 he registrat la proporció de vegades que els alumnes emeten aquestes mateixes conductes, abans esmentades, un cop realitzat l'entrenament i he pogut observar, en general, una disminució de les conductes que posen de manifest el dèficit atencional.

Els resultats han estat els següents: el Subjecte 2 és el que, com a mitjana, ha continuat realitzant més vegades les conductes problema, amb un 80%, aquest subjecte no ha variat gaire la seva emissió de conductes problema a classe, pot ser degut a que no ha acabat l'entrenament; seguit del Subjecte 4 que ha passat a una proporció de 69%; i després, el Subjecte 1 amb un 41% i el Subjecte 3 amb un 36%. Aquests tres últims són els que han tingut una reducció millor.



Gràfic 1. Resultats de les observacions: Proporció amb la qual presenten les conductes indicadores de dèficit d'atenció abans i després de realitzar l'entrenament.

També a partir d'aquestes observacions he pogut extreure les següents observacions generals:

En primer lloc, he pogut observar que les professores acostumen a fer sessions de relaxació, amb els alumnes, amb els llums apagats i música tranquil·la, per tranquil·litzar-los abans de començar la classe quan venen esverats de l'hora del pati.

En segon lloc, els alumnes es distreuen molt sovint amb qualsevol soroll (sobretot els sorolls forts, com per exemple el timbre del canvi de classe, els molesten molt) o qualsevol factor meteorològic com la pluja. I al principi la meua presència a l'aula, era també un element distractor, però a mesura que s'han anat acostumant a veure'm allà cada cop els distreia menys.

En tercer lloc, haver dormit poc o malament, haver fet educació física aquell dia i a les últimes classes del dia, aquests factors fan que estiguin més cansats i que treballin molt pitjor.

En quart lloc, he pogut comprovar, pel que fa a la metodologia, que els agrada més fer les activitats amb ordinador perquè creuen que és més fàcil i divertit.

En cinquè lloc, les activitats que requereixen el tipus d'atenció sostinguda, que tal i com he dit abans, és la que ens permet atendre a una activitat durant un temps perllongat de forma constant, com per exemple lectures llargues o activitats més elaborades, els costa molt i es distreuen constantment.

En sisè lloc, he pogut veure que en general són bastant lents per fer qualsevol activitat, però quan analitzo i reflexiono més profundament la causa d'aquest fet faig palès, que una activitat aparentment senzilla, però que requereix una capacitat d'atenció alta, com pot ser copiar 4 instruccions de l'activitat requerida a la pissarra, triguen uns 30 minuts, degut en part a aquest dèficit atencional, més altres variables que correlacionen i no tant a que tinguin un ritme lent.

I en setè lloc, tal i com ja he comentat anteriorment, els alumnes necessiten que els hi repeteixin varies vegades les mateixes instruccions per que es perden constantment. Això fa que les professores, en moltes ocasions, hagin d'explicar de forma individualitzada les instruccions de les activitats, i com no tenen autonomia, això fa que els altres, mentrestant, es quedin sense fer res mentre la professora pot estar amb ells.

Pel que fa les observacions específiques respecte a les característiques i les conductes que he pogut veure dels alumnes:

En primer lloc, el Subjecte 1, tot i que no mira quan li expliquen (degut al trastorn que pateix, ja que té molta dificultat per mirar a les persones quan li parlen) molt sovint, contesta correctament a tot allò que li pregunten sobre la lliçó. I si s'equivoca quan està realitzant una activitat i la professora la diu que ho està fent malament, ell continua fent l'activitat igualment i, fins i tot, alguna vegada s'ha arribat a posar una mica violent. A més, acostuma a preguntar coses que en ocasions no vénen al cas a meitat d'una explicació de la professora i li costa respectar el torn de paraules si sap la resposta.

En segon lloc, el Subjecte 2, és molt impulsiu, es distreu constantment, contesta a la professora i es baralla amb els companys. Té poc respecte pels altres i, molt sovint, fa comentaris grollers i de vegades, insulta, tant a les professores com als companys.

En tercer lloc, el Subjecte 3, és molt més tranquil, i té una mica més de facilitat per agafar les explicacions i els conceptes que es presenten a classe. Al principi, li costava molt contestar a les preguntes que feia la professora, i participava molt poc a classe, però últimament, ha millorat una mica i és molt més participatiu.

I en quart i últim lloc, el Subjecte 4, és molt impulsiu i excessivament emocional, tampoc respecta el torn de paraula i diu coses que no toquen en aquell moment quan li venen al cap, i el seu estat d'ànim afecte en gran mesura a la seva capacitat de concentració.

En general, aquests alumnes no tenen tantes dificultats amb l'atenció selectiva i la dividida com amb la sostinguda, ja que el problema no es presenta tant quan volem que comencin a fer una tasca (si els hi proporcionem les condicions adequades, es clar), sinó

que el que els costa més és mantenir aquesta atenció per acabar la tasca, per que es distreuen amb molta facilitat .

En referència a les observacions que he pogut enregistrar a la masia rural he pogut constatar, havent assistit a dos de les sessions d'equinoteràpia que fan allà amb els 4 alumnes, la professora i la educadora i he pogut observar que en general hi ha molts menys problemes atencionals quan realitzen les activitats amb els ponis i els cavalls, per que és una activitat manipulativa, motriu, que els motiva, que els genera emocions i tot plegat, afavoreix la capacitat d'atenció.

Amb els cavalls treballen la coordinació, l'atenció, la percepció i la memòria a través dels jocs que els hi proposa la professora. A més, aquesta relació entre ells i l'animal els ajuda a treballar, l'autoconeixement, l'autoestima i la consciència de les seves pròpies emocions i sensacions, aspectes amb el quals aquest tipus d'alumnat també hi té dificultats.

I pel que fa a les entrevistes que he tingut amb les professores només han fet que confirmar les dades obtingudes en l'Escala Escolar de Connors i en les meves observacions. Totes mostren certa preocupació per aquest dèficit d'atenció per que fa que el procés d'ensenyament-aprenentatge no es pugui donar amb facilitat. No hi ha fluïdesa quan s'imparteix la matèria a les classes, per que els alumnes necessiten que els expliquin varies vegades el que han de fer, i no n'hi ha prou amb explicar-ho una vegada més per a tots, sinó que s'ha d'explicar varies vegades el mateix i cal acabar amb consignes individuals.

Aquesta és una dificultat de les programacions multinivell, ja que com que la feina es reparteix segons el nivell de cada alumne, això fa que tinguin tasques diferents a classe i, molt sovint, no es poden donar instruccions conjuntes. Això fa que mentre que la professora explica a un alumne alguna cosa, els altres s'aturen, per que no tenen la suficient autonomia per continuar amb la seva tasca i això, genera una major distracció.

I finalment, les professores han comentat, també, que segons els perfils o la tipologia d'alumnes que s'agrupen dins l'aula en una sessió de classe, això determinarà, en part, que es faciliti o es dificulti els factors atencional.

4.2.- Resultats de l'entrenament en atenció

D'altra banda, en referència als resultats obtinguts en l'entrenament, a l'Annex 8 es mostren les taules i els gràfics amb els resultats obtinguts a les proves.

Pel que fa als resultats globals es poden trobar a l'Annex 8, a les taules 4, 5 i 6, amb el temps que han trigat, el nombre d'errors i la puntuació total obtinguda (amb la penalització corresponent al nombre d'errors que han comès) de l'entrenament i en general es pot dir que tots 3 subjectes han millorat respecte al començament de l'entrenament. Però abans de passar a comentar els resultats més detingudament,

hauria de comentar que van sorgir alguns problemes durant la realització de la prova intermitja que van fer que els resultats sortissin lleugerament alterats:

Aquell dia, en general, van entrar a la classe molt esverats, però el Subjecte 2 va entrar molt més alterat que els altres i la professora el va haver de renyar, això va fer, d'una banda, que el subjecte s'enfadés i no estigués totalment receptiu per realitzar la prova, i d'altra banda, va esverar encara més als companys. Vaig poder observar que els hi costava molt més concentrar-se que de costum i això s'ha pogut veure també en el temps d'execució de la segona prova. Van trigar quasi bé el mateix temps en una prova i en l'altra: 684,33 segons a la prova inicial i 654,67 segons a la prova intermitja, i això suposo que la causa va ser la dificultat que van tenir els subjectes per concentrar-se degut a l'enrenou.

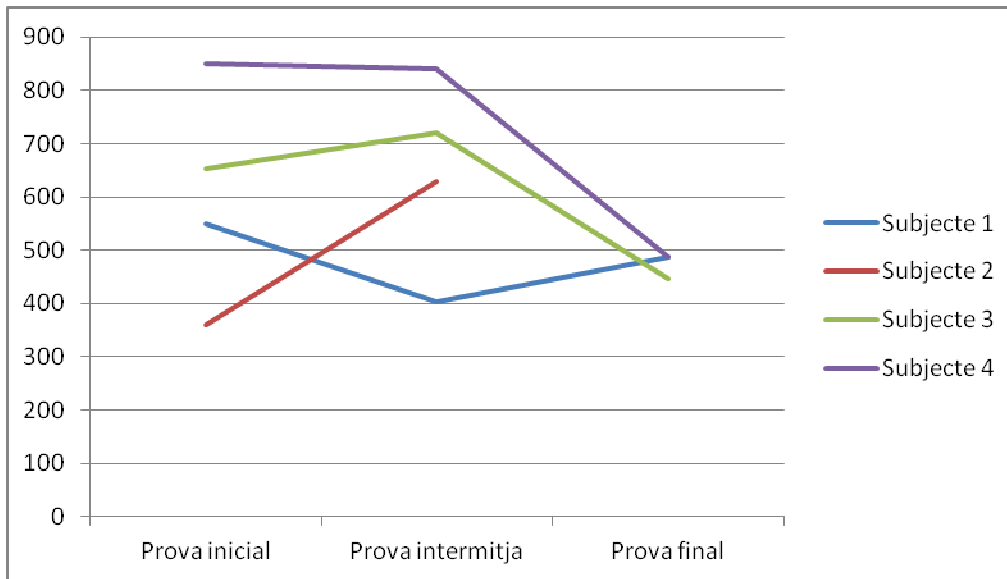
D'altra banda, pel que fa a un dels subjectes, el Subjecte 2 no s'han pogut extreure les suficients dades per a poder extreure cap conclusió ja que va abandonar l'entrenament a la meitat de les sessions. A més, no ha realitzat l'entrenament complet per que ha faltat bastant a classe, per tant, no ha treballat igual que els altres subjectes.

Així doncs, tal i com he comentat abans, a més de que aquest subjecte va ser el causant també, de que la resta de companys s'alteressin durant la prova intermitja, ell tampoc la va fer correctament, ja que, segons he pogut observar tant per seu comportament durant la realització de la prova (la professora l'acabava de renyar pel seu comportament a classe i estava enfadat) com pel resultats obtinguts (nombre elevat d'errors i poc temps d'execució de la tasca), he pogut constatar que va fer la prova intermitja sense ganes, la va fer a l'atzar per poder acabar abans.

En general, quan venia amb ganes de treballar a classe, ha participat molt i molt bé, però quan no li venia de gust ho feia ràpid i amb molts errors. Era el subjecte amb el qual tenia millors expectatives, i penso que si hagués mostrat l'interès adequat hauria obtingut molt bons resultats.

Després d'aquestes observacions, passaré doncs a comentar més detingudament els resultats obtinguts a les proves.

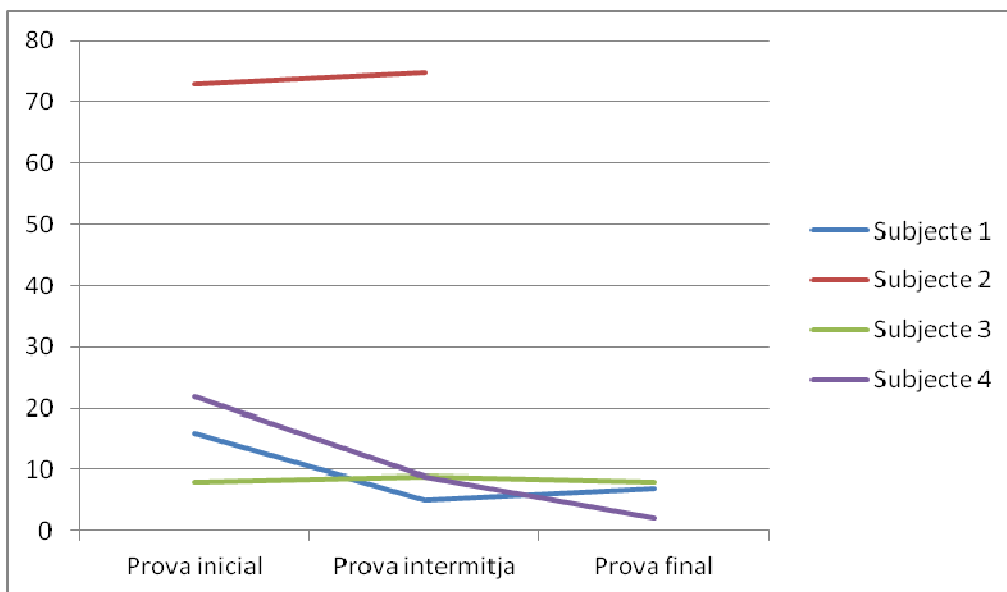
D'una banda, pel que fa al temps que han trigat en realitzar la prova es poden observar els resultats a la Taula 7, i el Gràfic 2 (que també reproduïxo tot seguit en aquest apartat), de l'Annex 8.



Gràfic 2. Temps que han trigat en realitzar les proves

Segons es pot observar en el gràfic 2 (i a la Taula 7 de l'Annex 8) el Subjecte 1 ha millorat lleugerament, de 550 segons al inici a 487 segons al final. El Subjecte 3 ha millorat notablement, de 653 segons al inici a 446 segons al final. I el Subjecte 4 és el que més significativament ha millorat, ja que ha reduït el temps d'execució a la meitat. Ha passat de trigar 850 segons a la prova inicial a trigar 488 segons a la final.

D'altra banda, a la Taula 8, i el Gràfic 3 (que també es pot trobar sota aquestes línies) de l'Annex 8 es pot veure l'evolució dels errors comesos a les proves:

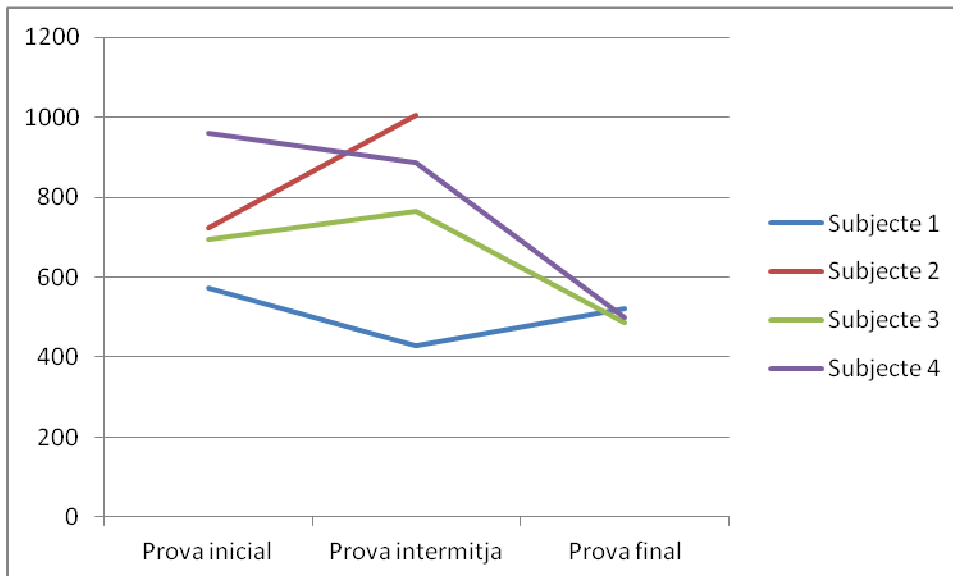


Gràfic 3. Errors que han comès

Segons el que es pot observar al gràfic 3 (i a la Taula 8 de l'Annex 8), el Subjecte 1 ha reduït aproximadament a la meitat el nombre d'errors, de 16 al inici a 7 errors al final. El nombre d'errors comesos del Subjecte 3, no ha variat, ja que ha obtingut 8 errors al

final, tal i com va fer a l'inici. En canvi el Subjecte 4 és el que ha reduït més el nombre d'errors, ja que ha passat de 22 a tan sols 2 errors.

A la Taula 9, i al Gràfic 4 (que també reproduïxo després d'aquestes línies) que es troben a l'Annex 8 es poden observar les puntuacions totals:



Gràfic 4. Puntuació total obtinguda

Tal i com es pot apreciar al gràfic 4 (i a la Taula 9 de l'Annex 8), tots tres subjectes han acabat l'entrenament amb una puntuació total molt semblant.

I ja més específicament, podem veure que el Subjecte 1 ha millorat, però molt lleugerament, de 572 a 522. Però tot i així, era el que millor puntuació va obtenir a la prova inicial.

El subjecte 3, en global, ha millorat respecte al començament, ja que ha passat de 693 a 486 punts. Però el que més ha millorat ha estat el subjecte 4, que ha reduït la puntuació a la meitat aproximadament, de 960 a 498 punts. Tot i així he de dir també, que en general ha estat el que més animat estava amb l'entrenament (o al menys el que més ho ha expressat).

D'altra banda, si es tenen en compte les puntuacions mitjanes, es podria dir que globalment s'ha pogut apreciar una millora significativa en les puntuacions obtingudes (i per tant en la capacitat d'atenció dels alumnes), ja que la mitja de tots tres subjectes a la prova inicial es trobava en 741,67 i la final en 502 punts.

I ja per acabar, com a resum de tot allò exposat anteriorment, he de dir que en general he pogut constatar una disminució considerable, en la major part dels casos, en el temps d'execució de les tasques i en el nombre d'errors després d'haver realitzat l'entrenament.

Més concretament, es podria dir que el subjecte que ha evolucionat més favorablement de tots ha estat el Subjecte 4, que ha reduït a la meitat el seu temps d'execució de la tasca i ha reduït notablement el nombre d'errors respecte al inici. En canvi, el Subjecte 1 ha millorat, però no tant, ja que s'ha pogut apreciar un canvi més petit, que en els altres subjectes. Aquest subjecte no ha variat molt pel que el temps d'execució de la tasca però sí que ha reduït a la meitat el nombre d'errors comesos en les proves. Igual que el Subjecte 3, però a l'inrevés, ja que aquest ha millorat molt en el temps d'execució de la tasca, però no ha variat en el nombre d'errors comesos. I tot això tenint en compte, com a excepció, el subjecte 2 que ha abandonat l'entrenament a la meitat i no he pogut extreure cap resultat.

5.- CONCLUSIONS I PROSPECTIVA

En primer lloc, després de fer el diagnòstic del dèficit d'atenció, he pogut constatar, amb l'Escala Escolar de Conners, les meves observacions i les entrevistes realitzades a les professores, tal i com ja preveia al inici, que els alumnes amb els quals he treballat, tenen un dèficit d'atenció, tot i que alguns en major mesura que altres.

Segons ens deia López i García (2004, p.18) els processos o mecanismes atencional que es posen en marxa quan l'alumne utilitza l'atenció són de tres tipus: els mecanismes selectius (que són els que serveixen per a poder centrar-se en un únic estímul de entre tots els que es poden presentar) i són els que es posen en marxa en l'atenció de tipus selectiva; els de distribució (que són els es posen en marxa quan s'ha d'atendre a diverses tasques a la vegada) que corresponen al tipus d'atenció dividida; i els de manteniment (són els que s'activen quan s'ha de realitzar una tasca durant un període de temps perllongat) que corresponen, a la seva vegada a un tipus d'atenció sostinguda.

Amb l'entrenament realitzat hem treballat aquests, sobretot, dos d'aquests tres tipus d'atenció: la selectiva i la de manteniment, ja que era necessari per a portar a terme la realització dels exercicis i de les proves que el subjecte mantingués la seva atenció centrada en una única tasca (la realització de l'activitat o de la prova) durant un període relativament llarg, el suficient per a realitzar l'activitat o prova.

I, en segon lloc, i d'acord amb el que acabo de comentar i tenint en compte els resultats obtinguts a les proves realitzades, es podria afirmar que amb l'entrenament realitzat, els alumnes en qüestió, han millorat la seva capacitat d'atenció, més concretament, l'atenció selectiva i la sostinguda, que són les dues que han entrat en joc durant la realització de l'entrenament i les proves. Per tant, es pot dir que l'entrenament de l'atenció és una estratègia útil per treballar i millorar la capacitat d'atenció selectiva i sostinguda dels alumnes que pateixen retard mental i, és útil també, però en menor mesura, pels que pateixen Trastorns d'Espectre Autista, com per exemple el Síndrome d'Asperger.

Això ha posat de manifest també, tal i com comentava López i García (2004) que l'atenció, com qualsevol altre capacitat de l'ésser humà es pot millorar amb l'entrenament o la pràctica diària.

Kahneman (1973), Norman i Bobrow (1979) i Navon i Gopher (1975) citat a López i García (2004, p.33) ens proposaven que la pràctica de les tasques porta, també, a la automatització d'aquestes, això permet al subjecte consumir menys recursos i deixar disponible una major quantitat de recursos per a portar a terme altres tasques (propri del tipus d'atenció dividida), aspecte que es considera molt important en l'àmbit educatiu ja que, normalment, l'alumne ha de realitzar dos o més tasques a l'aula.

Amb els resultats obtinguts, he pogut constatar una disminució considerable, en la major part dels casos, en el temps d'execució de les tasques; i un menor nombre d'errors, també en la majoria dels subjectes, que al principi de començar amb l'entrenament i per tant, es pot considerar que hi ha hagut una millora del rendiment en la realització de les tasques (mesura de rendiment observable per a comprovar fins a quin nivell un subjecte està atenent a allò que està realitzant).

D'altra banda, com a prospectiva i, tal i com ja he comentat anteriorment, i com ens diuen els autors Fernández-Abascal, Martín i Domínguez et al. (2005, p.51) com que l'atenció no es troba totalment aïllada de la resta de processos psicològics seria adequat per a futures intervencions intentar estudiar aquest procés conjuntament amb la resta de processos, com la percepció, la memòria, el pensament, l'aprenentatge i la resolució de tasques. En el present treball per qüestió de temps, i per intentar simplificar una mica aquest entramat de processos que intervenen en l'àmbit educatiu, només he pogut centrar-me en l'atenció, però seria interessant, per a futures intervencions (amb més temps i recursos) intentar estudiar tots aquests processos conjuntament, per a aconseguir una millora molt més efectiva del rendiment acadèmic dels alumnes.

Tot i així, durant aquest temps, he pogut constatar, també, la idea errònia de que l'atenció és sempre voluntària i de que podem concentrar-nos en allò que hem de fer, el temps que volem. L'atenció no és voluntària, ja que només quan eliminem aquells elements distractors, quan aprofitem al màxim els mitjans de concentració, dirigim tota l'atenció en la nostra tasca i eliminem aquelles respostes inadequades, aleshores es quan es posen marxa els mecanismes de l'atenció voluntària. En aquest moment és quan es pot dir que tenim un gran control atencional. I aconseguir això pot arribar a ser difícil en el context educatiu actual, en el qual les classes no són molt reduïdes, ja que tal i com he pogut veure fins ara, tot i que per mitjà de les tècniques conductuals podíem arribar a controlar les conductes inadequades i els elements distractors, es fa molt complicat arribar a eliminar-los eficaçment.

Es fa necessari doncs, per portar a terme aquest procés d'ensenyament-aprenentatge amb èxit, que el docent, com un dels principals responsables (n'hi ha d'altres) cerqui estratègies per aconseguir captar i mantenir l'atenció dels seus alumnes, com per exemple proposant activitats més motivadores, planificant programacions multinivell que tinguin en compte la diversitat atencional i d'aprenentatge dels alumnes, reduint la

ràtio d'alumnat per classe, vinculant els continguts que es donen a classe amb aspectes de la vida quotidiana. I tot això passa, també, per una bona gestió de l'aula per part del professorat.

D'altra banda, Collicott (2000) ens definia el concepte d'ensenyament multinivell, segons el qual aquest es basava en la premissa que un contingut s'havia d'ensenyar a un conjunt d'alumnes d'una classe, sense necessitat de que fossin del mateix nivell i sense distinció del seu nivell personal d'habilitats, és a dir, fomentant la inclusió de tots els alumnes. Aquest és un pas, que ha donat el centre, molt important per a aconseguir la inclusió de tots els alumnes, de la qual he estat parlant en aquest projecte i que durant el meu treball al centre he pogut constatar. Tal i com ens deia Ainscow (2005) "la inclusió es refereix a la presència, participació i èxit de tot l'alumnat".

I això és el que he intentat afavorir amb aquest treball, que els alumnes amb més dificultats puguin arribar a assolir les capacitats i les habilitats necessàries per a poder aprofitar al màxim el procés d'ensenyament-aprenentatge del qual hem estat parlant quan hem tractat el corrent constructivista que defensen autors com Piaget, Vigotsky, Ausubel i Brunner. L'eficàcia d'aquest tipus d'ensenyament, recau també en la capacitat dels professors o educadors per a intervenir i ajudar a l'alumne en les dificultats que es puguin presentar i facilitar l'avenç en aquest procés de construcció dels coneixements i desenvolupament, ja que l'aprenentatge s'adquireix de forma gradual. Així que seria interessant fer-los conscients de la importància del seu paper en aquest procés.

Per tant, seria interessant també, seguint les premisses d'Ainscow (2005) per a avançar en aquest camí cap a la inclusió, promovent en la comunitat educativa, sempre amb l'ajuda de tots els agents implicats, una definició consensuada del que s'entén per inclusió, per a poder identificar i reduir o eliminar definitivament aquelles barreres amb les quals l'alumnat es troba als centres.

Penso que ha estat una intervenció positiva, tant per als alumnes, com per a les professores i també per a mi. I que si es continua realitzant aquest entrenament, en comptes per un trimestre només, sinó que es fa durant un curs sencer, o durant tota la Educació Secundària Obligatoria podrà donar millors resultats encara.

Tot i així, abans d'acabar, m'agradaria comentar un aspecte que penso que ha estat rellevant durant la meva estada a la USEE, i que ha ocorregut de forma externa a la meva intervenció. Durant aquest temps he pogut veure una forma de treballar a l'aula amb aquest tipus d'alumnat, que juntament amb l'entrenament en atenció realitzat, ha estat molt beneficiós. Tant és així, que en aquest període tan curt, com és el trimestre en el qual he realitzat les pràctiques, ja els ha donat resultats molt positius a les professores.

Així doncs, he pogut constatar les estratègies que actualment utilitza el professorat que treballa amb aquest tipus d'alumnes, i les he anat recollint durant aquest període. Penso que han afavorit encara més el procés ensenyament-aprenentatge del qual he estat parlant en el meu treball.

En primer lloc, he pogut constatar que, per part del professor, és molt important saber identificar els principals factors distractors, i ser capaç de gestionar-los el millor possible (els que siguin controlables) per evitar la seva interferència durant la classe.

En segon lloc, existeixen certes característiques de la tasca que faran captar més eficaçment l'atenció dels alumnes (afavoreixen l'atenció selectiva) i certes estratègies que ajudaran a mantenir l'atenció (afavoreixen l'atenció sostinguda):

- Les estratègies destinades a captar l'atenció dels alumnes, estan basades sobretot, en fer la tasca més atractiva, i per tant, l'alumne concentrarà la seva atenció en allò que se li demana i no en els altres estímuls.
 - ✓ És útil utilitzar anècdotes o històries en les explicacions.
 - ✓ Utilitzar colors variats i vius, i dibuixos per il·lustrar les explicacions. Però, haurem d'anar amb compte, per que un ambient sobreestimat pot empitjorar la situació i fer que els alumnes es distreguin més.
 - ✓ Descobrir quins són els interessos dels alumnes i basar les explicacions en allò que els atreu més.
 - ✓ Utilitzar continguts dels temes estructurats i organitzats.
 - ✓ Realitzar exercicis de relaxació quan hi ha sobreexcitament.

- Les estratègies destinades a mantenir l'atenció dels alumnes són les següents:
 - ✓ Fer comprendre als alumnes que el que els hi estan explicant és útil per a la vida quotidiana, utilitzant exemples quotidians (per exemple, si estan fent matemàtiques, podem fer que simulin que van a comprar i han de calcular el canvi que els hi ha de donar).
 - ✓ Variar els estímuls, per que un ambient monòton disminueix el nivell de vigilància.
 - ✓ Crear consciència de satisfacció cap al rendiment obtingut i aconseguir que l'alumne tingui ganes d'aprendre.
 - ✓ Mostrar afectivitat en el moment de transmetre la informació.
 - ✓ Fer preguntes amb freqüència per incrementar la participació de tots

En tercer lloc, però no menys important, hem de tenir en compte les característiques personals de l'alumne, com poden ser els trastorns que pateixen; i els estats transitoris del subjecte, com pot ser la fatiga (a les últimes hores del matí estan més cansats i es fa més difícil que mantinguin l'atenció a classe, per tant, és millor fer activitats més complexes a l'inici i deixar pel final del dia les activitats més lúdiques).

6.- VALORACIÓ CRÍTICA

Pel que fa als resultats globals d'aquest treball, considero que, d'una banda, he assolit els objectius proposats al inici del treball, ja que he aconseguit millorar la capacitat d'atenció dels alumnes amb els quals he treballat.

D'altra banda, m'ha quedat una sensació estranya al no haver pogut acabar l'entrenament amb un dels subjectes, m'hauria agradat obtenir algun resultat amb aquest subjecte per a poder establir uns resultats amb tots els subjectes de la intervenció i no només amb tres. Ja m'hauria agradat treballar amb tots els alumnes que componen la USEE i no he pogut per qüestió d'horaris (ja que no estan tots junts sempre i m'ha estat impossible treballar amb tots alhora i per igual), així que em vaig haver de conformar amb treballar només amb quatre. Però el fet de que un d'ells hagi quedat fora m'ha deixat una certa intranquil·litat.

Penso que la meua estada al centre ha estat molt profitosa en el sentit que he pogut aprendre molt sobre alguns dels trastorns que poden patir els alumnes, he pogut, també, aprendre com es treballa amb aquest tipus d'alumnes, els he pogut conèixer una mica més, i a més, he pogut ajudar-los una mica en el seu procés d'aprenentatge.

Tot plegat ha estat una experiència molt satisfactòria i he après moltíssimes coses, tant en l'àmbit de la psicologia, de la psicopedagogia com en l'àmbit personal. Tornaria a repetir l'experiència sense dubtar-ho. Fins i tot, he pensat que un cop acabada la carrera m'agradaria poder dedicar-me algun dia a treballar en un centre educatiu. No hauria pensat mai que m'arribaria a agradar tant treballar amb nens.

Com a percepció o observació personal, he de dir que ara, mentre que fan les activitats estan més en silenci que al principi, més concentrats, i sembla que els exercicis de l'entrenament els ha servit, en moltes ocasions, per tranquil·litzar-los i per començar la classe amb un altre estat d'ànim.

D'altra banda, parlant amb les professores, m'han transmès que els ha semblat molt bona idea la tipologia d'aquestes activitats. I fins i tot, s'han plantejat continuar amb els exercicis la resta del curs, per que, ha tingut molt bona acollida entre els alumnes i les professores. Com que la fan al principi de la classe, és una activitat que trenca la rutina de la classe normal i els alumnes s'ho prenen d'una altra manera. Em fa la impressió que s'ho prenen com una mena de repte personal, per veure si són capaços de millorar i, gràcies a això, mostren una molt bona predisposició a treballar. Fins i tot, el subjecte 2 (tot i que al final no va acabar l'entrenament per que va faltar a classe) que és el subjecte amb el qual tenen més problemes a classe, ha estat fent els deures que els he posat per fer a casa. I justament el dia, que no tenia res preparat per donar-li de deures, m'ho ha reclamat.

Pel que fa a alguns dels aspectes que han dificultat el desenvolupament de l'activitat en el centre i, en concret, de la meua tasca a la USEE, han estat els següents:

En primer lloc m'he trobat amb la presència de dos alumnes problemàtics, que hi han a l'aula USEE, i que fan que en la majoria de les classes la professora dediqui tota la hora a renyar-los en comptes de poder fer la classe amb normalitat. I això ha afectat a la meua feina també, hi ha hagut dies en els quals no he pogut observar als altres alumnes sense aquest estímul estressant. Sembla mentida, però la presència d'aquests dos alumnes és capaç d'alterar-los a tots molt i fa que no aprofiten la classe correctament. L'efecte

contrari és el que he pogut apreciar quan no han vingut a classe, han treballat molt més tranquils i amb molta més efectivitat. Aquesta ha estat una situació molt comentada entre les professores durant la meva estada de pràctiques, i la que més estratègies diferents ha requerit posar en marxa per part d'elles per a minimitzar els seus efectes.

En segon lloc, he tingut problemes a l'hora de portar a terme la intervenció a tots els alumnes de l'aula USEE per qüestió d'horaris. No han estat tots junts totes les hores de classe, sinó que a vegades estan els alumnes de primer curs sols, altres vegades estan amb l'alumna de quart i altres estan els alumnes dels quatre cursos alhora. Degut a això, no he pogut treballar amb tots alhora, i per això al final he decidit fer la intervenció amb els 4 de primer només.

En tercer lloc, els alumnes intervinguts tenen trastorns (retard mental, TEA, TGD) i per aquest motiu en ocasions no són capaços d'entendre totes les tasques que se'ls hi posa. Per a solucionar això, i per a motivar encara més als alumnes en l'entrenament que els hi he realitzat per treballar l'atenció, he buscat activitats senzilles (fàcils d'entendre), entretingudes i divertides: com per exemple laberints, buscar les diferències, pintar mandales, dibuixos diferents d'una sèrie, etc.

En quart lloc, els factors que m'han estat impossibles de controlar i que no he pogut resoldre de cap manera, han estat les faltes d'assistència dels alumnes (degut a les absències d'un dels 4 intervinguts, el subjecte 2, ha fet que no hagi treballat de la mateixa forma que els altres) i l'estat d'ànim d'aquests (ja que el dia que venien sense ganes de treballar o enfadats per algun motiu no han treballat igual que els altres).

Pel que fa als elements que crec que contribueixen a què el treball d'equip doni un valor afegit a la feina individual, penso que la implicació de tots els que intervenen en aquest treball és crucial per a aconseguir millors resultats. Això vol dir que, per exemple, si entre tots els professors busquen solucions per a arreglar la situació de l'alumne que provoca més problemes a classe, donar classe seria molt més senzill i els alumnes podrien aprofitar molt més les classes. A més, ja que els resultats del meu treball han estat positius, seria recomanable que els professors continuessin treballant l'atenció per a potenciar encara més la capacitat d'atenció i que els resultats obtinguts amb aquest treball no es perdessin.

Tot i així, penso que la meva feina ha estat molt recolzada per tots, en tot moment, que m'han ajudat molt i que gràcies a ells i a la seva implicació he pogut realitzar aquest treball amb èxit.

7.- BIBLIOGRAFIA

Ainscow, M. (2005). *Developing inclusive education systems: what are the levers for change?*. Journal of Educational Change, 6, 119-124.

Ausubel, D.P. (1968). *Educational Psychology: A Cognitive View*. New York: Holt, Rinehart & Winston.

Blanch, X. i Espot, L. (2005). *Programa per a l'Estimulació de la Intel·ligència 600*. Barcelona. Castellnou Edicions.

Collicott, J. (2000). *Posar en pràctica l'ensenyament multinivell: estratègies per als mestres*. Suports, 4, 1, 87-100.

Conners, C. K. (1969). *C.C.E. Teacher's Questionnaire. Forma abreviada: Qüestionari de conducta de Conners per a professors – Revisada* Disponible a: <http://centros.educacion.navarra.es/creena/002conductuales/PDFs/conners.pdf>, consultat el 01/11/2012.

Departament d'ensenyament. *Document per a l'organització i el funcionament dels centres públics d'educació secundària. Curs 2011-2012*. Generalitat de Catalunya. URL: http://educacio.gencat.net/portal/page/portal/Educacio/InstruccionsCurs/DetallInstruccionsCurs?p_amb=11327&p_apa=481958&p_ext=1&p_nrm=11328, consultat el 01/11/2012.

Farré-Riva, A. i Narbona, A. (1996). *Escalas de Conners en la evaluación del trastorno por déficit de atención con hiperactividad: nuevo estudio factorial en niños españoles*. Rev. Neurol. 1997, 25, 138, 200-204.

Fernández-Abascal, E., Martín, M. i Domínguez, J. (2001). *Procesos Psicológicos*. Madrid. Ediciones Pirámide.

Gillberg, C. i Ehlers, S. (1998), *High-functioning people with autism and Asperger syndrome: A literature review*. Asperger Syndrome or High-Functioning Autism?. Editors: E. Schopler, G. B. Mesibov, i L. K. Kuncze. New York: Plenum, 79-106.

López, C. i García, J. (2004). *Problemas de atención en el niño*. Madrid. Ediciones Pirámide.

Stainback, S. (2001). *L'educació inclusiva: definició, context i motius*. Revista Catalana d'Educació Inclusiva, 5, 1, 18-15.

Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in Society*. Cambridge, MA. Harvard University Press.

Vygotsky, L. S. (1978). *Pensamiento y lenguaje*. Madrid. Paidós.

Wood, D. J., Bruner, J. S. i Ross, G. (1976). *The role of touring in problem solving*. *Jornal of Child Psychology and Psychiatry*, 17, 89-100.

Yuste, C. i García, N. (2009). *Iniciació. Atenció selectiva. Percepció visoespacial 1.4*. Madrid. Publicaciones ICCE.

Documents:

Consideracions a l'entorn de les unitats de suport a l'educació especial – USEE. Document nº 2, novembre 2007. Generalitat de Catalunya: Departament d'Ensenyament. [Consulta: 1 novembre 2012] Disponible a: <http://www20.gencat.cat/portal/site/ensenyament/menuitem.a735c8413184c341c65d3082b0c0e1a0/?vgnnextoid=99681d8a9a367110VgnVCM1000008d0c1e0aRCRD&vgnnextchannel=99681d8a9a367110VgnVCM1000008d0c1e0aRCRD>

Document per a l'organització i el funcionament dels centres públics d'educació secundària. Curs 2010-2011. Generalitat de Catalunya: Departament d'Ensenyament. [Consulta: 1 novembre 2012] Disponible a: http://educacio.gencat.net/portal/page/portal/Educacio/InstruccionsCurs/DetallInstruccionsCurs?p_amb=11327&p_apa=481958&p_ext=1&p_nrm=11328

Organigrama de l'institut. *Guia del Professionals del centre 2012-2013*.

Pàgines web:

Col·legi Oficial de Psicòlegs de Catalunya. *Codi Deontològic* [en línia]. Barcelona. [Consulta: 1 novembre 2012] Disponible a: <http://www.copc.org/Paginas/Ficha.aspx?IdMenu=6c2054e4-2957-4491-a156-f55e0ab73bfd>

Díaz, J. *Diagnóstico del TDAH: Instrumentos – evaluación* [en línia]. Abril 2006 [Consulta: 10 novembre 2012] Disponible a: www.paidopsiquiatria.com/TDAH/diagnostico.pdf

Federación Asperger España [en línia]. España: 2005 [Consulta: 10 novembre 2012] Disponible a: <http://www.asperger.es/>

Orientación Andújar [en línia]. España: noviembre 2008 [Consulta: 10 novembre 2012] Disponible a: <http://www.orientacionandujar.es/fichas-mejorar-atencion/>

8.- ANNEXOS

ANNEX 1:

Organigrama del centre:

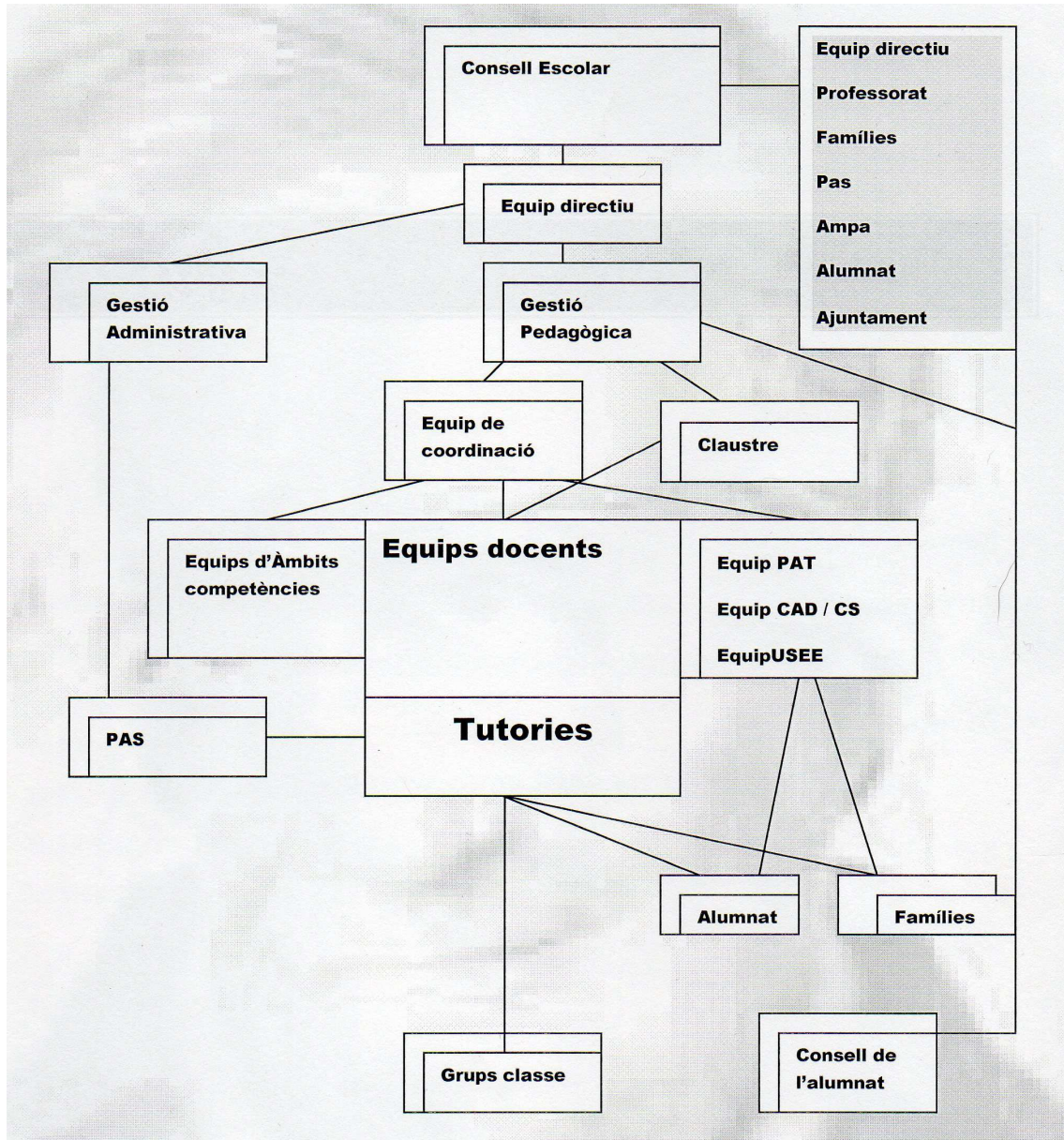


Figura 1. Organigrama del centre

Font: Guia del Professionals del centre 2012-2013

ANNEX 2:

Escala escolar de Conners-Revisada:

ESCALA ESCOLAR DE CONNERS-REVISADA (EEC-R)

| | N | P | B | M |
|--|---|---|---|---|
| 1. Tiene excesiva inquietud motora | | | | |
| 2. Tiene dificultades de aprendizaje escolar | | | | |
| 3. Molesta frecuentemente a los niños | | | | |
| 4. Se distrae fácilmente, escasa atención | | | | |
| 5. Exige inmediata satisfacción a sus demandas | | | | |
| 6. Tiene dificultad para actividades cooperativas | | | | |
| 7. Está en las nubes, ensimismado | | | | |
| 8. Deja por terminar la tarea que empieza | | | | |
| 9. Es mal aceptado en el grupo | | | | |
| 10. Niega sus errores y echa la culpa a otros | | | | |
| 11. Emite sonidos de calidad y en situación inapropiada | | | | |
| 12. Se comporta con arrogancia, es irrespetuoso | | | | |
| 13. Intranquilo, siempre en movimiento | | | | |
| 14. Discute y pelea por cualquier cosa | | | | |
| 15. Tiene explosiones impredecibles de mal genio | | | | |
| 16. Le falta el sentido de la regla, "del juego limpio" | | | | |
| 17. Es impulsivo o irritable | | | | |
| 18. Se lleva mal con la mayoría de sus compañeros | | | | |
| 19. Sus esfuerzos se frustran fácilmente, es inconstante | | | | |
| 20. Acepta mal las indicaciones del profesor | | | | |

N: nada. P: poco. B: bastante. M: mucho

Corrección:

Puntuación: N=1, P=2, B=3, M=4

Hiperactividad: cuestiones núm. 1, 3, 5, 13 y 17.

Déficit de atención: cuestiones núm. 2, 4, 7,8 y 19.

Trastorno de conducta: cuestiones núm. 6, 9, 10, 11, 12, 14, 16, 18 y 20.

PUNTOS DE CORTE:

| | Hiperactividad | Déficit de Atención | H-DA | Trastornos de conducta | <u>EEC-Global</u> |
|----------------|----------------|---------------------|------|------------------------|--------------------------|
| Punto de corte | 10 | 10 | 18 | 11 | 30 |

Qüestionari de conducta de Connors per a professors

(C.C.E.; Teacher`s Questionnaire, C. Keith Connors). Forma abreviada

ANNEX 3:

Full de registre de conductes problema a classe:

Full de registre de conductes:

Dia: _____

Hora: _____

Matèria: _____

Professora: _____

| | | Subjecte 1 | Subjecte 2 | Subjecte 3 | Subjecte 4 |
|---|--|------------|------------|------------|------------|
| Conductes problema que demostren falta d'atenció | Interromp la classe | | | | |
| | Es distreu amb qualsevol cosa | | | | |
| | Està als núvols, abstret | | | | |
| | Li costa acabar les tasques que comença | | | | |
| | Pregunta coses que no venen al cas | | | | |
| | Mira els cartells i els pòsters de la paret i per la finestra quan no toca | | | | |
| | Li expliquen les coses, però no segueix la explicació, es perd amb facilitat | | | | |
| | Sembla que no escolta allò que li expliquen | | | | |
| | Té dificultats per concentrar-se en | | | | |

| | | | | | |
|--|--|--|--|--|--|
| | tasques que requereixen una atenció sostinguda | | | | |
| | Quantitat de conductes que ha realitzat l'alumne que demostren que si que està atenent: no interromp la classe per preguntar coses que no venen al cas, no aixeca el cap del full on està treballant, ni mira cap a una altra banda quan la professora explica, etc. | | | | |

Observacions:

ANNEX 4:

Calendari de l'entrenament i de les proves:

| | | | | | | | | |
|--------------------------|-------------------|--------------|--------------------------|------------------|--------------------|-------------------------|--------------|------------------------------------|
| Divendres 30 de novembre | | | | | | | | |
| 13:30-14:30h | | | | | | | | |
| Prova inicial | | | | | | | | |
| Dilluns 3 de desembre | | | Dimarts 4 de desembre | | | Dimecres 5 de desembre | | |
| 9-10h | 11:10-12:10h | 12:30-13:30h | 10:10-11:10h | 11:10-12:10h | 12:30-13:30h | 8-9h | 9-10h | 12:30-13:30h |
| Diferències | Dòmino | Dins o fora? | Símbols | Seguir línies | Fletxes | Dibuixos diferents | Laberints | Figures |
| Dilluns 10 de desembre | | | Dimarts 11 de desembre | | | Dimecres 12 de desembre | | |
| 9-10h | 11:10-12:10h | 12:30-13:30h | 10:10-11:10h | 11:10-12:10h | 12:30-13:30h | 8-9h | 9-10h | 12:30-13:30h |
| Diferències | Dòmino | Dins o fora? | Símbols | Seguir línies | Fletxes | Dibuixos diferents | Laberints | Figures Prova intermitja |
| Dijous 13 de desembre | | | Divendres 14 de desembre | | | Dilluns 17 de desembre | | |
| 9-10h | 11:10-12:10h | 12:30-13:30h | 8-9h | 10:10-11:10h | 13:30-14:30h | 9-10h | 11:10-12:10h | 12:30-13:30h |
| Símbols i números | Atenció visual | Siluetes | Símbols i números | Siluetes | Mandales | Diferències | Dòmino | Dins o fora? |
| Dimarts 18 de desembre | | | Dimarts 18 de desembre | | | | | |
| 10:10-11:10h | 11:10-12:10h | 12:30-13:30h | | | 12:30-13:30h | | | |
| Símbols | Seguir línies | Fletxes | | | Prova final | | | |

ANNEX 5:

Exemple de prova utilitzada per mesurar l'atenció

Maribel Martínez y Ginés Ciudad-Real

Fichas para mejorar la atención

MATRIZ DE SÍMBOLOS

| | | | | | | | | | | | | | | |
|----|----|---|----|----|----|----|---|----|----|----|----|---|----|----|
| % | } | & | % | } | = | & | & | # | \$ | % | } | & | % | } |
| \$ | % | * | \$ | % | % | } | & | % | } | \$ | % | * | \$ | % |
| = | } | = | = | } | \$ | % | * | \$ | % | = | } | = | = | } |
| % | # | & | \$ | # | = | } | = | = | } | % | # | & | \$ | # |
| \$ | * | # | % | * | % | # | & | \$ | # | \$ | * | # | % | * |
| = | \$ | } | % | \$ | \$ | * | # | % | * | = | \$ | } | % | \$ |
| = | } | = | = | } | = | \$ | } | % | \$ | = | } | = | = | } |
| \$ | # | & | \$ | # | \$ | # | = | = | # | \$ | # | & | \$ | # |
| = | & | & | # | \$ | = | } | & | % | } | = | & | & | # | \$ |
| % | } | & | % | } | % | % | * | \$ | % | % | } | & | % | } |
| % | } | & | % | } | = | & | & | # | \$ | % | } | & | % | } |
| \$ | % | * | \$ | % | % | } | & | % | } | \$ | % | * | \$ | % |
| = | } | = | = | } | \$ | % | * | \$ | % | = | } | = | = | } |
| % | # | & | \$ | # | = | } | = | = | } | % | # | & | \$ | # |
| \$ | * | # | % | * | % | # | & | \$ | # | \$ | * | # | % | * |

<http://orientacionandujar.wordpress.com/>

Maribel Martínez y Ginés Ciudad-Real

Fichas para mejorar la atención

Contabiliza los símbolos que hay en la tabla:

| SÍMBOLOS | | | | | | | |
|-----------------|---|---|---|---|----|---|---|
| & | % | } | = | # | \$ | ¿ | * |
| | | | | | | | |

<http://orientacionandujar.wordpress.com/>

Document 1. Exemple de prova utilitzada per mesurar l'atenció.

Font: <http://www.orientacionandujar.es/fichas-mejorar-atencion/>.

ANNEX 6:**Taula 1. Resultats obtinguts amb l'Escola Escolar de Connors per a detectar símptomes d'un TDAH:**

| Subjecte 1 | Puntuació obtinguda | Punt. de tall |
|-----------------------|----------------------------|----------------------|
| Dèficit d'atenció | 12 | 10 |
| Hiperactivitat | 12 | 10 |
| Trastorns de Conducta | 18 | 18 |

| Subjecte 2 | Puntuació obtinguda | Punt. de tall |
|-----------------------|----------------------------|----------------------|
| Dèficit d'atenció | 17 | 10 |
| Hiperactivitat | 18 | 10 |
| Trastorns de Conducta | 39 | 18 |

| Subjecte 3 | Puntuació obtinguda | Punt. de tall |
|-----------------------|----------------------------|----------------------|
| Dèficit d'atenció | 11 | 10 |
| Hiperactivitat | 5 | 10 |
| Trastorns de Conducta | 15 | 18 |

| Subjecte 4 | Puntuació obtinguda | Punt. de tall |
|-----------------------|----------------------------|----------------------|
| Dèficit d'atenció | 14 | 10 |
| Hiperactivitat | 13 | 10 |
| Trastorns de Conducta | 19 | 18 |

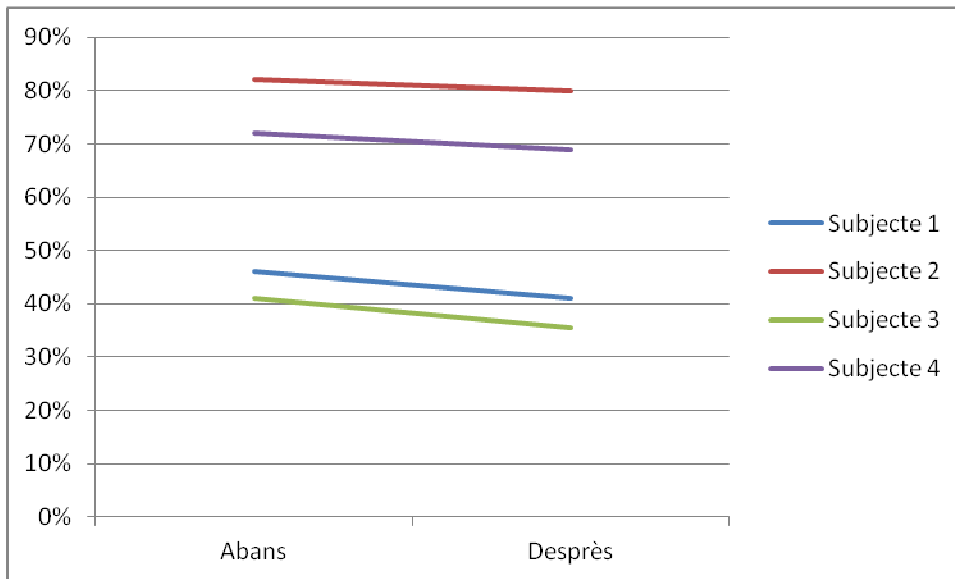
ANNEX 7:**Taula 2. Resultats de les observacions: Proporció amb la qual presenten les conductes indicadores de dèficit d'atenció abans de començar amb l'entrenament.**

| | Subjecte 1 | Subjecte 2 | Subjecte 3 | Subjecte 4 |
|--|------------|------------|------------|------------|
| Interromp la classe | 60% | 85% | 0% | 60% |
| Es distreu amb qualsevol cosa | 75% | 85% | 30% | 85% |
| Està als núvols, abstrret | 30% | 80% | 60% | 65% |
| Li costa acabar les tasques que comença | 10% | 90% | 70% | 80% |
| Pregunta coses que no venen al cas | 80% | 85% | 0% | 75% |
| Mira els cartells i els pòsters de la paret i per la finestra quan no toca | 85% | 85% | 10% | 65% |
| Li expliquen les coses, però no segueix la explicació, es perd amb facilitat | 45% | 60% | 85% | 75% |
| Sembla que no escolta allò que li expliquen | 20% | 85% | 50% | 65% |
| Té dificultats per concentrar-se en tasques que requereixen una atenció sostinguda | 10% | 85% | 65% | 80% |
| Mitjana | 46% | 82% | 41% | 72% |

Taula 3. Resultats de les observacions: Proporció amb la qual presenten les conductes indicadores de dèficit d'atenció després de realitzar l'entrenament.

| | Subjecte 1 | Subjecte 2 | Subjecte 3 | Subjecte 4 |
|--|------------|------------|------------|------------|
| Interromp la classe | 50% | 80% | 0% | 60% |
| Es distreu amb qualsevol cosa | 65% | 85% | 20% | 80% |
| Està als núvols, abstret | 25% | 75% | 40% | 60% |
| Li costa acabar les tasques que comença | 5% | 90% | 70% | 80% |
| Pregunta coses que no venen al cas | 75% | 80% | 0% | 75% |
| Mira els cartells i els pòsters de la paret i per la finestra quan no toca | 80% | 85% | 10% | 50% |
| Li expliquen les coses, però no segueix la explicació, es perd amb facilitat | 40% | 60% | 85% | 75% |
| Sembla que no escolta allò que li expliquen | 20% | 85% | 40% | 60% |
| Té dificultats per concentrar-se en tasques que requereixen una atenció sostinguda | 10% | 80% | 55% | 80% |
| Mitjana | 41% | 82% | 41% | 72% |

Gràfic 1. Resultats de les observacions: Proporció amb la qual presenten les conductes indicadores de dèficit d'atenció abans i després de realitzar l'entrenament.



ANNEX 8:**Taula 4. Resultats obtinguts a la prova inicial**

| | Prova inicial | | |
|------------|----------------|--------|-----------------|
| | Temps (segons) | Errors | Puntuació total |
| Subjecte 1 | 550 | 16 | 630 |
| Subjecte 2 | 359 | 73 | 724 |
| Subjecte 3 | 653 | 8 | 693 |
| Subjecte 4 | 850 | 22 | 960 |

Taula 5. Resultats obtinguts a la prova intermitja

| | Prova intermitja | | |
|------------|------------------|--------|-----------------|
| | Temps (segons) | Errors | Puntuació total |
| Subjecte 1 | 404 | 5 | 429 |
| Subjecte 2 | 630 | 75 | 1005 |
| Subjecte 3 | 720 | 9 | 765 |
| Subjecte 4 | 840 | 9 | 885 |

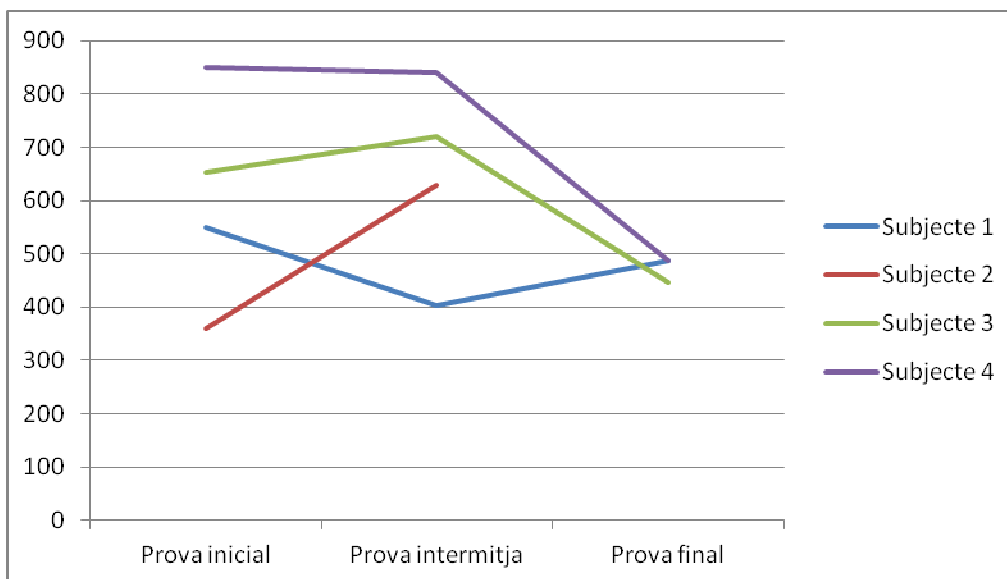
Taula 6. Resultats obtinguts a la prova final

| | Prova final | | |
|------------|----------------|--------|-----------------|
| | Temps (segons) | Errors | Puntuació total |
| Subjecte 1 | 487 | 7 | 522 |
| Subjecte 2 | | | |
| Subjecte 3 | 446 | 8 | 486 |
| Subjecte 4 | 488 | 2 | 498 |

Taula 7. Temps que han trigat en realitzar les proves

| | Temps (segons) | | |
|-----------------------------|----------------|------------------|-------------|
| | Prova inicial | Prova intermitja | Prova final |
| Subjecte 1 | 550 | 404 | 487 |
| Subjecte 2 | 359 | 630 | |
| Subjecte 3 | 653 | 720 | 446 |
| Subjecte 4 | 850 | 840 | 488 |
| Temps de mitja ^a | 684,33 | 654,67 | 473,67 |

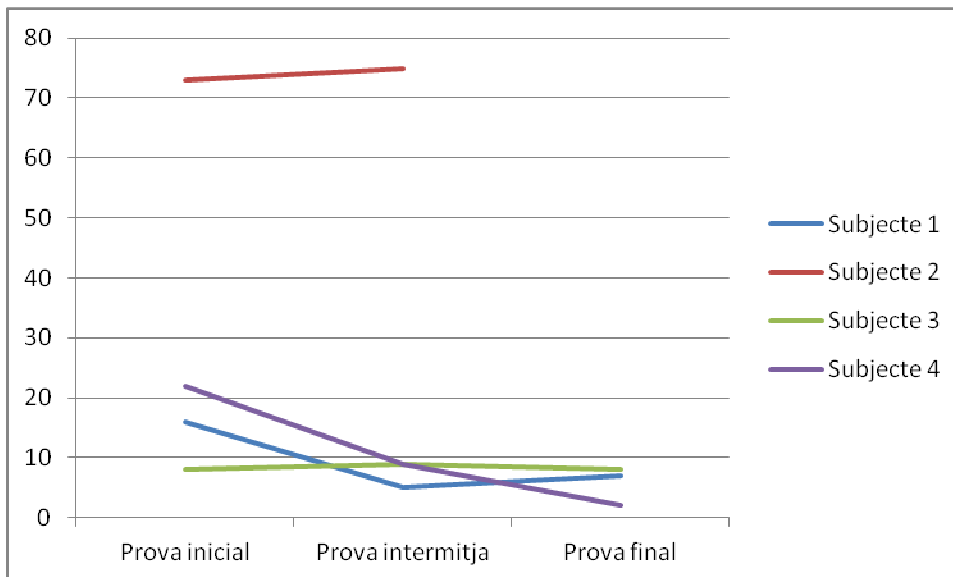
Nota ^a: Per a obtenir el temps que han trigat de mitja no he tingut en compte els resultats del subjecte 2 per que no els he considerat fiables, degut a la relació: quantitat d'errors comesos - temps d'execució de la prova, i també degut a la conducta del subjecte durant la realització de la prova.

Gràfic 2. Temps que han trigat en realitzar les proves

Taula 8. Errors que han comès

| | Errors | | |
|-------------------------------------|---------------|------------------|-------------|
| | Prova inicial | Prova intermitja | Prova final |
| Subjecte 1 | 16 | 5 | 7 |
| Subjecte 2 | 73 | 75 | |
| Subjecte 3 | 8 | 9 | 8 |
| Subjecte 4 | 22 | 9 | 2 |
| Mitja d'errors comesos ^a | 15,33 | 7,67 | 5,67 |

Nota ^a: Per a obtenir el número d'errors que han comès de mitja no he tingut en compte els resultats del subjecte 2 per que no els he considerat fiables, degut a la relació: quantitat d'errors comesos - temps d'execució de la prova, i també degut a la conducta del subjecte durant la realització de la prova.

Gràfic 3. Errors que han comès

Taula 9. Puntuació total obtinguda

| | Puntuació final | | |
|--------------------------------|-----------------|------------------|-------------|
| | Prova inicial | Prova intermitja | Prova final |
| Subjecte 1 | 572 | 429 | 522 |
| Subjecte 2 | 724 | 1005 | |
| Subjecte 3 | 693 | 765 | 486 |
| Subjecte 4 | 960 | 885 | 498 |
| Puntuació mitjana ^a | 741,67 | 693,00 | 502,00 |

Nota ^a: Per a realitzar la puntuació mitjana no he tingut en compte els resultats del subjecte 2 per que no els he considerat fiables, degut a la relació: quantitat d'errors comesos - temps d'execució de la prova, i també degut a la conducta del subjecte durant la realització de la prova.

Gràfic 4. Puntuació total obtinguda