

Dèficits d'atenció i trastorns de conducta

Dèficits d'atenció i trastorns de conducta

**Gemma Alsina Masmitjà
Juan Antonio Amador Campos
Àngels Arroyo Rodríguez
Antoni Badia Garganté
Mar Badia Martín
Claudia Contreras Contreras
Blanca Mas Salsench
Beatriz Mena Pujol
Laia Salat Foix
Carme Saumell Mir**

L'encàrrec i la creació d'aquest material docent han estat coordinats pel professor: Antoni Badia Garganté (2013)

Primera edició: juliol 2013

© Gemma Alsina Masmitjà, Carme Saumell Mir, Àngels Arroyo Rodríguez, Juan Antonio Amador Campos, Beatriz Mena Pujol, Laia Salat Foix, Mar Badia Martín, Blanca Mas Salsench, Claudia Contreras i Antoni Badi a del text.

Tots els drets reservats

© d'aquesta edició, FUOC, 2013

Av. Tibidabo, 39-43, 08035 Barcelona

Realització editorial: Editorial UOC

Dipòsit legal: B-19.179-2013

Els textos i imatges publicats en aquesta obra estan subjectes –llevat que s'indiqui el contrari– a una llicència de Reconeixement-NoComercial-SenseObraDerivada (BY-NC-ND) v.3.0 Espanya de Creative Commons. Podeu copiar-los, distribuir-los i transmetre'ls públicament sempre que en citeu l'autor i la font (FUOC. Fundació per a la Universitat Oberta de Catalunya), no en feu un ús comercial i no en feu obra derivada. La llicència completa es pot consultar a:
<http://creativecommons.org/licenses/by-ncnd/3.0/es/legalcode.ca>

Gemma Alsina Masmitjà

Psicòloga i logopeda.

Actualment és tècnica del Servei d'atenció a la diversitat i la inclusió de la Direcció General d'Educació Infantil i Primària del Departament d'Ensenyament.

Anteriorment, va ser coordinadora dels serveis educatius específics per a alumnes amb trastorns del desenvolupament i la conducta (SEETDiC) del Vallès Occidental.

Juan Antonio Amador Campos

Mestre d'ensenyament primari, Psicòleg especialista en Psicologia Clínica, Catedràtic acreditat del Departament de Personalitat, Avaluació i Tractament Psicològic de la Facultat de Psicologia de la Universitat de Barcelona. Les seves recerques se centren en l'avaluació i tractament de nens i adolescents amb TDAH.

Àngels Arroyo Rodríguez

Mestra de pedagogia terapèutica i d'educació infantil.

Coordinadora dels serveis educatius específics per a alumnes amb trastorns del desenvolupament i la conducta (SEETDiC) del Vallès Occidental.

Antoni Badia Garganté

Llicenciat en psicologia i màster en investigació psicopedagògica. Professor agregat dels Estudis de psicologia i Ciències de l'Educació. Universitat Oberta de Catalunya.

Mar Badia Martín

Professora del departament de Psicologia Bàsica, Evolutiva i de l'Educació de la Universitat Autònoma de Barcelona (UAB). La seva trajectòria científica i professional en l'àmbit de la Psicologia de l'Educació, ha anat relacionada concretament al tema de la disciplina escolar i les dificultats d'aprenentatge.

Claudia Contreras Contreras

Mestra de educació infantil i Psicòloga. Màster en Psicologia de l'Educació. Actualment és becària de Conicyt-Xile i realitza estudis en el programa de doctorat en Psicologia de l'Educació de la Universitat Autònoma de Barcelona.

Blanca Mas Salsench

Llicenciada en Pedagogia Terapèutica i professora titular de l'Escola Solc d'Educació Especial de Tarragona. Màster en Intervenció en el Mal Rendiment i Tècniques d'Orientació en l'ESO, Batxillerat i en l'Elecció de Carreres. Ha impartit formació per a diferents entitats relacionades amb les necessitats educatives especials.

Beatriz Mena Pujol

Mestra d'Educació Especial i psicopedagoga. Directora de la Fundació Privada Adana, entitat dedicada a la millora de la qualitat de vida dels nens, adolescents i adults amb TDAH. Coautora de la *Guía de Práctica Clínica sobre el Trastorno por Déficit de Atención con Hiperactividad (TDAH) en niños y adolescentes*, del Sistema Nacional de Salud, Ministerio de Sanidad y Consumo.

Laia Salat Foix

Psicòloga i reeducadora a la Fundació Privada Adana. Màster en Teràpia Familiar Sistèmica de l'Escola de Teràpia Familiar Sistèmica de l'Hospital de Sant Pau i de la Santa Creu de Barcelona.

Carme Saumell Mir

Mestra de pedagogia terapèutica i psicòloga.

Els darrers anys de la seva tasca professional ha format part dels serveis educatius específics per a alumnes amb trastorns del desenvolupament i la conducta (SEETDiC) del Vallès Occidental.

Índex

Capítol I. Els alumnes amb dificultats de regulació del comportament	11
Introducció	11
1. La conducta problemàtica	14
1.1. Desenvolupament i curs de la conducta problemàtica	17
1.2. Els orígens de la conducta problemàtica	20
2. Situacions problemàtiques típiques o comportaments típics a l'aula	24
2.1. Els vincles a l'aula i la seva relació amb l'aprenentatge.....	27
2.2. Els factors que condicionen el desenvolupament de l'autoregulació en l'entorn escolar.....	32
2.3. El processament de la informació social: la seva influència en la interacció.....	36
3. Intervenció educativa	39
3.1. L'entorn favorable: la influència positiva del bon clima	41
3.2. L'assertivitat: una eina per al docent.....	44
3.3. La intervenció directa amb l'alumne: afavorir el sentiment de seguretat	45
3.4. Ensenyar a pensar davant l'adversitat: resoldre els conflictes en col·laboració	50
3.5. Centrar-se en el que és positiu, l'altra mirada necessària	53
3.6. La col·laboració amb la família.....	55
4. Assessorament psicoeducatiu als docents	56
4.1. La col·laboració en l'assessorament psicoeducatiu.....	56
4.2. Orientar per a intervenir gradualment	57
4.3. Orientar per crear una cultura de centre	61
4.4. Orientar a les famílies, com, quan i de quina manera.....	65
4.5. Orientar per treballar en xarxa	66
Bibliografia	68
Bibliografia comentada	70

Capítol II. Els alumnes amb dèficits i trastorns de l'atenció .	73
Introducció	73
1. Definició i caracterització bàsica. Què és el TDAH	74
1.1. Causes del TDAH.....	77
2. TDAH i rendiment acadèmic	78
2.1. Els trastorns de l'aprenentatge.....	79
2.2. Comorbiditat del TDAH i dels TA	80
2.3. Què tenen en comú el TDAH i els TA?.....	80
2.4. TDAH i trastorns del comportament.....	83
3. Situacions problemàtiques típiques a l'aula. Identificació i caracterització	85
3.1. Com es manifesta el TDAH al llarg de l'escolarització: símptomes i conductes alterades, influència en el rendiment escolar i en els problemes de comportament a l'aula	85
4. Intervenció educativa. Orientacions generals i propostes didàctiques concretes	99
4.1. Orientacions generals. Modificació de l'entorn d'aprenentatge de la metodologia i del sistema d'avaluació	99
4.2. Manejant les conseqüències que segueixen a les conductes dels nois a l'aula	105
5. Assessorament psicoeducatiu als docents	124
6. Referències	131
7. Lectures recomanades i recursos	134
8. Annexos	138
Capítol III. Eines i estratègies d'intervenció en la disciplina escolar	143
1. Introducció	143
2. Definició i caracterització bàsica	145
2.1. Què és la disciplina escolar	145
2.2. Temes de la disciplina escolar.....	147
2.3. Característiques de la disciplina escolar	147
2.4. Components fonamentals de l'enfocament preventiu	148
2.5. Conceptes relacionats	149

3. Situacions problemàtiques típiques a l'aula. Identificació i caracterització	160
4. La intervenció en els problemes de disciplina a l'aula	164
4.1. Fases de la intervenció	166
4.2. Avaluació dels problemes de conducta	168
4.3. Programes d'intervenció	170
5. L'assessorament psicoeducatiu en conductes disruptives	195
6. Bibliografia	202
7. Webgrafia.....	204
8. Bibliografia comentada.....	205

Capítol IV. Els incidents crítics a l'aula: caracterització, valoració i intervenció educativa.....	209
1. Introducció	209
2. Els incidents crítics (IC) en l'ensenyament escolar.....	213
2.1. Què és un incident crític	214
2.2. Caracteritzant un incident crític	216
2.3. Incidents crítics, rutines, esdeveniments o conflictes.....	220
3. Els incidents crítics prototípics a les aules escolars	223
3.1. Una proposta de tipificació basada en la freqüència/presència de l'incident a l'aula.....	224
3.2 Una proposta de tipificació basada en el contingut de l'incident crític.....	225
3.3. Una proposta de tipificació basada en possibles dificultats d'aprenentatge.....	230
3.4. Fer front als incidents crítics	232
3.5. La dimensió emocional de la docència davant els incidents crítics	235
4. El canvi en la intervenció educativa mitjançant la reflexió docent sobre incidents crítics.....	240
4.1. Idees-base en la pràctica reflexiva del professor sobre incidents crítics	240
4.2. Fases del procés reflexiu sobre incidents crítics	243
4.3. La pauta PANIC: La formació docent sobre els incidents crítics i el canvi en la docència.....	246

5. L'assessorament psicoeducatiu als professors sobre l'abordatge dels incidents crítics.....	250
6. Referències bibliogràfiques.....	254
7. Bibliografia comentada.....	255
8. Activitat pràctica.....	258

Capítol I

Els alumnes amb dificultats de regulació del comportament

Gemma Alsina Masmitjà, Carme Saumell Mir i Àngels Arroyo Rodríguez

Introducció

La Carme, la directora de l'escola, prepara la reunió de claustre. Té una proposta per presentar a la resta de docents. Darrerament, ha augmentat el nombre de conflictes al pati. En un d'aquests conflictes, un alumne va agredir el tutor de cinquè que intentava posar ordre, fet que va marcar un punt d'inflexió. Després de l'incident, es va proposar una revisió del que fan a l'escola per ensenyar bon comportament als alumnes.

Avui presentarà la tasca feta: revisió del pla de convivència, revisió del pla d'acció tutorial, revisió de les normes generals de l'escola, de les aules, de l'esbarjo. Ha fet una mirada a fons i pensa que molt del que han escrit és de gran utilitat, però cal tenir-ho present en el dia a dia, tots hi han de treballar plegats. Està ben convençuda del que dirà en començar la reunió: "La conducta adequada en els diferents espais del centre, el respecte i l'interès per l'altre, l'amabilitat, l'expressió positiva del malestar, la voluntat de compartir, com tantes altres coses, s'aprèn i s'ensenyà. Avui voldria que comencéssim a repensar el que fem i com ho fem."

Els darrers anys, molts docents assenyalen la dificultat d'exercir la seva tasca a causa de l'augment dels comportaments disruptius a l'aula. Existeix la percepció generalitzada d'un augment de la conflictivitat, de l'agressivitat i, fins i tot, de problemes relacionats amb la salut mental que afecta la població escolar.

L'agressivitat durant la primera infància no és un fet estrany, els estudis suggereixen que la disposició a l'agressió física i a la conducta d'oposició es troba en el seu grau més alt als dos anys d'edat i va disminuint cada any fins a assolir un baix nivell als 5 o 6 anys d'edat (Tremblay i d'altres, 2004).

En general, la majoria dels infants aprenen a controlar els seus impulsos, a utilitzar les paraules per expressar-se, a resoldre els conflictes positivament, però per raons diverses que es tractaran més endavant, alguns infants queden fixats en conductes agressives i d'oposició. No és que aquests infants hagin après agressivitat, sembla que passa exactament el contrari, el que no han après és a inhibir l'agressivitat, a afrontar situacions adverses amb una actitud constructiva, a expressar serenament les emocions que provoquen malestar i a relacionar-se sense conflictes amb les altres persones.

Els estudis de Tremblay i d'altres (2004) apunten que cal intervenir precoçment en la primera infantesa per ajudar els infants amb més dificultats, evitant així que els problemes de conducta cristal·litzin i esdevinguin la manera principal de relació amb l'entorn.

Alguns autors indiquen que l'absència d'intervenció en el comportament agressiu infantil d'inici precoç, pot precipitar-se als 8 anys d'edat (Eron, 1990). En aquest moment, els problemes d'aprenentatge i de conducta que presenten els nens poden ser menys sensibles a la intervenció i més susceptibles de cronificar-se (Bullis i Walker, 1994).

Sabem que existeixen períodes crítics en el desenvolupament de totes les àrees. En aquests moments, la persona és més vulnerable al dany o bé està més disponible pel creixement. Actuar positivament en aquests períodes impulsarà el desenvolupament d'habilitats que millorin l'adaptació social i l'aprenentatge escolar.

El desenvolupament de l'autocontrol i de la regulació de la conducta és un procés evolutiu, que com qualsevol altre, segueix algunes premisses que convé conèixer per comprendre els infants.

El to emocional i les interaccions subtils en les relacions són de vital importància i formen part d'allò que som i que aprenem. En les relacions amb les altres persones, els infants aprenen aquells comportaments que són apropiats i aquells que no ho són. També, en les relacions amb d'altres, els nens aprenen a pensar, planificar, anticipar i organitzar la seva acció.

Les interaccions emocionals entre adults i infants són la base de més d'una de les habilitats intel·lectuals, incloent la creativitat i el pensament abstracte. Al costat de les interaccions emocionals, creix el sentit moral del bé i del mal, l'habilitat per comprendre els sentiments dels altres o el comportament altruista. Els nens aprenen de l'experiència de ser cuidats per un altre que percep que els seus sentiments són importants.

Principis bàsics del desenvolupament dels infants (Mah, 2008)

El desenvolupament succeeix en etapes.

Existeixen períodes crítics en el desenvolupament quan la persona és més vulnerable al dany i més disponible al creixement.

Els canvis quantitius s'avancen als canvis qualitius. Petits increments en la quantitat avancen diferències qualitativament significatives o moviments cap a un altre estadi.

El desenvolupament és seqüencial, segueix un ordre.

El desenvolupament és progressiu. El desenvolupament de les etapes primerenques fonamenta el desenvolupament de les etapes més tardanes.

Saltar-se etapes o passar-les massa de pressa no sol funcionar.

L'estrès excessiu, l'abús o el trauma pot frenar o, fins i tot, endarrerir el desenvolupament.

El desenvolupament es reafirma amb el temps.

La resiliència completa, impulsa i reestimula el desenvolupament després de períodes d'endarreriment o estancament.

Quan les necessitats de desenvolupament d'un estadi són completes, s'avançarà cap a un altre estadi.

La diferència entre un nen que pot regular el seu estat d'ànim, emocions i comportament i el nen que no pot, és la percepció d'infortuni que sent aquest darrer davant la frustració més petita. Els nens hàbils són capaços de fer canvis ràpids d'emocions i gestos, poden negociar i parlar de com se senten. Els nens poc hàbils tendeixen a explotar o a fugir com a resposta davant l'adversitat més senzilla.

En les pàgines que vindran a continuació es podran llegir reflexions i propostes destinades a la intervenció educativa en la conducta, però abans convé realitzar algunes consideracions.

Existeix una irresistible tendència a utilitzar respostes poc sistemàtiques, reactives i punitives al comportament agressiu i violent dels infants i joves. Les aproximacions més proactives, efectives i humanes van augmentant, però són encara poc generalitzades.

Les pràctiques educatives que “fallen”

Qualsevol intervenció que, després d'un comportament agressiu o violent, proporcioni atenció de l'adult, suport, estímul o possibilitats de fugir, és una bona “recepta” per afavorir aquests patrons de comportament.

Les estratègies que es basen en actituds d'exclusió tenen com a resultat espais segregats, suspensions i expulsions que treuen els alumnes dels seus entorns. Aquestes pràctiques no promouen el desenvolupament d'habilitats i, per tant, disminueixen les possibilitats d'adaptació a l'entorn propi.

Les pràctiques educatives emergents i prometedores que poden contribuir a la millora de la intervenció i crear contextos positius per a l'aprenentatge dels alumnes

Els sistemes graduals d'intervenció que planifiquen intervencions universals i intervencions individuals.

Les intervencions universals són estratègies proactives que s'apliquen a tots els estudiants i en tots els entorns i que emfatitzen el suport al comportament desitjat (plans i rutines utilitzades durant tota la jornada escolar).

Les intervencions individuals són aquelles que inclouen plans de suport al comportament, gestió de les conseqüències relacionades amb el comportament individual i l'estimulació de l'aprenentatge d'habilitats socials o de resolució de conflictes.

Els docents que treballen amb alumnes que mostren comportaments inadequats en l'entorn escolar o, fins i tot agressius, necessiten capacitació, assistència tècnica i assessorament en habilitats i estratègies efectives. Aquesta classe d'ajut implica molt més que l'empatia i la comprensió; inclou l'accés al coneixement tècnic per promoure canvis efectius en el comportament de l'alumne, anàlisi funcional acurat del comportament i treball en equip per planificar i dur a terme intervencions.

1. La conducta problemàtica

Totes les persones corren el risc de tenir períodes vitals durant els quals el control de les emocions es veu afectat per condicions ambientals o personals concretes. Els conflictes, les crisis o l'estrès no són circumstàncies insòlites per als humans. En aquests moments, poden emergir comportaments inusuals, estranys i, fins i tot, socialment inacceptables que es dissiparan en el moment que canviïn els contextos o millorin els factors que els van provocar.

Els infants i els joves també estan exposats a aquestes situacions de risc; patir la pèrdua d'un familiar o una crisi, tenir dificultats per avançar en l'aprenentatge, acomodar-se a una nova situació, ser objecte d'escarni per part d'un company són exemples de realitats quotidianes que, de manera transitòria, poden provocar canvis en la conducta d'un alumne. De fet, no és erroni pensar que la conducta problemàtica no és res més que una manifestació comú durant el

desenvolupament i el creixement personal i social de qualsevol infant o jove, que pot aguditzar-se en moments puntuals per causes externes a la mateixa persona.

La majoria dels infants i joves aconsegueixen afrontar amb èxit els desafiaments que la vida els presenta, fins i tot quan aquests desafiaments són crítics, i progressivament van aprenent estratègies i habilitats que els preparen per a desafiaments posteriors de més magnitud.

Alguns nens i algunes nenes, però, manifesten dificultats per afrontar els desafiaments propis del desenvolupament i les adversitats quotidianes; com a conseqüència, evidencien dificultats per controlar les seves emocions i la seva conducta, i poden mostrar de manera generalitzada conductes problemàtiques.

Els infants i joves que presenten conductes problemàtiques contínues i generalitzades viuen el seu desenvolupament en un estat de conflicte permanent que no fa altra cosa que enredar-los i desorientar-los, i sovint enredant i desorientant els adults que els guien i els acompanyen.

Per a aquests infants i joves, la tasca dels docents és essencial. Els docents han d'oferir un entorn segur i accessible, mostrar formes adients d'afrontar la vida diària, proporcionar suports precisos i fer notar la seva presència incondicional malgrat la preocupació i, sovint el patiment, que l'infant o el jove poden causar en les persones properes.

Les dificultats de regulació de la conducta i d'adaptació a l'entorn social són múltiples i variades. Els trastorns greus de conducta estan tipificats en el manual diagnòstic i estadístic dels trastorns mentals (DSM-5) o en la classificació internacional de malalties, desena versió (CIE-10), però no tots els problemes que observem en els infants poden ser considerats trastorns.

La classificació d'aquests problemes de conducta sempre ha estat difícil. Els motius d'aquesta dificultat podem trobar-los, en primer terme, en l'origen divers que tenen, i, en segon terme, en les condicions personals i contextuals que els mantenen. Tampoc hem d'oblidar que els infants estan en evolució constant, els canvis que succeeixen poden afavorir o minimitzar l'alteració de la conducta. En alguns casos, el mateix procés evolutiu reduirà la incidència dels problemes de conducta i, en altres casos, poden agreujar-se o complicar-se al llarg dels anys.

Per altra part, també és important destacar el que en la literatura científica s'anomena "topografia". La topografia fa referència a la configuració de la conducta en particular, a allò que és observable, als moviments o a les accions que

fa la persona. Els comportaments agressius, per exemple, acostumen a tenir la mateixa topografia, però els motius que els originen poden ser molt diversos, i van des de respostes de defensa davant d'una situació percebuda com a hostil fins a agressions proactives que tenen objectius concrets.

Els darrers anys, en les publicacions en anglès, es fa servir el terme "*Challenging Behaviour*", comportament desafiant, per definir la conducta problemàtica.

Comportament desafiant (Emerson, 2001)

"Comportaments anormals, des del punt de vista sociocultural, d'una intensitat, freqüència o durada que comporta una alta probabilitat de posar en perill la integritat de la persona o dels altres, o que comporta una limitació clara de les activitats de l'individu i una restricció important en la seva participació en la comunitat (restricció de l'accés als recursos i serveis de la comunitat)."

Està lliure d'assumpcions implícites respecte de les característiques psicològiques de la conducta.

El comportament desafiant pot ser una resposta coherent, adequada i adaptada davant de situacions desafiantes.

L'ús de la definició es justifica per.

El terme és específic per a una subclasse socialment significativa de conductes estranyes o inusuals. El comportament desafiant només es refereix a conductes que tenen un risc significatiu per al benestar físic de les persones o que redueix l'accés a posicions socials. Això deixa fora comportaments poc usuals que no tenen repercussió en les persones.

No tots els trastorns psiquiàtrics posen en perill la seguretat de les persones o limiten l'accés a la posició social.

En aquest text es proposa una definició que s'ajusta al context escolar i abasta diferents graus de dificultats de regulació del comportament.

La conducta problemàtica

Són actituds i/o fets contraris a les normes de convivència que impedeixen en més o menys mesura l'existència d'un clima adequat a l'aula o a l'escola.

És aquella que

No s'explica a partir de les condicions de l'edat evolutiva.

Presenta una freqüència exagerada.

Persisteix en el temps.

Afecta el desenvolupament personal, acadèmic, social...

Repercuteix negativament en l'entorn.

Està valorada objectivament.

1.1. Desenvolupament i curs de la conducta problemàtica

Bloomquist (2005) descriu el desenvolupament d'un infant que presenta conducta problemàtica paral·lelament al que podem considerar el desenvolupament normotípic. No tots els nens que presenten aquests comportaments han de mostrar a la llarga conducta problemàtica, però aquesta descripció ens permet identificar algunes conductes o trets que poden ser considerats de risc.

Edat	Desenvolupament típic	Desenvolupament amb presència de conducta problemàtica
Primera infantesa	Receptiu i relaxat amb els pares.	Irritable, exigent i/o poc receptiu als pares.
	Manejable en moments de plors.	Rebequeries i plors.
	Afecció o vincle segur amb els pares.	Afecció o vincle insegur amb els pares.
	Joc amb d'altres.	Joc amb ell mateix.
	Generalment content i feliç.	Generalment exigent i irritable.
	Manifesta una àmplia gamma d'emocions (ex. ràbia, tristesa, por, felicitat).	Manifesta emocions negatives bàsiques (ex. ràbia, tristesa, por).
	Expressa una àmplia gamma d'emocions mentre juga.	Expressa emocions negatives mentre juga.
	Explora l'entorn.	Aprensiu amb l'entorn.
	És curiós i inquisitiu.	Evita les noves situacions.

Edat	Desenvolupament típic	Desenvolupament amb presència de conducta problemàtica
Preescolar	Segueix les indicacions de les persones que en tenen cura.	Desobeeix les indicacions de les persones que en tenen cura.
	Segueix normes.	No segueix normes.
	Interaccions generalment positives amb els pares.	Interaccions generalment negatives amb els pares.
	Acceptat per companys.	Rebutjat o oblidat per companys.
	Expressa emocions simples a d'altres.	Inexpressiu i guarda les sentiments per ell.
	Les pors són habituals.	Les pors són habituals.
	Bona adaptació al marc escolar.	Pobre adaptació al marc escolar.
	Excitat per els aprenentatges.	Indiferència cap a l'aprenentatge.
Edat	Desenvolupament típic	Desenvolupament amb presència de conducta problemàtica
Primària	Normalment pensa i reflexiona abans d'actuar.	Sovint és impulsiu i actua abans de pensar.
	Quan es preocupa pot tranquil·litzar-se.	Es preocupa molt i sobrereacciona a l'estrès.
	Bones habilitats socials (ex. coopera, comparteix, expressa sentiments).	Pobres habilitats socials (ex. evita cooperar o plora).
	Interaccions generalment positives amb els companys i els mestres.	Interaccions generalment negatives amb els companys i els mestres.
	Resolt efectivament nombrosos problemes socials.	Poc efectiu resolent problemes socials.
	Venç força pors.	Persistència de les pors.
	Entén i expressa emocions complexes (ex. remordiment, orgull).	No entén o expressa emocions complexes (ex. optimisme, culpa).
	Emergeix un concepte positiu d'ell mateix.	Emergeix un concepte negatiu d'ell mateix.
	Molts pensaments positius i amables sobre ell i els altres. Concentrat, atent a la tasca, aconsegueix fer la feina.	Alguns pensaments negatius i poc amables sobre ell i els altres. Desatent, fora de la feina, no aconsegueix acabar les tasques.
	Organitzat amb els materials i les tasques escolars.	Desorganitzat amb els materials i les tasques escolars.
Gaudeix a l'escola.	Aversió per l'escola.	

Edat	Desenvolupament típic	Desenvolupament amb presència de conducta problemàtica
Secundària	Gestiona poc les emocions dures.	Pot aparèixer ràbia intensa o ansietat.
	És conscient del seu comportament i de l'impacte que té en els altres.	No és conscient del seu comportament i de l'impacte que té en els altres.
	Pensa en els sentiments i els pensaments dels altres.	No pensa en els sentiments i els pensaments dels altres.
	S'involucra en activitats positives amb companys (ex. esports, música, arts i recreació).	Sovint s'involucra en activitats negatives amb companys (ex. drogues, absentisme escolar) o se n'aparta.
	"Enganxades" adolescents amb la família, però manté els llaços familiars forts.	Rebuig adolescent a la família i pobres relacions familiars.
	Venç força pors.	Persistència de les pors.
	Entén i expressa emocions complexes (ex. remordiment, orgull).	No entén o expressa emocions complexes (ex. optimisme, culpa).
	Emergeix un concepte positiu d'ell mateix.	Emergeix un concepte negatiu d'ell mateix.
	Molts pensaments positius i amables sobre ell i els altres.	Alguns pensaments negatius i poc amables sobre ell i els altres.
	Consolida habilitats i interessos especials.	Sense especials habilitats i interessos.
Es preocupa d'una carrera o un pla vocacional i es prepara.	Carreres o plans vocacionals no viables.	

Els mateixos autors, Bloomquist i Schnell (2005), després de revisar nombrosos estudis longitudinals sobre la conducta problemàtica infantil, expliquen que alguns nens i algunes nenes, en el pitjor dels casos i quan no s'intervé educativament, manifesten una progressió en el desenvolupament conflictiu de la interacció social que s'esquematitza de la manera següent:

Abans dels dos anys

Mostren una interacció amb els adults propers marcada per la irritabilitat, el desgrat persistent i la facilitat per sentir-se frustrat.

Dels tres als cinc anys

La impulsivitat, la desinhibició, les rebequeries, el desafiament persistent i l'agressió relacional o física poden emergir en aquest període. Les interaccions entre pares i fills es tornen coactives.

Dels sis als vuit anys

Persisteixen les interaccions coactives entre pares i fills. A l'escola, la relació amb els docents també va essent més conflictiva. En aquest moment, els nens i les nenes amb conducta problemàtica poden començar a experimentar el rebuig d'alguns companys amb un estil d'interacció més prosocial i tendeixen a buscar relacions amb altres nens de conducta igualment problemàtica. Si, a més, s'experimenta fracàs en l'aprenentatge acadèmic, el rebuig cap a "la vida escolar" comença a aparèixer. Paral·lelament, poden començar-se a observar tendències o dèficits evidents en el processament de la informació social.

Dels nou en endavant

Durant aquest període, el comportament agressiu pot reduir-se, encara que és més destacat que en la resta de nens i nenes. Els comportaments agressius encoberts comencen a emergir. Les relacions coactives amb els pares i els docents pot persistir. La supervisió que els adults han de fer en aquesta edat es pot veure afectada per manca de coneixements i de destreses, augmentant la possibilitat que les funcions docents i parentals puguin abandonar-se.

1.2. Els orígens de la conducta problemàtica

En Juli i en Raül comencen a discutir per la goma que han de compartir. En Juli agafa el llapis que en Raül ha deixat sobre la taula i el trenca. La mestra s'acosta i en Juli surt cridant i corrent de la classe, s'acosta als penjadors i llença algunes motxilles dels seus companys al terra. Les trepitja amb força, una vegada i una altra; els esmorzars són a dins.

Són moltes les teories que han intentat explicar les dificultats d'adaptació social d'alguns infants i joves. Des de la biofísica al conductisme, passant per les orientacions psicodinàmiques o ambientalistes. En aquest text n'explicarem algunes amb la pretensió de no ser exhaustius, tan sols amb la voluntat d'aportar visions que, des del marc escolar, ajudin a la reflexió dels docents i al disseny de la intervenció educativa.

Bloomquist i Schnell (2005) atribueixen el comportament problemàtic a

dificultats en el desenvolupament psicològic. Per a aquests autors, el desenvolupament psicològic és l'acumulació gradual de competències i habilitats en diferents àrees.

Els nens i els adolescents amb bones habilitats emocionals i d'adaptació a l'entorn es mouen d'un estadi a un altre sense dificultats, aprenen a superar les adversitats i augmenta dia a dia el seu equipatge per la vida. Els nens i adolescents amb comportament problemàtic topen amb conflictes sistemàtics quan intenten seguir les expectatives de l'entorn, per ells res és fàcil, ni la interacció amb els altres, ni la comprensió de les emocions, ni el seu paper com a alumnes.

Com més restringides són les competències i més limitades les experiències, menys possibilitats d'adaptar-se i d'encarar els reptes de l'aprenentatge amb serenitat i joia. Com en altres casos, apareix "l'efecte Mateu": qui més té, més rep; dit d'una altra manera, el ric en habilitats s'enriqueix perquè pot establir relacions positives que l'ajudaran a aprendre i a ampliar el seu cap d'acció i de coneixement. A l'altra banda, el pobre s'empobreix, perquè sense ajut, els conflictes apareixen una i una altra vegada; fent molt difícil trobar una manera òptima i positiva de generar noves actituds i comportaments per adaptar-se a l'entorn familiar, social i escolar.

Per a Greene (2009) els problemes de comportament es donen quan les demandes de l'entorn excedeixen la capacitat del nen de respondre adaptativament. Aquest autor situa l'origen de la conducta problemàtica en la manca d'habilitats, en general cognitives, que intervenen en la comprensió de l'entorn social, la resolució de problemes i l'afrontament de l'adversitat. En el quadre següent es resumeixen els efectes que provoca la manca d'habilitats segons Greene.

Dificultat per gestionar transicions, passar d'una idea o d'una tasca a una altra

Per realitzar una transició és necessari fer un desplaçament cognitiu conjunt amb la resta de persones que participen en l'activitat.

Quan se li demana a un alumne que realitzi una acció que requereix un desplaçament cognitiu conjunt se li demana que canviï de pensament amb una velocitat tan eficient com reclama l'entorn.

La dificultat augmenta si el que se li demana és diferent d'allò que ell faria en primera instància.

Dificultat per reflexionar sobre múltiples idees o pensaments simultàniament
Dificultat per tenir en compte les possibles conseqüències o resultats de les accions
Dificultat de tenir en compte una gamma de solucions a un problema

Quan una persona encara una frustració, la primera tasca que cal fer és resoldre el problema que causa la frustració. Per fer aquesta tasca, es realitzen tres activitats que són absolutament indispensables, perquè resoldre problemes requereix una gran capacitat d'organització i planificació del pensament.

El primer que cal fer és identificar el problema que tractes de resoldre; després, es necessitarà pensar en solucions per al problema, i, finalment, farà falta anticipar el resultat d'aquestes solucions i seleccionar la millor d'aquestes.

Alguns infants i joves no poden identificar el que els frustra i, per tant, no poden intentar resoldre el problema. El que destaca és el sentiment de frustració i sovint opten per fer la primera cosa que els passa pel cap, que sovint sol ser la pitjor solució.

Dificultat per expressar en paraules preocupacions, necessitats o pensaments

Alguns infants o joves no poden expressar les seves preocupacions perquè no tenen bones habilitats lingüístiques. Aquests alumnes opten per cridar o escapar-se quan no poden comunicar-se de manera efectiva.

Dificultat per gestionar la resposta emocional a la frustració i pensar racionalment (separar-se de l'afecte)
Irritabilitat i/o ansietat cròniques que obstaculitzen significativament la capacitat per resoldre problemes i/o augmenta la frustració

Algunes emocions poden ser molt útils per mobilitzar o estimular les persones a afrontar i resoldre un problema. Els alumnes amb habilitats que els permeten separar-se de les seves emocions tendeixen a respondre al problema de la frustració amb més pensaments que emoció.

Però els alumnes que no disposen d'aquestes habilitats solen respondre amb més emocions i menys pensament.

Els alumnes que presenten dificultats lleus fàcilment es mostren ansiosos o ploren; els que presenten dificultats més greus poden respondre d'una manera més explosiva.

Dificultat per veure tons de “gris” / pensament concret, literal, en blanc i negre

Dificultat de desviar-se de les normes i les rutines

Dificultat de gestionar la imprevisibilitat, l'ambigüitat, la incertesa i la novetat.

Dificultat per canviar d'idea, pla o solució original.

Inflexibilitat, interpretacions inexactes / distorsions o biaixos cognitius

Alguns infants o joves poden tenir dificultats per pensar en els aspectes subtils d'una situació, són “pensadors en blanc i negre, vivint en un món de grisos”.

Tenen clares dificultats per gestionar tot allò que no es pot preveure, que és ambigu o que suposa modificar un pla o una rutina diària.

De la mateixa manera, interpreten el llenguatge obviant les subtileses.

Les maneres rígides de pensament, al marge de no ajudar en la interpretació dels matisos que qualsevol situació té, pot provocar biaixos cognitius que compliquen en major mesura la visió ajustada de la mateixa.

La rigidesa de pensament, el biaix cognitiu o les distorsions poden ocasionar reaccions desmesurades o inapropiades als ulls de les altres persones, però totalment adequades a allò que és percebut.

Dificultat per empatitzar amb altres, apreciar la perspectiva i el punt de vista de les altres persones

Dificultat per apreciar com és percebut per les altres persones

Una gran part dels nens i adolescents amb comportament problemàtic tenen dificultat per comprendre la perspectiva d'altres i apreciar com el seu comportament afecta les altres persones.

Disposar d'aquesta informació permet valorar si la nostra actuació és ben o mal rebuda i decidir si tornarem a repetir o no un acció.

Quan els infants o joves no comprenen prou els altres poden repetir una i una altra vegada una acció sense tenir idea de les dificultats que causen. Sovint se'ls renya o se'ls castiga per això i no és la millor manera de ajudar-los.

Una altra proposta interessant per comprendre la conducta problemàtica és la que fan Turecky i Tonner (2003), que proposen que els nens poden quedar-se atrapats en certs esquemes de comportament i que aquests esquemes acaben convertint-se en un cercle inacabable de conflictes. El mal humor, el rebuig a les coses noves i la persistència negativa van configurant les actuacions del nen, que queda capturat dins d'un comportament d'oposició estable per fer i per relacionar-se. Els adults poden reaccionar parant molta atenció a les actuacions “negatives” del nen i així el cercle es tanca. Les accions “negatives” del nen provoquen actuacions “negatives” dels adults, i encara

que el castiguin i el renyin, el comportament del nen va empitjorant, l'autoimatge es desgasta i, com a conseqüència, l'aprenentatge queda fortament obstaculitzat.

Geddes (2010) sosté que l'aferrament durant la creació dels primers vincles afectius té una gran influència en l'equilibri emocional i en l'adaptació social.

En els primers contactes, el nadó comença a:

Aprendre sobre ell mateix i desenvolupar sentiments cap als altres.

Comunicar-se de manera efectiva.

Adquirir confiança per a l'exploració i l'aprenentatge.

Desenvolupar resiliència davant l'adversitat, però sent capaç de buscar ajut quan és necessari.

Estar segur d'ell mateix.

Ser capaç de relacionar-se apropiadament amb altres.

Aquestes característiques centrals són fonamentals per al desenvolupament emocional i cognitiu i tenen implicacions per al comportament i l'aprenentatge.

Clàssicament, s'identifiquen dos tipus de patrons d'aferrament: el segur i l'insegur/ansiós. L'aferrament segur permet relacionar-se amb allò que és desconegut d'una manera ferma i protegida, estimula la creació de processos simbòlics interns que augmenten l'autoconfiança, el pensament positiu i la seguretat en un mateix i en els altres.

L'aferrament insegur/ansiós pot reflectir-se en tres perfils: el perfil *evitador*, el perfil *resistent/ambivalent* i el perfil *desorganitzat/desorientat* que veurem més detalladament en el proper capítol

2. Situacions problemàtiques típiques o comportaments típics a l'aula

La Marta obre la porta de la classe, entra i comença a preparar el material per quan arribin els alumnes. A mesura que vagin arribant a l'escola, aniran entrant a la classe. Tots saben el que han de fer: penjar la jaqueta, seure, penjar la motxilla al costat de la taula i treure l'estoig.

Tots els alumnes saben el que han de fer, n'està segura, però li costa molt evitar que en Pep i la Rosa ho facin tranquil·lament. Cada matí, o l'un o l'altra, arriben enfadats i alterats. Criden, rondinen, burxen als companys, a vegades es neguen a començar a treballar. La Marta mira esperançada la feina que han de fer avui, pensa que els agradarà. Potser avui podran començar a l'hora.

La Marta, la mestra, té dos alumnes que cada matí arriben enfadats a l'escola. El seu estat d'ànim no s'assembla al que tenen altres nens, estan sempre alterats, com si els punxessin. Ben bé, la mestra no sap què passa, però alguna cosa afecta aquests infants que sempre estan tan neguitejats.

En general, els alumnes amb conductes problemàtiques mostren la seva preocupació o inquietud d'una manera que nosaltres acostumem a veure molt desadaptada. Però aquestes conductes problemàtiques poden tenir una funció adaptativa: manifestar una demanda d'atenció o d'ajut o, simplement, mostrar d'una manera evident la incomoditat. Per iniciar el capítol il·lustrem algunes situacions que poden donar-se a l'aula. Els comportaments que es descriuen no són insòlits. Les hipòtesis que es fan són només un exemple de les múltiples hipòtesis possibles.

Perquè...	Pot ser que...
En Francesc no fa cas de les instruccions dels mestres?	En Francesc està tan atent a tot el que l'envolta que no sempre pot escoltar les explicacions del mestre. En Francesc no ha tingut un bon començament del dia i no pot deixar de pensar en el que li ha passat a casa.
La Clara sempre "explota" a la classe de matemàtiques?	A la Clara li resulta difícil admetre que s'equivoca i amb les matemàtiques li passa sovint. La Clara quan veu un full ple d'operacions no sap per on començar.
La Marina no vol anar a l'escola?	Han començat les avaluacions i la Marina no se sent gaire segura de poder-les aprovar i està molt preocupada. La Marina dubta que si té algun problema el professor l'ajudarà.
En Jordi sovint agafa coses dels altres alumnes?	En Jordi no té gaires pertinences i tampoc té germans amb qui compartir. Li costa entendre la diferència entre <i>teu</i> i <i>meu</i> .
En Gerard s'aixeca de la cadira i volta per la classe?	En Gerard viu en un entorn familiar violent. A vegades té la sensació que el perill ve per totes bandes.

L'Anna té problemes durant les estones d'esbarjo?	L'Anna se sent còmoda en petit grup i amb els seus companys de classe. Quan al patí hi ha altres nens que s'afegeixen al joc no sap ben bé com jugar-hi. Durant l'estona de pati tots els nens corren i juguen, i l'Anna se sent una mica perduda i no sap a qui recórrer.
En Ton no para de moure's i de fer coses inadequades?	En Ton no té massa habilitat en l'expressió oral. No sap com demanar ajut o com explicar-se quan no entén una feina. El moviment l'ajuda a comunicar-se. Sempre que es mou un adult reacciona i l'atén.
La Cristina pregunta constantment al mestre tot el que ha de fer encara que ho sapiga?	La Cristina se sent molt insegura i necessita que vagin confirmant la correcció del que pensa o fa, encara que sigui un petit detall. La Cristina viu l'equivocació negativament.
L'Adrià es nega a participar en les activitats que no coneix?	L'Adrià es neguiteja molt davant el sentiment d'incertesa i qualsevol situació nova li'n provoca en excés. Prefereix la seguretat i el confort de les activitats i persones conegudes. L'Adrià no se sent proper a l'adult i sent molta inseguretat davant de les activitats noves.
En Ricard té un comportament inadequat encara que el castiguin?	En Ricard li costa molt gestionar mentalment la informació. Quan està excitat encara li costa més. En aquestes situacions és impossible que pensi en les conseqüències que la seva conducta va tenir el dia abans.
La Teresa diu mentides tan sovint?	A la Teresa li agrada dir coses boniques, coses que la fan sentir bé. Això fa que li costi diferenciar fantasia de realitat. A la Teresa de vegades li es difícil afrontar la realitat i de tant en tant la disfressa.
En Marc sempre juga sol?	En Marc troba molt estressant estar amb els altres nens, sobretot els que es mouen i xerren molt. Prefereix estar sol i relaxat. En Marc no acaba d'entendre les regles dels jocs i sovint escull jugar sol per estar tranquil.

2.1. Els vincles a l'aula i la seva relació amb l'aprenentatge

La Marta té molta cura de la relació amb els seus alumnes. Sempre intenta, des que comença el curs, establir un lligam afectiu amb tots els infants del grup i procura promoure el lligam afectiu entre els mateixos infants.

Amb la majoria dels seus alumnes li resulta molt fàcil aquest lligam, de seguida troba ressò en ells i intercanvi afectiu. Amb altres alumnes, es fa més complex, però si observa, està al cas i mostra interès acaba trobant la manera de relacionar-s'hi.

Amb la Rosa, la seva nova alumna, tot està resultant molt més difícil. Quan la Marta s'aproxima, la nena la rebutja; quan la Marta no està per ella, la nena li reclama atenció de maneres poc adequades.

La Marta vol que la nena confii en ella i es deixi orientar, però no sap com fer-ho. Sap que amb les paraules no n'hi ha prou, sap que la seva actitud és la que li obrirà les portes de la relació amb la Rosa.

El nadó, des del moment del naixement està predisposat a participar de la interacció conjunta amb altres persones, aquesta reacció instintiva és tan important per a la supervivència com pot ser-ho l'alimentació (Bowlby, 1998). Des del primer moment de vida el cervell té una activitat molt elevada, unes 10.000 "sinapsis" per minut, qualsevol informació dona pas a la següent i tant si és favorable com desfavorable va deixant empremta. El contacte humà és necessari per la bona organització neuronal.

El somriure, la mirada, la vocalització són conductes d'aferrament que fa el nadó. Aquestes conductes són utilitzades per als infants per aproximar-se i mantenir contacte físic i psicològic amb els adults, i tenen un paper important en el desenvolupament i organització de l'afecte. L'aferrament és una conducta innata i fonamental per a la supervivència de l'infant. El nadó busca de manera instintiva un vincle estable amb el seu principal "cuidador" a qui es dirigeix quan se sent vulnerable o amenaçat.

La figura principal d'aferrament i la primera tutora de desenvolupament és la mare, però apareixen altres figures que la substitueixen durant la seva absència amb qui el nen establirà relacions d'aferrament de diferent intensitat.

Els infants amb un vincle segur desenvolupen confiança bàsica en ells mateixos i en els altres. El seu procés d'adaptació a l'escola i les seves habilitats de relació amb els altres nens i els adults són positius i fructífers.

Aquestes característiques centrals són fonamentals per al desenvolupament emocional i cognitiu i tenen implicacions per al comportament i l'aprenentatge.

Els infants que desenvolupen un vincle segur tenen millors resultats en:

L'autoestima.

Independència i autonomia.

Resistència a la cara de l'adversitat.

Capacitat de gestió dels impulsos i dels sentiments.

Amistats a llarg termini.

Habilitats d'afrontament social.

La confiança, la intimitat i l'afecte.

L'empatia, la compassió i la consciència.

El rendiment del comportament i l'èxit acadèmic.

Les relacions amb els pares, cuidadors i altres figures d'autoritat.

Els sistemes de creences positives i esperançadores sobre un mateix, la família i la societat.

Ainsworth (1973) va identificar diverses tipologies d'aferrament i les pautes de relació entre el nadó i el cuidador principal. Segons el tipus d'aferrament, el desenvolupament social de l'infant i del seu estil d'interacció amb els adults propers serà diferent.

Tipus d'aferrament	Efectes en el desenvolupament de la interacció	Estil de la figura d'aferrament principal
Aferrament segur	S'estableix un vincle de confiança que ajuda el nen a independitzar-se. S'adquireix una idea positiva d'un mateix i positiva de la resta	La figura d'aferrament es mostra present i disponible.
Aferrament ansiós-evitatiu	El nen no confia que la figura d'aferrament l'ajudi quan el necessiti. Es té una idea positiva d'un mateix i negativa de la resta.	La figura d'aferrament es mostra present i no disponible.
Aferrament ansiós-ambivalent	Dubta si la figura d'aferrament hi serà quan el necessiti. S'integra una idea negativa d'un mateix i positiva de la resta.	La figura d'aferrament de vegades es mostra present i disponible i de vegades no.
Aferrament desorganitzat	No ha pogut establir un vincle que l'ajudi a explorar el món. Es construeix una idea negativa d'un mateix i de la resta.	La figura d'aferrament no ha estat present ni disponible.

De manera habitual i inevitable, durant el seu procés de desenvolupament, l'infant topa amb experiències de por i incerteses. Fins i tot, la incomoditat que suposa la sensació de fam pot ser font d'un profund malestar.

El nen aprèn que les seves sensacions i sentiments poden entendre's i transformar-se en respostes apropiades associades amb pensaments i paraules que donen significat a l'experiència.

Per a molts nens el nivell d'incertesa pot haver estat excessiu. Els adults poden haver experimentat dificultats significatives que han fet impossible una criança consistent, o bé poden ser negligents i abusius. Aquestes experiències impliquen que el nen no ha experimentat la cura i la protecció suficients durant els primers anys crítics del desenvolupament.

En un contínuum de severitat, els infants i els joves amb experiències de protecció i cura insuficients poden experimentar el següent (Geddes i Hanco, 2006)

Absència d'una presència fiable en temps d'adversitat.

Profunda desconfiança dels adults.

Un cervell "preparat" per a la lluita i evitació amb poques vies alternatives d'elecció quan es veuen amenaçats per la incertesa i la por.

Por incrustada en la memòria inconscient que impulsa a l'acció en lloc d'usar altres mitjans per a la comunicació.

Poca sensibilitat o consciència dels seus propis sentiments o dels sentiments dels altres.

Sensació confosa del que és correcte o incorrecte, veritat o falsedat.

Hipervigilància per protegir-se de la incertesa i el risc sempre presents.

Sentiment de greuge i manca de valor com a resposta de "no importar" a ningú.

Una profunda falta de respecte per si mateixos i una capacitat per sabotejar els resultats positius per tal de preservar les seves experiències negatives.

Necessitat de negar les seves por i prendre el control davant la manca de fiabilitat i la profunda incertesa/omnipotència.

Amb aquestes experiències, els nens poden arribar a l'escola amb expectatives totalment negatives i una alta càrrega d'ansietat. El seu comportament, sovint, no fa més que reflectir aquestes vivències, un comportament negatiu producte d'experiències negatives.

A l'aula els infants i els joves amb experiències de protecció i cura insuficients poden mostrar els següents comportaments (Geddes i Hanko, 2006)

Defensar-se vivament davant els temors i les incerteses.

Estar alerta a totes les interaccions de l'aula en comptes d'escoltar el mestre.

Absència de confiança i respecte pels adults i l'autoritat que representen.

El comportament més probable és reactiu i de confrontació.

Sensibilitat extrema a la percepció d'humiliació davant el fracàs.

Incapacitat de tolerar no saber.

Escàs desenvolupament de la capacitat de pensar davant el desafiament –un mecanisme per fer front a la incertesa.

Manca de consciència de si mateix i la sensibilitat a les experiències d'altres.

Absència d'una experiència mental que dóna sentit de continuïtat a les vivències.

La manca de confiança en el suport dels adults i la por a la participació pot inhibir significativament la capacitat per comprometre's amb la dinàmica de l'aula i l'escola. Aquesta manca de compromís amb la tasca pot ser un predictor de l'exclusió social –la vida social està en gran mesura basada en les relacions i la participació en el treball.

Geddes (2010) fa un pas més i connecta les primeres experiències relacionals infantils amb el benestar emocional i el rendiment escolar. Amb l'esquema d'un triangle, relaciona les conductes de vinculació que es donen a l'aula.

1. La vinculació entre el nen i el docent.
2. La vinculació entre el nen i la tasca d'aprenentatge.
3. La vinculació entre la tasca d'aprenentatge i el docent.

Vinculació segura

El triangle de l'aprenentatge està equilibrat entre les necessitats de l'alumne, la presència del docent i la demanda de la tasca.

El docent crea una expectativa positiva i es mostra disponible, així ajuda a tolerar la frustració davant la tasca escolar.

L'alumne podrà buscar el mestre quan es desorienta, per rebre'n suport. Se sent tranquil i més autònom per poder tirar endavant la tasca.

L'escola, el mestre i l'aula arriben a ser una base segura per a l'aprenentatge.

Vinculació insegura-ansiosa-evitativa

El triangle de l'aprenentatge està desequilibrat davant la incertesa sobre la disponibilitat del mestre i l'acceptació de suport en la tasca escolar.

L'alumne es pot mostrar indiferent davant la proposta de nous coneixements i mostrar sensibilitat davant la proximitat del mestre, que haurà de negociar la necessitat de suport i ajuda.

El sentiment d'inseguretat de no saber si el mestre estarà disponible es dirigirà a la tasca, que funcionarà com un intermediari emocional entre l'alumne i el mestre.

Vinculació insegura-ansiosa-ambivalent

El triangle de l'aprenentatge estarà desequilibrat envers la preocupació per la relació amb el mestre al marge de la tasca escolar.

L'alumne pot mostrar un nivell d'ansietat i d'incertesa elevat.

La conducta està més centrada a aconseguir i mantenir l'atenció del mestre, mostrant dependència per participar i realitzar les tasques escolars. Dificultats de centrar-se en la tasca per por de perdre l'atenció del mestre.

Vinculació desorganitzada

El triangle de l'aprenentatge està desequilibrat entre les necessitats de l'alumne, la presència del docent i la demanda de la tasca.

L'alumne mostra dificultat per confiar en l'autoritat del mestre i molts cops no permet que se l'ensenyi.

La tasca escolar li representa un repte davant la por de la incompetència i la rebutja. Presència de pautes de conducta contradictòries d'enfrontament o fugida.

L'alumne desenvolupa respostes reactives en situacions d'estrès.

La descripció dels diferents estils d'interacció amb l'entorn, producte d'experiències de relació amb adults inconsistents o, clarament, inapropiats condiciona de manera notable els processos d'aprenentatge.

La millora de la relació entre el docent i l'alumne millorarà l'aprenentatge, però l'efecte també és invers, la millora de la relació de l'alumne amb la tasca escolar, millorarà la relació amb el docent.

La Marta comença a entendre el comportament de la Rosa. La nena necessita el seu ajut, però sembla que desconfia del suport que li pugui proporcionar la seva mestra.

La Rosa sempre està al cas del que passa a la classe i quan la Marta està per altres nens fa qualsevol cosa, gairebé mai molt encertada, per cridar la seva atenció. La situació és paradoxal si la Marta s'enfada, la Rosa s'enfurisma i pot portar el seu enuig al límit. Si la Marta s'hi acostava, la Rosa té un posat absent, gairebé desinteressat, i tampoc sembla feliç.

La Marta dissenya un pla. Intentarà mantenir contacte visual amb la Rosa tot el temps que pugui; si la nena la mira, ella li tornarà un somriure o li picarà l'ullet; quan passi a prop li posarà la mà a l'espatlla un moment. En definitiva, intentarà que la Rosa percebi clarament la seva atenció, però evitant una proximitat excessiva i massa explícita.

També, estarà atenta per aprofitar els moments que la nena està més disposada per a la conversa directa i per rebre el seu suport a l'hora de treballar.

La Marta està convençuda que, sense presses i amb constància, la Rosa confiarà. Però hi ha un altre aspecte que no vol descuidar: l'adaptació de les tasques a les possibilitats de la Rosa.

La Marta sap que la Rosa no és gaire eficaç en la lectura i que està molt endarrerida respecte la resta. Si millora la lectura, la nena se sentirà més tranquil·la i segura. Així que, paral·lelament, li proporcionarà algunes estones de suport de lectura conjunta amb companys més competents, ja que a la Rosa li agrada col·laborar amb altres nens.

2.2. Els factors que condicionen el desenvolupament de l'autoregulació en l'entorn escolar

Sovint, quan avaluem un alumne que presenta conducta problemàtica fem una anàlisi detallada de les dificultats i les deficiències de la persona. És fàcil observar l'evidència de la conducta, però aquesta anàlisi sempre és parcial i esbiaixada, el que veiem i el que passa en realitat poden ser escenaris molt diferents. En aquest sentit, la proposta és canviar la mirada i afegir a l'avaluació una anàlisi minuciosa dels recursos de la persona.

Si avaluem els recursos de la persona, rescatarem les possibilitats que té l'alumne per poder aconseguir l'objectiu: millorar el comportament, reduir el malestar del propi alumne i el de les persones que l'envolten i promoure entorns educatius favorables. Per aquest motiu, és convenient identificar els factors de protecció i de risc dels alumnes amb conducta problemàtica.

Fullana (1995) defineix el risc com una probabilitat que ve donada per la presència de diversos factors referits no només a les característiques personals,

sinó també a característiques socials i a factors derivats de la interrelació de l'individu amb el seu entorn.

Defineix els factors de protecció com factors oposats als factors de risc i només operen quan el risc està present.

També s'ha de tenir present que el que per a un infant, jove o adult pot ser un factor de risc, per a un altre pot ser un factor de protecció.

Parlarem de factors de risc o vulnerabilitat en l'entorn escolar quan les situacions personals i condicions educatives portin a l'alumne a un desenvolupament inadequat (desajustat) del nivell d'aprenentatges, comportaments desadaptats, relacions conflictives amb iguals i amb adults. Parlarem de factors protectors quan les situacions personals i condicions de l'entorn educatiu promoguin en els alumnes un desenvolupament harmònic.

En els quadres següents revisarem alguns factors de risc i de protecció (Saumell, Alsina i Arroyo, 2011).

Factors de risc i de protecció relacionats amb el nen	
Factors de risc o vulnerabilitat	Factors de protecció
Manca de desenvolupament de les habilitats socials.	Desenvolupament adequat de les habilitats socials.
Dificultats d'adaptació.	Bona capacitat d'adaptació.
Dificultats d'aprenentatge.	Habilitats per a l'aprenentatge.
Pocs recursos organitzatius.	Bons recursos organitzatius.
Problemes conductuals i emocionals precoços.	Capacitat de regulació emocional i conductual.
Dificultat per establir vincles afectius a l'escola amb companys i docents.	Possibilitat d'establir vincles afectius a l'escola amb companys i docents.
Escassa higiene personal.	Bons hàbits d'autocura.
Dificultats per dormir.	Bon descans nocturn.
Malestar somàtic: mal de cap, molèsties digestives, visió borrosa, dificultats respiratòries...	Bona salut física.

Factors de risc i de protecció relacionats amb l'aprenentatge

Factors de risc o vulnerabilitat	Factors de protecció
Rendiment escolar pobre.	Rendiment escolar adequat.
Nivell baix d'autoconcepte.	Autoconcepte positiu.
Desinterès per l'aprenentatge escolar.	Motivació escolar.
Dificultat per seguir les normes.	Interiorització de les normes com a pròpies.
Poca integració al grup.	Bona integració al grup.

Factors de risc i de protecció relacionats amb els companys

Factors de risc o vulnerabilitat	Factors de protecció
Excessiva dependència del grup.	Capacitat crítica i criteri propi.
Relació amb grups favorables a la transgressió amb actituds poc positives.	Relació amb grups d'influència positiva.
Rebuig dels companys d'influència positiva.	Acceptació dels companys d'influència positiva.
Dificultats per establir relacions amb iguals.	Competències socials per a les relacions amb iguals.

Factors de risc i de protecció relacionats amb l'entorn familiar

Factors de risc o vulnerabilitat	Factors de protecció
Poca sensibilitat i implicació cap a les necessitats del nen.	Sensibilitat i implicació cap a les necessitats del nen.
Vincles insegurs entre pares i fills.	Vincles segurs entre pares i fills.
Relacions afectives inestables amb adults.	Relacions afectives estables amb adults.
Manca de rutines i rituals familiars.	Rutines i rituals familiars predictibles.
Interaccions pares-fills coercitives.	Interaccions pares fills positives.
Problemes i inestabilitat familiar.	Entorn familiar estable i positiu.
Fets traumàtics: dols, abusos, maltractaments.	Estabilitat vital.

Factors de risc i de protecció relacionats amb la comunitat	
Factors de risc o vulnerabilitat	Factors de protecció
Necessitats bàsiques no cobertes.	Necessitats bàsiques cobertes.
Absència de suport social, pocs recursoscomunitària.	Suport i protecció social.
Comunitat desestructurada amb violència i delinqüència.	Cohesió social al barri.
Influències de mitjans de comunicació violents.	Influències de mitjans de comunicació no violents.
Inaccessibilitat a recursos sanitaris, socials, esportius, culturals i lúdics.	Accessibilitat a recursos sanitaris, socials, esportius, culturals i lúdics.

Factors de risc i de protecció relacionats amb l'escola	
Factors de risc o vulnerabilitat	Factors de protecció
Absència de models de referència de tutors i mestres.	Bons models de referència de tutors i mestres.
Exclusió escolar.	Inclusió escolar.
Entorns poc amables.	Entorns segurs, eficaços i coherents.
Límits poc clars i imprevisibles.	Límits clars i fermes.
Poques oportunitats de participació significatives.	Oportunitats de participació significatives.
Absència d'expectatives adequades.	Presència d'expectatives adequades.
Disfuncions institucionals.	Escoles eficaces.
Relacions afectives inestables.	Relacions afectives estables.
Absència d'entorns participatius i de col·laboració escola-família.	Entorns participatius i de col·laboració escola-família.

La llista de factors de risc i de protecció no és exhaustiva. Cada autor fa propostes diferents, en funció dels diferents entorns socials i de cada persona.

Viure en entorns on hi ha una notable presència de factors de risc no és sinònim de dificultats de comportament. Per fortuna, les persones disposen de capacitats i qualitats pròpies i d'entorns familiars protectors que impulsen conductes afavoridores de l'aprenentatge i de l'adaptació escolar.

La Marta mira la llista de factors de risc i de protecció, comença a pensar. Demanarà ajut als seus companys perquè entre tots puguin analitzar el que passa.

Això l'ajudarà a veure com pot començar a treballar per millorar la situació d'en Pep i la Rosa. Es tracta de cercar el risc i fer alguna acció que ajudi a frenar-lo. Per altra banda, cal cercar el factor protector per fer-lo créixer.

La Marta té clar que aquesta no és una llista per mirar i no fer res, és un bon punt de partida. Però convé fer-ho a poc a poc, començant per allò que és més fàcil de canviar o de reforçar i deixar les tasques més feixugues i difícils per a després.

La Marta riu pensant que és com agafar embranzida, primer començarà per fer petits canvis, així després "per l'empenta positiva" intentarà fer canvis més grans.

2.3. El processament de la informació social: la seva influència en la interacció

En Pep, l'altre alumne que preocupa molt la Marta, acostuma a reaccionar explosivament davant de situacions que li suposen un repte, sobretot quan ha de compartir activitats amb els companys, ja sigui un joc al pati, una activitat a l'aula o, alguns dies, l'estona que van en fila de la porta a l'aula.

En Pep sembla molt susceptible, només que un altre nen el toca una mica ja s'alarma. Sembla que té els "nervis a flor de pell", que sempre està excitat, impacient. Per tot rondina, per tot es queixa, tot l'angoixa i a vegades de manera molt intensa. En un d'aquests rampells, va pegar un company.

Hi ha alguns moments que busca estar sol, com si necessités calmar-se. S'aparta de la Marta i dels seus companys i se'n va a un racó del pati o s'asseu al banc del passadís.

Crick i Dodge (1994) proposen un model per explicar el processament de la informació social que ajuda a comprendre l'aprenentatge de la conducta social. Aquest model pot resumir-se en sis fases:

1. Codificació de senyals interns i externs: estar atent.
2. Interpretació de senyals: donar sentit a la informació.
3. Clarificació d'objectius: voler.
4. Accés o construcció de la resposta: pensar possibles accions.
5. Decisió de la resposta: decidir la millor acció.
6. Conducta externa: actuar.

Els infants processen aquesta informació social de manera seqüencial i simultània. La informació processada s'emmagatzema en la seva memòria i acaba configurant la seva "motxilla" d'experiències prèvies.

És indiscutible que els nens petits passen ràpidament per totes aquestes fases, fins i tot salten per sobre d'aquestes. A mesura que creixen van donant-se del temps necessari per avaluar i pensar; pas a pas, van creant una base de dades amb els coneixements i els esquemes útils per a posteriors ocasions.



Els nens amb tendència a respondre de manera agressiva semblen processar la informació d'una manera diferent a la dels nens que no responen agressivament. Durant les interaccions, els nens amb tendència a mostrar-se agressius tenen poca habilitat per percebre els senyals prosocials que fan les altres persones; en canvi, són molt sensibles als comportaments hostils. En aquestes situacions, sembla adequat pensar que se senten més fàcilment agredits o amenaçats i, per tant, més disposats a defensar-se dels "atacs" percebuts.

Les emocions també poden influir fortament en el processament de la informació social (Lemerise i Arsenio, 2000). La mateixa informació pot ser proces-

sada de manera diferent quan hi ha un nivell alt d'excitació (enuig, ansietat, estrès...) o quan la persona està en calma. Els nens amb problemes de regulació emocional poden processar la informació social d'una manera esbiaixada, producte de l'estat emocional.

Com més limitats són els coneixements i les experiències, més restringides són les interpretacions i més reduït és el nombre de respostes possibles.

Com més esbiaixades de la realitat són les percepcions, com més alt és el nivell d'excitació, menys aspectes es valoren i més empobrides són les possibilitats de resposta.

En educació apareix moltes vegades "l'efecte Mateu": qui més té, més rep; dit d'una altra manera, qui és ric en habilitats s'enriqueix, perquè el procés, en ell mateix, genera riquesa. Imaginem un nen o una nena amb una percepció adequada dels senyals socials, capaç de captar els senyals prosocials amb detall i finesa i amb un estat d'ànim estable i equilibrat. Aquest infant possiblement anirà augmentant les experiències de relació amb altres d'una manera favorable. Aquestes experiències faran créixer exponencialment els seus recursos, tant pel que fa a la percepció com pel que fa a la seguretat en ella mateixa i en els altres. En la banda oposada, el pobre s'empobreix, perquè sense ajut, el limitat nombre d'interpretacions i actuacions es perpetua en el temps, creant patrons de comportament extremadament rígids que s'apliquen a les noves situacions.

D'aquest model es poden derivar dues actuacions claus en els centres: educar per donar sentit a la informació i educar per construir la millor acció. Dit d'una altra manera, educar en la percepció i en la interpretació d'un mateix i dels altres (educació emocional, habilitats socials) i, per altra part, ensenyar habilitats per a la resolució de problemes.

En general, aquest tipus d'abordatges educatius es realitzen durant les etapes d'educació primària o d'educació secundària, però cada cop són més les veus que assenyalen l'etapa d'educació infantil com una etapa crucial per intervenir-hi. Prevenir, sembla el camí més efectiu i menys costós per a l'abordatge de les dificultats d'aprenentatge, sobretot d'aquelles en les quals la regulació de la conducta té un paper fonamental.

3. Intervenció educativa

Des que han sortit al pati, ara fa 10 minuts, l'Esteve no ha parat de córrer amunt i avall. En Ramon el seu mestre se'l mira de reüll.

L'Esteve passa ben de pressa i arran dels seus companys, no els toca, però per pocs centímetres.

"Sembla que avui tornarà a repetir-se l'escena d'ahir, l'Esteve amb una empenta en farà caure a algun", pensa en Ramon. Un minut més tard, efectivament, passa el que en Ramon preveia, l'Esteve empeny una nena.

Com ahir, en Ramon, enfadat, s'apropa a l'Esteve i el fa seure al banc que hi ha al costat de la porta. "Seu aquí fins que pugem a la classe. A veure si així aprens a jugar.

Llegint la descripció de l'escena anterior, qualsevol es pot preguntar per què el mestre, si preveu el que pot passar, no fa cap acció preventiva. La raó és que sovint, davant d'un comportament desajustat, descontrolat i agressiu dels alumnes, els adults tenen tendència a respondre d'una manera reactiva i fins i tot punitiva. Si aquest comportament provoca danys a persones, objectes de l'entorn..., es pot percebre com a intencionat i conscient.

Hi ha alumnes que es troben en situacions personals, familiars i socials d'extrema duresa, sense massa oportunitats d'una bona adaptació al món escolar i social. Cal pensar que, segurament, aquests nens i joves no poden escollir com fer les coses diferent per sentir-se bé amb la seva manera de fer. Gairebé sempre la seva conducta té molt a veure amb la seva experiència.

L'alumne de l'exemple, òbviament, no sap jugar o no troba la manera de fer-ho de manera pausada i cooperativa. Inicia una acció aïllada que inevitablement el porta a una situació de més aïllament. Què passaria si els docents planifiquessin una intervenció per ajudar-lo a jugar amb els companys? Podria donar resultat? Es podria aconseguir incloure a l'alumne en alguna activitat? És possible que, si més no, el resultat fos diferent.

Cal, doncs, abordar la intervenció educativa dels alumnes amb dificultats de regulació del comportament des d'una perspectiva preventiva i proactiva entenent la conducta problemàtica com un desajust entre l'individu i el seu context, que ens comunica que algunes de les seves necessitats queden sense cobrir i que necessita i és mereixedor d'ajuda i empatia.

La vinculació afectiva amb l'alumne és el fonament de la intervenció. El vincle està relacionat amb l'estimació mútua, és cosa de dos, no és un fet indi-

vidual, sinó quelcom compartit. Totes dues persones, docent i alumne, han d'estar disposats a construir aquesta vinculació.

Malgrat que els autors asseguren que la capacitat de vincular-se està biològicament predisposada, per a alguns alumnes amb experiències de criança o situacions personals complexes no resulta fàcil. En aquests casos, el docent ha de realitzar un esforç coherent i sostingut en el temps per fer-se valedor i mereixedor de confiança.

La qualitat del vincle té a veure amb la qualitat de les relacions que s'estableixen i la qualitat de les relacions, les donen la sensibilitat, l'habilitat i la capacitat per comprendre i parar atenció a les necessitats i demandes de l'infant, fer-se present i accessible.

Pautes de relació per donar seguretat a l'alumne i oferir una vinculació segura

Sensibilitat per interpretar i donar significat a les conductes del nen, respondre apropiadament i ràpidament. En la resposta sensible existeix la diferenciació, el nen és una altra persona amb les seves necessitats.

Empatia.

Capacitat de lectura emocional pedagògica, posant paraules als estats emocionals dels altres.

Capacitat de proposar solucions i mobilitzar recursos.

L'experiència escolar va des de l'infant que mostra necessitat de moure's, d'explorar, d'experimentar, de descobrir, de relacionar-se, d'anar incorporant informació de caràcter cognitiu i emocional i des dels adults que han de promoure la cura, l'afecte, l'estimulació... per poder fer un bon acompanyament del procés de desenvolupament de l'infant i propiciar una bona adaptació al medi escolar.

Per aprendre cal sentir-se segur, la seguretat es va adquirint en les interaccions repetides amb persones properes i significatives. Les respostes d'aquestes persones afavoriran o no el desenvolupament d'aquest sentiment de seguretat i confiança.

Abans de continuar amb la lectura proposem fer un exercici:

- Recordar un moment de gran ansietat.
- Identificar les emocions i els sentiments associats amb aquest moment d'ansietat.
- Preguntar-se que va ajudar a reduir l'ansietat.

Per comprendre els alumnes amb dificultats conductuals, és molt útil pensar en les nostres reaccions davant l'adversitat i la incertesa, ajuda a trobar formes adequades de proporcionar suport.

3.1. L'entorn favorable: la influència positiva del bon clima

L'entorn favorable a l'aula és aquell que permet construir entre tots espais segurs, on els alumnes poden saber que s'espera d'ells, on cada dia se'ls acull, on s'estableixen rutines, horaris, programacions i activitats que anticipen i fan possible predir el que passarà al llarg de la jornada escolar.

Es tracta de crear un entorn que afavoreixi l'aparició de conductes adequades i que generi seguretat, confiança i tranquil·litat al nen.

Greene (2003) defineix l'entorn favorable a partir de cinc paràmetres:

- El docent ha de ser realista respecte a les frustracions que pot presentar l'alumne.
- El docent ha de pensar amb claredat davant una situació conflictiva.
- El docent ha de ser sensible a les situacions que provoquen frustració.
- El docent ha d'allunyar-se de les relacions de confrontació mantenint el rol de figura amb autoritat.
- El docent no ha de prendre les conductes inadequades com atacs personals.

Assegurar una bona gestió de la jornada escolar és assegurar que el clima de l'aula faci possible un entorn adient a les necessitats dels alumnes i adequat als objectius dels docents.

La gestió de la jornada escolar és una tasca de gran importància per al docent. Una bona gestió de l'activitat de l'aula permet al docent maximitzar el temps per a l'aprenentatge, optimitzar l'observació i l'avaluació de la pròpia activitat i l'activitat dels alumnes, establir prioritats per a l'atenció i el suport singular dirigit a un alumne concret.

La gestió de la jornada escolar requereix a més a més de les normes de comportament especificar la millor manera d'actuar per aconseguir un bon clima d'aula.

No hi ha una forma perfecta de gestionar l'aula, hi ha formes que s'adeqüen i s'ajusten a la idiosincràsia del centre del docent i dels alumnes. Vegem un exemple de diferents maneres de preparar les rutines (Cowley, 2010).

Diferents formes de preparar les rutines	
Com podem entrar a l'aula?	Els alumnes fan fila i silenci fora de l'aula fins que arriba el docent. El docent espera a la porta de la classe i saluda. Els alumnes esperen fora sense fer gresca fins que arriba el docent.
Què fan els alumnes quan entren a l'aula?	Entrar a l'aula i posar-se darrere la cadira fins que el mestre doni el senyal de seure. Entrar a l'aula, seure en silenci i esperar fins que passinllista. Entrar a l'aula, seure, treure el material i esperar que comenci la classe. Entrar a l'aula, agafar un llibre i anar al seu lloc o a la catifa. Entrar a l'aula, agafar el material, seure i posar-se a treballar.
Com començarà la classe?	Passant llista. Recollint el deures. Amb una activitat que trobaran a la seva taula o a la pissarra. Amb un resum de les activitats realitzades anteriorment. Amb un resum de les activitats que realitzaran al llarg de la jornada. Amb l'explicació de la matèria per part del professor.
Com treballaran els alumnes?	En silenci absolut sempre. Parlant amb el company del costat. Parlant si l'activitat a fer requereix la participació. Parlant en veu baixa sempre que vulguin. En silenci sempre que ho requereixi la tasca i després fent un breu descans.
Com acabarà la classe?	Els alumnes sortiran en petits grups a poc a poc. Els alumnes es posaran drets darrere dels seients tot esperant un senyal per sortir. Els alumnes sortiran quan soni el timbre. Els alumnes recolliran i faran fila per sortir.

Aquests són exemples de múltiples maneres de gestió de l'activitat dels alumnes. La selecció d'una d'aquestes ha d'adequar-se al grup d'alumnes, als objectius educatius del mestre i ha d'encaixar amb la gestió general de l'activitat educativa al centre.

L'actitud del docent també ha de ser planificada amb cura. Els docents eficaços són aquells que ajusten la seva actitud per vincular-se positivament amb l'alumnat, promoure bona relació entre les persones i explicar amb claredat les seves expectatives i objectius generals del grup.

El docent eficaç	
Model a imitar	La seva actitud és serena i neutralitzant. Ha de poder donar exemple i transmetre la conducta adequada.
Comunicador eficaç	Tant en la comunicació verbal com en la comunicació no verbal. Utilitza un llenguatge inclusiu: "nosaltres".
Manté control sobre les seves accions i emocions	Parla a un volum adequat. Utilitza un to adequat a l'esdeveniment (admiració, emoció, decepció, gravetat...). Controla el ritme de l'activitat, ràpida o lenta, adaptant-la al ritme dels alumnes. Utilitza frases clares i concises. Acompanya les explicacions amb el gest.

És obvi per a totes les persones que es dediquen a la docència que hi ha entorns que apaivaguen els conflictes i sostenen els alumnes amb dificultats de conducta i entorns que afavoreixen l'aparició de conflictes i exacerbem les dificultats de conducta dels alumnes. A continuació es proposen algunes idees i pinzellades per crear un ambient a l'aula que afavoreixi la presència de conductes adequades i receptives en els alumnes (Cowley, 2010).

Idees per afavorir la presència de conductes adequades	
Estructura clara i eficaç del temps classe	Tenir la classe preparada pensant en la participació i accés de tots els alumnes, Explicar amb l'ajuda d'esquemes o mapes, Intentar que les tasques proposades no siguin extenses i transmetin un propòsit i objectiu clar. Intentar que les classes siguin variades. Deixar clar el que han de fer els alumnes. En finalitzar la tasca, revisar si s'han complert els objectius proposats.

Continguts accessibles	Fer les classes amenes, motivadores i divertides. Incloure informacions que entrin pels diferents canals sensorials (vista, tacte, oïda..). Proposar activitats motivadores, manipulatives... Intentar respondre als interessos dels alumnes. Transformar conceptes abstractes en activitats concretes.
Bona gestió del temps	Centrar l'atenció dels alumnes realitzant al començament petites activitats conjuntes. Tenir en compte estones de respir. Intentar no allargar les explicacions més del que és estrictament necessari. Fer un revisió en finalitzar amb tots els alumnes. Que tot l'alumnat se senti gratificat per l'aprenentatge.

3.2. L'assertivitat: una eina per al docent

L'assertivitat és l'habilitat personal que ens permet expressar sentiments, opinions i pensaments en el moment oportú, de la manera adequada, defensant els drets propis i sense negar o desconsiderar els drets dels altres (Salmurri, 2012).

L'assertivitat proporciona dos beneficis importants. Per una part, incrementa l'autorespecte i la satisfacció de fer alguna cosa amb la capacitat suficient per augmentar la confiança i la seguretat en un mateix. Per altra, millora la posició social, l'acceptació i el respecte del altres, en el sentit que es reconeix la capacitat d'un mateix per refermar els seus drets personals. L'assertivitat es pot ensenyar, practicar i generalitzar a moltes situacions.

Amb l'assertivitat sabem emprar uns missatges que mantinguin oberta la receptivitat, i no missatges que tanquin i obstaculitzin la receptivitat (Salmurri, 2012).

Obstacles per a la comunicació	Facilitadors de la comunicació
Tenir objectius contradictoris,	Elecció del lloc i del moment adequat,
Lloc o moments poc apropiats,	Estats emocionals facilitadors,
Estats emocionals que pertorben l'atenció, la comprensió i el record del missatge,	Escollar activament,
Acusacions, amenaces i/o exigències,	Sentir empatia,
Preguntes de retret,	Fer preguntes obertes o específiques,
Declaracions del tipus "hauries de...",	Demandar l'opinió,
Inconsciència, incoherència o inestabilitat dels missatges,	Manifestar desitjos i/o sentiments mitjançant missatges en què el subjecte és un mateix i no els altres,
Tallar la conversa,	Missatges consistents i coherents.
Etiquetar.	Acceptar la crítica o estar parcialment d'acord.
Generalitzacions del tipus "sempre" o "mai".	Informació positiva.
Consell prematur i no sol·licitat.	Recompensar.
Utilització de termes poc precisos.	Utilitzar el mateix codi.
Juïjar els missatges de l'interlocutor.	Detallar les condicions i observacions específiques.
Ignorar missatges importants.	Acomodar el contingut a les possibilitats o característiques de l'altre.
Interpretar i "emetre diagnòstics de personalitat".	Expressar sentiments.
Discutir sobre diferents versions de successos passats.	
Justificació excessiva de les pròpies posicions.	
No escoltar.	

Un docent assertiu, mitjançant el modelatge, proporciona als seus alumnes nombroses oportunitats per aprendre a gestionar situacions conflictives i encarar les adversitats amb una actitud positiva i optimista.

3.3. La intervenció directa amb l'alumne: afavorir el sentiment de seguretat

A continuació es proposen un conjunt d'estratègies que contribueixen a crear un entorn de seguretat i confiança amb el docent i el centre educatiu. L'objectiu és que l'alumne percebi en centre educatiu com un espai on és entès, on és possible mantenir una relació harmònica amb els adults i companys i aprendre. Els aspectes que cal considerar són (Geddes i Hanko, 2006):

1. Reduir la incertesa.

El sentiment de seguretat és essencial per afrontar els reptes i la incertesa que suposa qualsevol procés d'aprenentatge. El sentiment de seguretat no és fomenta només amb paraules, sinó que l'entorn ha d'estar organitzat amb cura perquè sigui percebut pel nen com un entorn segur.

Un entorn és percebut com segur si té les característiques següents:

Previsible: predir el que pot passar dóna seguretat	
El docent crea un entorn previsible quan:	Estructura rutines d'inici i final d'activitat i marca els canvis.
	Disposa un diari del dia o setmana per a tots els esdeveniments marcat d'una manera clara i concreta.
	Para una atenció especial a l'anticipació dels canvis i moviments de la classe.
	Confecciona un calendari de treball que ajudi als alumnes a entendre el temps que ha passat i que el connecti amb l'ara i el futur.
	Utilitza repetidament els dies de la setmana i dels mesos de l'any per donar una seqüència estable de temps.
	Para atenció especial als acabaments.
Disposa d'espais segurs	
L'entorn físic de l'aula és important	Per alguns infants, l'escola és l'espai on experimenten per primera vegada sentiments de seguretat, per tant es fa necessari que l'aula convidi al benestar i a la serenitat. Amagar-se sota una taula en el moment de conflicte és un exemple de la necessitat sobtada de sentir-se físicament segur.
	Estructurar a l'aula una petita àrea de seguretat facilita un lloc per retirar-se quan l'alumne se sent insegur o aclapat.
	Una joguina tova, com ara un nino de peluix o de drap, que ha estat associat a moments de benestar i calma pot ajudar al nen a retrobar la tranquil·litat.

Els docents són coherents	
	Els docents han d'acordar mesures i actituds comunes per a tots els alumnes, però especialment per als alumnes amb dificultats per regular la seva conducta.
	Per crear sentiment de seguretat, el nen ha de viure en un entorn on es respongui de la mateixa manera a les mateixes conductes.
El treball en equip augmenta la coherència	La incoherència en les conductes dels adults només fa que estimular en els nens la incertesa i la preocupació.
	Planificar conjuntament, intervenir coherentment i col·laborar és indispensable per estimular en els alumnes més vulnerables l'aprenentatge i el desenvolupament harmònic.
	El domini de l'ansietat i del sentiment d'incertesa facilita el pensament i l'aprenentatge.

2. Establir límits fiables i consistents.

La conducta problemàtica pot ser una manera de demanar seguretat en els límits. Els nens que viuen o perceben els entorns com a caòtics tendeixen a comportar-se, també, caòticament.

L'absència de límits fermes és una arma de doble tall per al nen, per una part no proporciona coneixement sobre allò que és acceptat i el que no és acceptat ni sobre les expectatives dels adults; per altra banda, assenyala un sentiment de desinterès i indiferència cap al nen. Dit d'una altra manera, si el nen fa el que vol, quan vol i com vol, a qui li importa el que fa? La retroacció dels adults, ja sigui per lloar o per penalitzar, pressuposa la seva atenció i preocupació.

Els límits i les normes

Els límits han de ser evidents i mantinguts en l'entorn escolar de manera estable i coherent.

Les normes s'han de basar en el respecte i la cura de les persones.

Les expectatives sobre la conducta han de ser clares perquè cada nen s'ajusti als altres evitant confrontacions sobre l'autoritat de l'adult.

El lideratge del docent ha de ser clar per a tots i respectat per tots.

3. Dissenyar estratègies per respondre als moments de crisi.

És possible minimitzar els esclats de comportament reactiu dels alumnes amb dificultats per regular la seva conducta si observem atentament, pre- diem els possibles factors desencadenants i fem pràctiques adequades i coherents.

L'observació atenta de l'alumne permet detectar senyals que anticipen la possible aparició d'una conducta reactiva. Aquests senyals són diferents en cada alumne i, fins i tot, poden ser diferents en cada situació, però per al docent té un gran valor poder-los distingir per actuar de forma proactiva (Saumell, Alsina i Arroyo, 2011).

Senyals que anticipen la possible aparició d'una conducta reactiva	
Senyals corporals	Senyals verbals
Augment del to muscular.	Referències a necessitats bàsiques: fam, son, set...
Augment de l'agitació motriu.	Referències a estats psicològics: cansament, avorriment, por...
Canvis en l'expressió facial.	Referències a molèsties físiques: dolor, picor...
Moviments motors repetitius.	Negació oberta o queixa contundent.
Aixecar-se de la cadira.	Insults.
Amagar-se sota la taula.	Amenaces.

És inevitable, però, que en algun moment aparegui una crisi quan la reactivitat imposa respostes que poden ser poc controlades. Per exemple, quan les persones perceben un perill proper, la resposta reactiva és fugir o lluitar. Els nens amb dificultats de regular les seves emocions i la seva conducta, tendeixen a respondre, quan se senten amenaçats, d'aquesta manera: fugint o lluitant.

En aquests moments, és útil tenir una estratègia clara de resposta per a protegir els altres i reduir l'esdeveniment al mínim. Es tracta de planificar una rutina de seguretat per donar una solució encertada, educativa i positiva a les crisis que apareixen com a conseqüència d'una conducta reactiva. Planificar la rutina, al marge de donar seguretat al nen, proporciona també seguretat al docent que sap el que ha de fer en cada moment i com ajudar el nen a recobrar l'estabilitat i les bones formes (Saumell, Alsina i Arroyo, 2011).

Rutina de seguretat

Detecció dels senyals que anticipen l'aparició d'una conducta reactiva.

Distanciar el nen de la situació que genera estrès.

Portar el nen a un lloc tranquil i segur, si s'escau.

Permetre que el nen recuperi l'estabilitat abans de reincorporar-lo a l'activitat escolar.

A vegades, els docents observen que la conducta reactiva es dona abans o després d'una situació o activitat concreta. Si això es coneix, no sembla necessari esperar la resposta reactiva, sinó que el docent pot anticipar i preparar una actuació que anomenarem "de refugi" per ajudar el nen a afrontar-la amb seguretat (Saumell, Alsina i Arroyo, 2011).

"Refugi" abans d'una situació potencialment conflictiva

Té com a objectiu ajudar l'alumne a afrontar amb èxit els aspectes tangibles i intangibles del món real, preparant-lo per a la situació posterior.

"Refugi" després d'una situació potencialment conflictiva

Pot tenir dos objectius diferents:

Proporcionar un moment de serenitat.

Incrementar el coneixement de la realitat i dels esdeveniments. Aquest objectiu és apropiat per als nens més grans.

4. Els objectius acadèmics i el currículum.

Resulta indispensable que el docent posi tanta cura en el suport conductual a l'alumne com en el suport pedagògic. Podem sentir frases com: "quan es porti bé ja pensarem que li ensenyem", "primer que estigui tranquil, després ja aprendrà a llegir" o altres frases semblants.

Aquestes formes d'actuar són, a la llarga, poc eficaces i poden arribar a crear encara més dificultats. El treball per millorar el comportament de l'alumne i el treball curricular han d'anar en paral·lel, l'un ha de trobar ressonàncies en l'altre. L'alumne ha de poder sentir-se competent de cuidar-se a ell mateix, de relacionar-se amb els altres i d'aprendre.

Un currículum ric en oportunitats per començar a pensar sobre les pròpies experiències, des d'una posició segura, amb el docent proporcionant materials i llenguatge facilita el pensament, i la tasca proporciona la seguretat emocional.

Per descomptat, aprendre a tolerar l'èxit pot necessitar el seu temps per als nens que tenen expectatives negatives que es contradiuen amb els resultats satisfactoris i els comentaris positius dels adults.

5. Promoure la resiliència.

Cada docent, a la seva aula, pot crear condicions adequades per afavorir la construcció de la resiliència en els seus alumnes (Henderson i Milstein, 2003). Podem resumir totes aquestes actituds en sis passos crucials.

Sis passos crucials per afavorir la construcció de la resiliència

Afavorir i enriquir vincles positius amb les persones, els aprenentatges i l'escola.

Fer participar els alumnes en l'establiment de límits, basats en actituds afectuoses.

Ensenyar habilitats per la vida: cooperació, resolució de conflictes, destreses comunicatives.

Oferir afecte i recolzar l'alumne incondicionalment. Estar atent a la individualitat i singularitat de cada nen.

Oferir expectatives d'aprenentatge i motivar els alumnes perquè se sentin capaços.

Cercar oportunitats de participació significativa atorgant responsabilitats als alumnes.

Ampliar aquests passos a l'ambient comunitari i familiar.

3.4. Ensenyar a pensar davant l'adversitat: resoldre els conflictes en col·laboració

Hi ha tres maneres o plans per abordar les dificultats de conducta d'un alumne:

El Pla A, quan els adults imposen la seva voluntat en resposta a una conducta inadequada; el Pla C, quan l'adult deixa de fer complir una norma, durant un temps, i el Pla B, que es refereix a la resolució de problemes en col·laboració quan el nen i l'adult es comprometen a resoldre un problema o una expectativa insatisfeta de manera realista i mútuament satisfactòria (Green, 2009).

El Pla A, imposar la voluntat del docent, s'utilitza per intervenir amb la majoria dels alumnes i, també, amb la majoria dels alumnes funciona. Però funciona perquè la majoria d'alumnes disposen de bones habilitats adaptatives, poden pensar, afrontar l'adversitat i trobar la manera de resoldre problemes.

Aquesta manera d'actuar, té tres problemes bàsics amb els alumnes amb dificultats de conducta: augmenta extraordinàriament la probabilitat de l'aparició de conductes problemàtiques; no ajuda a l'adult a pensar perquè l'alumne no fa allò que voldria que fes i no ensenya al nen cap habilitat que no sàpiga o la manera de resoldre un problema.

El pla C, que consisteix en abandonar expectatives concretes relacionades amb la conducta d'un alumne, és útil per reduir els conflictes i millorar la relació, però no ensenya a resoldre problemes ni habilitats adaptatives concretes. Aquest Pla C no significa cedir, sinó que vol dir, deixar de banda algunes conductes inadequades poc importants per prioritzar les més importants.

El Pla B és la resolució de conflictes en col·laboració, que ajuda al docent a clarificar i comprendre les preocupacions de l'alumne o la seva perspectiva davant d'un problema no resolt. També ajuda a l'alumne a copsar i comprendre la preocupació del docent davant aquest problema no resolt. En definitiva, és la manera amb la qual el docent i l'alumne treballen junts per trobar solucions mútuament satisfactòries. El Pla B, es pot utilitzar de dues maneres: en resposta a una emergència o proactivament. El Pla B d'emergència es posa en marxa quan el nen comença a mostrar els senyals d'aparició d'una conducta reactiva. L'objectiu és ajudar l'alumne a pensar davant d'una situació adversa d'una manera flexible i tolerant amb les emocions que aquesta situació desperta. Dit altrament, ajudar-lo a pensar, comunicar-se i cercar una solució. S'utilitzen les estratègies següents:

- Buscar solucions als conflictes amb l'alumne.
- Ajudar a mantenir la calma enmig de la frustració.
- Establir un estira i arronsa.
- Proposar maneres alternatives de solucionar un problema.
- Intentar resoldre els desacords de manera mútuament satisfactòria.
- Cercar un acord. Un acord és una manera de resoldre les coses, quan no s'està d'acord. Una solució que acontenta a tots perquè significa que hem sigut capaços de solucionar un problema sense generar conflicte.

Aquest és el Pla B d'emergència que en realitat és útil, però quan es posa en marxa no sol ser el millor moment perquè el nen ja pot sentir-se molest o haver entrat en un estat d'ofuscació.

El Pla B proactiu és un procés de construcció de les relacions que té com a objectiu resoldre els problemes de l'alumne i ensenyar habilitats per afrontar

la incertesa i l'adversitat com abans millor. El comportament difícil tendeix a ser altament previsible, el docent no ha d'esperar que l'alumne se situï enmig d'un episodi de mal comportament, convé resoldre el problema que causa aquest episodi. El Pla B permet al docent aconseguir cinc objectius essencials per ajudar els nens amb dificultats de comportament:

1. Assegurar que s'aborden les preocupacions que planteja un nen determinat.
2. La solució de problemes porta al nen cap a la col·laboració i la satisfacció mútua, de manera duradora.
3. Ensenyar al nen habilitats que no té.
4. Reduir la conducta problemàtica.
5. Crear relacions d'ajut.

El Pla B es duu a terme en tres fases: la primera és la fase d'empatia, la segona és la fase de definir el problema i la tercera és l'oferiment.

Fase d'empatia	<p>Té com a objectiu aconseguir la millor comprensió possible de les preocupacions de l'alumne o de la perspectiva que té del problema.</p> <p>El docent ha d'estar més centrat en les preocupacions del nen que en la seva preocupació pel nen.</p>
Definir el problema	<p>En aquest moment, s'han de tenir en compte les dues preocupacions: la del docent i la de l'alumne.</p> <p>L'alumne s'ha de convèncer que el docent comprèn la seva preocupació i el docent ha de poder explicar la seva de manera entenedora.</p> <p>Explicar les preocupacions de cadascú no és una tasca fàcil i requereix una certa pràctica.</p> <p>En general, explicar a l'alumne la preocupació perquè no segueix les normes o no compleixi les expectatives no sol ser prou explícit, perquè resulta obvi per a tots.</p> <p>Explicar la preocupació perquè la conducta interfereix en l'aprenentatge o afecta desfavorablement els altres pot resultar més adequat i eficaç.</p>

Oferiment Quan es fan explícites les dues preocupacions, i no abans, es poden començar a pensar en les solucions del problema. Aquest pas es diu oferiment perquè el docent convida literalment a l'alumne a trobar solucions al problema en col·laboració.

A vegades els docents tendeixen a voler resoldre els problemes ràpidament, però d'aquesta manera perden una bona oportunitat d'ensenyar a l'alumne a pensar.

La bona solució és aquella en la qual les dues parts estan d'acord que es realista i mútuament satisfactòria.

Si una solució no és realista ni mútuament satisfactòria no és una solució. Cal seguir explorant per trobar una millor resposta.

Aquesta no és una estratègia d'intervenció fàcil i ràpida, requereix paciència i treball intens i sostingut, però en combinació amb les altres estratègies proposades permet realitzar una intervenció pedagògica duradora en el temps.

Ajudar els alumnes a pensar davant l'adversitat, a reconèixer les seves emocions i cercar solucions als problemes és una tasca educativa de gran projecció en la vida adulta.

3.5. Centrar-se en el que és positiu, l'altra mirada necessària

La Marta, la tutora de segon, està endreçant la classe. Els alumnes ja han marxat. Ha estat un dia dur. En Pol ha tornat a fer una gran rebequeria quan tornava del pati. No ha pogut entrar a la classe i una altra mestra ha estat amb el grup mentre ella estava amb en Pol. Aquesta és la segona rebequeria forta de la setmana.

Malgrat tot, està contenta perquè en Pol és un alumne entusiasta quan s'implica en les activitats, és creatiu i original, a vegades un pèl excèntric, però les seves idees els esperonen a tots.

La seva preocupació és veure com pot mantenir el bon to d'en Pol durant tota la jornada. Cada dia es fixa més en allò que "enganxa" a en Pol a l'activitat.

Quan un alumne presenta conducta problemàtica, el docent sol centrar-se en allò que l'alumne fa malament. És natural fer-ho. Els humans estem biològicament preparats per detectar i identificar amb rapidesa les situacions

insegures. Però parar atenció en el que és positiu, a vegades no es fa amb tanta rapidesa. El que és positiu és “normal” i, fàcilment, pot passar per alt.

Quan la conducta d'un alumne entorpeix el desenvolupament de les classes i no pot ser reconduïda amb facilitat i, a més, hi ha la percepció que tot com més va pitjor, ens crea una gran preocupació. La preocupació, també de manera natural empeny una mica més a centrar-se en el que és negatiu.

Encara que pot costar, perquè és un rumb contrari a la tendència humana; encara que pot semblar poc pràctic, el docent ha d'intentar parar la seva atenció en allò que funciona. Per sort, durant una jornada, hi ha més moments positius que negatius, no es pot estar enfadat i discutint tot el dia.

Un mètode fàcil de centrar-se en el que és positiu és escriure al final del dia tres coses o moments concrets positius de l'alumne. Al principi pot ser que costi, però aquest exercici disciplinat ajudarà a reconèixer allò que “funciona”.

Una altra tendència natural és pensar que tot aniria millor si l'alumne “no s'aixequés tant”, “no parlés durant l'explicació”, “no molestés als companys”... Aquesta manera d'enfocar la solució del problema és sovint enganyosa, els docents concentren tants esforços en el fet que l'alumne deixi de fer alguna cosa que, de manera contradictòria, només aconsegueixen que cada dia ho faci més.

Per evitar-ho, cal marcar-se un objectiu general, un objectiu que pot ser útil sempre, fins i tot quan les coses van bé: aconseguir “fluir” en nosaltres mateixos i l'alumne. El concepte de “flux” va ser enunciat per Gardner quan va desenvolupar la seva teoria sobre les intel·ligències múltiples. Per a Gardner el “flux” és un estat intern que significa que l'alumne està compromès en la tasca adequada. El terme “flux” també és usat per Goleman (1998) per explicar allò que mobilitza les persones, és un concepte més abstracte i més ampli que el de motivació. Apareix, segons l'autor “quan mobilitzem totes les nostres habilitats o ens trobem fascinats, per així dir-ho, per un projecte que exigeix el millor de nosaltres”. Per a Goleman quan les persones flueixen posen en marxa la motivació i el sol fet de treballar en el que agrada és una autèntica delícia.

Aconseguir que “l'alumne flueixi” és el gran repte educatiu, és l'objectiu general que pot tenir qualsevol intervenció educativa, és el gran enemic de l'apatia i l'ansietat. Els docents han d'intentar dirigir el seu pensament i la seva activitat educativa per conèixer “el que hem d'ensenyar a l'alumne” i evitar, així, centrar-se en el que “l'alumne ha de deixar de fer”, tot i les excepcionals dificultats que el comportament problemàtic d'alguns nens i adolescents susciten.

3.6. La col·laboració amb la família

Resulta obvi que en qualsevol context educatiu i per a qualsevol alumne, la comunicació entre la família i l'escola ha de ser fluida. També és obvi que la relació entre l'escola i la família ha de garantir unes condicions mínimes de voluntat d'entesa que permetin treballar per una millora de l'escolta mútua, acceptar les visions respectives en relació amb el que li passa a l'alumne que permetin plantejar algun objectiu de canvi o de millora de la situació.

En el cas dels alumnes amb dificultats per regular el seu comportament, sovint, les relacions de la família i l'escola pateixen malentesos, sotrats i controvèrsies. En aquests casos és convenient recordar que l'escola i la família són responsables de l'educació dels nens, però que tenen funcions diferents.

Hi ha alguns aspectes concrets que poden ser útils per a situar-nos millor en la relació família escola que es descriuen seguidament:

- Crear una realitat compartida entre tots, on es respectin els papers i responsabilitats diferents i complementàries de cada sistema, a partir d'un treball que tingui present la dignitat de tots, ajudant a generar un respecte mutu i un clima relacional positiu.
- La reflexió conjunta amb la família necessita definir-se de manera molt concreta, en base als objectius que volem aconseguir i en funció de les conductes problemàtiques del nen.
- Proposar actuacions que tendeixin a la consecució de petits canvis per acostar posicions, i generar il·lusió per seguir col·laborant.
- Enumerar els factors de protecció de què disposa l'infant i com potenciar-los entre tots.
- Coresponsabilitzar-se dels resultats. S'obtenen millors resultats per a l'alumne si tothom va coordinat, la família i l'escola.

Si la relació amb la família és molt discrepant i conflictiva, caldrà tornar a establir unes bones bases per a la relació, intentant deixar al marge les valoracions personals i cercant els punts d'acord on poder començar a estructurar una intervenció educativa que abasti tots els àmbits i entorns vitals.

4. Assessorament psicoeducatiu als docents

4.1. La col·laboració en l'assessorament psicoeducatiu

Des de l'experiència recollida al llarg del temps, podem dir que el perfil de treball en relació a l'assessorament psicoeducatiu ha anat canviant de manera gradual. En l'actualitat es fa força evident la necessitat de noves estructures de cooperació on, entre l'assessor i l'assessorat, es realitzi un treball comú amb més possibilitats d'èxit.

Aquestes consideracions encara es fan més evidents quan parlem d'intervencions educatives orientades a l'alumnat amb dificultats de regulació de comportament. Fent una mirada prèvia, quin pot ser el marc de treball de l'assessor i quin el de la persona i/o institucions que necessita orientació psicoeducativa? Ambdues col·laboracions són fonamentals alhora de plantejar una intervenció educativa que vehiculi una millora per a aquests alumnes.

Responent a la pregunta anterior, el canvi de rol genera moltes més possibilitats en la recerca de solucions, perquè exclou una posició simètrica i construeix una relació complementària. L'assessor pot oferir una mirada externa amb detalls sovint poc perceptibles a qui té una interacció constant amb l'alumne que mostra dificultats per adaptar-se a l'entorn escolar. Pot ajudar a documentar quins poden ser els processos que alimenten les dificultats d'aprenentatge i d'adaptació relacional de l'alumne, i que tenen un impacte significatiu en la convivència a l'aula i al centre escolar.

D'altra banda, qui demana assessorament pot oferir una riquesa d'experiències personals i d'equip educatiu molt difícils d'obtenir si no és en la relació propera i diària amb aquest infant o adolescent que mostra aquestes dificultats.

Cercar solucions, revisar els canvis i avaluar els resultats són fases del procés de resolució conjunta (no només de l'assessor) dels problemes que es presenten al centre. Tenint present que cada centre és únic, depenent de l'entorn, del context, d'una idiosincràsia pròpia i de les seves particularitats. Es tracta, doncs, d'un treball de creació de xarxes de comunicació fluïdes en tots els sentits i entre tots els agents educatius.

Així les coses, no hi ha prevalença de sabers, cadascú aporta els seus coneixements, es tracta de treballar d'una manera sistemàtica, en xarxa, on cada

professional aporta els seus coneixements i rep els dels altres des d'una mirada constructiva, empàtica i amb voluntat d'aprendre de tot i de tothom.

Com descriuen Monereo i Solé (1996) "l'assessor deixa de ser el tècnic que dictamina i prescriu la intervenció que s'ha de dur a terme, i concreta la seva atenció a tractar de construir un context de col·laboració, primer amb els professors i pares dels alumnes, i després amb d'altres professionals, on compartir el significat i el sentit de la intervenció psicopedagògica".

Podem afirmar que no hi haurà millora, ni solucions a les situacions de conflicte que plantegen els nens i les nenes, els nois i les noies, amb dificultats de regulació de la conducta, si no és fa un treball d'equip sistemàtic, rigorós i constant, amb aportacions de tothom, també del propi alumnat, i on la confiança mútua de tots els professionals que hi intervenen estigui en la base del seu treball d'equip.

4.2. Orientar per a intervenir gradualment

Tota conducta té un perquè, el comportament problemàtic, agressiu o violent que mostren alguns infants i/o adolescents té un rerefons que respon a quelcom sovint difícil d'esbrinar. (Saumell, Alsina, Arroyo, 2011).

Existeix la causa, però amb freqüència els adults ens anquilosem en les conseqüències. És cert que aquestes conseqüències alteren els ritmes d'aula i el treball educatiu que s'hi duu a terme, el que fa que d'una manera o altra tant el professorat com el propi alumnat se submergeixi en situacions límit algunes vegades força colpidores. I en aquestes circumstàncies, sembla existir una irresistible tendència a utilitzar mesures poc estructurades, reactives i punitives com a resposta. L'alumne és vist amb un intent conscient de fer mal.

En una ocasió, en presentar-nos un alumne "problemàtic" i preguntar-li el seu nom ens va dir:
No ho saps? Si a mi em coneix tothom! Em coneixen tots els nens de l'escola, els profes i els pares, sobretot el conserge ! Jo sóc "David el malo".

És evident que l'ancoratge d'en David pot condicionar el del docent.

Canviem d'òptica, en realitat aquests alumnes no saben gaire bé com fer les coses, el seu comportament es limita, gairebé sempre a l'àmbit de la seva expe-

riència, un llarg pelegrinatge de malentesos, etiquetatges i actuacions reactives que poc ajuden en la recerca de solucions per aconseguir una adaptació escolar i personal positiva.

Sabem, que no sabem?

Amb molta freqüència, s'oblida que l'alumnat amb dificultats per regular la seva conducta no sap actuar d'altra manera. És per això que l'orientació per a la intervenció educativa és plantejar com ensenyar .

A vegades sembla que ensenyar és instruir, és indicar el que no s'ha de fer, què s'ha de fer i com s'ha de fer. Com si es tractés d'una qüestió senzilla: "Fes el que jo et dic, i ja veuràs que bé que t'anirà" o fer raonar a l'alumne fins a la saturació.

Pot ser que funcioni, però no sempre, en ocasions i malauradament, acostuma a durar poc. Per ensenyar a un infant o adolescent que presenta un comportament problemàtic es necessita alguna cosa més.

En paràgrafs anteriors, s'ha descrit la necessitat de tenir cura a l'hora de fer una intervenció psicoeducativa, tenint en compte el perfil peculiar de cada centre educatiu. En mostrem un exemple:

L'institut on treballa la Gemma —psicopedagoga del centre— és molt bonic. La seva construcció reflecteix una arquitectura antiga, feta amb disseny i amb gust. Disposa d'aules àmplies i lluminoses. El problema rau en els espais comuns, els passadissos són estrets i ho és especialment l'escalinata per on l'alumnat entra i surt del centre educatiu. Aquesta circumstància genera tensió entre el professorat del claustre que diu que l'alumnat és poc sensible a les seves advertències, que no compleixen les normes establertes, que això és un galimaties que els condiciona de bon matí la jornada de treball... La Gemma els orienta cap a la necessitat de fer una intervenció global, per arribar a concretar intervencions molt específiques.

L'institut descrit anteriorment té unes característiques especials relacionades amb l'espai que té una incidència directa en els moviments dels alumnes dins l'edifici. Òbviament, la intervenció es podria concretar en una millora estructural de l'edifici, però, en aquest cas, convé centrar-se a valorar si és cert que podem generalitzar que els alumnes són poc sensibles als advertiments del professorat, i que la majoria de nois i noies no compleixen les normes.

Davant d'aquesta disjuntiva caldrà valorar quina és la autèntica problemàtica. Són tots els alumnes? Només uns quants? Són sempre els mateixos? Per

a poder-ho valorar de manera acurada, cal l'apreciació de totes les persones implicades.

Aquest exemple ajuda a plantejar la necessitat d'una valoració en l'àmbit global del centre, cosa que suposa la implicació de tota la comunitat educativa: des de l'equip directiu, i del claustre, en l'àmbit de departament, i també del nivell educatiu, de l'alumnat i de la seves famílies. Estem davant d'un gran objectiu, on hi estan implicats tots els agents educatius per "aprendre a aprendre" a poder fer adequadament les "transicions dins del centre", és a dir, anar d'un lloc a un altre o baixar i pujar escales sense alterar el clima de treball, d'estudi i de coresponsabilitat.

Es tracta d'una intervenció universal, que implica crear xarxes de comunicació fluïdes en tots els sentits i entre tots els agents educatius. L'orientació per aquesta intervenció se centra a definir el problema que es pretén resoldre d'una forma compartida i col·legiada, evitant que es faci de manera aïllada i tant sols adoptada per alguns docents amb bona voluntat. Es tracta d'un gran objectiu que inclou a cadascuna de les persones que hi fan estada: el centre educatiu ha d'aconseguir transicions tranquil·les i ordenades.

El procés orientador haurà de definir un marc general d'actuació que permeti a cadascú adoptar les responsabilitats que li pertoquin, sabent que els resultats no sempre són perceptibles a curt termini. L'orientació passa per aconseguir una consciència d'equip i una responsabilitat compartida, sense permetre que sigui només un sol professional qui entomi el repte. Es fa necessari un treball de col·laboració.

Seguint amb l'exemple anterior, la recerca de solucions, suposa dotar de recursos a tots els agents educatius, a l'alumnat i a l'entorn familiar per "aprendre a aprendre", a actuar amb més respecte, més diligència, i amb més cura pels espais del centre on apareixen molts i diferents conflictes.

Aquest centre educatiu té una dificultat estructural: l'escala d'accés a les aules és molt estreta. Es generaven problemes en la convivència, la jornada escolar començava amb conflictes i això repercutia en l'estat d'ànim del professorat i dels alumnes, tots començaven malament el dia.

Per resoldre el problema, s'ha creat un treball de col·laboració en què estan implicades cadascuna de les persones que intervenen en la gestió educativa del centre. Aquest model d'orientació i intervenció general és sovint molt necessari i genera bons resultats.

Sovint, després de revisar els canvis i avaluar els resultats de la mesura establerta, es fa evident que per a alguns alumnes és difícil adaptar-se a les normes establertes i realitza les transicions de manera poc adequada, malgrat un treball sistemàtic realitzat.

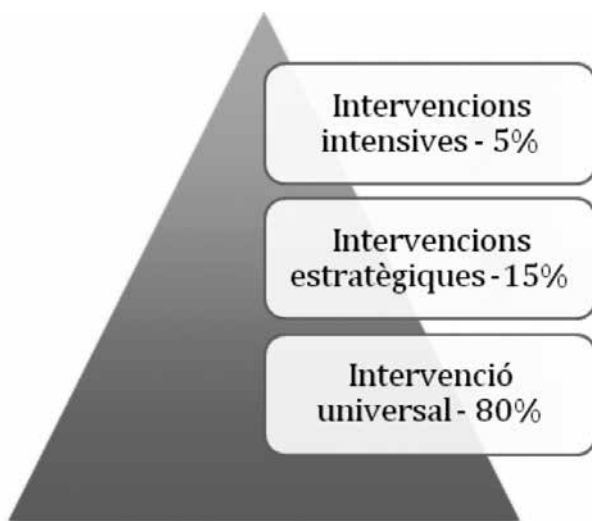
Arribats a aquest punt, l'orientació haurà de girar entorn a petits objectius, pactats amb l'alumne per ensenyar-lo a actuar d'una manera adequada des de la perspectiva del respecte a la persona. Es tracta d'una intervenció amb petits objectius.

Els petits objectius requereixen un treball molt minuciós, delicat i sensible. Minuciós perquè és molt important no generalitzar component una realitat poc objectiva. Frases com: això no funciona, ja no sabem què fer, tots els alumnes fan igual, etc., no ajuden a la recerca de solucions òptimes. La necessitat d'un treball delicat esdevé del fet que calen observacions sistemàtiques que ajudin a plantejar la dificultat des d'un vessant el més objectiu possible, sense culpabilitzacions, sense judicis de valors. També un treball sensible que permeti entendre a l'alumne que "no sap actuar d'altra forma".

En el quadre posterior s'esquematitzen els aspectes clau a considerar per a diferents nivells d'intervenció.

Dels grans objectius als petits canvis	
Intervencions universals	Petits canvis
1. L'equip valora necessitats i estableix els objectius.	1. Detectar els focus de conflicte.
2. Se selecciona el model d'intervenció més òptim.	2. Descriure la situació per comprendre-la
3. Es cerca consens i suports.	3. Definir el problema.
4. Es forma els professionals.	4. Cercar solucions satisfactòries per a tots.

Des d'aquesta perspectiva el programa de Suport Conductual Positiu (Horner i Sugay, 2008) proporciona una guia per arribar a aquest alumnat de manera constructiva. És descriu d'una forma gràfica utilitzant un triangle que indica els diferents nivells d'intervenció.



L'alumnat amb conductes disruptives necessita una orientació psicoeducativa individualitzada. Des d'una posició de respecte a les dificultats que mostren i amb la seguretat professional que la intervenció està basada en expectatives positives respecte l'èxit de l'aprenentatge. Els alumnes amb dificultats de regulació de la conducta necessiten adults referents que els ajudin i que creguin que la millora es farà evident, que saben sostenir la intervenció el temps necessari en funció de les característiques personals de cada alumne.

4.3. Orientar per crear una cultura de centre

Les intervencions universals, quan estan dissenyades per a reduir els factors de risc i promoure els factors de protecció *en tots els àmbits* i també en relació amb la dificultat de regulació de conducta de determinats alumnes, tenen un gran valor educatiu i preventiu. Són actuacions que pretenen influir sobre tot l'alumnat de l'escola, fins i tot sobre tota la comunitat educativa.

Bloomquist i Schnell (2005) proposen vuit passos bàsics per desenvolupar un programa d'intervenció universal.

Els passos per a la intervenció universal	
1. Crear un equip d'implementació.	El més representatiu possible.
2. Valorar les necessitats del centre educatiu.	Adaptar-se a les seves característiques.
3. Establir objectius.	Escollint prioritats.
4. Seleccionar els components de la intervenció.	Coherents amb l'estructura del centre i els seus valors.
5. Establir suports per a la intervenció.	Els màxims possibles per a aconseguir un consens generalitzat.
6. Formar els professionals del centre.	Per capacitar els docents.
7. Valorar l'efectivitat de la intervenció.	Per detectar-ne èxits i errades.
8. Mantenir el programa en el temps.	Mantenir el mateix grau d'implicació per sostenir els resultats.

La vida escolar és molt més que anar a classe i aprendre. Els alumnes i els docents tenen la necessitat de sentir-se bé en els centres educatius. També tenen la mateixa necessitat i, de manera especial, els nens i les nenes, els nois i les noies que presenten conductes problemàtiques.

Els centres han de decidir quins mecanismes volen impulsar per ensenyar conductes adequades i transformar els conflictes. Per aconseguir-ho, s'ha de potenciar la creació d'una cultura de centre basada en aquesta voluntat i orientació.

Crear una cultura de centre suposa fer intervencions educatives que no estan dirigides només a un alumne. Es tracta d'actuacions que volen embolcallar tots i cadascun dels alumnes del centre educatiu, tota la comunitat escolar.

L'objectiu és oferir una escola per a tothom, que faciliti el camí cap a una societat cohesionada, cooperativa i compromesa en el desenvolupament de tots els membres que la componen.

Per als infants i adolescents que mostren dificultats per regular el seu comportament, els és molt convenient disposar de centres educatius on existeix una cultura d'intervenció educativa preventiva. Es tracta de centres on l'alumne és un agent actiu del procés educatiu, per aquesta raó promouen la capacitat de resoldre les dificultats de conducta i de relació amb els recursos propis de l'alumne. Per aconseguir aquesta fita cal orientar al centre per tal de organitzar una intervenció educativa preventiva.

L'Informe Delors de la UNESCO del 1996 especifica que aconseguir una política educativa d'excel·lència suposa tenir presents quatre aspectes: aprendre a conèixer, aprendre a fer, aprendre a conviure i aprendre a ser.

En general, els infants amb dificultats de regulació del comportament tenen problemes per exigir-se a ells mateixos i posar-se a prova en tasques que, progressivament, es fan més difícils. Són alumnes que necessiten acompanyament i temps per aconseguir-ho, sense pressa.

Existeixen molts models, però a continuació se'n proposen dos que per les seves característiques resulten molt interessants:

El primer promou *una escola segura*, el Suport Conductual Positiu (Horner i Sugay, 2008), que promou una cultura de centre on es faciliten entorns previsibles, positius, segurs i coherents. La seva aplicació rau a adoptar una manera d'abordar la disciplina a tota l'escola, per part de tot el claustre i aplicada a tot l'alumnat i en totes les situacions.

L'escola ordinària, l'escola per a tothom, la del barri, la del germà..., és la millor escola per als infants que mostren dificultats per regular el seu comportament. Malgrat tot, considerem oportú el fet de promoure breus espais temporals de respir i de resguard en moments de crisi agudes. Aquests espais educatius han de permetre intervenir de manera ràpida i intensiva, i cal que tinguin presents tres àmbits: el mateix infant, la família i el centre escolar, amb l'objectiu de crear les millors estratègies i les ajudes més ajustades a les necessitats de cada alumne.

El segon programa promou el treball relacional de la tutoria com un element clau. Amb l'objectiu de promoure una escola participativa, els creadors del projecte Escolta'm per una tutoria personalitzada (Saumell, 2007) proposen un marc teòric i una organització que faciliti la tutoria personal, per millorar el rendiment escolar i establir una cohesió social més gran. Per aconseguir-ho, han dissenyat un pla d'intervenció educativa tutorial en petits grups, que facilita la vinculació positiva entre el tutor i l'alumne i entre iguals. La seva estructura ofereix un acompanyament en l'acció dels professionals implicats i un compromís amb el centre que el vulgui posar en marxa.

La seva proposta parteix de creure en les possibilitats de tots i cadascun dels alumnes del centre, fent-los conscients que, per al mestre, per al professor, ells són persones molt importants, alumnes únics, reconeguts, i que lluny d'excloure'ls pel seu comportament, o les seves possibles dificultats, el que volen és potenciar els seus recursos personals. Per aconseguir-ho s'implementa un suport de tutoria personalitzada que requereix una base teòrica, d'una escolta activa i la proposta d'una narrativa capacitadora i amb resiliència.

Suposa un treball organitzatiu dins del centre que permet oferir de manera sistemàtica espais de trobada entre tutors i alumnes en petits grups per poder tenir converses informals, on es faciliten els vincles segurs i el reconeixement de cadascú.

L'acció tutorial ha de formar part d'un engranatge participatiu dels diferents agents educatius, per tal d'incidir en l'alumnat de manera que reverteixi en un millor creixement personal i una millor cohesió social. La tutoria és un bon element de suport per l'èxit acadèmic de l'estudiant. Requereix un procés normal de relació entre professor i alumne, a través tant de les activitats de tutoria com de la interacció a l'aula.

Parlar d'acció tutorial suposa parlar d'una cultura de centre que impulsi la tutoria com un element clau per l'èxit acadèmic i per la cohesió social. Per aconseguir aquesta fita és necessària la implicació de tot l'equip educatiu, per tal de fer un acompanyament dels alumnes del grup classe, liderat pel tutor de referència (Giner i Saumell, 2010).

El projecte centra la mirada en els elements que afavoreixen el progrés dels alumnes més que en les causes dels seus problemes i facilita habilitats de comunicació i relació entre iguals a partir de la mirada de resiliència del tutor de referència

Des d'aquesta perspectiva, crea estructures participatives per organitzar àmbits educatius tutorials que permetin arribar a l'alumne més enllà de la tutoria del grup-classe. En aquesta línia, el projecte promou converses en petits grups amb el seu tutor/a, que han mostrat una millora de la relació entre iguals i professorat i gaudir de cada alumne com a persona, per mitjà del coneixement i reconeixement dels seus recursos.

Per a l'alumnat que mostra dificultats de regulació del comportament, és absolutament indispensable donar-li un suport tutorial personalitzat, que es pot resumir com una proposta d'intervenció específica que comporta dues fases: la primera es tracta d'elaborar un treball a priori, per tal d'organitzar estratègies relacionades amb l'entorn i amb l'educació de l'alumne, que siguin planificades abans que sorgeixi la conducta problemàtica, la segona crear entorns favorables que li generin seguretat, benestar i tranquil·litat. Per aconseguir aquestes fites hem d'apropar-nos a les necessitats de l'alumne, tenint present que no es tracta d'una relació entre iguals o d'amics, sinó per oferir un referent de maduresa personal i professional.

El tutor facilita la comprensió del seu alumnat perquè entengui on s'ubica i quin sentit tenen les activitats de l'escola a la qual pertany l'alumne. És un vehicle d'inclusió institucional i, per tant, un indicador de qualitat organitzativa.

4.4. Orientar a les famílies, com, quan i de quina manera

Quan els pares i els fills tenen demandes diferents o fins i tot contradictòries es poden generar situacions tenses que cal resoldre. Algunes famílies els costa trobar la forma d'ensenyar les pauses, els temps d'espera, sostenir un "no pot ser", etc. Quan un fill presenta dificultats de regulació del comportament, sovint la situació es fa més difícil perquè requereix de la família molta més templança. Brazelton i Sparrow (2005) afirmen que les rebequeries del segon i tercer any formen part de la passió amb què el nen s'enfronta a la vida. Aquestes manifestacions necessiten una resposta educativa serena, equilibrada i justa per part de l'adult.

Si no és així es poden perllongar al llarg dels anys i generen situacions cada vegada més complexes de resoldre, especialment a l'adolescència.

S'han consensuat les normes per pujar i baixar escales, s'ha parlat de la conveniència de seguir aquestes normes per al benefici de tots i de les conseqüències de no actuar adequadament. La comunitat educativa s'hi ha implicat positivament, tot rutlla, però per a un alumne de tercer això no té sentit. Continua creant aldarulls, especialment a l'hora de marxar a casa.

Els pares han participat en el projecte de resolució del conflicte generat a les transicions, però no estan d'acord amb les percepcions dels docents respecte el seu fill. Argumenten que el seu fill es deixa convèncer per altres companys, que no és culpa seva, que ells ja li han parlat molt d'això, que és el centre educatiu qui no sap com actuar...

Per a l'alumnat que mostra dificultats en la conducta, *trobar el punt de flexibilitat i respecte per planificar actuacions per a cadascun dels estaments és sinònim de millora i èxit a curt termini.*

Família i educadors tenen un paper comú i de col·laboració en la tasca d'educar, per aconseguir-ho cal :

- Que pares i mestres mantinguin un diàleg permanent. És indispensable una bona comunicació.

- Que el fill, que és alumne a la vegada, tingui una coherència educativa entre els dos estaments, per tal d'aconseguir seguretat en situacions vulnerables.
- Que es generi una actitud de respecte envers el professorat i una actitud empàtica amb la família.
- Que es generi una autonomia per cadascun dels estaments, i alhora es comparteixin responsabilitats.
- Que perquè els pares es puguin sentir competents i capaços d'educar els seus fills, se'ls ha de transmetre aquesta possibilitat.

Quan el centre educatiu afavoreix una bona col·laboració amb la família, la garantia de benestar per als alumnes augmenta.

4.5. Orientar per treballar en xarxa

En Manel preocupa als seus pares i als seus mestres. Els discursos són diferents: els pares parlen d'un fill que no correspon al perfil que esbossa l'equip educatiu del centre. De moment no hi ha entesa. Davant d'aquesta situació es fa evident un treball en xarxa per facilitar un millor diàleg que de manera constructiva reguli el conflicte i trobi la solució correcta que permeti arribar a un bon acord.

L'alumne que d'una manera o altre distorsiona la quotidianitat de l'aula i del centre educatiu, requereix de respostes educatives individualitzades, amb pluralitat d'espais, de temps i d'agents educatius que treballin per aconseguir els mateixos objectius: millorar la conducta i crear millors condicions per al benestar de l'alumne, els companys, els docents i la família.

L'escola disposa de suports tant des de l'àmbit psicopedagògic, com mèdic o social. El treball en xarxa dels diferents estaments és possible quan els projectes es poden dur a terme des de la proximitat i amb objectius clars per millorar els resultats de tota la intervenció.

El treball en xarxa suposa una sèrie de canvis per als equips que han d'organitzar les seves actuacions d'acord amb un projecte més ampli que abasta els diferents contextos educatius.

EL TREBALL EN XARXA	SUPOSA
Davant de la desconfiança...	el reconeixement mutu.
Passar del coneixement propi...	al coneixement compartit.
De ser el nucli central...	a un node més de la xarxa educativa.
De pensar en saber-ho tot...	a no parar d'aprendre.
Del bloqueig...	a afavorir i facilitar la participació.

Per aconseguir una bona tasca la Xarxa Europea de Diàleg Social proposa tres fases per a la construcció d'una xarxa de suport:

1. Identificació de les afinitats: en quins punts existeix acord i en quins cal trobar solucions compartides.
2. Coneixement per a la creació d'espais de trobada i intercanvi: quins espais s'han de crear per compartir objectius, grans i petits.
3. Coordinació i col·laboració en programes i projectes d'altres entitats, i construcció de projectes comuns: quina xarxa de treball s'organitzarà per agilitzar el coneixement dels experts i transmetre'l proactivament, per poder millorar qualsevol tipus de projecte o d'actuació puntual.

Aquest estil de treball afavoreix l'alumnat amb dificultats de regulació del comportament i alhora és molt beneficiós per a tot el centre educatiu en general.

Treballar en xarxa vol dir assumir responsabilitat i risc, vol dir fer-se solidari amb el projecte col·lectiu. No es pot parlar de treball en xarxa, si no hi ha una implicació efectiva i una participació activa i compromesa. És una manera de treballar diferent i requereix canvis culturals entre els professionals i les organitzacions que hi participen.

Bibliografia

- AINSWORTH, M. (1973). The development of infant-mother attachment. A B. Caldwell i H. Ricciuti (Eds.), *Review of child development research. Vol. 3.* Chicago: University of Chicago Press.
- BLOOMQUIST, M.L. (2005). *Skills Training for Children with Behavior Problems: A Parent and Practitioner Guidebook, Revised Edition.* Nova York: The Guilford Press.
- BLOOMQUIST, M.L. I SCHNELL, S.V. (2005). *Helping children with aggression and conduct problems: best practices for intervention.* Nova York: The Guilford Press.
- BOWLBY, J. (1998). *El apego.* Barcelona: Editorial Paidós.
- BRAZELTON, T. B. I SPARROW, J. (2005). *Cómo dominar la ira y la agresividad.* Barcelona: Medici.
- BULLIS, M. I WALKER, H.M. (eds.) (1994). *Comprehensive school-based systems for troubled youth.* Oregon: University of Oregon, Center on Human Development.
- COWLEY, S. (2010). *Rebelión en el aula. Claves para manejar a los alumnos conflictivos.* Bilbao: Desclée De Brouwer.
- CRICK, N.R. I DODGE, K.A. (1994). A review and reformulation of social information processing mechanisms in children's social adjustment. *Psychological Bulletin, 115,* 74-101.
- DELORS, J. (1996). *Educació: hi ha un tresor amagat a dins. Informe per a la UNESCO de la Comissió Internacional sobre Educació per al Segle XXI.* Barcelona: Centre Unesco de Catalunya. Extret el 29 de juny de 2013, de <http://www.unescocat.org/ca/recursos/publicacions/educacio-hi-ha-un-tresor-amagat-a-dins>
- EMERSON, E. (2001). *Challenging Behaviour: Analysis and Intervention in People with Severe Learning Disabilities.* Cambridge: Cambridge University Press.
- ERON, L.D. (1990). Understanding aggression. *Bulletin of the International Society for Research on Aggression, 12,* p. 5-9.
- FULLANA, J. (1995). *La investigació sobre l'èxit i el fracàs escolar des de la perspectiva de factors de risc. Implicacions per a la investigació i la pràctica educativa.* Tesi doctoral. Universitat de Girona.
- GEDDES, H. (2010). *El apego en el aula.* Barcelona: Ed. Graó.
- GEDDES, H. I HANKO, G. (2006). Behaviour and the Learning of Looked-After and other vulnerable Children. NBC. Extret el 29 de juny de 2013, de <http://>

www.ncb.org.uk/ncercc

- GINER, A. I SAUMELL, C. (2010). "El què, el qui, el com, el quan i el perquè del projecte Escolta'm". *Guix: Elements d'acció educativa*, núm. 361, p. 13-19
- GOLEMAN, D. (1998). *La práctica de la inteligencia emocional*. Barcelona: Kairós.
- GREENE, R.S. (2003). *El niño insoportable*. Barcelona: Medici.
- GREENE, R.S. (2009). *Lost at School. Why our kids with behavioral challenges are falling through the cracks and how we can help them*. Nova York: Scribner.
- HENDERSON, N. I MILSTEIN, M. (2003). *Resiliencia en la escuela*. Buenos Aires: Paidós.
- HORNER, R.; SUGAY, J. (2008). *El suport conductual positiu a nivell d'escola*. Jornades APPS. Extret el 29 de juny de 2013, de http://www.dincat.cat/documentacio-de-la-conferencia-del-dr-horner_20889
- LEMERISE, E.A., I ARSENIO, W. F. (2000). An integrated model of emotion processes and cognition in social information processing. *Child Development*, 71, p. 107-118.
- MAH, R. (2008). *The One-Minute Temper Tantrum Solution: Strategies for Responding to Children's Challenging Behaviors*. Thousand Oaks: Corwin Press
- MONEREO, C I SOLÉ, I. (1996). *El asesoramiento psicopedagógico*. Madrid: Alianza.
- SALMURRI, F. (2012). *La libertad emocional: estrategias para educar las emociones*. Barcelona: Editorial Paidós.
- SAUMELL, C. (2007). Escolta'm, La resiliència i la vinculació afectiva en l'acció tutorial. Departament d'Ensenyament. Generalitat de Catalunya. Extret el 29 de juny de 2013, de <http://www.xtec.es/sgfp/licencias/200607/memories/1597m.pdf>
- SAUMELL, C, ALSINA, G I ARROYO, A. (2011). *Alumnado con dificultades de regulación del comportamiento (Vol. I) Infantil i Primària*. Barcelona: Graó.
- TREMBLAY, R.E., NAGIN, D.S., SÉGUIN, J.R., ZOCCOLILLO, M., ZELAZO, P.D., BOIVIN, M., PÉRUSSE, D., I JAPÉL, C. (2004). Physical aggression during early childhood: Trajectories and predictors. *Pediatrics*, 114 (1), p. 43-50.
- TURECKY, S I TONNER, L. (2003). *El niño difícil: cómo comprender y tratar a los niños difíciles de educar*. Barcelona: Editorial Medici.

Bibliografia comentada

SAUMELL, C., ALSINA, G I ARROYO, A. (2011). *Alumnado con dificultades de regulación del comportamiento (Vol. I) Infantil i Primària*. Barcelona: Graó.

Es tracta d'un llibre de caràcter eminentment pràctic que planteja les dificultats de regulació del comportament com una qüestió educativa. Proposa una manera positiva d'educar i afavorir els alumnes que presenten conductes problemàtiques identificant les seves fortaleses, comprenent la manera amb què encaren l'adversitat i l'infortuni, preparant amb cura la resposta educativa i treballant proactivament en equip. El llibre proposa moltes estratègies pràctiques que poden ser aplicades amb facilitat en l'entorn de l'aula i del centre en general.

BRAZELTON, T.B. I SPARROW, J. (2005). *Como dominar la ira y la agresividad*. Barcelona: Editorial Medici.

L'ira i l'agressivitat són sentiments necessaris i alhora inevitables, encara que de vegades és desagradable la seva exteriorització. Són emocions que no cal reprimir sinó que s'han d'aprendre a controlar i expressar d'una manera socialment acceptable. En aquest llibre Brazelton i Sparrow ens ajuden a entendre la ira i la resposta agressiva que d'ella pot brollar. Ofereixen estratègies específiques i molt eficaces perquè els adults ajudin als infants a comprendre la seva pròpia ira i a canalitzar d'una manera pacífica i constructiva en el seu entorn familiar, escolar i d'oci.

CARPENA, A (2001). *Educació socioemocional a primària. Materials pràctics i de reflexió*. Vic: Eumo Editorial

Aquest llibre és ple d'estratègies, orientacions, recursos i activitats encaminades a programar d'una manera sistemàtica accions que facilitin el creixement socioemocional dels alumnes de primària. Està dividit en quatre parts, cadascuna d'elles consta d'un apartat teòric i un altre pràctic. La primera part revisa com afavorir l'autoestima en el nostre alumnat i així fomentar les capacitats d'afrontar la vida. Seguidament, i en segon lloc, ens explica com gestionar els sentiments i les emocions per aconseguir benestar i regulació del comportament. En tercer lloc, trobem l'empatia, la capacitat personal per poder connectar de manera respectuosa amb els altres. I per últim, ens parla de la resolució

positiva de conflictes que formen part de la vida diària. És una eina valuosa i pràctica que pot ajudar els mestres a reflexionar i a treballar en el marc escolar la dimensió social i emocional de l'educació.

FONT, J. (2008). El suport conductual positiu, una perspectiva pel tractament de les conductes problemàtiques. *Revista catalana Àmbits de psicopedagogia i educació*, 23, p. 53-57.

Aquest article tracta la importància d'abordar les conductes problemàtiques que presenten les persones amb discapacitat. A partir del Suport Conductual Positiu, aporta noves perspectives per poder entendre i afrontar la intervenció educativa de manera positiva, mitjançant estratègies dirigides a donar èmfasi als èxits conductuals més que a les mancances. L'article es divideix en dues parts, una primera explica els fonaments de Suport Conductual Positiu i la segona, on proposa estratègies pràctiques per elaborar plans de suport conductual positiu, en els centres docents.

GEDDES, H. (2010). *El apego en el aula. Relación entre las primeras experiencias infantiles, el bienestar emocional i el rendimiento escolar*. Barcelona: Graó.

Aquest llibre tracta la importància que tenen les propostes de la teoria de la inclinació en la pràctica educativa a l'aula, les dificultats d'aprenentatge i de control de la conducta de determinats alumnes. Relaciona les primeres relacions i experiències de benestar dels infants amb l'esforç d'aprendre. A partir del que anomena "el triangle de l'aprenentatge", relaciona directament el desenvolupament emocional, la conducta i les primeres experiències d'aferrament. La lectura ajuda a identificar un perfil determinat d'aprenentatge relacionat amb cada estil d'afecció i aconsella com fer de l'escola una base segura per a l'aprenentatge i el desenvolupament dels alumnes. Les explicacions s'il·lustren amb exemples de la pràctica escolar diària.

GREENE, R. W. (2003). *El niño insoportable*. Barcelona: Editorial Medici.

Aquest autor ens ofereix en el seu llibre un enfocament eminentment pràctic i alhora sensible per ajudar els adults a comprendre a aquests nens amb la finalitat de prestar el seu suport i reduir l'antagonisme entre ambdós. La prevenció de les dificultats de gestió del comportament del nen, la creacions d'entorns favorables que redueixin les possibilitats de conflictes, rebequeries i explosions d'ira són les "armes" que proposa. D'altra banda, se centra en el

treball de comunicació assertiva i de resolució col·laborativa de problemes per tal de construir una relació entre infant i adult on es puguin sentir segurs i a gust. En resum, un enfocament per poder comprendre millor i educar nens inflexibles i que es frustren amb molta facilitat.

HENDERSON, E. I MILSTEIN, M. (2006). *La resiliència en la escuela*. Barcelona: Paidós.

Els autors d'aquest llibre després de llarga experiència en recerca en matèria educativa, centren el seu interès en el nou paradigma de la resiliència, un model que posa l'èmfasi en la construcció de fortaleses internes de l'individu. Pensar en termes de resiliència ens obliga a posar la nostra mirada en l'adquisició i el desenvolupament de competències, a desenvolupar els punts forts i no centrar-nos en el dèficit. Les investigacions indiquen que els nens que han pogut generar comportaments de resiliència han tingut alguna persona amb la qual han aconseguit establir un vincle positiu. És aquí on l'escola i, en particular, els professionals de la docència, adquireixen un paper importantíssim. La resiliència a l'escola constitueix un model per a aquells mestres que aposten per un canvi de mirada per aconseguir una comunitat educativa inclusiva.

SAUMELL, C. (2007). *Projecte "Escolta'm"*. Llicència d'estudis. Departament d'Ensenyament. Generalitat de Catalunya. Extret el 29 de juny de 2013 de: www.xtec.es/sgfp/llicencies/200607/memories/1597m.pdf

El projecte "Escolta'm" és un instrument de prevenció primària que afavoreix el desenvolupament integral de tots els alumnes oferint un espai de cooperació entre els professionals de l'educació a les escoles d'infantil i primària. És un pla d'intervenció educativa que ajuda a establir una vinculació afectiva i creadora de resiliència, entenent per resiliència el fet d'incidir i potenciar el desenvolupament dels recursos de la pròpia persona i orientat a desenvolupar els factors i les actituds positius en els alumnes. Aquesta intervenció té com a base una acció tutorial personalitzada amb un format més íntim i acollidor que ajudi a crear vincles afectius i resilents entre alumne i tutor en un espai anomenat "aula petita". D'altra banda, és una ajuda als centres en l'àmbit de l'acció tutorial, per millorar el rendiment escolar i la cohesió social. Per aconseguir-ho, incideix especialment en la identificació de les capacitats de tots els alumnes, el desenvolupament dels recursos propis i del seu entorn, sota una mirada que se centra més en els elements que afavoreixen el progrés de la persona que en les causes dels seus problemes.

Capítol II

Els alumnes amb dèficits i trastorns de l'atenció

Juan Antonio Amador Campos, Beatriz Mena Pujol i Laia Salat Foix

Introducció

El trastorn per dèficit d'atenció amb hiperactivitat (TDAH) s'ha considerat durant dècades com un trastorn de la conducta que es caracteritzava per la presència d'inquietud, activitat excessiva i incapacitat per regular el comportament i adaptar-lo a les exigències de les situacions. Posteriorment es van afegir els dèficits en l'atenció, com a característics del trastorn i es van considerar els símptomes de falta d'atenció i d'hiperactivitat-impulsivitat al mateix nivell en la definició del TDAH. En els últims anys s'ha produït un altre canvi important en la caracterització del TDAH. Els models cognitius destaquen que la incapacitat per inhibir o retardar una resposta (dèficit en la inhibició de la conducta) és el problema central del trastorn.

En aquest capítol es presenten les característiques del TDAH, els símptomes i les conductes alterades que mostren els nens amb aquest trastorn, i la seva repercussió dins de l'aula, tant en el comportament com en l'aprenentatge. S'identifiquen els problemes de comportament més habituals, les dificultats d'aprenentatge més freqüents i es presenten algunes estratègies d'intervenció, útils i d'eficàcia demostrada, a través d'un cas pràctic. Finalment, es dedica un apartat a comentar la importància de la formació dels docents que treballen amb nens amb TDAH i es comenten les característiques d'alguns programes de formació.

1. Definició i caracterització bàsica. Què és el TDAH

El TDAH és una alteració d'origen neurobiològic que es caracteritza per la presència de símptomes i conductes de falta d'atenció, hiperactivitat i impulsivitat amb una freqüència i intensitat inhabitual per a l'edat, el sexe i el nivell de desenvolupament del nen. El diagnòstic del TDAH és controvertit, en part a causa que algunes de les seves característiques clíniques freqüentment se superposen amb les conductes pròpies del desenvolupament normal (Nigg, 2005). La desatenció es manifesta com a dificultat per parar esment als detalls, cometre errors per distracció en les tasques escolars o en el treball, problemes per persistir en les tasques que requereixen mantenir l'atenció, no escoltar el que se li diu, no acabar les tasques i distreure's fàcilment per estímuls externs o interns. La hiperactivitat es caracteritza per una activitat i moviment exagerats, inquietud, incapacitat per romandre assegut en situacions en les quals és necessari fer-ho, verborrea i dificultat per jugar tranquil·lament. La impulsivitat es pot observar, sovint, com una dificultat per guardar torn, respondre abans de sentir completament les preguntes o instruccions i interrompre freqüentment dels altres. (APA, 2002). El quadre 1 recull els principals símptomes i conductes alterades que es presenten en el TDAH i alguns problemes associats que es poden presentar juntament amb el trastorn.

Quadre 1. Símptomes i problemes associats amb el TDAH

Desatenció

- No paren esment als detalls, cometen errors en les tasques escolars, no paren esment en els jocs
 - No es concentren en les tasques escolars
 - Molta dificultat per seguir les instruccions o les normes
 - Desorganitzats en el treball
 - No acaben el que comencen
 - Passen amb freqüència d'una activitat a una altra
 - Obliden coses necessàries per al treball
 - Sembla que no escolten
 - Eviten tasques que requereixen esforç mental sostingut
 - Extravien objectes necessaris per a les activitats o jocs
-

Hiperactivitat-impulsivitat

- Es mouen excessivament (peus i mans, o es remouen en el seient)
 - Corren o salten en situacions o llocs inadequats
 - Estan sempre “en marxa”
 - Parlen molt
 - Responen abans que s'acabin les preguntes
 - Interrompen amb freqüència els altres
 - No esperen el seu torn en jocs o altres activitats
 - Problemes de relació: no compleixen les regles dels jocs, s'entremeten, molesten
-

Altres problemes associats¹**COGNITIUS**

- Dificultats en funcions executives (memòria de treball verbal i no verbal, flexibilitat cognitiva, planificació, organització, fluïdesa verbal i control inhibitori)
- Dèficits en el processament de la informació temporal
- Dificultats d'aprenentatge (lectura, escriptura, ortografia i matemàtiques)
- Inadequada estimació i maneig del temps
- Menor sensibilitat als errors
- Dificultat en l'establiment i selecció de metes

LLENGUATGE

- Retard en l'inici del llenguatge
- Dificultats en la parla
- Capacitat reduïda per organitzar i expressar les idees
- Dèficits en solució de problemes verbals
- Retard en la internalització del llenguatge

DESENVOLUPAMENT MOTOR

- Signes neurològics menors (lentitud o pobra coordinació motora i moviments en mirall)
- Lentitud en moviments motors gruixos
- Dificultat en l'execució de seqüències motores complexes

FUNCIONAMENT ESCOLAR

- Rendiment escolar baix

FUNCIONAMENT EMOCIONAL

- Dèficits en la regulació emocional tant d'emocions positives com de negatives (reconeixement i maneig de la ira, i regulació de l'alegria excessiva)
- Dificultat per tolerar les frustracions
- Dificultats per al reconeixement d'expressions emocionals facials

FUNCIONAMENT SOCIAL

- Dèficits en la comprensió i l'atribució social
 - Dificultats en la solució de problemes de tipus social
 - Baixos nivells de conductes prosocials, de cooperació i participació
 - Elevada freqüència de conductes socials problemàtiques: impulsivitat, intromissió, agressió i hostilitat
 - Dificultats en la relació amb els pares, amb els germans i amb la família extensa
-

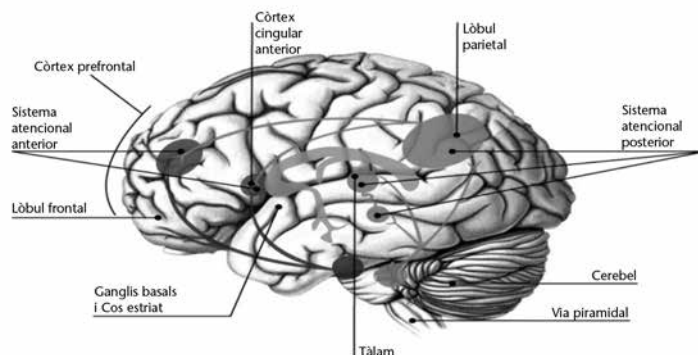
1. Adaptat de Barkley (2006)

L'edició revisada del *Manual diagnòstic i estadístic dels trastorns mentals* (DSM-IV-TR, APA, 2002) diferencia tres tipus de TDAH: combinat (TDAH-C), que requereix la presència de símptomes de desatenció i hiperactivitat-impulsivitat; amb predomini del dèficit d'atenció (TDAH-DA), que requereix la presència de símptomes de desatenció, però no d'hiperactivitat-impulsivitat, i amb predomini hiperactiu-impulsiu (TDAH-HI), en el qual predominen els símptomes d'hiperactivitat-impulsivitat, però no els de desatenció. Alguns autors consideren que el TDAH-DA i el TDAH-C són trastorns diferents ja que difereixen en el tipus dels processos d'atenció implicats i en els circuits cerebrals que estan alterats en les persones amb aquest trastorn (Barkley, 1997; Diamond, 2005; Hynd, Lorys, Semrud-Clikeman, Nieves, Huettner i Lahey, 1991).

L'atenció és un constructe multidimensional que fa referència a diferents processos com ara alerta, orientació, atenció selectiva i atenció sostinguda, entre d'altres. Atendre un estímul requereix la capacitat de seleccionar-ho i separar-lo d'altres estímuls, interns o externs, irrellevants. Les persones amb TDAH presenten dificultats en la reorientació de l'atenció cap a nous estímuls, en el manteniment de l'atenció i en la persistència en les tasques (Newcorn, Halperin, Jensen, Abikoff, Arnold, Cantwell *et al.*, 2001). També es distreuen amb freqüència per estímuls, exògens o endògens, la qual cosa posa de manifest dificultats per inhibir les respostes als estímuls que distreuen i que no són rellevants. La inhibició de la resposta és la capacitat de retardar o suprimir una resposta a un esdeveniment. La capacitat per inhibir respostes als estímuls no rellevants està relacionada amb el funcionament d'alguns circuits cerebrals (Huang-Pollack i Nigg, 2003; Lluna, Velanova i Geier, 2008; Nigg, Willcutt, Doyle i Sonuga-Barke, 2005).

S'han trobat diferències, tant en l'estructura com en el funcionament cerebral entre persones amb i sense TDAH. En l'estructura, s'ha trobat que les persones amb TDAH tenen menys volum que les que no tenen el trastorn en zones frontals, temporals i parietals del còrtex i en els ganglis basals (estriat, nucli caudat i globus pàl·lid). Quant al funcionament, s'ha trobat menys activitat elèctrica, menys flux sanguini i menys activitat cerebral en el còrtex prefrontal dorsolateral, el cingol anterior, els ganglis basals, la zona superior del lòbul parietal, el còrtex premotor lateral i en algunes zones del cerebel. La figura 1 presenta un esquema de les regions i estructures cerebrals relacionades, amb més freqüència, amb el TDAH.

Figura 1. Esquema de les regions i estructures cerebrals associades amb més freqüència al TDAH. Pres d'Amador Campos, J. A., Forns Santacana, M. i González Calderón, M. (2010). *Trastorn per dèficit d'atenció amb hiperactivitat (TDAH)*. Madrid: Síntesi, p. 34 Reproduït amb permís.



El TDAH és un dels trastorns més comuns en la infància amb una prevalença, aproximada, entre el 3% i el 5% (APA, 2002). Això significa que en una aula pot haver-hi un nen o dos, com a màxim, amb aquest trastorn. És més freqüent en homes que en dones, tant en mostres comunitàries (3 homes per 1 dona) com en clíniques (9:1).

1.1. Causes del TDAH

El TDAH té una etiologia multifactorial que combina factors genètics i ambientals. Els estudis genètics han trobat que l'herència contribueix, aproximadament, amb un 80% a l'origen del trastorn, mentre que els factors ambientals contribueixen amb percentatges que oscil·len entre el 9% i el 20%. Els gens que s'han trobat associats amb el TDAH amb més freqüència són els relacionats amb el transport i la recepció de la dopamina i la serotonina, encara que la majoria de recerques suggereixen una herència poligènica. Els factors ambientals que

tenen major influència són els següents: complicacions obstètriques prenatales i perinatales, pes baix en néixer, lesions cerebrals i exposició prenatal a l'alcohol, a la nicotina i nivells elevats de plom. La qualitat de les relacions familiars i de les pràctiques educatives, familiars i escolars, es poden considerar com a factors de protecció o de manteniment dels símptomes i conductes alterades associades amb el trastorn, però no com a factors etiològics (Barkley, 2006).

El TDAH és un trastorn crònic. Els símptomes de desatenció, hiperactivitat i impulsivitat es mantenen al llarg del cicle vital, encara que la seva freqüència pugui disminuir, com la hiperactivitat en l'adolescència i en la vida adulta, o adoptar expressions diferents. Els resultats dels estudis de seguiment de nens, adolescents i adults amb TDAH indiquen que quan el trastorn s'ha diagnosticat en la infància, persisteix durant l'adolescència i edat adulta amb percentatges que oscil·len entre el 8% i el 85% dels casos, depenent dels criteris que s'utilitzen per al diagnòstic i la remissió dels símptomes (Spencer, Biederman, Wilens i Faraone, 2002). El percentatge més freqüent de nens i adolescents amb TDAH que continuen presentant el trastorn en l'edat adulta se situa entre el 60 i el 70%.

Els símptomes del TDAH solen aparèixer aviat. Els pares de nens amb TDAH comenten que, durant els dos primers anys de vida, els seus fills eren molt actius, moguts i inquiets; tenien dificultats per calmar-se i adaptar-se als canvis (bany, menjars, activitats, etc.), s'irritaven amb facilitat, tenien enrabiades i canvis d'humor ràpids i bruscs; també dormien poc i durant períodes de temps curts i irregulars.

2. TDAH i rendiment acadèmic

Les dificultats per concentrar-se i mantenir l'atenció, els dèficits en la velocitat de processament de la informació i en la memòria de treball, la desorganització, els problemes per manejar el temps, deixar de fer les coses, o retardar-les excessivament, les tècniques d'estudi escasses i deficitàries i les dificultats per inhibir i controlar els impulsos tenen una repercussió negativa en el treball escolar. Hi ha molts estudis que indiquen que els nens amb TDAH presenten pitjor rendiment acadèmic, més repeticions de curs, reben més classes de recu-

peració, se'ls col·loca, amb més freqüència, en classes d'educació especial i presenten una taxa d'abandonament més gran dels estudis que els que no tenen el trastorn. (Fried, Petty, Faraone, Hyder, Day i Biederman, 2013).

Els símptomes de desatenció estan més relacionats amb el baix rendiment acadèmic que els d'hiperactivitat-impulsivitat (Frazier, Youngstrom, Glutting i Watkins, 2007; Polderman, Boomsma, Bartels, Verhulst i Huizink, 2010). Quant a l'edat, els nens amb TDAH obtenen, en general, millors resultats acadèmics que els adolescents. Això es deu al fet que durant l'ensenyament primari (EP) i l'educació secundària obligatòria (ESO), les demandes d'organització i de planificació augmenten progressivament i, paral·lelament, augmenten les dificultats de les persones amb TDAH.

2.1. Els trastorns de l'aprenentatge

Es considera que un nen presenta un trastorn de l'aprenentatge (TA) quan no ha adquirit les habilitats instrumentals escolars apropiades per a la seva edat, malgrat posseir una capacitat per aprendre normal i haver tingut oportunitats adequades per aprendre. No es parla de TA quan les dificultats són conseqüència de capacitat cognitiva limitada o deficiència mental, dèficits sensorials, alteracions neurològiques, trastorns emocionals, mètodes pedagògics inadequats o absència d'escolarització, per exemple.

En el DSM-IV-TR (APA, 2002) es proposen els següents criteris diagnòstics per als TA:

1. El rendiment en lectura, càlcul o expressió escrita és substancialment inferior (dues desviacions típiques) al que s'espera per edat, escolarització i nivell d'intel·ligència, avaluat amb proves normatives.
2. Els problemes d'aprenentatge interfereixen significativament en el rendiment acadèmic o en les activitats de la vida quotidiana que requereixen lectura, càlcul o escriptura.
3. Els trastorns de l'aprenentatge han de diferenciar-se de variacions en el rendiment escolar, o de dificultats degudes al fet que manquen oportunitats educatives, escolarització o mètodes d'ensenyament deficients o factors culturals. Si hi ha presència de dèficits auditius, visuals, retard mental, trastorn generalitzat del desenvolupament o trastorn de la

comunicació, es diagnostica trastorn de l'aprenentatge si el rendiment acadèmic és significativament inferior al que s'espera, segons el trastorn present.

2.2. Comorbiditat del TDAH i dels TA

La comorbiditat és un terme que prové de l'àmbit de la medicina i que s'utilitza per descriure la presència de dues o més malalties o trastorns que ocorren en una mateixa persona. Els trastorns de l'aprenentatge (TA) són els problemes més freqüentment associats al TDAH (Fried *et al.*, 2013). Els treballs que ha estudiat la comorbiditat entre TDAH i TA ofereixen percentatges que oscil·len entre el 9% i el 60%; (Halperin, Gittelman, Klein, i Rudel, 1984) els percentatges més freqüents se situen entre el 15% i el 40% (APA, 2002; Hinshaw, 1992; Semrud-Clikeman, Biederman, Sprich-Buchminster, Lehman, Faraone i Norman, 1992; Willcutt i Pennington, 2000). Aquests percentatges posen de manifest la necessitat d'avaluar, de manera rutinària, els coneixements i habilitats escolars dels nens amb TDAH, i la presència de símptomes de desatenció, hiperactivitat i impulsivitat en els nens amb TA.

2.3. Què tenen en comú el TDAH i els TA?

El TDAH i els TA tendeixen a presentar-se associats amb bastant freqüència. Diferents recerques han posat de manifest que els problemes de rendiment acadèmic i els TA són més comuns entre nens amb TDAH que en els nens que no tenen el trastorn (Faraone, Biederman, Weber, et al., 1998; Gaub i Carlson, 1997; Marshall, Hynd, Handwerk *et al.*, 1997). Dues possibles explicacions de les relacions entre TDAH i TA són les següents:

1. Els símptomes del TDAH interfereixen en l'aprenentatge de les habilitats bàsiques de lectura, escriptura i càlcul, i tenen un impacte acumulatiu al llarg de l'escolaritat sobre el rendiment acadèmic.

2. Els TA poden ocasionar problemes de rendiment i de comportament (per exemple, intranquil·litat i moviment excessiu, desatenció, incompliment de les normes, no acabar el treball, etc.). Els problemes d'aprenentatge poden fer que el nen no segueixi el programa escolar de manera adequada, que presti menys

atenció a les activitats escolars i desenvolupi conductes i símptomes, semblants als del TDAH, que entorpeixin el treball i l'adaptació escolar.

A continuació es comenten, amb més detall, les relacions entre TDAH i els dos TA més freqüents, trastorn de la lectura i trastorn del càlcul.

2.3.1. TDAH i trastorn de la lectura

La lectura és un procés complex que se sustenta en diferents capacitats: 1) identificació visual dels grafemes; 2) recuperació dels fonemes o codis fonològics associats amb els grafemes; 3) anàlisi i síntesi fonològics, i 4) manteniment de la informació fonològica en la memòria de treball durant el procés. Un dels indicadors més fiables de la presència d'un trastorn de la lectura (TL) és la incapacitat per identificar paraules fora d'un context. La causa d'aquesta incapacitat sembla que és un dèficit en el processament fonològic (Adams, 1990; Wagner i Torgesen, 1987; Wolf, 1991).

El solapament entre TDAH i els TA, en particular el TL, és important. Es parla de TL quan un nen no aprèn a llegir malgrat tenir una capacitat sensorial i cognitiva normal i unes oportunitats d'aprenentatge i ambientals adequades. Es diagnostica un TL quan el rendiment en lectura (velocitat, precisió i comprensió lectora), avaluat mitjançant proves normalitzades, administrades individualment, se situa unes dues desviacions típiques per sota del que s'espera segons l'edat cronològica, aptitud cognoscitiva i nivell d'escolarització del subjecte avaluat. Els problemes amb la lectura han d'interferir en el rendiment acadèmic o en activitats de la vida quotidiana que requereixin habilitats lectores (APA, 2002).

Diferents estudis han demostrat que hi ha dèficits específics associats al TDAH i al TL i que són dos trastorns diferents, que es diferencien tant per les seves bases neurobiològiques com per les disfuncions cognitives associades (Sexton, Gelhorn, Bell i Classi, 2012; Tannock i Brown, 2000). Respecte a les disfuncions cognitives, el TDAH es caracteritza per la presència de dèficits en les funcions executives, especialment en la capacitat per inhibir o retardar una resposta, una major lentitud en la velocitat i precisió amb la que es processa la informació i alteracions en el funcionament de la memòria de treball. Els TL es caracteritzen per la presència de dèficits en el processament fonològic i lingüístic. Es considera que el processament fonològic està relacionat amb

l'adquisició primerenca de la lectura i associat a la memòria de treball (Wagner i Torgensen, 1987).

Els treballs que han analitzat els dèficits cognitius associats al TDAH i al TL han detectat que els nens amb tots dos trastorns presenten dèficits associats amb el TDAH (desatenció, problemes per inhibir les respostes) i el TL (dèficits en el processament fonològic, en la velocitat de lectura de paraules, en la denominació d'objectes o en la memòria verbal). És a dir, els nens amb TDAH i TL mostren dèficits en les funcions executives i en les tasques verbals, especialment en les tasques que requereixen processament fonològic, mentre que els nens amb TDAH presenten dèficits en les funcions executives, però no necessàriament en el processament fonològic (Rucklidge i Tannock, 2002).

En resum, el TDAH i els TL són dos trastorns diferents, que poden aparèixer en la mateixa persona i que s'han d'avaluar i diagnosticar separatament. El TDAH es diagnostica a partir de manifestacions conductuals, però els dèficits cognitius no es tenen en compte en els criteris diagnòstics; en els criteris diagnòstics dels TL es tenen en compte els dèficits en els processos cognitius, però no les alteracions conductuals.

2.3.2. TDAH i trastorn del càlcul

Es considera que un nen presenta un trastorn del càlcul quan el rendiment en aritmètica (càlcul, raonament numèric, solució de problemes) avaluat mitjançant proves normalitzades, administrades individualment, se situa a dues desviacions típiques per sota del que s'espera segons l'edat cronològica, aptitud cognoscitiva i nivell d'escolarització del subjecte avaluat. L'alteració ha d'interferir en el rendiment acadèmic o en activitats de la vida quotidiana que requereixin habilitats aritmètiques (APA, 2002).

Els escassos treballs que han analitzat les alteracions relacionades amb el TDAH i el trastorn del càlcul han assenyalat dos tipus de dificultats: 1) les relacionades amb la memòria semàntica i de treball, i 2) les relacionades amb les habilitats procedimentals. Els nens que tenen problemes de càlcul es recolzen en els dits o altres senyals físics per explicar i calcular, triguen més temps a desenvolupar estratègies de càlcul mental i mostren escasses habilitats amb les operacions aritmètiques, especialment la resta i la divisió. També tenen dificultats per ignorar la informació irrellevant i innecessària quan resolen els

problemes aritmètics. És a dir, aquests nens mantenen en la memòria de treball informació que, en un primer moment, s'ha de processar i és necessària i rellevant, però que després deixa de ser rellevant i no la descarten i la segueixen processant; en definitiva, tenen mecanismes d'inhibició menys eficients. Aquesta dificultat per inhibir les respostes és comuna als nens amb TDAH i als que presenten dificultats de càlcul (Passalunghi i Siegel, 2001).

2.4. TDAH i trastorns del comportament

Els nens amb TDAH presenten amb certa freqüència conductes oposicionistes, desafiantes, agressives i de desobediència. Com més primerenca és la presència de símptomes d'hiperactivitat-impulsivitat, i més freqüents i intensos són aquests símptomes, major és la probabilitat de presentar un trastorn negativista desafiant (TND) o un trastorn dissocial (TD).

El TND es caracteritza per un conjunt de conductes i comportaments hostils, desobedients, desafiadors i negativistes cap a les figures d'autoritat (pares, professors o altres adults responsables del nen o adolescent) especialment.

Les conductes i els comportaments alterats propis del TD impliquen la violació dels drets d'altres persones o de les normes socials. Les manifestacions més freqüents del TD són l'agressió física a persones o animals (amenaces, intimidacions, baralles, robatoris o crueltat física), la destrucció de la propietat (provocar incendis o destrucció deliberada de propietats d'uns altres), la fraudulència o robatori (mentir per obtenir beneficis, favors o evitar obligacions; falsificacions, robatoris d'objectes de cert valor sense enfrontament físic) i violacions greus de les normes (escapar-se de casa a la nit, passar la nit fora de casa sense permís patern, fer campana).

2.4.1. Comorbiditat entre TDAH i trastorns del comportament

Molts nens i adolescents que tenen un TDAH també presenten símptomes i conductes característiques dels trastorns del comportament. Entre un 45% i un 84% de nens i adolescents amb TDAH també presenten un TND i entre un 15% i un 56% un TD (Wilens *et al.*, 2002).

2.4.2. Què tenen en comú el TDAH i els TC?

Les conductes més freqüents que poden observar-se a l'aula són les següents: discutir amb els companys i adults, negar-se a complir les regles o les normes establertes, mentir, dur a terme deliberadament actes que molesten altres persones, acusar uns altres dels seus propis errors, baralles amb els companys, fer campana i, en menor grau, agredir físicament o assetjar altres.

Un treball de McGee, Prior, Williams, Smart i Sanson (2002) va analitzar fins a quin punt els símptomes d'hiperactivitat presents durant els primers anys d'escolaritat donen lloc a problemes en l'adolescència. Les dades estan recollides de dos estudis longitudinals: *Project (ATP)* i el *Dunedin Multidisciplinary Health and Development Study (DMHDS)*. En aquests estudis, s'hi va recollir informació de pares, professors i nens sobre conductes dissocials, delictives, consum de drogues i resultats acadèmics de dos cohorts diferents: 846 subjectes pertanyents a l'ATP i 908 del DMHDS. Els primers van ser avaluats a l'edat de 13-14 anys; els segons, entre els 11 i els 18 anys. Es tenien dades tant del context familiar com subministrades per professors sobre hiperactivitat i conducta antisocial entre els 5 i els 8 anys i d'habilitat lectora a l'edat de 7-8 anys.

Els autors van concloure que:

- Els nens amb hiperactivitat provenien, en major mesura, de famílies amb pocs recursos (nivell socioeconòmic baix) i tenien un clima familiar caracteritzat per conflictes parentals, separacions i major presència de trastorns psicopatològics.
- Els nens amb puntuacions elevades en hiperactivitat tenien un risc elevat de presentar problemes d'atenció, fracàs escolar (abandonar l'escola sense certificat escolar) i pobre ajust psicosocial, durant els anys adolescents i després de deixar l'escola.
- La hiperactivitat entre els 5 i els 8 anys estava associada amb conductes dissocials, delictives, arrests policials i abús de substàncies il·legals durant l'adolescència.
- El nivell socioeconòmic, i els problemes associats amb el clima familiar, estaven relacionats amb el posterior abús de substàncies, la presència d'un trastorn dissocial, de conductes delictives, el nombre d'arrests policials o l'abús de drogues en l'adolescència.

En resum, els símptomes d'hiperactivitat i impulsivitat són predictores del baix rendiment escolar i dels problemes de comportament, però els factors derivats del context familiar i socioeconòmic tenen un paper determinant en la presència de futurs trastorns psicopatològics o conductes delictives.

3. Situacions problemàtiques típiques a l'aula. Identificació i caracterització

Les condicions del context escolar fan que el nen amb diagnòstic de TDAH pugui presentar importants dificultats, tant conductuals com emocionals a l'aula. Aquestes dificultats, molt diferents segons el nen que les presenta i el període educatiu en el qual es troba, poden afectar tant al procés d'aprenentatge com a l'adequat desenvolupament de les relacions interpersonals.

3.1. Com es manifesta el TDAH al llarg de l'escolarització: síntomes i conductes alterades, influència en el rendiment escolar i en els problemes de comportament a l'aula

Entre els 3 i 5 anys, l'alumne amb TDAH sol ser descrit pels seus mestres com un nen molt mogut i inquiet, amb un excessiu nivell d'activitat, i amb moltes dificultats per calmar-se o per adaptar-se als canvis o a les situacions noves. Per exemple, són molt freqüents les dificultats per relaxar-lo després dels esbarjos o per centrar-lo en una tasca de paper i llapis, una vegada realitzada la part més constructiva i oral. Canvien sovint d'activitat, solen interrompre el mestre o als seus companys amb comentaris irrellevants, tot i que no tenen el torn de paraula, i juguen amb materials o objectes inadequats. Així mateix, tenen moltes dificultats per respectar l'ordre establert en la fila (sempre volen ser els primers) i són molt comuns els comportaments imprudents i els accidents quotidians com caure, punxar-se amb un punxó o agafar-se els dits amb les portes.

Els costa romandre atents escoltant una explicació, comencen a aparèixer les primeres dificultats amb l'ordre dels materials (perden o obliden llapis, mot-

xilles, jaquetes, o agafen objectes innecessaris...) i es mostren moltes vegades desorganitzats i desordenats, per la qual cosa requereixen molt acompanyament a l'hora d'aprendre les rutines i els hàbits (penjar la bossa, posar-se la bata, asseure's...). En aquesta etapa ja poden detectar-se les primeres dificultats en el procés d'aprenentatge de les competències bàsiques.

Durant l'educació primària (EP), amb l'augment de l'exigència en les tasques acadèmiques, el nen amb TDAH mostra majors dificultats per concentrar-se i es distreu amb molta facilitat. Sovint perd el contacte visual i amb freqüència no acaba el que comença. Oblida el material escolar i quan el porta, l'utilitza amb altres finalitats (munta tiradors o catapultes, amb el llapis perfora les gomes...). Té moltes dificultats per organitzar-se, fa un ús inadequat de l'agenda escolar, que el porta a presentar els deures fora de termini; oblida el material necessari per fer-los, o, si els fa, se'ls oblida al lloc on els va fer.

Es belluga, passeja per l'aula, es retorça a la cadira, s'aixeca sense permís, interromp explicacions o converses dient el primer que li passa pel cap. Parla en excés, emet sorolls vocals constantment o fa comentaris irrellevants o fora de lloc. Li costa seguir les normes o les instruccions que li dóna el mestre i sol desconnectar-se dels jocs o de les activitats en grup, canviant ràpidament d'una tasca a una altra.

Durant el cicle inicial, apareixen les primeres dificultats de relació amb els companys. Així mateix solen agreujar-se les dificultats d'aprenentatge, ja que l'alumne comença a acumular retards importants tant en l'assimilació i integració, com en el desenvolupament de moltes de les competències bàsiques.

L'alumne inatent, però no hiperactiu, es mostra passiu, desmotivats, abstret i somiador, no acaba les tasques, comet molts més errors per distracció i presenta més dificultats d'aprenentatge que l'alumne amb predomini d'hiperactivitat-impulsivitat, el qual, tendirà a presentar més problemes de comportament i de disciplina.

L'educació secundària (ESO) és, sens dubte, l'etapa més dura per a l'alumne amb TDAH. Aquest alumne, molt necessitat d'una supervisió externa i molt individualitzada, es troba amb una realitat en la qual l'autonomia i l'autogestió són determinants, en la que se suposa que l'hàbit, el mètode i la tècnica d'estudi han d'estar adquirides i instaurades. Aquest alumne, ja sigui dispers, desorganitzat, lent i oblidatís, o impulsiu, irreflexiu, ràpid i deixat amb les seves pertinències, sol presentar un nivell de rendiment molt irregular, fluctuant i per sota de les seves capacitats. A més, la baixa autoestima i la falta de motiva-

ció per a l'estudi, poden arribar a uns nivells molt preocupants. Per a la gran majoria de casos, la reeducació psicopedagògica extraescolar o el reforç especialitzat es farà absolutament indispensable, ja que en aquesta etapa s'agregen els problemes de disciplina relacionats amb l'hàbit d'estudi. Nombrosos estudis indiquen que els adolescents amb TDAH repeteixen curs més vegades que els seus companys sense el trastorn, o abandonen el curs i els estudis sense haver-los acabat (Fried et al., 2013). També són més freqüents les expulsions de classe, fer campanes, el consum d'alcohol i de drogues. Juntament amb el TDAH presenten, amb freqüència, trastorns de l'estat d'ànim, d'ansietat, pobre autoconcepte, escassa competència social i desconfiança en les seves possibilitats (Barkley, 2006; Robin, 1998).

Una vegada finalitzada i superada l'ESO, l'alumne amb TDAH sol sentir-se cansat i amb moltes ganes de distanciar-se del procés d'escolarització i d'apropar-se al món laboral. Aquests són els motius que el condueixen a començar un Cicle Formatiu especialitzat en alguna àrea d'interès personal. Durant aquests anys de formació, l'alumne sol implicar-se en el que estudia, augmentant el seu grau de motivació, d'autonomia i d'autoestima. Sol responsabilitzar-se una mica més dels materials necessaris, presenta una actitud més proactiva a classe, comenta i comparteix amb els seus anècdotes acadèmiques de manera espontània i comença a planificar-se per a l'estudi. D'altra banda, en els casos en què la motivació i l'ajust personal i acadèmic persisteixen després de l'ESO, l'alumne pot començar el batxillerat. Aquesta etapa educativa es viu com un repte superable, tant per a l'afectat de TDAH com per al seu entorn. Invertirà moltes hores d'estudi i desenvoluparà una gran quantitat de recursos personals per superar els dos cursos, la qual cosa li proporcionarà una gran capacitat de resiliència.

No obstant això, quan les dificultats de comportament o de disciplina, la falta de motivació i implicació, i el retard en els aprenentatges impedeixen la superació de l'educació secundària obligatòria, el PQPI (programa de qualificació professional inicial) és la millor alternativa per l'ampli ventall de qualificacions que ofereix. Durant aquests anys, la sensibilitat, l'adaptabilitat, l'estil d'ensenyament-aprenentatge i la proximitat afectiva del professor cap a l'alumne, seran aspectes crucials per rescatar la implicació perduda i generar canvis positius en l'alumne.

Amb l'objectiu d'aprofundir una mica més en aquesta descripció acadèmica i evolutiva de les característiques i dificultats de l'alumne amb TDAH, es fa imprescindible exposar, d'una manera molt descriptiva, les dificultats, tant

emocionals com de comportament que solen acompanyar al trastorn i que són, precisament, el motiu de la seva gran heterogeneïtat i variabilitat.

3.1.1. Dificultats emocionals

L'alumne amb TDAH sol presentar una baixa autoestima ja que les dificultats d'atenció o de comportament són la seva carta de presentació al món. El seu entorn més immediat s'ocupa de repetir-li, tant verbalment com no verbalment, la gran quantitat de limitacions que té, ja sigui amb reprimendes, castigant-lo per mal comportament o dirigint-se a ell emprant formes agressives de comunicació. Al seu torn, quan s'esforça per fer el que li toca, o bé passa desapercebut, o bé l'esforç invertit és desproporcionat amb el resultat aconseguit. És comú que ja de ben petits es descriguin amb frases del tipus "sóc ximple", "ho faig tot malament", "sóc dolent", o que verbalitzin conclusions catastròfiques i autolimitants com "mai ho aconseguiré". Aquesta autoestima deteriorada i fràgil pot ser manifestada obertament per un alumne retret, entristit i lent: "No val la pena esforçar-me. Em sortirà malament"; pot ser desviada per l'alumne que demana constantment la supervisió del mestre o dels companys, a causa de la por terrible a l'equivocació, "Ajuda'm" o "vaig bé?", o pot ser negada per un alumne burleta i fanfarró que expressa saber-ho tot sense realment produir gens; "No ho penso fer perquè és molt fàcil" o "Això ho vam fer a parvulari".

La baixa autoestima, els esforços poc compensats i els fracassos reiterats fan que el nen amb TDAH desenvolupi un patró poc funcional d'atribucions causals, sent aquest molt estable i intern per als fracassos i no controlable i extern per als èxits. Verbalitzacions del tipus: "Mai ho aconseguiré perquè sóc ximple", "Sóc el pitjor de la classe" o "Suspendré encara que estudiï" fan que aquest alumne es desentengui de la seva responsabilitat en el procés d'aprenentatge i que, al seu torn, es desmotivi ja a edats molt primerenques.

Per tot el que s'ha exposat fins al moment pot concloure's que, en general, l'alumne amb TDAH sol semblar un alumne desmotivats. Li costa molt posar-se a treballar, i, quan ho fa, necessita una supervisió individualitzada i molt constant amb la finalitat de persistir en la tasca. Així mateix, i generades per les mateixes dificultats en la regulació emocional, el nen amb TDAH presenta molta fluctuació emocional, per la qual cosa pot passar, en períodes molt curts de temps, d'estats de semieufòria a estats d'important descoratjament. Un exemple d'això

el veiem quan un alumne entra molt enfadat a classe, copejant la porta, tirant la jaqueta de qualsevol forma i pegant una puntada a la taula perquè s'ha ensopegat pujant l'escala i, de sobte, passa a xisclar d'alegria i a aplaudir perquè es recorda que a primera hora tindran educació física en lloc de matemàtiques.

Una altra característica d'aquests alumnes és la seva marcada explosivitat, ja sigui com a reacció davant d'una frustració, o com a reacció davant d'algun desencadenant, percebut per ell com desestabilitzador o amenaçador. A causa de les seves importants dificultats per a l'autocontrol, quan el nen amb TDAH s'equivoca, se sent ferit, o se li exigeix seguir alguna ordre o instrucció que li desagrada, pot passar, en qüestió de segons, d'un estat d'eutímia a la més absoluta còlera, generant així situacions de gran activació emocional i de molt difícil maneig. Al seu torn, la poca predictibilitat d'aquest tipus de reaccions, o la variada naturalesa dels estímuls que les generen, fan molt complicat el treball preventiu per al maneig de la frustració.

3.1.2. Problemes de comportament

La irritabilitat, l'agressivitat i la desobediència són els problemes que més tensió generen als professors d'aquests alumnes. La irritabilitat, entesa com un ànim permanentment negatiu, queixós i explosiu, fa que la interacció amb l'alumne amb TDAH es torni desagradable i esgotadora, ja que qualsevol acostament pot ser mal interpretat o retornat amb males cares i protestes. Molt sovint, el mateix patró repetit de fracassos (socials i acadèmics), i els càstigs imposats per l'entorn amb la finalitat de corregir els comportaments negatius, fan que l'agressivitat, que en un primer lloc podia ser reactiva i impulsiva, adquireixi un to més proactiu. El nen, amb escasses habilitats i recursos personals per demanar ajuda, o fer front a les seves dificultats, prova un nou repertori de respostes amb la finalitat de cridar l'atenció de l'entorn; el pensament "Si no em fan cas per les coses bones, me'n faran per les dolentes" es torna el modus operandi de l'alumne disruptiu. És en aquest moment quan la desobediència i el desafiament es tornaran els fidels companys durant el seu recorregut escolar. Els problemes de disciplina, els fulls d'incidència, les reunions amb els diferents agents educatius i la sensació d'impotència per part dels professionals, seran comuns i constants. Aquest moment, que pot arribar ja en els primers cursos d'EP, marcarà i etiquetarà l'alumne com "*l'alumne problemàtic*".

Per tot el que s'ha comentat fins al moment, no és d'estranyar que l'alumne amb aquestes característiques presenti també dificultats per relacionar-se amb els seus iguals i, a més, desenvolupi relacions marcades per la competitivitat i la conflictivitat. A causa de les seves escasses habilitats socials, els costa molt mantenir les amistats que fan i acostumen a jugar amb nens més petits o de més edat, amb els quals se senten més segurs i protegits. També tenen problemes per trobar un grup de treball a classe, presenten conflictes en les assignatures amb un format més lliure (plàstica o educació física per exemple), i solen ser alumnes rebutjats o desplaçats (no se'ls convida a les festes d'aniversari o ningú els vol ajudar a emplenar l'agenda de tasques...).

Com bé pot comprendre's, totes aquestes dificultats repercuteixen negativament tant en el procés d'aprenentatge com en el rendiment de l'alumne amb TDAH. Els seus mestres i professors els descriuen una vegada i una altra com "aquells alumnes que rendeixen per sota de les seves possibilitats", ja que les dificultats inherents al trastorn (i no el desinterès o el passotisme), impedeixen un desenvolupament normalitzat del procés.

Les dificultats més comunes que presenten, relacionades amb el propi procés d'aprenentatge són:

- Dificultats per seguir instruccions orals. L'alumne amb TDAH sol presentar dificultats per seguir i obeir les instruccions, tant les dirigides a tot el grup com les més personalitzades.
- Dificultats per comprendre enunciats. Tant la conducta precipitada com la inatenta són les responsables que l'alumne amb TDAH presenti dificultats per llegir un enunciat complet i executar exactament el que se li demana, ja que, o bé no aprofundeix en que se li exigeix i realitza el primer que una paraula li evoca, o bé es deixa la meitat de l'enunciat sense llegir.
- Dificultats en l'organització i planificació de l'estudi. A partir de 3r d'EP, quan l'agenda escolar es converteix en una eina fonamental per a l'organització del dia a dia, els problemes de l'alumne amb TDAH es tornen encara més grans. A més de les dificultats pròpies per l'adquisició de l'hàbit, li costarà molt organitzar-se per fer un ús autònom i profitós de l'agenda. Estar atent en el moment en què el mestre indica les tasques, apuntar-les en la casella adequada, emportar-se el material necessari per fer-les, trobar el temps per realitzar-les i retor-

nar-les a l'escola el dia indicat, acostumen a ser massa premisses per a un alumne amb aquestes característiques. Per tot això, l'alumne amb TDAH sol acumular més faltes de deures que els seus companys sense el trastorn.

- Falta de perseverança en l'estudi. L'alumne amb TDAH té moltes dificultats per perseverar quan la tasca és monòtona, avorrida o requereix esforç mental sostingut. Aquests motius fan que quan s'enfronta a l'estudi, el temps que empra sol ser escàs i ple d'interrupcions, deixant en moltes ocasions la tasca sense acabar. Així mateix, les dificultats per planificar i organitzar fan que la qualitat de la tasca, o el resultat obtingut, sigui inferior al que s'espera pel seu nivell de capacitat.
- Dificultats per manejar el temps. Fins a ben entrada l'edat adulta el temps serà un constructe arbitrari, impossible de ser controlat per l'alumne amb TDAH. Hauran de ser els altres, des de l'entorn i fent ús de variades i creatives estratègies, els que l'ajudin a controlar-lo d'una manera positiva i constructiva.
- Dificultats per prioritzar el que és rellevant del contingut. Quan per fi s'organitza, pot presentar dificultats per saber i decidir què és el més important i en quins aspectes haurà d'invertir més esforç i dedicació. Per exemple, podria esgotar tot el temps a il·lustrar una autobiografia per a l'assignatura de català o a escriure els títols dels diferents passos de resolució de problemes en matemàtiques, sense dedicar-se als aspectes fonamentals i importants del treball.
- Variabilitat de rendiment. L'alumne amb TDAH presenta molta variabilitat en el seu rendiment, i pot arribar a obtenir un 7 en una prova de càlcul una setmana i un 2 en la següent. Aquesta irregularitat és, en part, la responsable que els docents sovint es qüestionin l'existència del trastorn i es preguntin una vegada i una altra "Com pot ser que un dia ho faci tan bé i l'altre tan malament? Ens estarà prenent el pèl?"

Encara que es tingui una bona capacitat per a l'assimilació i consolidació de les diferents habilitats, totes aquestes dificultats repercuteixen negativament en l'adquisició dels aprenentatges bàsics. Les més comunes són:

- Dificultats en els processos lectors. L'alumne amb TDAH sol presentar un retard en l'aprenentatge del procés lector, i comet nombrosos

errors en la lectura de lletres i síl·labes com sil·labejar, fer vacil·lacions, repeticions o substitucions. La lectura pot ser lenta o precipitada, poc fluïda, entretallada, malament entonada o amb un ritme alterat. Aquest retard en l'adquisició del procés lector fa que apareguin dificultats de comprensió del que llegeixen, podent manifestar-se, tant en la resolució d'exercicis de comprensió literal com inferida. Així mateix, aquestes dificultats tindran una greu repercussió en l'engegada de les tècniques d'estudi. Tindran dificultats per identificar i discriminar les idees principals de les secundàries i, en moltes ocasions, limiten el seu estudi a la simple memorització d'alguns detalls inconnexos, interferint en gran mesura a l'hora de relacionar conceptes i de realitzar un aprenentatge realment significatiu.

- Dificultats en els processos d'escriptura. La malaptesa en els moviments més fins suposarà dificultats a l'hora d'escriure, i presentarà les tasques de manera descurada, bruta i plenes de rectificacions. La lletra pot ser molt gran o molt petita, de traç tremolós o deficient, i difícilment llegible. Aquestes dificultats aviat s'enllacen amb les inherents al procés d'escriptura, per la qual cosa presenten molts més errors d'ortografia natural i arbitrària que la resta dels seus companys, fent de les inversions, omissions, fragmentacions o substitucions els errors més comuns. Els errors es donaran tant en la còpia d'enunciats i de textos com en l'escriptura més espontània. Així mateix, se sumen errors sintàctics i semàntics importants, repercutint negativament en la seva habilitat d'expressió escrita, tendint a escriure frases simples i poc elaborades. Quan se'ls assigna una tasca d'escriptura lliure, els costa trobar el tema sobre el qual escriure i/o planificar el contingut del text que volen escriure.
- Dificultats amb el càlcul. El nen amb TDAH pot presentar dificultats per a l'adquisició de les nocions matemàtiques bàsiques. El retard en l'adquisició de la seriació, o en la classificació, es traduirà en un retard en l'aprenentatge de la noció de correspondència nombre-quantitat o en la integració de la mecànica operativa bàsica. Solen cometre errors d'encolumnament, responen a l'atzar, s'obliden del nombre que s'emporten o s'equivoquen perquè no es fixen en el signe de l'operació, no memoritzen les taules de multiplicar o se salten passos per a la resolució de la divisió.

- Dificultats en la resolució de problemes matemàtics. Són comunes les dificultats en la resolució de problemes matemàtics, ja que per resoldre'ls es requereix la posada en marxa, d'una manera organitzada i reflexiva, d'un procés molt complex. La lectura precipitada de l'enunciat, les dificultats per identificar les dades i les operacions necessàries, o les respostes impulsives fan que l'alumne amb TDAH cometi molts més errors que un altre alumne sense aquestes dificultats.

3.1.3. La identificació dels nens amb TDAH a l'aula

El diagnòstic del TDAH haurà de ser efectuat per especialistes. No obstant això, els mestres constitueixen una de les figures clau en la detecció del trastorn. A les aules, el professorat disposa d'un marc privilegiat per detectar i identificar alumnes que podrien presentar un TDAH. Sovint, quan el mestre es troba amb un alumne que mostra dificultats d'atenció, o té un comportament disruptiu, es pregunta si aquest podria tenir un TDAH o no. Davant un alumne que rendeix per sota de les seves possibilitats, fins i tot tenint les mateixes oportunitats d'aprenentatge que els companys de la seva mateixa edat, i que manifesta, amb més freqüència i intensitat que els seus companys, una sèrie de conductes com les següents, convé que el docent estigui alerta davant la possible presència d'aquest trastorn:

- Inquietud (es mou molt, s'aixeca del seu seient amb freqüència).
- Té dificultats per acabar les coses o activitats que ha començat.
- No segueix les ordres o instruccions.
- Parla molt i quan no és apropiat.
- Pot mostrar-se agressiu amb els companys.
- Es posa nerviós amb facilitat.
- Necessita satisfer les seves demandes immediatament.
- Interromp els jocs o activitats dels seus companys.
- Canvia sovint d'activitat.
- Respon precipitadament i sense acabar d'escoltar les preguntes.
- Li costa esperar el seu torn.
- Li costa adaptar-se a situacions noves.
- Fa sorolls amb la boca, amb el llapis o altres objectes que tingui a mà.

- Distret, sembla que no escolta quan se li parla.
- Desorganitzat amb les seves pertinences.
- Perd o oblida el material necessari per treballar.

El quadre 2 recull un conjunt més ampli de conductes que poden observar-se a l'aula, que estan associades amb els símptomes i dificultats presents en el TDAH, i que han de considerar-se com a senyals d'alerta de la possible presència del trastorn.

Quadre 2. Símptomes de TDAH i conductes associades que solen observar-se a l'aula

Simptomatologia	Indicadors de la simptomatologia a l'aula
Desatenció	Desatenció
<ul style="list-style-type: none"> • No paren esment als detalls, cometen errors en les tasques escolars, no paren esment en els jocs. • No es concentren en les tasques escolars. • Molta dificultat per seguir les instruccions o les normes. • Desorganitzats en el treball. • No acaben el que comencen. • Passen amb freqüència d'una activitat a una altra. • Obliden coses necessàries per al treball. • Sembla que no escolten. • Eviten tasques que requereixen esforç mental sostingut. • Extravien objectes necessaris per a les activitats o jocs. 	<ul style="list-style-type: none"> • Els costa estar atents escoltant una explicació. • Són lents en l'execució de les seves tasques i es distreuen amb facilitat. • Els costa obeir les instruccions, es mostren passius o abstrets. • Perden o obliden el material escolar com l'agenda, la carpeta, el llapis... • Els costa adquirir els hàbits propis de l'edat com penjar la bata, preparar-se per començar la classe, etc. • Solen tenir el pupitre desordenat i amb objectes no necessaris com joguines, cordes, pedres, etc. • Sovint no presenten els deures o obliden a casa o a l'escola el material per fer-los. • Fan un ús inadequat de l'agenda, obliden anotar els seus deures o ho fan de manera incompleta. • No acaben el que comencen i deixen les seves tasques incompletes. • Perden el contacte visual. • No repassen el seu treball.

Hiperactivitat-impulsivitat

- Es mouen excessivament (peus i mans, o es remouen en el seient) .
- Corren o salten en situacions o llocs inadequats.
- Estan sempre “en marxa”.
- Parlen molt.
- Responen abans que s'acabin les preguntes.
- Interrompen amb freqüència als altres
- No esperen el seu torn en jocs o altres activitats.
- Problemes de relació: no compleixen les regles dels jocs, s'entremeten, molesten.

Hiperactivitat-impulsivitat

- Interrompen el mestre o els companys.
- Fan comentaris irrelevantes.
- No respecten el torn de paraula o de joc.
- Mostren dificultats per mantenir l'ordre en la fila.
- Presenten comportaments imprudents i tenen accidents com caure de llocs elevats, punxar-se o tallar-se amb unes tisores.
- Es belluguen o passen per l'aula.
- Juguen amb material inadequat.
- Trenquen o descuiden el material propi i de l'aula.
- Duen a terme altres activitats diferents a les que han de realitzar.
- Parlen en excés amb els altres nens mentre es desenvolupa la classe.
- Fan sorolls amb la boca o amb objectes.
- Se seuen inadecuadament, es retorcen o es balancegen en el seu seient.
- Mostren moltes dificultats per adaptar-se a les situacions noves que requereixen autocontrol com treballar a classe a la volta de l'esbarjo.

Altres problemes associats**COGNITIUS**

- Dificultats en funcions executives (memòria de treball verbal i no verbal, flexibilitat cognitiva, planificació, organització, fluïdesa verbal i control inhibitori).
- Dèficits en el processament de la informació temporal.
- Dificultats d'aprenentatge (lectura, escriptura, ortografia i matemàtiques).
- Inadequada estimació i maneig del temps.
- Menor sensibilitat als errors.
- Dificultat en l'establiment i selecció de metes.

Altres problemes associats**COGNITIUS**

- El llenguatge intern no els serveix de guia en la seva conducta cosa que els porta a cometre errors.
- Es desmotiven ràpidament davant les tasques escolars per la qual cosa presenten dificultats en la regulació de l'activitat.
- Els costa recórrer a experiències passades per actuar adequadament, sembla que no aprenen de les experiències positives o negatives.
- Quan es troben davant d'un conflicte no disposen de les habilitats necessàries per detenir-lo i reconduir-lo
- Coneixen les normes, però no sempre les apliquen.
- Sobreestimen o subestimen el temps necessari per dur a terme les seves tasques.
- No es detenen a avaluar el resultat del seu treball o activitat; no s'adonen dels errors comesos.
- Els costa prioritzar tasques o activitats.

LLENGUATGE

- Retard en l'inici del llenguatge.
- Dificultats en la parla.
- Capacitat reduïda per organitzar i expressar les idees.
- Dèficits en la solució de problemes verbals.
- Retard en la internalització del llenguatge.

DESENVOLUPAMENT MOTOR

- Signes neurològics menors (lentitud o pobra coordinació motora i moviments en mirall).
- Lentitud en moviments motors gruixos.
- Dificultat en l'execució de seqüències motores complexes.

FUNCIONAMENT ESCOLAR

- Rendiment escolar baix.

LLENGUATGE

- Solen presentar un discurs desorganitzat.
- Els costa concretar el lèxic.
- Cometen molts errors en l'escriptura espontània.
- Vocalitzen en veu baixa mentre duen a terme les tasques.

DESENVOLUPAMENT MOTOR

- Presenten malaptesa motriu, tant en la motricitat fina (cal·ligrafia irregular i de traç molt fort, se surten de la línia quan escriuen o dibuixen...) com en activitats on s'exercita la motricitat gruixuda (educació física, expressió corporal...).
- En els primers cursos d'escolaritat ja es detecten problemes de coordinació.

FUNCIONAMENT ESCOLAR

- Els costa organitzar i planificar l'estudi
- Tenen dificultats per organitzar el temps, i ocupen poc temps en els aspectes més rellevants i tal vegada massa en detalls menys importants.
- Tenen moltes dificultats per desxifrar enunciats.
- Els costa perseverar en l'estudi, ho interrompen molt sovint.
- El seu rendiment varia molt en funció del dia, de l'assignatura o del mestre que hi ha a classe.
- Baix rendiment en la realització de tasques, exàmens o proves; els resultats obtinguts no demostren els seus nivells de coneixements.
- Tenen poques habilitats per organitzar de manera seqüencial les seves idees.
- No saben prioritzar el que és important del que no ho és.
- Obliden revisar el seu propi treball, sense identificar i corregir els errors que puguin haver-se produït.
- Tenen dificultats en l'adquisició de la lectura mecànica; ritme i entonació molt variables.
- Presenten dificultats de comprensió lectora, tant literal com inferida.

- Presenten dificultats en l'aprenentatge del càlcul i de les operacions aritmètiques.
- Tenen moltes dificultats per resoldre problemes aritmètics.

FUNCIONAMENT EMOCIONAL

- Dèficits en la regulació emocional tant d'emocions positives com de negatives (reconeixement i maneig de la ira, i la regulació de l'alegria excessiva).
- Dificultat per tolerar les frustracions.
- Dificultats per al reconeixement d'expressions emocionals facials.

FUNCIONAMENT EMOCIONAL

- Tenen una baixa autoestima, i es poden mostrar tristos i retrets, insegurs o fanfarrons davant dels seus companys i mestres.
- Canvien ràpidament d'humor.
- Quan es frustren davant tasques de més dificultat, reaccionen amb negatives o de forma molt explosiva.
- Els costa privatitzar o interioritzar les seves emocions tant positives com a negatives.

FUNCIONAMENT SOCIAL

- Dèficits en la comprensió i l'atribució social.
- Dificultats en la solució de problemes de tipus social.
- Baixos nivells de conductes prosocials, de cooperació i participació.
- Elevada freqüència de conductes socials problemàtiques: impulsivitat, intromissió, agressió i hostilitat.
- Dificultats en la relació amb els pares, germans i amb la família extensa.

FUNCIONAMENT SOCIAL

- De vegades incompleixen les normes que coneixen.
 - Desafien el mestre o els companys.
 - Juguen amb nens més petits o més grans.
 - Es mostren irritables amb els mestres i companys.
 - Desobeeixen les ordres i instruccions.
 - Solen ser alumnes rebutjats pels seus companys; no els conviden a festes, no troben amb qui fer treballs.
 - Expressen de manera inadequada els seus desitjos, demandes o queixes.
 - Els pares manifesten tenir problemes d'obediència a la llar.
-

4. Intervenció educativa. Orientacions generals i propostes didàctiques concretes

En aquest apartat es recullen algunes estratègies i propostes d'intervenció per a les dificultats d'aprenentatge i els problemes de comportament que presenten a l'aula els nens amb TDAH.

4.1. Orientacions generals. Modificació de l'entorn d'aprenentatge de la metodologia i del sistema d'avaluació

A continuació es presenten una sèrie de recomanacions generals que el professor podrà usar a l'aula amb l'objectiu d'afavorir el procés d'aprenentatge del nen amb TDAH. Els professors poden influir sobre les estratègies d'aprenentatge i el comportament dels estudiants per mitjà de dos camins: 1) modificant l'entorn, la metodologia d'ensenyament-aprenentatge i l'avaluació, i 2) manejant les conseqüències que segueixen a les conductes dels nois a l'aula.

Pares i professors solen comentar que aquests nens poden tenir un comportament o rendiment molt variable, tant al llarg del curs com en les diferents assignatures. Un dels factors que poden influir en aquesta variabilitat és la metodologia que habitualment usa el professor i que fa que davant un educador el nen es comporti o rendeixi d'una manera, i davant un altre ho pugui fer de manera diferent.

Existeixen una sèrie de pautes que hem de tenir especialment en compte davant els alumnes amb aquestes característiques.

4.1.1. L'entorn de treball

Aconseguir un entorn sensible, comprensiu i proper a les dificultats dels alumnes amb TDAH és, amb tota seguretat, un bon camí cap a l'èxit acadèmic d'aquests nens. Per a això serà necessari el coneixement, per part dels professors i resta d'educadors del centre, de les característiques del trastorn i de les seves repercussions. Amb la finalitat d'instaurar o incrementar aquells comportaments desitjats i reduir o eliminar aquells que perjudiquen el bon funciona-

ment dels seus alumnes a l'escola, els professors han de conèixer el trastorn i entrenar-se en el maneig de les conductes alterades dins de l'aula.

Modificar les condicions ambientals de l'aula afavorirà la concentració dels alumnes i millorarà la conducta del nen amb TDAH. Amb l'objectiu de reduir els estímuls que distreuen, el nen amb TDAH es beneficiarà quan la seva taula de treball se situï prop del mestre, ja que facilitarà el contacte ocular i la supervisió per part d'aquest. S'haurà d'evitar col·locar-lo al costat de murals, espais on els alumnes emmagatzemen les seves tasques, finestres o altres elements decoratius. Es beneficiarà quan se'l situï en un lloc proper a la pissarra, en el qual estiguin visibles les normes de l'aula, les autoinstruccions que li guiïn en la tasca, els sistemes de registre de la seva conducta positiva, o l'agenda col·lectiva de classe.

Els nens han de tenir l'oportunitat de poder treballar en un lloc tranquil; per a això podem destinar alguns pupitres que, en llocs més aïllats, serveixin a qualsevol alumne per trobar un espai on concentrar-se amb més facilitat. En alguns casos serà el mateix nen qui decidirà en quin moment desitja acudir a ell i en uns altres serà el propi mestre qui li brindi la idea. També podrà ser un bon lloc perquè els companys, sovint cansats de compartir pupitre, trobin un "lloc per treballar amb més tranquil·litat".

És important que el mestre l'ajudi també a mantenir ordenat i organitzat el seu espai de treball més proper, el seu pupitre, així com l'agenda escolar, la carpeta o el material en general.

4.1.2. Metodologia d'ensenyament-aprenentatge

A. Com donar instruccions.

Amb l'objectiu de facilitar el compliment de les instruccions per part de l'alumne serà necessari, en primer lloc, que s'estableixi contacte ocular o proximitat física amb el nen, assegurant així la seva atenció. Es donaran les instruccions d'una en una i aquestes seran concretes, curtes i en un llenguatge positiu. Una vegada es compleixin, seran elogiades immediatament.

Esquema:

- Apropar-nos a l'alumne mirant-li als ulls.
- Donar una sola ordre i en positiu.

- Supervisar el seu compliment.
- Reforçar positivament (elogiar) si es compleix.
- En cas que no es compleixi cal recordar-li novament l'ordre, acompanyar-lo i insistir que es compleixi.

La comunicació assertiva afavoreix una bona relació entre l'emissor i el receptor. Es caracteritza per ser respectuosa, ferma i sincera. Ajuda a exposar d'una manera neutra i correcta tant els desitjos com les queixes, de manera que qui rep la informació no se sent atacat ni ofès. Quan els educadors del nen amb TDAH exposen les seves idees, han de fer-ho de manera assertiva, explicant els seus criteris amb claredat, respectant i mostrant interès per les opinions del nen, deixant oberts els canals de comunicació i de diàleg. Aquest tipus d'interacció guiarà el nen a prendre decisions de manera independent i autònoma, i afavorirà que pugui expressar el que pensa i sent, d'una manera oberta i sincera, sent així un referent en el seu aprenentatge.

B. Com explicar els continguts acadèmics.

Convé que les explicacions del mestre siguin motivadores –per exemple, apropant el tema a la vida quotidiana del nen– i dinàmiques, de manera que permetin una participació freqüent per part de l'alumne. L'ús d'estratègies d'aprenentatge variades ajuda a centrar l'atenció de l'alumne amb TDAH.

És important que les explicacions o activitats estiguin prèviament ben estructurades i organitzades, i que el mestre, després d'exposar-les, s'asseguri de la comprensió per part de l'alumne. Per a això pot detenir la seva explicació per permetre als alumnes que formulin preguntes, o pot ser el mateix mestre qui fomenti aquest *feedback* dirigint-se a ells i assegurant-se així que l'alumne amb major tendència a la dispersió va comprenent les explicacions.

Davant explicacions llargues convé emprar algunes tècniques de supervisió que ajudin a mantenir l'alumne atent; per exemple, senyals privats entre el professor i l'alumne amb la fi que li recordi la conducta desitjada (fer-los un senyal prèviament pactat, o donar-li un petit copet a l'espatlla).

C. Assignació de deures i tasques.

Els deures i tasques per a la llar són importants perquè el nen vagi adquirint l'hàbit de treballar de manera autònoma i reforçar el que s'ha après a classe. No obstant això, és important que el tutor supervisi la quantitat de deures

que els nens amb TDAH tenen assignats per a casa i, si fos necessari, en limiti la quantitat, exigint-li els de major importància per a l'aprenentatge. Aquests nens, en tenir un ritme de treball lent i sovint desorganitzat, acumulen una quantitat més gran de tasques que hauran de finalitzar en horari extraescolar. Aquest fet pot provocar un compliment baix dels seus deures així com dificultats de comportament i autoestima. Pot ser útil l'ús de registres o contractes (vegeu exemples en l'annex 1), amb la finalitat de facilitar-li la planificació i realització dels deures.

D. Agenda escolar.

L'alumne ha d'aprendre a fer un bon ús de la seva agenda. Aquesta es convertirà en la seva "aliada", probablement durant tota la seva vida. Els adults amb TDAH utilitzen l'agenda com a recordatori de les seves cites, per registrar les tasques pendents i per a una infinitat de coses pràctiques que els ajuden en el seu dia a dia (anotar la llista de la compra, el lloc on estacionen el vehicle...). En aquests casos hem d'evitar que l'alumne vegi en l'agenda un enemic, cosa que sol succeir quan aquesta s'ha utilitzat com a indicador dels seus fracassos o mal comportament. Per a això es recomana recórrer a altres vies de comunicació amb els pares, com una trucada telefònica, un correu electrònic o una nota en un sobre tancat. Per tant, l'agenda s'haurà d'emprar únicament i exclusivament com a eina de planificació i organització de les seves tasques, i també com a mitjà de comunicació positiva amb la família.

I. Tutories individuals.

Atès que el mestre de l'alumne amb TDAH és un pilar fonamental en la intervenció del trastorn, és important que es mostri proper i sensible a les dificultats dels seus alumnes. L'espai de tutories és fonamental per conèixer millor el nen, valorar les seves possibilitats, adaptar-se a les seves necessitats específiques i per desenvolupar amb ell algunes estratègies d'aplicació a l'aula.

Dedicar de 2 a 3 hores setmanals de tutoria individual amb el nen permeirà: ajudar el noi al fet que es marqui objectius concrets i realistes; animar-lo i ensenyar-li a utilitzar l'agenda de manera sistemàtica; ajudar-lo i assegurar-se que organitza les seves anotacions i tasques; acordar amb el nen una sèrie de senyals privats que li recordin el comportament esperat a l'aula (mantenir-se assegut o en silenci, aixecar la mà per sol·licitar el torn de paraula...); ensenyar-li i practicar en l'ús d'autoinstruccions que el guiïn en les tasques (vegeu

annex 2), negociar conjuntament contractes per millorar el compliment de tasques o el bon comportament, i treballar amb el nen habilitats necessàries per relacionar-se amb els seus companys i adults (dedicant un temps per practicar la comunicació assertiva, l'exposició de queixes o la resolució de conflictes, per exemple).

4.1.3. Els mètodes d'avaluació

Les dificultats que presenten els nens amb TDAH, relacionades amb les habilitats lingüístiques, d'autocontrol, de planificació i de memòria de treball fan que freqüentment fracassin en la realització de tasques, exàmens o proves.

En aquests alumnes observem dificultats a l'hora de detenir respostes impulsives, ja que responen precipitadament davant les demandes, o no són capaços de detenir conductes, i fins i tot s'adonen que no són les més adequades. S'observen també dificultats per resistir-se davant les interferències, es distreuen davant qualsevol estímul. Presenten poques habilitats per organitzar, de manera seqüencial, les seves idees, i produeixen, sovint, un discurs desordenat i mancat d'informació. També s'aprecien dificultats per organitzar el temps del qual disposa, ocupant poc temps en els aspectes més rellevants i tal vegada massa en els detalls menys importants. A l'hora de finalitzar obliden revisar el seu propi treball, sense identificar i corregir els errors que puguin haver-se produït.

El resultat de tot això sol ser un treball descurat, incomplet, mancat d'aspectes importants, poc atent als detalls, i que pot arribar a sorprendre amb informació incoherent o amb poc sentit per al mestre. Cal tenir en compte que el problema central de les persones amb TDAH és la dificultat per inhibir les conductes inadequades. No és tant un problema de coneixements, sinó d'errors en el moment d'aplicar-los.

Per tot això hauríem de tenir en compte els següents aspectes a l'hora de desenvolupar activitats d'avaluació per a aquests alumnes, posant especial atenció quan es preparin els materials, al moment d'administrar-los i a l'hora de corregir els exàmens.

- És important que les tasques que se li presenten tinguin un format simple i clar, en què hi destaquí especialment la tasca que se li demana

(subratllant, per exemple, la paraula o paraules clau) i que s'assignin en una quantitat equilibrada. En cas de tractar-se d'activitats llargues, convindria fragmentar-les amb l'objectiu que aquestes siguin més manejables i que el nen pugui anar aconseguint petits assoliments.

- Al moment de desenvolupar la tasca, a aquests alumnes els resulta útil disposar d'una autoguia del procés que li recordi alguns punts importants: “Primer em paro i analitzo, miro bé i decideixo quina informació he d'escriure, començo el treball i ho faig segons el meu pla. Finalment repasso el que he fet i comprovo els resultats”.
- Igualment, serà imprescindible una supervisió i reforç constant. Apropar-nos a l'alumne durant la realització d'un examen ens ajudarà a dispensar-li un *feedback* positiu de la seva evolució, centrar-lo en el seu treball, allunyar-lo de les distraccions, entrenar-lo a adquirir velocitat en la realització dels exercicis, retardar la resposta a aquells que per la seva impulsivitat pot ser que responguin de manera precipitada, etc.
- En apropar-se el moment de finalitzar la prova convé recordar-li la importància de repassar el seu treball, amb la finalitat que tingui l'oportunitat d'identificar i corregir els errors que es puguin haver produït, així com trobar i solucionar els oblitats. Per a alguns pot ser necessari disposar de més temps per desenvolupar la prova o la possibilitat de respondre, de manera oral, a algunes de les preguntes.
- En corregir un examen o un treball, el professor haurà d'assegurar-se que avalua allò que realment desitjava avaluar, centrant-se en si l'alumne ha demostrat tenir els coneixements o aprenentatges adquirits. Sovint aquests nens fracassen en els seus resultats per errors propis de la simptomatologia associada amb el trastorn (obliden respondre parts de la pregunta, els falta temps per finalitzar les tasques, cometen molts errors ortogràfics, etc.) i no tant per la falta dels coneixements esperats.
- Una vegada l'alumne és coneixedor del resultat de la seva prova convé orientar-lo en el procés de l'autoavaluació, animar-lo a valorar la qualitat del seu treball, destacar els seus èxits alhora que ajudar-ho al fet que accepti els seus fracassos.

4.2. Manejant les conseqüències que segueixen a les conductes dels nois a l'aula

Per als mestres del nen amb TDAH el dia a dia pot resultar difícil. Aconseguir un comportament adequat a l'escola requereix un treball constant i gradual, que inclourà l'engageda d'algunes estratègies d'una manera sistemàtica. L'heterogeneïtat dels símptomes i conductes alterades associades amb el trastorn dóna lloc al fet que el professor es plantegi com actuar i es preguntí si el que aplica és el més convenient. Al llarg de la seva carrera professional difícilment es trobarà amb dos nois amb TDAH iguals, uns mostraran més dificultats en el control del comportament, uns altres en la regulació de la seva atenció, molts d'ells presentaran altres trastorns associats que podran anar des de trastorns específics de l'aprenentatge a altres trastorns de la conducta o de l'estat anímic. Actuar davant tot això pot convertir-se en un veritable repte per a qualsevol educador.

4.2.1. Manejar el comportament. Consideracions generals

Els nens amb TDAH solen mostrar dificultats de comportament, o conductes perturbadores dins de l'aula, derivades de la simptomatologia del TDAH (falta d'atenció, impulsivitat i hiperactivitat). Així, comportaments com interrompre, moure's, no acabar les seves tasques, estar distret o molestar dins de l'aula provoquen situacions difícils de manejar per al mestre, però que moltes vegades són inevitables per al nen.

Un ambient estructurat, amb rutines, organitzat i motivador ajudarà el nen amb TDAH a millorar el seu autocontrol. A més, el mestre ha de representar un model adequat per a l'alumne i els seus companys. Mostrant una actitud tolerant, flexible i pacient, i comprenent les característiques pròpies del TDAH (per exemple, no castigar-lo perquè es mou en excés ja que no pot evitar-ho), aconseguirà un millor comportament per part del seu alumne.

Dedicar un temps a establir unes normes a l'aula ajudarà a tots els nens, fins i tot el nen amb TDAH, a saber què s'espera d'ells, que se sentin segurs i protegits, a diferenciar entre el que està bé i el que està malament i a assumir les conseqüències dels seus actes. És fonamental explicar acuradament el motiu pel qual s'estableix la norma, així com les conseqüències del seu

incompliment; les quals hauran de ser sempre lògiques, proporcionades a la falta i realistes.

Convé considerar que hi ha una sèrie de factors que poden portar a un agreujament del comportament d'aquests nois i que, si es tenen en compte amb anterioritat, aquest empitjorament es pot evitar. L'alumne pot presentar més quantitat de conductes perturbadores quan la tasca és difícil i avorrida, se li exigeix un treball per un període massa perllongat, hi ha poc control (patis, espais oberts, excursions, transicions d'aules...), es realitzen canvis d'activitats que el nen no espera, només se li recorden els errors, o és castigat en excés.

En general, el comportament de l'alumne millorarà quan se l'elogii, per mitjà del reforç positiu, intentant sorprendre l'alumne quan fa alguna cosa bé, i s'ignori tot allò que sigui possible, mitjançant l'extinció, deixant d'atendre a un comportament concret que volem reduir o eliminar.

A continuació es presenten un conjunt de pautes i estratègies d'intervenció que són útils per treballar a l'aula amb nens amb TDAH. Per a la seva presentació s'utilitza el cas del Pedro, un nen amb TDAH.

4.2.2. El cas del Pedro. Presentació del cas

El Pedro és un noi d'11 anys que estudia 5è d'EP en una escola concertada del seu barri. És el primer any en aquesta escola ja que els pares van decidir canviar-lo de centre perquè en l'anterior "sempre estava castigat", "no tenia amics" i perquè encara que en la majoria d'informes s'indicava que necessitava millorar, els pares sentien que els mestres no l'ajudaven. Ja des del tercer curs d'educació infantil (quan en Pedro tenia 5 anys), els professors comentaven que "alguna cosa passava amb ell, però que creien que es tractava d'un nen inmadur i que ja milloraria amb l'edat". En finalitzar 3r d'EP, i davant la proposta per part del centre de repetició de curs, els pares van decidir consultar a un especialista que li va diagnosticar un TDAH de tipus combinat.

Va repetir 3r d'EP, però el seu rendiment acadèmic no va millorar gaire. Les dificultats d'aprenentatge acumulades fins al moment eren importants a causa de l'enorme precipitació que presentava. Encara que el Pedro seguia un tractament farmacològic, es va fer evident la necessitat d'un suport pedagògic més individualitzat que el guiés i li proporcionés algunes pautes per motivar-lo i centrar-lo en el treball.

Encara que les millores van ser significatives després d'iniciar el tractament psicopedagògic, els pares de Pedro van decidir canviar-lo de centre.

En començar 5è d'EP, els nous mestres van dedicar molts esforços a avaluar el nivell real de competències acadèmiques per intentar adaptar-se al màxim a les seves necessitats. Van observar que presentava algunes dificultats importants en la comprensió lectora, que encara tenia una cal·ligrafia molt irregular i de traç fort i tallant, que feia molts errors ortogràfics i que encara que les matemàtiques eren veritablement el seu punt fort, s'equivocava sovint en precipitar les respostes. Així mateix, el rendiment en els exàmens i en les tasques era molt fluctuant i variable, i, a més, no presentava la major part de tasques en el termini estipulat.

Dia a dia comproven que té moltes dificultats per seguir les instruccions i mantenir-se atent en el treball, que es precipita a l'hora de respondre, que interromp les explicacions del mestre amb comentaris irrellevants, que sol deixar inacabades les tasques, que perd materials o objectes d'ús quotidià, que el seu pupitre es troba desordenat, que oblidava l'agenda a casa o a l'escola, i que s'asseu de qualsevol manera, balancejant-se contínuament a la cadira o aixecant-se amb qualsevol excusa. En algunes ocasions, davant demandes del professor, s'ha mostrat desafiant, ha increpat el mestre o s'ha negat a realitzar la tasca.

Els companys es queixen que els seus comportaments són sovint invasius: es fica en els seus jocs i converses, li costa respectar els torns, i quan els seus companys no li fan cas es frustra fàcilment i pot arribar a reaccionar amb enriades i insults cap als altres.

Els mestres, sensibles i molt preocupats per ajudar-lo, diuen que "és molt llest però que hauria de ser més responsable", "que rendeix per sota de les seves possibilitats" i que "hauria de millorar notablement el seu comportament". La curta relació entre l'escola i la família és, de moment, bona, encara que alguns mestres comencen a incomodar-se davant d'algunes demandes dels pares que troben excessives i, en ocasions, una miqueta enjudiciadores.

A. El Cas del Pedro. S'aixeca sovint del seu seient. Com actuar.

És important que els mestres s'assegurin que tots els alumnes coneixen la norma que els indica com han de romandre a l'aula. La norma haurà de formular-se en positiu i anar acompanyada de la conseqüència negativa en cas d'incompliment (en aquest cas, aplicar la conseqüència més lògica seria, per exemple, retirar-li temporalment al Pedro el privilegi d'asseure's). Amb fre-

qüència, conèixer la norma no és sempre suficient, ja que convé que el Pedro recordi aplicar-la. Per a això s'utilitzen recordatoris visuals o senyals privats entre el mestre i ell.

Amb la finalitat d'anticipar-se al problema, al moment d'iniciar les tasques, el mestre recorda la norma "solament vindrà a la meua taula aquell qui tingui el treball acabat; el qui tingui un dubte que aixequi la mà i jo m'apropro" i s'assegura que el Pedro disposa de tot el material necessari per realitzar la tasca per, així, evitar que s'aixequi.

Mentre el Pedro treballa, el mestre reforça la conducta correcta (s'apropa i li diu "m'agrada veure't assegut, sé que faràs un bon treball") i ignora la incorrecta. Pot, a més, elaborar un sistema que li doni al Pedro l'oportunitat de posar-se dempeus i caminar quan els temps de treball són llargs (dibuixar un espai al terra, donar un càrrec o responsabilitat...).

A mesura que es van posant en pràctica aquestes estratègies s'està aplicant un entrenament en treball autònom, aconseguint, amb el temps, espais més perllongats de treball i amb menor nombre d'interrupcions. A l'hora de dur a terme aquest entrenament hem de recordar aplicar consistentment el reforç positiu i el reconeixement de l'esforç que suposa per al nen amb TDAH romandre assegut treballant ell solament. Així que, per exemple, quan el Pedro demostra ser capaç d'estar assegut els minuts pactats durant la tasca, pot realitzar després una activitat del seu grat (una estona d'ordinador, ajudar a un altre company, dibuixar...).

B. EL cas del Pedro. Interromp constantment. Com actuar.

Novament se li ofereix la norma per escrit o a través d'un dibuix en un lloc visible ("per intervenir és necessari estar en silenci, assegut en la cadira i amb la mà aixecada") pactant amb ell consignes silencioses com a recordatori (tocar, mirar, picar l'ullet) mantenint-se el mestre prop del Pedro. Amb la finalitat de recordar-li el model correcte s'aprofiten algunes situacions amb altres nens fent ús de la lloança específica, en la qual s'explica, de manera molt clara, la conducta o comportament que es vol fomentar. Un exemple d'això seria quan el mestre diu en veu alta en referir-se a un altre nen "a veure, a qui pregunto... a l'Alberto que està assegut, en silenci i amb la mà aixecada".

És important reforçar la conducta correcta sempre que aquesta es produeix "m'agrada que el Pedro recordi que ha d'aixecar la mà i esperar que jo li digui que parli. Gràcies, Pedro» i sense esperar que es produeixi de manera excel·lent,

elogiant qualsevol aproximació a aquesta. Podem donar-li al nen un petit marge d'interrupció, pactant prèviament amb ell una interrupció legal (per exemple, que ens pugui dir "Professora, quan puguis..."). Amb això, en posposar la interrupció l'ajudem a adquirir un major autocontrol, ja que el forcem a contenir-nos, alhora que aconseguim disminuir el nombre d'interrupcions.

Davant els casos en els quals el Pedro continua interrompent, s'ofereixen petits recordatoris de la norma i s'ignora la conducta ("Ara és el teu torn d'escoltar i el meu de parlar. Si vols dir alguna cosa, queda't en silenci, ben assegut i aixeca la mà.") A aquells nens poc autònoms, que sol·liciten contínuament l'atenció del seu mestre, podem oferir-los un mitjà addicional per reclamar ajuda permetent-los, per exemple, que disposin d'una targeta vermella que deixaran sobre la taula quan necessitin l'ajuda del mestre.

Una altra estratègia molt útil i molt motivadora, per a activitats més dialogades o verbals, serà disposar d'una bossa amb tots els noms del grup escrits en targetes. Se li demana al nen amb TDAH que sigui l'encarregat de treure les targetes amb el nom del company que té la paraula. Aquesta estratègia contribueix al fet que tot el grup estigui expectant i pendent de qui tindrà la paraula. A més, durant aquest temps es garanteix que l'alumne amb TDAH realitzi una tasca incompatible amb el comportament que es vol millorar.

C. EL cas del Pedro. Molesta els companys de pupitre. Com actuar.

Aquests nois solen molestar als seus companys de taula, ja que es mouen, es balancegen, fan sorollets, o els fan la guitza per qualsevol motiu. És per això que s'ha de trobar una estratègia que permeti asseure l'alumne amb més dificultats al costat d'un company que acostumi a presentar bon comportament, però sense produir un desgast més gran entre els companys. Així, és possible que convingui dur a terme canvis de pupitre més freqüents, tenint en compte les característiques pròpies de cada nen.

Quan el Pedro treballa correctament al costat del seu company o companys se l'elogia mitjançant la lloança específica i públicament davant la resta de nens ("m'agrada la forma en què el Pedro està treballant amb el seu company"). De manera privada podem dedicar un temps personal a parlar sobre els sentiments que genera en els companys quan envaeix el seu espai, els interromp, parla en excés, etcètera.

Al moment de treballar, quan s'observen dificultats, li oferim un espai per a ell solament on pugui treballar tranquil·lament, presentant-l'hi com un "lloc per

treballar tranquil" i no un "lloc perquè no molestis". Aquest espai el podrà visitar ell o qualsevol altre nen, quan cregui que necessita treballar amb més concentració o tranquil·litat, afegint-lo a la llista de normes que s'apliquen a l'aula. En cas d'incompliment de la norma apliquem el temps fora amb la següent consigna: "Uneix-te al teu company quan creguis que pots treballar en silenci".

Així mateix, davant algunes situacions en les quals el Pedro augmenta el seu nivell d'activació o el comportament disruptiu va a més, es demana que surti de la classe amb algun objectiu molt concret ("Pedro, porta-li aquests llibres a la Montse i ajuda-la a col·locar-los en la seva prestatgeria"). En aquests casos serà molt convenient tenir com a bons aliats els mestres de les classes més properes, perquè contribueixin positivament a millorar el comportament de l'alumne.

D. El cas del Pedro. Perd el control i de vegades desafia. Com actuar.

És important que davant aquells nois que es frustren amb facilitat, i als quals els costa mantenir-se calcats, els adults que els envolten comprenguin i entenguin bé les seves dificultats. Aquesta comprensió els ajudarà a reduir les conductes disruptives i millorarà la tolerància a la frustració. Identificar davant quines situacions el nen pot mostrar-se més irritable o colèric ajudarà el mestre a prevenir episodis molt incòmodes i a oferir-li, abans que succeeixin, diferents alternatives per trobar la millor solució.

El reforç positiu és la millor estratègia per al control de la conducta: genera autoestima i respecte. Per exemple, estarem especialment atents quan el Pedro camina de manera tranquil·la pel passadís, o quan respecta la fila al menjador, per elogiar el seu bon comportament alhora que s'ignoren algunes conductes, sobretot aquelles que fa per cridar l'atenció. Convé assenyalar que al principi de l'aplicació de l'extinció, la intensitat i la freqüència de la conducta que es vol eliminar augmenten; això no significa que l'estratègia no funcioni; és necessari persistir-hi, de manera pacient i amb constància, fins a observar una disminució de la conducta problemàtica.

Quan el Pedro desafia, inicialment se li ofereixen altres alternatives de solució ("està bé, si no ho vols dibuixar, escriu-ho"). En cas que no doni resultat no s'entra en enfrontaments ni en lluites de poders (s'eviten comentaris com "aquí qui mana sóc jo"), tampoc caure en lamentacions, o en agressions verbals o físiques. El mestre es manté ferm (li diu: "després en parlem"), ignora els seus comentaris i continua normalment l'activitat. Si en alguna ocasió el Pedro perd completament el control, se'l retira de l'aula i se l'acompanya fins

a un lloc, pactat prèviament, en el qual se'l pot supervisar mínimament. Així i tot, s'ha d'evitar l'abús de l'expulsió de l'aula, ja que aquesta estratègia no afavoreix l'autocontrol del nen amb TDAH i únicament genera més frustració i desengany amb l'activitat acadèmica. Com a alternativa, es pacta amb ell un sistema d'avisos visuals: amb el primer, l'alumne s'aixeca i es manté dempeus al costat de la cadira; amb el segon, es manté dempeus al final de la classe, i només, amb el tercer, el Pedro abandona l'aula.

Per a nens d'educació infantil i primària es pot aplicar el temps fora com a tècnica per reduir aquest comportament. Consisteix a aïllar al nen en un lloc mancat d'estímul durant un període, després que hagi tingut una determinada conducta que vulguem reduir (insultar, pegar, tenir enrabiades...). Prèviament informarem el nen sota quines conductes, en quin lloc i quant temps haurà de romandre en el lloc determinat, aplicant aproximadament un minut de temps per any d'edat (no superant els 5 o 7 minuts). La consigna que li dóna el mestre, després de produir-se una de les conductes que volem reduir, és "Pedro, asseu-te a la cadira i queda't en silenci. Uneix-te a nosaltres quan estiguis en condicions de no xisclar" i una vegada finalitzat el temps "M'alegra que vulguis seguir les normes. Per favor, vine amb nosaltres".

Així mateix, existeixen tècniques que tenen com a objectiu afavorir l'autocontrol i la relaxació davant situacions estressants o que generin ràbia. La tècnica de la tortuga està dirigida a nens des de preescolar fins a segon curs d'EP. La seva aplicació parteix de l'explicació d'un conte (vegeu annex 3) perquè el nen s'identifiqui amb el personatge que el protagonitza. Davant una situació potencialment estressant, el mestre diu la paraula *tortuga*, el nen adopta una posició prèviament entrenada (imitant la tortuga introduint-se dins de la seva closca: barbata en el pit, mirada al terra, braços i punys tancats i en tensió, estirats al llarg del cos), compta fins a 10 i procedeix a relaxar de nou tots els seus músculs. El mestre ha de reforçar aquest entrenament, perquè el nen s'animi a utilitzar aquesta estratègia de manera autònoma, quan se senti inquiet, o davant situacions que li resulten de difícil control.

E. El cas del Pedro. Ajudar-lo a comprendre enunciats.

L'alumne amb TDAH sol presentar més errors dels que hauria de tenir, segons el nivell d'aprenentatge aconseguit, a l'hora de realitzar els exercicis de classe, de resoldre els problemes o de respondre les preguntes dels exàmens. Aquests errors es deuen, bé al fet que precipita les respostes, bé al fet que llegeix

els enunciats fent escombratges molt generals de la informació, o bé que oblida parts importants de la tasca que ha de realitzar.

En el cas del Pedro, amb l'objectiu de fomentar un treball més reflexiu i reposat, el mestre li proporciona una guia d'autoinstruccions per comprendre enunciats, que pot utilitzar cada vegada que ha de resoldre exercicis de manera autònoma. Alguns exemples d'aquesta guia són els següents:

- En primer lloc, llegeix tot l'enunciat sencer. Quan acabis, pregunta't: De què tracta el que acabo de llegir?
- Després de respondre a la pregunta, torna al principi i comença a llegir de nou.
- Traça una línia vertical cada vegada que trobis una signe de puntuació o una lletra "i". Així t'asseguraràs de saber quantes tasques has de realitzar.
- Abans de realitzar la tasca, subratlla o envolta la paraula o paraules clau (normalment verb) que t'indiquen què has de fer. Una vegada realitzat això, comença la tasca.

F. Cas Pedro. Estratègies per ajudar-li a comprendre el que llegeix.

Moltes vegades, l'alumne amb dificultats per comprendre el que llegeix, presenta també una lectura mecànica de baixa qualitat. És per això que, abans de facilitar estratègies per millorar la comprensió, caldrà assegurar-se que l'alumne té un mínim domini de l'habilitat lectora. Per a això, el mestre ha de motivar a l'alumne perquè llegeixi uns quants paràgrafs d'un llibre que li agradi, o d'altres textos que siguin del seu interès. Quan acabi de llegir, ha de dedicar 1 minut a comptar les paraules llegides, utilitzant registres de lectura cronometrada. És imprescindible, perquè aquestes estratègies funcionin, que el mestre reforci positivament tant l'execució de la tasca com les millores observades.

Així, en el cas del Pedro se li proposa fer una lectura individual i compartida amb adults significatius per al nen (pares i mestre) reforçant l'adquisició de l'hàbit lector. Per determinar els torns de lectura se li diu "tu llegiràs les dues primeres línies del paràgraf, i després seguiré jo". En acabar la lectura dels paràgrafs escollits, es fa 1 minut de lectura cronometrada, es compta el nombre de paraules correctament llegides en aquest minut i s'anota en el registre de lectura.

En el cas que els nens tinguin dificultats per seguir correctament la línia que estan llegint, se'ls pot ajudar amb un cartró assenyalador, prèviament confeccionat per l'alumne.

Amb la finalitat de millorar la qualitat de la comprensió lectora del Pedro, es comença per formular preguntes molt literals de fragments molt curts d'un text per passar gradualment a respondre preguntes més àmplies i d'inferència.

G. El cas del Pedro. Estratègies per ajudar-lo a millorar la cal·ligrafia.

Quan el docent es proposa ajudar el Pedro a millorar la qualitat de la grafia, en primer lloc es fa diverses preguntes: la mala lletra es produeix per rapidesa i descuit a causa de la seva impulsivitat...? Es produeix per distraccions, perquè no es fixa on ha d'iniciar l'escrit o recolzar les paraules...? Comet errors concrets en alguns traços: no finalitza la *r*, no tanca les vocals...?, Segons les respostes que s'obtinguin i dels errors que cometi, el Pedro, s'actuarà d'una manera o d'una altra. La cal·ligrafia es practica oferint-li plantilles de doble o quàdruple línia i se li permet l'ús de diferents instruments d'escriptura (adaptadors per als llapis o bolígrafs que faciliten la subjecció i milloren el traç). A més, si les incorreccions posturals són importants i responsables de la mala grafia, tal vegada convindrà corregir la postura i/o la forma d'agafar el llapis. La intervenció s'enfoca d'una manera molt personalitzada, i només s'insisteix en aquelles paraules o grups de lletres que realment són impossibles de desxifrar. Davant d'errors de tipus atencional (distraccions) és molt més efectiu reforçar positivament l'escriptura de paraules ben escrites. En el cas del Pedro, una vegada finalitzat un escrit es revisa, juntament amb ell, el nombre de paraules escrites correctament, indicant-li específicament amb marcadors d'un color cridaner la localització dels èxits, per exemple, "Molt bé, has recolzat totes les lletres sobre la línia".

H. El cas del Pedro. Com millorar l'ortografia.

Els nens amb TDAH solen fer més errors ortogràfics que els seus companys, a causa de principalment la combinació de dos factors: les dificultats per atendre davant l'explicació de la norma ortogràfica, i la dificultat per parar-se i pensar en la norma ortogràfica que regeix l'escriptura d'una paraula dubtosa. Aquests dos fets expliquen per què la repetició o pràctica reiterada de les normes condueixen a la millora del rendiment. Per tant, si el docent està convençut que la majoria de vegades aquests errors es produeixen a causa de la inatenció o la impulsivitat se li indica amb una instrucció, que compleixi una funció de recordatori, quina norma ortogràfica concreta ha de repassar en finalitzar l'escrit. Amb el Pedro, a més d'utilitzar aquesta estratègia, se li permet tenir una fulla de normes davant, la qual cosa l'ajuda a millorar bastant la qualitat dels seus textos.

I. Cas Pedro. Estratègies per millorar l'expressió escrita.

Quan al Pedro se li lliura una fulla en blanc i se li demana que escrigui un text, són moltes les preguntes que li vénen al cap: "I sobre què escric?", "Per on començo?, Com començo?" "Com ho organitzo?" Són tants els dubtes que apareixen que normalment es bloqueja i paralitza. En aquest cas, una bona manera d'ajudar-lo és lliurar-li una guia amb autoinstruccions, en la qual es concreten les diferents preguntes que ha de respondre per completar les parts del text que està treballant. Si el fet de no saber sobre què escriure l'alenteix, se li donen idees que l'ajudin a arrencar.

J. El cas del Pedro. Estratègies per millorar el càlcul.

De la mateixa manera que amb l'entrenament lector, quan el nen presenta dificultats en el càlcul mental, és convenient que el docent supervisi el treball individualitzat diàriament. És convenient proposar poques operacions per a cada dia i reforçar la seva execució i qualsevol millora per petita que sigui. Per reduir l'ús d'estratègies inmadures de comptar (com fer-ho amb els dits), s'insisteix sobre unes mateixes operacions, una vegada i una altra, fins que s'automatitzin i es permeten recursos alternatius com a suports manipulatius.

En el cas del Pedro, quan canvia el signe de l'operació, a causa de la precipitació o als problemes d'atenció, és útil fer ús d'una estratègia que l'obligui a dedicar un temps a pensar. Una bona idea és pintar els signes sempre del mateix color abans de començar a operar, per exemple:

- (+) de color verd
- (-) de color vermell
- (·) de color blau
- (:) de color taronja

K. El cas del Pedro. Com ajudar-lo a millorar en la resolució de problemes.

En el cas dels nens amb TDAH, les dificultats per resoldre problemes poden ser degudes al fet que fan una lectura impulsiva o poc reflexiva, la qual cosa dificulta la comprensió de les dades que el problema proporciona. També és freqüent que presentin dificultats per identificar les parts importants o rellevants del problema, dificultats per aplicar coneixements previs, falta d'una seqüència lògica per resoldre-ho, i/o càlculs descurats i imprecisos. El treball mitjançant autoinstruccions, que els obliguen a parar i fixar-se més en el que

fan, evita la lectura precipitada, els ajuda a comprendre l'enunciat i a identificar les dades i les operacions necessàries per resoldre els problemes. Un exemple d'una estratègia que és eficaç per treballar la resolució de problemes matemàtics és la següent:

1. **PARO:** voldrà dir “deixo el llapis sobre la taula; encara no el necessito”.
2. **MIRO:** “Observo la fulla i llegeixo tot l'enunciat del problema”
3. **DECIDEIXO:** “Subratllo les dades i busco la paraula clau que m'indiqui el que haig de fer... crec que és una suma”.
4. **SEGUEIXO:** “Ara ja puc agafar el llapis i fer el que he decidit: faré una suma”.
5. **REPASSO:** “Torno a fer l'operació més a poc a poc, comprovo el resultat i em pregunto si té sentit”.

En el cas del Pedro, a més d'aquesta estratègia, com presenta dificultats en el reconeixement de l'operació que ha d'utilitzar per resoldre amb èxit els problemes, se l'entrena mitjançant la següent autoinstrucció:

Sumar = POSAR coses (+)

Restar = TREURE coses (-)

Multiplificar = POSAR coses (+) MOLTES VEGADES (·)

Dividir = REPARTIR coses (:)

Una manera gratificant de treballar amb aquesta estratègia és a través d'exercicis en els quals només ha d'identificar l'operació i no se li exigeix la resolució completa del problema.

L. El cas del Pedro. Ajudar-lo a fer un ús adequat de l'agenda escolar.

L'alumne ha d'aprendre a fer un bon ús de la seva agenda. Per això és necessària la col·laboració del mestre. En el cas del Pedro es dissenyen diferents estratègies amb la finalitat d'assegurar-se que cada dia completa adequadament la seva agenda i anota tots els seus deures. Una d'aquestes estratègies consisteix que el mestre proposa que siguin els mateixos alumnes els que s'intercanviïn les seves agendes i revisin si està tot correcte; el mestre diu “avui cadascú de vosaltres intercanviarà la seva agenda amb el nen que té a la seva dreta” i es pot anar modificant la consigna.

Un dels aspectes que s'acorden entre l'escola i la família del Pedro és el de millorar la comunicació i evitar que l'agenda serveixi d'indicador del seu mal comportament o escàs rendiment. Així, quan es produeix algun episodi o incident relacionat amb un mal comportament per part del Pedro, l'escola es comunica amb la família per via telefònica. El mestre pacta prèviament amb els pares un dia i un horari concret per comunicar-se. Durant les primeres setmanes de curs, quan més problemes de conducta presentava el Pedro, les trucades es produïen setmanalment, però al pas dels dies aquestes es van espaïant i es van dedicar únicament a comentar aspectes o episodis realment importants.

M. El cas del Pedro. Facilitar-li l'estudi.

El mestre de l'alumne amb TDAH ha d'assegurar-se que aquest sap quins són els continguts que ha d'estudiar i ajudar-lo a establir un horari d'estudi. En el cas del Pedro, abans de començar el procés d'estudi per a un examen, el docent s'assigura que el Pedro sap quins continguts ha d'estudiar. Per a això, l'ajuda concretant-li el material i assenyalant-li el que considera més important. També se l'ha ajudat a realitzar una bona planificació del temps d'estudi, a fi d'aconseguir que aquest sigui veritablement efectiu. Per a això, juntament amb els pares, se segueix la següent estratègia: 1) Intentar que el temps d'estudi sigui el més fix possible; és a dir, convindrà estudiar sempre a la mateixa hora i durant el mateix espai de temps. És sabut que això no serà sempre possible, perquè de vegades es donaran situacions que no ho permetran, però s'ha de procurar establir períodes fixos; 2) Durant el temps programat d'estudi, es canvia de matèria o d'activitat, per evitar dedicar molt temps a una mateixa assignatura i gens a una altra; 3) S'ajuda el Pedro a fragmentar la tasca en diversos dies i se supervisa aquesta divisió, 4) S'han programat uns espais de pausa o descans enmig del període d'estudi, amb activitats tranquil·les, que no requereixin massa temps, i que l'ajuden a dedicar-se a l'estudi de manera més concentrada. Així mateix, en començar la sessió d'estudi, se li proposen activitats agradables i motivadores com a recompensa per fer al final del temps d'estudi.

N. El cas del Pedro. Com aconseguir els lliuraments dins del termini establert?

Les dificultats en l'organització i en el maneig del temps fan que, de vegades, el Pedro no lliuri els treballs al moment assignat. Amb la finalitat d'aconseguir-ho, el mestre li divideix la tasca final en petits objectius setmanals que ha de presentar. D'aquesta manera, el mestre supervisa la tasca que va realitzant el

Pedro, corregint el que considera oportú, i així aconseguix un millor resultat final. Per dur a terme aquesta supervisió, s'utilitzen calendaris mensuals, en els quals es marquen els diferents lliuraments i que, alhora, donen al Pedro una idea del temps total del que disposa per fer les tasques.

O. El cas del Pedro. Com millorar la relació amb la família.

Convé que la relació família-escola sigui flexible, fluïda i de màxima col·laboració. La relació serà més efectiva quan s'estableixin pactes i objectius conjunts, que se supervisin i reforcin tant a casa com a l'escola, amb la fi comuna que el nen s'adapti a l'escola i progressi en el seu aprenentatge de la manera més adequada possible. Però aquest objectiu no sempre és fàcil, i més quan es tracta d'un alumne amb comportament disruptiu com el cas de Pedro. És important comprendre les dificultats amb les quals les famílies de nens amb TDAH es troben en el seu dia a dia. Tots els professionals que estan en contacte amb el Pedro coneixen l'existència del TDAH i les seves repercussions, amb l'objectiu que les adaptacions siguin veritablement efectives. D'aquesta manera s'assegura el reforç i l'elogi quan duu a terme alguna activitat que se sap que li ha costat més esforç que als altres. Durant les entrevistes, els mestres es mostren sensibles a les preocupacions que manifesten els pares, escolten activament i exposen els objectius de treball en termes positius, explicant detingudament què s'espera del Pedro i quines mesures o modificacions es duran a terme per aconseguir-ho, la qual cosa evita centrar la reunió en els aspectes relatius al mal comportament o els problemes de rendiment de Pedro. Les reunions finalitzen establint uns objectius per treballar entre reunions i acordant una nova trobada per valorar la consecució d'aquests objectius.

En el quadre 3 es recullen, de manera resumida i enunciativa, les estratègies que es poden aplicar per intervenir en els problemes de comportament i d'aprenentatge més freqüents a l'aula, relacionant-les amb els símptomes i les conductes alterades pròpies del TDAH que apareixen en els quadres 1 i 2.

Quadre 3. Síntomes i problemes associats al TDAH, manifestacions freqüents a l'aula i estratègies d'intervenció.

Síntomatologia	Indicadors de la símptomatologia a l'aula	Estratègies d'intervenció a l'aula
<p>Desatenció</p> <ul style="list-style-type: none"> • No paren esment als detalls, cometen errors en les tasques escolars, no paren esment en els jocs. • No es concentren en les tasques escolars. • Molta dificultat per seguir les instruccions o les normes. • Desorganitzats en el treball. • No acaben el que comencen. • Passen amb freqüència d'una activitat a una altra. • Obliden coses necessàries per al treball. • Sembla que no escoltin. • Eviten tasques que requereixen esforç mental sostingut. • Extravien objectes necessaris per a les activitats o jocs 	<p>Desatenció</p> <ul style="list-style-type: none"> • Els costa estar atents escoltant una explicació. • Són lents en l'execució de les seves tasques i es distreuen amb facilitat. • Els costa obeir les instruccions, es mostren passius o abstrets. • Perden o obliden el material escolar com l'agenda, la carpeta, el llapis, etc. • Els costa adquirir els hàbits propis de l'edat com penjar la bata, preparar-se per començar la classe, etc. • Solen tenir el pupitre desordenat i amb objectes no necessaris com joguines, cordes, pedres, etc. • Sovint no presenten els deures o obliden a casa o a l'escola el material per fer-los. • Fan un ús inadequat de l'agenda, obliden anotar els seus deures o ho fan de manera incompleta. • No acaben el que comencen i deixen les seves tasques incompletes. • Perden el contacte visual. • No repassen el seu treball. 	<p>Desatenció</p> <ul style="list-style-type: none"> • Situar l'alumne amb TDAH prop de la pissarra. • Mantenir freqüentment el contacte ocular. • Supervisar molt sovint el seu treball. • Elogiar els seus períodes de més concentració o d'atenció. • Evitar col·locar-lo al costat de murals, espais on els alumnes emmagatzemen les seves tasques, finestres o elements decoratius. • Penjar a l'aula, prop d'ell, una norma que li recordi que ha d'estar atent. • Donar les instruccions d'una en una, de forma concreta, amb enunciats curts i amb un llenguatge positiu. • Elogiar de forma immediata el compliment d'una instrucció. • Utilitzar registres diaris amb la finalitat de recordar-li el material que necessita. • Establir alternatives per quan oblida algun material a casa. • Recordar-li, mitjançant senyals privats o recordatoris visuals, que ha de repassar la tasca una vegada finalitzada.

- Ajudar-li a mantenir el seu pupitre i el material ordenat.
- Destinar a l'aula un espai on l'alumne podrà acudir per concentrar-se amb més facilitat.

Hiperactivitat-impulsivitat

- Es mouen excessivament (peus i mans, o es remouen en el seient).
- Corren o salten en situacions o llocs inadequats.
- Estan sempre "en marxa".
- Parlen molt.
- Responen abans que s'acabin les preguntes.
- Interrompen amb freqüència als altres.
- No esperen el seu torn en jocs o altres activitats.
- Problemes de relació: no compleixen les regles dels jocs, s'entremeten, molesten.

Hiperactivitat-impulsivitat

- Interrompen el mestre o als companys.
- Fan comentaris irrelevants.
- No respecten el torn de paraula o de joc.
- Mostren dificultats per mantenir l'ordre en la fila.
- Presenten comportaments imprudents i tenen accidents com caure de llocs elevats, punxar-se o tallar-se amb unes tisores.
- Es belluguen o passegen per l'aula.
- Juguen amb material inadequat.
- Trenquen o descuren el material propi i de l'aula
- Duen a terme altres activitats diferents a les que han de realitzar.
- Parlen en excés amb els altres nens mentre es desenvolupa la classe.
- Fan sorolls amb la boca o amb objectes.
- Se senten inadequadament, es retorcen o es balancegen en el seu seient.
- Mostren moltes dificultats per adaptar-se a situacions noves que requereixen autocontrol com treballar a classe a la tornada de l'esbarjo.

Hiperactivitat-impulsivitat

- Establir i col·locar en un lloc visible la norma que li recordi com ha d'intervenir o com ha de romandre assegut.
- Utilitzar senyals privats amb l'alumne amb la finalitat que recordi la conducta desitjada (fer-li un senyal o donar-li un petit copet a l'espatlla).
- Reforçar positivament el compliment de la norma o l'aproximació al seu compliment.
- Aprofitar algunes situacions amb altres nens per mostrar el comportament correcte, mitjançant la lloança específica.
- Ignorar algunes de les seves conductes disruptives d'escassa gravetat.
- Disposar de guies o d'autoinstruccions que guiïn el seu comportament.
- Utilitzar sistemes de registre de la seva conducta positiva.
- Aplicar conseqüències lògiques quan no compleix les normes.
- Assignar-li responsabilitats o càrrecs que li permetin legalitzar el moviment.

- Assignar a l'aula un "lloc per treballar amb major tranquil·litat".

Altres problemes associats

COGNITIUS

- Dificultats en funcions executives (memòria de treball verbal i no verbal, flexibilitat cognitiva, planificació, organització, fluïdesa verbal i control inhibitori).
- Dèficits en el processament de la informació temporal.
- Dificultats d'aprenentatge (lectura, escriptura, ortografia i matemàtiques) i de rendiment acadèmic.
- Inadequada estimació i maneig del temps.
- Menor sensibilitat als errors.
- Dificultat en l'establiment i selecció de metes.

Altres problemes associats

COGNITIUS

- El llenguatge intern que no els serveix de guia en la seva conducta els porta a cometre errors.
- Es desmotiven ràpidament davant les tasques escolars per la qual cosa presenten dificultats en la regulació de l'activitat.
- Els costa recórrer a experiències passades per actuar adequadament, sembla que no aprenen de les experiències positives o negatives.
- Quan es troben en un conflicte no disposen de les habilitats necessàries per detenir-lo i reconduir-lo.
- Coneixen les normes però no sempre les apliquen.
- Sobreestimen o subestimen el temps necessari per dur a terme les seves tasques.
- No s'aturen a avaluar el resultat del seu treball o activitat; no s'adonen dels errors comesos.
- Els costa prioritzar tasques o activitats.

Altres problemes associats

COGNITIUS

- Proporcionar a l'alumne autoinstruccions que l'ajudin a seqüenciar i organitzar el seu pensament i la seva tasca.
- Elogiar la pràctica per part de l'alumne de les autoinstruccions, ja que suposen un sobre esforç per a ell.
- Durant la tasca, supervisar i elogiar freqüentment per mantenir un bon nivell de motivació.
- Utilitzar recordatoris visuals com fotos o imatges que li recordin al moment precís la norma a seguir.
- Reforçar l'ús d'autoinstruccions que l'ajudin a detenir la conducta inadequada com l'ús de l'STOP.
- Indicar-li *els temps* durant la tasca.
- Ensenyar-li i recordar-li com repassar el treball.

LLENGUATGE

- Retard en l'inici del llenguatge.
- Dificultats en la parla.
- Capacitat reduïda per organitzar i expressar les idees.
- Dèficits en la solució de problemes verbals.
- Retard en la internalització del llenguatge.

DESENVOLUPAMENT MOTOR

- Signes neurològics menors (lentitud o pobra coordinació motora i moviments en mirall).
- Lentitud en moviments motors gruixos.
- Dificultat en l'execució de seqüències motores complexes.

FUNCIONAMENT ESCOLAR

- Rendiment escolar baix.

LLENGUATGE

- Solen presentar un discurs desorganitzat.
- Els costa concretar el lèxic.
- Cometten molts errors en l'escriptura espontània.
- Vocalitzen en veu baixa mentre duen a terme les tasques.

DESENVOLUPAMENT MOTOR

- Presenten malaptesa motriu, tant en la motricitat fina (cal·ligrafia irregular i de traç molt fort, se surten de la línia quan escriuen o dibuixen...) com en activitats on s'exercita la motricitat gruixuda (educació física, expressió corporal...).
- En els primers cursos d'escolaritat ja es detecten problemes de coordinació.

FUNCIONAMENT ESCOLAR

- Els costa organitzar i planificar l'estudi.
- Tenen dificultats per organitzar el temps, ocupen poc temps en els aspectes més rellevants i tal vegada massa en detalls menys importants.
- Tenen moltes dificultats per desxifrar enunciats.

LLENGUATGE

- Proporcionar a l'alumne una guia o autoinstruccions que l'ajudin a comprendre enunciats o a desenvolupar escrits.
- Premiar el treball ben fet, evitant destacar els errors.

DESENVOLUPAMENT MOTOR

- Per millorar la grafia oferir-li plantilles de doble o quàdruple línia.
- Corregir la postura i/o la forma d'agafar el llapis.
- Permetre-li l'ús de diferents instruments d'escriptura.
- Proposar intervencions molt personalitzades i només insistir en allò que ha de millorar, elogiant sempre el treball ben realitzat.
- Utilitzar registres de paraules escrites correctament destacant els èxits.

FUNCIONAMENT ESCOLAR

- Recordar les normes abans d'iniciar les tasques.
- Reforçar positivament, i de manera pública, qualsevol aproximació al bon comportament de tots els alumnes.
- Permetre que els alumnes sol·licitin ajuda o atenció mitjançant l'ús, per exemple, de targetes de colors.

- Els costa perseverar en l'estudi, l'interrompen molt sovint.
- El seu rendiment varia molt en funció del dia, de l'assignatura o del mestre que hi ha a classe.
- Baix rendiment en la realització de tasques, exàmens o proves; els resultats obtinguts no demostren els seus nivells de coneixements.
- Poques habilitats per organitzar de manera seqüencial les seves idees.
- No saben prioritzar el que és important enfront del que no ho és.
- Obliden revisar el seu treball; no identifiquen ni corregeixen els errors que puguin haver-se produït.
- Tenen dificultats en l'adquisició de la lectura mecànica; ritme i entonació molt variables.
- Presenten dificultats de comprensió lectora, tant literal com inferida.
- Presenten dificultats en l'aprenentatge del càlcul i de les operacions matemàtiques.
- Tenen moltes dificultats per resoldre problemes matemàtics.
- Fer les explicacions de manera motivadora i dinàmica, permetent una participació freqüent per part de l'alumne.
- Supervisar la quantitat de deures que té assignats per a casa i, si fos necessari, limitar-ne la quantitat.
- Utilitzar registres o contractes amb la finalitat de facilitar-li la planificació i realització dels deures.
- Supervisar cada dia l'agenda, o procurar que el supervisin entre si els mateixos alumnes.
- Evitar utilitzar l'agenda com a indicador dels seus fracassos o mal comportament; per a això recórrer a la trucada telefònica, el correu electrònic o un sms.
- Dedicar de 2 a 3 hores setmanals de tutoria individual amb el nen amb la finalitat d'ajudar-lo a organitzar-se, relacionar-se millor amb els companys i millorar el seu comportament.
- En proves i exàmens, destacar les instruccions que se li demanden, supervisar la seva execució i fraccionar les tasques si són molt llargues.
- Davant les dificultats en la lectura proposar textos curts i motivadors.
- Practicar amb l'alumne la lectura compartida.

- Permetre que el nen utilitzi guies o autoinstruccions a l'aula per dur a terme les seves tasques, com per exemple per operar o resoldre problemes aritmètics.
- Utilitzar registres per anotar els seus progressos en tasques de càlcul.
- Reforçar positivament el procés, i no tant el resultat final del seu treball.

FUNCIONAMENT EMOCIONAL

- Dèficits en la regulació emocional tant d'emocions positives com de negatives (reconeixement i maneig de la ira, i la regulació de l'alegria excessiva).
- Dificultat per tolerar les frustracions.
- Dificultats per al reconeixement d'expressions emocionals facials.

FUNCIONAMENT EMOCIONAL

- Tenen una baixa autoestima, i per això es poden mostrar tristos i retrets, insegurs o fanfarrons davant dels seus companys i mestres.
- Canvien ràpidament d'humor.
- Quan es frustren davant tasques de major dificultat, reaccionen amb negatives o de manera molt explosiva.
- Els costa privatitzar o interioritzar les seves emocions tant positives com negatives.

FUNCIONAMENT EMOCIONAL

- Reduir l'exigència quant a la flexibilitat i a la tolerància a la frustració.
- Oferir-li oportunitats d'èxit.
- Acceptar l'alumne tal com és, dir-li què té d'especial i creure en les seves possibilitats d'èxit.
- Ajudar-lo a identificar les seves fortaleses i debilitats i mostrar-li aquestes com un repte superable.
- Preveure i evitar situacions en les quals el nen es mostra més irritable o colèric de l'habitual.
- Practicar amb el nen tècniques per afavorir l'autocontrol i la relaxació com la tècnica de la tortuga.

FUNCIONAMENT SOCIAL

- Dèficits en la comprensió i l'atribució social.
- Dificultats en la solució de problemes de tipus social.
- Baixos nivells de conductes prosocials, de cooperació i participació.
- Elevada freqüència de conductes socials problemàtiques: impulsivitat, intromissió, agressió i hostilitat.
- Dificultats en la relació amb els pares, germans i amb la família extensa.

FUNCIONAMENT SOCIAL

- De vegades incompleixen les normes que coneixen.
- Desafien el mestre o els companys.
- Juguen amb nens més petits o més grans.
- Es mostren irritables amb els mestres i companys.
- Desobeeixen les ordres i instruccions.
- Solen ser alumnes rebutjats pels seus companys; no els conviden a festes, no troben amb qui fer treballs.
- Expressen de manera inadeguada els seus desitjos, demandes o queixes.
- Els pares manifesten tenir problemes d'obediència a la llar.

FUNCIONAMENT SOCIAL

- Davant episodis de desafiament oferir a l'alumne altres alternatives de solució, sense entrar en enfrontaments ni en lluites de poder.
- Pactar amb el nen un sistema d'avisos previs a l'expulsió de l'aula.
- Retirar-lo de l'aula només quan perd completament el control i fer-ho amb l'ajuda d'un altre educador.
- Amb nens petits utilitzar el temps fora.
- Practicar amb ell la comunicació assertiva per ajudar-lo al fet que aprengui a exposar de manera correcta els seus desitjos i queixes.
- Entrenar amb el nen les habilitats necessàries per relacionar-se amb els seus companys i adults.
- Fomentar el treball cooperatiu entre els alumnes.
- Recordar elogiar l'alumne, privadament i públicament, quan obeeix.

5. Assessorament psicoeducatiu als docents

Tenir un alumne amb TDAH a l'aula pot donar lloc al fet que els professors s'enfrontin a reptes i problemes pels quals no han estat preparats ni formats.

Els docents són, sovint, els primers a identificar un nen o adolescent amb TDAH. Si no tenen formació sobre el trastorn és probable que no percebin ni valorin adequadament els senyals d'alerta.

És important que els professors coneguin les característiques del trastorn. El coneixement que tenen els docents sobre el TDAH comporta un impacte important sobre les seves conductes i actituds cap als alumnes amb aquest trastorn, i pot ajudar a reduir les idees errònies i els prejudicis sobre el TDAH. Diferents estudis realitzats a Austràlia, Brasil, Canadà, Estats Units d'Amèrica, Anglaterra, Mèxic, Nova Zelanda i Pakistan han analitzat el coneixement dels professors sobre el TDAH: les seves causes, característiques, manifestacions al llarg de l'etapa escolar i els tractaments més eficaços. Els resultats d'aquests estudis mostren que, en general, els mestres tenen un adequat coneixement dels símptomes i les conductes alterades característics del TDAH (els percentatges de respostes correctes oscil·len entre un 48% i un 77%), però mostren menys coneixement sobre els tractaments eficaços per al trastorn (percentatges de respostes correctes entorn del 30%). És a dir, els professors identifiquen bastant bé els símptomes del trastorn, però tenen escàs coneixement sobre els tractaments eficaços i la seva aplicació.

Les intervencions psicoeducatives són un component fonamental i imprescindible del tractament multidisciplinari del TDAH (Grup de treball de la Guia de Pràctica Clínica sobre el Trastorno por Déficit de Atención con Hiperactividad (TDAH) en Niños y Adolescentes, 2010). La psicoeducació és una forma d'intervenció que integra components terapèutics i educatius: informació sobre el trastorn, les característiques, l'avaluació, el diagnòstic i el tractament. La importància d'aquest component radica en la seva eficàcia per millorar la relació terapèutica, aclarir dubtes, punts controvertits i idees errònies, o aconseguir que les famílies, els mestres i els afectats siguin agents actius de la intervenció, amb la finalitat de millorar el comportament i d'augmentar l'adherència al tractament.

Els programes de formació a docents haurien d'incloure:

- Informació general sobre el trastorn: simptomatologia, comorbiditat, naturalesa, evolució, pronòstic, tractament i repercussions sobre el comportament i l'aprenentatge.
- Tècniques de modificació de conducta dirigides a incrementar o mantenir comportaments desitjables i a eliminar o reduir comportaments no desitjables.

- Tècniques cognitives: pràctica d'autoinstruccions i entrenament en estratègies d'autocontrol.
- Estratègies educatives amb adaptacions dirigides a millorar el funcionament a l'aula i l'aprenentatge.

Un estudi d'Ohan *et al.* (2008) demostra que el fet de tenir coneixement sobre el TDAH influeix en les percepcions que tenen els mestres sobre els seus alumnes amb TDAH i, conseqüentment, sobre els seus comportaments. Per a l'estudi, van dividir una mostra de 140 professors d'EP en tres grups, segons el seu grau de coneixement sobre el TDAH: baix, mitjà i alt. Els professors amb coneixement elevat es manifestaven més propensos a buscar ajuda professional per a l'avaluació i el tractament d'aquests nens, a recomanar els pares que la busquessin, estaven més disposats a modificar les condicions de la classe i a introduir canvis en la disposició del mobiliari i dels alumnes, i consideraven que els nens amb TDAH es beneficiaven de les intervencions a casa i a l'escola. Curiosament, aquests professors es mostraven menys confiats en la seva capacitat per manejar aquests problemes dins de la classe que els professors amb menys coneixement sobre el TDAH. Els autors atribueixen aquesta desconfiança a un major coneixement del trastorn, que requereix un conjunt d'estratègies d'intervenció específiques i multivariades, que els professors moltes vegades desconeixen.

Les intervencions basades en la modificació de conducta són més eficaces que un altre tipus d'intervencions per reduir les conductes disruptives a l'aula; aproximadament un 78% d'estudiants redueixen les seves conductes problema amb aquest tipus d'intervencions. L'únic estudi en el qual s'ha analitzat l'eficàcia de la formació dels mestres i la seva influència en els seus alumnes amb TDAH és el de Miranda, Presentació i Soriano (2002). Aquests autors van realitzar un programa per formar mestres d'EP que tenien a les seves aules nens amb TDAH. Els mestres van rebre formació sobre el TDAH, sobre tècniques de modificació de conducta aplicades al context de l'aula i sobre l'organització i estructuració de l'espai i les tasques escolars durant vuit sessions de 3 hores de durada, amb una freqüència quinzenal. Paral·lelament a aquesta formació, els mestres aplicaven les tècniques apreses a l'aula. El contingut del programa i de les sessions es recull en el quadre següent.

Quadre 4. Contingut de les sessions d'entrenament per a mestres (Miranda *et al.*, 2002).

Sessió	Contingut
1a	Informació sobre el TDAH: naturalesa, símptomes, problemes associats, etc.
2a	Formació en tècniques de modificació de conducta destinades a incrementar la freqüència de conductes desitjades: reforç positiu, economia de fitxes, principi de Premack.
3a	Formació en tècniques de modificació de conducta destinades a disminuir la freqüència de conductes inadequades: extinció, cost de resposta i temps fora.
4a	Adaptacions i modificacions útils per al funcionament de la classe que ajuden a millorar l'aprenentatge dels nens amb TDAH: redistribuir l'espai físic, com donar les explicacions a classe, com donar indicacions, instruccions i informació als nens sobre el seu treball escolar.
5a i 6a	Formació en tècniques cognitivoconductuals destinades a augmentar l'autocontrol dels nens: autoinstruccions i autoavaluació combinada amb economia de fitxes.
7a	Problemes i dubtes que sorgeixen en aplicar les tècniques a l'aula.
8a	Anàlisi de l'experiència, avaluació del funcionament i propostes de millora.

Els resultats van posar de manifest que pares i professors informaven d'una disminució significativa dels símptomes i conductes alterades associades al TDAH i s'apreciava una millora del rendiment acadèmic en llenguatge, matemàtiques i ciències naturals.

Corkum, McKinnon i Mullane (2005) van estudiar l'eficàcia de formar paral·lelament pares de nens amb TDAH, entre 5 i 12 anys, i els seus professors. Van distribuir els nens en dos grups. En un grup rebien formació els seus pares i professors; en l'altre grup, solament els pares. La formació dels pares consistia en 10 sessions setmanals de formació. Els professors van rebre a l'inici de les sessions dels pares un material educatiu sobre el TDAH i cada setmana, després de la sessió amb els pares, se'ls enviava material amb informació sobre les estratègies de modificació de conducta treballades amb els pares, i se'ls feien suggeriments sobre com podrien aplicar aquestes estratègies a l'aula. El grup de nens els pares i els professors dels quals van rebre entrenament mostraven més disminució de símptomes i conductes associades amb el TDAH, tant a casa com a l'escola, que el grup en el qual els pares van ser els únics que van rebre el tractament.

En els últims anys, i amb l'afany de respondre precoçment a les dificultats de comportament que solen desenvolupar els nens amb TDAH, han aparegut diferents programes per entrenar pares i professors de nens en edat preescolar. En els anys preescolars les conductes que més preocupen pares i educadors són la sobreactivitat, el moviment excessiu i les conductes de risc (pujar-se a llocs elevats, deixar-se anar de la mà al carrer, córrer de manera eixelebrada, xocar amb mobles, etc.). Els símptomes del TDAH poden estar emmascarats per conductes disruptives, enrabiades o comportaments agressius (pegar o mossegar, per exemple). La falta d'atenció no és un motiu de preocupació freqüent per a pares i professors en aquesta edat. Una revisió dels programes de tractament per a nens preescolars amb TDAH, o amb problemes de conducta importants, ha trobat que l'entrenament de pares és la intervenció més eficaç per reduir els problemes de comportament d'aquests nens; l'entrenament de pares i professors en el maneig del comportament disruptiu també és una intervenció eficaç, mentre que el tractament farmacològic amb medicació estimulants (metilfenidat) no és eficaç (Charach, Carson, Fox, Ali, Beckett i Lim, 2013).

Un dels programes destinats a professors de nens en edat preescolar és *Tools of the Mind*, desenvolupat per Elena Bodrova i Deborah J. Leong (2001). *Tools of de Mind* es basa en les idees del psicòleg rus Lev Vygotsky i té com a objectiu ensenyar a aquests nens, especialment als que estan en risc de presentar un TDAH o problemes de comportament, habilitats d'autoregulació utilitzant el currículum acadèmic. Per mitjà de 40 activitats diferents que formen part d'aquest currículum, mitjançant el joc i la representació intencional, es treballen i desenvolupen habilitats cognitives (focalitzar l'atenció, memòria de treball i autoregulació), habilitats acadèmiques (lectura, càlcul) i el pensament simbòlic. La instrucció és individualitzada i cooperativa entre nens i professor. El mestre proporciona la bastimentada sobre la qual es van construir les experiències d'autoregulació i d'aprenentatge, mitjançant el joc dramàtic, que és un component central de currículum. Les activitats estan dissenyades perquè els nens practiquin l'autoregulació i les habilitats cognitives. Per exemple, en una d'aquestes activitats es demana al nen que pensi i escriui, o dibuixi, una representació del seu pla per a un joc que ha de fer amb els seus companys; en una altra es demana a un nen que expliqui objectes en veu alta, mentre un altre, la seva parella de joc, ha de seguir el compte i pensar si les respostes són correctes. El grup de la professora Adele Diamond de la Universitat de British Columbia (Vancouver, Canadà) ha demostrat l'eficàcia d'aquest programa per

millorar les funcions executives i el rendiment acadèmic de nens entre 3 i 5 anys (Diamond, Barnett, Thomas i Munro, 2007).

En el nostre context existeixen alguns programes de formació sobre el TDAH per a docents d'EP i ESO. Per exemple, la Fundació Adana ofereix un programa d'unes 18 hores de durada els objectius de la qual són: sensibilitzar els docents sobre el TDAH, i que coneguin i adquireixin estratègies per al maneig del TDAH a l'aula. El quadre 5 recull els continguts d'aquest programa de formació.

Quadre 5. Continguts del programa de formació per a docents de la Fundació Adana.

Sessió	Contingut
1^a	<p>Què és el TDAH? Simptomatologia Funcions executives Comorbiditat i trastorns associats Diagnòstic Tractament multimodal</p>
2^a	<p>Autoestima i comunicació Estils d'ensenyament i aprenentatge La comunicació assertiva Prevenció del comportament disruptiu</p>
3^a	<p>Tècniques de modificació de conducta Tècniques per incrementar comportaments adequats: Reforç positiu Tècniques per reduir comportaments inadequats: extinció, temps-fora, cost de reposta, retirada de privilegis i sobrecorrecció</p>
4^a	<p>Adaptacions per millorar el rendiment a classe: Lloc de treball, agenda i deures, com donar explicacions, els exàmens</p>
5^a	<p>Tractament cognitiu Autoinstruccions i continguts instrumentals</p>

També des de la mateixa Fundació s'ofereix a les escoles un programa que es coneix amb el nom d'Educador *Itinerant*. Aquest programa és una adaptació del programa d'Irvine (*The Irvine Paraprofessional Program*, Kotkin, 1998), elaborat per ajudar a nens de parvulari i ensenyament primari amb TDAH que, generalment, presenten problemes de rendiment acadèmic i d'interacció social. L'objectiu del programa és proporcionar una intervenció focalitzada i intensiva per modificar la conducta d'aquests nens a l'aula, augmentant la freqüència

de les conductes apropiades i disminuint la de les conductes entorpidores. Una explicació més àmplia del programa de Kotkin (1998) pot consultar-se en Amador *et al.*, (2010).

L'estructura del programa proposat per la Fundació Adana és la següent:

Quadre 6. Estructura del programa de l'Educador itinerant.

1. Selecció de les escoles participants.
2. Primera trobada informativa amb les educadores itinerants amb la finalitat d'explicar les característiques generals del projecte.
3. Reunió informativa amb els professionals del centre escolar amb l'objectiu d'explicar detingudament el projecte, establir compromisos, marcar els temps i fases, decidir les aules amb les quals es va a intervenir i resoldre dubtes.
4. Sessions formatives amb les educadores itinerants i període de formació a les escoles: Les educadores itinerants reben 20 hores de formació teoricopràctica i molt específica per poder dur a terme el programa. Tots els professionals dels centres escolars participants realitzen 4 hores de formació teòrica.
5. Inici del període d'observació: Es realitzen de 6 a 8 sessions d'observació <i>directa i no participant</i> amb la finalitat de conèixer la dinàmica del grup, l'estil d'ensenyament dels diferents mestres, les característiques del grup i les dificultats i fortaleses del nen amb el qual s'intervindrà. Així mateix, es completen <i>registres d'observació sistemàtics</i> . Amb tota la informació obtinguda, es plantegen les primeres propostes d'intervenció a l'aula.
6. Intervenció directa a l'aula: 12 hores setmanals d'intervenció, durant 12 setmanes. Aplicació de les estratègies pactades, primer amb el grup classe i després específicament amb el nen amb TDAH o problemes de comportament. Reunions d'avaluació amb tots els professionals cada mes i mig per modificar o interrompre les intervencions.
7. Valoració conjunta del programa: Entrevistes d'intercanvi i qüestionaris de valoració del programa.

En resum, les intervencions a l'aula han demostrat ser eficaces com a mitjà per canviar les conductes del nen amb TDAH i millorar el seu rendiment acadèmic. Igual que les intervencions amb els pares, requereixen la cooperació dels professors i l'aplicació sistemàtica de tècniques de modificació de conducta. El més adequat és que els professors que tinguin nens amb TDAH a les aules rebin formació sobre el trastorn, i sobre les tècniques de modificació de conducta útils a l'aula, i les puguin anar aplicant amb l'ajuda i la supervisió d'un professional expert.

6. Referències

- ADAMS, M. J. (1990). *Beginning to Read: Thinking and Learning About Print*. Cambridge, MA: MIT Press.
- AMADOR CAMPOS, J. A., FORNS SANTACANA, M. y GONZÁLEZ CALDERÓN, M. (2010). *Trastorno por déficit de atención con hiperactividad (TDAH)*. Madrid: Síntesis.
- AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION, APA (2002). *DSM-IV-TR. Manual diagnóstico y estadístico de los trastornos mentales. Texto revisado*. Barcelona: Masson. (Edición original, 2000).
- BARKLEY, R. A (1997), *ADHD and the nature of self-control*. Nueva York: Guilford Press,
- BARKLEY, R.A. (2006). *Attention-Deficit Hyperactivity Disorder. A handbook for diagnosis and treatment* (Third ed.). Nueva York: Guilford Press.
- BODROVA, E., y DEBORAH J. LEONG, D. J. (2001) *Tools of the mind: A case study of implementing the vygotskian approach in american early childhood and primary classrooms*. Geneva. International Bureau of education. Innodata. Monographs – 7. (<http://www.ibe.unesco.org>)
- CHARACH, A., CARSON, P., FOX, S., ALI, M. U., BECKETT, J., y LIM, CH. G. (2013). Interventions for preschool children at high risk for ADHD: A comparative effectiveness review. *Pediatrics*, 131, e1 584. DOI: 10.1542/peds.2012-0974
- CORKUM, P. V., MCKINNON, M. M., y MULLANE, J. C. (2005). The Effect of Involving Classroom Teachers in a Parent Training Program for Families of Children with ADHD. *Child & Family Behavior Therapy*, 27, 29-49.
- DIAMOND, A. (2005). Attention-deficit disorder (attention deficit/ hyperactivity disorder without hyperactivity): A neurobiologically and behaviorally distinct disorder from attention-deficit/hyperactivity disorder (with hyperactivity). *Development and Psychopathology*, 17, 807-825.
- DIAMOND, A., BARNETT, W. S., THOMAS, J., y MUNRO, S. (2007). Preschool Program Improves Cognitive Control. *Science*, vol 318, 30 november.
- FARAONE, S. V., BIEDERMAN, J., WEBER, W. *et al.* (1998). Psychiatric, neuropsychological, and psychosocial features of DSM-IV subtypes of attention-deficit/hyperactivity disorder: results from a clinically referred sample. *Journal of American Academy of Child and Adolescent Psychiatry*, 37, 185-193.
- FRAZIER, T. W., YOUNGSTROM, E. A., GLUTTING, J. J., y WATKINS, M. W. (2007). ADHD and achievement: Meta-analysis of the child, adolescent, and adult litera-

- tures and a concomitant study with college students. *Journal of Learning Disabilities*, *40*, 49-65.
- FRIED, R., PETTY, C., FARAONE, S. V., HYDER, L. L., DAY, H., Y BIEDERMAN, J. (2013). Is ADHD a risk factor for high school dropout A controlled study. *Journal of Attention Disorders*. Published ahead of print on February 4, 2013 as doi:10.1177/1087054712473180.
- GAUB, M. Y CARLSON, C. L. (1997). Behavioral characteristics of DSM-IV ADHD subtypes in a school-based population. *Journal of Abnormal Child Psychology*, *25*, 103-111.
- GRUPO DE TRABAJO DE LA GUÍA DE PRÁCTICA CLÍNICA SOBRE EL TRASTORNO POR DÉFICIT DE ATENCIÓN CON HIPERACTIVIDAD (TDAH) EN NIÑOS Y ADOLESCENTES. Fundació Sant Joan de Déu, coordinador. *Guía de Práctica Clínica sobre el Trastorno por Déficit de Atención con Hiperactividad (TDAH) en Niños y Adolescentes*. Plan de Calidad para el Sistema Nacional de Salud del Ministerio de Sanidad y Política Social. Agència d'Avaluació de Tecnologia i Recerca Mèdiques; 2010. Guías de Práctica Clínica en el SNS: AATRM N° 2007/18.
- HALPERIN, J. M., GITTELMAN, R., KLEIN, D. F. Y RUDEL, R. G. (1984). Reading-disabled hyperactive children: a distinct subgroup of attention deficit disorder with hyperactivity. *Journal of Abnormal Child Psychology*, *12*, 1-14.
- HINSHAW, S. P. (1992). Academic underachievement, attention deficits, and aggression: comorbidity and implications for interventions. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, *60*, 893-903.
- HUANG-POLLOCK, C. L., & NIGG, J. T. (2003). Searching for the attention deficit in attention deficit hyperactivity disorder: The case of visuospatial orienting. *Clinical Psychology Review*, *23*, 801-830.
- HYND, G., LORYS, W., SEMRUD-CLIKEMAN, M., NIEVES, N., HUETTNER, M., & LAHEY, B. (1991). Attention deficit disorder without hyperactivity: A distinct behavioral and neurocognitive syndrome. *Journal of Child Neurology*, *6*, 37-43.
- KOTKIN, R. (1998). The Irvine Paraprofessional Program: Promising practice for serving students with ADHD. *Journal of Learning Disabilities*, *31*, 556-564.
- LUNA, B., VELANOVA, K., & GEIER, C. F. (2008). Development and eye-movement control. *Brain and Cognition*, *68*, 293-308.
- MARSHALL, R. M., HYND, G. W., HANDWERK, M. J. *et al.*, (1997). Academic underachievement in ADHD subtypes. *Journal of Learning Disabilities*, *30*, 635-642.
- MCGEE, R., PRIOR, M., WILLIAMS, S., SMART, D., AND SANSON, A. (2002). The long-term significance of teacher-rated hyperactivity and reading ability in childhood:

- findings from two longitudinal studies. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 43, 1004-1017.
- MIRANDA, A., PRESENTACIÓN, M. J., Y SORIANO, M. (2002). Effectiveness of a School-Based Multicomponent Program for the Treatment of Children with ADHD. *Journal of Learning Disabilities*, 35, 546-562.
- NEWCORN, J. H., HALPERIN, J. M., JENSEN, P., ABIKOFF, H. B., ARNOLD, E., CANTWELL, D. P., *et al.* (2001). Symptom profiles in children with ADHD: Effects of comorbidity and gender. *Journal of the American Academy of Child Psychology and Adolescent Psychiatry*, 40, 137-146.
- NIGG, J. T. (2006). *What causes ADHD? Understanding what goes wrong and why*. Nueva York: Guilford Press.
- OHAN, J. L., CORMIER, N., HEPP, S. L., VISSER, T. A. W., Y STRAIN, M. C. (2008). Does Knowledge About Attention-Deficit/Hyperactivity Disorder Impact Teachers' Reported Behaviors and Perceptions? *School Psychology Quarterly*, 23, 436-449
- ORJALES, I. (1998). *Déficit de Atención con hiperactividad*. Madrid: CEPE.
- PASSALUNGI, M. CH., Y SIEGEL, L. S. (2001). Short-Term Memory, Working Memory, and Inhibitory Control in Children with Difficulties in Arithmetic Problem Solving. *Journal of Experimental Child Psychology*, 80, 44-57.
- POLDERMAN, T. J. C., BOOMSMA, D. I., BARTELS, M., VERHULST, F. C., Y HUIZINK, A. C. (2010). A systematic review of prospective studies on attention problems and academic achievement. *Acta Psychiatrica Scandinavica*, 122, 271-284.
- ROBIN, A. L. (1998). *ADHD in Adolescents. Diagnosis and Treatment*. Nueva York: Guilford Press.
- RUCKLIDGE, J. J. Y TANNOCK, R. (2002). Neuropsychological profiles of adolescents with ADHD: effects of reading difficulties and gender. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 43, 998-1003.
- SEMRUD-CLIKEMAN, M. S., BIEDERMAN, J., SPRICH-BUCHMINSTER, S., LEHMAN, B. K., FARAONE, S. V., Y NORMAN, D. (1992). Comorbidity between ADHD and learning disability: A review and reports in a clinically referred sample. *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry*, 31, 439-444.
- SEXTON, C. C., GELHORN, H. L., BELL, J. A., Y CLASSI, P. M. (2012). The co-occurrence of reading disorders and ADHD: Epidemiology, treatment, psychosocial impact, and economic burden. *Journal of Learning Disabilities*, 45, 538-564.
- SILVER, L. B. (1981). The relationship between learning disabilities, hyperactivity, distractibility, and behavioral problems. *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry*, 20, 385-397.

- SPENCER, T. J., BIEDERMAN, J., WILENS, T. E., Y FARAONE, S. V. (2002). Overview and Neurobiology of Attention-Deficit/Hyperactivity Disorder. *Journal of Clinical Psychiatry*, 63 [suppl 12], 3-9.
- TANNOCK, R. Y BROWN, T. E. (2000). Attention-Deficit Disorders with Learning Disorders in Children and adolescent. En T. E. Brown (Ed.) *Attention-Deficit Disorders and Comorbidities in Children, Adolescents, and Adults*. (pp. 231-295). Washington, DC.: American Psychiatric Press.
- WAGNER, J. K. Y TORGENSEN, R. K. (1987). The nature of phonological processing and its causal role in the acquisition of reading skills. *Psychological Bulletin*, 101, 192-212.
- WILENS, T. E., BIEDERMAN, J., BROWN, S., TANGUAY, S., MONUTEAUX, M. C., BLAKE, C. *et al.* (2002). Psychiatric comorbidity and functioning in clinically-referred preschool children and school-age youth with ADHD. *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry*, 41, 262-268.
- WILLCUTT, E. G. Y PENNINGTON, B. F. (2000). Comorbidity of reading disability and attention-deficit/hyperactivity disorder: Differences by gender and subtype. *Journal of Learning Disabilities*, 33, 179-191.
- WOLF, L. E. (2001). College Students with ADHD and other hidden disabilities. En J. Wasserstein, L. F. Wolf y F. F. LeFever (Eds.), *Adult Attention Deficit Disorder: Brain Mechanisms and Life Outcomes*. (pp 385-395). Nueva York: Annals of the New York Academy of Sciences, 931.

7. Lectures recomanades i recursos

AMADOR CAMPOS, J. A., FORNS SANTACANA, M. Y GONZÁLEZ CALDERÓN, M. (2010). *Trastorno por déficit de atención con hiperactividad (TDAH)*. Madrid: Síntesis.

El llibre recull informació actualitzada i sintètica sobre el TDAH, les seves causes, la presentació dels símptomes i les conductes alterades al llarg del cicle vital, el procés d'avaluació i el diagnòstic i els tractaments d'eficàcia demostrada. També s'inclouen un conjunt de materials per a pares, professors i adults amb TDAH, que poden ser útils per als professionals que treballin amb persones amb aquest trastorn.

BARKLEY, R.A. (2002). *Niños Hiperactivos. Cómo comprender y atender sus necesidades especiales*. 2ª edición. Barcelona: Paidós.

L'autor d'aquest llibre és un professor de reconegut prestigi en l'estudi del TDAH. En el seu llibre presenta informació clara i útil sobre el TDAH, la seva avaluació i tractament amb l'objectiu que els pares puguin conèixer si el seu fill està rebent l'atenció i cures adequades. A més presenta un programa d'intervenció per a pares, en el qual inclou estratègies de eficàcia demostrada per modificar el comportament, tant dels nens amb TDAH com dels seus progenitors.

BAUERMEISTER, J.J. (2002). *Hiperactivo, Impulsivo, Distráido, ¿Me conoces? Guía acerca del Déficit Atencional*. Madrid: Grupo Albor-Cohs.

El Dr. Bauermeister, amb més de 25 anys d'experiència en l'avaluació i el tractament de persones amb TDAH, ha aconseguit combinar en aquesta obra, de manera excel·lent, una sèrie de consells que es recolzen en els coneixements científics més recents sobre aquest trastorn. En aquest llibre hi ha una gran quantitat de recomanacions pràctiques, suggeriments i exemples per ajudar els pares i mestres a acceptar les dificultats per les quals passa el nen, identificar les seves habilitats i fortaleses, millorar la comunicació, manejar el comportament difícil, o comprendre com funciona el tractament farmacològic.

GREEN, C. Y CHEE, K. (2000). *El niño muy movido o despistado*. Barcelona: Medici.

La segona edició revisada del llibre del doctor Green, pediatre i gran expert en el tractament de nens amb TDAH, recull, de forma clara i concisa, aquells conceptes i preocupacions que pares i mestres solen compartir. Comença amb una revisió extensa sobre el TDAH, a la qual segueixen tot un seguit de consells i solucions a tenir en compte en la llar i a l'escola. També proporciona una gran quantitat de recursos i fonts d'informació molt útils per a les famílies de nens i joves amb TDAH.

MENA, B., NICOLAU, R., SALAT, L., TORT, P., I ROMERO, B. (2011). *El alumno con TDAH. Guía práctica para educadores*. 4ª edición. Barcelona: Ediciones Mayo.

Els educadors i els pares trobaran en aquesta guia, pràctica i amena, un conjunt d'estratègies i pautes d'intervenció molt útils per a pares i educadors. Les autores tenen una àmplia experiència en el camp de la intervenció amb nens amb TDAH i problemes d'aprenentatge i ens proporcionen recursos útils per aplicar a casa i a l'aula.

MORENO, I. (2008). *Hiperactividad infantil. Guía de actuación*. Madrid: Pirámide.

Aquest llibre de la professora Moreno presenta informació clara sobre el TDAH. Recull tant la perspectiva de la recerca com la dels pares, professors i nens amb el trastorn. Analitza les repercussions del TDAH en la vida diària i les limitacions que pot comportar. A més, proposa estratègies i recursos eficaços per modificar els problemes de conducta, tant a casa com a l'aula.

ORJALES, I. (2001). *Déficit de Atención con hiperactividad. Manual para padres y educadores*. Madrid: CEPE.

En aquest llibre, eminentment pràctic, s'ofereix una perspectiva completa de la intervenció individual, familiar i escolar per a nens i adolescents amb TDAH. Es tracta d'una de les obres més completes, quant a recursos i formes d'intervenció, que es poden utilitzar a casa i a l'escola. L'autora ofereix moltes i variades solucions per als problemes d'aprenentatge i de comportament d'aquests alumnes a les aules. Es tracta d'un llibre que no pot faltar a la biblioteca de qualsevol mestre que es trobi davant l'educació d'un nen amb TDAH.

RIEF, S. (2000). *Cómo tratar y enseñar al niño con problemas de atención e hiperactividad*. Barcelona: Paidós.

Aquest llibre està dirigit a pares i educadors de nens amb TDAH. Presenta un conjunt d'estratègies útils per millorar l'aprenentatge i el rendiment acadèmic, i per modificar el comportament dels nens amb TDAH a l'aula: com millorar l'atenció a les tasques i les explicacions, com ensenyar als nens a organitzar el treball, les activitats i tècniques d'estudi, com modificar les conductes disruptives, etc. Recull bastants casos pràctics i materials útils per a la intervenció dins de l'aula, i a casa, i per a la comunicació entre pares i professors.

Recursos

Associacions:

La llista actualitzada de totes les associacions de TDAH d'Espanya es pot trobar a la Federació Espanyola d'Associacions de TDAH (FEAADAH) o consultar-la a través del seu web. (www.feaadah.org).

Webs d'interès

www.apa.org

www.chadd.org

www.feaadah.org

<http://portal.guiasalud.es>

8. Annexos

Annexos 1

Exemples de contractes

Contrato

Yo _____, declaro que:
Nombre del estudiante

Yo _____, declaro que a
Nombre del educador

cambio de que _____ cumpla el
Nombre del estudiante

pacto acordado, lo premiaré con

Fecha _____

Firma del estudiante:

Firma del educador:



Adaptado de ADAPT Program (1992) por Fundación ADANA

Contrato de deberes

Yo _____, declaro que:

Nombre del estudiante

anotaré todos mis deberes en la agenda y los haré:

_____ (hora del día)

_____ (lugar)

Además

1. Sólo pediré ayuda cuando no entienda lo que tengo que hacer
2. Tendré cuidado con la presentación
3. Repasaré las tareas para asegurarme de que están bien
4. Cuando acabe lo guardaré todo en la cartera para llevarlo a la escuela al día siguiente

Y a cambio recibiré

Fecha _____

Firma del estudiante:



Adaptado de ADAPT Program (1992)
por Fundación ADANA

Annex 2.

Exemple d'autoinstrucció per dur a terme una tasca



Annex 3.

Història de la tortuga

Fa molt temps, en una època molt llunyana, vivia una tortuga petita i riellera. Tenia anys i just acabava de començar de primària. Es deia Joan-tortuga. A en Joan-tortuga no li agradava anar a escola. Preferia quedar-se a casa amb la seva mare i el seu germanet. No volia estudiar ni aprendre gens: només li agradava córrer i jugar amb els seus amics, o passar les hores mirant la televisió. Li semblava horrible haver de llegir i llegir, i fer aquests terribles problemes de matemàtiques que mai entenia. Odiava amb tota la seva ànima escriure i era incapaç de recordar-se d'apuntar els deures que li demanaven. Tampoc es recordava mai de portar els llibres ni el material necessari a l'escola. A classe, mai escoltava la professora i es passava l'estona fent sorollets que molestaven a tothom. Quan s'avorria, que passava sovint, interrompia la classe xisclant o dient ximpleries que feien riure a tots els nens. De vegades, intentava treballar, però ho feia ràpid per acabar de seguida i es tornava boja de ràbia, quan, al final, li deien que ho havia fet malament. Quan passava això, rebregava els fulls o els estripava en mil trossets. Així passaven els dies... Cada matí, de camí cap a l'escola, es deia a si mateix que s'havia d'esforçar en tot el que pogués perquè no el castiguessin. Però, al final, sempre acabava ficat en algun problema. Gairebé sempre s'enfadava amb algú, es barallava constantment i no parava d'insultar. A més, una idea començava a rondar-li pel cap: "sóc una tortuga dolenta" i, pensant això cada dia, se sentia molt malament. Un dia, quan se sentia més trist i desanimat que mai, es va trobar amb la tortuga més gran i vella de la ciutat. Era una tortuga sàvia, tenia almenys 100 anys, i de grandària enorme. La gran tortuga es va apropar a la tortugueta i desitjosa d'ajudar-la li va preguntar què li passava: "Hola! –li va dir amb una veu profunda–. Et diré un secret: no saps que portes damunt teu la solució als teus problemes." En Joan-tortuga estava perdut, no entenia de què li parlava. "La teva closca!", va exclamar la tortuga sàvia. "Pots amagar-te dins de tu sempre que t'adonis que el que estàs fent o dient et produeix ràbia. Llavors, quan et trobis dins de la closca tindràs un moment de tranquil·litat per estudiar el teu problema i buscar una solució. Així que ja ho saps, la propera vegada que t'irritis, amaga't ràpidament." A en Joan-tortuga li va encantar la idea i estava impacient per provar el seu secret a l'escola. Va arribar l'endemà i de nou en

Joan-tortuga es va equivocar en resoldre una suma. Va començar a sentir ràbia i fúria, i quan era a punt de perdre la paciència i d'arrugar la fitxa, va recordar el que li havia dit la vella tortuga. Ràpidament va encongir els bracets, les cames i el cap i els va estrènyer contra el seu cos, posant-se dins de la closca. Va estar una estoneta així fins que va tenir temps per pensar què era el millor que podia fer per resoldre el seu problema. Va ser molt agradable trobar-se allí, tranquil, sense que ningú el pogués molestar. Quan va sortir, es va quedar sorprès de veure la mestra que el mirava somrient, contenta perquè havia pogut controlar. Després, entre els dos van resoldre l'error ("semblava increïble que amb una goma, esborrant amb cura, la fulla tornés a estar neta"). En Joan-tortuga va seguir posant en pràctica el seu secret màgic cada vegada que tenia problemes, fins i tot a l'hora del pati. Aviat, tots els nens que havien deixat de jugar amb ell pel seu mal caràcter van descobrir que ja no s'enfadava quan perdia en un joc, ni pegava sense motius. Al final del curs, en Joan-tortuga ho va aprovar tot i mai més li van faltar amiguets.

Adaptat per Fundació Privada ADANA de Déficit de Atención con Hiperactividad I. Orjales, 1998.

Capítol III

Eines i estratègies d'intervenció en la disciplina escolar

Mar Badia Martín i Blanca Mas Salsench

1. Introducció

Si ens centrem en el perquè és important parlar sobre la disciplina escolar, i ens demanem per què els professionals de l'educació i els lectors en general interessats en el món educatiu han de conèixer-la, haurem de començar recordant que la disciplina és la base fonamental de l'educació per a un positiu desenvolupament integral de l'alumnat.

Avui dia, els constants canvis socials i els nous plantejaments educatius, regeixen mantenir una sòlida disciplina a l'aula, basada en el diàleg i en la comunicació. Més enllà del concepte tradicional i històric de la disciplina, en l'actualitat no podem entendre-la si no queda envoltada de valors democràtics i allunyats d'un cert autoritarisme.

Amb aquest nou enfocament, podrem anar suprimint conflictes sorgits al llarg del procés d'ensenyament-aprenentatge i aconseguir l'objectiu d'un òptim desenvolupament de la tasca docent. D'aquesta manera, es fa també indispensable una formació adequada entre el professorat, promotors i responsables d'una societat crítica i lliure, basada en nous valors cívics.

La disciplina escolar es traduirà com una eina de comunicació activa, de crítica constructiva i d'aprenentatge obert i solidari, desenvolupada sempre des de la responsabilitat que exigeix el nostre temps. És un dels principals elements del procés d'ensenyament-aprenentatge per mitjà de com els alumnes aprenen a viure com a membres d'una societat, per la qual cosa es presenta com una qüestió rellevant tant en els contextos educatius com familiars i socials. Els educadors, encara que estan d'acord que és necessari un cert ordre en les classes amb les quals treballen, coincideixen a assenyalar que, en moltes ocasions, actuacions i estratègies per a millorar la disciplina resulten inoperants.

En el cas del col·lectiu d'ensenyants, no podem obviar que una de les característiques essencials d'un bon mestre és que tingui l'habilitat de conduir el comportament dels estudiants. Per tant serà interessant poder ajudar-lo a aprendre a com fer-ho, si no té els recursos o el coneixement adequat. Això passa especialment si es treballa en centres on hi ha molts problemes de comportament.

Creiem que estarem d'acord a pensar que tots els estudiants en totes les escoles es mereixen la millor educació que se'ls pugui oferir, de manera que hem de trobar la manera d'assolir aquest propòsit. Podem aconseguir que els alumnes es concentrin més, a partir de tenir autodisciplina, i que aprenguin a comportar-se. No obstant això, algunes escoles i alguns estudiants demostren desafiament real per a qualsevol mestre, i fins i tot a les escoles on els comportaments desafiadors no són un gran problema, hi ha dies en els quals sembla que no es pot fer classe.

Els mestres utilitzen una àmplia varietat de diferents habilitats en el seu treball diari. Han de ser especialistes en l'ensenyament de la seva matèria o matèries, i també han de gestionar el comportament d'un gran nombre de nois i noies. Fins a cert punt, els mestres aprenen a fer això estant realment a l'aula, i amb el temps es creen un banc d'idees i experiències que els acaba ajudant. Per tant, a vegades ens pot semblar que alguns professors són naturalment bons en la regulació del comportament, i tenen una capacitat innata per atreure i fer una classe. Però, a banda d'aquesta predisposició, hi ha maneres d'aprendre, de regular la conducta dels alumnes i no caure en l'aplicació de mesures subjectives que a vegades distorsionen més que ajuden el grup.

Per tant, també és possible aprendre a millorar les seves habilitats i incrementar el maneig de la conducta.

A vegades, els docents se senten estressats, estrès causat sovint pel comportament de molts factors diferents: excessiva càrrega de treball, manca d'estatus comparat amb altres professions, i comportaments distorsionadors de l'alumnat a l'aula, entre d'altres. Ens centrem en aquest últim apartat, oferint estratègies al docent per millorar la seva activitat professional.

Tal com es pot comprovar, en la literatura hi ha diversa informació sobre la base del maneig de la conducta, a més d'un munt de consells per al control de les classes i idees per a la gestió dels aspectes del clima psicològic de l'aula. Les idees proposades d'actuació que nosaltres plantegem, es basen en observacions, i propostes de sentit comú, de la mateixa manera que es basen en estratègies

que han funcionat per a alguns professors, i per la pràctica educativa de les mateixes autores.

Esperem que en aquest text s'hi pugui trobar una font de referència útil en l'ensenyament per a tots els dies, informació a la qual un pot recórrer a la recerca d'idees quan les necessita, o en recerca d'estratègies d'altres alternatives per a abordar la gestió de la seva pròpia classe.

2. Definició i caracterització bàsica

2.1. Què és la disciplina escolar

La disciplina escolar ha estat i continua sent un tema bastant preocupant en la pràctica educativa actual, però també és un procés lent ja que manquen estratègies clares per tal d'incidir en el tema. Són nombrosos els llibres que han estat escrits per ajudar els professors en els seus problemes de disciplina, així com molts cursos i tallers: entrenament en l'efectivitat dels professors, mètodes de modificació de conducta, etc.

La gestió del grup i la disciplina preocupa sobretot els professors que inicien la seva pràctica professional, els programes de preparació dels quals donen poques exposicions d'estratègies de disciplina fet que fa que hagin de desenvolupar el seu propi estil. Alguns autors situen el tema com un dels principals problemes percebuts pels professors principiants, seguit de la motivació dels estudiants i el tractament de les diferències individuals.

El control del comportament a l'aula és fonamental perquè es puguin portar a terme correctament els objectius de les instruccions bàsics. Cal que recordem que el tema de la disciplina no és nou, però sí és necessari tenir-lo en compte pel bon funcionament de l'aula i no només com a eina per a resoldre problemes de comportament.

Allò important serà la prevenció i, secundàriament, la intervenció. Per tant, caldrà optimitzar els processos de les instruccions i d'això se'n responsabilitza el professor. Són els professors els més interessats, però cal tenir clar que no són els únics responsables.

Malauradament els docents no reben formació explícita sobre el tema, cosa que fa que els futurs professors no estiguin proveïts d'una sistematització de mètodes, coneixements i pràctiques necessàries per produir un control efectiu de la classe, i un tractament amb els problemes de disciplina que hi puguin sorgir. Això pot ser degut a la importància que s'ha anat donant a les teories d'aprenentatge deixant de banda un tema tan important com és el de la disciplina. Es té la creença que amb estima, amor, etc., tot se soluciona, concepció bastant errònia d'altra banda.

També es troba a faltar la reflexió per part dels docents sobre la seva actuació vinculada a la disciplina. És per això que un cop que els mestres accedeixen al món laboral, intentaran solucionar les situacions problemàtiques de la millor manera que puguin, guiant-se per les seves intuïcions i desenvolupant unes estratègies disciplinàries particulars fruit de les seves experiències anteriors i de les seves creences sobre el tema.

Per aquests motius, i tot i que les aportacions de diferents autors són diverses, ens sembla fonamental definir el concepte de disciplina escolar com a punt de partida, i alhora de trobada, del tema que pretenem desenvolupar. "La disciplina escolar es refereix al conjunt de procediments, normes i regles, mitjançant els quals es manté l'ordre a l'escola per tal d'afavorir la consecució dels objectius proposats al llarg del procés d'ensenyament-aprenentatge dels alumnes. Derivadament s'entén que el comportament inapropiat, o el que també es coneix com a mal comportament, és el que vulnera o ignora la normativa establerta. (Gotzens, 1997).

Alguns autors han desenvolupat diferents definicions fruit de les seves recerques, però les diverses propostes sobre el concepte de disciplina escolar tendeixen a donar un enfocament allunyat de l'aspecte psicoinstruccional, és a dir, no la contextualitzen dins els processos d'ensenyament-aprenentatge, ni la vinculen amb la consecució de condicions propícies per al treball de professors i alumnes. Més aviat s'apropen a la idea d'imposar i reprimir que a la de crear condicions favorables de treball, motiu que justificaria cert rebuig al tema per part de la comunitat educativa.

2.2. Temes de la disciplina escolar

Un cop definit el concepte, podríem especificar els temes generals amb els que es vincula:

Temes de disciplina escolar de caràcter preventiu, que inclouen els relacionats amb la planificació de continguts, procediments i materials, distribució d'espai i temps, previsió de normativa bàsica per al funcionament del grup i facilitació de l'aprenentatge d'hàbits i actituds, així com els procediments i estratègies per a la seva aplicació.

Temes de disciplina relatius a la contextualització, adaptació i ajust de les normes i procediments previstos en el punt anterior a la realitat concreta de l'aula i entorn escolar.

Temes de disciplina relatius a la intervenció sobre problemes de comportament, ja siguin de caràcter puntual o extens, que representen la transgressió de les normes i de les maneres d'organització previstes i establertes,

Les categories apuntades sorgeixen de combinar tres tipus fonamentals d'acció disciplinària: la que es deriva de planificar l'ordre, la que es refereix a l'establiment d'ajustaments i adaptacions a l'entorn de les instruccions específic al qual s'ha d'aplicar i la centrada en la intervenció i resolució de problemes i alteracions concretes que sorgeixen en les situacions d'instruccions per a l'ordre i la socialització dels grups que integren la institució escolar.

2.3. Característiques de la disciplina escolar

La disciplina escolar té una sèrie de característiques que la defineixen:

En primer lloc, la dependència del context: es desenvolupa en un context determinat: l'escolar, en el qual es duen a terme el desenvolupament dels processos instruccionals o d'ensenyament-aprenentatge.

També es caracteritza per la funcionalitat instrumental: és l'instrument per aconseguir l'ordre necessari per funcionar a l'aula. "Disciplinar" els alumnes no és en si mateix un objectiu educatiu, però per educar-lo fan falta unes condicions i és aquí on la disciplina esdevé un instrument indispensable.

Així mateix, té un valor socialitzador: té propòsits de socialització entre els alumnes i entre aquests i el professor, raó per la qual s'ha de portar a terme de manera positiva.

Finalment, és característica per ser interactiva: la situació instruccional és interactiva (professors-aprenentatges-alumnes), per tant la disciplina no depèn únicament del que fa i de les decisions preses pel professor, sinó que cal un clima d'aula favorable per tal que la disciplina aconseguixi els seus propòsits.

2.4. Components fonamentals de l'enfocament preventiu

Tot i que més endavant incidirem en aquest tema, ens sembla interessant comentar, en aquest apartat, els components que faciliten un enfocament preventiu, donada la seva rellevància en tot plantejament disciplinari. Analitzar-los breument, ens permetrà d'entendre la complexitat associada amb el tema i, alhora, les múltiples facetes des de les quals l'hem d'encarar.

La comunicació a l'aula, que es refereix, tant a l'eficàcia comunicativa com a la comunicació de les normes establertes, sense oblidar el valor de la comunicació no verbal.

Pel que fa a l'*eficàcia comunicativa*, cal destacar que la comunicació és una de les peces claus de la funcionalitat i l'èxit de les instruccions. L'important a l'escola no és que tots intercanviïn missatges i opinions sobre qualsevol aspecte, sinó que tots tinguin oportunitat de donar a conèixer el que, tenint en compte el rol que desenvolupa cadascú, resulti una aportació significativa per als altres, contribuint així a la millora dels aprenentatges.

D'altra banda, el conjunt de *normes i procediments* amb els quals es pretén mantenir l'ordre a l'escola i l'aula ha de ser conegut per tots els membres de la comunitat. No es pot confiar que l'alumne ja "imaginarà" que el respecte als seus companys i al professor és lògic, o que s'ha de guardar silenci perquè els altres puguin parlar. Cal comunicar-li, que no és el mateix que dir-li, de manera que assegurem el seu coneixement, la seva comprensió i les implicacions de la seva posada en pràctica.

Els professors i alumnes intercanvien sovint *missatges no verbals*, els quals actuen bé reforçant allò expressat verbalment, bé substituint-lo o a vegades contradient-lo, i és que la comunicació és un procés multinivell. De fet, el llenguatge verbal, malgrat la seva enorme riquesa que representa en l'àmbit comunicatiu,

posseeix també importants limitacions, bona prova d'això és que a l'ésser humà li és molt difícil expressar-se de manera única i exclusiva amb paraules.

El clima emocional de l'aula, ja hem dit que constitueix la plataforma sobre la qual desenvolupar la disciplina escolar. Si la base "falla", també l'"empresa" farà fallida.

El clima de classe no "pertany" a ningú, sinó que *es construeix entre tots*; és molt important un entorn en el qual es respiri confiança i estímulo, que a la vegada sigui receptiu, però ferm i capaç d'oferir models d'interacció positiva entre les persones.

Un dels temes que millor sintetitza les implicacions entre comunicació, clima emocional i disciplina és el *joc d'expectatives que té lloc a l'aula*. És prou conegut l'estudi de Rosenthal i Jakobson (1968), segons el qual el suposat efecte que les expectatives que els professors posseeixen dels seus alumnes exerceix un impacte de tal magnitud sobre aquests alumnes, que arriba a condicionar el seu desenvolupament, en el sentit d'acomodar-se a les expectatives generades. No podem, però, oblidar que aquest efecte no és unidireccional, del professor cap a l'alumne, sinó que també les expectatives dels alumnes influeixen en el comportament del professor.

La planificació dels processos d'ensenyament-aprenentatge, esdevé un fet fonamental no només per la qualitat dels processos que es desenvolupen a l'aula, sinó també per aconseguir l'ordre necessari per dur-los a terme. Alguns dels components que cal destacar són:

- planificar els propòsits mateixos de la instrucció, així com els procediments i les condicions que han de permetre desenvolupar-los.
- planificar les normes que hauran de regir l'ordre del grup i els procediments que s'aplicaran per fer-les complir.
- planificar les possibles intervencions que caldrà introduir en cas de que, malgrat totes les previsions, apareguin problemes de comportament.

2.5. Conceptes relacionats

La disciplina a l'aula està relacionada amb una sèrie de factors que no es poden desvincular si volem entendre una mica més profundament aquest tema. Intentem donar una pinzellada dels mateixos.

2.5.1. La percepció de la disciplina a l'aula

En els últims anys, diferents autors han observat que el nombre d'estudiants que es comporten de manera disruptiva ha anat en augment. Els estudiants s'estan convertint en més disruptius a edats més primerenques, de manera que comportaments d'indisciplina considerats d'exclusivitat de l'escola secundària, també pertanyen ara a l'escola primària. Això pot indicar-nos, d'una banda, que els alumnes sembla que són més violents, i alguns adolescents en general són especialment propensos a la violència i estan mancats del sentit de culpa o remordiments, encara que també s'advocaria per la permissivitat de la societat en general davant tota aquesta situació (Badia, 2001).

Cal dir, que molts dels estudiants disruptius descrits pels diversos autors provenen de llars problemàtiques, llars disfuncionals, però que una vegada més, s'ha de fer constar que avui dia, i a causa de l'excessiva permissivitat de certes famílies, els estudiants són cada vegada més consentits, i s'allunyen de fer cap esforç per aconseguir allò que desitgen. Així, en famílies denominades "bé", es poden donar casos de problemes d'indisciplina de caràcter més o menys greu.

Per tant, el tema dels comportaments de disciplina i del càstig escolar existeix si tenim en compte que hi ha uns subjectes (adults) que tenen l'obligació d'establir unes normes i uns models de comportament regulats perquè tot funcioni de la manera més correcta possible, i altres individus (alumnes, adolescents) que intenten ignorar o fins i tot rebel·lar-se contra aquestes normes. Aquests dos temes són bastant difícils d'entendre si no partim de la percepció d'ambdues parts.

Com es pot preveure, tractar el tema de la percepció de alumnes-adolescents i adults és un tema molt complex. Hi ha diferents maneres de processar la informació per part de les persones. La psicologia cognitiva estudia de manera detallada el paper que té aquesta representació en els tractaments posteriors que requereixen l'activitat psicològica. El paper funcional de la percepció fa que actualment sigui considerada un component del tractament de la informació i de les activitats cognitives. La comprensió psicològica dels fenòmens perceptius insisteix en la incidència de tota la personalitat en el fet mateix de percebre clarament diferenciable aquest sentit de la simple sensació: a partir d'aquesta, el subjecte projecta sobre l'objecte una sèrie de qualitats o uns esquemes de selecció valorativa que la sensació no li aporta i que determinen la concreta i diferent percepció que d'unes mateixes dades sensible tot el món pot tenir.

No es pot oblidar que a pesar de la seva presumible efectivitat, les estratègies punitives per si soles, contribueixen a realitzar factors i percepcions en l'alumne sobre professor i de l'estructura educativa en general, que disten de ser una bona via per a l'establiment i consolidació d'unes pautes per a aprendre a comportar-se correctament.

2.5.2. Diferències en la percepció d'adults i alumnes dintre del marc escolar

Cada ésser humà percep i viu una mateixa situació de manera distinta. Davant un conflicte, es pot observar que l'estat d'ànim, la diferent capacitat de cadascú per observar i expressar una situació, així com les experiències prèvies de situacions similars, són elements que fan que es visqui i percebi una situació de manera diferent. Les persones que hi estan implicades, comparteixen la seva pròpia veritat, expressen cadascun l'experiència que va produir el conflicte, i quins són els seus sentiments en aquest moment.

Per tant, és necessari remarcar que la percepció adulta sobre els comportaments disruptius és de gran importància; importància que no només jutgen els professionals i investigadors que s'hi dediquen, sinó també, pares, professors, qui s'enfronten al treball d'educar uns alumnes i/o adolescents cada vegada amb una major problemàtica de gestió de les seves normes i comportament. Serà de summa importància en aquest punt, tenir en compte que, al marge de les consideracions que es poden fer a partir dels diversos autors que han treballat el tema des d'una perspectiva de caràcter més científic, bastants dels aspectes tractats corresponen al terreny de l'experiència pràctica dels educadors, amb totes les distorsions que aquesta informació pugui contenir.

Cal comentar que existeix avui dia una quantitat considerable de treballs sobre el tema de la percepció dels adults, encara que poques han treballat les percepcions dels professors i alumnes en relació amb les estratègies punitives. Aquesta literatura conté enfocaments diferencials i comparats dels seus diversos estudis (Gotzens, C., 1985).

Així doncs, l'elecció dels comportaments denominats d'indisciplina estarà mediatitzada per les preocupacions personals-professionals de cadascun dels grups que participen en l'educació dels subjectes, la qual cosa fa concloure que la perspectiva dels adults, en ser divergent, tindrà uns objectius igualment distints, per la qual cosa es farà necessària una normativa mínima sorgida d'un

acord previ entre educadors, ja que sinó el fet d'establir un ordre pot resultar un camí bastant difícil.

Tot això ens fa adonar que el que per a uns pot ser un problema d'indisciplina greu i amb serioses conseqüències, per a uns altres pot ser molt més simple i deixar-lo passar de manera desapercebuda. Alguns professors veuran en certs alumnes i en certs comportaments, un gran desig de molestar i danyar els altres amb dolenta educació, mentre per a uns altres es tractarà d'una manera de cridar l'atenció i a la qual no donen excessiva importància. Evidentment, això es reflectirà en l'ús i aplicació d'estratègies per a frenar aquests comportaments.

2.5.3. Els comportaments disruptius o d'indisciplina: com es perceben?

Abans d'iniciar aquest punt, seria interessant establir les diferències existents entre conductes disruptives i conductes antisocials. Així doncs, les conductes disruptives són aquelles en les quals els alumnes, en aquest cas, volen cridar l'atenció dels seus companys i del professor. Solen ser alumnes que tenen problemes d'afecte i/o rendiment acadèmic. Mentre que la conducta antisocial és aquell tipus de comportament que se salta, trenca o viola les normes de la societat (agressions físiques, extorsió, insults, robatoris, absentisme, etc). Depèn també de la freqüència amb la qual es donin aquestes conductes i de la gravetat o intensitat d'aquestes. La conducta antisocial que es viu com un dels problemes més greus en l'aula és l'agressivitat.

La disruptió té un marcat caràcter acadèmic. El nen disruptiu pot tenir característiques especials que demanen atenció als seus problemes conductuals a més d'acadèmics. La hiperactivitat, la falta d'autocontrol, el nen impulsiu, l'adolescent amb tendències antisocials, poden representar quadres clínics que no poden ser abordats solament des de l'estructura escolar.

Hauríem de tenir en compte els problemes de conducta disruptiva encara que donada la importància de la conducta antisocial i els problemes que comporta aquesta, no s'abandoni. Amb tot això, potser seria interessant definir d'una manera més concreta què s'entén per comportaments disruptius.

Els comportaments disruptius són un problema d'alta prevalença que poden tenir serioses conseqüències si no són tractats de manera adequada i amb especial interès. El terme "problemes de comportament" és encara profundament usat pels professors i apareix freqüentment en llibres d'alumnes que necessiten

educació especial. En general s'accepta que la descripció apropiada per al que s'anomena prèviament "disrupció", "alumne molest" sigui "alumnes amb problemes emocionals i/o comportamentals".

Galloway and Rogers (1994) citats a Cameron, R.J (1998), conclouen que el comportament disruptiu inclou qualsevol comportament que apareix com a problemàtic, inadequat o molest al professor. Així doncs, es pot concloure que la conducta de desobediència es produirà quan:

-
1. Es demani al subjecte que realitzi una conducta i aquest no respongui a la seva petició, i que la comenci a fer en un interval de temps superior al que s'havia establert.

 2. Quan es demana al subjecte que interrompi la seva conducta actual, o que no comenci a realitzar una conducta que està a punt d'ocórrer. El subjecte no interromp la conducta en un lapse inferior al prefixat.

 3. El subjecte no realitza una conducta que s'ha establert per norma que ha de realitzar.

 4. El subjecte porta a terme conductes que explícitament se li han prohibit.
-

Diversos aspectes importants a tenir en compte quan s'investiga sobre comportaments d'indisciplina són, per exemple, el fet que el procediment que s'utilitza per obtenir informació dels adults sobre quines són o què consideren comportaments d'indisciplina, ha consistit, la major part de vegades, a presentar llistes de comportaments i sol·licitar als subjectes enquestats que escollissin els comportaments que consideraven que podien classificar-se com a pertorbadors. En aquest sentit, la major part dels treballs presenten una limitació important i és el fet que a gairebé tots, l'elecció dels problemes de comportament s'ha de referir a partir de valoracions tals com el grau d'importància del problema, la freqüència amb què es presenta, etc., de manera que pot ser una limitació el fet de separar cadascun d'aquests aspectes.

A la vegada, es veu la necessitat de definir les categories de comportaments molestos. Si utilitzem conceptes difusos, frases ambigües, no ens haurà de sorprendre trobar variacions d'incidència. A més, i tal com s'ha comentat, el que és molest per a un professor, pot ser acceptat per un altre, la qual cosa emfatitza la importància de la definició objectiva dels comportaments específics que els professors poden trobar molestos.

També ens trobem amb la qüestió de la severitat del problema de comportament com contrari a la freqüència amb què ocorre. Serà interessant veure, per tant, el grau de problematicabilitat i la freqüència. El que sí és clar, és que la

definició i percepció dels problemes de comportament varia considerablement al llarg dels estudis i també respecte als estudis de pares versus professors.

2.5.4. Causes externes i internes a l'escola dels problemes de disciplina

Pretenem fer una anàlisi dintre del marc escolar, però no s'ha d'oblidar que molts dels problemes d'indisciplina tenen les seves causes fora de l'escola. Els alumnes indisciplinats no ho són perquè sí. La seva conducta disruptiva atén a certes raons.

Així doncs, es podria considerar que les causes dels problemes de disciplina poden provenir de variables de fora de l'escola i també poden venir de problemes dintre d'aquesta. El que és clar és que encara que aquests problemes es donin fora del centre, hi ha un tant per cent molt elevat que afecta al clima de l'aula.

Causes externes a l'escola dels problemes de disciplina

a) Crisi econòmica

Comencen a mostrar-se a les escoles comportaments preocupants com a resultat de la crisi social, cultural i familiar que estem vivint. Aquestes conductes impossibiliten el normal desenvolupament de l'ensenyament i la construcció d'ambients favorables per a l'aprenentatge. De la mateixa manera, afecten greument les relacions interpersonals entre els estudiants, i entre aquests i els docents; en conseqüència, la seva formació integral com a persones.

b) Efectes dels Mas-Media

La televisió mostra una programació violenta fins i tot en els dibuixos animats per als alumnes més petits. Encara que no es pot assegurar al cent per cent la influència que els programes de televisió exerceixen en els alumnes, sí es pot observar que exerceix un efecte potencialment nociu en aquests. I els alumnes amb necessitats educatives especials semblen ser particularment de risc, ja que tenen més dificultats per a diferenciar entre fantasia i realitat.

c) Generació "Jo"

En aquesta societat moltes vegades els problemes d'infelicitat i de depressió dels adults deixen en últim lloc els alumnes. Molts d'ells formen part de

famílies separades, divorciades o en les quals els pares han mort, etc. Molts d'aquests alumnes intenten sobreviure a tot això aplicant-se la frase de: "primer les meves necessitats".

d) Falta d'un ambient de seguretat familiar

Amb el temps les famílies grans han estat reemplaçades per nuclis petits en configuracions múltiples: famílies de mares o pares solters, famílies de pares on els dos són treballadors, famílies on no treballa cap dels membres a causa de la crisi econòmica que estem patint, famílies de fills únics, etc. Tot això fa difícil portar a terme l'educació dels alumnes de la millor manera possible.

e) Temperament difícil

Alguns alumnes són difícils de controlar sense una adequada adreça familiar i amb absència relativa de tots els factors psicosocials esmentats.

Causes internes a l'escola dels problemes de disciplina

a) Avorriment de l'estudiant

Hi ha alguns estudiants que no han desenvolupat activitats de supervivència i arriben a avorrir-se a l'aula. Això fa que els alumnes avorrits trobin plaer a fer empipar el professor i aquest hagi de prendre mesures. Aquí el conflicte apareix i es podria considerar culpables ambdues parts.

b) Ineficàcia

Els alumnes passen moltes hores a l'escola, hores que decideix l'administració consultant-ho amb els membres de la comunitat educativa. Però moltes vegades la participació en la presa de decisió dels alumnes és exclosa. El resultat és que un grup desenvolupa normes i procediments que defineixen els comportaments estàndard d'un altre grup. Les escoles que exclouen els estudiants de les normes de la classe o de l'escola en general corren un major risc d'insatisfacció general amb les normes, que són percebudes com a arbitràries i injustes.

c) Límits no gaire definits

De manera molt primerenca i prèvia, professors i administradors haurien d'especificar clarament i informar els estudiants dels estàndards de comportament acceptables abans que aquests siguin transgredits, i comunicar-los què

passaria si els estàndards fossin violats. Si els límits no estan clarament definits, els estudiants provaran fins a on poden arribar.

d) Absència de sortides acceptables per als sentiments

Molts professors tenen normes per als estudiants sobre què no han de fer, però no tenen normes sobre què fer. Els estudiants necessiten habilitats emocionals, de comportament i intel·lectuals per seguir les normes.

i) Atacs a la dignitat

Molts estudiants amb problemes de comportament crònic creuen que ells no podran ser reeixits a l'escola. Ells no creuen que puguin rebre atenció i reconeixement respecte a les necessitats que requereixen a l'escola.

2.5.5. Alguns factors implicats en el manteniment de la conducta desobedient

Cal assenyalar que hi ha altres variables que influeixen en el comportament dels alumnes i adolescents. Entre aquestes variables destaquen:

1. Característiques pròpies dels pares
2. Característiques pròpies dels fills
3. Característiques de la interacció pare-fills
4. Factors externs a la família

Dintre de les característiques dels pares es poden trobar les habilitats de comunicació, de control, de solució de problemes, famílies amb un nivell baix de moralitat, etc. Pel que es refereix a les característiques dels fills es trobarien problemes en habilitats socials, dolenta interpretació de certes situacions (conegut com biaixos cognitius), inadaptacions socials o emocionals, etc. En la interacció trobaríem els problemes conjugals, familiars, etc. Finalment en les variables externes a la família es trobaria la situació laboral, el grau d'ajustament social dels pares, etc.

Però si ens basem pròpiament en els alumnes-professors, podem trobar que de vegades s'originen problemes fora de l'aula i problemes en la pròpia aula. Respecte al primer cal dir que hi ha alumnes que no s'adapten a les realitats de

la vida, per raons com per exemple d'insociabilitat. La influència que l'ambient exterior a l'escola exerceix sobre l'estudiant és gran i contribueix a crear problemes de conducta. Respecte als problemes que s'originen en la pròpia aula, podem veure com el professor, els alumnes, les condicions materials de l'aula i la rutina escolar poden contribuir a la creació d'un clima que desemboqui en problemàtiques.

Problemes com, les característiques materials de les aules, l'organització dels horaris, i fins i tot la personalitat del professor, exerceixen gran influència a l'hora de desencadenar-se els problemes disruptius. Encara que els problemes de conducta també poden donar-se si el professor només ensenya pensant en aquells alumnes mitjans o mitjans alts, cognitivament parlant, utilitzant un llenguatge distant que fa que la resta d'alumnes menys avançats no arribin a entendre i s'avorreixin en el procés d'ensenyament-aprenentatge.

2.5.6. Valors i normes

Els valors i les normes en la nostra societat són fonamentals per poder assolir entre altres aspectes, un autoconeixement, una certa autonomia, i acabar fugint de l'individualisme. Si definim el que s'entén per normes podem comentar que són:

1. Un plantejament, pel qual el nen pugui saber què s'espera d'ell.
2. Una descripció, que permeti al nen saber com i quan s'ha de fer una cosa.
3. Una definició, que proporcioni al nen l'oportunitat de distingir entre el que és bo i el que és un inconvenient, entre el que està bé i el que no ho està, entre el que és convenient i el que no.
4. Una comunicació que permeti al nen saber què s'espera d'ell, l'escala de valors que tenen els seus pares, i mestres, i què és el que aquests consideren un bon comportament.
5. Un mètode per a organitzar la vida familiar dintre de casa que permeti saber als components de la família quines són les responsabilitats pròpies i les alienes i també la vida escolar. Tot això permet sincronitzar els diferents papers.

6. Un sistema per reduir tensions, amb la finalitat que les coses estiguin clares i que totes les parts sàpiguen amb certa precisió què pot ocórrer i quan. Les normes permetran a més als adults transmetre i ensenyar als alumnes coses com ordre, responsabilitat, valors, actituds, etc., coses que el nen ha d'aprendre primer a casa.

El moment crític per a començar a establir normes és quan els adults s'asseuen junts, discuteixen els problemes que plantegen els alumnes i es posen d'acord sobre quines qüestions necessiten d'algunes normes. En les famílies en les quals només existeixi pare o mare és important que aquesta situació pugui discutir-se amb amics, parents o tutors, de manera que totes les idees surtin a la llum i puguin contrastar-se diferents opinions referent a això.

Aquestes normes han de tenir una sèrie de punts:

- Han de ser raonables: és a dir, que el nen disposi de suficients recursos per a complir-la, que se li doni suficient temps per a complir-la (si una tasca ha de fer-se en un temps determinat aquest ha de ser raonable en funció de les possibilitats escolars, familiars i les altres necessitats i activitats del nen), que el nen sigui capaç de portar a terme eficaçment allò encomanat.
- Els adults han d'assegurar-se de poder distingir quan s'ha complert la norma i quan no. Les regles que intenten controlar aquelles situacions que els pares, mestres o tutors no poden comprovar amb facilitat solen ser ineficaces.
- Cal descriure les normes amb detall. Les normes han de quedar descrites amb suficient precisió perquè alumnes i adults sàpiguen quan es compleixen i quan no. Per exemple, no seria una bona norma la que digués "cal parar i desparar la taula". El que s'ha de determinar de manera exacta és com cal parar-la, no es poden deixar els plats bruts a la taula, s'han de dur a la cuina, buidar les sobres, posar els plats sota l'aigua, etc. La norma ha de definir i descriure què cal fer, marcant les coses fetes i les que queden per completar.
- Les normes han d'establir un límit de temps. Les normes que no s'han limitat en el temps no fan més que produir discussions. Les limitacions de temps són necessàries i importants, perquè ajuden a saber quan s'ha obeït una norma. Totes les normes han d'incloure un límit de temps per

al seu compliment, perquè això contribueix a promoure l'ordre i a reduir els desacords, l'ansietat i la culpabilitat; els límits de temps proporcionen la capacitat de predir el que pot ocórrer. Això és imprescindible a la vida de família, amb la finalitat d'evitar el caos.

- Ha d'existir alguna conseqüència prevista si es trenca el compliment d'una norma. I cal utilitzar aquelles conseqüències que siguin importants per al nen, perquè una conseqüència que per a un pare pugui ser un càstig, pugui no ser-ho per a un nen.

Càstigs i conseqüències han de ser raonables. Els càstigs excessivament severos que provoquen culpabilitat o preocupació no són bons càstigs. Els càstigs han de ser el més immediats possible i, si en la mesura que es pugui, han d'aplicar-se en el mateix dia en el qual es cometi la infracció o han d'aplicar-se amb coherència. La coherència val més que la severitat.

La coherència és una manera d'informar al nen que els pares pensen realment el que diuen. Una aplicació coherent de la regla i un càstig suau acabaran per tenir més efecte, a llarg termini, que la incoherència i, els càstigs severos. Ser coherents ajuda als alumnes, sobretot als més petits, a sentir-se segurs. En el cas contrari, els alumnes pateixen ansietat, perquè no són capaços de predir què és el que faran els seus pares.

Intentar aplicar coherentment una norma no bona, pot tenir com a conseqüència l'aparició de rancors i empipaments entre adults i alumnes, mentre que l'aplicació incoherent d'una bona norma suposarà, en canvi, que els adults no podran controlar el comportament del nen. Per contra, l'aplicació coherent de bones normes promouran l'ordre i la disciplina, donarà seguretat i contribuirà que tots ofereixin una millor disposició. Molts adults són menys coherents del que haurien de ser, entre altres coses perquè es creuen més coherents del que són en realitat. Quan no tenen un sistema clar i regulat de normes, el que ocorre és que no disposen de base alguna per manifestar-se coherentment.

3. Situacions problemàtiques típiques a l'aula. Identificació i caracterització

No és estrany trobar un augment de demandes en els últims anys per part del professorat respecte als problemes de conducta que presenten alguns dels alumnes. Aquestes conductes poden comportar problemes en l'àmbit acadèmic i en el seu equilibri emocional i personal. En aquest apartat seria interessant concretar els problemes de conducta més freqüents a les aules, per posteriorment aprofundir en tècniques i instruments d'avaluació que facin possible la prevenció i/o posterior intervenció.

Els resultats de l'estudi portat a terme sobre la gravetat de les conductes atribuïdes a l'aula Gotzens, C; Badia, M.; Genovard, C; Dezcallar, M.T. (2010), mostren que, en general, les conductes socials tendeixen a obtenir puntuacions més elevades que les conductes instruccionals. Els professors tendeixen a atribuir major puntuació a les conductes instruccionals que les seves col·legues de sexe femení i s'observa una tendència a atribuir major gravetat als comportaments instruccionals a mesura que augmenten els anys d'experiència docent.

Podem dir que en termes generals les conductes més freqüents que han motivat la demanda del professorat tenen a veure amb un primer grup de conductes relacionades amb la desatenció, inquietud motora i impulsivitat, ruptura i incompliment de normes, molestar als companys. El segon grup està format per conductes que apareixen amb una freqüència mitjana, que no per això resulten menys disruptives, com són: agressions verbals, agressions físiques, desafiament als adults, aïllament social, canvis bruscos d'humor, culpabilització als altres de la seva conducta, rabietes, mentides. Per últim, i com a tercer grup, i com a conductes de menor freqüència trobem: conducta sexual inadequada, destrucció de la propietat, robatoris i autoagressions.

Totes aquestes conductes poden derivar en un seguit de conflictes dintre de l'aula. No podem pretendre eliminar els conflictes, ja que són inherents a la nostra societat, sinó que cal centrar els nostres esforços a aprendre a conviure-hi, buscant estratègies, plans d'actuació i recursos que recolzin la nostra tasca d'ensenyar i transmetre coneixements que ajudin els nostres alumnes a generalitzar conductes pel seu posterior desenvolupament social.

De problemes de disciplina, n'hi ha en totes les etapes educatives en major o menor grau. S'ha anat constatant que en la educació primària els casos són més

aïllats i de manera excepcional poden aparèixer problemes del conjunt de la classe amb determinats professors. Cal remarcar que és en la etapa d'educació secundària Obligatoria on podem trobar més conductes conflictives ja que la mateixa obligatorietat de l'ensenyament produeix que hi hagi molts més alumnes amb escassa motivació cap a l'estudi. A les aules de Batxillerat bàsicament el problema desapareix, essent casos molt aïllats.

Estudis centrats en l'alumne remarquen que els alumnes que tenen problemes de disciplina presenten:

- Trets actitudinals com necessitat de cridar l'atenció, poca tolerància a la frustració, excessiva impulsivitat i poca capacitat d'autocontrol.
- Rigidesa en l'àmbit cognitiu quant a les idees i pensament sobre si mateix i la vida, rigidesa en les maneres de relacionar-se amb l'altre i rigidesa en les formes de processar la informació

Les conductes disruptives a les quals ens referim podrien ser definides com (Calvo , 2011):

- El conjunt de comportaments que realitza un alumne, de manera deliberada, en presència dels seus companys amb la finalitat d'interrompre la intervenció del professor en qualsevol moment.
- Aquestes conductes tenen altres probabilitats de ser interpretades pels docents com un atac personal o professional, essent capaces d'afectar als seus processos cognitius, fisiològics o conductuals. Això fa que pugui desembocar en un conflicte obert entre l'alumne i el professor, que és observat pel altres alumnes de l'aula.
- En la situació conflictiva, l'alumne disruptiu pot:
 - Rebre l'atenció de tots els qui estan presents a causa de la conducta inadequada.
 - Adquirir o desenvolupar el seu prestigi social com a líder negatiu
 - Incrementar el seu sentiment i capacitat de domini a l'aula
 - Servir de model als companys.

Quines són les conductes que podem trobar més freqüentment a l'aula i que per la seva intensitat i freqüència es poden convertir en disruptives?

Motors	Sorolls amb objectes	Molestar als companys/es	Verbalitzacions
<ul style="list-style-type: none"> • Aixecar-se del seient • Córrer per la classe • Brincar • Deambular sense motiu aparent per la classe • Balancejar la cadira • Postures corporals inadequades (asseure's a la punta de la cadira, agillonar-se damunt de la cadira...) • Fer el pallasso (carotes, treure la llengua...) 	<ul style="list-style-type: none"> • Donar copets amb el llapis, boli o qualsevol objecte a l'abast. • Trencar papers. • Arrugar folis • Tancar bruscament la porta de la classe. • Llençar el quadern damunt la taula • Donar copets a terra amb els peus • Donar palmades • Donar patades a les potes de la taula o a la cadira del company • Llençar la cadira o la taula 	<ul style="list-style-type: none"> • Llençar papers • Agafar el quadern, llibre o material de l'altre • Pessigar • Estirar els cabells • Pegar • Destrossar el treball • Amagar la motxilla • Escopir • Mossegar • Llençar guixos 	<ul style="list-style-type: none"> • Contestar quan no se li pregunta • Parlar amb el company quan no està permès • Cridar • Cantar • Riure • Xiular • Provocar-se la tos • Repetir paraules o frases que escolta • Cridar al professor constantment • Xiuxegar • Interrompre al professor

Ben segur que en aquestes diferents conductes en podem afegir moltes més tot partint cadascú de la seva realitat educativa. Si bé aquestes conductes interfereixen negativament en el procés d'ensenyança-aprenentatge i moltes vegades ens veiem desbordats quan apareixen, és necessari que reflexionem en l'estil educatiu i la reacció que el professor pren davant la interrupció, ja que també influeix en l'increment o disminució d'aquestes conductes. Així doncs, el tipus de reacció pot ser:

- *Agressiva*: el professor percep la interrupció com un atac personal i també reacciona agressivament.
- *Passiva*: actua com si no s'adonés del que passa a l'aula a fi de no gastar esforços o bé per la seva pròpia impotència davant d'elles.
- *Assertiva*: l'afronta amb decisió i calma, aplicant les normes establertes.
- *Cooperativa*: traspasa el problema i la situació al grup classe i als implicats, buscant el canvi immediat o el consens d'una sanció.

Així mateix, hi ha una sèrie de conductes del professorat que afavoreixen la presència de la disrupció i que, actuant damunt d'elles, podrien ajudar a disminuir-les

CONDUCTES DEL PROFESSOR QUE AFAVOREIXEN LA DISRUPCIÓ

Arribar tard a classe.
Sortir abans d'acabar la sessió.
Faltar al respecte als alumnes
Parlar pel mòbil
No portar la sessió preparada, improvisant a mesura que passa l'hora.
Donar una atenció selectiva, amb predisposició a aquells alumnes que segueixen la matèria amb més facilitat
No escoltar els suggeriments o les intervencions dels discents.
No elogiar quan és necessari
Ridiculitzar l'alumne davant del grup classe
No disculpar-se mai, encara que es pugui equivocar o actuar d'una manera inapropiada per als alumnes.
No anomenar als alumnes pel seu nom
No atendre de manera adequada els dubtes
Desenvolupar la sessió de manera monòtona i avorrida, sense utilitzar recursos i estratègies didàctiques tant a nivell de continguts com de dinàmiques de grup.

- Com a correctora de conductes inadequades. És útil per a controlar els problemes de conductes dels alumnes que dificulten el desenvolupament de l'activitat del professor a l'aula.
- Com una estratègia per desenvolupar i controlar les conductes desitjades. La seva finalitat és aconseguir que l'alumne sigui capaç de controlar la seva conducta, incrementar la seva autoestima, millorar la seva confiança i la seva relació intrapersonal i interpersonal (amb si mateix i amb els altres).

Sens dubte, la segona opció és la més adequada encara que ambdues són complementàries.

4. La intervenció en els problemes de disciplina a l'aula

Melero (2009) classifica les conductes disruptives segons les causes que les produeixen i el tipus d'intervenció que requereixen. Així doncs, les classifica en quatre grans grups que van de menor a major gravetat:

- **Conductes inadequades** d'alumnes que dificulten contínuament el transcurs de les sessions de classe, encara que mostren interès i manifesten un bon nivell en la realització de les tasques escolars.
- **Greu retard escolar.** Amb les seves conductes indisciplinades estan emmascarant la dificultat per seguir els continguts de la classe, un retard acadèmic i de vegades un poc domini de l'idioma. Aquest grup requereix atenció i suport acadèmic personalitzat i coordinat.
- **Greu retard escolar conjuntament amb conductes agressives,** provocacions verbals, intimidació física, absentisme, desobediència desafiant i violència sobre les instal·lacions escolars. La causa es pot trobar amb la desatenció o abandonament familiar, en un ambient marginal freqüentment relacionat amb la delinqüència. A més a més de la intervenció acadèmica hi hauria d'haver una intervenció de l'assistenta social dirigida a ells i a la família. També s'hauria de tenir en compte l'assistència psiquiàtrica.
- **Trastorns de conducta i de personalitat** que es manifesten en conductes agressives, hiperactivitat, violència... La intervenció ha de ser multidisciplinària i cal derivar l'alumne a serveis especialitzats.

No obstant això, hem de tenir present que els companys i companyes també poden influir en la conducta de l'alumne disruptiu.

Un dels objectius principals de la intervenció educativa, dintre de l'àmbit que ens ocupa, és la d'incrementar les conductes positives de l'alumne. Altres objectius són:

- Augmentar les seves competències per resoldre els seus propis problemes.
- Millorar les seves habilitats comunicatives, emocionals i les d'interacció social.
- Saber controlar les conductes impulsives.

Per tant, cal valorar la necessitat de:

Utilitzar estratègies d'instrucció i reeducació de les habilitats necessàries per a les àrees bàsiques.

Realitzar adaptacions curriculars.

Una intervenció més específica que permeti treballar de manera sistemàtica habilitats socials i emocionals, autocontrol i habilitats acadèmiques i d'organització. Aquesta intervenció es pot dur a terme mitjançant programes específics en petit grup.

Treballar amb la família a fi de generalitzar la conducta als contextos naturals.

Establir una bona coordinació amb altres professors que mantinguin relació amb l'alumne a fi de seguir les mateixes pautes d'actuació.

Hi ha diferents enfocaments per dur a terme la intervenció, però cal tenir en compte una sèrie de premisses. Si ens basem amb l'enfocament conductista cal tenir en compte que ens exigeix valorar els antecedents, les conseqüències i el context en què es desenvolupa. La reacció del professor i del context interpersonal determinarà la seva aparició o manteniment. L'alumne aprèn, mitjançant el condicionament operant, que algunes maneres de comportament aconsegueixen l'atenció que està buscant per la qual cosa algunes maneres d'interactuar del professor i dels companys actuen com a estímuls desencadenats reforçant la seva aparició i freqüència. Aquest enfocament no té en compte el que passa per la ment de l'alumne, ni els motius, ni considera que prengui consciència de la seva conducta inadequada.

Per altra banda, l'enfocament cognitiu té en compte el pensament, l'activitat mental del subjecte, els seus motius, interessos i emocions. Persegueix la manera com l'alumne interpreta, jutja l'entorn i les seves pròpies relacions perquè pugui realitzar una reestructuració cognitiva de la seva manera de pensar sobre si mateix i l'ambient, a fi d'afavorir un canvi d'actituds que modifiquin la seva conducta. La disminució de les conductes disruptives es basaria a fer que els aprenentatges siguin significatius, millorar la motivació, l'interès, el canvi d'actitud i el desenvolupament d'estratègies d'autocontrol. Parteix de la prevenció dels problemes abans que es manifestin, analitzant les variables que influeixen en la manera que té de conceptualitzar l'alumne i adaptant la seva resposta educativa a les necessitats educatives que presenten. Pretén millorar la seva autoestima, les oportunitats d'èxit a l'escola, canviar les actituds i desenvolupar estratègies d'autocontrol.

No obstant això, aquests enfocaments no s'exclouen entre si sinó que són complementaris.

4.1. Fases de la intervenció

Per tal de dissenyar la intervenció d'una manera adequada és molt important que prèviament definim els problemes de la forma més concreta possible, especificant al màxim quines són les conductes problemàtiques, en quines situacions es manifesten, amb quina freqüència i amb quina intensitat. El fet de concretar ens ajuda a poder ser més objectius tant en la valoració dels problemes com en l'avaluació dels resultats de la intervenció.

Un altre aspecte important és veure quins antecedents i quins conseqüents estan determinant la conducta que causa el problema. Sovint passen coses abans i/o després que aparegui el comportament que poden actuar com a provocadors o reforçadors.

Posarem com a exemple la següent situació:

“A la sessió de la tarda la professora demana a veure si algun alumne té un animal de companyia que el pugui portar a l'escola. En Jordi, un nen que de vegades presenta conductes que interfereixen en la dinàmica de l'aula, s'ofereix a portar un conill. La professora assenteix ja que pensa que podrà ser el protagonista de la classe i això l'ajudarà a la seva interrelació amb els altres. Abans de marxar diu explícitament:

—Demà, quan arribem, el primer que farem és observar i dibuixar el conill del Jordi.

L'endemà arriba el nen amb la gàbia. La col·loca damunt la taula essent l'expectació dels seus companys. Arriba la professora i diu:

—Bon dia a tothom!M'acaben de comunicar que hem d'anar a la sala d'actes. Poseu-vos en fila i anem. Després ja mirarem el conill!

En Jordi, comença a protestar, però la professora té pressa i demana que s'espavilin. Com que la protesta no ha estat efectiva, comença a donar cops de peu a les cadires, a les taules i a cridar de manera desmesurada. La professora és incapaç d'aturar aquesta conducta i demana l'ajuda a un company. La situació acaba la situació d'una manera desagradable ja que l'han d'immobilitzar fins que li passa la rebequeria.

La professora no entén el que ha passat i acaba verbalitzant:

—Sempre està igual!”

Què ha passat? Haguéssim pogut minimitzar l'enrenou? Cal que ens fixem que la professora remarca el que faran en arribar al matí . En Jordi es crea unes

expectatives que no es compleixen ja que en arribar a l'escola la situació que ell esperava ha canviat. A més a més, la professora no ha estat atenta al fet que el conill era el centre d'atenció i ella en un moment l'ha desviat perquè havien d'anar a la sala d'actes. Realment la conducta d'en Jordi, encara que no és l'adequada, ve produïda per un antecedent per la qual cosa és necessari que davant d'un alumne que presenta conductes disruptives cal estar més alerta i reflexionar sobre la nostra manera de fer i actuar.

En el pla d'intervenció probablement s'hauran d'introduir canvis en els antecedents i/o en els conseqüents i per això és fonamental ser conscients de com actuen.

Finalment podem reservar un espai per aspectes com la capacitat intel·lectual, les dificultats d'aprenentatge, la història escolar (tant de rendiment com d'adaptació), l'adaptació social i familiar i altres problemàtiques que calgui tenir en compte.

Per tant, en la planificació de la intervenció són fonamentals les següents premises.

ASPECTES A TENIR EN COMPTE EN LA PLANIFICACIÓ DE LA INTERVENCIÓ

Descriure els antecedents i els esdeveniments situacionals que normalment estan associats amb la conducta problemàtica.

Identificar la seva possible funció.

Definir de manera objectiva, i que per a tothom signifiqui el mateix, la hipòtesi de treball. Una manera pràctica de definir la hipòtesi és : **Quan això passa** (una descripció dels esdeveniments antecedents i situacionals específics que estan associats amb la conducta problemàtica), **l'alumne fa això** (una descripció de la conducta problemàtica), **per tal de** (una descripció de la possible funció de la conducta problemàtica).

Descriure les situacions d'intervenció (**on, qui, quan...**) «**El programa es realitzarà en..., per..., durant...**».

Elecció i desenvolupament de les estratègies o tècniques a utilitzar per aplicar el programa.

Especificar com s'avaluaran els resultats: observacions, registres, comparant el nivell de conducta actual amb la final...

El següent diagrama ens mostra els elements que cal tenir en compte per començar a planificar el procés d'intervenció prenen com a referència les premisses abans esmentades.



4.2. Avaluació dels problemes de conducta

La detecció de quins són els problemes de comportament a l'aula no presenta gran dificultat ja que és donen en el context de la classe i són observables pel professor. Però cal que siguem rigorosos en la recollida de dades mitjançant eines o tècniques avaluadores. Cal determinar si la informació que volem obtenir afecta a tot al grup, a un cas individual, a les relacions entre els companys o a la relació entre l'alumne i el professor.

El procés d'avaluació dels problemes de comportament a l'aula hauria de basar-se en les següents premisses: (Valles Arandiga, A., 1997)

- **Naturalesa de la informació.** Determinar el tipus d'informació que es vol obtenir (problemes de tot el grup, de cas únic, interaccions entre companys...).

- **Informació descriptiva.** S'han de recollir les característiques del context, les situacions interactives, els estímuls i tots els canvis que hi tenen lloc, a fi d'aconseguir la màxima objectivitat i que sigui el menys interpretativa possible. Recollir informació sobre els tres sistemes de resposta: motor, cognitiu i afectius.
- **Determinar els instruments a utilitzar per la recollida de dades** i que estiguin al nostre abast. La seva finalitat és identificar les circumstàncies que prediuen les conductes disruptives. El que pretenem és aconseguir informació sobre les següents qüestions (Benito Arias, 2003):
 1. Quins són els problemes de conducta que l'alumne presenta?
 2. Quines són les causes (físiques, socials, biològiques...) que es troben presents en el moment que apareix la conducta que considerem un problema i que, per tant, tenen un nivell alt de predicció que aquesta es doni?
 3. Quines situacions es produeixen just abans que aparegui la conducta problemàtica que són predictores d'una manera fiable que aquesta es doni? Quines situacions són les que prediuen que no es produeixi?
 4. Quines conseqüències semblen que la mantenen?
 5. Quines conductes adequades podrien produir a l'alumne les mateixes conseqüències que semblen mantenir la conducta problemàtica?
 6. Què podem aprendre a partir dels esforços previs realitzats per controlar la conducta problemàtica sobre les estratègies resultants?

Els diferents tipus d'enfocaments psicopedagògics han generat diverses maneres d'avaluació. Així doncs, l'enfocament de la modificació de la conducta ha generat *l'Anàlisi Funcional* com a element avaluador. De la mateixa manera, l'enfocament de la Competència Social ha propiciat el desenvolupament de tota una instrumentació (generalment qüestionaris i escales) dirigida a detectar les habilitats i destreses que faciliten o dificulten la interacció entre els companys de classe. L'enfocament de la solució de problemes ha generat, al mateix temps, un model avaluatiu (mitjançant la presentació de situacions problemàtiques) en què l'alumne expressa com defineix el problema, quines alternatives de solució proposa, quina previsió de conseqüències estableix finalment, quina és la solució més adequada per resoldre el problema d'interacció amb els iguals o adults.

Com es podrà veure, són diferents perspectives per abordar un fet comú: els problemes de comportament de l'alumne, en sentit negatiu, en tant

que interactua amb els iguals i els adults o, en sentit positiu, quines habilitats o destreses té per solucionar el seu problema de comportament.

- **Decidir quines estratègies utilitzarem**, a partir de la informació recollida, per actuar davant el problema definit.

Per modificar una o diverses conductes problemàtiques d'un sol subjecte podem elaborar un pla de modificació de conducta.

Per solucionar o modificar els problemes de comportament general de tot el grup classe serà més convenient dur a terme programes d'habilitats socials, autoestima o de solució de problemes.

També podem aplicar estratègies mixtes.

El professor pot comptar amb la col·laboració del psicòleg o psicopedagog del centre escolar, i entre tots dos han de perseguir els mateixos objectius en el plantejament educatiu de crear un clima de classe que faciliti l'aprenentatge.

4.3. Programes d'intervenció

Podem distingir diferents programes d'intervenció per incidir en les conductes disruptives que ens podem trobar a l'aula.

TIPUS DE PROGRAMES D'INTERVENCIÓ

Programes preventius

Programes de suport

Programes correctius o terapèutics

4.3.1. Programes preventius

Aquests programes tenen com a objectiu prevenir les conductes problemàtiques i parteixen bàsicament de:

- Fomentar un bon clima d'aula.
- Realitzar una bona gestió d'aula.

- La comunicació que s'estableix entre professor-alumne.

Per a una gestió eficaç de l'aula podem dur a terme una sèrie d'actuacions per incidir en els aspectes que incrementen el risc que apareguin les conductes disruptives.

Com ho podem dur a terme?:

1. Canviant les actituds de l'alumnat, ja que aquestes es poden educar. És necessari introduir missatges de valoració cap a l'esforç i les tasques ben fetes.
2. Selecció dels objectius i continguts curriculars que pretenem que els alumnes aconseguixin. Uns objectius i continguts ambiciosos, desmesurats, que no estiguin a l'abast del nivell cognitiu de l'alumne, o plantejats sense tenir en compte els interessos dels alumnes desembocaran en actituds desmotivadores que facilitaran que emergeixin conductes disruptives.
3. Utilitzant una metodologia variada i motivadora: combinar la lliçó magistral amb activitats diverses, utilitzar les noves tecnologies (ordinador, pissarra digital, canó,....,) ja que els nostres alumnes viuen immersos en la imatge.
4. Les preguntes que formulem a la classe en relació amb els continguts que treballem han de ser clares, i cal que ens assegurem que l'alumne les entengui.
5. La reacció que prenem davant les respostes dels alumnes influeix considerablement en el seus aprenentatges:
 - Cal donar un temps d'espera depenent de la dificultat de la pregunta fins que se sol·liciti la resposta.
 - Proporcionarem *feedback* després de cada resposta, assistint amb un moviment de cap, expressant verbalment el seu acord, repetint les respostes. Si la resposta és incorrecta és adequat confirmar la part correcta i explicar per què és incorrecta.
 - Evitem la crítica personal davant respostes incorrectes i, davant les correctes, utilitzar elogis amb moderació.
6. Mantenint l'atenció, tenint en compte que és una capacitat limitada. Si una activitat s'allarga en el temps apareix la fatiga i disminueix la capacitat d'aprendre. Així doncs, cal que planifiquem les activitats combinant:

- Activitats que impliquin processaments diferents (per exemple: fer matemàtiques i després l'assignatura de física no és aconsellable,)
 - Els continguts.
 - Els tipus d'agrupament: treball individual, petit grup, treball cooperatiu, alumne ajudant, desdoblament).
7. Identificant i detectant les primeres conductes desatentes (soroll d'objectes que cauen a terra, mirades cap a la finestra o porta, mirar el rellotge contínuament...) per tal d'evitar-ne l'augment i introduir tasques que modifiquin el tipus de contingut, l'espai físic.
 8. Tenir una bona organització del material de classe i del seu mobiliari.
 9. Guanyar-nos la col·laboració de la família tenint en compte que aquestes responen a diferents patrons, que van des de les molt col·laboradores fins a les que probablement estaran absents.
 10. Millorar el clima de la classe, establint límits i normes des del principi de curs.
 11. Coneixent els rols dels alumnes (el líder, el graciós... a fi d'establir una bona convivència i poder reconduir la seva actitud quan sigui necessari.
 12. Reaccionant de manera assertiva quan es produeix una conducta disruptiva. La nostra manera d'actuar és un dels principals paràmetres que la classe, i sobretot l'alumne disruptiu, utilitza per relacionar-se amb el professor. Les nostres reaccions aniran dirigides a:
 - Anticipar-se als comportaments i tenir preparada una possible resposta.
 - Si la disruptió és lleu i no interfereix significativament en les tasques que es duen a terme val més ignorar-la.
 - Evitar considerar-la com un atac personal.
 - Controlar les emocions, mostrant confiança en un mateix a l'hora de restablir l'ordre. S'ha d'intentar no mostrar agressivitat
 - No faltar al respecte al discent encara que aquest ho faci.
 - Parlar a soles amb l'alumne, sempre que el vegem receptiu.
 13. Delegar responsabilitats als alumnes que s'estableixin com a rutines. Aquestes responsabilitats fomentaran la seva autonomia per prendre les seves pròpies decisions. Ho podem fer establint càrrecs dintre de l'aula que s'alternaran durant del curs: encarregat de material, plantes, jocs, biblioteca, ajudant del professor.

En el següent esquema es mostren els criteris bàsics per dur a terme una bona gestió a l'aula. Aquests criteris són: els organitzatius, els metodològics i curriculars, i els socioemocionals. Com a exemple s'han posat una sèrie d'actuacions que podem complementar amb allò exposat anteriorment o amb la reflexió de la realitat que cadascú pot tenir al seu centre educatiu.



Com elaborar les normes a la classe?

Tenint en compte les regles de funcionament del centre és important que la primera setmana del curs elaborem unes normes a l'aula. Les hem de confeccionar conjuntament amb els alumnes procurant que siguin efectives per regular els comportaments més freqüents i rutinaris.

RECOMANACIONS PER A L'ELABORACIÓ DE LES NORMES A L'AULA

- Han de ser poques, clares, flexibles, redactades en positiu i per escrit. Per exemple “Respectar les explicacions del professor” és millor que “No parlar quan el professor explica”.
 - Mirar que no existeixin contradiccions entre les unes i les altres ja que sinó s'acaba instaurant la conducta no desitjable.
 - S'han de consensuar, no imposar-les.
 - Cal col·locar-les en un lloc visible de la classe. És important que siguin llegibles per la qual cosa utilitzarem una mida de lletra adequada a l'edat a la qual van dirigides. També hi podem afegir algun dibuix o signes (stop, semàfor,..) perquè siguin més motivadores. Les podem plastificar i d'aquesta manera les podran manipular si cal.
 - Cal recordar-les periòdicament en els moments que tenen una bona conducta, i no quan aquesta sigui inadequada.
 - Conjuntament amb els alumnes és necessari establir revisions a fi de comprovar si es compleixen o no.
 - La seva efectivitat depèn de les conseqüències del seu incompliment.
 - És convenient aplicar, de tant en tant, estímuls positius davant el compliment de les normes a fi de consolidar-les.
-

Hem de tenir present que el professor que només dóna importància a la seva tasca docent centrada en la matèria d'estudi i el seu objectiu és el temari no respon a una millor gestió de l'aula. Com a professionals som capaços de generar moltes conductes, tant positives com negatives, simplement parant atenció a aquestes. Quan constantment avisem els alumnes que tenen conductes alterades, el que realment fem es reforçar la mateixa conducta alterada que volem eliminar. Moltes vegades el problema es comença a desvirtuar quan comencem a ignorar aquest tipus de conducta.

Quan intervenen diferents professors a l'aula aquests poden interpretar de diferent manera les conductes disruptives. La intervenció ha de ser coherent mitjançant pautes d'actuació establertes pel professorat amb criteris comuns. Les estratègies han de ser acceptades per tot l'equip educatiu ja que d'aquesta manera els alumnes poden veure que l'actuació del professorat davant les conductes disruptives són coherents.

La planificació preventiva de pautes concretes i clares de funcionament, així com la gestió de l'aula ajudaran a disminuir les situacions problemàtiques que puguin sorgir.

Els programes preventius minimitzen l'aparició de conductes no desitjades i prioritzen la consecució de comportaments que permeten l'aprenentatge i la convivència.

Moltes vegades ens trobem amb situacions en què se'ns fa difícil captar i mantenir l'atenció de l'alumnat. A continuació presentem un seguit d'estratègies que ens poden ajudar en aquesta tasca.

Estratègies per captar i mantenir l'atenció

ESTRATÈGIES PER CAPTAR L'ATENCIÓ	ESTRATÈGIES PER MANTENIR L'ATENCIÓ
Puntualitat en l'inici de les classes.	Detectar el tipus d'activitat que generen majors nivells d'atenció per poder planificar les activitats.
Assegurar l'atenció de tot el grup.	Incrementar l'atenció a les conductes positives enfront es negatives.
Fer advertiments individuals als alumnes distrets cridant-los pel nom.	Mantenir el contacte visual i físic (tocar l'espatlla, el cap.)
Començar amb activitats dinàmiques (preguntes breus sobre la classe anterior, activitats pràctiques de curta durada).	Dissenyar tasques funcionals que evitin la monotonia: prendre apunts, aclarir dubtes, treballar en petit grup, resoldre problemes, intervenir, opinar, activitats físiques (representar, dibuixar).
Ubicar l'alumnat de menys rendiment a les files de davant.	Donar importància a les conductes que interfereixen la marxa de la classe realitzant un advertiment personal primer en grup i, si no funciona, en l'àmbit privat. Reconèixer el seu esforç si ho modifica davant la família i el grup.
Complir i fer complir les normes.	Canvis d'ubicació de la classe.
Presentar els continguts de manera estructurada, amb ordre i de diferents maneres: lectures, vídeos.	Animant els alumnes en les tasques que realitzen, despertant la seva consciència pel treball ben fet.
Informa'ls de les possibilitats d'èxit de l'aprenentatge i de la dificultat que aquest pot presentar (Hem d'estar molt atents perquè el que farem és bastant difícil, però segur que us sortirà molt bé.)	

Si partim d'aquesta concepció preventiva és necessari que coneguem programes d'intervenció que s'emmarquin dintre d'aquesta línia d'actuació i que ens puguin ajudar en la nostra tasca de prevenir les conductes disruptives dels nostres alumnes. Aquests programes són:

- **Programes d'habilitats socials:** Proporcionen elements de socialització, tant verbals com no verbals, i van dirigits a establir habilitats en el marc escolar, a fer amics, al maneig de l'estrès, a la regulació del llenguatge intern. Aquests programes afavoreixen les relacions interpersonals. Podem trobar diferents programes encara que farem esment en el programa *Decideix*.

Aquest programa pretén entrenar l'alumnat per saber buscar solucions adequades als seus problemes, sobretot als problemes interpersonals, és a dir, amb altres alumnes, amb els seus pares i mares, amb adults.

Existeixen dues versions del programa: *Decideix I* per al cicle mitjà d'educació primària i *Decideix II* per al cicle superior. Les dues versions són completes en si mateixes: es pot començar per la que correspongui, encara que no s'hagi treballat l'anterior. També es pot aplicar de manera correlativa, ja que qui les faci totes dues no tindrà la sensació d'estar practicant els mateixos exercicis, tot i que, en el fons, estigui desenvolupant sempre les seves habilitats cognitives i socials.

- **Programes d'habilitats emocionals:** L'educació emocional és el primer pas per ensenyar els/les nois/es a controlar les seves emocions i comportaments. Això s'aconsegueix augmentant el seu vocabulari sobre sentiments (s'utilitza material adient com cares dibuixades o fotografies que expressen diferents emocions). De vegades s'utilitza un diari de sentiments en què els nois han de dir quines experiències han tingut i com s'han sentit. L'objectiu és que aprenguin a identificar els seus sentiments i puguin expressar-los.

La major part de programes promouen habilitats socials com els següents: ajudar, compartir, respectar els torns, iniciar converses, expressar sentiments, fer preguntes, escoltar els altres, ignorar, complementar, parlar breument, treballar com a membre d'un equip, ser assertiu, disculpar-se, etc.

- **Programes d'habilitats comunicatives:** Aquests programes generalment ensenyen a expressar els propis pensaments, sentiments i expe-

riències als companys de manera efectiva. Aprenen comunicació no verbal com per exemple: mantenir el contacte ocular i ajustar l'expressió emocional al que estan dient. També aprenen a escoltar els altres. Poden incloure l'aprenentatge de l'autoregulació conductual i les estratègies de solució de problemes. Com a tasques d'entrenament se'ls donen una sèrie d'activitats que han de fer per relacionar-se amb els companys del grup. També plantegen uns objectius d'escolta i de parla. Molts d'aquests programes no només serveixen per aprendre habilitats de comunicació sinó que ajuden a adquirir un estil d'afrontament que els ajuda a tractar amb les adversitats de la vida .

- **Programes d'autocontrol:** Mitjançant la seva aplicació se'ls ajuda a donar solucions alternatives a l'agressió i a controlar les seves accions a partir de la relaxació, les autoinstruccions, els programes d'autocontrol de l'agressió i la ira, i els programes de control de l'estrès. L'autocontrol engloba una sèrie de competències com ara:
 - el coneixement d'emocions pròpies i dels pensaments que les provoquen;
 - capacitat d'anticipar conseqüències i actuar en funció d'aquestes;
 - capacitat per controlar impulsos;
 - capacitat de produir pensaments i conductes alternatives a la impulsivitat;
 - capacitat d'inhibir alguns desitjos immediats si se'n deriven conseqüències inapropiades a mitjà i llarg termini, i
 - resistència a les frustracions.

Es fan sessions d'entrenament dirigides a aconseguir que l'alumne "pari, miri i escolti" en el context de finalitzar les tasques acadèmiques.

En la seva aplicació se segueixen els següents passos:

- 1) El professor modela un procediment reflexiu d'execució de la tasca formulant pensaments en veu alta abans de cada acció.
- 2) L'estudiant ha d'imitar aquesta estratègia pensant en veu alta mentre finalitza la tasca.
- 3) L'estudiant ha d'anar reduint gradualment el volum de les instruccions.
- 4) Se li demana a l'estudiant que desenvolupi pensaments reflexius sense parlar mentre finalitza la tasca.

Aquest procediment, si s'utilitza sol, no ha demostrat eficàcia. En canvi és efectiu si es fa en combinació amb altres intervencions.

Es considera que l'alumne ha d'estar motivat a cooperar en el programa, ser capaç d'aprendre, seguir els procediments i fer els judicis que són necessaris. El professorat ha de tenir el coneixement, les habilitats i la motivació per entrenar els alumnes i supervisar de manera consistent el programa.

- **Programes de resolució de problemes:** La seva aplicació instrueix l'alumnat a desenvolupar els passos necessaris per donar solucions alternatives als conflictes, a partir de tècniques de comunicació i escolta activa. L'objectiu és ensenyar-los com pensar en els components d'un problema i com resoldre'l efectivament. Se'ls proposen els següents passos:
 1. Reconèixer el problema (Quin és el problema?)
 2. Interpretar la situació (Qui o què ha causat el problema?)
 3. Determinar la perspectiva de l'altre (Què pensa i sent cada persona?)
 4. Generar solucions (Quines solucions pot tenir?)
 5. Pensar en les conseqüències (Quina és la millor solució?)
 6. Aplicar la millor solució (Fer)
 7. Avaluar si la solució ha funcionat o no (Com ha anat?)Se'ls ensenya a utilitzar aquests passos en activitats diferents. Inicialment ho fan amb jocs i més endavant amb situacions de problemes interpersonals entre companys, pares, professors, etc. Moltes intervencions sobre aquest tema requereixen tenir habilitats que s'han d'haver entrenat prèviament.
- **La mediació:** La mediació és una manera de resoldre els conflictes entre dos o més persones amb la intervenció d'una tercera persona imparcial. Aquests conflictes poden estar relacionats amb la transgressió de les normes de classe, del centre, situacions que desagraden o semblen injustes... No es tracta d'actuar com a jutges, ni d'imposar les solucions sinó que es tracta de:
 - Regular el procés de comunicació de les parts.
 - Conduir la comunicació mitjançant frases senzilles.El mediador pot ser un professor, un alumne i/o un pare. Les fases del procés de mediació bàsicament són:
 - Premediació. Cal parlar ambdues parts per separat per tal d'explicar el procés a seguir. Se sol·licita el seu consentiment per realitzar la mediació.
 - Mediació:

- Presentació i regles de joc. Es tracta de crear confiança entre el mediador i els implicats. També es presenta el procés a seguir i les normes a seguir.
 - Expliquem. Les persones implicades exposen la seva versió del conflicte. Les parts han de ser escoltades.
 - Clarificació del problema. Cal identificar els punts conflictius, els de coincidència i els de divergència. Es tracta d'establir una plataforma en comú sobre els temes més importants que calen ser solucionats.
 - Proposar solucions.
 - Arribar a un acord. Cal definir amb claredat els acords presos. Aquests han de ser concrets, equilibrats i que es puguin dur a terme.
 - Establir un procediment de revisió i de seguiment dels acords presos.
- **Tutorització de companys:** Una estratègia que ha demostrat eficàcia és la tutoria entre companys. Consisteix en què dos alumnes treballen conjuntament en una activitat acadèmica i s'ajuden, s'ensenyen i /o proporcionen feedback mútuament. Aquesta forma de treball millora el temps de dedicació a les activitats acadèmiques i el reforçament del company d'aquestes actituds de treball.
Inicialment es fan 3-4 sessions d'entrenament per tal d'ensenyar què és, procediments i mètodes per determinar el progrés. Quan s'inicia s'agrupen per parells els/les alumnes de la classe i un fa la funció de preguntar a l'altre, i després es canvien els rols. Es fa un sistema que es guanyen punts per cada pregunta correcta. Durant aquest procés el/la professor/a supervisa l'activitat i aporta assistència si és necessari. També s'afegeix un sistema de reforçament per les parelles que han treballat correctament. A més es poden fer 2 grans equips a la classe i guanyar punts conjuntament. Al final de la setmana es nomena un equip guanyador, però se'ls valora a tots. Es poden fer gràfiques individuals per determinar el progrés.
 - **Entrenament en empatia:** L'objectiu és que aprenguin a entendre com pensen i senten els altres. Normalment se'ls presenten situacions a partir de dibuixos o vídeos de persones interactuant i el grup discuteix temes com la postura corporal, els possibles sentiments o pensaments de cada

persona que surt al dibuix o vídeo. Sobretot se'ls indueix que es posin en el lloc d'aquella persona. Els exercicis de *role-play* ('representació de papers') basats en l'escena que han vist anteriorment poden ser útils.

També se'ls pot ensenyar a identificar comportaments observables relacionats amb l'empatia. Finalment se'ls fa comentar com se senten de bé internament quan empatitzen i ajuden els altres.

- **Entrenament en autoinstruccions:** Les autoinstruccions verbals ajuden a reflexionar sobre el propi comportament i a utilitzar frases per guiar-lo i regular-lo. El programa de Kendall inclou unes frases a utilitzar per resoldre situacions que inicialment són impersonals (jocs, puzzles, exercicis de matemàtiques, etc.) i més endavant es presenten situacions interpersonals que han de representar amb *role-play* fent servir les autoinstruccions. L'objectiu final és que utilitzin les autoinstruccions de manera encoberta.

Bloomquist i Schnell (2002) aconsellen el següent:

- És millor aplicar a preescolar i primers cursos de primària programes d'habilitats socials i educació emocional
- Als alumnes més grans es preferible que se'ls incloguin també les àrees més cognitives com atribucions i resolucions de problemes.

Com a mínim es necessiten un seguit de sessions per poder entrenar qual-sevol de les àrees anteriors. Seria convenient que dintre del currículum escolar es tingués en compte la inserció d'aquests programes i es treballassin des de l'etapa d'educació infantil. D'aquesta manera, s'evitarien moltes conductes disruptives i molts problemes de disciplina dintre del marc escolar.

4.3.2. Programes de recolzament

Aquests programes se centren en la comunicació no verbal i verbal del professor que comuniquen als alumnes missatges que els ajuden a autocontrolar el seu comportament.

Són efectius si s'apliquen quan s'inicien les conductes disruptives: parlar desmesuradament, molestar als companys...

4.3.2.1. La comunicació no verbal

La comunicació no verbal és una eina poderosa i que transmetem mitjançant el nostre llenguatge corporal. Aquest tipus de comunicació agafa totes les accions en les quals el professor utilitza el cos per comunicar-se amb els alumnes. Permet establir el contacte entre el docent i el discent sense haver d'interrompre la classe. Es basa en fer ús dels següents elements que tots posseïm:

- **El contacte visual.** És important que mirem i que ens asegurem que l'alumne ens miri quan ens dirigim a ell. D'aquesta manera ens podem assegurar que ha entès el que li volem transmetre.
- **El llenguatge gestual.** Utilitzem les mans, el cap, les cames i els braços per comunicar-nos. Per mitjà del llenguatge gestual les emocions donen lloc a uns gestos definits. Per exemple, tanquem el puny quan estem enfadats, fem anar el dit amb gest autoritari quan renyem, ens posem el dit als llavis per demanar silenci, neguem amb el cap davant una sol·licitud dels alumnes que no veiem convenient...
- **La proximitat física.** L'apropament del professor cap a l'alumne pot donar-li infinites sensacions. Així doncs, depenent de la situació, li pot transmetre nerviosisme, por, confiança, tranquil·litat... Hem d'adequar la nostra proximitat en relació amb el que volem transmetre.
- **L'expressió facial.** Fa referència a tots els canvis que es produeixen en els nostres ulls, celles, boca... davant una situació que és o no és del nostre grat (apugem les celles davant la sorpresa, baixem els llavis quan estem descontents...). A través d'ella s'expressen estats d'ànim i actituds tant en nosaltres com en els nostres alumnes.

4.3.2.2. La comunicació verbal

El llenguatge verbal que s'utilitzi també és útil prenent com a referència:

- **El to de veu** utilitzat en les diferents situacions que es poden donar dintre de l'aula. Utilitzar diferents tons o elevacions de veu ajuden a resituar l'alumne en la tasca que duu a terme o en el comportament que està manifestant. No es tracta de cridar sinó de modular l'emissió dels nostres missatges prenent com a referència la situació que es doni a l'aula. No utilitzarem el mateix to de veu per explicar un tema que per preguntar, per renyar o per parlar amb un alumne quan estem contents.

- **Els missatges breus i concisos.**
- **Una comunicació cordial**, basada amb l'assertivitat. Per ser assertius cal:
 - Respectar-nos a nosaltres mateixos i als altres.
 - Conèixer tant els nostres drets com els dels altres i no deixar-nos manipular.
 - Mostrar-nos educats i honestos.
 - Tenir un bon control emocional, un bon autoconcepte i ser positius.
 - Ser capaços de demostrar les emocions i els sentiments sense ferir els altres.
 - Mantenir la serenitat i el sentit de l'humor per poder reconduir tranquil·lament les situacions difícils.
 - Saber escoltar i saber dir sí o no segons convingui, sense sentir-nos culpables.
 - Saber demanar el que volem.
 - Planificar els missatges i dominar el llenguatge no verbal.
 - Saber acceptar positivament les crítiques.
 - Acceptar la derrota quan sigui necessari.
- Utilitzant **missatges explicatius**.

És necessari que tinguem cura del nostre llenguatge procurant evitar les paraules amb connotacions absolutes (sempre, mai, tot, res, ningú, tothom) i les expressions que poden ferir els sentiments (sou uns desordenats, ets un mentider).

Aquestes frases les podem canviar per altres que expressin com ens sentim, és a dir, els sentiments que ens produeix la situació davant la qual ens trobem. Per exemple, podem dir: no m'agrada que la classe estigui tan desordenada, o estic decebut perquè m'heu explicat mentides.

Una fórmula expressiva que acostuma a generar una bona relació amb els alumnes és "**quan fas..., em sento...**". Aquesta fórmula permet que mostrem les nostres emocions i conseqüentment l'ajudarà a mostrar les seves. A tots ens agrada el reconeixement dels altres per la qual cosa procuraran repetir les actuacions que ens produeixen emocions agradables i evitar les que ens en produeixen de desagradables. És tan fàcil com el fet d'intentar-nos posar en el seu lloc i pensar què i com ens agradaria que ens diguessin les coses.

Els monòlegs que moltes vegades utilitzen els professors no afavoreixen la resposta verbal dels alumnes, manifestant un desinterès per l'interlocutor i per comprovar si aquest ha comprès el que s'ha exposat. A més a més, condueix els alumnes a perdre l'interès perquè saben que la seva opinió no compta. Una bona comunicació es basa en saber escoltar el que l'alumne ens vol dir.

Els missatges contradictoris i sobretot els dobles missatges també desemboquen a interpretacions equívokes en els alumnes que poden conduir-los cap a conductes considerades disruptives. Per exemple, en un moment en què ens trobem saturats podem dir: "Vull silenci. Bé, feu el que vulgueu!" Els alumnes que estan rebent la informació no saben a quin dels dos atendre. Per tant cal ser coherents en les nostres propostes i conducta i que els alumnes tinguin punts clars de referència.

Així doncs, cal que abans d'emetre l'etiqueta de "mal comportament" cal que revisem els nostres patrons de comunicació i estar atents als patrons dels nostres alumnes a fi d'informar-los quan es produeixen i les conseqüències que d'ells se'n poden derivar. Com més petits són menys recursos tenen per comunicar-se per la qual cosa quan actuen generalment ho fan per les seves emocions i sensacions. Hem d'evitar sermonejar perquè al final l'alumne, en convertir-se en un monòleg repetitiu (que generalment és limita a girar sobre el mateix tema), perd l'atenció i es desentén del que escolta.

Cal tenir en compte que els nostres monòlegs i els missatges contradictoris predisposen que sorgeixin conductes disruptives a l'aula.

4.3.3. Programes correctius o terapèutics

Es basen en l'enfocament cognitiu-conductual. S'utilitzen en les situacions en què un alumne ha sobrepassat els límits o normes que el grup ha consensuat i decidit. La seva utilització és necessària quan volem aconseguir que l'alumne assumeixi les conseqüències del seu comportament.

Hem d'utilitzar les mesures punitives con a últim recurs sent preferibles les intervencions dirigides al fet que l'alumne s'integri a la dinàmica de la classe. Només quan les estratègies instruccionals i motivacionals no hagin donat el resultat esperat en farem ús, ja que poden generar el deteriorament del clima de la classe o interferir en el treball d'altres alumnes.

PREMISSES PER APLICAR UN CÀSTIG

- S'ha d'aplicar de manera immediata a la conducta que es vol castigar, per tal que quedi molt clara la relació.
 - S'ha d'acompanyar del reforç positiu de la conducta desitjable, si no, no és efectiu.
 - Sempre que es produeixi la conducta s'ha d'aplicar coherentment i sistemàticament.
 - Contribueix a disminuir la conducta. Si aquesta no disminueix segurament que l'estímul que apliquem no està funcionant com a càstig. Per tant, no és eficaç i pot produir que l'alumne s'acostumi a rebre aquests tipus d'estímul i s'hi adapti.
 - S'ha d'aplicar com a mesura educativa i no com a resultat de perdre el control.
 - No aplicar sinó el podem fer complir.
 - Ha de ser proporcional a la falta comesa.
-

En els següents quadres s'exposen les estratègies que hem cregut més adients per dur a terme la intervenció a l'aula:

ESTRATÈGIES PER REDUIR O EXTINGIR UNA CONDUCTA

RETIRADA D'ATENCIÓ

- Es deixa de prestar atenció o ignorar la conducta davant les manifestacions que interfereixen el procés d'ensenyament-aprenentatge. Així la conducta inapropiada tendirà a extingir-se. Com actuar:
- Evitar el contacte ocular o emetre qualsevol recriminació, gest o paraula, sempre que la conducta no sigui un perill per a l'alumne o per als altres.
 - No hem de dir res (ni retrets, ni sermons...).
 - Quan la conducta comenci a disminuir tornarem a prestar-li atenció.

TEMPS FORA

Consisteix a separar l'alumne de la resta de la classe. Generalment s'aplica un minut pels anys que té. El lloc que cal elegir no ha de tenir cap gratificació o reforç, ja que sinó aquesta tècnica produirà l'efecte contrari. Es pot dur a terme dintre de l'aula o escollint un lloc fora d'aquesta.

Abans d'aplicar-la cal advertir l'alumne que la pot patir. Hem d'evitar la confrontació verbal i física a l'hora de la separació.

EXTINCIÓ	<p>Cal buscar quina és la causa que està reforçant la conducta per després eliminar aquest reforçador. Si identifiquem que es el que realment manté la conducta després la podem controlar millor. Aquesta tècnica pot tenir els següents efectes:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Una vegada extingida la conducta pot tornar a aparèixer. • Pot provocar conductes emocionals (plors), així com conductes destructives. • De vegades pot passar l'efecte contrari, és a dir, augmentar en intensitat i freqüència.
PRÀCTICA POSITIVA	<p>L'alumne ha de practicar conductes físicament incompatibles amb la conducta inapropiada durant períodes de temps determinats. És una estratègia d'efectes ràpids i aquests es generalitzen. (En Joan cada dia tanca la porta amb cops.)</p>
SOBRECORRECCIÓ	<p>Es tracta que l'alumne, després de realitzar una conducta en la qual ha pogut produir-se algun desperfecte, ha d'efectuar un treball complementari o de restauració a la cosa que ha produït. (Si ha llençat un paper haurà de replegar-lo i escombrar la classe.)</p>
CÀSTIG	<p>Mesures adoptades per extingir conductes inadequades o actituds negatives aplicant conseqüències negatives.</p>
ESTRATÈGIES PER AUGMENTAR CONDUCTES DESITJABLES	
REFORÇ POSITIU	<p>Quan es realitza la conducta desitjada podem utilitzar reforçadors de tipus social (elogi, somriure..): "Etic molt content". És la tècnica més eficaç per reforçar conductes adaptades i que aquestes s'incrementin.</p>
REFORÇ NEGATIU	<p>Pretén incrementar la freqüència d'una conducta desitjable eliminant el fet o objecte desagradable que antecedeix la resposta. Cal retirar els reforçadors negatius quan s'ha donat la conducta desitjada ("Si fas els primers tres exercicis no caldrà que facis els dos últims). La seva aplicació pot ser de manera contínua o intermitent, encara que la primera és més efectiva.</p>

CONTRACTE DE CONTINGÈNCIA

Un contracte de contingències o contracte conductual és un document escrit que explicita les accions que l'alumne està d'acord a realitzar i estableix les conseqüències del compliment i del no compliment de tal acord. Implica l'intercanvi recíproc de recompenses contingents en relació amb conductes específiques de les persones signants del contracte (docent i alumne). Els contractes són especialment útils per a persones amb escassa capacitat d'autoreforç. Han d'incloure:

- Una descripció detallada de la conducta en qüestió utilitzant en la redacció un llenguatge positiu, donant la sensació que complint el contracte s'avança, sense induir-lo a la por al càstig.
- Els criteris per saber quan una conducta es dona per aconseguida (forma, freqüència).
- La durada màxima del contracte. És necessari incloure condicions acceptables en les quals es mantingui un equilibri entre les exigències i la recompensa.
- Una relació dels premis que s'aconsegueixin a mitjà i llarg termini, fixat en dates concretes.
- Un acord sobre les conseqüències negatives en cas que les condicions no es compleixin.
- Un acord del mètode de control sobre la conducta de qui fa el registre.
- Procurar que passi el menor temps possible entre la conducta acordada i les conseqüències del contracte.

ENCADENAMENT

Aquesta tècnica consisteix a recompensar després que es realitzi tota una sèrie de conductes enllaçades les unes amb les altres, formant una cadena natural d'activitats.

Per exemple, si l'alumne primer endreça la taula de treball, i després s'asseu al seu lloc, podrà realitzar una activitat que li agradi.

Conseqüentment aquesta última conducta és la recompensa o premi. Aquest procediment es pot utilitzar per tal que l'alumne adquireixi noves habilitats (descomposant aquesta conducta en diferents passos) o per cavalcar les conductes del nen de manera que constitueixin cadenes i aconseguir així que aquestes conductes es mantinguin de manera natural.

Premack (1965), va exposar que si sabem quines són les activitats que més li agraden a un infant o adolescent, podem utilitzar-les per reforçar la presència d'altres que són menys agradables.

La diferència fonamental amb altres tècniques com el reforç o el cost de resposta, és que el reforçador no és un objecte, fitxa, premi o qualsevol element primari, sinó una conducta d'alta probabilitat d'ocurrència en un alumne concret. Igualment, l'objectiu del canvi és una conducta de baixa probabilitat d'ocurrència però que desitgem que augmenti.

Orientacions generals:

- La podem adaptar a diferents edats i pot prendre diferents formes, Es pot aplicar preferentment i, segons el nivell de l'infant, a partir dels 7 o 8 anys.
- És una tècnica bàsicament d'aplicació individual, ja que depenem de les preferències naturals de l'alumne
- Cal ser creatius en la seva aplicació i el secret està a trobar la conducta d'alta freqüència que ens serveixi com a reforçador adequat en cada cas
- En alguns casos, sol funcionar molt bé recolzar-se en registres o gràfics visuals on l'alumne pugui veure que té a la seva disposició l'activitat reforçant
- És necessari assegurar-nos que l'alumne aconsegueix alguns petits assoliments al principi per tal que no es desmotivi.
- S'espera que les noves conductes que han hagut de ser reforçades al principi amb d'altres activitats gratificants, vagin progressivament consolidant-se i, finalment, no necessiten el reforç inicial per aconseguir la conducta desitjada.
- Per tal que funcioni és necessari conèixer quines són les conductes més reforçants per a cada nen. La seva aplicació en grup, pot ser complicada ja que les àrees d'interès de cada alumne poden variar.

PRINCIPI DE PREMAK

Per finalitzar aquest apartat desenvoluparem la tècnica d'economia de fitxes en la qual intervé el reforç positiu i l'extinció (augment i reducció de conductes desitjables).

7.3.3.1. L'Economia de fitxes

L'estratègia d'economia de fitxes és un instrument complex que cal planificar de manera acurada si volem que sigui efectiva i que finalitzi amb èxit.

El reforç positiu vindrà donat per les fitxes que l'alumne guanyarà o rebrà com a premi davant les seves conductes adequades que vulguem establir.

L'extinció es concretarà en les fitxes que perdrà cada vegada que tingui conductes no desitjades.

Les fitxes que rebrà (recompensa) posteriorment seran intercanviades per una varietat d'activitats agradables, premis o lllaminadures.

Prèviament el professor i l'alumne han de fixar clarament el valor de les fitxes i les conductes que seran premiades. Aquestes conductes han de correspondre a aquelles situacions que el professor desitja implantar en l'alumne. Els premis només es podran obtenir mitjançant les fitxes i, si és necessari, les conductes indesitjades s'eliminen utilitzant la tècnica de la pèrdua contingent d'aquestes.

Té una sèrie de avantatges tals com:

- no interromp la conducta
- permet l'autocontrol (demora el reforçament)
- és un sistema independent de l'estat momentani de privació

PAUTES PER APLICAR LA TÈCNICA D'ECONOMIA DE FITXES

Els alumnes han de tenir a l'abast, en un lloc visible de la classe, quines són les conductes desitjades i quines són les conductes indesitjades, valorades amb el grup classe.

Han d'administrar-se les fitxes una vegada realitzada la conducta, i amb la major immediatesa possible.

L'administració de fitxes de manera individual es pot realitzar durant la pròpia dinàmica de la classe, sense necessitat de donar-li major èmfasi i importància a l'entrega de la fitxa. Quan entreguem la fitxa caldrà reforçar socialment l'alumne (elogi, comentari positiu).

Quan un alumne realitzi una conducta no desitjada (prèviament exposada i valorada en el grup) haurà d'entregar el nombre de fitxes que s'hagi establert (cost de resposta) sense que això ocasioni cap tipus d'alteració emocional tant en l'alumne com en el professor. Tranquil·lament se li indicarà quina conducta no desitjada ha realitzat i quin és el seu cost, recollint les fitxes.

És convenient aclarir per quin motiu l'alumne rep o perd una fitxa amb la finalitat que associï la relació de contingència: conducta desitjada conseqüència positiva, conducta indesitjada conseqüència negativa.

El tipus de fitxes les dissenyarem tenint en compte les característiques de l'alumne (cares somrient, estrelles, gomets de colors).

Quan l'alumne hagi de fer l'intercanvi ha de poder escollir entre diversos premis.

Hem de procurar mantenir un equilibri entre les fitxes que es guanyen i les que es perden.

Cal fixar on i quan es faran els intercanvis (per exemple, cada dia a la tarda en finalitzar les classes) i estipular si cal un sistema d'estalvi (per exemple, tots els dies puc obtenir petits reforçadors i estalviar per aconseguir un reforç major).

Hem d'utilitzar un sistema de registre que estigui exposat a la vista de tota la classe si es tracta de modificar o dur a terme conductes a tot el grup. Si és per un alumne concret utilitzarem un registre individual.

A continuació, exposem un exemple de registre que podem utilitzar i que cadascú pot adaptar a la seva realitat, augmentant o disminuint les normes que prèviament s'hauran consensuat amb el grup classe. També podem utilitzar-lo en alumnes que presenten conductes disruptives de manera més aïllades i com una estratègia que pot utilitzar la família a casa. Podem utilitzar un gomet verd quan la conducta s'ha aconseguit i un de groc quan no s'ha aconseguit.

Norma	DILLUNS	DIMARTS	DIMECRES	DIJOUS	DIVENDRES
Aixecar-se sense permís					
Caminar sense córrer a l'aula					
Respectar el material					
Treballar en silenci					
Prestar atenció a les explicacions.					
TOTAL					

Abans de registrar cal confeccionar la llista de conductes que permeten guanyar fitxes a l'alumne i la que li produeix pèrdua de fitxes.

Adquisició de fitxes	Fitxes
Caminar correctament sense córrer	1
Deixar treballar el company almenys 30 minuts	2
Demandar permís per sortir de la classe	1
Treballar amb silenci	3

Pèrdua de fitxes (Cost de resposta)	Fitxes
Aixecar-se sense permís	7
Córrer per la classe	5
Interrompre quan parla un company	2
Trencar el material (fulles, llapis)	3

En el següent registre quedaran explícits el guany i la pèrdua de fitxes, així com les que pot intercanviar cada dia o, si ell vol, acumular per aconseguir una recompensa que necessita més punts. Prèviament haurem planificat quines activitats o premis tindrà l'alumne una vegada intercanvi les fitxes.

Alumne:

	DILLUNS	DIMARTS	DIMECRES	DIJOUS	DIVENDRES
Fitxes guanyades					
Fitxes perdudes					
Fitxes a intercanviar					

Intercanvi de fitxes guanyades	Fitxes
Jugar amb l'ordinador durant 30 minuts	10
Sortir al pati cinc minuts abans, després d'acabar la feina	3
Llegir un conte	5
Repartir els exàmens	5
Escoltar música durant 15 minuts	8
Aconseguir un llapis	7

Un dels principals objectius del sistema de fitxes és que l'alumne es vagi habituant de manera gradual i progressiva a tolerar retards quan a la recepció de fitxes conforme avança el programa, és a dir, si cada vegada que arreplega un paper li donem un punt més endavant haurà de replegar-ne dos per aconseguir el mateix punt.

Cal no caure en l'error d'aplicar conseqüències gratificants de manera arbitrària a fi de no produir efectes no desitjats, per la qual cosa només ho farem en aquelles conductes adaptades que vulguem augmentar.

4.3.4. Recull d'instruments d'avaluació i programes d'intervenció

Presentem un recull d'instruments d'avaluació i de programes d'intervenció dirigits a treballar les diferents habilitats i competències (socials, cognitives, emocionals...) per prevenir les conductes disruptives.

AUTOR	TÍTOL/ OBJECTIUS	APLICACIÓ	TIPUS D'APLICACIÓ	EDITORIAL	ANY DE PUBLICACIÓ
Bornas, X., Servera, M., Galván, Ma R.	PEMPA: Para, escucha, mira, piensa y actua. La reflexividad y el autocontrol Reducir el comportament impulsiu substituint-lo per la reflexió sistemàtica abans de prendre decisions mitjançant l'adquisició progressiva de destreses cognitives d'autoregulació del comportament.	Ed. Infantil i Primària (a partir de 4 anys)	Individual i petit grup 36 sessions	Grupo Albor-Cohs, Bilbao	2002
Allo, B.	Programa de intervenció educativa para aumentar la atención y reflexividad (PIAAR). Potenciar la reflexivitat reforçant les funcions bàsiques de discriminació, atenció, raonament, retard de respostes, autocontrol verbal, anàlisi del detall, ús d'estratègies cognitives.	Nivell 1: dirigit a alumnes de 7 a 11 anys Nivell 2: dirigit a alumnes de 12 a 14 anys	Individual o grupal 25 sesiones (nivell 1) 30 sessions (nivell2)	TEA-Ediciones. Madrid	1997
Monjas, M ^a .I.	PHEIS. Programa de enseñanza de habilidades de Interacción social Promoure la competència interpersonal. Es pretén que els alumnes aprenguin a relacionar-se positivament i satisfactoriament amb altres persones, ja sigui tant amb els seus iguals com amb adults.	Alumnes de 4 a 10 anys	30 sessions	CEPE. Madrid	2006

El programa Educa. Escuela de padres. Educación positiva para enseñar a tu hijos

Díaz-Sibaja, M. A., Comeche, M. Díaz, M.	És un programa amb un metodologia eminentment psicoeducativa i el seu objectiu consisteix a ensenyar una varietat de tècniques conductuals i cognitives de demostrada eficàcia que permeti als pares desenvolupar de manera més adequada les seves funcions educatives i socialitzadores..	Pares de alumnes de 2 a 12 anys	Individual i grupal	Pirámide. Madrid	2009
--	--	---------------------------------	---------------------	------------------	------

Escala para padres y profesores Escala de autoevaluación de niños y adolescentes

Reynolds, C.R. Kamphaus, R.W.	Sistema d'observació del subjecte. Format d'història clínica. Avaluat aspectes adaptatius (lideratge, habilitats socials, adaptabilitat, relacions interpersonals, relacions amb els pares, autoestima i confiança en si mateix) i inadaptatius (ansietat, agressivitat, problemes d'atenció, d'aprenentatge, hiperactivitat, retraïment, depressió, actitud negativa cap al col·legi i cap als pares...) de la conducta del nen.	Alumnes de 3 anys fins adolescents de 18 anys.	Escala per a pares i professors: 10-20 minuts. Escala d'autoavaluació de nens i adolescents: 30-45 minuts	Editorial TEA	2007
----------------------------------	---	--	--	---------------	------

Cuestionario de autocontrol infantil y adolescente

Capafons, A. Silva, F.	Valora els aspectes implicats en els models d'autoregulació i autocontrol: motivació pel canvi, procés de retroalimentació, preses d'anticipació de conseqüències, processos d'atribució causal, processos de judici i habilitats per a l'autodeterminació	Alumnes d'11 a 19 anys	30-40 minuts	Editorial TEA	2001
---------------------------	--	------------------------	--------------	---------------	------

<p>Piensa en voz alta. Habilidades cognitivas y sociales en la infancia. Un programa de resolución de problemas para niños</p> <p>Camp, B.W. Bash, M.A.S.</p>	<p>Alumnes amb problemes d'agressivitat de 6 a 8 anys</p> <p>Individual i petit grup 23 sessions</p> <p>Promolibro, València 1998</p>
<p>Programa de desarrollo infantil en competencias emocionales</p> <p>Cobo, M. Galindo, A</p>	<p>Educació Primària</p> <p>ICC E. Madrid 2006</p>
<p>Arias, A., Ayuso, L. M., Gil, G. y González, I.</p> <p>ACE (Alteración del comportamiento en la escuela) A-EP (Evaluación de la autoestima en educación primaria)</p>	<p>Alumnes de 3 a 13 anys</p> <p>TEA 2010</p>
<p>Programa de educación para la convivencia. Cuaderno de habilidades sociales.</p> <p>Alberto Acosta, J.L. López Megías Segura, I. Rodríguez, E.</p> <p>programa de educación para la convivencia (pdf) (Cuaderno para el alumno) www.juntadeandalucia.es/educacion/convivencia/Habilidades Sociales Guía para el educador http://convivencia.files.wordpress.com/2008/11/habilidades_socialesacosta-2003guia_educador-33p.pdf</p>	<p>Últim curs de Primària i per als primers de Secundària</p> <p>Individual o col·lectiva</p> <p>Universitat de Granada (en línia) 2003</p>
<p>Segura, M. Arcas, M</p> <p>Programa de competencia social. Piensa Antes http://www.cproceuta.es.SOCIAL/PROGRAMA%20PIENSA%20ANTES.d</p>	<p>Alumnes de 4 a 6 anys</p> <p>Individual o col·lectiva</p> <p>(en línia)</p>

<p>Programa de anàlisis, asesoramiento y actuación para la modificación de conducta. Herramientas y orientaciones para intervenir ante problemas de comportamiento</p> <p>Martínez, J.P. Gómez, F.</p> <p>Conjunt de registres per acollir la demanda, l'actuació i l'assessorament a família i professors de l'alumne amb problemes de disciplina. PROGRAMA 3^a. Ministerio de Educación http://www.doredin.mec.es/documentos/01820091005564.pdf</p>	<p>Per a pares i professors</p> <p>Individual o colectiva Variable. uns 20 minuts per cada escala,</p>	<p>Bubok Publishing S.L. (en línia)</p> <p>2012</p>
<p>Escalas de Clima Social (FES, WES, CIES y CES)</p> <p>R.H. Moos; B.S. Moos; E.J.Trickett</p> <p>Escala de clima social en el centro escolar (CES): compuesta por Relaciones, Autorrealización, Estabilidad y Cambio. Escala de clima social en la familia (FES): compuesta por Relaciones, Desarrollo y Estabilidad.</p>	<p>Adolescents</p> <p>Preferentment col·lectiva</p>	<p>Departament d'Educació. Generalitat de Catalunya (en línia)</p>
<p>Programa de competencia social. Decideix I</p> <p>Segura, M. Arcas, M. Mesa, J.</p> <p>http://www.xtec.cat/alfresco/d/d/workspace/SpacesStore/bef3af0d-4a53-461d-aaf2-f6c376f879e2/decideix1.pdf</p>	<p>Cicle mitjà</p> <p>Preferentment col·lectiva</p>	<p>Departament d'Educació. Generalitat de Catalunya (en línia)</p>
<p>Programa de competencia social. Decideix II</p> <p>Segura, M. Arcas, M.</p> <p>http://www.xtec.cat/alfresco/d/d/workspace/SpacesStore/d508f36a-ea83-4a82-94da-6624e73a16a7/decideix2.pdf</p>	<p>Cicle Superior</p> <p>Preferentment col·lectiva</p>	<p>Departament d'Educació. Generalitat de Catalunya (en línia)</p>

5. L'assessorament psicoeducatiu en conductes disruptives

Entenem la funció d'assessorament com un procés de col·laboració i ajuda per a la millora educativa. Aquesta visió implica la participació de diferents professionals respecte a qualsevol cosa que és vulguiol millorar, si més no, d'allò que es vol realitzar conjuntament.

L'assessorament psicopedagògic requereix una demanda a partir d'una necessitat explicitada o objectivada (sentida). Per tant, cal comptar amb la disposició favorable per part dels professionals assessorats.

Actualment assistim a l'allunyament del model d'assessorament individual per apropar-nos cada vegada més a models d'assessorament que veuen a l'escola i les seves propostes curriculars com els objectes d'atenció. L'assessorament ja no se centra solament en l'individu sinó en l'escola i el currículum.

Assessorament al professorat

La tasca d'assessorament al professor haurà de dirigir-se a aconseguir un canvi en relació amb les seves actituds. Per poder donar resposta a les necessitats d'una diversitat d'alumnes, el professor ha de dissenyar alternatives metodològiques adaptades a les característiques individuals i que siguin capaces d'estimular com més aprenentatge millor. Es busca la recerca d'estratègies per a l'èxit de tots els components del grup. Entre aquestes estratègies es preveu:

- La utilització de temps de treball adaptats als ritme d'aprenentatge dels alumnes.
- La modificació de maneres d'agrupament.
- L'ús de recursos didàctics alternatius.

Ara bé, la posada en pràctica, per exemple, d'un ensenyament de caràcter cooperatiu implica un canvi en actituds del professor i la seva preparació per a la realització de tasques diferents a les corresponents a un ensenyament tradicional enfocat a la transmissió de coneixements. Així doncs, el professor ha de ser capaç de comprendre que l'ensenyament es pot dur a terme no només en sentit vertical (professor-alumne) sinó també en sentit horitzontal (alumne-alumne). Haurà de ser capaç d'acceptar unes maneres d'organització del treball diferents a l'ensenyament col·lectiu, quant a temps, ús de recursos, formes

d'avaluació. Haurà de tenir una actitud docent més orientadora que directiva. Haurà d'exercir una sèrie de tasques específiques d'aquesta metodologia cooperativa tals com la constitució d'equips (heterogenis enfront a homogenis), l'elaboració d'orientacions de treball, la previsió d'infraestructures, el disseny de procediments d'avaluació, la distribució de rols de l'alumne en l'equip, etc.

En el professorat d'educació secundària és més urgent la necessitat d'aquesta formació permanent, atès que la seva formació inicial pedagògica és molt limitada. La seva formació inicial consta d'una titulació de grau universitari que aporta una capacitació acadèmica especialitzada (matemàtiques, ciències, llengües), i un curt període de formació pedagògica (abans anomenat CAP i actualment convertit en màster,) que evidentment presenta un caràcter d'introducció general a la funció docent, però no capacita per resoldre amb èxit les nombroses tasques educatives a les quals s'enfrontarà de manera quotidiana. Els professionals de les aules han de saber com interactuen els grups, identificar les característiques diferencials dels adolescents, per la qual cosa cal formar-los en competències psicopedagògiques,

Cal intervenir en els problemes abans que es facin més seriosos i irresolubles. No és el mateix incidir en els problemes d'aprenentatge, en les conductes disruptives, en els trastorns de personalitat, en la desmotivació o la baixa autoestima quan aquests comencen a aparèixer que fer-ho al cap de diversos anys. Possiblement llavors sigui massa tard perquè es produiran expectatives desfavorables, conductes disruptives, escassos hàbits de treball i una infinitat de dificultats que repercutiran en l'aflorament d'un malestar per a l'alumnat i les famílies.

PROPOSTES PER MILLORAR LA FORMACIÓ DEL PROFESSORAT

Establir programes de formació docent amb objectius que promoguin un canvi d'actitud dels docents davant el comportament infantil. (Zamudio, 2010)

Proporcionar els coneixements teòrics i pràctics relacionats amb les necessitats evolutives i de desenvolupament dels alumnes en totes les etapes escolars.

Reformular la formació universitària docent, en termes de qualitat del docent.

Capacitar-lo per educar el comportament i la socialització.

Formar-lo des de diferents enfocaments teòrics que l'hi proporcionin un canvi conceptual en la manera d'entendre l'educació, evitant l'aplicació de criteris subjectius, personals i implícits.

Dotar-lo de les eines necessàries per assessorar adequadament la família.

Proporcionar-li les eines i les estratègies suficients per poder utilitzar adequadament el càstig només en els casos necessaris.

Donar-li els coneixements suficients per poder detectar desviacions en el desenvolupament dels alumnes.

Oferir-li mètodes, tècniques i recursos per afrontar situacions conflictives.

La funció del psicopedagog

Les funcions del psicopedagog que es proposen pel que fa als problemes de conducta van dirigides a la seva funció en relació a quatre àmbits:

- al centre
- a l'alumne com a ésser individual
- al petit grup
- al grup classe

FUNCIONS EN RELACIÓ AMB EL CENTRE

Coordinar el procés de detecció.

Avaluar psicopedagògicament el cas.

Derivar i coordinar amb els serveis de salut mental si és necessari.

Dissenyar el programa d'intervenció i proposta de recursos organitzatius de centre que cal utilitzar.

Assessorar i seguir el professorat en l'aplicació del programa d'intervenció.

Aplicar directament els programes específics.

Atendre en grups reduïts per treballar dificultats greus d'aprenentatge.

Donar pautes als docents de com han de fer entrevistes familiars, a fi que en puguin treure més profit.

Implicar a tot l'equip docent en la presa de decisions i el desenvolupament de les mesures que s'adoptin, encara que la posada en marxa del programa hagi de ser assumida pel tutor o tutora.

Elaborar materials adequats per tractar i treballar les conductes disruptives.

Informar tant a la família com al centre dels recursos de la zona.

Establir una coordinació fluida entre els diferents serveis comunitaris.

Participar en les reunions d'equips docents i d'atenció a la diversitat, per tal de consensuar acords d'intervenció.

Ajudar a comprendre els aspectes evolutius en relació amb els factors: socials, pedagògics, psicològics (baixa resistència a la frustració, ansietat, baix control, impulsivitat, creences, pensaments i/o racionalitzacions distorsionades, duresa emocional, baixa autoestima), i biològics.

EN L'ÀMBIT INDIVIDUAL AMB L'ALUMNE

Portar a terme un treball pedagògic amb l'alumne/a en relació amb la interiorització i assumptió del règim intern del centre.

Aportar elements a l'alumne que l'ajudin a desxifrar el perquè de la conducta.

Ajudar a diferenciar i tractar les faltes de conducta.

Mostrar una actitud de respecte en relació amb els sentiments de l'alumne i explicitar-ho tant en les expressions verbals com no verbals.

Donar un espai perquè s'expressi utilitzant tots els recursos que es tinguin a l'abast (parlar, dibuixar o pintar, psicomotricitat, mim, teatre, fotografies, escriure textos o poemes, correu electrònic).

Respectar la necessitat de silenci o de no parlar, deixant clar que quan ho necessiti es trobarà un espai per fer-ho.

Modificar el temps de les tasques proposades (de més curtes a més llargues, o posposar-les per a un altre moment i poder sortir a fer un encàrrec o a respirar i relaxar-se).

Modificar els tipus de tasca (de més manipulatives a més creatives segons les necessitats).

Modificar els materials i els recursos didàctics (afegint o traient materials audiovisuals, usant noves tecnologies o fent les tasques que no s'han fet al centre a casa i lliurar-les per correu electrònic, per exemple).

EN PETIT GRUP

Dissenyar crèdits variables que incorporin activitats terapèutiques i educatives.

Ajudar a diferenciar i tractar les faltes de conducta.

Desenvolupar programes específics que permetin treballar aspectes de relació i/o potenciar autoimatge, autoconcepte.

EN EL GRUP CLASSE

Col·laborar en les tutories per treballar aspectes relacionats amb la dinàmica de grups.

Col·laborar en activitats de mediació.

Col·laborar perquè es duguin a terme programes d'habilitats socials, habilitats comunicatives, autoinstruccions i qualsevol tècnica que afavoreixi un millor clima educatiu.

El tutor

El treball que es pot realitzar des de les tutories és fonamental per fomentar la integració de l'alumnat amb conductes disruptives i a la vegada per fomentar valors de respecte, d'esforç en el treball i d'ajut als companys que presenten més dificultats per adaptar-se.

Els aspectes fonamentals per poder complir aquesta funció són:

- Treball de dinamització del grup i cohesió.
- Formació en competència social.
- Com aprendre a entendre les diferències.
- Com tractar el fet que un alumne tingui un trastorn amb la resta de companys.
- Educació en valors.

El tutor és el professional que rep les pressions i angoixes del centre en relació amb el que signifiquen aquests alumnes, per tant hem de tenir cura que se senti recolzat, per l'equip docent i per l'equip directiu i que les seves aportacions tinguin un significat important . És el que ha de portar el cas i coordinar les informacions i les intervencions dels diferents professors, si cal amb la col·laboració del psicopedagog del centre.

El tutor exerceix un important paper, com a agent socialitzador i ha de ser l'adult que:

- Aculli en primer terme l'alumne.
- Diferenciï entre la persona i l'acte conflictiu.
- Mostri una actitud de serenitat davant el conflicte.
- Es posi al seu costat i intenti reconduir determinades situacions conflictives, tenint en compte les característiques de l'edat.
- Ha d'estar alerta i analitzar la situació a cada moment.

És important que el tutor sigui un professor amb unes habilitats i unes capacitats que li permetin transmetre a la resta de l'equip docent, missatges positius referents a les intervencions amb aquest alumne. Cal preveure la tutorització personalitzada compartida per l'equip docent, en el qual s'estableixen pactes personals, contractes pedagògics en els quals participa activament l'alumne i (segons l'edat i situació) també la família. Si no és possible la impli-

cació de tot l'equip docent, la tutorització pot ser compartida amb el mestre d'educació especial, de pedagogia terapèutica o professor de psicologia i pedagogia. La tutorització personalitzada s'emmarcarà en el pla d'acció tutorial del centre educatiu de manera que les actuacions generals referides a l'acollida, l'orientació personal acadèmica i professional es poden compaginar amb d'altres de caràcter més singular, especialment en:

FUNCIONS DEL TUTOR

Avançar en la comprensió de les actuacions de l'alumne utilitzant pautes o criteris d'observació acordats, amb l'assessorament d'altres professionals.

Acollir i acompanyar l'alumne en el seu malestar i ajudar-lo a vincular-se a les activitats educatives a fi que es pugui endinsar en una realitat que li faci trobar un sentit positiu de si mateix i de les seves possibilitats.

Participar en l'avaluació de necessitats educatives específiques a partir de l'observació i l'avaluació de les activitats educatives (del procés i dels resultats) des del punt de vista tant de les possibilitats i de les limitacions com de l'aprofitament dels suports i de l'adequació d'aquests.

Possibilitar les actituds positives envers l'alumne per part del professorat, dels companys i de la família.

Elaborar, aplicar i avaluar el programa d'atenció individual (PEI), si cal, conjuntament amb els professionals que hi intervinguin.

Establir comunicació periòdica amb les famílies, arribant a acords de col·laboració i d'actuació conjunta, amb l'orientació i suport dels professionals que s'acordi.

Derivar problemes.

No categoritzar la persona ("que dolent ets, ets tonto?...") davant una conducta inadequada sinó que cal parlar-ne i oferir alternatives d'actuació

Revisar i reflexionar envers les estratègies utilitzades fins al moment per ser conscients de si són funcionals o si cal canviar-les perquè no són efectives.

Escoltar suggeriments de les famílies amb relació a les mesures adoptades i a possibles solucions.

Obtenir informació sobre els estils educatius: les regles familiars, els models paterns (autoritaris, permissius, protectors), la instrucció de conductes, els càstigs i premis, les mesures adoptades davant dels problemes de conducta.

L'equip directiu

L'equip directiu, davant la problemàtica que ens ocupa, hauria de planificar i dur a terme un seguit de propostes a fi d'afavorir el tractament de les conductes disruptives dels alumnes del centre.

PROPOSTES D'ACTUACIÓ DE L'EQUIP DIRECTIU

Afavorir les tutories de manera estratègica.

Procurar que no es faci càrrec d'una tutoria, que es preveu que pugui ser conflictiva, un professor novell o interí fins que no s'impregni de la realitat del centre.

Conèixer les expectatives i els interessos del professorat nou en el centre amb relació a exercir les dites tutories.

Organitzar les tutories individuals en l'horari lectiu.

Planificar que el tutor del grup cada dia tingui alguna sessió amb els alumnes

Dissenyar, sobretot ens els primer dos cursos, que hi hagi menys diversificació en el professorat de l'ESO.

Planificar un bon control dels espais buits (lavabos, passadissos, entrades i sortides) ja que pot minimitzar els conflictes entre alumnes.

Preveure una oferta de crèdits variables que contempli desenvolupar habilitats socials.

Establir pautes d'actuació a seguir en els moments d'incidència.

Dinamitzar accions de mediació.

Establir qui serà el referent del cas i quan hi ha d'intervenir. El fet que hi hagi una persona en el centre (director, cap d'estudis o coordinador) que es fa càrrec de representar-lo facilita la intervenció i aclareix els rols. Pot ser la persona que s'encarregui de parlar amb els altres pares, d'estar present en certes reunions amb la família en les quals s'ha d'arribar a acords institucionals.

Quan els problemes de conducta siguin complexos perquè les causes són inherents a l'alumne, possiblement no podrem afrontar-los com a centre. Per tant, cal confeccionar un pla de derivacions cap a diferents institucions que ens puguin ajudar en la seva resolució:

- Serveis psicopedagògics.
 - Equips multidisciplinaris.
 - Serveis Socials.
 - Centres de salut mental.
 - D'altres que es trobin dintre de la zona d'ubicació del centre educatiu.
-

Com treballar amb les famílies

La poca implicació d'algunes famílies en l'educació dels seus fills agreuja les conductes disruptives per la qual cosa hem de procurar establir aliances amb els pares per poder aconseguir una resolució més efectiva.

ESTRATÈGIES PER ACONSEGUIR LA COL·LABORACIÓ DE LA FAMÍLIA

Mantenir i assegurar un primer contacte amb totes les famílies. És necessari programar una reunió general al principi de curs on cal explicar els objectius a treballar amb els seus fills, així com les normes consensuades a l'aula.

Establir altres reunions en l'àmbit individual al llarg del curs escolar, prioritzant les famílies que tenen problemes amb el seu fill.

Escoltar activament les demandes i preocupacions de la família.

Tenir a l'abast els telèfons dels pares a fi de poder-nos posar en contacte de manera immediata si és necessari. Si l'hem d'anar a buscar a secretaria moltes vegades la trucada es retarda.

Utilitzar l'agenda com a mitjà de comunicació. Cal anotar-hi tots els aspectes que ens preocupen en relació amb l'alumne, així com les mesures que hem adoptat davant el seu comportament. Els pares també hi poden expressar les seves angoixes o qüestions que tinguin pendents.

Informar-los del treball que es realitza en el grup.

Valorar positivament altres característiques diferencials del seu fill.

Controlar els judicis negatius ja que poden arribar a crear sentiments de no poder actuar de manera efectiva.

Ajudar a fomentar l'autonomia del seu fill evitant la sobreprotecció.

Fomentar la creació d'una escola de pares, on es poden tractar una gran diversitat de temes incloent el tractament de les conductes disruptives (normes, límits, conseqüències).

Donar més importància als esforços que duu a terme la família que no pas als resultats.

6. Bibliografia

- ARIAS, B. (2003). Control de antecedentes y evaluación funcional de la conducta problemática. En F. González Gil, M. I. Calvo, & M. A. Verdugo (Coords.). *Últimos avances en intervención en el ámbito educativo*. Salamanca: Instituto Universitario de Integración en la Comunidad (p. 13-16).
- ARMAS, M. (2007). *Prevención e intervención ante problemas de conducta. Estrategias para centros educativos y familias*. Madrid: Wolters Kluwer.
- BADIA, M. (2001). *Las percepciones de profesores y alumnos de ESO sobre la intervención en el comportamiento disruptivo: un estudio comparativo*. Tesis doctoral. Bellaterra: UAB.

- BISETTO, D., LATORRE, Á. I TERUEL, J. (2011). *Trastornos de conducta: Estrategias de intervención y casos prácticos*. Universidad de Valencia: Laboratori de Materials.
- BLOOMQUIST, M.L. I SCHNELL, S.V. (2002). *Helping children with aggression and conduct problems: Best practices for intervention*. NovaYork: Guilford Press.
- CALVO, A.R. (2003). *Problemas de convivencia en los centros educativos. Análisis e intervención*. Madrid: EOS.
- CAMERON, R.J. (1998). Promoting Classroom Behaviour which aids effective learning and teaching. *Educational and Child Psychology*, **15** (1), p. 40-55.
- DOMÍNGUEZ, J. I PINO, M.R. (2008). Las conductas problemáticas en el aula: propuesta de actuación. *Revista Complutense de Educación*, 19 (2), p. 447-457.
- GARCÍA, A. (2012). *Trastornos de la conducta. Una guía de intervención en la escuela. Guía práctica*. Gobierno de Aragón: Departamento de Educación, Cultura y Deporte.
- GOTZENS, C. (1985). La perspectiva dels adults sobre els comportaments d'indisciplina en el context escolar. *Psicopedagogia de l'excepcionalitat*. Barcelona: Fundació Caixa Pensions.
- GOTZENS, C. (1997). *La disciplina escolar: prevención e intervención en los problemas del comportamiento escolar*. ICE. Universitat Barcelona: Horsori.
- GOTZENS, C., BADIA, M., GENOVAR, C. I DEZCALLAR, M.T. (2010). Estudio comparativo de la gravedad atribuida a las conductas disruptivas en el aula. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 8 (1), p. 33-58.
- IBARROLA-GARCIA, I. I IRIARTE R. C. (2012). *La convivencia escolar en positivo. Mediación y resolución de conflictos*. Madrid: Pirámide.
- MARCHENA, R. (2010). *El aula por dentro. Cómo mejorar su gestión y organización*. Madrid: Editorial Wolters Kluwer.
- MELERO, J. (2009). *Conflictividad escolar y la nueva profesión docente*. Madrid: Aljibe.
- SAUMELL, C., ALSINA, G. I ARROYO, A. (2011), *Alumnado con dificultades de regulación del comportamiento* (Vol. I), Barcelona: Graó.
- SEGURA, M. I ARCAS, M. *Programa de competencia. Decideix. Volum II. Educació Primària 3r cicle*; Ed: Departament d'Ensenyament.
- SEGURA, M., ARCAS, M. I MESA, J. *Programa de competencia social. Decideix. Volum I*. Ed: Departament d'Educació.
- VAELLO, J. (2003). *Resolución de conflictos en el aula*. Madrid: Santillana
- VAELLO, J. (2005). *Habilidades sociales en el aula*. Madrid: Santillana.

- Vaello, J. (2007). *Cómo dar clase a los que no quieren*. Madrid: Santillana.
- Vallés, A. (1997). Avaluació dels problemes de comportament a l'aula i interacció en el marc de l'escola ordinària. Un model per solucionar els conflictes interpersonals. *Suports*. Vol.1, nº 2, p. 89-104.
- Zamudio, R. (2010). *Disciplina escolar: desarrollo y aplicación de un programa actitudinal-cognitivo para la formación permanente del profesorado de educación primaria*. Tesis doctoral. Universitat Autònoma de Barcelona.

7. Webgrafia

ASESORÍA DE CONVIVENCIA DE LA CONSEJERÍA DE EDUCACIÓN DEL GOBIERNO DE NAVARRA. Convivencia e Igualdad. Campaña 2012 Bien tratando.VI Campaña para la mejora de la convivencia 2012. Recuperat de

<http://www.educacion.navarra.es/web/dpto/educacion-en-valores/asesoria-para-la-convivencia/profesorado/programas-preventivos>

(Presenta material dirigit al professorat sobre les normes de l'aula, la seva gestió i implantació. Bon material per al treball d'aquests dos temes amb els / les alumnes)

CONSEJERÍA DE EDUCACIÓN DE CASTILLA-LA MANCHA. Recuperat el 12 de juny de 2013. http://www.educa.jccm.es/educa-jccm/cm/educa_jccm/tkContent?locale=es_ES&idContent=84307

DEPARTAMENT D'ENSENYAMENT DE LA GENERALITAT DE CATALUNYA. Recuperat el 12 de juny de 2013. <http://www.xtec.cat/web/centres/convivencia>

(Podeu trobar diversos materials per posar en marxa sistemes de mediació o abordar la formació per a la resolució pacífica de conflictes. Materials contrastats i experimentats que són de gran interès per a totes les persones que busquen formació i recursos per al seu treball en el propi centre.)

ALONSO, J. i JUSTE, M. (2008). *Las conductas problemáticas en el aula. Propuestas de actuación*. Revista Complutense de Educación 19. 2 447-457. Recuperat de <http://0-search.proquest.com.categ.uoc.edu/docview/220898982>

GONZÁLEZ, L., MONTANERO, M.(2002).*Cómo mejorar la autorregulación del estudio en la Educación Secundaria. Valoración de un programa de acción tutorial*.

CONTEXTOS EDUCATIVOS: REVISTA DE EDUCACIÓN, ISSN 1575-023X, núm. 5, 2002, p. 215-226. Recuperat de <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=498288>

GÓMEZ, J. K. (2006). *La convivencia en el marco escolar. Reflexiones para una actuación inspectora* Revista de la asociación de inspectores de Educación en España Revista núm. 2 gener del 2006. Monogràfic. Recuperat de <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2241293>

8. Bibliografia comentada

BADIA, M. (2001). *Las percepciones de profesores y alumnos de ESO sobre la intervención en el comportamiento disruptivo: un estudio comparativo*. Tesis doctoral. Universitat Autònoma de Barcelona.

La manera com perceben i representen els problemes de disciplina professors i alumnes és una de les claus que explica el que és en realitat i com es viu la disciplina a l'aula. El treball de l'autora proposa analitzar les discordances entre les percepcions declarades per professors i alumnes sobre quins són i com es tracten els conflictes de disciplina a l'aula. Amb aquest propòsit es van recollir dades d'una mostra de 1.389 estudiants i 170 docents d'ESO sobre les seves respectives percepcions sobre el tema. Els resultats van posar de manifest diferències significatives, encara que moderades, en la percepció de comportaments castigats. Però aquestes diferències s'accentuen en considerar el tipus d'intervenció realitzada pels professors.

GOTZENS, C., BADIA, M., GENOVARD, C. I DEZCALLAR, T. (2010). Estudio comparativo de la gravedad atribuida a las conductas disruptivas en el aula. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 8 (1), p. 33-58.

L'article presenta una anàlisi comparativa de tres mostres de docents de Coïmbra, Barcelona i Múrcia que proporciona una visió sobre la importància que concedeixen els docents a les conductes disruptives i com les diverses perspectives i valoracions afecten al que fan diàriament els professors. Els resultats obtinguts destaquen sistemàticament la tendència proposada en les hipòtesis

de l'estudi. El professorat d'aquest estudi mostra major preocupació per les transgressions d'ordre social general que es donen en el grup de classe, relegant a posicions de menor importància les conductes disruptives de tipus instruccional, la implicació de les quals en els processos d'ensenyament-aprenentatge està rigorosament comprovada.

MELERO, J. (2009). *Conflictividad escolar y la nueva profesión docente*. Madrid. Aljibe.

El llibre desenvolupa una anàlisi basada en l'experiència diària i pràctiques de treball en centres de secundària i en la formació del professorat, partint de la premissa que el treball és possible fins i tot en les condicions més difícils. La idea és veure que no existeixen receptes ideals, però sí és possible millorar la convivència en els centres educatius.

MARCHENA, M.R. (2005). *El aula por dentro. Cómo mejorar su gestión y organización*. Madrid: Editorial Wolters Kluwer.

L'autora reflexiona sobre el funcionament de l'aula, constatant una realitat: "Quan comença una classe i tanquem la porta, es fa evident una realitat. Els professors i professores treballem aïlladament. I això no és convenient". Trencar l'aïllament a través del treball en equip és clau per al professor, però també perquè els alumnes adquireixin les competències que els permetin anar avançant per les diferents etapes educatives i en la vida. L'aula és un sistema ecològic enclavat en una complexa estructura de variables interdependents. S'aporten exemples d'una classe determinada que serveix de base per a l'anàlisi dels problemes detectats. Resulta així un material molt pràctic basat en la realitat, de gran utilitat per a tot el professorat i plantejat des d'un model col·laboratiu encara allunyat de la pràctica, però que cal potenciar i generalitzar.

VAELLO, J. (2007). *Cómo dar clase a los que no quieren*. Madrid: Santillana.

El llibre es basa en un plantejament d'educació socioemocional. L'autor enumera una sèrie de principis claus sobre els quals reflexionar. Les estratègies que proposa pretenen ser eficaces, senzilles, fàcils d'aplicar, ja que estan pensades per fer acció directa a les aules i també perquè els professors que s'enfronten a diari a la classe tinguin una guia orientadora. Alguns dels conceptes que es tracten en el llibre són, entre d'altres: la gestió de la classe, el control,

el manteniment dels límits, l'assertivitat, l'empatia, els rols, l'autoestima dels alumnes i com afecta aquesta en el seu comportament diari, així com l'atenció i la motivació.

Capítol IV

Els incidents crítics a l'aula: caracterització, valoració i intervenció educativa

Claudia Contreras Contreras i Antoni Badia Garganté

1. Introducció

Actualment els mestres i els professors desenvolupen la seva tasca en escenaris oberts a la incertesa, on han d'estar atents a les condicions del context educatiu i a les necessitats dels estudiants. En la seva activitat com a docents,¹ han de tenir en compte moltes variables del mateix context educatiu i institucional, la diversitat de característiques dels alumnes, les seves dificultats d'aprenentatge, els seus interessos, la seva etapa de desenvolupament, entre altres aspectes que s'han de considerar per impartir un ensenyament de qualitat.

Això comporta que el docent ha d'enfrontar-se quotidianament a una sèrie de situacions educatives que moltes vegades es tornen problemàtiques. I per resoldre-les de manera adequada, ha de prendre decisions de manera immediata: escoltar, veure, interpretar o avaluar factors en el context proper, per esmentar només alguns aspectes de la complexa gestió de l'aula.

Encara que se suposa que els docents estan preparats per fer front a tots els desafiaments que vagin sorgint a les seves aules, qualsevol dia en una classe poden trobar-se amb una situació que sigui més complexa de resoldre, almenys més que unes altres, i enfront de la qual no necessàriament tinguin una resposta ajustada. Seguidament ho caracteritzarem amb un exemple:

1. En aquest text s'utilitzarà el concepte *docent* quan es fa referència al mestre o mestra de primària, així com al professor o professora de secundària, indistintament del gènere o nivell educatiu que desenvolupi el seu treball.

Es tracta d'un centre públic situat en un nucli urbà, concretament en una classe d'alumnes de 12 anys. El grup està compost per 20 nens i nenes. En Daniel és el mestre de l'aula, un jove d'uns 30 anys al qual després de diverses suplències li ha sortit per fi una plaça estable. Amb aquest treball creu haver trobat el lloc que li permetrà créixer professionalment i finalment desenvolupar la seva vocació.

A l'inici del curs, a en Daniel li ha costat bastant treball poder convèncer i seduir als seus estudiants amb la seva docència i, sobretot, li està costant bastant aconseguir que els alumnes gaudeixin aprenent sense que per a ells sigui "un fastigueig". Quan va arribar al centre educatiu, el primer que va percebre va ser que els seus estudiants estaven desmotivats i prestaven molt poca atenció a classe a les seves explicacions. Deien que era molt difícil i avorrit aprendre els continguts que el mestre exposava.

Després de pensar un temps sobre com fer la seva classe més atractiva, en Daniel va començar a fer proves, utilitzant diferents recursos metodològics. Va iniciar la seva particular innovació educativa a la classe de llengua anglesa, amb l'ús de cançons d'autors contemporanis (més aviat joves), biografies d'actors i cantants, i trossos de pel·lícules que, com observava fora de classe, eren del gust dels seus alumnes. La novetat formava part d'una estratègia més general per motivar els seus alumnes, que ja gairebé entraven en l'adolescència.

En transcórrer tres mesos, en Daniel creia haver avançat i estar en terreny més segur. Pensava que els seus plans estaven donant resultat. Malgrat la seva percepció positiva, encara es trobava amb alguns grups d'alumnes amb els quals li era més difícil treballar i als quals no havia aconseguit entusiasmar. Això era alguna cosa amb el que no comptava i que li preocupava en gran manera. Estava pensant què fer, quan fa un parell de setmanes el problema es va accentuar i, en tornar de vacances de Nadal, va succeir alguna cosa impensada.

Havia planificat una activitat i creia que agradaria als seus alumnes. L'havia dissenyat especialment per enganxar als "més resistents". En Daniel havia repartit unes biografies dels actors de la saga *Crepuscle* per ensenyar-los una mica més de vocabulari i pronunciació d'una manera més entretinguda.

Havien treballat això en classes anteriors i amb bastant dificultat havia aconseguit alguns progressos, però faltaven coses per afermar. En una classe, quan estava

anant d'un grup de treball a un altre, va parar esment a quatre alumnes que portaven una bona estona conversant i rient, comentaven temes que gens tenien a veure amb el contingut i metodologia de la classe.

Al cap d'una estona, en Daniel va decidir passar a la segona part del treball en grup. Els alumnes havien de participar d'un joc de rol. L'activitat consistia que alguns alumnes havien de representar el paper d'un actor o actriu d'aquestes famoses pel·lícules, i simular una entrevista en anglès. A un d'ells li correspondria fer el paper de periodista, i la resta farien d'actors. D'aquesta manera utilitzarien el vocabulari, i ell podria avaluar com anaven en pronunciació i quines habilitats comunicatives havien desenvolupat. Quan els alumnes portaven una bona estona dissenyant l'entrevista, va ocórrer el següent:

Daniel: "Bé, ara heu d'exercir el paper de bons entrevistadors i entrevistats. Que vagi bé!"

Passen uns minuts. Dirigint-se al grup que anteriorment no estava treballant:

Daniel: "Nois, Per què no heu començat a preparar l'entrevista?"

Estudiant 1: "Sí, sí, ara començarem"

Passen 5 minuts més i en Daniel s'apropa als estudiants.

Daniel: "Què està passant aquí?"

Estudiant 1: "Daniel, ens està costant molt aprendre aquestes paraules. És que són tan difícils!"

Daniel: "Però si hem estat treballant aquest vocabulari durant almenys mitja hora? Què és exactament el que us sembla tan difícil?"

Estudiant 2: "Tot, tot això!, tot! No ens entens?, aprendre això és impossible"

Daniel: "Però vegem, anem amb calma, com que tot?"(En Daniel intenta estar tranquil, però ja gairebé no pot).

Estudiant 3: “Daniel, per què aprenem això? Amb franquesa, crec que són pàrries, si volgués saber una mica d'aquests *tios* m'ho busco a internet i ja està”...

Estudiant 1: “Estic d'acord amb ell... (Estudiant 3). Jo no sé com aprendre aquestes paraules, no puc, això és molt difícil i, a més, de què em servirà a mi aprendre anglès, si no vull anar mai a Anglaterra”?

Estudiant 4: “Jo estic igual que els meus companys”. Aquesta activitat és un rotllo, i la classe d'anglès és la més avorrida de totes. I a sobre no aprens gens i suspens!”

En Daniel (manté silenci un instant): “Bé, intenteu-ho una vegada més, llegiu les biografies i ja parlarem la propera classe sobre les entrevistes”.

Després, en Daniel es va donar la volta i va seguir atenent a la resta dels grups. Mentrestant, aquests alumnes van continuar sense prestar cap tipus d'atenció a l'activitat d'aprenentatge. Finalment van acabar amb un mal comportament a classe, molestant la resta de grups que sí volien treballar. En Daniel els va haver de castigar sense sortir al pati l'endemà.

En acabar d'escoltar als seus estudiants, en Daniel no sap què respondre ni què pensar. Només desitja que la classe acabi ràpid. Se sentia incòmode i enfadat, li semblaven injustos l'actitud i els comentaris d'aquests alumnes. Com més s'esforçava ell a fer una classe entretinguda, menys valoraven el seu lliurament i dedicació. El comportament dels estudiants era impresentable.

Quan es va acabar la jornada, en Daniel dubtava entre compartir o no el que li havia succeït a classe amb la direcció del centre o amb algun col·lega. Pensava: serà que ho estic fent malament?, els meus alumnes em pregunten per què aprendre anglès?, Tinc clar per què els ensenyo anglès?, “quin embolic, és clar que sí”.

La situació viscuda li havia fet dubtar de moltes coses, especialment com era possible que existissin alumnes amb tal dèficit d'atenció i que es comportessin tan malament. S'havia trobat amb una barrera important per ensenyar, els seus alumnes tenen dificultats amb l'anglès i ha de trobar aviat una resposta que li ajudi a sortir d'aquest *impasse*, sense deixar d'atendre els altres del grup.

En Daniel va continuar de camí a casa, sabia que havia de trobar aviat una solució, la setmana passaria ràpid i es trobarien novament a la classe d'anglès,

amb els seus alumnes d'aquí a tres dies.

Comentari final

En aquest breu relat protagonitzat per en Daniel, veiem com tenia planificada una activitat d'aprenentatge, però que en un moment l'esquema del que tenia previst desenvolupar es trenca, i el comportament dels alumnes no correspon al que ell s'esperava, per la qual cosa comença a experimentar el que nosaltres denominarem un *incident crític* a l'aula.

Es tracta d'un incident crític que ocasiona a en Daniel sentiments de frustració i inseguretat, atès que és una situació inusual, no veu una sortida fàcil a la situació, i li provoca un cert grau de crisi en relació amb els principis i les idees en les quals basa la seva activitat professional docent. Aquesta crisi li acaba provocant un ambient d'incertesa per a la qual no estava preparat, i li genera dubtes sobre quina és la millor manera de sortir airós del problema al qual s'havia enfrontat. Encara no ha superat l'incident crític.

El que acabem de descriure no es distancia gaire de la realitat: Posseeix similituds amb alguna situació de la teva experiència docent que hakis viscut?, si ets mestre o professor, has pogut establir relacions amb algun episodi similar que t'hagi ocorregut a tu o a un col·lega mentre ensenyaven?

Si ens posem en el lloc d'en Daniel i aprofundim una mica podríem preguntar-nos: Què ha passat en aquesta classe abans d'arribar a aquest punt?, si m'ocorregués això a mi, suposaria un problema insalvable?, quins factors podrien estar provocant la situació?, en Daniel hauria de canviar alguna cosa?, podria haver-ho evitat?, què podria intentar fer per treure endavant la classe i recuperar aquests alumnes que no atenen i tenen un comportament no desitjable?

2. Els incidents crítics (IC) en l'ensenyament escolar

A partir del que s'ha descrit en el cas presentat anteriorment, es pot arribar al consens que l'ocurrència d'un incident crític (IC) suposa un moment particular a la classe, que en certa manera resulta accidental, mentre que ocorre de manera imprevista. No obstant això, aquest "accident" pot resultar de summa

importància si es considera la interpretació que se'n pot fer, i el significat personal que pot tenir per als professors i alumnes.² És indubtable que tindrà un alt impacte emocional en els participants involucrats, i també podria arribar a tenir conseqüències més a llarg termini en el futur ensenyament i aprenentatge dels alumnes de l'aula.

Si s'aprofundeix en aquestes idees, poden sorgir algunes preguntes com: Tots els problemes que enfronta un professor a la classe són incidents crítics?, aquests incidents tindran sempre i solament conseqüències negatives?, es podrà transformar el significat d'aquest tipus d'experiències?, com reconèixer un incident crític quan ocorre? Aquestes, entre altres preguntes, orienten la definició i la caracterització d'un incident crític, així com també permeten fer altres distincions conceptuals importants amb diverses paraules de significats semblants.

2.1. Què és un incident crític

Un incident crític pot ser entès com un desafiament o dificultat particular que ha de resoldre un mestre o professor mentre desenvolupa la seva classe, i que pot posar en dubte alguns dels seus rols docents, les seves concepcions sobre ensenyar i aprendre, els seus sentiments sobre la docència i, fins i tot, els principis educatius que es proposa en el treball. Com a conseqüència de veure's confós o pertorbat en aquests àmbits de la seva manera de fer i ser a l'aula, pot sentir-se qüestionat i la seva identitat docent pot veure's pertorbada (Monereo i Monte, 2011).

Prenent com a base el cas exposat i que té com a protagonista a en Daniel, quins elements podrien fer pensar que aquest mestre ha experimentat un incident crític? Puntualment, des del relat, que rescata el punt de vista d'en Daniel i la seva vivència a la classe, es podria assenyalar el següent:

- Se sent tens durant l'episodi, es distancia del focus d'ensenyament, la tensió fa que els objectius, el contingut i la metodologia passin a un segon pla per un moment, en l'activitat.

2. En aquest text s'utilitzarà el concepte *alumne* o *alumnes* quan es fa referència a un nen, nena o adolescent o a un grup d'ells, que vas agafar a un CEIP, escola o institut, indistintament del seu gènere.

- S'atabala i s'inhibeix, no sap com continuar, què fer o dir. Recorre al silenci, la qual cosa tampoc ajuda, llavors se li acut una resposta que escassament aclareix el que succeeix o el retorna al centre de la seva activitat.
- Interromp la classe i s'atura el procés d'ensenyament, necessita una resposta per continuar i fer front al desafiament, això converteix l'episodi en una fita dins de la classe.
- Es confon, no sap si compartir el que li ocorre, a qui recórrer, si parlar-ho amb col·legues o responsables del centre educatiu, o si és millor deixar-ho com un tema que ha de resoldre sol, potser ignorar-ho és l'opció?
- A partir de l'incident, va qüestionar les finalitats de la seva assignatura, perquè ensenyar anglès va sorgir dins de si com un dubte que després deixa de Encara que diverses emocions van haver d'inundar-lo, en el seu relat queda clar que hi ha decepció, desànim i frustració, per anomenar alguns sentiments o sensacions que ha de superar o resignificar per continuar.
- Aquest moment de crisi en la interacció educativa i social amb els seus alumnes, l'enfronta a les seves pròpies concepcions sobre què i a qui ensenya, i a les seves estratègies o com ensenya, per assenyalar alguns àmbits educatius en què es veu desafiat.

Com en l'exemple del que va succeir amb en Daniel, en la comprensió d'un incident crític, l'important és el significat personal que atorga el mestre a la situació problemàtica, i de quina manera interpreta el que està passant o el que ha passat. Per les seves conseqüències, els incidents crítics qüestionen el docent en termes del que fa, el que és, quina cosa pensa, diu i sent, i finalment això es tradueix en un punt d'inflexió dins de la classe i en un extrem, dins de la trajectòria professional.

Per tant, tal com es descriu, un incident crític fa al·lusió a una vivència que només el docent experimenta i que té una major o menor repercussió o impacte d'acord a una multiplicitat de variables com, les seves experiències prèvies, els recursos amb què hagi preparat la seva classe, la qual cosa va poder haver anticipat, i per descomptat la manera com aquest incident li afecta.

És a partir del treball desenvolupat per diferents autors en l'àmbit psicoeducatiu, que els incidents crítics es poden definir com a esdeveniments

d'ocurrència inesperada, que succeeixen en el marc del treball educatiu i que qüestionen algun aspecte que el docent no ha anticipat, posant en crisi la seva pròpia identitat com a ensenyant. Addicionalment, els incidents suposen un estat emocional desestabilitzant per a qui ho experimenta i que, per tant, ha de ser gestionat adequadament, per aconseguir o continuar un ensenyament efectiu (Navarro, R., López, A., Barroso, P., 1998; Tripp, 1993).

En resum, en la seva vivència, un incident crític pot ser experimentat únicament de manera personal i, en interpretar-se com a tal, situa al docent en *un impasse*. Ocorreguda la situació imprevista, s'espera que per continuar amb la seva tasca, pla i objectius, el docent hagi de recórrer a una sèrie de mecanismes psicològics, de reestructuració cognitiva, que configuren una nova o noves versions de si mateix, les que podrà anar integrant a la seva identitat com a docent per donar resposta als incidents que inevitablement sorgiran en el seu treball d'aula (Monereo, 2010).

2.2. Caracteritzant un incident crític

En qualsevol activitat d'ensenyament i aprenentatge a l'aula, es pot reconèixer que els alumnes atorguen un *feedback* o reflecteixen d'alguna manera el desenvolupament del procés d'ensenyament i aprenentatge. Els estudiants permanentment van nodrint o donant senyals sobre la metodologia que utilitza el professor, aporten informació sobre el contingut, el seu nivell de motivació, entre altres variables que resulten útils al docent per a autoregular les seves accions i discursos.

No obstant això, dins d'aquestes activitats, hi haurà situacions en què el desafiament serà més gran i, costarà més integrar i avaluar aquesta informació de manera que generi un guany per al treball i sobretot per a la classe.

Aprofundint en la idea anterior, què passa quan els alumnes deixen de parlar esment en el que el mestre diu?, què es fa quan el comportament s'allunya del que s'espera per poder ensenyar i que els alumnes aprenguin?, què succeeix enmig d'una discussió en què s'intenta explicar alguna cosa a un alumne que no vol escoltar?, com s'integra aquest *feedback* que es reconeix com a aliè o inadequat?, des d'on sorgeixen aquests incidents que no es veuen venir?

Des d'aquesta òptica i reconeixent que és una miqueta complicat arribar a una resposta acabada, tenir elements que defineixen un incident crític propo-

sa un altre repte per afegiment, això és, caracteritzar aquest tipus d'incidents, comprendre la seva naturalesa, aventurar-se a aprofundir sobre el procés que s'està vivint i el seu impacte. Aquests, entre altres aspectes, permetran ampliar i aprofundir en la seva comprensió, així com lliurar referents per a la reflexió, el debat i l'acció segons sigui el cas.

A partir de les preguntes formulades prèviament, es poden establir algunes condicions que caracteritzen aquest tipus de situacions. D'acord amb la manera com s'aborden els incidents crítics en aquest treball podem dir el següent:

- Són esdeveniments d'ocurrència inesperada, que agafen per sorpresa el mestre o professor, i que, per tant, suposen un nou desafiament en el seu treball.
- Representen un desafiament especialment important en la mesura que deixen al docent en una situació de més vulnerabilitat, però que al mateix temps demana una resposta.
- La seva emergència posa l'accent en un problema que possiblement ja s'ha evidenciat, però que no ha emergit amb la força suficient o que s'ha ignorat fins que la situació "no dona per a més".
- Proporcionen informació que confon, o resulta de difícil lectura per a qui ho vivència.
- I, com ja s'ha dit, qüestiona aspectes cognitius, emocionals, actitudinals i procedimentals del docent en relació amb el seu treball, minvant en la seva identitat professional.

A partir d'aquestes característiques, s'ha de comprendre que un IC pot ocórrer-li a tot professor o mestre, qualsevol dia de classe o amb qualsevol grup d'alumnes, per a això bastarà que un o diversos dels membres de l'aula es resisteixin a seguir instruccions, trobin una "distracció" que els allunyi de l'activitat d'aprenentatge o no trobin sentit a l'activitat que el docent ha planificat, només per anomenar alguns exemples.

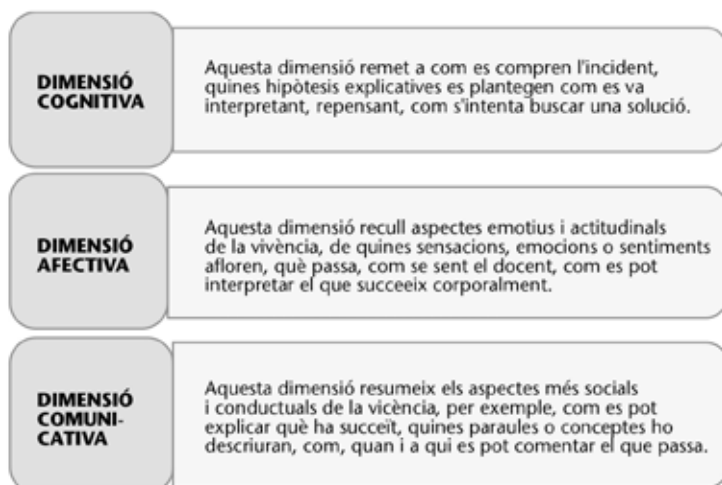
D'altra banda, des de la seva vivència un pot submergir al docent en una sèrie de sensacions i sentiments que resulten desestabilitzants, en trastocar el seu estat de benestar o en treure'l d'un espai de comoditat en què es té cert domini de la situació de classe, on no s'han anticipat algunes variables que al moment s'escapen al control.

En aquest sentit, com ja s'ha esmentat, l'aparició d'un incident serà el resultat del significat personal que el docent li atribueix a una situació/interacció particular a la classe, per tant tindrà relació amb el que s'ha experimentat en el present o anteriorment, com una dificultat en relació amb els aprenentatges que es vol aconseguir amb els alumnes.

En conseqüència del que s'ha dit anteriorment, també es pot comprendre que els incidents poden ser tan desafiadors que impacten immediatament, en el mateix escenari de la classe, portant al professor al silenci o l'angoixa per un moment, fins a trobar una sortida o resposta; també poden deixar al mestre en un estat d'inquietud per llarg temps, transcendent una classe; o bé poden arribar a impactar molt, per exemple canviant la carrera o expectatives professionals d'un docent.

Aprofundint en aquesta línia, es pot analitzar l'experiència en el moment i lloc en què succeeix l'inesperat per al docent, tenint en compte que des que s'identifica l'incident, comunament es desencadena un procés com el que es pot reconèixer en el cas d'en Daniel. Aquest procés podria descriure's sobre la base de tres dimensions personals que interactuen contemporàniament i que es detallen a continuació (Figura 1):

Figura 1. Dimensions en la percepció/interpretació del mestre davant un incident crític



De manera gràfica, la conjugació d'aquestes tres dimensions compromet al docent en l'incident, i per tant es podria dir que reflecteixen el nivell d'implicació de la seva identitat en la situació experimentada. Tornant al cas d'en Daniel, aquestes dimensions s'expressarien en la seva reacció de diferents maneres, com per exemple:

- Com un reflex de la *dimensió cognitiva*, quan es qüestiona l'efectivitat de les estratègies que ha dut a terme, les finalitats de la seva assignatura i el seu contingut, el coneixement que té dels seus alumnes, la metodologia que utilitza i que ha considerat adequada, entre altres aspectes. Aquest mestre viu l'incident crític com un conflicte cognitiu, entre el que seria aconsellable que ocorregués, o el que hauria d'haver passat (el que ell esperava que succeís), i el que realment ha ocorregut. I necessàriament sent que ha de resoldre aquest conflicte cognitiu.
- Com a part de la *dimensió afectiva*, quan en sentir-se decebut, frustrat, inquiet pel que li succeeix, no sap com reaccionar, el seu silenci és part de la incomoditat i neguit que sent. Un conflicte cognitiu té la seva pròpia trajectòria des del punt de vista emocional, i pot incorporar molts sentiments i emocions diferents en cada fase de l'IC .
- Com a reflex de la *dimensió comunicativa*, quan com a mestre es confon, no sap si ha d'ignorar el que viu, comunicar-ho, de quina manera i a qui. I és en aquest moment quan necessita poder explicar-ho a algú perquè, d'aquesta manera, pugui "pensar amb uns altres" que puguin tenir punts de vista diferents i, d'aquesta manera, resoldre-ho millor. Des d'aquesta perspectiva, un IC també es pot reconèixer com un procés de comunicació del propi docent amb uns altres, amb possibles rutes diferents. Aquest procés de comunicació pot mantenir-se en cercles reduïts, de confiança, del propi professor, o pot arribar a ser conegut en cercles socials cada vegada més amplis, i fins i tot pot arribar a ser conegut per tota la comunitat educativa.

Bàsicament, a partir de la seva comprensió i gestió, un IC pot arribar a convertir-se en un repte professional interessant, això no obstant per a això és necessari reconèixer la seva presència, atendre a la informació que lliura l'entorn i que permetrà regular emocions, percepcions i conductes, per poder engregar una resposta estratègica i efectiva. Per a això un dels aspectes clau serà

parar esment a com aquestes dimensions s'expressen en la vivència personal de l'incident, per tenir una comprensió profunda de la situació i, perquè així com s'espera que els alumnes aprenguin, puguin aprendre els docents en i des de la pràctica real.

D'altra banda, si es pensa en algunes situacions concretes com: les dificultats que es troben de vegades per contagiar l'entusiasme per aprendre als alumnes, que el sentit d'una activitat no sigui suficientment comprès, que un grup d'estudiants a la classe no pari esment o respongui amb indiferència a les activitats planificades, és possible imaginar el desafiament al qual s'enfronta un docent i com de propera pot resultar una experiència similar a les anteriorment esmentades.

2.3. Incidents crítics, rutines, esdeveniments o conflictes

Tal com s'exposava en el punt anterior, existeixen una sèrie de característiques que permeten identificar un IC, per tant no tots els problemes que s'enfronten en ensenyar poden tenir com a desenllaç un episodi d'aquesta envergadura o ser interpretat com a tal. Els docents quotidianament són desafiats a les seves classes, però això no suposarà que estiguin permanentment en crisi.

Malgrat el que s'ha esmentat prèviament, podria suposar-se que sí, que les crisis succeeixen cada dia a les sales de classes, però, què implicaria això?, que un mestre està permanentment en tensió o conflicte a l'aula?, que la inestabilitat emocional és part de l'activitat docent?, com pot distingir-se un incident crític, respecte d'altres problemes que succeeixen, però que no afecten profundament al docent o sobre quins factors poden ser més una font de frustració que d'assoliment? Bé és sabut que freqüentment poden rondar pel cap del docent algunes preocupacions, problemes o dilemes del desenvolupament de la seva professió, però no tots tindran com a desenllaç una pertorbació que el posi en crisi.

En conseqüència, és possible afirmar que no totes les dificultats de l'aula es transformen en incidents, ja que s'ha d'avaluar la seva intensitat emocional, la confusió i el desafiament que implica, les seves conseqüències i, per descomptat, la resposta que es pot posar en joc en afrontar-ho. En canvi, si aquest esdeveniment provoca inquietud emocional, desestabilitza i sobretot queda com una incomoditat que és necessària resoldre (alguna qüestió que ha de

ser resolta), llavors sí, s'està davant un incident crític i s'ha d'atendre a la(les) problemàtica(ques) que evidencia i que són a la base.

Des d'aquesta òptica, una idea fonamental a tenir en compte serà que, depenent de l'experiència, la formació prèvia i el coneixement del context de l'aula i del centre educatiu, un docent podria sentir-se més o menys vulnerable, amb una menor o major capacitat de gestionar un IC. És per això que la seva identificació i anàlisi resulta molt important, ja que només així es podran tenir antecedents i recursos per al seu enfrontament, facilitant d'aquesta manera poder desenvolupar habilitats per resoldre'ls de manera adequada.

Aprofundint en aquesta línia, i amb el propòsit de tenir més recursos que permetin una anàlisi fonamentada, es recull una proposta de classificació desenvolupada per Monereo, Weise i Álvarez (2013), els quals estableixen alguns elements diferenciadors entre un incident crític i altres tipus de vivències desafiantes de similars característiques, però que s'allunyen del que es reconeix com a incident pròpiament. Per establir aquestes distincions els autors utilitzen dos indicadors o criteris demarcadores:

- L'anticipació o expectativa que té el docent sobre una situació educativa, d'acord al grau d'ajust sobre un patró preestablert o esperable.
- El grau de control emocional que creu tenir el docent sobre la situació educativa que desenvolupa amb els alumnes.

A partir d'aquests criteris, els autors estableixen que existirien quatre tipus diferents de problemàtiques a l'aula, delimitant que només un d'ells es correspondrà amb el que s'entén per IC. A continuació presentem una taula que il·lustra aquestes diferències conceptuals.

Taula 1. Tipus de problemàtiques a l'aula, associades amb variables de control emocional i anticipació en una situació educativa

Contingència	Situació		Control emocional
	Esperada	Inesperada	Present
Rutines	X		X
Esdeveniments		X	X
Conflictes	X		
Incidents crítics		X	

Font: Adaptat de Weise, Álvarez i Monereo, (2013).

Considerant aquests criteris, pot llavors definir-se que per a l'ocurrència d'un IC han de coincidir dos factors de rellevància: allò inesperat dins de l'activitat d'ensenyament i aprenentatge, però d'altra banda, la sensació de *descontrol* o l'absència de recursos per a la gestió de la situació, per fer-li front amb una resposta efectiva que permeti continuar amb el procés educatiu.

És en aquest punt on cal ressaltar la visió que una adequada autoregulació emocional i un canvi en la manera de pensar la situació, faran que un IC sigui vist com un desafiament que ens ofereix una oportunitat per aprendre. La identificació d'aquesta situació i la seva anàlisi podria, per exemple, constituir un escenari per a la construcció de nou coneixement, recursos i pautes d'acció o intervenció psicoeducativa.

D'altra banda, tenint en compte que un incident crític qüestiona aspectes identitaris del docent (cognitius, afectius, comunicacionals i procedimentals), en relació amb el seu treball, exposant fissures o dilemes en les seves certeses, creences, pràctiques, etc., ha de tenir-se en compte que aquest es trobarà en una situació especialment sensible i vulnerable, de la qual s'ha de fer càrrec i considerar factors de context per pensar en una resposta efectiva que li permeti "sortir" de l'incident.

Reconeixent que una de les característiques essencials d'aquest tipus d'esdeveniments està relacionada amb la inseguretat que provoquen i el desafiament que impliquen, s'ha de tenir en compte que poden donar origen a un comportament poc estratègic, corrent el risc d'iniciar o nodrir dins de l'aula interaccions que s'allunyen de les finalitats i funcions del procés educatiu.

En relació amb el que s'ha dit anteriorment, el docent, en veure's exposat o fer front a un IC, viu una sensació d'instabilitat o de més vulnerabilitat que podria ocasionar que en la seva reacció activi respostes impulsives, automàtiques i poc conscients, que ignoren o bé que agredeixen l'altre implicat —en aquest cas alumnes—, i que poc tenen a veure amb el desafiament educatiu que s'assumeix en ensenyar.

Una proposta que ens orienta a pensar com respondre als incidents crítics és la que ens presenten Valdés i Monereo (2012). Aquests autors es refereixen al fet que trobaríem dues maneres en què el professorat fa front als incidents crítics associats a dificultats d'aprenentatge a l'aula. Són les següents:

- *Respostes conservadores*: En què els docents, en no trobar recursos o eines, minimitzen o ignoren l'IC, i tendeixen o bé a respondre mantenint la

mateixa estratègia/interacció que utilitzaven abans que emergís la situació desestabilitzant, o bé a buscar el manteniment de l'*statu quo*.

- *Respostes alternatives*: En què el docent explora o busca una solució, recorrent a l'assessoria o suport d'altres professionals que considera especialistes o experimentats, comunicant així la seva necessitat de pensar de manera divergent en el desafiament que ha tingut amb els seus alumnes.

Des d'aquesta perspectiva s'ha de reflexionar sobre la pròpia experiència enfront d'aquest tipus de situacions crítiques, preguntar-se per exemple: Què influirà que una situació o una altra signifiqui per al mestre un incident crític i no per a un col·lega o viceversa?, quines variables afectaran de manera determinant en la seva reacció i resposta?, i quines habilitats o recursos podrien facilitar una resposta ajustada?

Ara bé, el lector ha pogut identificar incidents que hagin ocorregut en la seva experiència professional?, en aquest cas, quins records té?, com els ha viscut?, allò que recorda, ha suposat canvis en la seva manera de pensar, sentir o planificar la seva pràctica docent?, ha implicat canvis en la manera de relacionar-se amb els seus estudiants?, segueix impactant fins avui aquesta experiència d'incident crític en el seu quefer a l'aula?, de quina manera?, amb quines temàtiques específiques recorda aquell o aquells incidents?, quins elements del context van facilitar la seva ocurrència, podria identificar-los?

A continuació, al proper apartat s'intentarà respondre en part a aquestes qüestions.

3. Els incidents crítics prototípics a les aules escolars

És possible identificar algunes circumstàncies que envolten l'IC, i d'aquesta forma intentar tenir més informació i recursos per fer-los front. En aquest sentit, si s'aconsegueix resoldre i assumir aquest tipus de situacions com un desafiament inherent al treball docent, aquesta resposta alternativa i constructiva pot transformar-se en una oportunitat d'aprenentatge professional, que perme-

trà al professor o mestre disposar de més eines per millorar la gestió de la seva classe i aconseguir millor els aprenentatges que espera amb els seus estudiants.

D'altra banda, com ja s'ha assenyalat, en una aproximació a la realitat de l'aula s'ha de considerar que no tots els incidents seran interpretats o analitzats de la mateixa manera, ni tindran una única resposta o solució, ja que dependrà fonamentalment del significat que li assigni el docent que ho ha viscut.

Desenvolupant el que s'ha esmentat anteriorment, es pot reconèixer com a premissa bàsica que per la seva freqüència i el seu significat els IC relacionats amb les dificultats d'aprenentatge de l'alumnat tindran un impacte més o menys profund en el docent. D'aquesta manera, la lectura de la situació l'enfrontarà a un panorama que li permetrà elaborar una resposta diferent o contextualitzada segons siguin les variables del cas.

3.1. Una proposta de tipificació basada en la freqüència/presència de l'incident a l'aula

Com un primer acostament a l'incident crític, serà important identificar aquells que per al docent resulten clau a la seva classe, en tant que són típics, freqüents o significatius. D'altra banda, serà important identificar el grau en què li afecta, les conseqüències que té per a l'aprenentatge dels seus estudiants, amb quina periodicitat els experimenta, entre altres aspectes. Amb aquests antecedents es torna rellevant comprendre el context en què ocorren els incidents, així com aconseguir una tipificació d'aquestes situacions per a la seva anàlisi.

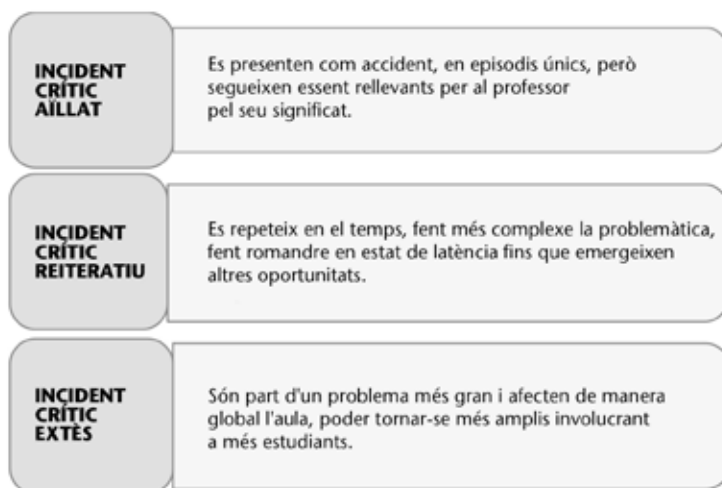
Per exemple, si es pensa en una mestra de matemàtiques que es troba amb un alumne que no va atendre a l'explicació d'uns exercicis de resolució de problemes i que ha presentat dificultats per a l'examen, mostrant indiferència respecte del seu rendiment, però com un episodi puntual, serà diferent enfront d'un altre cas en què la mateixa mestra porta diverses classes intentant que una alumna li pari atenció, i es troba amb una barrera, ja que la nena no aconsegueix contestar les preguntes que li fa, es distreu, i retarda o abandona sovint els deures a classes.

En tots dos casos la mestra pot sentir-se frustrada, desorientada i insegura, no obstant això la vivència de l'incident serà diferent en la mesura que en el primer episodi serà un problema aïllat. En canvi, en el segon episodi, el pro-

blema d'atenció de l'alumna repercutirà en l'aprenentatge de l'assignatura i en altres facultats que ha de posar en pràctica com el càlcul, la verbalització de procediments i la resolució de problemes, entre d'altres.

Aprofundint en aquesta línia, a continuació s'exposa una primera proposta, la qual explicita una forma de tipificació, en relació amb la presència o permanència amb què els incidents poden sorgir a l'aula.

Figura 2. Classificació de l'incident crític d'acord a la seva presència a l'aula



Amb l'anterior classificació, el que es vol és ressaltar és ressaltar la importància de considerar aquests factors temporals, per anar avaluant el tipus de resposta o afrontament d'un IC que, per exemple, de ser reiteratiu o de presència permanent pot convertir-se en un problema més global i afectar interaccions, aprenentatge o pràctiques a llarg termini.

3.2 Una proposta de tipificació basada en el contingut de l'incident crític

Continuant en aquesta categorització, anteriorment s'ha plantejat una pregunta entorn de les fonts o variables que influeixen en el sorgiment dels IC. Hem comentat que, necessàriament a l'hora de resoldre una situació com

aquesta, s'ha de reflexionar sobre quins són els factors que predisposen l'ocurrència d'aquests o que actuen com a variables desencadenants, ja que allò orientarà les línies d'acció que pot seguir un docent.

Per abordar aquest punt es recorrerà a les propostes desenvolupades per diferents autors, que en el seu treball associen certs escenaris o temes específics amb l'aparició d'incidents crítics, segons diferents situacions educatives (Badia i Monereo, 2011; Contreras, 2013). A continuació, es presenta un quadre que resumeix aquestes propostes de classificació en dos blocs:

Taula 2. Classificació dels incidents crítics segons un eix o tema central

Classificació	Tipus
a) Incidents crítics segons el contingut a la base del problema:	—Qüestionament al rol docent
	—Variables acadèmiques
	—Frustració d'expectatives
B) Incidents crítics segons el tipus d'interacció a l'aula:	—Relatiu a l'ensenyament
	—Relatiu a la relació social professor-alumne

Font: Adaptat de Badia i Monereo, 2011; Contreras, 2013.

A partir del quadre anterior, es podria entendre que la significació o el relat entorn al qual gira un IC, aportarà la informació necessària per a la seva identificació, comprensió, així com fer-li front de manera efectiva. Però, d'altra banda, aquesta informació igualment aportarà sobre els elements de la identitat docent que han estat posats en dubte, en resum totes qüestions claus, si es persegueix una anàlisi profunda i l'elaboració d'una resposta pedagògica ajustada a la problemàtica o desafiament implicat en l'IC. Aprofundint en el que s'ha assenyalat anteriorment, i per aconseguir una comprensió més acabada, es descriu un exemple per a cada tipus d'incident d'acord amb aquesta última classificació exposada.

3.2.1. Incidents crítics segons el contingut a la base del problema

Qüestionament al rol docent

Una exemplificació d'això es podria obtenir del cas presentat a l'inici d'aquest text. Què ha succeït? En Daniel, un mestre que ha preparat la seva classe i on ha cregut tenir cert domini, s'ha endut una sorpresa i és que per a alguns alumnes de la seva classe, les estratègies d'ensenyament que ha pensat, no han estat suficients. Encara quan en Daniel ha planejat alguna cosa que en la seva opinió era d'interès, el seu rol s'ha posat en dubte en no aconseguir interessar i comprometre als seus estudiants amb una activitat d'aprenentatge que avançava com a pertinent o reeixida.

Variables acadèmiques

Aquest tipus d'incident el trobaríem quan un docent exposa un concepte relacionant-lo amb patrons quotidians per oposició (o contraris), de manera de donar pistes als estudiants per a la seva aplicació en altres exemples. No obstant això, encara quan el contingut s'exemplifica, el docent es troba amb un alumne que no aconsegueix comprendre l'explicació. L'ensenyant es preocupa ja que el concepte ha estat revisat en diverses oportunitats a la classe i el nen o jove segueix comprnent-lo i aplicant-lo equivocadament, en aquest cas, li servirà tornar a repetir el que ha dit o haurà de buscar una altra estratègia per a la comprensió?, aquesta pregunta és fonamental si es pensa que hi ha una barrera de comprensió que s'associa amb altres habilitats transversals (que s'escapen a aquesta classe o assignatura puntual), de difícil control docent, però que són importants per a la comprensió de l'alumne.

Frustració d'expectatives

Un cas com aquest es podria trobar quan un professor prepara una activitat per equips, no obstant això els alumnes no s'integren i es neguen a participar, qüestió que resultava sobreentesa pel docent, i el desafia per poder continuar amb la classe. En aquest exemple el problema es desencadena per la decepció davant la pròpia capacitat per convocar la participació de l'alumnat sota una metodologia específica, però d'altra banda davant la reacció de l'alumnat, que mostra escasses habilitats per a la integració i l'aprenentatge en col·lectiu.

3.2.2. Incidents crítics segons el tipus d'interacció educativa a l'aula

Relatiu a l'ensenyament

En aquest cas, l'IC està associat a una dificultat per intervenir el contingut, en tant que el professor mostra una intencionalitat educativa que es dilueix o no arriba a l'objectiu pensat. Encara que sempre es té en compte que l'ensenyament i l'aprenentatge es dona en una relació social, s'al·ludeix a una part de la relació, ja que la dificultat se situa en l'eix de qui intenta incorporar un nou aprenentatge, habilitat o concepte, una innovació metodològica o avaluativa a la classe, per posar alguns exemples. En intentar il·lustrar això, es podria pensar en un grup d'alumnes que no segueixen les instruccions o les entenen de manera diferent de com el docent ha intentat explicar-les, ell ha demanat una anàlisi i síntesi d'una lectura i els alumnes han descrit el text utilitzant noves paraules.

Relatiu a la relació social

En aquest tipus de situació, l'IC està associat a una dificultat en la relació-interacció entre els alumnes i el docent. Per il·lustrar aquesta classe d'incident, es podria esmentar el cas d'un alumne que no es compromet amb l'activitat d'aprenentatge i respon de manera agressiva en ser abordat pel docent. Ja sigui per immaduresa, personalitat, o un altre factor, aquest alumne pot assumir una actitud desafiadora que impedeix la comunicació efectiva amb el docent, entorpidint l'activitat d'ensenyament i aprenentatge. En aquest exemple l'IC, es desencadena a partir d'una error en la comunicació, que impedeix el desenvolupament del procés.

Cal, a més, puntualitzar que els criteris de classificació oferts atorguen orientacions per a una millor comprensió, però en cap cas són excloents, que l'emergència d'un incident pot respondre a un conjunt de factors desencadenants presents en el context de l'aula.

Per exemple: si a un mestre li és difícil comprometre als seus alumnes en una activitat d'aprenentatge, veurà afectat el seu rol, en tant s'ha posicionat des d'un paper d'autoritat acadèmica, que al mateix temps ha planificat un contingut sobre la qual cosa té certa experiència. Però a més posat en crisi, el docent podrà respondre de manera reactiva a l'IC, en defensa o protecció del que és, va fer o va dir, i per a això la seva rigidesa no li permetrà formular opcions de resposta alternatives.

D'altra banda, i en relació a la classificació que s'ha exposat anteriorment, cal preguntar-se sobri, quins incidents serien els més complexos o detestables per al docent en posar-se en el lloc en què aquesta situació el faria sentir-se vulnerable, frustrat, o sentir qualsevol altra emoció desestabilitzadora sobre el seu treball com a docent?, i enfront d'això, quina seria la resposta o la manera en què afrontariem aquesta situació?, pot un IC disminuir o ignorar-se per solucionar l'*impasse*?

Formular aquestes preguntes pot resultar un primer acostament reflexiu entorn dels incidents que es troben o experimenten en els contextos educatius propers, ja que permetria anticipar-se a la situació que podria presentar-se, i al mateix temps visualitzar certs discursos o mecanismes d'acció, com a estratègia preliminar. Bàsicament tenir un repertori emocional, cognitiu i conductual de base a com recórrer per fer front a l'IC viscut.

Un altre tema que és possible relacionar amb aquesta classificació, pot identificar-se a través de la següent pregunta, Com s'integra el *feedback* que retorna la classe o alguns estudiants i que es reconeix com a aliè o inadequat, però que desencadena un IC a com el docent haurà de fer front? Com reflexionar sobre allò que es reflecteix en els alumnes i que s'interpreta com a negatiu i desestabilitzant? Com propiciar una actitud receptiva, enfront de la qual, de manera intuïtiva, se sent rebutjat? Si es reflexiona sobre aquest tema, és possible visualitzar una situació en la qual el professor parla a la classe, dóna exemples, pregunta, no obstant això el *feedback* que rep és d'una indiferència o desinterès tal que en el seu desajustament emocional no només li costa comprendre la situació, sinó que, a més, es nega a rebre aquesta informació, amb la qual cosa disminueix les possibilitats d'elaborar una resposta que li permeti sortir d'aquest *impasse*.

De certa manera, la resposta a les preguntes abans formulades parteixen de la premissa o perspectiva que els incidents crítics són un potencial recurs aprofitable per enriquir una pràctica reflexiva, ja sigui col·legiada o individual, en el sentit de proposar un conjunt d'elements d'anàlisi, explicitar actuacions poc efectives i/o qüestionar supòsits ja assentats, que en arrelar-se es converteixen en barreres per a un ensenyament efectiu. En conseqüència, com ja s'ha indicat, els IC poden convertir-se en un potent dispositiu d'autoaprenentatge, en la mesura que es pugui tenir un suport, referències o un acompanyament, que permetin orientar aquest procés de desenvolupament professional.

Una de les barreres que es poden treballar a partir d'aquesta proposta és, per exemple, quan malgrat els intents no s'aconsegueix que un alumne aprengui.

En aquest cas el docent pot preguntar-se, “Si el que faig ja em resulta, perquè amb aquest estudiant no?, què es pot canviar?, serà un problema d’ells o meu?, qui pot proporcionar-me ajuda?”. Fer una autoavaluació de les pròpies capacitats i dels recursos als quals es pot acudir, és també part de l’escenari d’anàlisi quan s’enfronta a un incident crític.

3.3. Una proposta de tipificació basada en possibles dificultats d’aprenentatge

Continuant amb les propostes de classificació, a continuació s’explora el treball d’alguns autors, els quals, des de les seves recerques, rescaten un grup de situacions problemàtiques típiques associades a diverses dificultats o barreres que influeixen en la manifestació o inici d’un incident crític (Bilbao i Monereo, 2011; Fernández, Elortegui i Medina, 2003). A continuació es presenta una taula a manera de resum:

Taula 3. Tipificació d’incidents d’acord a la dificultat enfrontada

Dificultat	Descripció
<i>Presa d’ anotacions</i>	El docent nota que un grup dels seus alumnes té problemes per distingir el que és rellevant del que és anecdòtic i superficial en el contingut que s’aborda a la classe. Tan seriós és el problema que els estudiants li demanen que dicti la matèria, com una manera d’assegurar el registre literal del contingut.
<i>Planificació errònia</i>	El docent ha preparat la seva classe amb material ajustat al propòsit que els alumnes participin activament. No obstant això, els troba molt silenciosos i apàtics en els seus seients, sense tocar el material i ningú respon a les preguntes que formula.
<i>Treball en grup</i>	El docent ha planificat un treball en petit grup per una de les classes que impartirà durant la setmana. No obstant això, ha recordat a un alumne que de manera recurrent es refusa formar grup amb els seus companys i té dificultats per desenvolupar el treball, interrompent en diverses ocasions els altres.
<i>Comprensió dels continguts</i>	El docent explica un concepte important dins de la matèria, però s’adona que un grup d’alumnes no està comprenent les idees presentades. Aquesta incomprensió resulta evident quan un parell d’alumnes pregunten el mateix reiteradament, però de diferents maneres

Font: Adaptat de Bilbao i Monereo, 2011

Tal com s'observa, aquesta proposta de tipificació il·lustra alguns temes, de manera que puguin resultar útils per aprofundir en la comprensió d'un IC i, al mateix temps, detectar i avaluar possibles formes de fer-los front o definir respostes efectives.

És necessari ressaltar que, perquè una intervenció psicopedagògica posterior sigui segura, haurà d'intervenir un procés reflexiu i analític durant i/o després de l'incident, valorant diferents aspectes dels abordats en aquest text i per a això s'espera que aquest contingut sigui un suport.

En aquesta línia i a partir del que s'ha presentat, es poden projectar algunes maneres de resposta o afrontament d'acord als tipus de contingut presentats en la taula 3:

- *Presca d'anotacions*: En el cas que el docent es vegi afectat per un incident com aquest i que li pertorba, podria prendre per exemple dos camins; Resoldre dubtes particulars de l'estudiant o dels estudiants que presenten confusió, de manera molt puntual (resposta conservadora), o bé, ensenyar estratègies per prendre anotacions, treballant amb tota la classe, demanant ajuda a un col·lega especialista, ja sigui per mitjà de l'assessorament o el suport en la mateixa sala (resposta alternativa).
- *Planificació errònia*: Enfront d'aquesta situació en què el docent veu qüestionat el seu rol (la seva manera de fer i pensar la classe) pot prendre la sortida de repetir la classe novament, tal com l'ha planejat (resposta conservadora). Però en un altre sentit, podria replantejar una nova classe, sobre el mateix tema, però considerant els antecedents del context i les dificultats que els alumnes van presentar i que van influir en el fracàs, enfrontant el desafiament des d'una altra perspectiva (resposta alternativa).
- *Treball en grup*: Davant un incident sobre aquest tema, el docent podria pensar que tal vegada està sent massa rupturista i decidir que combinarà diferents formats de treball, incloent el grup solament en algunes ocasions (resposta conservadora). No obstant això, també podria pensar de manera divergent i assumir que els alumnes necessiten aprendre unes altres habilitats, socials i comunicacionals, per assegurar així que puguin treballar en grup, sense rebutjar-ne unes altres o presentar barreres en el seu aprenentatge, sobretot assumint que és una metodologia transdisciplinària i, per tant, podria tenir la complicitat d'altres col·legues (resposta alternativa).

- *Comprensió dels continguts*: En el cas que el docent observi incomprendions de continguts de tal magnitud que un grup dels seus alumnes reiterin les preguntes, podria afrontar-ho de dues maneres, repetint el discurs ja exposat a classe, mantenint el seu pla inicial, amb independència que l'incident el faci qüestionar-se (resposta conservadora) o, donar-se el temps i la tasca de conèixer amb més profunditat els aprenentatges previs dels seus alumnes i introduir canvis metodològics (resposta alternativa)

Aquests exemples oferiran algunes possibles respostes, no obstant això continuarem aprofundint en l'àmbit de l'afrontament d'incidents en el següent apartat.

3.4. Fer front als incidents crítics

Quan un docent assumeix el desafiament de l'ensenyament, té al davant un complex món a resoldre. No obstant això, també té eines que li poden facilitar el seu camí. Una d'aquestes, és la claredat de consciència respecte a les seves creences, concepcions i expectatives del seu rol i el dels seus alumnes, entre altres aspectes.

Des d'aquesta perspectiva, un incident crític li permetrà al docent visualitzar el seu ensenyament (almenys des d'un punt de vista) i orientar les estratègies per resoldre el desafiament o els problemes que emergeixen en la tasca d'ajudar a uns altres a aprendre, demanant la posada en acció de sabers psicoeducatius, disciplinaris i metodològics, a més d'habilitats metacognitives i una autoregulació emocional.

D'altra banda, com ja s'ha assenyalat, un incident crític en ser imprevisible generarà un efecte estressant, però al mateix temps demanarà una resposta improvisada, gairebé sempre reactiva, en la qual es veuran reflectides aquestes concepcions, creences, i estratègies, entre altres components identitaris que s'han esmentat. En la línia d'aquest document, l'aposta està en el fet que, a mesura que els IC siguin identificats, observats i analitzats, aquestes respostes podran ser cada vegada més efectives (demanant menys temps d'anàlisi, tenint més possibilitats de gestió, causant els efectes desitjats, etc.)

Si es desenvolupa més el que s'ha dit abans, es pot afirmar que és molt possible que en la seva resposta, un docent tendeix a protegir la seva identitat

i, en resoldre, probablement faci un esforç per anul·lar o reduir els efectes de l'IC, tant en la seva persona, com a la classe. No obstant això, tindrà un cost en el procés d'ensenyament i aprenentatge, per la qual cosa el desenvolupament d'una resposta estrategicoreflexiva serà fonamental

Si s'aprofundeix en aquesta línia, l'afrontament pot ser definit com un conjunt d'accions o estratègies cognitives, afectives i conductuals que sorgeixen en resposta a una situació particular anomenada *incident crític*. Representen per al docent un intent de restaurar l'equilibri o anul·lar la seva pertorbació. Això pot desembocar a resoldre el problema (una resposta activa) o a acomodar-se sense arribar a una solució de l'incident (resposta passiva).

Enfront de la vivència dels incidents, alguns autors defineixen quatre possibilitats de sortida, les quals estaran associades a quatre posicions identitàries assumides pel professor, que són: *a*) autoritària, *b*) reactiva *c*) estratègica i *d*) reflexiva (Bilbao i Monereo, 2011). D'acord a això, els mestres desenvoluparan quatre tipus de resposta o afrontament en experimentar un IC, les quals es descriuen a continuació:

Resposta autoritària

En experimentar l'incident, el professor imposa la seva autoritat i no canvia la seva planificació, encara que això impliqui que els alumnes no aprenguin; el professor considera que fa el que deu i ho assumeix com una resposta professional estàndard o esperable. En aquest cas el professor actua sota la premissa que ell és l'expert, té la raó i ha d'imposar el seu punt de vista per poder continuar amb l'activitat prevista per a aquesta classe.

Resposta reactiva

Es produeix una resposta emocional una miqueta extrema d'acte-protecció, rebuig, acte-afirmació, etc. Pot haver-hi alguna modificació en allò que planificat prèviament, però sense canvis efectius. El docent creu necessari defensar-se o protegir-se, la qual cosa fa de manera inadequada i això minva en l'assoliment dels aprenentatges. Pot influir un aprenentatge professional previ que permet actuar amb algun grau de seguretat, en la mesura que s'ha viscut una situació similar en la qual la mateixa resposta li va permetre continuar amb la seva activitat, sense considerar les conseqüències o l'assoliment dels objectius que s'havia proposat.

Resposta estratègica

El docent decideix modificar la seva estratègia, però no es produeix un qüestionament o canvi en profunditat, de manera que revisar les pròpies concepcions i sentiments, es torna secundari, és a dir, la pròpia identitat es manté inalterada, la pertorbació s'ignora. Per exemple: El professor canvia l'activitat o el mètode, però no verifica l'aprenentatge dels seus alumnes, el canvi el realitza per poder dur a terme l'activitat, sense tenir en compte els resultats que s'havia proposat aconseguir.

Resposta reflexiva

El docent revisa les seves concepcions, sentiments i/o estratègies, amb la qual cosa s'inicia un canvi substancial en l'àmbit personal. En qüestionar-se aspectes relatius a la seva manera d'entendre el seu rol i la forma de ser docent, implica una reacció de fons que li demanda major esforç i compromís, abordant aspectes identitaris que farien la transformació més àmplia i permanent

Avançant en el desafiament de fer front a un IC, es pot afirmar que per a una anàlisi més reflexiva i una actuació professional estratègica, resulta important esmentar quines són les preguntes i alternatives que guien l'anàlisi i la presa de decisions en el moment de resoldre-ho. En aquest sentit, és necessari que el docent que experimenta l'incident es mantingui molt atent, flexibilitzi la seva mirada i generi un espai real per a la reflexió, la qual cosa permetrà comprendre la situació en la seva complexitat i conèixer-se a si mateix en la seva reacció.

A partir del que s'ha plantejat anteriorment, es poden abordar alguns tòpics o preguntes que poden orientar de manera preliminar la reflexió docent:

Primer:

—Què ha succeït en mi mateix?, quines emocions o sentiments s'han generat en mi?, i d'altra banda, què observo en els estudiants?

Segon:

—Conec el context amb la suficient profunditat?, quines fonts o variables podrien ajudar-me en aquesta comprensió i afrontament?

Tercer:

—He evitat l'incident crític, ho he ignorat o he reaccionat activament? Amb quins recursos puc resoldre-ho?, quina ha estat la meua resposta intuïtiva?

Quart:

—Com ha impactat la meua resposta en els estudiants?, m'he centrat en les meves emocions, en el problema o en una possible resposta?, quines dificultats m'ha plantejat aquest incident? Podria haver estat resolt d'una altra manera?

Finalment, desenvolupar un procés reflexiu i d'autoregulació necessàriament ha d'incloure un procés autointerrogatori, així com també el maneig de les pròpies emocions, per poder així establir com a premissa que l'afrontament serà part d'una estratègia que ajuda a comprendre i utilitzar l'incident crític com a dispositiu d'aprenentatge professional per als docents.

3.5. La dimensió emocional de la docència davant els incidents crítics

Fins a aquest punt, en aquest capítol s'han abordat diferents temàtiques entorn de descriure un *incident crític*, el seu context, contingut, algunes propostes per a la seva classificació i, d'alguna manera s'han puntualitzat aspectes conceptuals i conductuals en el seu afrontament. A continuació, en aquest apartat s'ha considerat necessari detenir-se per abordar, amb interès particular, el paper que té la dimensió emocional en l'experiència d'un IC.

3.5.1 La dimensió emocional és part del procés d'ensenyar

És molt coneguda la importància de la dimensió emocional en situacions de canvi educatiu, per exemple quan es duen a terme les reformes educatives, en la motivació intrínseca i en la satisfacció laboral, entre altres aspectes de l'experiència docent. No obstant això, i malgrat això, s'ha de reconèixer que la tradició cultural d'occident facilita que es tingui una visió més aviat negativa de les emocions, situant-les com un procés allunyat de la reflexió i la racionalitat, qüestió que a partir del treball de diferents autors ha començat a canviar en les últimes dècades. En aquesta línia, recentment alguns investigadors han començat a posar en evidència que la dimensió emocional ha de ser considerada un procés indissoluble de ser ensenyant ja que, en ser part de la identitat, afecta de manera directa les decisions educatives dels docents i la seva activitat

d'ensenyament a l'aula (Ottenbreit-Leftwich, Glazewski, Newby i Ertmer, 2010; Sutton i Wheatley, 2003).

Actualment, juntament amb la motivació i la cognició del docent, es reconeix les emocions com una de les tres classes fonamentals d'operacions mentals. Per tant, la comprensió de les emocions serà imprescindible per analitzar i assessorar als educadors en les seves tasques de docència quotidiana (Sutton i Wheatley, 2003).

En aquesta línia, si es considera que l'ensenyament i l'aprenentatge són una experiència d'interacció educativa i social entre el docent i els seus alumnes, les emocions seran una part integral d'aquesta relació social. Per això, és necessari aprendre sobre les emocions i la seva influència en l'estat d'ànim, en les actituds i en les actuacions educatives, més encara si pensem en el procés de presa de decisions davant el desafiament de fer front (o gestionar) un incident crític.

En considerar que una de les característiques centrals de l'IC és la seva preponderància com a desestabilitzador emocional i al mateix temps que les emocions són part de la identitat docent, cal preguntar-se què succeeix amb el mestre en aquest àmbit específic. Si es pensa que una font important de satisfacció i motivació dels professors en el treball es produeix quan els nens aprenen i progressen, què ocorre quan succeeix el contrari, o aquesta situació es converteix en un desafiament més gran per alguna dificultat d'aprenentatge trobada?

Per exemple, si un alumne s'enfronta al seu professor en ser interrogat sobre una tasca en la qual s'havia compromès a treballar, però després a classe es nega a fer-ho. Aquest docent pot enfadar-se, o percebre allò com una falta greu, o una desqualificació personal, mentre que, un altre professor, pot sentir-se trist en percebre això com un senyal de pèrdua de temps o de desinterès per part del seu alumne, però què pot influir en aquestes interpretacions?, com poder canviar el punt de vista de l'experiència per ajudar a resoldre aquest incident crític?, o com intervenir perquè aquesta emoció no es converteixi en un altre factor que dificulti el procés d'ensenyament?

En aquest sentit, les emocions són fonamentals per a la comprensió del conflicte implicat en l'IC i perquè aquest docent pugui tenir més informació de manera que pugui avaluar la seva reacció i, per tant, l'afrontament d'aquest incident. Una resposta que el docent interpreti com a agressiva, displicent o indiferent, provocarà emocions negatives que, per conseqüència, implicaran que aquest es distregui de la seva tasca, s'ofusqui i desviï l'atenció dels objectius

educatiu, més encara quan tingui poc control sobre algun factor que domini més com a detonant de l'incident.

3.5.2 L'autoregulació emocional com a competència per a l'ensenyament

A causa del coneixement acumulat entorn dels processos d'ensenyament i aprenentatge, s'ha de reconèixer que aquests es basen en una relació que va més enllà del coneixement, el desenvolupament de conceptes o el desplegament d'habilitats cognitives. En l'ensenyament, l'emoció i cognició s'entrellaçen, ja que ambdues dimensions són part de l'experiència de qualsevol docent en el seu desenvolupament i activitat professional. Des d'aquesta perspectiva, es comprendrà que les emocions dels docents poden influir en el seu propi coneixement, motivació i comportament en l'ensenyament, això influirà, en conseqüència, en l'aprenentatge dels seus alumnes, per exemple, a causa del component no verbal de l'emocionalitat, aquest es veurà reflectit en les interaccions entre el docent i els seus alumnes.

Si es considera el que s'ha dit anteriorment, a què es diu autoregulació de les emocions?, i quines conseqüències podria tenir una mala gestió d'elles a l'aula? Bàsicament, l'autoregulació emocional en el docent implicarà un procés subjectiu o intrapsicològic que tindrà com a propòsit revisar la seva pròpia experiència i punt de vista enfront de la vivència de l'emoció, en això els sentiments, en tant que són representació de l'emoció, i les sensacions, en tant que són percebudes però difícilment verbalitzables, també han de tenir un espai de revisió.

Per desenvolupar aquesta autoregulació, el docent requerirà una identificació i desplegament d'habilitats per percebre, comprendre i gestionar les emocions pròpies, per la qual cosa també demanar a aquest professional una consciència de si mateix (i dels altres).

En el procés d'autoregulació, el docent ha de ser capaç de preguntar-se sobre el que sent i comunica dels seus sentiments, com es relaciona en aquest moment amb l'entorn, com li afecta i què percep del que vivència, per poder fer una revisió o avaluació de les seves emocions. Poder interpretar el seu propi procés emotiu, quin o com es va sentir, què el va fer sentir així, com pot comunicar-ho de manera assertiva, i com es pot utilitzar al seu favor o bé canalitzar aquella emoció perquè no perjudiqui la relació amb els seus alumnes i li perme-

ti seguir en el procés d'ensenyament que estava involucrat, màxim quan depèn en gran part d'ell o ella, com es condueixi aquest procés.

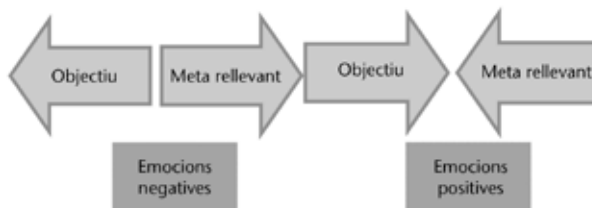
D'acord a l'anterior, les emocions poden afectar la motivació intrínseca dels docents, les atribucions sobre l'èxit o fracàs d'una tasca, la seva percepció d'autoeficàcia, les seves creences i els objectius que es planteja per a una classe o alguns alumnes en particular, entre altres assumptes directament vinculats amb la vivència d'un incident crític (Ottenbreit-Leftwich *et al* 2010; Sutton i Wheatley, 2003).

A partir del que s'ha dit anteriorment, cal preguntar-se sobre com passar d'una emoció que es viu de manera negativa a una que obre possibilitats de diàleg i reflexió, per poder apropar-se a l'incident amb una altra perspectiva, com per exemple: passar de la frustració a la inquietud curiosa pot ser un bon exemple de transformació; un altre exemple podria donar-se en el cas en què l'estratègia apunti a aterrar les expectatives desajustades, per evitar que es converteixin en un parany emocional de caràcter negatiu per al docent.

En fer front a *un IC*, la vivència de l'emoció s'associarà amb un intercanvi no assolit, un objectiu no aconseguit, i depenent també de la rellevància que el professor li atorgui a la situació o meta educativa en qüestió, això serà més o menys intens.

D'aquesta manera, podria explicar-se que en termes emocionals l'IC emergeix des d'un desacord entre el que el docent ha planificat com a objectiu i la meta que visualitza o vol aconseguir amb el seu ensenyament. En altres paraules estan estretament lligats els propòsits de la docència (en un context particular) i les possibilitats que aquests siguin complerts. Aquesta incongruència seria en poques paraules la desencadenant de la situació i de les emocions negatives que experimenta el professor. Per exemplificar aquest desacord, a continuació es presenta un gràfic (fig. 3):

Figura 3. El grau d'incongruència com a font d'emocions positives i negatives en el procés d'ensenyament



Enfront d'aquesta percepció d'incongruència, si s'impedeix el desenvolupament d'una reflexió sobre una situació en què el docent està furiós o irritat, la lectura de l'esdeveniment estarà tenyida per aquesta emoció, es veurà de manera alterada, depenent, per exemple, de quina qui, o qui s'atribueix com a responsable o origen del problema. En tal sentit les emocions poden afectar als objectius educatius, ja que enfront de la incongruència percebuda, és probable que la frustració i la ira derivin en pensaments intrusius (influència en la cognició) que obstaculitzin una presa de decisions i un raonament lúcid respecte del que està ocorrent i sobre el que es pot fer o dir.

Un exemple d'això es pot trobar en el cas que un docent experimenti ràbia o un alt grau d'empipament, en general s'esperaria que tendeixi a apropar-se a l'altra persona (en aquest cas un alumne), responent a un impuls d'avançar o desafiar a qui, segons l'emoció, es percebi com un oponent. Aquesta situació, coneguda com a tendència a l'acció, podria influir en el fet que un alumne reaccionari de manera agressiva o temerosa, amb la qual cosa es veuria perjudicada la relació ensenyant-aprenent, amb les respectives conseqüències per a aquest procés en particular, però potser fins i tot per a la classe o la relació a mitjà termini.

De cap manera el que es vol suggerir aquí és que aquests processos emocionals hagin de ser ocultats, no només perquè resultarà difícil, les emocions tenen un correlat no verbal (que posa en evidència qui ho viu), de com els estudiants moltes vegades obtindran informació, sinó que perquè també l'autenticitat de l'emoció podria influir que el o els alumnes compreguin la importància de l'aprenentatge que el docent intenta facilitar.

D'aquí la rellevància de desenvolupar habilitats per a una autoregulació que permeti fer front a l'IC de manera més resolutiva o estratègica, sota la premissa que tant la meta com el procés de consecució dels objectius d'aprenentatge han de ser atesos. D'aquesta manera, el desenvolupament o aprenentatge en habilitats per a l'autoregulació de les emocions en la docència, pot ser vist com un procés facilitador del pensament i la reflexió en l'ensenyament.

4. El canvi en la intervenció educativa mitjançant la reflexió docent sobre incidents crítics

En aquest apartat ens fixarem a caracteritzar de quina manera es pot dur a terme la reflexió docent sobre la base dels incidents crítics, i com aquesta reflexió pot contribuir a canviar la intervenció educativa que els professors realitzen a les seves aules.

En concret, no proposarem intentar respondre a les següents qüestions relacionades amb els incidents crítics docents: *a)* Quins són les principals idees que basen la pràctica reflexiva del professor?; *b)* Quines són les fases del procés reflexiu?; *c)* Quins aspectes han de tenir-se en compte quan es realitza la reflexió docent sobre els incidents crítics?; *d)* Quins aspectes de la identitat del professor poden veure's afectats per un incident crític?, i *e)* De quina manera es pot potenciar l'assessorament als professors sobre aquest aspecte del seu desenvolupament professional?

4.1. Idees-base en la pràctica reflexiva del professor sobre incidents crítics

Prenent com a base inicial les aportacions ja clàssiques de Shön (1992) i Copeland, Birmingham, de la Creu i Lewin (1993), han de tenir-se en compte les següents set idees o principis per al desenvolupament adequat de la pràctica reflexiva o acte-reflexiva del professor sobre els incidents crítics docents.

En primer lloc, qualsevol procés de (acte-) reflexió sobre incidents crítics ha de basar-se en el compromís del propi professor (i també de la resta de participants: alumnes i altres agents acadèmics involucrats), amb la realització del procés de reflexió, la cerca d'una solució que sigui assumible per la totalitat dels participants i de l'assumpció de les conseqüències que se'n derivin. Aquest compromís ha de comportar que el propi professor encari el procés de reflexió com un procés de transformació real, que pot arribar a implicar la reconstrucció d'algun aspecte o component de la seva pròpia identitat professional.

En segon lloc, la pràctica reflexiva ha de manifestar-se en una actitud positiva del professorat (i també de la resta de participants) cap a la reflexió sobre l'incident crític, i a no veure-ho com un mer problema que ha estat causat pels

altres. Això suposa fer-se preguntes, sovint incòmodes, i intentar respondre-les mitjançant la indagació informada, basada en indicadors empírics, extrets de la realitat. Ha d'existir tant una actitud positiva cap a la reflexió, com un pensament reflexiu apropiat a cada situació educativa.

En tercer lloc, ha de tenir-se en compte que la pràctica reflexiva ha de ser ajustada a la naturalesa de l'incident crític. Això significa que pot desenvolupar-se en diversos graus i pot aprofundir a diferents nivells. Atès que existeixen diferents tipus d'incident crítics, no sempre és necessari o adequat seguir el mateix procés reflexiu. En qualsevol cas, el grau de profunditat al que es desitgi portar el procés de reflexió no ha d'estar limitat per una falta de competència del professor en aquest aspecte.

En quart lloc, la reflexió sobre un incident crític ha de considerar-se tant un procés cognitiu individual, com un procés de pràctica social reflexiva. Això suposa que el professor pot involucrar-se en processos d'acte-reflexió, sovint de caràcter individual i privat, però també pot implicar-se en processos interactius de pràctica reflexiva conjunta, on intervinguin altres persones en el procés de reflexió. En aquest segon cas, l'incident crític ha de veure's més com un fet objectiu que ha succeït, i no tant com un exemple d'incompetència del professor protagonista

En cinquè lloc, la pràctica reflexiva en la seva dimensió cognitiva serà considerada un procés constructiu que involucra la subjectivitat del mateix professor, qui reconstrueix el seu coneixement implícit vinculat als incidents crítics en un nivell més alt d'explicitació. Serà el mateix professor qui dotarà de significat i sentit el coneixement originat pel procés reflexiu de l'incident crític sobre els diversos aspectes que caracteritzen un incident crític, tals com, per exemple, quina va ser la causa, què va ocórrer realment o quins aspectes de la seva identitat professional docent (rols docents, concepcions sobre ensenyar i aprendre, sentiments) van ser qüestionats.

En sisè lloc, la pràctica reflexiva en la seva dimensió social també ha de concebre's com un procés de canvi de les pràctiques docents, íntimament imbricat al canvi cognitiu dels participants, el resultat dels quals ha de ser la transformació dels processos d'ensenyament en la direcció d'augmentar la qualitat dels aprenentatges dels alumnes.

I, finalment, el rol de l'assessor psicoeducatiu ha de veure's menys com un expert en el contingut que assessora, i més com un catalitzador del canvi del professor. Com a expert en els processos de canvi, l'assessor ha de pro-

moreu la reflexió al nivell més profund possible, ha d'impulsar la relació entre la teoria i la pràctica, i ha de facilitar el desenvolupament professional del professor.

Exemple

Segurament el lector, especialment si exerceix de mestre o professor, podria exemplificar algun procés reflexiu originat per un incident crític que compleixi (o incompleixi) alguns de les idees expressades anteriorment.

Els autors, en qualitat d'assessors de professors, coneixem de primera mà bastants casos de centres educatius (sovint assenyalats pels propis professors com a "centres educatius problemàtics") que, a partir de l'aparició reiterada de múltiples incidents crítics relacionats amb la falta d'atenció i mal comportament dels alumnes, es van comprometre i van involucrar (amb una actitud positiva) en un procés reflexiu sobre quin tipus d'alumnes tenien al centre educatiu, quines necessitats d'aprenentatge mostraven, i fins a quin punt les formes d'ensenyar dels professors s'ajustaven a les necessitats d'aprenentatge dels alumnes.

Reflexionar a diferents nivells d'aprofundiment sobre incidents crítics concrets, fer-ho tant en l'àmbit individual com en grups de mestres o professors, els va ajudar a realitzar canvis importants en el seu coneixement i les seves pràctiques educatives: la forma de concebre el seu propi rol docent, els processos d'ensenyament que eren més adequats a aquests alumnes, i els sentiments que posseïen sobre la seva pròpia docència.

Els canvis es van produir tant de manera individual (un professor que va ser evolucionat molt en la seva manera d'ensenyar cap a posicions clarament constructivistes) com en grup (grups de professors que es van involucrar a impulsar l'ensenyament sistemàtic de competències i estratègies d'aprenentatge dins de l'àrea curricular de ciències socials). Un dels efectes més rellevants, per als professors d'aquest centre, d'aquest procés reflexiu "col·lectiu" va ser adonar-se que els seus alumnes "necessitaven" metodologies diferents d'ensenyament. En paraules d'un d'aquests professors: "la manera d'ensenyar típica que pot servir per als alumnes en general sense dificultats d'aprenentatge no és útil per als nostres alumnes, que provenen de comunitats socials que atorguen baix valor a aprendre, i que no consideren l'educació formal com una oportunitat per progressar en l'àmbit social."

Potser el lector pugui afegir alguna idea més que també pugui considerar rellevant perquè la pràctica reflexiva sobre incidents crítics docents realment sigui un procés adequat de canvi educatiu. Nosaltres considerem que perquè aquest canvi es produeixi serà necessari seguir un procés reflexiu que tingui com a eixos principals les quatre fases que presentem al següent apartat.

4.2. Fases del procés reflexiu sobre incidents crítics

Prenent com a base inicial les aportacions dels mateixos autors citats, considerem que qualsevol procés de reflexió sobre incidents crítics hauria de seguir quatre fases, cadascuna d'aquestes caracteritzada per diversos atributs. Més que una proposta concreta, es tracta d'un marc general que pot orientar els processos reflexius, i que podria concretar-se de maneres diverses i mitjançant instruments reflexius molt diferents.

Amb el propòsit d'augmentar la claredat expositiva, explicarem el procés des del punt de vista individual d'un professor, encara que com ja hem comentat el procés també pot explicar-se com un procés social de pràctica reflexiva, d'un grup de professors. El següent quadre resumeix aquestes fases.

Taula 4. Fases i característiques del procés reflexiu sobre incidents crítics docents

Fases	Característiques
Primera fase	Reconeixement Caracterització Interpretació
Segona fase	Generació i valoració de possibles actuacions alternatives Selecció de l'actuació docent més òptima
Tercera fase	Comprovació de la solució adoptada Efectivitat dels canvis Canvis en la resta de la pràctica docent Canvis en els participants (especialment alumnes)
Quarta fase	Valoració del canvi produït en la identitat docent Valoració de procés reflexiu seguit

La primera fase consisteix en el reconeixement, la caracterització i la interpretació de l'incident crític. El reconeixement es produeix quan el professor assumeix l'existència de l'incident crític, delimita quina ha estat la situació problemàtica de la pràctica educativa que ha generat l'incident crític, i intenta comprendre per què ell considera que ha estat un incident crític i per què per a ell és una qüestió important. Una vegada realitzat aquest primer procés, el professor ha de caracteritzar l'incident crític. Aquesta caracterització sovint es realitza mitjançant un text narratiu que va relatant, amb una estructura temporal, els fets que han anat succeint. Finalment, el professor ha d'interpretar

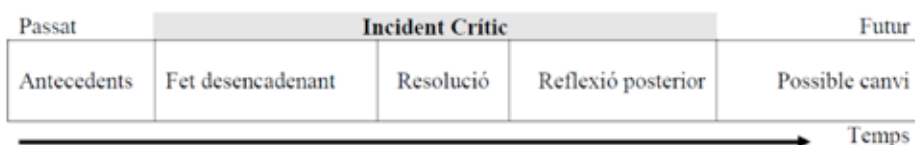
l'incident crític, intentant explicar les motivacions i intencions que han provocat l'actuació dels diferents participants.

La següent fitxa ha estat utilitzada pels autors en diverses activitats d'assessorament a professors amb el propòsit que reconeguessin i caracteritzessin un incident crític docent propi. La fitxa està composta per dues parts. En la primera s'explica de manera concisa, però completa, el significat d'incident crític. La segona part consta d'un conjunt d'interrogants que el professor ha de respondre, prenent com a base la seva percepció sobre l'incident crític narrat.

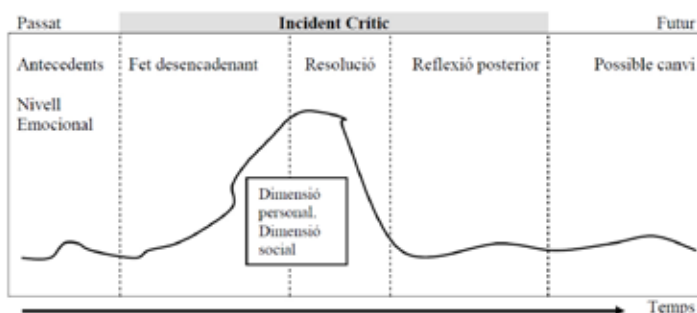
Definició d'incident crític docent

Context educatiu: Educació escolar

1. Esdeveniment, fet o succés, observat en el temps i a l'espai, relacionat directament amb la docència escolar.



2. Amb una càrrega afectivoemocional percebuda pel professor com a alta o molt alta, que pot arribar a provocar que en algun moment se superi un determinat llindar emocional del professor.



3. Que pot generar diversos tipus d'emocions i/o sentiments:

- Alegria, entusiasme, alegria, satisfacció.
- Tristesa, disgust, frustració, pena, desconsol, amargor, malenconia, pesar.
- Còlera, ràbia, fúria, irritació, enuig, dolor, sentir-se atacat, nerviosisme, impotència.
- Por, pànic, espant, esglai, sobresalt, sorpresa, desassossec, culpa.

3. Preocupa, posa en crisi o desestabilitza al professor en algun aspecte docent d'aplicació habitual (algun rol docent, alguna concepció sobre l'ensenyament, alguna estratègia o procediment per ensenyar, aprendre i/o avaluar).

Rols docents	Funcions a desenvolupar com a professor: planificar l'ensenyament, gestionar el desenvolupament de la docència, saber i resoldre dubtes de contingut, gestionar el clima social de l'aula, entre d'altres.
Concepcions docents	Principis educatius, valors socials i creences personals sobre ensenyar, aprendre i avaluar l'aprenentatge que fonamenten el desenvolupament de la docència dels professors.
Estratègies docents	Estratègies i procediments didàctics que els docents virtuals utilitzen per organitzar l'activitat d'ensenyament i aprenentatge de cada PAC.

4. De manera que el professor necessita revisar (per reafirmar o modificar) algun aspecte de la seva pràctica docent (rols docents, concepcions docents, estratègies docents) de cara a la pràctica docent futura.

Caracterització de l'incident crític per part del professor

1. Denominació de l'incident crític.
2. Descripció del context formatiu en el qual se situa l'incident crític: Nivell educatiu, àrea curricular, espai del centre educatiu.
3. Antecedents. Va passar algun fet previ, o existia un determinat clima social de l'aula que pugui explicar l'aparició del fet desencadenant?
4. Fet desencadenant: què va ocasionar l'incident crític?
5. Narració breu de l'episodi de l'incident crític. Qui (participants) fa què (accions), quan (en quin moment), i per què (raons que impulsen a fer). En el relat de la resposta es recomana seguir l'esquema narratiu de : Inici / Trama / Resolució.
6. Quin aspecte de la teva identitat professional docent (rol docent, concepció o creença, estratègia o procediment docent) vas sentir que es posava en qüestió?
7. Quins sentiments/emocions com a professor van sorgir a l'inici, durant el desenvolupament, i al final de l'incident crític?
8. Vas quedar satisfet amb la resolució de l'IC?
9. Vas reflexionar amb posterioritat sobre l'ocorregut? Vas arribar a alguna conclusió?
10. Vas decidir modificar algun aspecte de la teva docència a causa del que va ocórrer? En cas afirmatiu, quin aspecte i per aconseguir què?

La segona fase consisteix en la generació de possibles actuacions alternatives del professor, i la seva valoració en funció del grau de risc, viabilitat i probabilitat d'èxit. Aquestes possibles alternatives d'acció docent haurien d'estar fona-

mentades tant en el coneixement acadèmic existent sobre la naturalesa de l'incident crític com pel coneixement directe del context d'intervenció educativa. Amb tota probabilitat, la cerca i generació de solucions comportarà una anàlisi crítica de la seva pròpia acció docent, i la presa en consideració de la situació i les intencions de la resta de participants en l'incident crític. La cerca d'una solució a un incident crític ha de dirigir-se a identificar conseqüències positives en la nova actuació docent en relació amb una millora en l'aprenentatge dels alumnes. Finalitza aquesta fase quan es tria la que es considera la millor opció d'actuació docent.

La tercera fase es caracteritza per la comprovació de la resolució adoptada davant l'incident crític. Per a això, en primer lloc ha de valorar-se la millor alternativa possible d'actuació docent, ha d'integrar-se en la pràctica escolar, i ha d'examinar-se a tres nivells en funció de: *a)* L'efectivitat dels canvis en les causes que van originar l'incident crític; *b)* Els canvis que produeix en la resta de l'activitat docent, valorant si aquests canvis són còmodes i assumibles, i *c)* Els efectes que l'acció docent produeix en les actuacions dels altres, i especialment en l'impacte que produeix en els processos i resultats d'aprenentatge dels alumnes.

Finalment, la quarta fase suposaria per al professor una reflexió més a llarg termini respecte a la valoració del canvi produït en la seva identitat docent: quins aspectes han canviat dels seus rols docents, de les seves concepcions sobre ensenyar i aprendre, o dels seus sentiments sobre la docència. A més, també és necessari valorar de quina manera el procés reflexiu seguit ha portat al professor a millorar la comprensió de la docència, dels continguts o dels alumnes.

4.3. La pauta PANIC: La formació docent sobre els incidents crítics i el canvi en la docència

La pauta PANIC (Pauta per a l'anàlisi dels incidents crítics) va ser ideada inicialment per Monereo (2010) com una modalitat de formació de professors a partir d'incidentes crítics. Es tracta d'una proposta concreta i particular que recull molts dels elements del procés general reflexiu descrits en l'anterior apartat. En paraules del propi autor (2010, p. 165), "aquesta proposta recull, precisament, la naturalesa contextual complexa en què sol aparèixer un inci-

dent crític, amb la intervenció de diferents autors i els seus respectius textos o interpretacions de l'incident que caldrà aproximar a través d'algun tipus d'intervenció intencional".

No es tracta d'una proposta pensada per afavorir el procés d'acte-reflexió ni individual ni grupal. Al contrari, es tracta d'un instrument pensat per ser usat en processos formatius on un assessor expert coordini tot el procés formatiu. La pauta està formada per tres apartats: l'anàlisi, la intervenció i el seguiment de l'incident crític. El següent quadre recull els elements més rellevants de PANIC.

Taula 5. Parts de la pauta PANIC. Adaptat de Monereo (2010)

Anàlisi de l'incident crític	<p>Quines són les principals característiques del context educatiu?</p> <p>Quines són les perspectives dels actors implicats?</p> <p>Quines són les metes del professor (tant personals com professionals)?</p> <p>Quins són els coneixements i les expectatives dels alumnes respecte al professor i a la matèria?</p>
Intervenció sobre l'incident crític	<p>Sobre quines concepcions, estratègies i emocions s'ha d'actuar?</p> <p>Quan, com i on ha de fer-se?</p>
Seguiment de l'incident crític	<p>Els canvis operats es produeixen en l'adreça i amb la intensitat esperada?</p> <p>Els indicadors de canvi que s'estan utilitzant funcionen adequadament?</p>

El lector interessat a ampliar informació sobre aquesta eina i veure com es pot aplicar en exemples concrets pot consultar l'article publicat a Internet.³

Com hem comentat, la pauta PANIC serveix per promoure el canvi en la identitat docent del professor en el marc d'un procés de formació. El canvi docent pot donar-se en un o diversos dels tres components de la identitat (els rols docents, els procediments i estratègies docents, els sentiments sobre la docència), pot fer-se en tres nivells diferents de profunditat (Pozo, 2012) (creixement, ajust o reestructuració), i pot fer-se extensiu a tres àmbits institucio-

3. <http://www.rieoei.org/rie52a08.htm>

nals diferents (àmbit individual del professor, àmbit de la pràctica educativa de l'aula, àmbit institucional: discursos docents i organització educativa).

Canviar els rols docents significa modificar les diferents tasques i funcions que, en un sentit genèric, el professorat ha vingut exercint fins a aquest moment al centre educatiu. Encara no existeix un acord general en quins tipus de rols docents exerceix el professorat a l'educació escolar. En el context d'aquesta contribució tindria sentit classificar els rols docents en 5 categories, relacionades amb el disseny i la planificació docent, la gestió i organització de l'ensenyament, la gestió dels continguts, la gestió de la interacció educativa i social, i l'avaluació dels aprenentatges. Canviar els procediments i estratègies docents té a veure de manera més específica amb les metodologies didàctiques que el professorat utilitza per ensenyar i aprendre. I canviar els sentiments sobre la docència està relacionat amb el fet de modificar d'alguna manera com el professorat sent la seva docència.

Aquests components poden ser modificats a tres nivells de canvi de la identitat, segons el tipus d'aprenentatge, que Pozo (2012) denomina canvi per creixement, per ajust o per reestructuració.

L'aprenentatge per creixement (o enriquiment) consisteix a afegir nous coneixements als existents, i amb això s'aconsegueix augmentar les possibilitats de l'èxit d'una actuació en una situació. L'aprenentatge per creixement és el responsable de la progressiva acumulació de fets, conceptes, idees, procediments, per part de les persones.

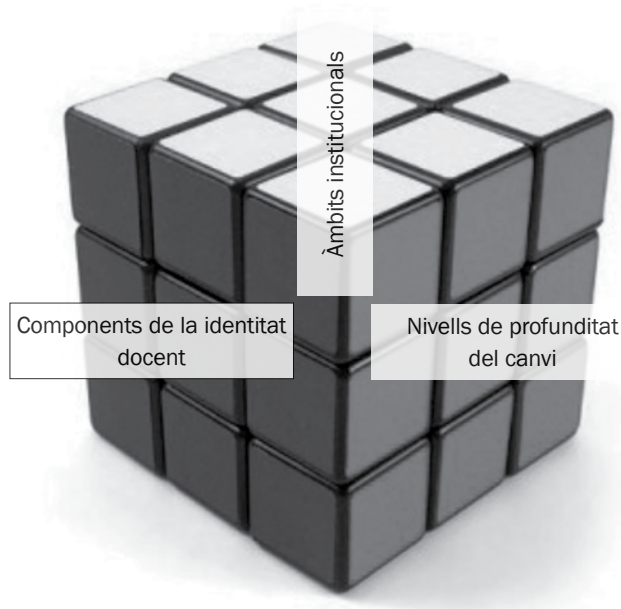
L'aprenentatge per ajust consisteix a comprendre de quina manera aquests coneixements poden ser usats millor en unes situacions que en unes altres. Els processos d'ajust complementen el coneixement existent, de manera que possibiliten que els professors puguin triar uns o altres coneixements en funció de les necessitats de la situació educativa. Finalment, l'aprenentatge per reestructuració genera un conjunt de processos que ocasionen la reorganització del coneixement existent, de manera que el resultat del procés sol ser una nova estructura conceptual i interpretativa que genera una nova identitat docent, de forma que determinats constructes educatius es perceben i defineixen de forma diferent.

Aquest canvi radical en la forma d'entendre determinats aspectes de la docència, com una revolució identitària, es produeix en algunes ocasions de la vida d'un docent o un grup de docents. Atès que la reestructuració és un procés, no un moment en el canvi de la identitat, requereix una pràctica acumulada que hagi fomentat la reflexió sobre la pròpia identitat docent.

Finalment, vam acabar assenyalant que el canvi també pot afectar tres àmbits institucionals diferents. En primer lloc, el canvi pot veure's reduït a l'àmbit cognitiu, individual, privat i subjectiu de la identitat d'un professor, sense que per això es transfereixi a la seva pràctica educativa i, per això, no tingui cap impacte en els seus alumnes. En segon lloc, el canvi en la identitat com a docent pot afectar l'ensenyament del professor, ja sigui en aspectes puntuals o en un sentit més general. Finalment, en tercer lloc, el canvi pot influir també en l'àmbit institucional, en els discursos i pràctiques docents d'un determinat col·lectiu vinculat a una institució educativa determinada.

La següent figura mostra la complexitat que pot arribar a tenir la interrelació dels tres tipus de canvis, percebuts en la seva globalitat.

Figura 3. Dimensions d'anàlisi dels tipus de canvi en la docència



La figura que representa una cub mostra la possibilitat teòrica de trobar vint-i-set tipus de canvis en la identitat docent. Tot i que es disposa de suficient coneixement sobre aquest camp d'estudi, estem convençuts que, en la pràctica real i quotidiana dels mestres i professors als centres educatius, rarament es donen la totalitat d'aquest tipus de canvis.

Per exemple, el cas que hem exemplificat a l'inici d'aquest bloc de contingut pot ser un canvi en la identitat docent que podem trobar amb certa freqüèn-

cia. Utilitzant aquest enfocament analític, diríem que s'ha produït mitjançant l'aprenentatge per creixement, que ha afectat els procediments i les estratègies docents, i que ha afectat, primer, l'àmbit individual del professor, i després l'àmbit de la seva pràctica educativa. A diferència d'un altre tipus de canvis que segurament es produiran rarament, com per exemple, que gran part dels professors d'un centre educatiu d'educació secundària elaborin de manera compartida un projecte curricular (àmbit institucional) amb el qual es comprometin a dissenyar i aplicar l'ensenyament de competències (que exigeix nous rols docents, nous mètodes d'ensenyament, i afectes renovats per ensenyar), i que ho facin partint d'una cultura educativa fonamentada en metodologies didàctiques d'instrucció directa de continguts (aprenentatge per reestructuració).

5. L'assessorament psicoeducatiu als professors sobre l'abordatge dels incidents crítics

Tal com hem apuntat anteriorment, l'assessor psicoeducatiu intervé en el procés de reflexió dels professors promovent la construcció de contextos de col·laboració que facilitin l'anàlisi i la resolució de l'incident crític de manera conjunta amb els professors. Aquesta intervenció tant pot dirigir-se a un únic professor, un grup de professors, o la totalitat de l'equip de professors del centre educatiu, en funció de l'objectiu de la intervenció.

La creació i el manteniment d'aquest context de col·laboració entre professionals suposa un procés de construcció conjunta de significats compartits relacionats amb el propi incident crític i la seva resolució. Per això, és recomanable abordar el procés amb una estratègia d'intervenció conjunta que suposi identificar i delimitar clarament els diversos agents implicats en l'incident crític, analitzar el paper que exerceixen en la problemàtica específica de l'incident crític, comprendre quines concepcions guien la interpretació de l'incident crític, així com també les representacions que tenen sobre què va causar i com es va desenvolupar l'incident crític.

L'assessor psicoeducatiu té un paper decisiu en el grau de consecució dels objectius de la intervenció. Com a professional, pot aportar el coneixement

del model i del procés d'assessorament psicoeducatiu, el coneixement específic sobre el procés complet de resolució d'incidents crítics docents, i el coneixement educatiu específic (teories i models educatius) sobre què significa i com poden desenvolupar-se processos d'ensenyament, aprenentatge i avaluació de qualitat.

Precisament, la qualitat del procés educatiu, i la millora d'aquesta, ha de ser la referència que ha de tenir en compte l'assessor psicoeducatiu en tot el procés de resolució de l'incident crític. Això significa que, en definitiva, tot procés d'assessorament ha de tenir com a última finalitat la millora de l'aprenentatge dels alumnes. Per això, resulta imprescindible que tant l'assessor com els professors es dotin d'un conjunt de criteris de qualitat que els permeti valorar la qualitat del procés i la rellevància dels efectes de la intervenció. De manera molt sintètica, seguidament aportem dos tipus de criteris de qualitat que són molt rellevants per a l'assessorament en incidents crítics docents.

El primer tipus de criteri fa referència a la relació que pot establir-se entre el propi assessorament i la dinàmica educativa particular d'una institució educativa. Tres aspectes que han de tenir-se en compte en aquest àmbit analític en què ens situem són la coherència, l'ajust i la viabilitat del procés d'assessorament sobre incidents crítics. El concepte de coherència significa, en aquest cas, que el procés d'assessorament ha d'estar inserit en la vida diària del centre educatiu i ha d'estar assumit pel professorat dins de la pràctica educativa que es desenvolupa dins de la dinàmica institucional. Ha de ser, també, un procés ajustat a les necessitats percebudes pel propi professorat, de manera que li puguin dotar de significat i sentit al procés de canvi educatiu. I també ha de ser un procés viable, en el sentit que les decisions que es prenguin puguin ser portades a la pràctica educativa d'acord amb les possibilitats i els recursos personals, contextuals i materials dels quals disposa el centre educatiu.

El segon criteri de qualitat fa referència al propi procés d'assessorament. El que proposem és valorar les característiques del procés d'assessorament perquè, d'aquesta manera, es pugui estimar fins a quin punt s'ha arribat a aconseguir les finalitats de l'assessorament. Per fer-ho, proposem focalitzar l'anàlisi en quatre aspectes interrelacionats: finalitat de la intervenció, participants, temps i maneres. Es tracta de respondre a algunes de les preguntes més típiques de l'activitat humana: per a què intervenir, amb qui, i quan i com intervenir.

L'assessorament psicoeducatiu dirigit a la resolució d'incidents crítics almenys pot fer-se amb tres propòsits no excloents: per prevenir, per resoldre

i per compartir. Comprendre adequadament el propòsit de l'assessorament és clau si el que es desitja és que els professors ho percebin com una intervenció rellevant, útil i amb sentit.

Un assessorament serveix per prevenir quan els professors es formen per ser capaços d'actuar adequadament davant un conjunt ampli d'incidents crítics docents, els hagin ocorregut o no a ells en la seva docència. Aquesta intervenció podria formar part d'un procés més ampli de formació del professorat i desenvolupament de les seves competències docents. En canvi, un assessorament en aquesta temàtica serveix per resoldre quan existeix un context educatiu molt problemàtic, i es desitja encarar la possible resolució dels incidents crítics docents més problemàtics i rellevants d'aquest context educatiu específic. Finalment, un assessorament pot ser útil per compartir quan del que es tracta és de potenciar graus més elevats de coherència entre l'actuació docent d'un professor o un grup de professors amb una determinada forma "teòrica" de desenvolupar els processos educatius, sovint plasmada en el projecte curricular del centre.

Exemple: "Assessorament per compartir". Es tracta d'un conjunt de mestres d'educació primària que van introduir l'ensenyament de competències i ara estan emergint multitud d'incidents crítics a les seves aules a causa d'incoherències entre les seves intencionalitats educatives i la seva pràctica docent. Es tracta d'un incident crític múltiple, social i institucional, ja que afecta més d'un professor, ha transcendit de l'àmbit privat, i afecta una de les principals finalitats del propi centre educatiu. Per assegurar les bases de la seva resolució, s'ha optat per afavorir que els professors comparteixin entre ells bones pràctiques docents. El que més interessa no és tant que s'expliquin aspectes puntuals i casuístics del que fan en la seva docència. Més aviat, del que es tracta és de compartir aquells criteris que tenen en compte per prendre decisions sobre les activitats d'ensenyament, aprenentatge i avaluació que en major mesura afavoreixen el desenvolupament de competències en els seus alumnes. En aquest cas, l'assessor no ha d'actuar com un expert en la temàtica. Més aviat, el que s'espera del seu paper és que ajudi a sistematitzar les pràctiques educatives, que promogui que els professors expliquin el contingut rellevant de les seves pràctiques i que faciliti el diàleg entre els professors per aconseguir els objectius formatius que es marquin. En resum, en aquest cas del que es tracta és d'aconseguir resoldre el problema compartint "coneixement interpretat com a útil" per part dels professors.

Un altre aspecte que resulta clau per valorar un assessorament en incidents crítics docents suposa respondre qui ha de participar en el procés. L'assessor pot dirigir-se a un únic mestre o professor, i realitzar un assessorament unipersonal. Aquest propòsit tindrà sentit quan es valori que en una classe en particular existeix un conjunt de problemàtiques que emergeixen com a incidents crítics, que han de resoldre's amb mesures singularitzades o també quan s'estima que un determinat professor necessita un suport específic per a qüestions personals. En segon lloc, l'assessorament també pot dirigir-se a un grup més nombrós de professors (fins i tot a tot el centre) quan es tracti d'incidents crítics compartits. Però també existeix un altre tipus d'intervenció més general, que consisteix en cursos de formació dirigits a professionals especialitzats en assessorament i intervenció psicoeducativa, i que siguin ells els qui organitzin i coordinin directament els processos d'assessorament dins dels propis centres educatius.

Altres aspectes sobre l'assessorament al professorat que resulten molt rellevants tenen a veure sobre el quan i com s'ha d'intervenir. Amb caràcter general, existeixen almenys tres moments en què, segons sigui el context educatiu, es pot desenvolupar una intervenció, organitzada de maneres diferents. Una possible intervenció, molt fitada en el temps i en el seu abast, pot donar-se quan sorgeix una demanda específica no prevista anteriorment i, per això, no es disposa d'una proposta institucional dissenyada i compartida sobre com podria ser abordada. En aquest cas, es tractaria de donar una resposta puntual i directa que sigui útil per resoldre la demanda.

Una demanda d'assessorament sobre incidents crítics també pot sorgir en el marc d'un pla institucional de centre de major abast, i on sigui necessària una actuació delimitada sobre aquesta temàtica al servei de les finalitats d'aquest pla de centre. En aquest cas, no existirà un marc institucional dins del qual desenvolupar l'assessorament, i per això haurà de dissenyar-se "a mesura". Un exemple d'aquest tipus podria ser un curs de formació sobre incidents crítics relatiu a diferències culturals entre alumnes, que es desenvolupés dins del pla de centre d'atenció a la diversitat.

Finalment, també podria existir un enfocament més ampli que considerés que la resolució d'incidents crítics docents podria arribar a ser un projecte institucional de centre, que respongués a una determinada necessitat de la institució educativa i que contribuís al seu desenvolupament com a institució. Tindria rang de projecte perquè involucraria tot el centre, durant almenys alguns anys, i s'hauria de definir, dissenyar, desenvolupar i avaluar de manera conjunta per tot el centre.

6. Referències bibliogràfiques

- BADIA, A. Y MONEREO C. (2011) *Los heterónimos del docente. Identidad, selfs y enseñanza*. En J. Pozo y C. Monereo (Eds.) *La identidad en Psicología de la Educación. Necesidad, utilidad y límites*. Narcea: Madrid.
- BILBAO, G. Y MONEREO, C. (2011). Identificación de incidentes críticos en maestros en ejercicio: propuestas para la formación permanente. *Revista electrónica de investigación educativa*, 13(1), 135-151. Consultado el 2 de mayo de 2013 en <http://www.carlesmonereo.com/wp-content/uploads/2012/09/Bilbao-G.-y-Monereo-C.-2011.-.pdf>
- CONTRERAS, C. (2013). *Los incidentes críticos en la formación inicial docente: desencuentros en la sala de clases*. En O. Nail (Coord) *Análisis de incidentes Críticos en el aula: Una herramienta para el mejoramiento de la convivencia*. Redil Editores: Santiago de Chile.
- COPELAND, W. D., BIRMINGHAM, C., DE LA CRUZ, E., Y LEWIN, B. (1993). The reflective practitioner in teaching: Toward a research agenda. *Teaching and Teacher Education*, 9(4), 347-359.
- FERNÁNDEZ, J., ELORTEGUI, N. Y MEDINA M. (2003) Los incidentes críticos en la formación y perfeccionamiento del profesorado de Secundaria de Ciencias de la Naturaleza. *Revista interuniversitaria de formación del profesorado*. 17 (1), 101-112.
- MONEREO, C. Y MONTE, M. (2011) *Docentes en tránsito. Incidentes críticos en Educación Secundaria*. Graó: Barcelona
- MONEREO, C. (2010). La formación del profesorado: una pauta para el análisis e intervención a través de incidentes críticos. *Revista Iberoamericana de Educación*, 52, 149-178.
- MONEREO, C., WIESE, C. Y ALVAREZ, I. (2013) Formación del profesorado universitario a través del análisis de incidentes críticos dramatizados. *Infancia y aprendizaje*, 36 (3)
- OTTENBREIT-LEFTWICH, A., GLAZEWSKI K., NEWBY T. Y ERTMER, P. (2010). Teacher value beliefs associated with using technology: Addressing professional and student needs. *Computers & Education*, 55,1321-1335.
- SUTTON, R. Y WHEATLEY, K. (2003) Teachers' Emotions and Teaching: A Review of the Literature and Directions for Future Research. *Educational Psychology Review*, Vol. 15, No. 4

SCHÖN, D. (1992). La formación de los profesores reflexivos. *Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones*. Barcelona: Paidós y MEC.

TRIPP, D. (1993). *Critical incidents in teaching: developing professional judgment*. Londres: Routledge.

7. Bibliografia comentada

ELORTEGUI, N., FERNÁNDEZ J. I MEDINA, M. (2003). Els incidents crítics en la formació i perfeccionament del professorat de secundària de Ciències de la Naturalesa. *Revista interuniversitària de formació del professorat*, 17 (1), p. 101-112.

Sota la premissa que la formació del professorat és un procés que ha de buscar canvis profunds, i la transformació en els valors, les actituds i les habilitats dels docents, aquests autors exposen una anàlisi reflexiva de situacions inesperades, com una estratègia per a l'aprenentatge docent. D'aquesta manera, els investigadors exposen que davant la pressió de la immediatesa, els incidents crítics que solen resoldre's de manera espontània a l'aula, suposen el risc d'originar reaccions irreflexives per part dels professors.

És llavors que a partir del que s'ha dit anteriorment ofereixen una estructura per al qüestionament, l'anàlisi i la reflexió, entorn dels incidents, que respon a més a la intenció de facilitar el fet de compartir i aprendre de la pròpia experiència i la d'altres, abastant context, orígens i possibles solucions per als incidents crítics. Finalment s'exposen dos exemples d'incident crítics presentats per docents participants d'un curs de formació i la seva respectiva revisió, identificant possibles pautes d'actuació per ser portades a la pràctica.

BILBAO, G. I MONEREO, C. (2011). Identificació d'incident crítics en mestres en exercici: propostes per a la formació permanent. *Revista electrònica de recerca educativa*, 13 (1), p. 135-151. <<http://www.carlesmonereo.com/wp-content/uploads/2012/09/bilbao-g.-y-monereo-c.-2011.-.pdf>> . [Consulta: 2 maig 2013]

Aquest article presenta els resultats d'un estudi que explora l'ocurrència d'incident crítics i les estratègies que han utilitzat mestres per resoldre'ls,

addicionalment recull dades que van permetre adaptar el “Qüestionari d'avaluació d'incidents crítics per al professorat” (EPIC), per a la seva aplicació amb docents de primària i secundària. Mitjançant la realització de *focus group* i l'aplicació d'aquest qüestionari, es van obtenir dades que van permetre aconseguir els objectius ja esmentats. Els resultats evidencien que els incidents crítics reportats es relacionen principalment amb la gestió de la classe (planificació, metodologies, comprensió del contingut i presa d'anotacions) i l'actitud dels estudiants cap a l'aprenentatge. D'altra banda, es recull l'evidència sobre la falta d'habilitats psicoeducatives i emocionals en el professorat, de la manera de facilitar l'enfrontament dels incidents, de la qual cosa se suggereix que ha de ser incorporat en els programes de formació docent contínua.

MONEREO, C. I MONTE, M. (2011). *Docents en trànsit. Incidents crítics en educació secundària*. Graó: Barcelona.

En aquest llibre els autors lliuren un marc referencial sobre els incidents crítics i la identitat docent, per després donar pas a la revisió d'una sèrie de dotze incidents que serveixen d'exemple per analitzar diferents problemes que pot resoldre un docent, apropant-se de manera autèntica a la realitat de les aules de secundària. Juntament amb el fet de descriure detalladament cada incident, els autors ofereixen algunes preguntes per orientar la reflexió, una guia per a l'anàlisi de cada cas, i suggereixen, a més, algunes lectures que resultaran útils per aprofundir en els temes que aborda cada incident crític.

NAIL, O., GAJARDO, J. I MUÑOZ, M. (2012). La Tècnica d'Anàlisi d'Incidents Crítics: Una eina per a la reflexió sobre pràctiques docents en convivència escolar. *Psicoperspectivas*, 11 (2), p. 56-76. <http://www.scielo.cl/scielo.php?pid=s0718-69242012000200004&script=sci_arttext> [Consulta: 26 març 2013]

Aquest article exposa els resultats d'un estudi l'objectiu del qual va ser demostrar la utilitat dels incidents crítics, com a tècnica per a l'anàlisi de la convivència i per a l'aprenentatge professional en l'àmbit de la gestió de conflictes en aules escolars.

Des d'una perspectiva qualitativa, es van recollir dades a través d'una pauta d'anàlisi multidimensional i grups focals, en els quals van participar docents de primària, secundària i alumnes de tots dos nivells educatius. Els resultats llancen que la tècnica d'anàlisi d'incidents és una eina d'aprenentatge que facilita al professorat l'acte-observació i la reflexió sobre situacions de gestió complexa,

al mateix temps que permet visualitzar situacions conflictives que enfronten els mestres i els seus alumns a l'interior de les sales de classe.

VALDÉS, A. I MONEREO, C. (2013). Desafiaments a la formació del docent inclúsiu: la identitat professional i la seva relació amb els incidents crítics. *Revista llatinoamericana d'educació inclusiva*, 6 (2), p. 193-208

Aquest article exposa els resultats d'un estudi centrat a respondre principalment tres preguntes: Com són els incidents crítics que troben els mestres que treballen amb NNEE?, de quina manera els afronten?, i com aquests incidents es relacionen amb la identitat docent d'aquests mestres? Des d'un marc qualitatiu, aquest estudi analitza les entrevistes realitzades a mestres d'un centre educatiu a Santiago de Xile. Entre resultats es troba la identificació d'incidents típics que ocorren a les aules, que es relacionen amb dificultats de gestió i l'apreciació de debilitats en els coneixements professionals per al treball amb NNEE. De la mateixa manera s'identifiquen estratègies inefectives per fer-los front a aquest tipus de successos vinculats amb NEE. Finalment es planteja que per a una formació contínua adequada, ha de vincular-se la gestió dels incidents crítics i el seu impacte en la identitat docent.

8. Activitat pràctica

Anàlisi d'un cas utilitzant una guia adaptada de la pauta de la PANIC

Incident crític: “Les complicacions d'un puzzle”

Context

El grup d'alumnes ja està disposat a treballar, la mestra està revisant el material que ha portat a la classe. Ha pensat en “tot” de manera de poder superar alguns problemes enfrontats en classes anteriors amb el desenvolupament de conceptes bàsics per a la seva matèria. Avui les seves expectatives són altes, creu que l'esforç valdrà la pena.

En classes anteriors la docent ha intentat treballar amb un text que havien de llegir tots els estudiants per discutir a la classe els conceptes centrals, no obstant això no va resultar. Avui ha decidit treballar un altre document utilitzant la metodologia “Puzzle” o “grup expert”.⁴

Ja per començar, la docent sol·licita als alumnes que es reunixin en grups, deixant llibertat d'elecció en la seva conformació, però explicitant que és important que es reunixin amb companys diferents als quals escullen de manera habitual per treballar.

—Comença l'activitat:

Mestra: “És important que aprenguin a treballar amb altres persones, la realitat de la vida és que ens toca compartir amb diferents persones, això també és un aprenentatge, i és bo estar preparats i ser capaços, a més així es coneixen més amb els altres companys. A més a veure si avui per fi acabem de comprendre aquests conceptes i podem continuar amb la matèria.”

4. <http://ice2.uab.cat/grai/metodoscooperativos.htm>

Dit això, els alumnes es mouen formant els grups, tot i així la mestra identifica alguna dificultat i s'apropa a un grup d'estudiants. Li parla a un trio en particular:

“Us demanaré que us canvieu de grup, us heu assegut com sempre, i en aquesta activitat us proposo que conegueu més companys i us obriu a treballar amb uns altres”.

En acabar, es troba amb la següent resposta:

Alumna 1: “Jo no entenc per què vols desfer els grups de sempre, jo prefereixo treballar amb els meus amics, amb ells m'hi entenc, m'ho expliquen i m'ajuden”.

Alumna 2 (des d'una altra taula): “mestra deixi-les no més, per què perdre temps, si la cosa és que treballin i avancem”

Mestra: “La veritat és que no es tracta de perdre o guanyar temps, vull que aprenguem uns conceptes, però això inclou una forma de treball en la qual tots hem de ser tolerants i treballar amb la diversitat dins d'aquesta classe, però si hi ha dificultats, això impedeix que complim els nostres objectius avui”

Alumna 1: “Si em canvies de grup, jo sec allà amb ells, però això no significa que treballaré, finalment faig el meu treball sola, puc llegir i contestar en una fulla quan ens facis les preguntes.”

La mestra li demana a l'alumna 1 que es canviï i confirma durant la classe que no està integrada, roman asseguda en silenci i no treballa. Les altres dues alumnes s'han integrat a altres grups de treball.

La classe continua, però se sent frustrada, no comprèn bé què passa, només sap que encara aquesta alumna no és capaç d'integrar-se i que es retarda en els aprenentatges. D'altra banda, ha planificat la classe i el material de treball per a grups, no s'esperava que succeiria això.

Pauta d'anàlisi

Anàlisi de l'incident crític i del context

En què va consistir l'IC? A qui (es) va involucrar?

Quines característiques o factors del context ens podrien ajudar a comprendre més l'incident?

Com són els punts de vista que poden observar-se en els involucrats?

Quins són els coneixements i les expectatives del professor respecte als seus estudiants i la matèria?

Quines són les metes del professor (tant personals com professionals)?

Intervenció sobre l'incident crític viscut

1. Sobre quines concepcions, sentiments i accions va poder impactar aquest incident?, Sobre què ha d'actuar-se?

2. Quan, com i on ha de fer-se?

3. Com es va gestionar el seu enfrontament?, què podríem proposar de diferent?

4. Què podem aprendre per a situacions futures?
