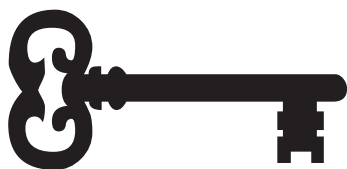


EDUCACIÓN ESCOLAR

GEMMA ALSINA · JUAN ANTONIO AMADOR
ÀNGELS ARROYO · ANTONI BADIA · MAR BADIA
CLAUDIA CONTRERAS · BLANCA MAS
BEATRIZ MENA · LAIA SALAT · CARMEN SAUMELL

DÉFICITS DE ATENCIÓN Y TRASTORNOS DE CONDUCTA



EDITORIAL UOC

Déficits de atención y trastornos de conducta

Déficits de atención y trastornos 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



EDITORIAL UOC

Directores de la colección Educación Escolar: Llorenç Andreu, Toni Badia y Rosa Mayordomo

Diseño de la colección: Editorial UOC

Primera edición en lengua castellana: mayo 2014

Primera edición en formato digital: junio 2014

© 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, Antoni Badia, del texto.

© Diseño de la cubierta: Natàlia Serrano

© Editorial UOC (Oberta UOC Publishing, SL), de esta edición, 2014.

Gran Via de les Corts Catalanes, 872, 3ª Planta

08018 Barcelona

<http://www.editorialuoc.com>

Realització editorial: Carrera Escartín S.L.

ISBN: 978-84-9064-312-9



Los textos e imágenes publicados en esta obra están sujetos –salvo que se indique lo contrario– a una licencia de Reconocimiento-NoComercial-SinObraDerivada (BY-NC-ND) v.3.0 España de Creative Commons. Podéis copiarlos, distribuirlos y transmitirlos públicamente siempre que citéis el autor y la fuente (FUOC. Fundació per a la Universitat Oberta de Catalunya), no hagáis un uso comercial de ellos y no hagáis obra derivada de ellos. La licencia completa se puede consultar en: <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/3.0/es/legalcode.es>

Gemma Alsina Masmitjà

Psicóloga y logopeda. Actualmente es técnica del Servicio de Atención a la Diversidad y la Inclusión de la Dirección General de Educación Infantil y Primaria del Departament d'Ensenyament. Anteriormente fue coordinadora de los servicios educativos específicos para alumnos con trastornos del desarrollo y la conducta (SEETDiC) del Vallès Occidental.

Juan Antonio Amador Campos

Maestro de enseñanza primaria, psicólogo especialista en Psicología Clínica, catedrático acreditado del Departamento de Personalidad, Evaluación y Tratamiento Psicológicos de la Facultad de Psicología de la Universidad de Barcelona. Sus investigaciones se centran en la evaluación y tratamiento de niños y adolescentes con TDAH.

Àngels Arroyo Rodríguez

Maestra de pedagogía terapéutica y de educación infantil. Coordinadora de los Servicios Educativos Específicos para Alumnos con Trastornos del Desarrollo y la Conducta (SEETDiC) del Vallès Occidental.

Antoni Badia Garganté

Licenciado en Psicología y máster en Investigación psicopedagógica. Profesor agregado de los Estudios de Psicología y Ciencias de la Educación de la Universitat Oberta de Catalunya.

Mar Badia Martín

Profesora del Departamento de Psicología Básica, Evolutiva y de la Educación de la Universidad Autónoma de Barcelona (UAB). Su trayectoria científica y profesional en el ámbito de la psicología de la educación, ha ido relacionada concretamente con el tema de la disciplina escolar y las dificultades de aprendizaje.

Claudia Contreras Contreras

Maestra de educación infantil y psicóloga. Máster en Psicología de la educación. Actualmente es becaria de Conicyt-Chile y realiza estudios en el programa de doctorado en Psicología de la educación de la Universidad Autónoma de Barcelona.

Blanca Mas Salsench

Licenciada en Pedagogía Terapéutica y profesora titular de la Escuela Solc de Educación Especial de Tarragona. Máster en Intervención en el Mal Rendimiento y Técnicas de Orientación en la ESO, Bachillerato y la Elección de Carreras. Ha impartido formación para diferentes entidades relacionadas con las necesidades educativas especiales.

Beatriz Mena Pujol

Maestra de Educación Especial y psicopedagoga. Directora de la Fundación Privada Adana, entidad dedicada a la mejora de la calidad de vida de los niños, adolescentes y adultos con 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

Psicóloga y reeducadora en la Fundación Privada Adana. Máster en Terapia Familiar Sistémica de la Escola de Teràpia Familiar Sistèmica del Hospital de Sant Pau i de la Santa Creu de Barcelona.

Carme Saumell Mir

Maestra de pedagogía terapéutica y psicóloga. Durante los últimos años de su tarea profesional ha formado parte de los Servicios Educativos Específicos para Alumnos con Trastornos del Desarrollo y la Conducta (SEETDiC) del Vallès Occidental.

Índice

Capítulo I. Los alumnos con dificultades de regulación del comportamiento

Introducción	11
1. La conducta problemática.....	14
1.1. Desarrollo y curso de la conducta problemática	17
1.2. Los orígenes de la conducta problemática	20
2. Situaciones problemáticas típicas o comportamientos típicos en el aula	25
2.1. Los vínculos en el aula y su relación con el aprendizaje.....	27
2.2. Los factores que condicionan el desarrollo de la autorregulación en el entorno escolar	32
2.3. El procesamiento de la información social: su influencia en la interacción	36
3. Intervención educativa	39
3.1. El entorno favorable: la influencia positiva del buen clima	41
3.2. La asertividad: una herramienta para el docente	44
3.3. La intervención directa con el alumno: favorecer el sentimiento de seguridad	45
3.4. Enseñar a pensar ante la adversidad: resolver los conflictos en colaboración	50
3.5. Centrarse en las cosas positivas, la otra mirada necesaria	53
3.6. La colaboración con la familia	55
4. Asesoramiento psicoeducativo a los docentes	56
4.1. La colaboración en el asesoramiento psicoeducativo	56
4.2. Orientar para intervenir gradualmente	57
4.3. Orientar para crear una cultura de centro	61
4.4. Orientar a las familias, cómo, cuándo y de qué manera	65
4.5. Orientar para trabajar en red	66
Bibliografía	68

Capítulo II. Los alumnos con déficits y trastornos de la atención

Introducción	73
1. Definición y caracterización básica. ¿Qué es el TDAH?	74
1.1. Causas del TDA	77
2. TDAH y rendimiento académico	78
2.1. Los trastornos del aprendizaje.....	79
2.2. Comorbilidad del TDAH y de los TA.....	80
2.3. ¿Qué tienen en común el TDAH y los TA?.....	80
2.4. TDAH y trastornos del comportamiento.....	83
3. Situaciones problemáticas típicas en el aula.	
Identificación y caracterización	85
3.1. Cómo se manifiesta el TDAH a lo largo de la escolarización: síntomas y conductas alteradas, influencia en el rendimiento escolar y en los problemas de comportamiento en el aula.....	85
4. Intervención educativa. Orientaciones generales y propuestas didácticas concretas	97
4.1. Orientaciones generales. Modificación del entorno de aprendizaje de la metodología y del sistema de evaluación	97
4.2. Manejando las consecuencias que siguen a las conductas de los chicos en el aula.....	103
5. Asesoramiento psicoeducativo a los docentes	121
Bibliografía	128
Recursos	134
Anexos	135

Capítulo III. Herramientas y estrategias de intervención en la disciplina escolar

Introducción	141
1. Definición y caracterización básica	143
1.1. Qué es la disciplina escolar.....	143
1.2. Temas de la disciplina escolar.....	144
1.3. Características de la disciplina escolar	145
1.4. Componentes fundamentales del enfoque preventivo	146
1.5. Conceptos relacionados.....	147
2. Situaciones típicas en el aula. Identificación y caracterización	158

3. La intervención en los problemas de disciplina en el aula	162
3.1. Fases de la intervención	164
3.2. Evaluación de los problemas de conducta	166
3.3. Programas de intervención	168
4. El asesoramiento psicoeducativo en conductas disruptivas	193
Bibliografía	201
Webgrafía	202

Capítulo IV. Los incidentes críticos en el aula: caracterización, valoración e intervención educativa

Introducción	207
1. Los incidentes críticos en la enseñanza escolar	211
1.1. Qué es un incidente crítico	212
1.2. Caracterizando un incidente crítico	213
1.3. Incidentes críticos, rutinas, eventos o conflictos	217
2. Los incidentes críticos prototípicos en las aulas escolares	221
2.1. Una propuesta de tipificación basada en la frecuencia/ presencia del incidente en el aula	222
2.2. Una propuesta de tipificación basada en el contenido del incidente crítico	223
2.3. Una propuesta de tipificación basada en posibles dificultades de aprendizaje	227
2.4. Hacer frente a los incidentes críticos	230
2.5. La dimensión emocional de la docencia ante los incidentes críticos	233
3. El cambio en la intervención educativa mediante la reflexión docente sobre incidentes críticos	237
3.1. Ideas base en la práctica reflexiva del profesor sobre incidentes críticos	238
3.2. Fases del proceso reflexivo sobre incidentes críticos	241
3.3. La pauta PANIC: la formación docente sobre los incidentes críticos y el cambio en la docencia	244
4. El asesoramiento psicoeducativo a los profesores sobre el abordaje de los incidentes críticos	248
Bibliografía	253
Actividad práctica	257

Capítulo I

Los alumnos con dificultades de regulación del comportamiento

Gemma Alsina Masmitjà, Àngels Arroyo Rodríguez, Carme Saumell Mir

Introducción

Carmen, la directora de la escuela, prepara la reunión de claustro. Tiene una propuesta para presentar al resto de docentes. Últimamente, ha aumentado el número de conflictos en el patio. En uno de estos conflictos, un alumno agredió al tutor de quinto que intentaba poner orden, hecho que marcó un punto de inflexión. Después del incidente, se propuso revisar lo que se hace en la escuela para enseñar buen comportamiento a los alumnos.

Hoy presentará la tarea realizada: revisión del plan de convivencia, revisión del plan de acción tutorial, revisión de las normas generales de la escuela, de las aulas, del recreo. Ha hecho una mirada a fondo y piensa que mucho de lo que han escrito es de gran utilidad, pero hay que tenerlo presente en el día a día, todos tienen que trabajar juntos. Está muy convencida de lo que dirá al empezar la reunión:

"La conducta adecuada en los diferentes espacios del centro, el respeto y el interés por el prójimo, la amabilidad, la expresión positiva del malestar, la voluntad de compartir, como tantas otras cosas, se aprende y se enseña. Hoy querría que empezáramos a repensar lo que hacemos y cómo lo hacemos."

En los últimos años, muchos docentes señalan la dificultad de ejercer su tarea debido al aumento de los comportamientos disruptivos en el aula. Existe la percepción generalizada de un aumento de la conflictividad, de la agresividad e, incluso, de problemas relacionados con la salud mental que afecta a la población escolar.

La agresividad durante la primera infancia no es un hecho extraño, los estudios sugieren que la disposición a la agresión física y a la conducta de oposición se encuentra en su grado más alto a los dos años y va disminuyendo cada año hasta lograr un bajo nivel a los 5 o 6 años (Tremblay y otros, 2004).

En general, la mayoría de los niños aprenden a controlar sus impulsos, a utilizar las palabras para expresarse, a resolver los conflictos positivamente, pero por razones diversas que se tratarán más adelante, algunos niños quedan fijados en conductas agresivas y de oposición. No es que estos niños hayan aprendido agresividad, parece que pasa exactamente lo contrario, lo que no han aprendido es a inhibir la agresividad, a afrontar situaciones adversas con una actitud constructiva, a expresar serenamente las emociones que provocan malestar y a relacionarse sin conflictos con las demás personas.

Los estudios de Tremblay y otros (2004) apuntan que hay que intervenir precozmente en la primera niñez para ayudar a los niños con más dificultades, y evitar así que los problemas de conducta cristalicen y se conviertan en la manera principal de relacionarse con el entorno.

Algunos autores indican que la ausencia de intervención en el comportamiento agresivo infantil de inicio precoz puede precipitarse a los 8 años (Eron, 1990). En este momento, los problemas de aprendizaje y de conducta que presentan los niños pueden ser menos sensibles a la intervención y más susceptibles de cronificarse (Bullis y Walker, 1994).

Sabemos que existen periodos críticos en el desarrollo de todas las áreas. En estos momentos, la persona es más vulnerable al daño o bien está más predispuesta al crecimiento. Actuar positivamente en estos periodos impulsará el desarrollo de habilidades que mejoren la adaptación social y el aprendizaje escolar.

El desarrollo del autocontrol y de la regulación de la conducta es un proceso evolutivo, que, como cualquier otro, sigue algunas premisas que conviene conocer para comprender a los niños.

El tono emocional y las interacciones sutiles en las relaciones son de vital importancia y forman parte de lo que somos y de lo que aprendemos. En las relaciones con las otras personas, los niños aprenden los comportamientos que son apropiados y los que no lo son. También, en las relaciones con los demás, los niños aprenden a pensar, planificar, anticipar y organizar su acción.

Las interacciones emocionales entre adultos y niños son la base de más de una de las habilidades intelectuales, incluyendo la creatividad y el pensamiento abstracto. Junto a las interacciones emocionales, crece el sentido moral del bien y del mal, la habilidad para comprender los sentimientos de los demás o el comportamiento altruista. Los niños aprenden de la experiencia de ser cuidados por otro que percibe que sus sentimientos son importantes.

Principios básicos del desarrollo de los niños (Mah, 2008)

El desarrollo sucede en etapas.

Existen periodos críticos en el desarrollo cuando la persona es más vulnerable al daño y más disponible al crecimiento.

Los cambios cuantitativos se avanzan a los cambios cualitativos. Pequeños incrementos en la cantidad avanzan diferencias cualitativamente significativas o movimientos hacia otro estadio.

El desarrollo es secuencial, sigue un orden.

El desarrollo es progresivo. El desarrollo de las etapas tempranas fundamenta el desarrollo de las etapas más tardías.

Saltarse etapas o pasarlas demasiado deprisa no suele funcionar.

El estrés excesivo, el abuso o el trauma pueden frenar o, incluso, atrasar el desarrollo.

El desarrollo se reafirma con el tiempo.

La resiliencia completa, impulsa y reestimula el desarrollo después de periodos de atraso o estancamiento.

Cuando las necesidades de desarrollo de un estadio están completas, se avanza hacia otro estadio.

La diferencia entre un niño que puede regular su estado de ánimo, emociones y comportamiento y el niño que no puede es la percepción de infortunio que siente este último ante la frustración más pequeña. Los niños habilidosos son capaces de hacer cambios rápidos de emociones y gestos, pueden negociar y hablar de cómo se sienten. Los niños poco habilidosos tienden a explotar o a huir como respuesta ante la adversidad más sencilla.

En las páginas que vendrán a continuación se podrán leer reflexiones y propuestas destinadas a la intervención educativa en la conducta, pero antes conviene realizar algunas consideraciones.

Existe una irresistible tendencia a utilizar respuestas poco sistemáticas, reactivas y punitivas en el comportamiento agresivo y violento de los niños y jóvenes. Las aproximaciones más proactivas, efectivas y humanas van aumentando, pero son todavía poco generalizadas.

Las prácticas educativas que “fallan”

Cualquier intervención que, después de un comportamiento agresivo o violento, proporcione atención del adulto, apoyo, estímulo o posibilidades de huir, es una buena “receta” para favorecer estos patrones de comportamiento.

Las estrategias que se basan en actitudes de exclusión tienen como resultado espacios segregados, suspensiones y expulsiones que sacan a los alumnos de sus entornos. Estas prácticas no promueven el desarrollo de habilidades y, por lo tanto, disminuyen las posibilidades de adaptación al entorno propio.

Las prácticas educativas emergentes y prometedoras que pueden contribuir a la mejora de la intervención y crear contextos positivos para el aprendizaje de los alumnos

Los sistemas graduales de intervención que planifican intervenciones universales e intervenciones individuales.

Las intervenciones universales son estrategias proactivas que se aplican a todos los estudiantes y en todos los entornos y que enfatizan el apoyo al comportamiento deseado (planes y rutinas utilizadas durante toda la jornada escolar).

Las intervenciones individuales son aquellas que incluyen planes de apoyo al comportamiento, gestión de las consecuencias relacionadas con el comportamiento individual y la estimulación del aprendizaje de habilidades sociales o de resolución de conflictos.

Los docentes que trabajan con alumnos que muestran comportamientos inadecuados en el entorno escolar o, incluso, agresivos, necesitan capacitación, asistencia técnica y asesoramiento en habilidades y estrategias efectivas. Esta clase de ayuda implica mucho más que la empatía y la comprensión; incluye el acceso al conocimiento técnico para promover cambios efectivos en el comportamiento del alumno, análisis funcional esmerado del comportamiento y trabajo en equipo para planificar y llevar a cabo intervenciones.

1. La conducta problemática

Todas las personas corren el riesgo de tener periodos vitales durante los cuales el control de las emociones se ve afectado por condiciones ambientales o personales concretas. Los conflictos, las crisis o el estrés no son circunstancias insólitas para los humanos. En estos momentos, pueden emerger comportamientos inusuales, extraños e, incluso, socialmente inaceptables que se disiparán en el momento que cambien los contextos o mejoren los factores que los provocaron.

Los niños y los jóvenes también están expuestos a estas situaciones de riesgo; sufrir la pérdida de un familiar o una crisis, tener dificultades para avanzar en el aprendizaje, acomodarse a una nueva situación, ser objeto de escarnio por parte de un compañero, son ejemplos de realidades cotidianas que, de manera transitoria, pueden provocar cambios en la conducta de un alumno. De hecho, no es erróneo pensar que la conducta problemática no es nada más

que una manifestación común durante el desarrollo y el crecimiento personal y social de cualquier niño o joven, que puede agudizarse en momentos puntuales por causas externas a la propia persona.

La mayoría de los niños y jóvenes consiguen afrontar con éxito los desafíos que la vida les presenta, incluso cuando estos desafíos son críticos, y progresivamente van aprendiendo estrategias y habilidades que les preparan para desafíos posteriores de más magnitud.

Pero algunos niños y niñas manifiestan dificultades para afrontar los desafíos propios del desarrollo y las adversidades cotidianas; como consecuencia, evidencian dificultades para controlar sus emociones y su conducta, y pueden mostrar de manera generalizada conductas problemáticas.

Los niños y jóvenes que presentan conductas problemáticas continuas y generalizadas viven su desarrollo en un estado de conflicto permanente que lo único que hace es enredarlos y desorientarlos, y a menudo enredar y desorientar a los adultos que los guían y los acompañan.

Para estos niños y jóvenes, la tarea de los docentes es esencial. Los docentes han de ofrecer un entorno seguro y accesible, mostrar formas adecuadas de afrontar la vida diaria, proporcionar apoyos precisos y hacer notar su presencia incondicional a pesar de la preocupación y, a menudo, el sufrimiento que el niño o el joven pueden causar en las personas cercanas.

Las dificultades de regulación de la conducta y adaptación al entorno social son múltiples y variadas. Los trastornos graves de conducta están tipificados en el manual diagnóstico y estadístico de los trastornos mentales (DSM-5) o en la clasificación internacional de enfermedades, décima versión (CIE-10); pero no todos los problemas que observamos en los niños pueden ser considerados trastornos.

La clasificación de estos problemas de conducta siempre ha sido difícil. Los motivos de esta dificultad podemos encontrarlos, en primer término, en el origen diverso que tienen y, en segundo término, en las condiciones personales y contextuales que los mantienen. Tampoco tenemos que olvidar que los niños están en evolución constante, y los cambios que suceden pueden favorecer o minimizar la alteración de la conducta. En algunos casos, el propio proceso evolutivo reducirá la incidencia de los problemas de conducta y, en otros casos, dichos problemas pueden agravarse o complicarse a lo largo de los años.

Por otra parte, también es importante destacar lo que en la literatura científica se denomina “topografía”. La topografía hace referencia a la configuración de la conducta en particular, a aquello que es observable, a los movimientos o a las

acciones que hace la persona. Los comportamientos agresivos, por ejemplo, acostumbra a tener la misma topografía, pero los motivos que los originan pueden ser muy diversos, y van desde respuestas de defensa ante una situación percibida como hostil hasta agresiones proactivas que tienen objetivos concretos.

En los últimos años, en las publicaciones en inglés, se usa el término *challenging behaviour*, ‘comportamiento desafiante’, para definir la conducta problemática.

Comportamiento desafiante (Emerson, 2001)

“Comportamientos anormales, desde el punto de vista sociocultural, de una intensidad, frecuencia o duración que comporta una alta probabilidad de poner en peligro la integridad de la persona o de los demás, o que comporta una limitación clara de las actividades del individuo y una restricción importante en su participación en la comunidad (restricción del acceso a los recursos y servicios de la comunidad).”

El uso de la definición se justifica por los motivos siguientes:

Está libre de asunciones implícitas respecto de las características psicológicas de la conducta.

El comportamiento desafiante puede ser una respuesta coherente, adecuada y adaptada ante situaciones desafiantes.

El término es específico para una subclase socialmente significativa de conductas extrañas o inusuales. El comportamiento desafiante solo se refiere a conductas que tienen un riesgo significativo para el bienestar físico de las personas o que reducen el acceso a posiciones sociales. Esto deja fuera comportamientos poco usuales que no tienen repercusión en las personas.

No todos los trastornos psiquiátricos ponen en peligro la seguridad de las personas o limitan el acceso a la posición social.

En este texto se propone una definición que se ajusta al contexto escolar y alcanza diferentes grados de dificultades de regulación del comportamiento.

La conducta problemática

Son actitudes y/o hechos contrarios a las normas de convivencia que impiden en más o menos medida la existencia de un clima adecuado en el aula o en la escuela.

Es aquella que...

no se explica a partir de las condiciones de la edad evolutiva.

presenta una frecuencia exagerada.

persiste en el tiempo.

afecta el desarrollo personal, académico, social...

repercute negativamente en el entorno.

está valorada objetivamente.

1.1. Desarrollo y curso de la conducta problemática

Bloomquist (2005) describe el desarrollo de un niño que presenta conducta problemática paralelamente al que podemos considerar el desarrollo normotípico. No todos los niños que presentan estos comportamientos tienen que mostrar a la larga una conducta problemática, pero esta descripción nos permite identificar algunas conductas o rasgos que pueden ser considerados de riesgo.

Edad	Desarrollo típico	Desarrollo con presencia de conducta problemática
Primera niñez	Receptivo y relajado con los padres.	Irritable, exigente y/o poco receptivo a los padres.
	Manejable en momentos de llantos.	Pataletas y llantos.
	Afección o vínculo seguro con los padres.	Afección o vínculo inseguro con los padres.
	Juego con los demás.	Juego con él mismo.
	Generalmente contento y feliz.	Generalmente exigente e irritable.
	Manifiesta una amplia gama de emociones (por ejemplo, rabia, tristeza, miedo, felicidad).	Manifiesta emociones negativas básicas (por ejemplo, rabia, tristeza, miedo).
	Expresa una amplia gama de emociones mientras juega.	Expresa emociones negativas mientras juega.
	Explora el entorno.	Es aprensivo con el entorno.
	Es curioso e inquisitivo.	Evita las situaciones nuevas.

Edad	Desarrollo típico	Desarrollo con presencia de conducta problemática
Preescolar	Sigue las indicaciones de las personas que le cuidan.	Desobedece las indicaciones de las personas que le cuidan.
	Sigue normas.	No sigue normas.
	Interacciona generalmente de modo positivo con los padres.	Interacciona generalmente de modo negativo con los padres.
	Es aceptado por los compañeros.	Es rechazado u olvidado por los compañeros.
	Expresa emociones simples a los demás.	Es inexpresivo y guarda los sentimientos para él.
	Los miedos son habituales.	Los miedos son habituales.
	Presenta buena adaptación al marco escolar.	Presenta una pobre adaptación al marco escolar.
	Se muestra excitado por los aprendizajes.	Muestra indiferencia hacia el aprendizaje.
Edad	Desarrollo típico	Desarrollo con presencia de conducta problemática
Primaria	Normalmente piensa y reflexiona antes de actuar.	A menudo es impulsivo y actúa antes de pensar.
	Cuando se preocupa puede tranquilizarse.	Se preocupa mucho y sobrerreacciona al estrés.
	Muestra buenas habilidades sociales (por ejemplo, coopera, comparte, expresa sentimientos).	Muestra pobres habilidades sociales (por ejemplo, evita cooperar o llora).
	Interacciona generalmente de modo positivo con los compañeros y los maestros.	Interacciona generalmente de modo negativo con los compañeros y los maestros.
	Resuelve efectivamente numerosos problemas sociales.	Es poco efectivo resolviendo problemas sociales.
	Vence bastantes miedos.	Los miedos persisten.
	Entiende y expresa emociones complejas (por ejemplo, remordimiento, orgullo).	No entiende o expresa emociones complejas (por ejemplo, optimismo, culpa).
	Emerge un concepto positivo de él mismo.	Emerge un concepto negativo de él mismo.
	Tiene muchos pensamientos positivos y amables sobre él y los demás. Se muestra concentrado, atento a la tarea, consigue hacer el trabajo.	Tiene algunos pensamientos negativos y poco amables sobre él y los demás. Se muestra desatento, fuera del trabajo, no consigue acabar las tareas.
	Es organizado con los materiales y las tareas escolares.	Es desorganizado con los materiales y las tareas escolares.
	Disfruta en la escuela.	Siente aversión por la escuela.

Edad	Desarrollo típico	Desarrollo con presencia de conducta problemática
Secundaria	Gestiona poco las emociones duras.	Puede aparecer rabia intensa o ansiedad.
	Es consciente de su comportamiento y del impacto que tiene en los demás.	No es consciente de su comportamiento y del impacto que tiene en los demás.
	Piensa en los sentimientos y los pensamientos de los demás.	No piensa en los sentimientos y los pensamientos de los demás.
	Se involucra en actividades positivas con compañeros (por ejemplo, deportes, música, artes y recreación).	A menudo se involucra en actividades negativas con compañeros (por ejemplo, drogas, absentismo escolar) o se aparta.
	"Enganchadas" adolescentes con la familia, pero mantiene los lazos familiares fuertes.	Rechazo adolescente a la familia y pobres relaciones familiares.
	Vence bastantes miedos.	Los miedos persisten.
	Entiende y expresa emociones complejas (por ejemplo, remordimiento, orgullo).	No entiende o expresa emociones complejas (por ejemplo, optimismo, culpa).
	Emerge un concepto positivo de él mismo.	Emerge un concepto negativo de él mismo.
	Tiene muchos pensamientos positivos y amables sobre él y los demás.	Tiene algunos pensamientos negativos y poco amables sobre él y los demás.
	Consolida habilidades e intereses especiales.	No tiene especiales habilidades e intereses.
	Se preocupa de una carrera o un plan vocacional y se prepara.	Establece carreras o planes vocacionales no viables.

Los mismos autores, Bloomquist y Schnell (2005), después de revisar numerosos estudios longitudinales sobre la conducta problemática infantil, explican que algunos niños y niñas, en el peor de los casos y cuando no se interviene educativamente, manifiestan una progresión en el desarrollo conflictivo de la interacción social que se esquematiza de la siguiente manera:

Antes de los dos años

Muestran una interacción con los adultos cercanos marcada por la irritabilidad, el desagrado persistente y la facilidad para sentirse frustrado.

De los tres a los cinco años

La impulsividad, la desinhibición, las pataletas, el desafío persistente y la agresión relacional o física pueden emerger en este periodo. Las interacciones entre padres e hijos se vuelven coactivas.

De los seis a los ocho años

Persisten las interacciones coactivas entre padres e hijos. En la escuela, la relación con los docentes también va siendo más conflictiva. En este momento, los niños y las niñas con conducta problemática pueden empezar a experimentar el rechazo de algunos compañeros con un estilo de interacción más prosocial y tienden a buscar relaciones con otros niños de conducta igualmente problemática. Si, además, se experimenta fracaso en el aprendizaje académico, empieza a aparecer el rechazo hacia "la vida escolar". Paralelamente, pueden empezarse a observar tendencias o déficits evidentes en el procesamiento de la información social.

De los nueve años en adelante

Durante este periodo, el comportamiento agresivo puede reducirse, aunque es más destacado que en el resto de niños y niñas. Los comportamientos agresivos encubiertos empiezan a emerger. Las relaciones coactivas con los padres y los docentes pueden persistir. La supervisión que los adultos tienen que hacer en esta edad se puede ver afectada por carencia de conocimientos y de destrezas, lo que aumenta la posibilidad de que las funciones docentes y parentales puedan abandonarse.

1.2. Los orígenes de la conducta problemática

Julio y Raúl empiezan a discutir por la goma que tienen que compartir. Julio coge el lápiz que Raúl ha dejado sobre la mesa y lo rompe. La maestra se acerca y Julio sale chillando y corriendo de la clase, se acerca a las perchas y tira algunas mochilas de sus compañeros al suelo. Las pisa con fuerza, una y otra vez; los almuerzos están dentro.

Son muchas las teorías que han intentado explicar las dificultades de adaptación social de algunos niños y jóvenes. Desde la biofísica al conductismo, pasando por las orientaciones psicodinámicas o ambientalistas. En este texto explicaremos algunas de ellas con la pretensión de no ser exhaustivos, tan solo con la voluntad de aportar visiones que, desde el marco escolar, ayuden a reflexionar a los docentes y a diseñar la intervención educativa.

Bloomquist y Schnell (2005) atribuyen el comportamiento problemático a dificultades en el desarrollo psicológico. Para estos autores, el desarrollo psicológico es la acumulación gradual de competencias y habilidades en diferentes áreas.

Los niños y los adolescentes con buenas habilidades emocionales y de adaptación al entorno se mueven de un estadio a otro sin dificultades, aprenden a superar las adversidades y aumenta día a día su bagaje para la vida. Los niños y adolescentes con comportamiento problemático topan con conflictos sistemáticos cuando intentan seguir las expectativas del entorno, para ellos nada es fácil, ni la interacción con los demás, ni la comprensión de las emociones, ni su papel como alumnos.

Cuanto más restringidas son las competencias y más limitadas las experiencias, menos posibilitados de adaptarse y de afrontar los retos del aprendizaje con serenidad y alegría. Como en otros casos, aparece “el efecto Mateo”: quien más tiene, más recibe; dicho de otra manera, el rico en habilidades se enriquece porque puede establecer relaciones positivas que le ayudarán a aprender y a ampliar su campo de acción y de conocimiento. En el otro lado, el pobre se empobrece, porque sin ayuda los conflictos aparecen una y otra vez, lo que hace muy difícil encontrar una manera óptima y positiva de generar nuevas actitudes y comportamientos para adaptarse al entorno familiar, social y escolar.

Para Greene (2009) los problemas de comportamiento se dan cuando las demandas del entorno exceden la capacidad del niño de responder adaptativamente. Este autor sitúa el origen de la conducta problemática en la carencia de habilidades, en general cognitivas, que intervienen en la comprensión del entorno social, la resolución de problemas y la capacidad de afrontar la adversidad. En el cuadro siguiente se resumen los efectos que provoca la carencia de habilidades según Greene.

Dificultad para gestionar transiciones, pasar de una idea o de una tarea a otra

Para realizar una transición es necesario hacer un desplazamiento cognitivo conjunto con el resto de personas que participan en la actividad.

Cuando se le pide a un alumno que realice una acción que requiere un desplazamiento cognitivo conjunto se le pide que cambie de pensamiento con una velocidad tan eficiente como reclama el entorno.

La dificultad aumenta si lo que se le pide es diferente de lo que él haría en primera instancia.

Dificultad para reflexionar sobre múltiples ideas o pensamientos simultáneamente
Dificultad para tener en cuenta las posibles consecuencias o resultados de las acciones**Dificultad para tener en cuenta una gama de soluciones a un problema**

Cuando una persona afronta una frustración, la primera tarea que hay que hacer es resolver el problema que causa la frustración. Para hacer esta tarea, se realizan tres actividades que son absolutamente indispensables, porque resolver problemas requiere una gran capacidad de organización y planificación del pensamiento.

Lo primero que hay que hacer es identificar el problema que tratas de resolver; después, se necesitará pensar en soluciones para el problema y, finalmente, será necesario anticipar el resultado de estas soluciones y seleccionar la mejor de ellas.

Algunos niños y jóvenes no pueden identificar lo que los frustra y, por lo tanto, no pueden intentar resolver el problema. Lo que destaca es el sentimiento de frustración y a menudo optan por hacer lo primero que les pasa por la cabeza, que a menudo suele ser la peor solución.

Dificultad para expresar en palabras preocupaciones, necesidades o pensamientos

Algunos niños o jóvenes no pueden expresar sus preocupaciones porque no tienen buenas habilidades lingüísticas. Estos alumnos optan por chillar o escaparse cuando no pueden comunicarse de manera efectiva.

Dificultad para gestionar la respuesta emocional a la frustración y pensar racionalmente (separarse del afecto)**Irritabilidad y/o ansiedad crónicas que obstaculizan significativamente la capacidad para resolver problemas y/o aumentan la frustración**

Algunas emociones pueden ser muy útiles para movilizar o estimular a las personas a afrontar y resolver un problema. Los alumnos con habilidades que les permiten separarse de sus emociones tienden a responder al problema de la frustración con más pensamientos que emoción.

Pero los alumnos que no disponen de estas habilidades suelen responder con más emociones y menos pensamiento.

Los alumnos que presentan dificultades leves fácilmente se muestran ansiosos o lloran; los que presentan dificultades más graves pueden responder de una manera más explosiva.

Dificultad para ver tonos de “gris” / pensamiento concreto, literal, en blanco y negro**Dificultad para desviarse de las normas y las rutinas****Dificultad para gestionar la imprevisibilidad, la ambigüedad, la incertidumbre y la novedad****Dificultad para cambiar de idea, plan o solución original****Inflexibilidad, interpretaciones inexactas / distorsiones o sesgos cognitivos**

Algunos niños o jóvenes pueden tener dificultades para pensar en los aspectos sutiles de una situación, son “pensadores en blanco y negro, viviendo en un mundo de grises”.

Tienen claras dificultades para gestionar todo aquello que no se puede prever, que es ambiguo o que supone modificar un plan o una rutina diaria.

Del mismo modo, interpretan el lenguaje obviando las sutilezas.

Las maneras rígidas de pensamiento, al margen de no ayudar a interpretar los matices que cualquier situación tiene, pueden provocar sesgos cognitivos que complican en mayor medida la visión ajustada de la misma.

La rigidez de pensamiento, el sesgo cognitivo o las distorsiones pueden ocasionar reacciones desmesuradas o inapropiadas a los ojos de las demás personas, pero totalmente adecuadas a aquello que se percibe.

Dificultad para empatizar con otras personas, apreciar la perspectiva y el punto de vista de las demás personas**Dificultad para apreciar cómo es percibido por las otras personas**

Una gran parte de los niños y adolescentes con comportamiento problemático tienen dificultad para comprender la perspectiva de los demás y apreciar cómo afecta su comportamiento a las otras personas.

Disponer de esta información permite valorar si nuestra actuación es bien o mal recibida y decidir si volveremos a repetir un acción o no.

Cuando los niños o jóvenes no comprenden suficientemente a los demás pueden repetir una y otra vez una acción sin tener idea de las dificultades que causan. A menudo se les regaña o se les castiga por ello y no es la mejor manera de ayudarlos.

Otra propuesta interesante para comprender la conducta problemática es la que hacen Turecky y Tonner (2003), que proponen que los niños pueden quedarse atrapados en ciertos esquemas de comportamiento y que estos esquemas acaban convirtiéndose en un círculo inacabable de conflictos. El mal humor, el rechazo a las cosas nuevas y la persistencia negativa van configurando las actuaciones del niño, que queda capturado dentro de un comportamiento de oposición estable para hacer y para relacionarse. Los adultos pueden reaccionar poniendo mucha atención a las actuaciones “negativas” del niño y así el círculo

se cierra. Las acciones “negativas” del niño provocan actuaciones “negativas” de los adultos, y aunque lo castiguen y lo regañen, el comportamiento del niño va empeorando, su autoimagen se desgasta y, como consecuencia, el aprendizaje queda fuertemente obstaculizado.

Geddes (2010) sostiene que el apego durante la creación de los primeros vínculos afectivos tiene una gran influencia en el equilibrio emocional y en la adaptación social.

En los primeros contactos, el bebé empieza a:

Aprender sobre él mismo y desarrollar sentimientos hacia los demás.

Comunicarse de manera efectiva.

Adquirir confianza para la exploración y el aprendizaje.

Desarrollar resiliencia ante la adversidad, pero a ser capaz, al mismo tiempo, de buscar ayuda cuando es necesario.

Estar seguro de él mismo.

Ser capaz de relacionarse apropiadamente con los demás.

Estas características centrales son fundamentales para el desarrollo emocional y cognitivo y tienen implicaciones en el comportamiento y el aprendizaje.

Clásicamente, se identifican dos tipos de patrones de apego: el seguro y el inseguro/ansioso. El apego seguro permite relacionarse con lo que es desconocido de una manera firme y protegida, estimula la creación de procesos simbólicos internos que aumentan la autoconfianza, el pensamiento positivo y la seguridad en un mismo y en los demás.

El apego inseguro/ansioso puede reflejarse en tres perfiles: el perfil *evitador*, el perfil *resistente/ambivalente* y el perfil *desorganizado/desorientado* que veremos más detalladamente en el próximo capítulo.

2. Situaciones problemáticas típicas o comportamientos típicos en el aula

Marta abre la puerta de la clase, entra y empieza a preparar el material para cuando lleguen los alumnos. A medida que vayan llegando a la escuela, irán entrando en clase. Todos saben lo que tienen que hacer: colgar la chaqueta, sentarse, colgar la mochila junto a la mesa y sacar el estuche.”

Todos los alumnos saben lo que tienen que hacer, Marta está segura de ello, pero le cuesta mucho evitar que Pepe y Rosa lo hagan tranquilamente. Cada mañana, o el uno o la otra llegan enfadados y alterados. Chillan, refunfuñan, pinchan a los compañeros, y a veces se niegan a empezar a trabajar.

Marta mira esperanzada el trabajo que tienen que hacer hoy, piensa que les gustará. Quizás hoy podrán empezar puntuales.

Marta, la maestra, tiene dos alumnos que cada mañana llegan enfadados a la escuela. Su estado de ánimo no se asemeja al que tienen los demás niños, están siempre alterados, como si los pincharan. Muy bien, la maestra no sabe qué pasa, pero algo afecta a estos niños que siempre están tan inquietos.

En general, los alumnos con conductas problemáticas muestran su preocupación o inquietud de una manera que nosotros acostumbramos a ver muy desadaptada. Pero estas conductas problemáticas pueden tener una función adaptativa: manifestar una demanda de atención o de ayuda o, simplemente, mostrar de una manera evidente la incomodidad. Para iniciar el capítulo ilustramos algunas situaciones que pueden darse en el aula. Los comportamientos que se describen no son insólitos. Las hipótesis que se hacen son solo un ejemplo de las múltiples hipótesis posibles.

¿Por qué...	Puede ser que...
Francisco no hace caso de las instrucciones de los maestros?	Francisco esté tan atento a todo lo que le rodea que no siempre pueda escuchar las explicaciones del maestro. Francisco no ha tenido un buen comienzo de día y no puede dejar de pensar en lo que le ha pasado en casa.
Clara siempre “explota” en clase de matemáticas?	A Clara le resulta difícil admitir que se equivoca y con las matemáticas le pasa a menudo. Clara, cuando ve una hoja llena de operaciones, no sabe por dónde empezar.
Marina no quiere ir a la escuela?	Han empezado las evaluaciones y Marina no se siente demasiado segura de poderlas aprobar y está muy preocupada. Marina duda de que el profesor la ayude si tiene algún problema.

¿Por qué...	Puede ser que...
Jorge a menudo coge cosas de los demás alumnos?	Jorge no tiene demasiadas pertenencias y tampoco tiene hermanos con quién compartir. Le cuesta entender la diferencia entre <i>tuyo</i> y <i>mío</i> .
Gerardo se levanta de la silla y da vueltas por la clase?	Gerardo vive en un entorno familiar violento. A veces tiene la sensación de que el peligro viene por todos lados.
Ana tiene problemas durante los ratos de recreo?	Anna se siente cómoda en grupos pequeños y con sus compañeros de clase. Cuando en el recreo hay otros niños que se añaden al juego no sabe demasiado bien cómo jugar. Durante el rato de patio todos los niños corren y juegan, y Ana se siente un poco perdida y no sabe a quién recorrer.
Toni no para de moverse y de hacer cosas inadecuadas?	Toni no tiene demasiada habilidad en la expresión oral. No sabe cómo pedir ayuda o cómo explicarse cuando no entiende un trabajo. El movimiento le ayuda a comunicarse. Siempre que se mueve, un adulto reacciona y le atiende.
Cristina pregunta constantemente al maestro todo lo que tiene que hacer aunque lo sepa?	Cristina se siente muy insegura y necesita que vayan confirmando la corrección de lo que piensa o hace, aunque sea un pequeño detalle. Cristina vive la equivocación negativamente.
Adrián se niega a participar en las actividades que no conoce?	Adrián se inquieta mucho ante el sentimiento de incertidumbre y cualquier situación nueva se lo provoca en exceso. Prefiere la seguridad y el confort de las actividades y personas conocidas. Adrián no se siente cercano al adulto y siente mucha inseguridad ante las actividades nuevas.
Ricardo tiene un comportamiento inadecuado aunque lo castiguen?	A Ricardo le cuesta mucho gestionar mentalmente la información. Cuando está excitado todavía le cuesta más. En estas situaciones es imposible que piense en las consecuencias que su conducta tuvo el día antes.
Teresa dice mentiras tan a menudo?	A Teresa le gusta decir cosas bonitas, cosas que le hacen sentirse bien. Esto hace que le cueste diferenciar fantasía de realidad. A Teresa a veces le es difícil afrontar la realidad y de vez en cuando la disfraza.
Marcos siempre juega solo?	Marcos encuentra muy estresante estar con los demás niños, sobre todo los que se mueven y charlan mucho. Prefiere estar solo y relajado. Marcos no acaba de entender las reglas de los juegos y a menudo escoge jugar solo para estar tranquilo.

2.1. Los vínculos en el aula y su relación con el aprendizaje

Marta pone mucho cuidado en la relación con sus alumnos. Siempre intenta, desde que empieza el curso, establecer un vínculo afectivo con todos los niños del grupo y procura promover el vínculo afectivo entre ellos.

Con la mayoría de sus alumnos le resulta muy fácil este vínculo, fácilmente encuentra eco en ellos e intercambio afectivo. Con otros alumnos, se hace más complejo, pero si observa, está al caso y muestra interés, acaba encontrando la manera de relacionarse con ellos.

Con Rosa, su nueva alumna, todo está resultando mucho más difícil. Cuando Marta se aproxima, la niña la rechaza; cuando Marta no está por ella, la niña reclama su atención de maneras poco adecuadas.

Marta quiere que la niña confíe en ella y se deje orientar, pero no sabe cómo hacerlo. Sabe que con las palabras no es suficiente, sabe que su actitud es la que le abrirá las puertas de la relación con Rosa.

El bebé, desde el momento del nacimiento, está predispuesto a participar de la interacción conjunta con otras personas, esta reacción instintiva es tan importante para la supervivencia como puede serlo la alimentación (Bowlby, 1998). Desde el primer momento de vida el cerebro tiene una actividad muy elevada, unas 10.000 “sinapsis” por minuto, cualquier información da paso a la siguiente y tanto si es favorable como desfavorable va dejando huella. El contacto humano es necesario para la buena organización neuronal.

La sonrisa, la mirada, la vocalización son conductas de apego que hace el bebé. Estas conductas son utilizadas por los niños para aproximarse y mantener contacto físico y psicológico con los adultos, y tienen un papel importante en el desarrollo y organización del afecto. El apego es una conducta innata y fundamental para la supervivencia del niño. El bebé busca de manera instintiva un vínculo estable con su principal “cuidador”, a quien se dirige cuando se siente vulnerable o amenazado.

La figura principal de apego y la primera tutora de desarrollo es la madre, pero aparecen otras figuras que la sustituyen durante su ausencia, con quien el niño establecerá relaciones de apego de diferente intensidad.

Los niños con un vínculo seguro desarrollan confianza básica en ellos mismos y en los demás. Su proceso de adaptación en la escuela y sus habilidades de relación con los otros niños y los adultos son positivos y fructíferos.

Estas características centrales son fundamentales para el desarrollo emocional y cognitivo, y tienen implicaciones en el comportamiento y el aprendizaje.

Los niños que desarrollan un vínculo seguro tienen mejores resultados en los aspectos siguientes:

La autoestima.

La independencia y autonomía.

La resistencia a la adversidad.

La capacidad de gestionar los impulsos y los sentimientos.

Las amistades a largo plazo.

Las habilidades de afrontamiento social.

La confianza, la intimidad y el afecto.

La empatía, la compasión y la conciencia.

El rendimiento del comportamiento y el éxito académico.

Las relaciones con los padres, cuidadores y otras figuras de autoridad.

Los sistemas de creencias positivas y esperanzadoras sobre uno mismo, la familia y la sociedad.

Ainsworth (1973) identificó varias tipologías de apego y las pautas de relación entre el bebé y el cuidador principal. Según el tipo de apego, el desarrollo social del niño y de su estilo de interacción con los adultos cercanos será diferente.

Tipo de apego	Efectos en el desarrollo de la interacción	Estilo de la figura de apego principal
Apego seguro	Se establece un vínculo de confianza que ayuda al niño a independizarse. Se adquiere una idea positiva de uno mismo y positiva del resto.	La figura de apego se muestra presente y disponible.
Apego ansioso-evitativo	El niño no confía en que la figura de apego le ayude cuando lo necesite. Se tiene una idea positiva de uno mismo y negativa del resto.	La figura de apego se muestra presente y no disponible.
Apego ansioso-ambivalente	El niño duda de si la figura de apego estará cuando la necesite. Se integra una idea negativa de uno mismo y positiva del resto.	La figura de apego a veces se muestra presente y disponible y a veces no.
Apego desorganizado	El niño no ha podido establecer un vínculo que le ayude a explorar el mundo. Se construye una idea negativa de uno mismo y del resto.	La figura de apego no ha estado presente ni disponible.

De manera habitual e inevitable, durante su proceso de desarrollo, el niño topa con experiencias de miedos e incertidumbres. Incluso, la incomodidad que supone la sensación de hambre puede ser fuente de un profundo malestar.

El niño aprende que sus sensaciones y sentimientos pueden entenderse y transformarse en respuestas apropiadas asociadas con pensamientos y palabras que dan significado a la experiencia.

Para muchos niños el nivel de incertidumbre puede haber sido excesivo. Los adultos pueden haber experimentado dificultades significativas que han hecho imposible una crianza consistente, o bien pueden ser negligentes y abusivos. Estas experiencias implican que el niño no ha experimentado el cuidado y la protección suficientes durante los primeros años críticos del desarrollo.

En un contínuum de severidad, los niños y los jóvenes con experiencias de protección y cuidado insuficientes pueden experimentar lo siguiente (Geddes y Hanko, 2006):

Ausencia de una presencia fiable en tiempo de adversidad.

Profunda desconfianza de los adultos.

Un cerebro "preparado" para la lucha y levitación con pocas vías alternativas de elección cuando se ven amenazados por la incertidumbre y el miedo.

Miedo incrustado en la memoria inconsciente que impulsa a la acción en lugar de usar otros medios para la comunicación.

Poca sensibilidad o conciencia de sus propios sentimientos o de los sentimientos de los demás.

Sensación confundida de lo que es correcto o incorrecto, verdad o falsedad.

Hipervigilancia para protegerse de la incertidumbre y el riesgo siempre presentes.

Sentimiento de agravio y carencia de valor como respuesta a "no importar" a nadie.

Profunda falta de respeto por sí mismos y capacidad para sabotear los resultados positivos con el fin de preservar sus experiencias negativas.

Necesidad de negar sus miedos y tomar el control ante la carencia de fiabilidad y la profunda incertidumbre/omnipotencia.

Con estas experiencias, los niños pueden llegar a la escuela con expectativas totalmente negativas y una alta carga de ansiedad. Su comportamiento, a menudo, no hace más que reflejar estas vivencias, un comportamiento negativo producto de experiencias negativas.

En el aula los niños y los jóvenes con experiencias de protección y cuidado insuficientes pueden mostrar los siguientes comportamientos (Geddes y Hanco, 2006):

Actitud de defensa activa ante los temores y las incertidumbres.

Actitud de alerta hacia todas las interacciones del aula en lugar de escuchar al maestro.

Ausencia de confianza y respeto por los adultos y la autoridad que representan.

Comportamiento, más probable, reactivo y de confrontación.

Sensibilidad extrema a la percepción de humillación ante el fracaso.

Incapacidad de tolerar el no saber.

Escaso desarrollo de la capacidad de pensar ante el desafío –mecanismo para hacer frente a la incertidumbre.

Carencia de conciencia de sí mismo y de sensibilidad hacia las experiencias de los demás.

Ausencia de una experiencia mental que dé sentido de continuidad a las vivencias.

La carencia de confianza en el apoyo de los adultos y el miedo a la participación pueden inhibir significativamente la capacidad para comprometerse con la dinámica del aula y la escuela. Esta carencia de compromiso con la tarea puede ser un predictor de la exclusión social –la vida social está en gran medida basada en las relaciones y la participación en el trabajo.

Geddes (2010) da un paso más y conecta las primeras experiencias relacionales infantiles con el bienestar emocional y el rendimiento escolar. Con el esquema de un triángulo, relaciona las conductas de vinculación que se dan en el aula.

1. La vinculación entre el niño y el docente
2. La vinculación entre el niño y la tarea de aprendizaje
3. La vinculación entre la tarea de aprendizaje y el docente

Vinculación segura

El triángulo del aprendizaje está equilibrado entre las necesidades del alumno, la presencia del docente y la demanda de la tarea.

El docente crea una expectativa positiva y se muestra disponible, así ayuda a tolerar la frustración ante la tarea escolar.

El alumno podrá buscar al maestro cuando se desoriente, para recibir su apoyo. Se siente tranquilo y más autónomo para poder sacar adelante la tarea.

La escuela, el maestro y el aula llegan a ser una base segura para el aprendizaje.

Vinculación insegura-ansiosa-evitativa

El triángulo del aprendizaje está desequilibrado ante la incertidumbre sobre la disponibilidad del maestro y la aceptación de apoyo en la tarea escolar.

El alumno se puede mostrar indiferente ante la propuesta de nuevos conocimientos y puede mostrar sensibilidad ante la proximidad del maestro, que tendrá que negociar la necesidad de apoyo y ayuda.

El sentimiento de inseguridad de no saber si el maestro estará disponible se dirigirá a la tarea, que funcionará como un intermediario emocional entre el alumno y el maestro.

Vinculación insegura-ansiosa-ambivalente

El triángulo del aprendizaje está desequilibrado hacia la preocupación por la relación con el maestro, al margen de la tarea escolar.

El alumno puede mostrar un nivel de ansiedad y de incertidumbre elevado.

La conducta está más centrada en conseguir y mantener la atención del maestro, y muestra dependencia para participar y realizar las tareas escolares. Se producen dificultades para centrarse en la tarea por miedo a perder la atención del maestro.

Vinculación desorganizada

El triángulo del aprendizaje está desequilibrado entre las necesidades del alumno, la presencia del docente y la demanda de la tarea.

El alumno muestra dificultad para confiar en la autoridad del maestro y muchas veces no permite que se le enseñe.

La tarea escolar le representa un reto ante el miedo a la incompetencia y la rechaza. Se da la presencia de pautas de conducta contradictorias de enfrentamiento o fuga.

El alumno desarrolla respuestas reactivas en situaciones de estrés.

La descripción de los diferentes estilos de interacción con el entorno, producto de experiencias de relación con adultos inconsistentes o, claramente, inapropiadas condiciona de manera notable los procesos de aprendizaje.

La mejora de la relación entre el docente y el alumno mejorará el aprendizaje, pero el efecto también es inverso, la mejora de la relación del alumno con la tarea escolar mejorará la relación con el docente.

Marta empieza a entender el comportamiento de Rosa. La niña necesita su ayuda, pero parece que desconfía del apoyo que le pueda proporcionar su maestra.

Rosa siempre está atenta de lo que pasa en la clase y cuando Marta está por otros niños hace cualquier cosa, casi nunca muy acertada, para llamar su atención. La situación es paradójica si Marta se enfada, Rosa se enfurece y puede llevar su enojo al límite. Si Marta se acerca, Rosa tiene un ademán ausente, casi desinteresado, y tampoco parece feliz.

Marta diseña un plan. Intentará mantener contacto visual con Rosa todo el tiempo que pueda; si la niña la mira, ella le volverá una sonrisa o le guiñará el ojo; cuando pase cerca le pondrá la mano en la espalda un momento. En definitiva, intentará que Rosa perciba claramente su atención, pero evitando una proximidad excesiva y demasiado explícita.

También estará atenta para aprovechar los momentos en que la niña está más dispuesta a la conversación directa y a recibir su apoyo a la hora de trabajar.

Marta está convencida de que, sin prisas y con constancia, Rosa confiará en ella. Pero hay otro aspecto que no quiere descuidar: la adaptación de las tareas a las posibilidades de Rosa.

Marta sabe que Rosa no es muy eficaz en la lectura y que está muy atrasada con respecto al resto de la clase. Si mejora la lectura, la niña se sentirá más tranquila y segura. Así que, paralelamente, le proporcionará algunos ratos de apoyo de lectura conjunta con compañeros más competentes, puesto que a Rosa le gusta colaborar con otros niños.

2.2. Los factores que condicionan el desarrollo de la autorregulación en el entorno escolar

A menudo, cuando evaluamos un alumno que presenta conducta problemática hacemos un análisis detallado de las dificultades y las deficiencias de la persona. Es fácil observar la evidencia de la conducta, pero este análisis siempre es parcial y sesgado, lo que vemos y lo que pasa en realidad pueden ser escenarios muy diferentes. En este sentido, la propuesta es cambiar la mirada y añadir a la evaluación un análisis minucioso de los recursos de la persona.

Si evaluamos los recursos de la persona, rescataremos las posibilidades que tiene el alumno para poder conseguir el objetivo: mejorar el comportamiento, reducir el malestar del propio alumno y el de las personas que lo rodean y promover entornos educativos favorables. Por este motivo, es conveniente identificar los factores de protección y de riesgo de los alumnos con conducta problemática.

Fullana (1995) define el riesgo como una probabilidad que viene dada por la toma de conciencia de varios factores referidos no solo a las características

personales, sino también a características sociales y a factores derivados de la interrelación del individuo con su entorno.

Define los factores de protección como factores opuestos a los factores de riesgo y solo operan cuando el riesgo está presente.

También hay que tener presente que lo que para un niño, joven o adulto puede ser un factor de riesgo, para otro puede ser un factor de protección.

Hablaremos de factores de riesgo o vulnerabilidad en el entorno escolar cuando las situaciones personales y condiciones educativas lleven al alumno a un desarrollo inadecuado (desajustado) del nivel de aprendizaje, a comportamientos desadaptados y a relaciones conflictivas con iguales y con adultos. Hablaremos de factores protectores cuando las situaciones personales y condiciones del entorno educativo promuevan en los alumnos un desarrollo armónico.

En los cuadros siguientes revisaremos algunos factores de riesgo y de protección (Saumell, Alsina y Arroyo, 2011).

Factores de riesgo y de protección relacionados con el niño

<i>Factores de riesgo o vulnerabilidad</i>	<i>Factores de protección</i>
Carencia de desarrollo de las habilidades sociales.	Desarrollo adecuado de las habilidades sociales.
Dificultades de adaptación.	Buena capacidad de adaptación.
Dificultades de aprendizaje.	Habilidades para el aprendizaje.
Pocos recursos organizativos.	Buenos recursos organizativos.
Problemas conductuales y emocionales precoces.	Capacidad de regulación emocional y conductual.
Dificultad para establecer vínculos afectivos en la escuela con compañeros y docentes.	Posibilidad de establecer vínculos afectivos en la escuela con compañeros y docentes.
Escasa higiene personal.	Buenos hábitos de autocuidado.
Dificultades para dormir.	Buen descanso nocturno.
Malestar somático: dolor de cabeza, molestias digestivas, visión borrosa, dificultades respiratorias...	Buena salud física.

Factores de riesgo y de protección relacionados con el aprendizaje

<i>Factores de riesgo o vulnerabilidad</i>	<i>Factores de protección</i>
Rendimiento escolar pobre.	Rendimiento escolar adecuado.
Nivel bajo de autoconcepto.	Autoconcepto positivo.
Desinterés por el aprendizaje escolar.	Motivación escolar.
Dificultad para seguir las normas.	Interiorización de las normas como propias.
Poca integración al grupo.	Buena integración al grupo.

Factores de riesgo y de protección relacionados con los compañeros

<i>Factores de riesgo o vulnerabilidad</i>	<i>Factores de protección</i>
Excesiva dependencia del grupo.	Capacidad crítica y criterio propio.
Relación con grupos favorables a la transgresión con actitudes poco positivas.	Relación con grupos de influencia positiva.
Rechazo de los compañeros con influencia positiva.	Aceptación de los compañeros con influencia positiva.
Dificultades para establecer relaciones con iguales.	Competencias sociales para las relaciones con iguales.

Factores de riesgo y de protección relacionados con el entorno familiar

<i>Factores de riesgo o vulnerabilidad</i>	<i>Factores de protección</i>
Poca sensibilidad e implicación hacia las necesidades del niño.	Sensibilidad e implicación hacia las necesidades del niño.
Vínculos inseguros entre padres e hijos.	Vínculos seguros entre padres e hijos.
Relaciones afectivas inestables con adultos.	Relaciones afectivas estables con adultos.
Carencia de rutinas y rituales familiares.	Rutinas y rituales familiares predecibles.
Interacciones padres-hijos coercitivas.	Interacciones padres-hijos positivas.
Problemas e inestabilidad familiar.	Entorno familiar estable y positivo.
Hechos traumáticos: lutos, abusos, maltratos.	Estabilidad vital.

Factores de riesgo y de protección relacionados con la comunidad

<i>Factores de riesgo o vulnerabilidad</i>	<i>Factores de protección</i>
Necesidades básicas no cubiertas.	Necesidades básicas cubiertas.
Ausencia de apoyo social, pocos recursos comunitarios.	Apoyo y protección social.
Comunidad desestructurada con violencia y delincuencia.	Cohesión social en el barrio.
Influencias de medios de comunicación violentos.	Influencias de medios de comunicación no violentos.
Inaccesibilidad a recursos sanitarios, sociales, deportivos, culturales y lúdicos.	Accesibilidad a recursos sanitarios, sociales, deportivos, culturales y lúdicos.

Factores de riesgo y de protección relacionados con la escuela

<i>Factores de riesgo o vulnerabilidad</i>	<i>Factores de protección</i>
Ausencia de modelos de referencia de tutores y maestros.	Buenos modelos de referencia de tutores y maestros.
Exclusión escolar.	Inclusión escolar.
Entornos poco amables.	Entornos seguros, eficaces y coherentes.
Límites poco claros e imprevisibles.	Límites claros y firmes.
Pocas oportunidades de participación significativas.	Oportunidades de participación significativas.
Ausencia de expectativas adecuadas.	Presencia de expectativas adecuadas.
Disfunciones institucionales.	Escuelas eficaces.
Relaciones afectivas inestables.	Relaciones afectivas estables.
Ausencia de entornos participativos y de colaboración escuela-familia.	Entornos participativos y de colaboración escuela-familia.

La lista de factores de riesgo y de protección no es exhaustiva. Cada autor hace propuestas diferentes, en función de los diferentes entornos sociales y de cada persona.

Vivir en entornos donde hay una notable presencia de factores de riesgo no es sinónimo de dificultades de comportamiento. Por fortuna, las personas disponen de capacidades y cualidades propias y de entornos familiares protectores que impulsan conductas favorecedoras del aprendizaje y de la adaptación escolar.

Marta mira la lista de factores de riesgo y de protección, empieza a pensar. Pedirá ayuda a sus compañeros para entre todos analizar lo que sucede.

Esto le ayudará a ver cómo puede empezar a trabajar para mejorar la situación de Pepe y Rosa. Se trata de buscar el riesgo y hacer alguna acción que ayude a frenarlo. Por otro lado, hay que buscar el factor protector para hacerlo crecer.

Marta tiene claro que esta no es una lista para mirar y no hacer nada, es un buen punto de partida. Pero conviene hacerlo despacio, empezando por lo que es más fácil de cambiar o de reforzar y dejando las tareas más pesadas y difíciles para después.

Marta ríe pensando que es como coger impulso, primero empezará haciendo pequeños cambios, así después "con el impulso positivo" intentará hacer cambios más grandes.

2.3. El procesamiento de la información social: su influencia en la interacción

Pepe, el otro alumno que preocupa mucho a Marta, acostumbra a reaccionar explosivamente ante situaciones que le suponen un reto, sobre todo cuando tiene que compartir actividades con los compañeros, ya sea un juego en el patio, una actividad en el aula o, algunos días, el rato que van en fila de la puerta al aula.

Pepe parece muy susceptible, solo con que otro niño le toque un poco ya se alarma. Parece que tiene los "nervios a flor de piel", que siempre está excitado, impaciente. Refunfuña por todo, se queja por todo, todo le angustia y a veces de manera muy intensa. En uno de estos prontos, pegó a un compañero.

Hay algunos momentos en los que busca estar solo, como si necesitara calmarse. Se aparta de Marta y de sus compañeros y se va a un rincón del patio o se sienta en el banco del pasillo.

Crick y Dodge (1994) proponen un modelo para explicar el procesamiento de la información social que ayuda a comprender el aprendizaje de la conducta social. Este modelo puede resumirse en seis fases:

1. Codificación de señales internas y externas: estar atento.
2. Interpretación de señales: dar sentido a la información.
3. Aclaración de objetivos: querer.
4. Acceso o construcción de la respuesta: pensar posibles acciones.
5. Decisión de la respuesta: decidir la mejor acción.
6. Conducta externa: actuar.

Los niños procesan esta información social de manera secuencial y simultánea. La información procesada se almacena en su memoria y acaba configurando su “mochila” de experiencias previas.

Es indiscutible que los niños pequeños pasan rápidamente por todas estas fases, incluso saltan por encima de ellas. A medida que crecen van dándose el tiempo necesario para evaluar y pensar; poco a poco, van creando una base de datos con los conocimientos y los esquemas útiles para posteriores ocasiones.



Los niños con tendencia a responder de manera agresiva parecen procesar la información de una manera diferente a como lo hacen los niños que no responden agresivamente. Durante las interacciones, los niños con tendencia a mostrarse agresivos tienen poca habilidad para percibir las señales prosociales que hacen las demás personas; en cambio, son muy sensibles a los comportamientos hostiles. En estas situaciones, parece adecuado pensar que se sienten más fácilmente agredidos o amenazados y, por lo tanto, más dispuestos a defenderse de los “ataques” percibidos.

Las emociones también pueden influir fuertemente en el procesamiento de la información social (Lemerise y Arsenio, 2000). La misma información puede

ser procesada de manera diferente cuando hay un nivel alto de excitación (enojo, ansiedad, estrés...) o cuando la persona está calmada. Los niños con problemas de regulación emocional pueden procesar la información social de manera sesgada, producto del estado emocional.

Cuanto más limitados son los conocimientos y las experiencias, más restringidas son las interpretaciones y más reducido es el número de respuestas posibles.

Cuanto más sesgadas de la realidad son las percepciones, cuanto más alto es el nivel de excitación, menos aspectos se valoran y más empobrecidas son las posibilidades de respuesta.

En educación aparece muchas veces “el efecto Mateo”: quien más tiene, más recibe; dicho de otra manera, quién es rico en habilidades se enriquece, porque el proceso, en sí mismo, genera riqueza. Imaginemos a un niño o una niña con una percepción adecuada de las señales sociales, capaz de captar las señales prosociales con detalle y fineza y con un estado de ánimo estable y equilibrado. Este niño posiblemente irá aumentando las experiencias de relación con otras personas de una manera favorable. Estas experiencias harán crecer exponencialmente sus recursos, tanto en cuanto a la percepción como en cuanto a la seguridad en sí misma y en los demás. En la banda opuesta, el pobre se empobrece, porque sin ayuda, el limitado número de interpretaciones y actuaciones se perpetúa en el tiempo, creando patrones de comportamiento extremadamente rígidos que se aplican a las nuevas situaciones.

De este modelo se pueden derivar dos actuaciones clave en los centros: educar para dar sentido a la información y educar para construir la mejor acción. Dicho de otro modo, educar en la percepción y en la interpretación de uno mismo y de los demás (educación emocional, habilidades sociales) y, por otra parte, enseñar habilidades para la resolución de problemas.

En general, este tipo de abordajes educativos se realizan durante las etapas de educación primaria o de educación secundaria, pero cada vez son más las voces que señalan la etapa de educación infantil como una etapa crucial para intervenir. Prevenir parece el camino más efectivo y menos costoso para abordar las dificultades de aprendizaje, sobre todo de aquellas en las que la regulación de la conducta juega un papel fundamental.

3. Intervención educativa

Desde que han salido al patio, ahora hace 10 minutos, Esteban no ha parado de correr arriba y abajo. Ramón, su maestro, se lo mira de reojo.

Esteban pasa muy deprisa y justo junto a sus compañeros, no los toca, pero por pocos centímetros.

"Parece que hoy volverá a repetirse la escena de ayer, Esteban con un empujón hará caer a alguno", piensa Ramón. Un minuto más tarde, efectivamente, pasa lo que Ramón preveía, Esteban empuja a una niña.

Cómo ayer, Ramón, enfadado, se acerca a Esteban y lo hace sentar en el banco que hay junto a la puerta. "Siéntate aquí hasta que subamos a clase. A ver si así aprendes a jugar."

Leyendo la descripción de la escena anterior, cualquiera se puede preguntar por qué el maestro, si prevé lo que puede pasar, no hace ninguna acción preventiva. La razón es que, a menudo, ante un comportamiento desajustado, descontrolado y agresivo de los alumnos, los adultos tienen tendencia a responder de una manera reactiva e incluso punitiva. Si este comportamiento provoca daños a personas u objetos del entorno, se puede percibir como intencionado y consciente.

Hay alumnos que se encuentran en situaciones personales, familiares y sociales de extrema dureza, sin demasiadas oportunidades de una buena adaptación al mundo escolar y social. Hay que pensar que, seguramente, estos niños y jóvenes no pueden escoger cómo hacer las cosas de modo diferente para sentirse bien con su manera de hacer. Casi siempre su conducta tiene mucho que ver con su experiencia.

El alumno del ejemplo, obviamente, no sabe jugar o no encuentra la manera de hacerlo de modo pausado y cooperativo. Inicia una acción aislada que inevitablemente lo lleva a una situación de más aislamiento. ¿Qué pasaría si los docentes planificaran una intervención para ayudarlo a jugar con los compañeros? ¿Podría dar resultado? ¿Se podría conseguir incluir al alumno en alguna actividad? Es posible que, cuando menos, el resultado fuera diferente.

Es necesario, pues, abordar la intervención educativa de los alumnos con dificultades de regulación del comportamiento desde una perspectiva preventiva y proactiva, entendiendo la conducta problemática como un desajuste entre el individuo y su contexto, que nos comunica que algunas de sus necesidades quedan sin cubrir y que necesita ayuda y empatía y es merecedor de ella.

La vinculación afectiva con el alumno es el fundamento de la intervención. El vínculo está relacionado con la estima mutua, es cosa de dos, no es un hecho

individual, sino algo compartido. Las dos personas, docente y alumno, tienen que estar dispuestos a construir esta vinculación.

A pesar de que los autores aseguran que la capacidad de vincularse está biológicamente predispuesta, para algunos alumnos con experiencias de crianza o situaciones personales complejas no resulta fácil. En estos casos, el docente debe realizar un esfuerzo coherente y sostenido en el tiempo para hacerse valer y merecedor de confianza.

La calidad del vínculo tiene que ver con la calidad de las relaciones que se establecen y la calidad de las relaciones la dan la sensibilidad, la habilidad y la capacidad para comprender y prestar atención a las necesidades y demandas del niño, hacerse presente y accesible.

Pautas de relación para dar seguridad al alumno y ofrecer una vinculación segura

1. Sensibilidad para interpretar y dar significado a las conductas del niño, para responder apropiadamente y rápidamente. En la respuesta sensible existe la diferenciación, el niño es otra persona con sus necesidades.
 2. Empatía.
 3. Capacidad de lectura emocional pedagógica, poniendo palabras a los estados emocionales de los demás.
 4. Capacidad de proponer soluciones y movilizar recursos.
-

La experiencia escolar va del niño que muestra necesidad de moverse, de explorar, de experimentar, de descubrir, de relacionarse, de ir incorporando información de carácter cognitivo y emocional, y de los adultos, que tienen que promover el cuidado, el afecto, la estimulación, para poder hacer un buen acompañamiento del proceso de desarrollo del niño y favorecer una buena adaptación al medio escolar.

Para aprender hay que sentirse seguro, y la seguridad se va adquiriendo en las interacciones repetidas con personas cercanas y significativas. Las respuestas de estas personas favorecerán o no el desarrollo de este sentimiento de seguridad y confianza.

Antes de continuar con la lectura proponemos hacer un ejercicio:

- Recordar un momento de gran ansiedad.
- Identificar las emociones y los sentimientos asociados a este momento de ansiedad.
- Preguntarse qué ayudó a reducir la ansiedad.
- Para comprender a los alumnos con dificultades conductuales, es muy útil pensar en nuestras reacciones ante la adversidad y la incertidumbre, ayuda a encontrar formas adecuadas de proporcionar apoyo.

3.1. El entorno favorable: la influencia positiva del buen clima

El entorno favorable en el aula es aquel que permite construir, entre todos, espacios seguros, donde los alumnos pueden saber qué se espera de ellos, donde cada día se les acoge, donde se establecen rutinas, horarios, programaciones y actividades que anticipan y hacen posible predecir qué pasará a lo largo de la jornada escolar.

Se trata de crear un entorno que favorezca la aparición de conductas adecuadas y que genere seguridad, confianza y tranquilidad en el niño.

Greene (2003) define el entorno favorable a partir de cinco parámetros:

- El docente tiene que ser realista respecto a las frustraciones que puede presentar el alumno.
- El docente tiene que pensar con claridad ante una situación conflictiva.
- El docente tiene que ser sensible a las situaciones que provocan frustración.
- El docente ha de alejarse de las relaciones de confrontación y ha de mantener el rol de figura con autoridad.
- El docente no tiene que tomar las conductas inadecuadas como ataques personales.

Asegurar una buena gestión de la jornada escolar es asegurar que el clima del aula haga posible un entorno adecuado a las necesidades de los alumnos y adecuado a los objetivos de los docentes.

La gestión de la jornada escolar es una tarea de gran importancia para el docente. Una buena gestión de la actividad del aula permite al docente maximizar el tiempo para el aprendizaje, optimizar la observación y la evaluación de la propia actividad y la actividad de los alumnos, y establecer prioridades para la atención y el apoyo singular dirigido a un alumno concreto.

La gestión de la jornada escolar requiere, además de las normas de comportamiento, especificar la mejor manera de actuar para conseguir un buen clima de aula.

No hay una forma perfecta de gestionar el aula, hay formas que se adecúan y se ajustan a la idiosincrasia del centro del docente y de los alumnos. Veamos un ejemplo de diferentes maneras de preparar las rutinas (Cowley, 2010).

Diferentes formas de preparar las rutinas

¿Cómo podemos entrar en el aula?	Los alumnos hacen fila y silencio fuera del aula hasta que llega el docente. El docente espera a la puerta de la clase y saluda. Los alumnos esperan fuera sin hacer jaleo hasta que llega el docente.
¿Qué hacen los alumnos cuando entran en el aula?	Entrar en el aula y ponerse detrás de la silla hasta que el maestro dé la señal de sentarse. Entrar en el aula, sentarse en silencio y esperar a que pasen lista. Entrar en el aula, sentarse, sacar el material y esperar a que empiece la clase. Entrar en el aula, coger un libro e ir a su lugar o a la alfombra. Entrar en el aula, coger el material, sentarse y ponerse a trabajar.
¿Cómo empezará la clase?	Pasando lista. Recogiendo los deberes. Con una actividad que encontrarán a su mesa o en la pizarra. Con un resumen de las actividades realizadas anteriormente. Con un resumen de las actividades que realizarán a lo largo de la jornada. Con la explicación de la materia por parte del profesor.
¿Cómo trabajarán los alumnos?	En silencio absoluto siempre. Hablando con el compañero de al lado. Hablando si la actividad que hay que hacer requiere participación. Hablando en voz baja siempre que quieran. En silencio siempre que lo requiera la tarea y después haciendo un breve descanso.
¿Cómo acabará la clase?	Los alumnos saldrán en pequeños grupos, despacio. Los alumnos se pondrán de pie detrás de los asientos en espera de una señal para salir. Los alumnos saldrán cuando suene el timbre. Los alumnos recogerán y harán fila para salir.

Estos son ejemplos de múltiples maneras de gestionar la actividad de los alumnos. La selección de una de estas tiene que adecuarse al grupo de alumnos y a los objetivos educativos del maestro, y tiene que encajar con la gestión general de la actividad educativa al centro.

La actitud del docente también tiene que ser planificada con cuidado. Los docentes eficaces son los que ajustan su actitud para vincularse positivamente con el alumnado, promover la buena relación entre las personas y explicar con claridad las expectativas y los objetivos generales del grupo.

El docente eficaz

Es un modelo a imitar	Su actitud es serena y neutralizante. Tiene que poder dar ejemplo y transmitir la conducta adecuada.
Es un comunicador eficaz	Tanto en la comunicación verbal como en la comunicación no verbal. Utiliza un lenguaje inclusivo: "nosotros".
Mantiene el control sobre sus acciones y emociones	Habla a un volumen adecuado. Utiliza un tono adecuado al acontecimiento (admiración, emoción, decepción, gravedad...). Controla el ritmo de la actividad, rápida o lenta, y la adapta al ritmo de los alumnos. Utiliza frases claras y concisas. Acompaña las explicaciones con el gesto.

Es obvio para todas las personas que se dedican a la docencia que hay entornos que apaciguan los conflictos y sostienen a los alumnos con dificultades de conducta y entornos que favorecen la aparición de conflictos y exacerban las dificultades de conducta de los alumnos. A continuación se proponen algunas ideas y pinceladas para crear un ambiente en el aula que favorezca la toma de conciencia de conductas adecuadas y receptivas en los alumnos (Cowley, 2010).

Ideas para favorecer la toma de conciencia de conductas adecuadas

Estructura clara y eficaz del tiempo clase	Tener la clase preparada pensando en la participación y el acceso de todos los alumnos. Explicar con la ayuda de esquemas o mapas. Intentar que las tareas propuestas no sean extensas y transmitan un propósito y un objetivo claros. Intentar que las clases sean variadas. Dejar claro lo que tienen que hacer los alumnos. Al finalizar la tarea, revisar si se han cumplido los objetivos propuestos.
--	---

Contenidos accesibles	Hacer las clases amenas, motivadoras y divertidas. Incluir informaciones que entren por los diferentes canales sensoriales (vista, tacto, oído...). Proponer actividades motivadoras, manipulativas.... Intentar responder a los intereses de los alumnos. Transformar conceptos abstractos en actividades concretas.
Buena gestión del tiempo	Centrar la atención de los alumnos realizando al comienzo pequeñas actividades conjuntas. Tener en cuenta ratos de respiro. Intentar no alargar las explicaciones más de lo que es estrictamente necesario. Hacer una revisión al finalizar con todos los alumnos. Procura que todo el alumnado se sienta gratificado con el aprendizaje.

3.2. La asertividad: una herramienta para el docente

La asertividad es la habilidad personal que nos permite expresar sentimientos, opiniones y pensamientos en el momento oportuno, de la manera adecuada, defendiendo los derechos propios y sin negar o desconsiderar los derechos de los otros (Salmurri, 2012).

La asertividad proporciona dos beneficios importantes. Por una parte, incrementa el autorrespeto y la satisfacción de hacer algo con la capacidad suficiente para aumentar la confianza y la seguridad en uno mismo. Por otra, mejora la posición social, la aceptación y el respeto de los demás, en el sentido que se reconoce la capacidad de uno mismo para reafirmar sus derechos personales. La asertividad se puede enseñar, practicar y generalizar a muchas situaciones.

Con la asertividad sabemos cómo emplear unos mensajes que mantengan abierta la receptividad, y no mensajes que cierren y obstaculicen la receptividad (Salmurri, 2012).

Obstáculos para la comunicación	Facilitadores de la comunicación
Tener objetivos contradictorios.	Elegir el lugar y el momento adecuado.
Elegir lugares o momentos poco apropiados.	Mantener estados emocionales facilitadores.
Mantener estados emocionales que perturben la atención, la comprensión y el recuerdo del mensaje.	Escuchar activamente.
Establecer acusaciones, amenazas y/o exigencias.	Sentir empatía.
Hacer preguntas de reproche.	Hacer preguntas abiertas o específicas.
Emitir declaraciones del tipo "tendrías que...".	Pedir la opinión.
Manifestar inconsciencia, incoherencia o inestabilidad de los mensajes.	Manifestar deseos y/o sentimientos mediante mensajes en que el sujeto es uno mismo y no los demás.
Cortar la conversación.	Emitir mensajes consistentes y coherentes.
Etiquetar.	Aceptar la crítica o estar parcialmente de acuerdo con ella.
Hacer generalizaciones del tipo "siempre" o "nunca".	Manifestar información positiva.
Emitir consejos prematuros y no solicitados.	Recompensar.
Utilizar términos poco precisos.	Utilizar el mismo código.
Juzgar los mensajes del interlocutor.	Detallar las condiciones y observaciones específicas.
Ignorar mensajes importantes.	Acomodar el contenido a las posibilidades o características del otro.
Interpretar y "emitir diagnósticos de personalidad".	Expresar sentimientos.
Discutir sobre diferentes versiones de sucesos pasados.	
Emitir justificaciones excesivas de las propias posiciones.	
No escuchar.	

Un docente asertivo, mediante el modelado, proporciona a sus alumnos numerosas oportunidades para aprender a gestionar situaciones conflictivas y afrontar las adversidades con una actitud positiva y optimista.

3.3. La intervención directa con el alumno: favorecer el sentimiento de seguridad

A continuación se proponen un conjunto de estrategias que contribuyen a crear un entorno de seguridad y confianza con el docente y el centro educativo. El objetivo es que el alumno perciba el centro educativo como un espacio donde es entendido, donde es posible mantener una relación armónica con los adultos y compañeros, y aprender. Los aspectos que hay que considerar son los siguientes (Geddes y Hanks, 2006):

1. Reducir la incertidumbre

El sentimiento de seguridad es esencial para afrontar los retos y la incertidumbre que supone cualquier proceso de aprendizaje. El sentimiento de seguridad no se fomenta solo con palabras, sino que el entorno debe estar organizado con cuidado para que sea percibido por el niño como un entorno seguro.

Un entorno es percibido como seguro si tiene las características siguientes:

Previsible: predecir lo que puede pasar da seguridad

El docente crea un entorno previsible cuándo:

Estructura rutinas de inicio y final de actividad y marca los cambios.

Dispone un diario del día o semana para todos los acontecimientos, marcado de una manera clara y concreta.

Pone una atención especial a la anticipación de los cambios y movimientos de la clase.

Confecciona un calendario de trabajo que ayude a los alumnos a entender el tiempo que ha pasado y que lo conecte con el ahora y con el futuro.

Utiliza repetidamente los días de la semana y de los meses del año para dar una secuencia estable de tiempo.

Pone atención especial a los finales.

Dispone de espacios seguros

El entorno físico del aula es importante

Para algunos niños, la escuela es el espacio donde experimentan por primera vez sentimientos de seguridad, por lo tanto es necesario que el aula invite al bienestar y a la serenidad.

Esconderse bajo una mesa en el momento de conflicto es un ejemplo de la necesidad repentina de sentirse físicamente seguro.

Estructurar en el aula una pequeña área de seguridad facilita un lugar para retirarse cuando el alumno se siente inseguro o abrumado.

Un juguete blando, como por ejemplo un muñeco de peluche o de trapo, que ha sido asociado a momentos de bienestar y calma puede ayudar al niño a reencontrar la tranquilidad.

Los docentes son coherentes

El trabajo en equipo aumenta la coherencia

Los docentes han de acordar medidas y actitudes comunes para todos los alumnos, pero especialmente para los alumnos con dificultades para regular su conducta.

Para crear sentimiento de seguridad, el niño tiene que vivir en un entorno donde se responda del mismo modo a las mismas conductas.

La incoherencia en las conductas de los adultos estimula en los niños la incertidumbre y la preocupación.

Planificar conjuntamente, intervenir coherentemente y colaborar es indispensable para estimular en los alumnos más vulnerables el aprendizaje y el desarrollo armónico.

El dominio de la ansiedad y del sentimiento de incertidumbre facilita el pensamiento y el aprendizaje.

2. Establecer límites fiables y consistentes

La conducta problemática puede ser una manera de pedir seguridad en los límites. Los niños que viven o perciben los entornos como caóticos tienden a comportarse, también, caóticamente.

La ausencia de límites firmes es un arma de doble filo para el niño, por una parte no proporciona conocimiento sobre lo que es aceptado y lo que no es aceptado ni sobre las expectativas de los adultos; por otro lado, crea sentimiento de desinterés e indiferencia por el niño. Dicho de otro modo, si el niño hace lo que quiere, cuándo quiere y cómo quiere, ¿a quién le importa lo que hace? La retroalimentación de los adultos, ya sea para enaltecer o para penalizar, implica su atención y su preocupación.

Los límites y las normas

Los límites tienen que ser evidentes y hay que mantenerlos en el entorno escolar de manera estable y coherente.

Las normas tienen que basarse en el respeto y el cuidado de las personas.

Las expectativas sobre la conducta tienen que ser claras para que cada niño se ajuste a los demás evitando confrontaciones alrededor de la autoridad del adulto.

El liderazgo del docente tiene que ser claro para todos y respetado por todos.

3. Diseñar estrategias para responder en los momentos de crisis

Es posible minimizar los estallidos de comportamiento reactivo de los alumnos con dificultades para regular su conducta si observamos atentamente, predecimos los posibles factores desencadenantes y empleamos prácticas adecuadas y coherentes.

La observación atenta del alumno permite detectar señales que anticipan la posible aparición de una conducta reactiva. Estas señales son diferentes en cada alumno e, incluso, pueden ser diferentes en cada situación, pero para el docente tiene un gran valor poderlas distinguir para actuar de forma proactiva (Saumell, Alsina y Arroyo, 2011).

Señales que anticipan la posible aparición de una conducta reactiva

<i>Señales corporales</i>	<i>Señales verbales</i>
Aumento del tono muscular	Referencias a necesidades básicas: hambre, sueño, sed...
Aumento de la agitación motriz	Referencias a estados psicológicos: cansancio, aburrimiento, miedo...
Cambios en la expresión facial	Referencias a molestias físicas: dolor, picor...
Movimientos motores repetitivos	Negación abierta o queja contundente
Levantarse de la silla	Insultos
Escondarse bajo la mesa	Amenazas

Es inevitable que en algún momento aparezca una crisis cuando la reactividad impone respuestas que pueden ser poco controladas. Por ejemplo, cuando las personas perciben un peligro cercano, la respuesta reactiva es huir o luchar. Los niños con dificultades para regular sus emociones y su conducta tienden a responder, cuando se sienten amenazados, de esta manera: huyendo o luchando.

En estos momentos, es útil tener una estrategia clara de respuesta para proteger a los demás y reducir el acontecimiento al mínimo. Se trata de planificar una rutina de seguridad para dar una solución acertada, educativa y positiva a las crisis que aparecen como consecuencia de una conducta reactiva. Planificar la rutina, además de dar seguridad al niño, proporciona también seguridad al docente, que sabe lo que tiene que hacer en cada momento y cómo puede ayudar al niño a recobrar la estabilidad y las buenas formas (Saumell, Alsina y Arroyo, 2011).

Rutina de seguridad

1. Detectar las señales que anticipan la aparición de una conducta reactiva.
2. Distanciar al niño de la situación que genera estrés.
3. Llevar al niño a un lugar tranquilo y seguro, si procede.
4. Permitir que el niño recupere la estabilidad antes de reincorporarlo a la actividad escolar.

A veces, los docentes observan que la conducta reactiva se produce antes o después de una situación o actividad concreta. Si esto se conoce, no parece necesario esperar la respuesta reactiva, sino que el docente puede anticipar y preparar una actuación que denominaremos “de refugio” para ayudar al niño a afrontarla con seguridad (Saumell, Alsina y Arroyo, 2011).

“Refugio” antes de una situación potencialmente conflictiva

Tiene como objetivo ayudar al alumno a afrontar con éxito los aspectos tangibles e intangibles del mundo real, y lo prepara para la situación posterior.

“Refugio” después de una situación potencialmente conflictiva

Puede tener dos objetivos diferentes:

- Proporcionar un momento de serenidad.
 - Incrementar el conocimiento de la realidad y de los acontecimientos. Este objetivo es apropiado para los niños más mayores.
-

4. Los objetivos académicos y el currículum

Resulta indispensable que el docente ponga cuidado tanto en el apoyo conductual al alumno como en el apoyo pedagógico. Podemos escuchar frases como: “cuando se porte bien ya pensaremos qué le enseñamos”, “primero que esté tranquilo, después ya aprenderá a leer” u otras frases parecidas.

Estas formas de actuar son, a la larga, poco eficaces y pueden llegar a crear todavía más dificultades. El trabajo para mejorar el comportamiento del alumno y el trabajo curricular deben ir en paralelo, el uno ha de encontrar resonancias en el otro. El alumno tiene que poder sentirse competente de cuidarse a él mismo, de relacionarse con los demás y de aprender.

Un currículum rico en oportunidades para empezar a pensar sobre las propias experiencias, desde una posición segura, con el docente proporcionando materiales y lenguaje facilita el pensamiento, y la tarea proporciona seguridad emocional.

Por supuesto, aprender a tolerar el éxito puede necesitar su tiempo para los niños que tienen expectativas negativas que se contradicen con los resultados satisfactorios y los comentarios positivos de los adultos.

5. Promover la resiliencia

Cada docente, en su aula, puede crear condiciones adecuadas para favorecer la construcción de la resiliencia en sus alumnos (Henderson y Milstein, 2003). Podemos resumir todas estas actitudes en seis pasos cruciales.

Seis pasos cruciales para favorecer la construcción de la resiliencia

1. Favorecer y enriquecer vínculos positivos con las personas, los aprendizajes y la escuela.
 2. Hacer participar a los alumnos en el establecimiento de límites, basados en actitudes cariñosas. Enseñar habilidades para la vida: cooperación, resolución de conflictos, destrezas comunicativas.
 3. Ofrecer afecto y apoyar al alumno incondicionalmente. Estar atento a la individualidad y singularidad de cada niño.
 4. Ofrecer expectativas de aprendizaje y motivar a los alumnos para que se sientan capaces.
 5. Buscar oportunidades de participación significativa otorgando responsabilidades a los alumnos.
 6. Ampliar estos pasos al ambiente comunitario y familiar.
-

3.4. Enseñar a pensar ante la adversidad: resolver los conflictos en colaboración

Hay tres maneras o planes para abordar las dificultades de conducta de un alumno.

El plan A, cuando los adultos imponen su voluntad en respuesta a una conducta inadecuada; el plan C, cuando el adulto deja de hacer cumplir una norma, durante un tiempo, y el plan B, que se refiere a la resolución de problemas en colaboración cuando el niño y el adulto se comprometen a resolver un problema o una expectativa insatisfecha de manera realista y mutuamente satisfactoria (Greene, 2009).

El plan A, imponer la voluntad del docente, se utiliza para intervenir con la mayoría de los alumnos, y con la mayoría de los alumnos funciona. Pero funciona porque la mayoría de alumnos disponen de buenas habilidades adaptativas, pueden pensar, afrontar la adversidad y encontrar la manera de resolver problemas.

Esta manera de actuar tiene tres problemas básicos con los alumnos con dificultades de conducta: aumenta extraordinariamente la probabilidad de aparición de conductas problemáticas; no ayuda al adulto a pensar por qué el alumno no hace lo que querría que hiciera y no enseña al niño ninguna habilidad que no sepa o la manera de resolver un problema.

El plan C, que consiste en abandonar expectativas concretas relacionadas con la conducta de un alumno, es útil para reducir los conflictos y mejorar la relación, pero no enseña a resolver problemas ni habilidades adaptativas concretas. Este plan C no significa ceder, sino que quiere decir dejar algunas conductas inadecuadas poco importantes para priorizar las más importantes.

El plan B es la resolución de conflictos en colaboración, que ayuda al docente a aclarar y comprender las preocupaciones del alumno o su perspectiva ante un problema no resuelto. También ayuda al alumno a captar y comprender la preocupación del docente ante este problema no resuelto. En definitiva, es la manera con la cual el docente y el alumno trabajan juntos para encontrar soluciones mutuamente satisfactorias. El plan B se puede utilizar de dos maneras: en respuesta a una emergencia o proactivamente. El plan B de emergencia se pone en marcha cuando el niño empieza a mostrar las señales de aparición de una conducta reactiva. El objetivo es ayudar al alumno a pensar ante una situación adversa de una manera flexible y tolerante con las emociones que esta situación despierta. Dicho de otro modo, ayudarlo a pensar, a comunicarse y a buscar una solución. Se utilizan las siguientes estrategias:

- Buscar soluciones en los conflictos con el alumno.
- Ayudar a mantener la calma en medio de la frustración.
- Establecer un tira y afloja.
- Proponer maneras alternativas de solucionar un problema.
- Intentar resolver los desacuerdos de manera mutuamente satisfactoria.
- Buscar un acuerdo. Un acuerdo es una manera de resolver las cosas cuando no se está acuerdo. Una solución que contenta a todos porque significa que hemos sido capaces de solucionar un problema sin generar conflicto.

El plan B de emergencia en realidad es útil, pero cuando se pone en marcha no suele ser el mejor momento, porque el niño ya puede sentirse molesto o haber entrado en un estado de ofuscación.

El plan B proactivo es un proceso de construcción de las relaciones que tiene como objetivo resolver los problemas del alumno y enseñarle habilidades

para afrontar la incertidumbre y la adversidad cuanto antes mejor. El comportamiento difícil tiende a ser altamente predecible, el docente no debe esperar a que el alumno se sitúe en medio de un episodio de mal comportamiento, conviene resolver el problema que causa dicho episodio. El plan B permite al docente conseguir cinco objetivos esenciales para ayudar a los niños con dificultades de comportamiento:

1. Asegurar que se abordan las preocupaciones que plantea un niño determinado.
2. Traer al niño hacia la colaboración y la satisfacción mutua de manera duradera.
3. Enseñar al niño habilidades que no tiene.
4. Reducir la conducta problemática.
5. Crear relaciones de ayuda.

El plan B se lleva a cabo en tres fases: la primera es la fase de empatía, la segunda es la fase de definición del problema y la tercera es el ofrecimiento.

Fase de empatía	Tiene como objetivo conseguir la mejor comprensión posible de las preocupaciones del alumno o de la perspectiva que tiene del problema. El docente tiene que estar más centrado en las preocupaciones del niño que en su preocupación por el niño.
Definir el problema	En este momento, hay que tener en cuenta las dos preocupaciones: la del docente y la del alumno. El alumno se tiene que convencer que el docente comprende su preocupación y el docente tiene que poder explicar la suya de manera entendedora. Explicar las preocupaciones de cada cual no es una tarea fácil y requiere una cierta práctica. En general, explicar al alumno la preocupación porque no sigue las normas o no cumple las expectativas no suele ser suficientemente explícito, porque resulta obvio para todos. Explicar la preocupación porque la conducta interfiere en el aprendizaje o afecta desfavorablemente a los demás puede resultar más adecuado y eficaz.

Ofrecimiento Cuando se hacen explícitas las dos preocupaciones y, no antes, se puede empezar a pensar en las soluciones al problema. Este paso se llama ofrecimiento porque el docente invita literalmente al alumno a encontrar soluciones al problema en colaboración.

En ocasiones los docentes tienden a querer resolver los problemas rápidamente, pero de esta manera pierden una buena oportunidad de enseñar al alumno a pensar.

La buena solución es aquella en la cual las dos partes están de acuerdo en que es realista y mutuamente satisfactoria.

Si una solución no es realista ni mutuamente satisfactoria no es una solución. Hay que seguir explorando para encontrar una respuesta mejor.

Esta no es una estrategia de intervención fácil y rápida, requiere paciencia y trabajo intenso y sostenido, pero en combinación con las otras estrategias propuestas permite realizar una intervención pedagógica duradera en el tiempo.

Ayudar a los alumnos a pensar ante la adversidad, a reconocer sus emociones y a buscar soluciones a los problemas es una tarea educativa de gran proyección en la vida adulta.

3.5. Centrarse en las cosas positivas, la otra mirada necesaria

Marta, la tutora de segundo, está aseando la clase. Los alumnos ya han marchado. Ha sido un día duro. Pol ha vuelto a hacer una gran pataleta cuando volvía del patio. No ha podido entrar en la clase y otra maestra ha estado con el grupo mientras ella estaba con Pol. Esta es la segunda pataleta fuerte de la semana.

A pesar de todo, está contenta porque Pol es un alumno entusiasta cuando se implica en las actividades, es creativo y original, a veces un poco excéntrico, pero sus ideas les animan a todos. Su preocupación es ver cómo puede mantener el buen tono de Pol durante toda la jornada. Cada día se fija más en lo que "engancha" a Pol a la actividad.

Cuando un alumno presenta conductas problemáticas, el docente suele centrarse en lo que el alumno hace mal. Es natural hacerlo. Los humanos estamos biológicamente preparados para detectar e identificar con rapidez las situaciones inseguras. Pero poner la atención en lo que es positivo a veces no se hace con tanta rapidez. Lo que es positivo es "normal" y, fácilmente, puede pasar por alto.

Cuando la conducta de un alumno entorpece el desarrollo de las clases y no puede ser reconducida con facilidad y, además, hay la percepción de que todo va de mal en peor, nos crea una gran preocupación. La preocupación, también de manera natural, empuja algo más a centrarse en lo que es negativo.

Aunque puede costar, porque es un rumbo contrario a la tendencia humana; aunque puede parecer poco práctico, el docente debe intentar poner su atención en lo que funciona. Por suerte, durante una jornada, hay más momentos positivos que negativos, no se puede estar enfadado y discutiendo todo el día.

Un método fácil para centrarse en lo que es positivo es escribir al final del día tres cosas o momentos concretos positivos del alumno. Al principio puede ser que cueste, pero este ejercicio disciplinado ayuda a reconocer lo que “funciona”.

Otra tendencia natural es pensar que todo iría mejor si el alumno “no se levantara tanto”, “no hablara durante la explicación”, “no molestara a los compañeros”... Esta manera de enfocar la solución del problema a menudo es engañosa, los docentes concentran tantos esfuerzos en el hecho que el alumno deje de hacer algo que, de manera contradictoria, solo consiguen que cada día lo haga más.

Para evitarlo, hay que marcarse un objetivo general, un objetivo que siempre pueda ser útil, incluso cuando las cosas van bien: conseguir “fluir” en nosotros mismos y en el alumno. El concepto de “flujo” fue enunciado por Gardner cuando desarrolló su teoría sobre las inteligencias múltiples. Para Gardner el “flujo” es un estado interno que significa que el alumno está comprometido en la tarea adecuada. El término *flujo* también es usado por Goleman (1998) para explicar lo que moviliza a las personas, es un concepto más abstracto y más amplio que el de motivación. Aparece, según el autor, “cuando movilizamos todas nuestras habilidades o nos encontramos fascinados, por así decirlo, por un proyecto que exige lo mejor de nosotros”. Para Goleman cuando las personas fluyen ponen en marcha la motivación y el solo hecho de trabajar en lo que gusta es una auténtica delicia.

Conseguir que “el alumno fluya” es el gran reto educativo, es el objetivo general que puede tener cualquier intervención educativa, es el gran enemigo de la apatía y la ansiedad. Los docentes tienen que intentar dirigir su pensamiento y su actividad educativa a conocer “lo que tenemos que enseñar al alumno” y evitar, así, centrarse en lo que “el alumno tiene que dejar de hacer”, a pesar de las excepcionales dificultades que el comportamiento problemático de algunos niños y adolescentes suscitan.

3.6. La colaboración con la familia

Resulta obvio que en cualquier contexto educativo y para cualquier alumno, la comunicación entre la familia y la escuela tiene que ser fluida. También es obvio que la relación entre la escuela y la familia tiene que garantizar unas condiciones mínimas de voluntad de entenderse que permitan trabajar en la mejora de la escucha mutua, en aceptar las visiones respectivas en relación con lo que le pasa al alumno que permitan plantear algún objetivo de cambio o de mejora de la situación.

En el caso de los alumnos con dificultades para regular su comportamiento, a menudo las relaciones de la familia y la escuela sufren malentendidos, sacudidas y controversias. En estos casos es conveniente recordar que la escuela y la familia son responsables de la educación de los niños, pero que tienen funciones diferentes.

A continuación se describen algunos aspectos concretos que pueden ser útiles para situarnos mejor en la relación familia-escuela:

- Crear una realidad compartida entre todos, donde se respeten los papeles y responsabilidades diferentes y complementarios de cada sistema, a partir de un trabajo que tenga presente la dignidad de todos, y que ayude a generar un respeto mutuo y un clima relacional positivo.
- Definir la reflexión conjunta con la familia de manera muy concreta, a partir de los objetivos que queremos conseguir y en función de las conductas problemáticas del niño.
- Proponer actuaciones que tiendan a la consecución de pequeños cambios para acercar posiciones, y generar ilusión para continuar colaborando.
- Enumerar los factores de protección de que dispone el niño y cómo potenciarlos entre todos.
- Corresponsabilizarse de los resultados. Se obtienen mejores resultados para el alumno si todo el mundo va coordinado, la familia y la escuela.

Si la relación con la familia es muy discrepante y conflictiva, habrá que volver a establecer unas buenas bases para la relación, intentando dejar al margen las valoraciones personales y buscando los puntos de acuerdo donde poder empezar a estructurar una intervención educativa que alcance todos los ámbitos y entornos vitales.

4. Asesoramiento psicoeducativo a los docentes

4.1. La colaboración en el asesoramiento psicoeducativo

Desde la experiencia recogida a lo largo del tiempo, podemos decir que el perfil de trabajo en relación con el asesoramiento psicoeducativo ha ido cambiando de manera gradual. En el actualidad se hace muy evidente la necesidad de establecer nuevas estructuras de cooperación en las que, entre el asesor y el asesorado, se realice un trabajo común con más posibilidades de éxito.

Estas consideraciones todavía se hacen más evidentes cuando hablamos de intervenciones educativas orientadas al alumnado con dificultades de regulación de comportamiento. Haciendo una mirada previa, ¿cuál puede ser el marco de trabajo del asesor y cuál el de la persona y/o instituciones que necesitan orientación psicoeducativa? Ambas colaboraciones son fundamentales a la hora de plantear una intervención educativa que vehicule una mejora para estos alumnos.

Respondiendo a la pregunta anterior, el cambio de rol genera muchas más posibilidades en la investigación de soluciones, porque excluye una posición simétrica y construye una relación complementaria. El asesor puede ofrecer una mirada externa con detalles a menudo poco perceptibles a quien tiene una interacción constante con el alumno que muestra dificultades para adaptarse al entorno escolar. Puede ayudar a documentar cuáles pueden ser los procesos que alimentan las dificultades de aprendizaje y de adaptación relacional del alumno y que tienen un impacto significativo en la convivencia en el aula y en el centro escolar.

Por otro lado, quien pide asesoramiento puede ofrecer una riqueza de experiencias personales y de equipo educativo muy difíciles de obtener si no es en la relación cercana y diaria con este niño o adolescente que muestra estas dificultades.

Buscar soluciones, revisar los cambios y evaluar los resultados son fases del proceso de resolución conjunta (no solo del asesor) de los problemas que se presentan en el centro. Hay que tener presente que cada centro es único, dependiendo del entorno, del contexto, de una idiosincrasia propia y de sus particularidades. Se trata, pues, de un trabajo de creación de redes de comunicación fluidas en todos los sentidos y entre todos los agentes educativos.

Así las cosas, no hay prevalencia de saberes, cada cual aporta sus conocimientos, se trata de trabajar de una manera sistemática, en red, donde cada

profesional aporta sus conocimientos y recibe los de los demás desde una mirada constructiva, empática y con voluntad de aprender de todo y de todo el mundo.

Cómo describen Monereo y Solé (1996) “el asesor deja de ser el técnico que dictamina y prescribe la intervención que se tiene que llevar a cabo, y concreta su atención en tratar de construir un contexto de colaboración, primero con los profesores y padres de los alumnos, y después con otros profesionales, donde compartir el significado y el sentido de la intervención psicopedagógica”.

Podemos afirmar que no habrá mejora, ni soluciones a las situaciones de conflicto que plantean los niños y niñas, los chicos y chicas con dificultades de regulación de la conducta, si no se hace un trabajo de equipo sistemático, riguroso y constante, con aportaciones de todo el mundo, también del mismo alumnado, y donde la confianza mutua de todos los profesionales que intervienen esté en la base de su trabajo de equipo.

4.2. Orientar para intervenir gradualmente

Toda conducta tiene un porque, el comportamiento problemático, agresivo o violento que muestran algunos niños y/o adolescentes tiene un trasfondo que responde a algo a menudo difícil de averiguar (Saumell, Alsina, Arroyo, 2011).

Existe la causa, pero con frecuencia los adultos nos anquilosamos en las consecuencias. Es cierto que estas consecuencias alteran los ritmos de aula y el trabajo educativo que se lleva a término, lo que hace que de una manera u otra tanto el profesorado como el propio alumnado se sumerjan en situaciones límite algunas veces bastante sobrecogedoras. Y en estas circunstancias, parece existir una irresistible tendencia a utilizar medidas poco estructuradas, reactivas y punitivas como respuesta. El alumno es visto con un intento consciente de hacer daño.

En una ocasión, al presentarnos a un alumno “problemático” y preguntarle su nombre nos dijo: ¿No lo sabes? ¡Sí a mí me conoce todo el mundo! ¡Me conocen todos los niños de la escuela, los profes y los padres, sobre todo el conserje ! Yo soy “David el malo”.

Es evidente que el anclaje de David puede condicionar el del docente.

Cambiamos de óptica, en realidad estos alumnos no saben muy bien cómo hacer las cosas, su comportamiento se limita, casi siempre, al ámbito de su

experiencia, un largo peregrinaje de malentendidos, etiquetas y actuaciones reactivas que poco ayudan a la búsqueda de soluciones para conseguir una adaptación escolar y personal positiva.

¿Sabemos que no sabemos?

Con mucha frecuencia, se olvida que el alumnado con dificultades para regular su conducta no sabe actuar de otra manera. Es por ello que la orientación para la intervención educativa es plantear cómo enseñar.

A veces parece que enseñar es instruir, es indicar lo que no se tiene que hacer, qué se tiene que hacer y cómo hay que hacerlo. Como si se tratara de una cuestión sencilla: “Haz lo que yo te digo, y ya verás que bien que te irá” o hacer razonar al alumno hasta la saturación.

Puede ser que funcione, pero no siempre; en ocasiones, desgraciadamente, acostumbra a durar poco. Para enseñar a un niño o adolescente que presenta un comportamiento problemático se necesita algo más.

En párrafos anteriores se ha descrito la necesidad de poner atención a la hora de hacer una intervención psicoeducativa, teniendo en cuenta el perfil peculiar de cada centro educativo. A continuación mostramos un ejemplo de ello:

El instituto donde trabaja Gema —psicopedagoga del centro— es muy bonito.

Su construcción refleja una arquitectura antigua, hecha con diseño y con gusto. Dispone de aulas amplias y luminosas.

El problema reside en los espacios comunes, los pasillos son estrechos y lo es especialmente la escalinata por la que el alumnado entra y sale del centro educativo. Esta circunstancia genera tensión entre el profesorado del claustro, que dice que los alumnos son poco sensibles a sus advertencias, que no cumplen las normas establecidas, que esto es un galimatías que les condiciona de buena mañana la jornada de trabajo... Gema los orienta hacia la necesidad de hacer una intervención global, para llegar a concretar intervenciones muy específicas.

El instituto descrito anteriormente tiene unas características especiales relacionadas con el espacio que inciden directamente en los movimientos de los alumnos dentro del edificio. Obviamente, la intervención se podría concretar en una mejora estructural del edificio, pero, en este caso, conviene centrarse en valorar si es cierto que podemos generalizar que los alumnos son poco sensibles a las advertencias del profesorado, y que la mayoría de chicos y chicas no cumplen las normas.

Ante esta disyuntiva habrá que valorar cuál es el auténtico problema. ¿Son todos los alumnos? ¿O solo unos cuántos? ¿Son siempre los mismos? Para

poderlo valorar de manera cuidadosa, es necesaria la apreciación de todas las personas implicadas.

Este ejemplo ayuda a plantear la necesidad de hacer una valoración en el ámbito global del centro, lo que supone la implicación de toda la comunidad educativa: desde el equipo directivo, y del claustro, en el ámbito de departamento y también del nivel educativo, hasta el alumnado y sus familias. Estamos ante un gran objetivo, en el que están implicados todos los agentes educativos para “aprender a aprender” a poder hacer adecuadamente las “transiciones dentro del centro”, es decir, ir de un lugar a otro o bajar y subir escaleras sin alterar el clima de trabajo, de estudio y de corresponsabilidad.

Se trata de una intervención universal, que implica crear redes de comunicación fluidas en todos los sentidos y entre todos los agentes educativos. La orientación de esta intervención se centra en definir el problema que se pretende resolver de una forma compartida y colegiada, y evitar que se haga de manera aislada y solo adoptada por algunos docentes con buena voluntad. Se trata de un gran objetivo que incluye a cada una de las personas del centro: el centro educativo debe conseguir transiciones tranquilas y ordenadas.

El proceso orientador tiene que definir un marco general de actuación que permita a cada cual adoptar las responsabilidades que le correspondan, sabiendo que los resultados no siempre son perceptibles a corto plazo. La orientación pasa por conseguir la conciencia de equipo y la responsabilidad compartida, sin permitir que sea sobre un solo profesional sobre quien recaiga el reto. Se hace necesario un trabajo de colaboración.

Siguiendo con el ejemplo anterior, la investigación de soluciones supone dotar de recursos a todos los agentes educativos, al alumnado y al entorno familiar para “aprender a aprender” a actuar con más respeto, con más diligencia y con más cuidado por los espacios del centro donde aparecen muchos y diferentes conflictos.

Este centro educativo tiene una dificultad estructural: la escalera de acceso a las aulas es muy estrecha. Se generaban problemas en la convivencia, la jornada escolar empezaba con conflictos y esto repercutía en el estado de ánimo del profesorado y de los alumnos, todos empezaban mal el día.

Para resolver el problema, se ha creado un trabajo de colaboración en el que están implicadas cada una de las personas que intervienen en la gestión educativa del centro. Este modelo de orientación e intervención general a menudo es muy necesario y genera buenos resultados.

Después de revisar los cambios y evaluar los resultados de la medida estable-

cida, a menudo se hace evidente que para algunos alumnos es difícil adaptarse a las normas establecidas, de modo que realizan las transiciones de manera poco adecuada, a pesar del trabajo sistemático realizado.

Llegados a este punto, la orientación tendrá que girar alrededor de pequeños objetivos, pactados con el alumno para enseñarlo a actuar de una manera adecuada desde la perspectiva del respeto a la persona. Se trata de una intervención con pequeños objetivos.

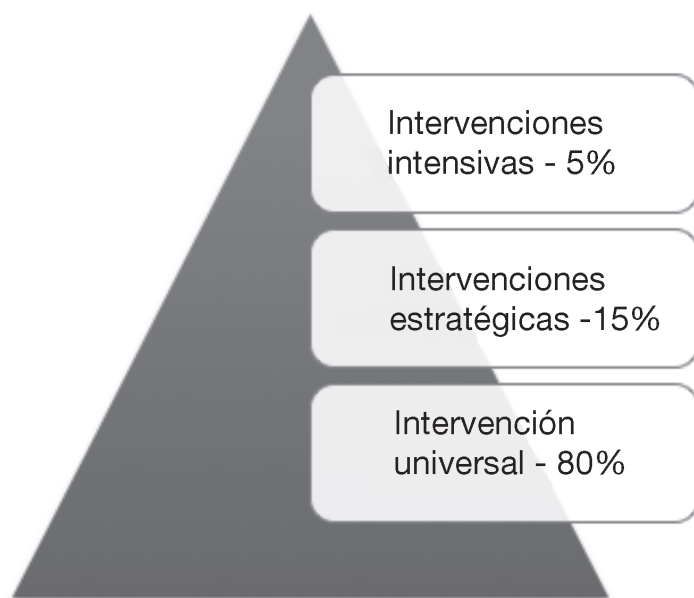
Los pequeños objetivos requieren un trabajo muy minucioso, delicado y sensible. Minucioso, porque es muy importante no generalizar componiendo una realidad poco objetiva. Frases como: *esto no funciona, ya no sabemos qué hacer, todos los alumnos hacen lo mismo*, etc. no ayudan a encontrar soluciones óptimas. La necesidad de un trabajo delicado acontece del hecho que hacen falta observaciones sistemáticas que ayuden a plantear la dificultad desde una vertiente lo más objetiva posible, sin culpabilizaciones, sin juicios de valores, y también la necesidad de un trabajo sensible que permita entender al alumno que “no sabe actuar de otra forma”.

En el siguiente cuadro se esquematizan los aspectos clave a considerar para diferentes niveles de intervención.

De los grandes objetivos a los pequeños cambios

<i>Intervenciones universales</i>	<i>Pequeños cambios</i>
1. El equipo valora necesidades y establece objetivos.	1. Detectar los focos de conflicto.
2. Se selecciona el modelo de intervención más óptimo.	2. Describir la situación para comprenderla.
3. Se busca consenso y apoyos.	3. Definir el problema.
4. Se forma a los profesionales.	4. Buscar soluciones satisfactorias para todos.

Desde esta perspectiva, el Programa de apoyo conductual positivo (Horner y Sugay, 2008) proporciona una guía para llegar a este alumnado de manera constructiva. Se describe de una forma gráfica utilizando un triángulo que indica los diferentes niveles de intervención.



El alumnado con conductas disruptivas necesita una orientación psico-educativa individualizada, desde una posición de respeto a las dificultades que muestran y con la seguridad profesional que la intervención está basada en expectativas positivas respecto al éxito del aprendizaje. Los alumnos con dificultades de regulación de la conducta necesitan adultos referentes que les ayuden y que creen que la mejora se hará evidente, y que sepan sostener la intervención el tiempo necesario en función de las características personales de cada alumno.

4.3. Orientar para crear una cultura de centro

Las intervenciones universales, cuando están diseñadas para reducir los factores de riesgo y promover los factores de protección *en todos los ámbitos* y también en relación con la dificultad de regulación de conducta de determinados alumnos, tienen un gran valor educativo y preventivo. Son actuaciones que pretenden influir sobre todo el alumnado de la escuela, incluso sobre toda la comunidad educativa.

Bloomquist y Schnell (2005) proponen ocho pasos básicos para desarrollar un programa de intervención universal.

Los pasos para la intervención universal

1. Crear un equipo de implementación.	Lo más representativo posible.
2. Valorar las necesidades del centro educativo.	Adaptarse a sus características.
3. Establecer objetivos.	Escogiendo prioridades.
4. Seleccionar los componentes de la intervención.	Coherentes con la estructura del centro y sus valores.
5. Establecer apoyos para la intervención.	Los máximos posibles para conseguir un consenso generalizado.
6. Formar a los profesionales del centro.	Para capacitar a los docentes.
7. Valorar la efectividad de la intervención.	Para detectar éxitos y errores.
8. Mantener el programa en el tiempo.	Mantener el mismo grado de implicación para sostener los resultados.

La vida escolar es mucho más que ir a clase y aprender. Los alumnos y los docentes tienen la necesidad de sentirse bien en los centros educativos. También tienen la misma necesidad y, de manera especial, los niños y niñas, los chicos y chicas que presentan conductas problemáticas.

Los centros tienen que decidir qué mecanismos quieren impulsar para enseñar conductas adecuadas y transformar los conflictos. Para conseguirlo, se tiene que potenciar la creación de una cultura de centro basada en esta voluntad y orientación.

Crear una cultura de centro supone hacer intervenciones educativas que no están dirigidas solo a un alumno. Se trata de actuaciones que quieren acoger a todos y a cada uno de los alumnos del centro educativo, a toda la comunidad escolar.

El objetivo es ofrecer una escuela para todo el mundo, que facilite el camino hacia una sociedad cohesionada, cooperativa y comprometida en el desarrollo de todos los miembros que la componen.

A los niños y adolescentes que muestran dificultades para regular su comportamiento, les es muy conveniente disponer de centros educativos donde haya una cultura de intervención educativa preventiva. Se trata de centros en los que el alumno es un agente activo del proceso educativo, y en los que se promueve la capacidad de resolver las dificultades de conducta y de relación con los recursos propios del alumno. Para conseguir este hito hay que orientar el centro para organizar una intervención educativa preventiva.

El Informe Delors de la UNESCO de 1996 especifica que conseguir una política educativa de excelencia supone tener presentes cuatro aspectos: aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a convivir y aprender a ser.

En general, los niños con dificultades de regulación del comportamiento tienen problemas para exigirse a ellos mismos y ponerse a prueba en tareas que, progresivamente, se hacen más difíciles. Son alumnos que necesitan acompañamiento y tiempo para conseguirlo, sin prisa.

Existen muchos modelos, pero a continuación se proponen dos que por sus características resultan muy interesantes.

El primero promueve *una escuela segura*, el Apoyo Conductual Positivo (Horner y Sugay, 2008), que promueve una cultura de centro en la que se facilitan entornos previsibles, positivos, seguros y coherentes. Su aplicación consiste en adoptar una manera de abordar la disciplina en toda la escuela, por parte de todo el claustro y aplicada a todo el alumnado y a todas las situaciones. La escuela ordinaria, la escuela para todo el mundo, la del barrio, la del hermano, es la mejor escuela para los niños que muestran dificultades para regular su comportamiento. A pesar de todo, consideramos oportuno el hecho de promover breves espacios temporales de respiro y de resguardo en momentos de crisis agudas. Estos espacios educativos tienen que permitir intervenir de manera rápida e intensiva, y es necesario que tengan presentes tres ámbitos: el mismo niño, la familia y el centro escolar, con el objetivo de crear las mejores estrategias y las ayudas más ajustadas a las necesidades de cada alumno.

El segundo programa promueve el trabajo relacional de la tutoría como un elemento clave. Con el objetivo de promover una escuela participativa, los creadores del proyecto “Escúchame” por una tutoría personalizada (Saumell, 2007) proponen un marco teórico y una organización que facilite la tutoría personal para mejorar el rendimiento escolar y establecer una mayor cohesión social más grande. Para conseguirlo, han diseñado un plan de intervención educativa tutorial en pequeños grupos, que facilita la vinculación positiva entre el tutor y el alumno, y entre iguales. Su estructura ofrece un acompañamiento en la acción de los profesionales implicados y un compromiso con el centro que lo quiera poner en marcha.

Su propuesta parte de creer en las posibilidades de todos y cada uno de los alumnos del centro, haciéndolos conscientes de que, para el maestro, para el profesor, ellos son personas muy importantes, alumnos únicos, reconocidos, y que lejos de excluirlos por su comportamiento, o sus posibles dificultades, lo que quieren es potenciar sus recursos personales. Para conseguirlo se imple-

menta un apoyo de tutoría personalizada que requiere una base teórica, de un escucha activa, y la propuesta de una narrativa capacitadora y con resiliencia.

Supone un trabajo organizativo dentro del centro que permite ofrecer de manera sistemática espacios de encuentro entre tutores y alumnos en pequeños grupos para poder tener conversaciones informales, donde se facilitan los vínculos seguros y el reconocimiento de cada cual.

La acción tutorial tiene que formar parte de un engranaje participativo de los diferentes agentes educativos, para incidir en el alumnado de forma que revierta en un mejor crecimiento personal y una mejor cohesión social. La tutoría es un buen elemento de apoyo para el éxito académico del estudiante. Requiere un proceso normal de relación entre profesor y alumno, a través tanto de las actividades de tutoría como de la interacción en el aula.

Hablar de acción tutorial supone hablar de una cultura de centro que impulse la tutoría como un elemento clave para el éxito académico y para la cohesión social. Para conseguir este hito es necesaria la implicación de todo el equipo educativo para hacer un acompañamiento de los alumnos del grupo clase, liderado por el tutor de referencia (Giner y Saumell, 2010).

El proyecto centra la mirada en los elementos que favorecen el progreso de los alumnos más que en las causas de sus problemas, y facilita habilidades de comunicación y relación entre iguales a partir de la mirada de resiliencia del tutor de referencia.

Desde esta perspectiva, crea estructuras participativas para organizar ámbitos educativos tutoriales que permitan llegar al alumno más allá de la tutoría del grupo-clase. En esta línea, el proyecto promueve conversaciones en pequeños grupos con su tutor o tutora; estas conversaciones han mostrado una mejora en la relación entre iguales y profesorado y la oportunidad de disfrutar de cada alumno como persona, por medio del conocimiento y reconocimiento de sus recursos.

Para el alumnado que muestra dificultades de regulación del comportamiento, es absolutamente indispensable darle un apoyo tutorial personalizado, que se puede resumir como una propuesta de intervención específica que comporta dos fases: la primera se trata de elaborar un trabajo *a priori*, para organizar estrategias relacionadas con el entorno y con el educador del alumno, que sean planificadas antes de que surja la conducta problemática; la segunda pretende crear entornos favorables que le generen seguridad, bienestar y tranquilidad. Para conseguir estos hitos tenemos que acercarnos a las necesidades del alumno, teniendo presente que no se trata de una relación entre iguales

o de amigos, sino de una relación que busca ofrecer un referente de madurez personal y profesional.

El tutor facilita la comprensión de su alumnado para que entienda donde se ubica y qué sentido tienen las actividades de la escuela a la cual pertenece el alumno. Es un vehículo de inclusión institucional y, por lo tanto, un indicador de calidad organizativa.

4.4. Orientar a las familias, cómo, cuándo y de qué manera

Cuando los padres y los hijos tienen demandas diferentes o incluso contradictorias se pueden generar situaciones tensas que hay que resolver. A algunas familias les cuesta encontrar la forma de enseñar las pausas, los tiempos de espera, sostener un “no puede ser”, etc. Cuando un hijo presenta dificultades de regulación del comportamiento, a menudo la situación se hace más difícil porque requiere de la familia mucha más templanza. Brazelton y Sparrow (2005) afirman que las pataletas del segundo y tercer año forman parte de la pasión con que el niño se enfrenta a la vida. Estas manifestaciones necesitan una respuesta educativa serena, equilibrada y justa por parte del adulto.

Si no es así se pueden prolongar a lo largo de los años y generan situaciones cada vez más complejas de resolver, especialmente en la adolescencia.

Se han consensuado las normas para subir y bajar escaleras, se ha hablado de la conveniencia de seguir estas normas para el beneficio de todos y de las consecuencias de no actuar adecuadamente. La comunidad educativa se ha implicado positivamente, todo funciona, pero para un alumno de tercero esto no tiene sentido. Continúa creando disturbios, especialmente a la hora de ir a casa.

Los padres han participado en el proyecto de resolución del conflicto generado en las transiciones, pero no están de acuerdo con las percepciones de los docentes con respecto a su hijo. Argumentan que su hijo se deja convencer por otros compañeros, que no es culpa suya, que ellos ya le han hablado mucho de esto, que es el centro educativo quien no sabe cómo actuar...

Para el alumnado que muestra dificultades en la conducta, *encontrar el punto de flexibilidad y respeto para planificar actuaciones para cada uno de los estamentos es sinónimo de mejora y éxito a corto plazo.*

Familia y educadores tienen un papel común y de colaboración en la tarea de educar. Para conseguirlo es necesario:

- Que padres y maestros mantengan un diálogo permanente. Es indispensable una buena comunicación.
- Que el hijo, que es alumno a la vez, tenga una coherencia educativa entre los dos estamentos, con el fin de conseguir seguridad en situaciones vulnerables.
- Que se genere una actitud de respeto hacia el profesorado y una actitud empática con la familia.
- Que se genere autonomía para cada uno de los estamentos, y a la vez se compartan responsabilidades.
- Que, para que los padres se puedan sentir competentes y capaces de educar a sus hijos, se les tiene que transmitir esta posibilidad.

Cuando el centro educativo favorece una buena colaboración con la familia, la garantía de bienestar para los alumnos aumenta.

4.5. Orientar para trabajar en red

Manuel preocupa a sus padres y a sus maestros. Los discursos son diferentes: los padres hablan de un hijo que no corresponde al perfil que esboza el equipo educativo del centro. De momento no hay entente. Ante esta situación se hace evidente un trabajo en red para facilitar un mejor diálogo que de manera constructiva regule el conflicto y encuentre la solución correcta que permita llegar a un buen acuerdo."

El alumno que de una manera u otra distorsiona la cotidianidad del aula y del centro educativo requiere respuestas educativas individualizadas, con pluralidad de espacios, de tiempos y de agentes educativos que trabajen para conseguir los mismos objetivos: mejorar la conducta y crear mejores condiciones para el bienestar del alumno, los compañeros, los docentes y la familia.

La escuela dispone de apoyos tanto desde el ámbito psicopedagógico, como médico o social. El trabajo en red de los diferentes estamentos es posible cuando los proyectos se pueden llevar a cabo desde la proximidad y con objetivos claros para mejorar los resultados de toda la intervención.

El trabajo en red supone una serie de cambios para los equipos que han de organizar sus actuaciones de acuerdo con un proyecto más amplio que alcanza los diferentes contextos educativos.

EL TRABAJO EN RED	SUPONE
Ante la desconfianza...	el reconocimiento mutuo.
Pasar del conocimiento propio...	al conocimiento compartido.
De ser el núcleo central...	a un nodo más de la red educativa.
De pensar a saberlo todo...	a no parar de aprender.
Del bloqueo...	a favorecer y facilitar la participación.

Para conseguir una buena tarea, la Red Europea de Diálogo Social propone tres fases para la construcción de una red de apoyo:

1. Identificar las afinidades: en qué puntos existe acuerdo y en qué puntos hay que encontrar soluciones compartidas.
2. Adquirir conocimiento para la creación de espacios de encuentro e intercambio: qué espacios se tienen que crear para compartir objetivos, grandes y pequeños.
3. Actuar de manera coordinada y colaborativa en programas y proyectos de otras entidades, y construir proyectos comunes: qué red de trabajo se organizará para agilizar el conocimiento de los expertos y transmitirlo proactivamente, para poder mejorar cualquier tipo de proyecto o de actuación puntual.

Este estilo de trabajo favorece al alumnado con dificultades de regulación del comportamiento y a la vez es muy beneficioso para todo el centro educativo en general.

Trabajar en red quiere decir asumir responsabilidad y riesgo, quiere decir hacerse solidario con el proyecto colectivo. No se puede hablar de trabajo en red si no hay una implicación efectiva y una participación activa y comprometida. Es una manera diferente de trabajar y requiere cambios culturales entre los profesionales y las organizaciones que participan en el proyecto.

Bibliografia

- Ainsworth, M. (1973). "The development of infant-mother attachment". En B. Caldwell; H. Ricciuti (ed.), *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*. Nueva York: The Guilford Press.
- Bloomquist, M.L.; Schnell, S.V. (2005). *Helping children with aggression and conduct problems: best practices for intervention*. Nueva York: The Guilford Press.
- Bowlby, J. (1998). *El apego*. Barcelona: Editorial Paidós.
- Brazelton, T. B.; Sparrow, J. (2005). *Cómo dominar la ira y la agresividad*. Barcelona: Medici.
- Bullis, M.; Walker, H.M. (ed.) (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.; Dodge, K.A. (1994). "A review and reformulation of social information processing mechanisms in children's social adjustment". *Psychological Bulletin*, nº 115, p. 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. Consultado el 29 de junio de 2013 en <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*, nº 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*. Tesis doctoral. Universidad de Girona.
- Geddes, H. (2010). *El apego en el aula*. Barcelona: Ed. Graó.
- Geddes, H.; Hanco, G. (2006). *Behaviour and the Learning of Looked-After and*

- other vulnerable Children*. NBC. Consultado el 29 de junio de 2013 en <http://www.ncb.org.uk/ncerc>
- Giner, A.; Saumell, C. (2010). "El què, el qui, el com, el quan i el perquè del projecte Escolta'm". *Guix: Elements d'acció educativa*, n°. 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*. Nueva York: Scribner.
- Henderson, N.; 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. Consultado el 29 de junio de 2013 en http://www.dincat.cat/documentacia-de-la-conferència-del-dr-horner_20889
- Lemerise, E.A.; Arsenio, W. F. (2000). "An integrated model of emotion processes and cognition in social information processing". *Child Development*, n°. 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.; 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. Extraído el 29 de junio de 2013, de <http://www.xtec.es/sgfp/llicencies/200607/memories/1597m.pdf>
- Saumell, C.; Alsina, G.; 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.; Pérouse, D.; Japel, C. (2004). "Physical aggression during early childhood: Trajectories and predictors". *Pediatrics*, n°. 114 (1), p. 43-50.
- Turecky, S.; Tonner, L. (2003). *El niño difícil: cómo comprender y tratar a los niños difíciles de educar*. Barcelona: Editorial Medici.

Bibliografía comentada

Saumell, C.; Alsina, G.; Arroyo, A. (2011). *Alumnado con dificultades de regulación del comportamiento (Vol. I), Infantil i Primària*. Barcelona: Graó.

Se trata de un libro de carácter eminentemente práctico que plantea las dificultades de regulación del comportamiento como una cuestión educativa. Propone una manera positiva de educar y favorecer a los alumnos que presentan conductas problemáticas identificando sus fortalezas, comprendiendo la manera cómo afrontan la adversidad y el infortunio, preparando con cuidado la respuesta educativa y trabajando proactivamente en equipo. El libro propone muchas estrategias prácticas que pueden ser aplicadas con facilidad al entorno en el aula y el centro en general.

Brazelton, T.B.; Sparrow, J. (2005). *Cómo dominar la ira y la agresividad*. Barcelona: Editorial Medici.

La ira y la agresividad son sentimientos necesarios y a la vez inevitables, aunque a veces es desagradable su exteriorización. Son emociones que no hay que reprimir sino que se han de aprender a controlar y expresar de una manera socialmente aceptable. En este libro Brazelton y Sparrow nos ayudan a entender la ira y la respuesta agresiva que de ella puede brotar. Ofrecen estrategias específicas y muy eficaces para que los adultos ayuden a los niños a comprender su propia ira y a canalizarla de una manera pacífica y constructiva en su entorno familiar, escolar y de ocio.

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

Este libro está lleno de estrategias, orientaciones, recursos y actividades encaminadas a programar de una manera sistemática acciones que faciliten el crecimiento socioemocional de los alumnos de primaria. Se divide en cuatro partes, cada una de ellas consta de un apartado teórico y otro práctico. La primera parte revisa cómo favorecer la autoestima en nuestro alumnado y así fomentar las capacidades de afrontar la vida. Seguidamente, y en segundo lugar, nos explica cómo gestionar los sentimientos y las emociones para conseguir bienestar y regulación del comportamiento. En tercer lugar, encontramos la empatía, la capacidad personal para poder conectar de manera respetuosa con los demás. Y por último, nos habla de la resolución positiva de conflictos que forman parte de la vida diaria. Es una herramienta valiosa y práctica que puede ayudar a los

maestros a reflexionar y a trabajar en el marco escolar la dimensión social y emocional de la educación.

Font, J. (2008). "El suport conductual positiu, una perspectiva pel tractament de les conductes problemàtiques". *Revista catalana Àmbits de psicopedagogia i educació*, nº. 23, p. 53-57.

Este artículo trata la importancia de abordar las conductas problemáticas que presentan las personas con discapacidades. A partir del Apoyo Conductual Positivo, aporta nuevas perspectivas para poder entender y afrontar la intervención educativa de manera positiva, mediante estrategias dirigidas a dar énfasis a los éxitos conductuales más que a las carencias. El artículo se divide en dos partes, la primera explica los fundamentos de Apoyo Conductual Positivo y la segunda propone estrategias prácticas para elaborar planes de apoyo conductual positivo en los centros docentes.

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

Este libro trata la importancia que tienen las propuestas de la teoría de la inclinación en la práctica educativa en el aula, las dificultades de aprendizaje y de control de la conducta de determinados alumnos. Relaciona las primeras relaciones y experiencias de bienestar de los niños con el esfuerzo de aprender. A partir de lo que denomina "el triángulo del aprendizaje", relaciona directamente el desarrollo emocional, la conducta y las primeras experiencias de apego. La lectura ayuda a identificar un perfil determinado de aprendizaje relacionado con cada estilo de afección y aconseja cómo hacer de la escuela una base segura para el aprendizaje y el desarrollo de los alumnos. Las explicaciones se ilustran con ejemplos de la práctica escolar diaria.

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

Este autor nos ofrece en su libro un enfoque eminentemente práctico y a la vez sensible para ayudar a los adultos a comprender a estos niños con el fin de prestarles su apoyo y reducir el antagonismo entre ambos. La prevención de las dificultades de gestión del comportamiento del niño, la creación de entornos favorables que reduzcan las posibilidades de conflictos, pataletas y explosiones de ira son las "armas" que propone. Por otro lado, se centra en el trabajo de comunicación asertiva y de resolución colaborativa de problemas para construir una relación entre niño y adulto donde se puedan sentir segu-

ros y a gusto. En resumen, un enfoque para poder comprender mejor y educar niños inflexibles y que se frustran con mucha facilidad.

Henderson, E.; Milstein, M. (2006). *La resiliencia en la escuela*. Barcelona: Paidós.

Los autores de este libro, después de una larga experiencia en investigación en materia educativa, centran su interés en el nuevo paradigma de la resiliencia, un modelo que pone el énfasis en la construcción de fortalezas internas del individuo. Pensar en términos de resiliencia nos obliga a poner nuestra mirada en la adquisición y el desarrollo de competencias, en el desarrollo de los puntos fuertes y no en centrarnos en el déficit. Las investigaciones indican que los niños que han podido generar comportamientos de resiliencia han tenido alguna persona con la cual han conseguido establecer un vínculo positivo. Es aquí donde la escuela y, en particular, los profesionales de la docencia adquieren un papel importantísimo. La resiliencia en la escuela constituye un modelo para aquellos maestros que apuestan por un cambio de mirada para conseguir una comunidad educativa inclusiva.

Saumell, C. (2007). *Projecte "Escolta'm"*. Licencia de estudios. Departament d'Ensenyament. Generalitat de Catalunya. Extraído el 29 de junio de 2013 de: www.xtec.es/sgfp/llicencies/200607/memories/1597m.pdf

El proyecto "Escúchame" es un instrumento de prevención primaria que favorece el desarrollo integral de todos los alumnos ofreciendo un espacio de cooperación entre los profesionales de la educación en las escuelas de infantil y primaria. Es un plan de intervención educativa que ayuda a establecer una vinculación afectiva y creadora de resiliencia, entendiendo por resiliencia el hecho de incidir y potenciar el desarrollo de los recursos de la propia persona y orientado a desarrollar los factores y las actitudes positivos en los alumnos. Esta intervención tiene como base una acción tutorial personalizada con un formato más íntimo y acogedor que ayude a crear vínculos afectivos y resilientes entre alumno y tutor en un espacio denominado "aula pequeña". Por otro lado, es una ayuda a los centros en el ámbito de la acción tutorial, para mejorar el rendimiento escolar y la cohesión social. Para conseguirlo, incide especialmente en la identificación de las capacidades de todos los alumnos y el desarrollo de los recursos propios y de su entorno, bajo una mirada que se centra más en los elementos que favorecen el progreso de la persona que en las causas de sus problemas.

Capítulo II

Los alumnos con déficits y trastornos de la atención

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

Introducción

El trastorno por déficit de atención con hiperactividad (TDAH) se ha considerado durante décadas como un trastorno de la conducta que se caracterizaba por la presencia de inquietud, actividad excesiva e incapacidad para regular el comportamiento y adaptarlo a las exigencias de las situaciones. Posteriormente se añadieron los déficits en la atención, como característicos del trastorno y se consideraron los síntomas de falta de atención y de hiperactividad-impulsividad al mismo nivel en la definición del TDAH. En los últimos años se ha producido otro cambio importante en la caracterización del TDAH. Los modelos cognitivos destacan que la incapacidad para inhibir o retrasar una respuesta (déficit en la inhibición de la conducta) es el problema central del trastorno.

En este capítulo se presentan las características del TDAH, los síntomas y conductas alteradas que muestran los niños con este trastorno, y su repercusión dentro del aula, tanto en el comportamiento como en el aprendizaje. Se identifican los problemas de comportamiento más habituales, las dificultades de aprendizaje más frecuentes y se presentan algunas estrategias de intervención, útiles y de eficacia demostrada, a través de un caso práctico. Finalmente, se dedica un apartado a comentar la importancia de la formación de los docentes que trabajan con niños con TDAH y se comentan las características de algunos programas de formación.

1. Definición y caracterización básica. ¿Qué es el TDAH?

El TDAH es una alteración de origen neurobiológico que se caracteriza por la presencia de síntomas y conductas de falta de atención, hiperactividad e impulsividad con una frecuencia e intensidad inhabitual para la edad, sexo y nivel de desarrollo del niño. El diagnóstico del TDAH es controvertido, en parte debido a que algunas de sus características clínicas frecuentemente se superponen con las conductas propias del desarrollo normal (Nigg, 2005). La desatención se manifiesta como dificultad para prestar atención a los detalles, cometer errores por descuido en las tareas escolares o en el trabajo, problemas para persistir en las tareas que requieren mantener la atención, no escuchar lo que se le dice, no acabar las tareas y distraerse fácilmente por estímulos externos o internos. La hiperactividad se caracteriza por una actividad y movimiento exagerados, inquietud, incapacidad para permanecer sentado en situaciones en las que es necesario hacerlo, verborrea y dificultad para jugar tranquilamente. La impulsividad se puede observar, a menudo, como dificultades para guardar turno, responder antes de oír completamente las preguntas o instrucciones, e interrupción frecuente de los demás (APA, 2002). El cuadro 1 recoge los principales síntomas y conductas alteradas que se presentan en el TDAH y algunos problemas asociados que se pueden presentar junto con el trastorno.

Cuadro 1. Síntomas y problemas asociados al TDAH

Desatención

- No prestan atención a los detalles, cometen errores en las tareas escolares, no prestan atención en los juegos.
 - No se concentran en las tareas escolares.
 - Tienen mucha dificultad para seguir las instrucciones o las normas.
 - Son desorganizados en el trabajo.
 - No acaban lo que empiezan.
 - Pasan con frecuencia de una actividad a otra.
 - Olvidan cosas necesarias para el trabajo.
 - Parece que no escuchan.
 - Evitan tareas que requieren esfuerzo mental sostenido.
 - Extravían objetos necesarios para las actividades o juegos.
-

Hiperactividad-impulsividad

- Se mueven excesivamente (pies y manos, o se remueven en el asiento).
- Corren o saltan en situaciones o lugares inapropiados.
- Están siempre “en marcha”.
- Hablan mucho.
- Responden antes de que se acaben las preguntas.
- Interrumpen con frecuencia a los demás.
- No esperan su turno en juegos u otras actividades.
- Tienen problemas de relación: no cumplen las reglas de los juegos, se entrometen, molestan.

Otros problemas asociados¹

COGNITIVOS

- Dificultades en funciones ejecutivas (memoria de trabajo verbal y no verbal, flexibilidad cognitiva, planificación, organización, fluidez verbal y control inhibitorio).
- Déficits en el procesamiento de la información temporal.
- Dificultades de aprendizaje (lectura, escritura, ortografía y matemáticas).
- Inadecuada estimación y manejo del tiempo.
- Menor sensibilidad a los errores.
- Dificultad en el establecimiento y selección de metas.

LENGUAJE

- Retraso en el inicio del lenguaje.
- Dificultades en el habla.
- Capacidad reducida para organizar y expresar las ideas.
- Déficits en solución de problemas verbales.
- Retraso en la internalización del lenguaje.

DESARROLLO MOTOR

- Signos neurológicos menores (lentitud o pobre coordinación motora y movimientos en espejo).
- Lentitud en movimientos motores gruesos.
- Dificultad en la ejecución de secuencias motoras complejas.

FUNCIONAMIENTO ESCOLAR

Rendimiento escolar bajo.

FUNCIONAMIENTO EMOCIONAL

- Déficits en la regulación emocional, tanto de emociones positivas como negativas (reconocimiento y manejo de la ira, y la regulación de la alegría excesiva).
- Dificultad para tolerar las frustraciones.
- Dificultades para el reconocimiento de expresiones emocionales faciales.

FUNCIONAMIENTO SOCIAL

- Déficits en la comprensión y la atribución social.
- Dificultades en la solución de problemas de tipo social.
- Bajos niveles de conductas prosociales, de cooperación y participación.
- Elevada frecuencia de conductas sociales problemáticas: impulsividad, intromisión, agresión y hostilidad.
- Dificultades en la relación con los padres, hermanos y con la familia extensa.

1. Adaptado de Barkley (2006)

La edición revisada del *Manual diagnóstico y estadístico de los trastornos mentales* (DSM-IV-TR, APA, 2002) diferencia tres tipos de TDAH: combinado (TDAH-C), que requiere la presencia de síntomas de desatención e hiperactividad-impulsividad; con predominio del déficit de atención (TDAH-DA), que requiere la presencia de síntomas de desatención, pero no de hiperactividad-impulsividad, y con predominio hiperactivo-impulsivo (TDAH-HI), en el que predominan los síntomas de hiperactividad-impulsividad, pero no los de desatención. Algunos autores consideran que el TDAH-DA y el TDAH-C son trastornos distintos, ya que difieren en el tipo de los procesos de atención implicados y en los circuitos cerebrales que están alterados en las personas con este trastorno (Barkley, 1997; Diamond, 2005; Hynd, Lorys, Semrud-Clikeman, Nieves, Huettner y Lahey, 1991).

La atención es un constructo multidimensional que hace referencia a diferentes procesos como alerta, orientación, atención selectiva y atención sostenida, entre otros. Atender a un estímulo requiere la capacidad para seleccionarlo y separarlo de otros estímulos, internos o externos, irrelevantes. Las personas con TDAH presentan dificultades en la reorientación de la atención hacia nuevos estímulos, en el mantenimiento de la atención y en la persistencia en las tareas (Newcorn, Halperin, Jensen, Abikoff, Arnold, Cantwell y otros, 2001). También se distraen con frecuencia por estímulos, exógenos o endógenos, lo que pone de manifiesto dificultades para inhibir las respuestas a los estímulos distractores y no relevantes. La inhibición de la respuesta es la capacidad para retrasar o suprimir una respuesta a un evento. La capacidad para inhibir respuestas a los estímulos no relevantes está relacionada con el funcionamiento de algunos circuitos cerebrales (Huang-Pollock y Nigg, 2003; Luna, Velanova y Geier, 2008; Nigg, Willcutt, Doyle y Sonuga-Barke, 2005).

Se han encontrado diferencias, tanto en la estructura como en el funcionamiento cerebral entre personas con y sin TDAH. En la estructura, se ha encontrado que las personas con TDAH tienen menor volumen que las que no tienen el trastorno en zonas frontales, temporales y parietales del córtex y en los ganglios basales (estriado, núcleo caudado y globo pálido). En cuanto al funcionamiento, se ha encontrado menor actividad eléctrica, menor flujo sanguíneo y menor actividad cerebral en el córtex prefrontal dorsolateral, el cíngulo anterior, los ganglios basales, la zona superior del lóbulo parietal, el córtex premotor lateral y en algunas zonas del cerebelo. La figura 1 presenta un esquema de las regiones y estructuras cerebrales relacionadas, con más frecuencia, con el TDAH.

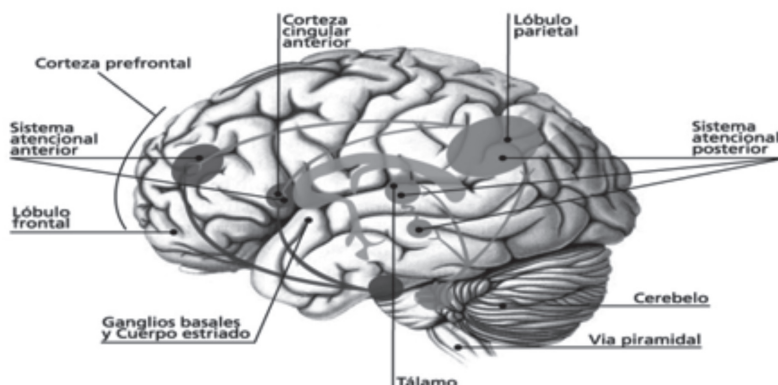


Figura 1. Esquema de las regiones y estructuras cerebrales asociadas con más frecuencia al TDAH. Tomado de J.A. Amador Campos, M. Forns Santacana y M. González Calderón (2010). *Trastorno por déficit de atención con hiperactividad (TDAH)*. Madrid: Síntesis (p. 34). Reproducido con permiso.

El TDAH es uno de los trastornos más comunes en la infancia con una prevalencia, aproximada, entre el 3% y el 5% (APA, 2002). Esto significa que en un aula puede haber un niño o dos, como máximo, con este trastorno. Es más frecuente en varones que en mujeres, tanto en muestras comunitarias (3 varones por 1 mujer) como en clínicas (9:1).

1.1. Causas del TDAH

El TDAH tiene una etiología multifactorial, que combina factores genéticos y ambientales. Los estudios genéticos han encontrado que la herencia contribuye, aproximadamente, con un 80% al origen del trastorno, mientras que los factores ambientales contribuyen con porcentajes que oscilan entre el 9% y el 20%. Los genes que se han encontrado asociados al TDAH con más frecuencia son los relacionados con el transporte y la recepción de la dopamina y la serotonina, aunque la mayoría de investigaciones sugieren una herencia poligénica. Los factores ambientales que tienen mayor influencia son: complicaciones obstétricas prenatales y perinatales, bajo peso al nacer, lesiones cerebrales y exposición prenatal al alcohol, nicotina y niveles elevados de plomo. La calidad de las relaciones familiares y de las prácticas educativas, familiares y esco-

lares, se pueden considerar como factores de protección o de mantenimiento de los síntomas y conductas alteradas asociadas al trastorno, pero no como factores etiológicos (Barkley, 2006).

El TDAH es un trastorno crónico. Los síntomas de desatención, hiperactividad e impulsividad se mantienen a lo largo del ciclo vital, aunque su frecuencia pueda disminuir, como la hiperactividad en la adolescencia y en la vida adulta, o adoptar expresiones diferentes. Los resultados de los estudios de seguimiento de niños, adolescentes y adultos con TDAH indican que cuando el trastorno se ha diagnosticado en la infancia, persiste durante la adolescencia y edad adulta con porcentajes que oscilan entre el 8% y el 85% de los casos, dependiendo de los criterios que se utilizan para el diagnóstico y la remisión de los síntomas (Spencer, Biederman, Wilens y Faraone, 2002). El porcentaje más frecuente de niños y adolescentes con TDAH que continúan presentando el trastorno en la edad adulta se sitúa entre el 60 y el 70%.

Los síntomas del TDAH suelen aparecer pronto. Los padres de niños con TDAH comentan que, en los dos primeros años de vida, sus hijos eran muy activos, movidos e inquietos; tenían dificultades para calmarse y adaptarse a los cambios (baño, comidas, actividades, etc.), se irritaban con facilidad, tenían rabietas y cambios de humor rápidos y bruscos; también dormían poco y durante periodos de tiempo cortos e irregulares.

2. TDAH y rendimiento académico

Las dificultades para concentrarse y mantener la atención, los déficits en la velocidad de procesamiento de la información y en la memoria de trabajo, la desorganización, los problemas para manejar el tiempo, el dejar de hacer las cosas, o retrasarlas excesivamente, las técnicas de estudio escasas y deficitarias, y las dificultades para inhibir y controlar los impulsos tienen una repercusión negativa sobre el trabajo escolar. Son muchos los estudios que indican que los niños con TDAH presentan peor rendimiento académico, más repeticiones de curso, reciben más clases de recuperación, se les coloca, con más frecuencia, en clases de educación especial y presentan mayor tasa de abandono de los estudios que los que no tienen el trastorno (Fried, Petty, Faraone, Hyder, Day y Biederman, 2013).

Los síntomas de desatención están más relacionados con el bajo rendimiento académico que los de hiperactividad-impulsividad (Frazier, Youngstrom, Glutting y Watkins, 2007; Polderman, Boomsma, Bartels, Verhulst y Huizink, 2010). En cuanto a la edad, los niños con TDAH obtienen, en general, peores resultados académicos que los adolescentes. Esto se debe a que durante la educación primaria (EP) y la educación secundaria obligatoria (ESO), las demandas de organización y de planificación aumentan progresivamente y, paralelamente, aumentan las dificultades de las personas con TDAH.

2.1. Los trastornos del aprendizaje

Se considera que un niño presenta un trastorno del aprendizaje (TA) cuando no ha adquirido las habilidades instrumentales escolares apropiadas para su edad, a pesar de poseer una capacidad para aprender normal y haber tenido oportunidades adecuadas para aprender. No se habla de TA cuando las dificultades son consecuencia de capacidad cognitiva limitada o deficiencia mental, déficits sensoriales, alteraciones neurológicas, trastornos emocionales, métodos pedagógicos inadecuados o ausencia de escolarización, por ejemplo.

En el DSM-IV-TR (APA, 2002) se proponen los siguientes criterios diagnósticos para los TA:

1. El rendimiento en lectura, cálculo o expresión escrita es sustancialmente inferior (dos desviaciones típicas) al esperado por edad, escolarización y nivel de inteligencia, evaluado a través de pruebas normativas.
2. Los problemas de aprendizaje interfieren significativamente en el rendimiento académico o en las actividades de la vida cotidiana que requieren lectura, cálculo o escritura.
3. Los trastornos del aprendizaje deben diferenciarse de variaciones en el rendimiento escolar o de dificultades debidas a falta de oportunidades educativas, escolarización o métodos de enseñanza deficientes o factores culturales. Si hay presencia de déficits auditivos, visuales, retraso mental, trastorno generalizado del desarrollo o trastorno de la comunicación, se diagnostica trastorno del aprendizaje si el rendimiento académico es significativamente inferior al que se espera, según el trastorno presente.

2.2. Comorbilidad del TDAH y de los TA

La comorbilidad es un término que proviene del ámbito de la medicina y que se utiliza para describir la presencia de dos o más enfermedades o trastornos que ocurren en una misma persona. Los trastornos del aprendizaje (TA) son los problemas más frecuentemente asociados al TDAH (Fried y otros, 2013). Los trabajos que han estudiado la comorbilidad entre TDAH y TA ofrecen porcentajes que oscilan entre el 9% y el 60% (Halperin, Gittelman, Klein, y Rudel, 1984), y los porcentajes más frecuentes se sitúan entre el 15% y el 40% (APA, 2002; Hinshaw, 1992; Semrud-Clikeman, Biederman, Sprich-Buchminster, Lehman, Faraone y Norman, 1992; Willcutt y Pennington, 2000). Estos porcentajes ponen de manifiesto la necesidad de evaluar, de manera rutinaria, los conocimientos y habilidades escolares de los niños con TDAH, y de la presencia de síntomas de desatención, hiperactividad e impulsividad en los niños con TA.

2.3. ¿Qué tienen en común el TDAH y los TA?

El TDAH y los TA tienden a presentarse asociados con bastante frecuencia. Diferentes investigaciones han puesto de manifiesto que los problemas de rendimiento académico y los TA son más comunes entre niños con TDAH que en los niños que no tienen el trastorno (Faraone, Biederman, Weber, y otros, 1998; Gaub y Carlson, 1997; Marshall, Hynd, Handwerk y otros, 1997). Dos posibles explicaciones de las relaciones entre TDAH y TA son las siguientes:

1. Los síntomas del TDAH interfieren en el aprendizaje de las habilidades básicas de lectura, escritura y cálculo, y tienen un impacto acumulativo a lo largo de la escolaridad sobre el rendimiento académico.
2. Los TA pueden ocasionar problemas de rendimiento y de comportamiento (por ejemplo, intranquilidad y movimiento excesivo, desatención, incumplimiento de las normas, no acabar el trabajo, etc.). Los problemas de aprendizaje pueden hacer que el niño no siga el programa escolar de forma adecuada, que preste menos atención a las actividades escolares y desarrolle conductas y síntomas, semejantes a los del TDAH, que entorpezcan el trabajo y la adaptación escolar.

A continuación se comentan, con mayor detalle, las relaciones entre TDAH y los dos TA más frecuentes, trastorno de la lectura y trastorno del cálculo.

2.3.1. TDAH y trastorno de la lectura

La lectura es un proceso complejo que se sustenta en diferentes capacidades: 1) identificación visual de los grafemas; 2) recuperación de los fonemas o códigos fonológicos asociados con los grafemas; 3) análisis y síntesis fonológicos, y 4) mantenimiento de la información fonológica en la memoria de trabajo durante el proceso. Uno de los indicadores más fiables de la presencia de trastorno de la lectura (TL) es la incapacidad para identificar palabras fuera de un contexto. La causa de esta incapacidad parece ser un déficit en el procesamiento fonológico (Adams, 1990; Wagner y Torgensen, 1987; Wolf, 1991).

El solapamiento entre TDAH y los TA, en particular el TL, es importante. Se habla de TL cuando un niño no aprende a leer a pesar de tener una capacidad sensorial y cognitiva normal y unas oportunidades de aprendizaje y ambientales adecuadas. Se diagnostica un TL cuando el rendimiento en lectura (velocidad, precisión y comprensión lectora), evaluado mediante pruebas normalizadas, administradas individualmente, se sitúa unas dos desviaciones típicas por debajo de lo esperado según la edad cronológica, aptitud cognoscitiva y nivel de escolarización del sujeto evaluado. Los problemas con la lectura deben interferir en el rendimiento académico o en actividades de la vida cotidiana que requieran habilidades lectoras (APA, 2002).

Diferentes estudios han demostrado que hay déficits específicos asociados al TDAH y al TL y que son dos trastornos diferentes, que se diferencian tanto por sus bases neurobiológicas como por las disfunciones cognitivas asociadas (Sexton, Gelhorn, Bell y Classi, 2012; Tannock y Brown, 2000). Respecto a las disfunciones cognitivas, el TDAH se caracteriza por la presencia de déficits en las funciones ejecutivas, especialmente en la capacidad para inhibir o retrasar una respuesta, mayor lentitud en la velocidad y precisión con la que se procesa la información y alteraciones en el funcionamiento de la memoria de trabajo. Los TL se caracterizan por la presencia de déficits en el procesamiento fonológico y lingüístico. Se considera que el procesamiento fonológico está relacionado con la adquisición temprana de la lectura y asociado a la memoria de trabajo (Wagner y Torgensen, 1987).

Los trabajos que han analizado los déficits cognitivos asociados al TDAH y al TL han encontrado que los niños con ambos trastornos presentan déficits asociados al TDAH (desatención, problemas para inhibir las respuestas) y al TL (déficits en el procesamiento fonológico, en la velocidad de leer palabras, en la denominación de objetos o en la memoria verbal). Es decir, los niños con TDAH y TL muestran déficits en las funciones ejecutivas y en las tareas verbales, especialmente en las tareas que requieren procesamiento fonológico, mientras que los niños con TDAH presentan déficits en las funciones ejecutivas, pero no necesariamente en el procesamiento fonológico (Rucklidge y Tannock, 2002).

En resumen, el TDAH y los TL son dos trastornos distintos, que pueden aparecer en la misma persona y que hay que evaluar y diagnosticar separadamente. El TDAH se diagnostica a partir de manifestaciones conductuales, pero los déficits cognitivos no se tienen en cuenta en los criterios diagnósticos; en los criterios diagnósticos de los TL se tienen en cuenta los déficits en los procesos cognitivos pero no las alteraciones conductuales.

2.3.2. TDAH y trastorno del cálculo

Se considera que un niño presenta un trastorno del cálculo cuando el rendimiento en aritmética (cálculo, razonamiento numérico, solución de problemas), evaluado mediante pruebas normalizadas, administradas individualmente, se sitúa a dos desviaciones típicas por debajo de lo esperado según la edad cronológica, aptitud cognitiva y nivel de escolarización del sujeto evaluado. La alteración debe interferir en el rendimiento académico o en actividades de la vida cotidiana que requieran habilidades aritméticas (APA, 2002).

Los escasos trabajos que han analizado las alteraciones relacionadas con el TDAH y el trastorno del cálculo han señalado dos tipos de dificultades: 1) las relacionadas con la memoria semántica y de trabajo, y 2) las relacionadas con las habilidades procedimentales. Los niños que tienen problemas de cálculo se apoyan en los dedos u otras señales físicas para contar y calcular, tardan más tiempo en desarrollar estrategias de cálculo mental y muestran escasas habilidades con las operaciones aritméticas, especialmente la resta y la división. También tienen dificultades para ignorar la información irrelevante e innecesaria cuando resuelven los problemas aritméticos. Es decir, estos niños mantienen en la memoria de trabajo información que, en un primer momento, se ha de procesar y es necesaria y relevante, pero que después deja de ser relevante

y no la descartan y la siguen procesando; en definitiva, tienen mecanismos de inhibición menos eficientes. Esta dificultad para inhibir las respuestas es común en los niños con TDAH y en los que presentan dificultades de cálculo (Passalunghi y Siegel, 2001).

2.4. TDAH y trastornos del comportamiento

Los niños con TDAH presentan con cierta frecuencia conductas oposicionistas, desafiantes, agresivas y de desobediencia. Cuanto más temprana es la presencia de síntomas de hiperactividad-impulsividad, y más frecuentes e intensos son estos síntomas, mayor es la probabilidad de presentar un trastorno negativista desafiante (TND) o un trastorno disocial (TD).

El TND se caracteriza por un conjunto de conductas y comportamientos hostiles, desobedientes, desafiantes y negativistas hacia las figuras de autoridad (padres, profesores u otros adultos responsables del niño o adolescente) especialmente.

2.4.1. Comorbilidad entre TDAH y trastornos del comportamiento

Muchos niños y adolescentes que tienen un TDAH también presentan síntomas y conductas características de los trastornos del comportamiento. Entre un 45% y un 84% de niños y adolescentes con TDAH también presentan un TND, y entre un 15% y un 56% un TD (Wilens y otros, 2002).

2.4.2. ¿Qué tienen en común el TDAH y los TC?

Las conductas más frecuentes que pueden observarse en el aula son: discutir con los compañeros y adultos, negarse a cumplir las reglas o las normas establecidas, mentir, llevar a cabo deliberadamente actos que molestan a otras personas, acusar a otros de sus propios errores, pelearse con los compañeros, hacer novillos y, en menor grado, agredir físicamente o acosar a otros.

Un trabajo de McGee, Prior, Williams, Smart y Sanson (2002) analizó hasta qué punto los síntomas de hiperactividad presentes durante los primeros años de escolaridad dan lugar a problemas en la adolescencia. Los datos están reco-

gidos de dos estudios longitudinales: el *Australian Temperament Project (ATP)* y el *Dunedin Multidisciplinary Health and Development Study (DMHDS)*. En estos estudios se recogió información de padres, profesores y niños sobre conductas disociales, delictivas, consumo de drogas y resultados académicos de dos cohortes diferentes: 846 sujetos pertenecientes al ATP y 908 al DMHDS. Los primeros fueron evaluados a la edad de 13-14 años; los segundos entre los 11 y los 18 años. Se disponía de datos tanto del contexto familiar como suministrados por profesores sobre hiperactividad y conducta antisocial entre los 5 y los 8 años, y de habilidad lectora a los 7-8 años.

Los autores encontraron que:

- Los niños con hiperactividad provenían, en mayor medida, de familias con pocos recursos (nivel socioeconómico bajo) y tenían un clima familiar caracterizado por conflictos parentales, separaciones y mayor presencia de trastornos psicopatológicos.
- Los niños con puntuaciones elevadas en hiperactividad tenían un riesgo elevado de presentar problemas de atención, fracaso escolar (abandonar la escuela sin certificado escolar) y pobre ajuste psicosocial, durante los años adolescentes y después de dejar la escuela.
- La hiperactividad entre los 5 y los 8 años estaba asociada a conductas disociales, delictivas, arrestos policiales y abuso de sustancias ilegales durante la adolescencia.
- El nivel socioeconómico y los problemas asociados al clima familiar estaban relacionados con el posterior abuso de sustancias, la presencia de un trastorno disocial y de conductas delictivas, el número de arrestos policiales o el abuso de drogas en la adolescencia.

En resumen, los síntomas de hiperactividad e impulsividad son predictores del bajo rendimiento escolar y de los problemas de comportamiento, pero los factores derivados del contexto familiar y socioeconómico tienen un papel determinante en la presencia de futuros trastornos psicopatológicos o conductas delictivas.

3. Situaciones problemáticas típicas en el aula. Identificación y caracterización

Las condiciones del contexto escolar hacen que el niño con diagnóstico de TDAH pueda presentar importantes dificultades, tanto conductuales como emocionales en el aula. Estas dificultades, muy diferentes según el niño que las presenta y el periodo educativo en el que se encuentra, pueden afectar tanto al proceso de aprendizaje como al desarrollo adecuado de las relaciones interpersonales.

3.1. Cómo se manifiesta el TDAH a lo largo de la escolarización: síntomas y conductas alteradas, influencia en el rendimiento escolar y en los problemas de comportamiento en el aula

Entre los 3 y los 5 años, el alumno con TDAH suele ser descrito por sus maestros como un niño muy movido e inquieto, con un excesivo nivel de actividad y con muchas dificultades para calmarse o para adaptarse a los cambios o a las situaciones nuevas. Por ejemplo, son muy frecuentes las dificultades para relajarlo después de los recreos o para centrarlo en una tarea de papel y lápiz, una vez realizada la parte más constructiva y oral. Cambian a menudo de actividad, suelen interrumpir al maestro o a sus compañeros con comentarios irrelevantes, aun cuando no tienen el turno de palabra, y juegan con materiales u objetos inapropiados. Así mismo, tienen muchas dificultades para respetar el orden establecido en la fila (siempre quieren ser los primeros) y son muy comunes los comportamientos imprudentes y los accidentes cotidianos, como caerse, pincharse con un punzón o cogerse los dedos con las puertas.

Les cuesta permanecer atentos escuchando una explicación, empiezan a aparecer las primeras dificultades con el orden de los materiales (pierden u olvidan lápices, mochilas, chaquetas... o cogen objetos innecesarios...) y se muestran muchas veces desorganizados y desordenados, con lo que requieren mucho acompañamiento a la hora de aprender las rutinas y los hábitos (colgar la bolsa, ponerse la bata, sentarse...). En esta etapa ya pueden detectarse las primeras dificultades en el proceso de aprendizaje de las competencias básicas.

Durante la educación primaria (EP), con el aumento de la exigencia en las tareas académicas, el niño con TDAH muestra mayores dificultades para con-

centrarse y se distrae con mucha facilidad. A menudo pierde el contacto visual y con frecuencia no acaba lo que empieza. Olvida el material escolar y, cuando lo trae, lo utiliza con otras finalidades (monta tirachinas o catapultas, con el lápiz perfora las gomas...). Tiene muchas dificultades para organizarse, hace un uso inadecuado de la agenda escolar, con lo que suele presentar los deberes fuera de plazo; olvida el material necesario para hacerlos o, si los hace, se los olvida en el lugar donde los hizo.

Corretea, deambula por el aula, se retuerce en la silla, se levanta sin permiso, interrumpe explicaciones o conversaciones diciendo lo primero que le viene a la cabeza. Habla en exceso, emite ruidos vocales constantemente o hace comentarios irrelevantes o fuera de lugar. Le cuesta seguir las normas o las instrucciones que le da el maestro y suele desconectarse de los juegos o de las actividades en grupo, cambiando rápidamente de una tarea a otra.

Durante el ciclo inicial aparecen las primeras dificultades de relación con los compañeros. Así mismo suelen agravarse las dificultades de aprendizaje, ya que el alumno empieza a acumular retrasos importantes, tanto en la asimilación e integración, como en el desarrollo de muchas de las competencias básicas.

El alumno inatento, pero no hiperactivo, se muestra pasivo, desmotivado, ensimismado y soñador, no termina las tareas, comete muchos más errores por descuido y presenta más dificultades de aprendizaje que el alumno con predominio de hiperactividad-impulsividad, el cual tenderá a presentar más problemas de comportamiento y de disciplina.

La educación secundaria (ESO) es, sin duda, la etapa más dura para el alumno con TDAH. Este alumno, muy necesitado de una supervisión externa y muy individualizada, se encuentra con una realidad en la que la autonomía y auto-gestión son determinantes, en la que se supone que el hábito, el método y la técnica de estudio deben haber sido adquiridas e instauradas. Este alumno, ya sea disperso, desorganizado, lento y olvidadizo, o impulsivo, irreflexivo, rápido y dejado con sus pertinencias, suele presentar un nivel de rendimiento muy irregular y fluctuante y por debajo de sus capacidades. Además, la baja autoestima y la falta de motivación para el estudio pueden llegar a unos niveles muy preocupantes. Para la gran mayoría de casos, la reeducación psicopedagógica extraescolar o el refuerzo especializado se hará absolutamente indispensable, ya que en esta etapa se agravan los problemas de disciplina relacionados con el hábito de estudio. Numerosos estudios indican que los adolescentes con TDAH repiten curso más veces que sus compañeros sin dicho trastorno, o abandonan el curso y los estudios sin haberlos acabado (Fried y otros, 2013). También son

más frecuentes las expulsiones de clase, los novillos, el consumo de alcohol y de drogas. Junto con el TDAH presentan, con frecuencia, trastornos del estado de ánimo, de ansiedad, pobre autoconcepto, escasa competencia social y desconfianza en sus posibilidades (Barkley, 2006; Robin, 1998).

Una vez finalizada y superada la ESO, el alumno con TDAH suele sentirse cansado y con muchas ganas de distanciarse del proceso de escolarización y de acercarse al mundo laboral. Estos son los motivos que le conducen a empezar un ciclo formativo especializado en alguna área de interés personal. Durante estos años de formación, el alumno suele implicarse en lo que estudia, aumenta su grado de motivación, de autonomía y de autoestima. Suele responsabilizarse un poco más de los materiales necesarios, presenta una actitud más proactiva en clase, comenta y comparte con los suyos anécdotas académicas de forma espontánea y empieza a planificarse para el estudio. Por otro lado, en los casos en los que la motivación y el ajuste personal y académico persisten después de la ESO, el alumno puede empezar el Bachillerato. Esta etapa educativa se vive como un reto superable, tanto para el afectado de TDAH como para su entorno. Invertirá muchas horas de estudio y desarrollará una gran cantidad de recursos personales para superar los dos cursos, lo que le proporcionará una gran capacidad de resiliencia.

Sin embargo, cuando las dificultades de comportamiento o de disciplina, la falta de motivación e implicación, y el retraso en los aprendizajes impiden la superación de la educación secundaria obligatoria, los programas de PCPI (programas de cualificación profesional inicial) son la mejor alternativa, dado el amplio abanico de cualificaciones que ofrecen. Durante estos años, la sensibilidad, la adaptabilidad, el estilo de enseñanza-aprendizaje y la proximidad afectiva del profesor hacia el alumno serán aspectos cruciales para rescatar la implicación perdida y generar cambios positivos en el alumno.

Con el objetivo de profundizar un poco más en esta descripción académica y evolutiva de las características y dificultades del alumno con TDAH, se hace imprescindible exponer, de un modo muy descriptivo, las dificultades, tanto emocionales como comportamentales, que suelen acompañar al trastorno y que son, precisamente, el motivo de su gran heterogeneidad y variabilidad.

3.1.1. Dificultades emocionales

El alumno con TDAH suele presentar una baja autoestima, ya que las dificultades atencionales o comportamentales son su carta de presentación al

mundo. Su entorno más inmediato se ocupa de repetirle, tanto verbal como no verbalmente, la gran cantidad de limitaciones que tiene, ya sea con reprimendas, castigándole por mal comportamiento o dirigiéndose a él empleando formas agresivas de comunicación. A su vez, cuando se esfuerza por hacer lo que le toca, o bien pasa desapercibido, o bien el esfuerzo invertido es desproporcionado con el resultado conseguido. Es común que ya de muy pequeños se describan con frases del tipo “soy tonto”, “lo hago todo mal”, “soy malo”, o que verbalicen conclusiones catastróficas y autolimitantes como “nunca lo conseguiré”. Esta autoestima deteriorada y frágil puede manifestarla abiertamente un alumno retraído, entristecido y lento: “No vale la pena esforzarme. Me saldrá mal”; puede ser desviada por el alumno que pide constantemente la supervisión del maestro o de los compañeros, debido al miedo terrible a la equivocación: “Ayúdame o ¿Voy bien?”, o puede ser negada por un alumno burlón y fanfarrón que expresa saberlo todo sin realmente producir nada: “No lo pienso hacer porque está chupado” o “Eso lo hicimos en párvulos”.

La baja autoestima, los esfuerzos poco compensados y los fracasos reiterados hacen que el niño con TDAH desarrolle un patrón poco funcional de atribuciones causales, siendo este muy estable e interno para los fracasos y no controlable y externo para los éxitos. Verbalizaciones del tipo: “Nunca lo conseguiré porque soy tonto”, “Soy el peor de la clase” o “Suspenderé aunque estudie” hacen que este alumno se desentienda de su responsabilidad en el proceso de aprendizaje y que, a su vez, se desmotive ya a edades muy tempranas.

Por todo lo expuesto hasta el momento, puede concluirse que, en general, el alumno con TDAH suele parecer un alumno desmotivado. Le cuesta mucho ponerse a trabajar y, cuando lo hace, necesita una supervisión individualizada y muy constante con el fin de persistir en la tarea. Así mismo, y generadas por las mismas dificultades en la regulación emocional, el niño con TDAH presenta mucha fluctuación emocional, de modo que puede pasar, en periodos muy cortos de tiempo, de estados de semieuforia a estados de importante desánimo. Un ejemplo de esto lo vemos cuando un alumno entra muy enfadado en clase, golpeando la puerta, tirando la chaqueta de cualquier forma y pegando una patada a la mesa porque se ha tropezado subiendo la escalera y, de repente, empieza a chillar de alegría y a aplaudir porque se acuerda de que a primera hora tendrán educación física en lugar de matemáticas.

Otra característica de estos alumnos es su marcada explosividad, ya sea como reacción ante una frustración, o como reacción ante algún desencadenante que percibe como desestabilizador o amenazante. Debido a sus impor-

tantes dificultades para el autocontrol, cuando el niño con TDAH se equivoca, se siente herido o se le exige seguir alguna orden o instrucción que le disgusta, puede pasar, en cuestión de segundos, de un estado de eutimia a la más absoluta cólera, con lo que genera situaciones de gran activación emocional y de muy difícil manejo. A su vez, la poca predictibilidad de este tipo de reacciones o la variada naturaleza de los estímulos que las generan hacen muy complicado el trabajo preventivo para el manejo de la frustración.

3.1.2. Problemas de comportamiento

La irritabilidad, la agresividad y la desobediencia son los problemas que más tensión generan a los profesores de estos alumnos. La irritabilidad, entendida como un ánimo permanentemente negativo, quejoso y explosivo, hace que la interacción con el alumno con TDAH se vuelva desagradable y agotadora, ya que cualquier acercamiento puede ser mal interpretado o devuelto con malas caras y protestas. Muy a menudo, el mismo patrón repetido de fracasos (sociales y académicos) y los castigos impuestos por el entorno con el fin de corregir los comportamientos negativos hacen que la agresividad, que en un primer lugar podía ser reactiva e impulsiva, adquiera un tono más proactivo. El niño, con escasas habilidades y recursos personales para pedir ayuda o hacer frente a sus dificultades, prueba un nuevo repertorio de respuestas con el fin de llamar la atención del entorno; el pensamiento “Si no me hacen caso por las cosas buenas, me lo harán por las malas” se vuelve el *modus operandi* del alumno disruptivo. Es en este momento cuando la desobediencia y el desafío se volverán los fieles compañeros durante su recorrido escolar. Los problemas de disciplina, las hojas de incidencia, las reuniones con los diferentes agentes educativos y la sensación de impotencia por parte de los profesionales serán comunes y constantes. Este momento, que puede llegar ya en los primeros cursos de EP, marcará y etiquetará al alumno como “el alumno problemático”.

Por todo lo comentado hasta el momento, no es de extrañar que el alumno con estas características presente también dificultades para relacionarse con sus iguales y, además, desarrolle relaciones marcadas por la competitividad y la conflictividad. Debido a sus escasas habilidades sociales, les cuesta mucho mantener las amistades que hacen y acostumbran a jugar con niños más pequeños o de más edad, con los que se sienten más seguros y protegidos. También tienen problemas para encontrar un grupo de trabajo en clase, presentan conflictos en las

asignaturas con un formato más libre (plástica o educación física por ejemplo) y suelen ser alumnos rechazados o desplazados (no se les invita a las fiestas de cumpleaños o nadie les quiere ayudar a cumplimentar la agenda de tareas...).

Como bien puede comprenderse, todas estas dificultades repercuten negativamente tanto en el proceso de aprendizaje como en el rendimiento del alumno con TDAH. Sus maestros y profesores los describen una y otra vez como “aquellos alumnos que rinden por debajo de sus posibilidades”, ya que las dificultades inherentes al trastorno (y no el desinterés o el pasotismo) impiden un desarrollo normalizado del proceso.

Las dificultades más comunes que presentan, relacionadas con el propio proceso de aprendizaje, son las siguientes:

- Dificultades para seguir instrucciones orales. El alumno con TDAH suele presentar dificultades para seguir y obedecer las instrucciones, tanto las dirigidas a todo el grupo como las más personalizadas.
- Dificultades para comprender enunciados. Tanto la conducta precipitada como la inatenta son las responsables de que el alumno con TDAH presente dificultades para leer un enunciado completo y ejecutar exactamente lo que se le pide, ya que o bien no profundiza en lo exigido y realiza lo primero que una palabra le evoca, o bien se deja la mitad del enunciado sin leer.
- Dificultades en la organización y planificación del estudio. A partir de 3º de EP, cuando la agenda escolar se convierte en una herramienta fundamental para la organización del día a día, los problemas del alumno con TDAH se vuelven aún mayores. Además de las dificultades propias para la adquisición del hábito, le costará mucho organizarse para hacer un uso autónomo y provechoso de la agenda. Estar atento en el momento en que el maestro indica las tareas, apuntarlas en la casilla adecuada, llevarse el material necesario para hacerlas, encontrar el tiempo para realizarlas y devolverlas a la escuela el día indicado, acostumbran a ser demasiadas premisas para un alumno con estas características. Por todo esto, el alumno con TDAH suele acumular más faltas de deberes que sus compañeros sin el trastorno.
- Falta de perseverancia en el estudio. El alumno con TDAH tiene muchas dificultades para perseverar cuando la tarea es monótona, aburrida o requiere esfuerzo mental sostenido. Estos motivos hacen que cuando se enfrenta al estudio, el tiempo que emplea suele ser escaso y lleno de

interrupciones, dejando en muchas ocasiones la tarea sin acabar. Así mismo, las dificultades para planificar y organizar hacen que la calidad de la tarea, o el resultado obtenido, sea inferior a lo esperable por su nivel de capacidad.

- Dificultades para manejar el tiempo. Hasta entrada la edad adulta el tiempo será un constructo arbitrario, imposible de ser controlado por el alumno con TDAH. Tendrán que ser los demás, desde el entorno y haciendo uso de variadas y creativas estrategias, los que le ayuden a controlarlo de una forma positiva y constructiva.
- Dificultades para priorizar lo relevante del contenido. Cuando por fin se organiza, puede presentar dificultades para saber y decidir qué es lo más importante y en qué aspectos deberá invertir más esfuerzo y dedicación. Por ejemplo, podría agotar todo el tiempo en ilustrar una autobiografía para la asignatura de catalán o en escribir los títulos de los diferentes pasos de resolución de los problemas en matemáticas, sin dedicarse a los aspectos fundamentales e importantes del trabajo.
- Variabilidad de rendimiento. El alumno con TDAH presenta mucha variabilidad en su rendimiento, de modo que puede obtener un 7 en una prueba de cálculo una semana y un 2 en la siguiente. Esta irregularidad es, en parte, la responsable de que los docentes a menudo se cuestionen la existencia del trastorno y se pregunten una y otra vez “¿Cómo puede ser que un día lo haga tan bien y el otro tan mal? ¿Nos estará tomando el pelo?”.

Aun teniendo una buena capacidad para la asimilación y consolidación de las diferentes habilidades, todas estas dificultades repercuten negativamente en la adquisición de los aprendizajes básicos. Las más comunes son:

- Dificultades en los procesos lectores. El alumno con TDAH suele presentar un retraso en el aprendizaje del proceso lector, comete numerosos errores en la lectura de letras y sílabas como el silabeo, las vacilaciones, las repeticiones o las sustituciones. La lectura puede ser lenta o precipitada, poco fluida, entrecortada, mal entonada o con un ritmo alterado. Este retraso en la adquisición del proceso lector hace que aparezcan dificultades de comprensión de lo que lee, que pueden manifestarse tanto en la resolución de ejercicios de comprensión literal como en la inferida. Así mismo, estas dificultades tendrán una grave repercusión en la puesta en

marcha de las técnicas de estudio. Tendrá dificultades para identificar y discriminar las ideas principales de las secundarias y, en muchas ocasiones, limitará su estudio a la simple memorización de algunos detalles inconexos, e interferirán en gran medida a la hora de relacionar conceptos y de realizar un aprendizaje realmente significativo.

- Dificultades en los procesos de escritura. La torpeza en los movimientos más finos supondrá dificultades a la hora escribir, que conllevarán presentar las tareas de forma descuidada, sucia y llenas de rectificaciones. La letra puede ser muy grande o muy pequeña, de trazo tembloroso o deficiente, y difícilmente legible. Estas dificultades pronto se enlazan con las inherentes al proceso de escritura, de modo que el alumno con TDAH presenta muchos más errores de ortografía natural y arbitraria que el resto de sus compañeros, de modo que las inversiones, omisiones, fragmentaciones o substituciones son los errores más comunes. Los errores se dan tanto en la copia de enunciados y de textos como en la escritura más espontánea. Así mismo, se cometen errores sintácticos y semánticos importantes que repercuten negativamente en su habilidad de expresión escrita, con lo que tiende a escribir frases simples y poco elaboradas. Cuando se le asigna una tarea de escritura libre, le cuesta encontrar el tema sobre el que escribir y/o planificar el contenido del texto que quiere escribir.
- Dificultades con el cálculo. El niño con TDAH puede presentar dificultades para la adquisición de las nociones matemáticas básicas. El retraso en la adquisición de la seriación, o en la clasificación, se traducirá en un retraso en el aprendizaje de la noción de correspondencia número-cantidad o en la integración de la mecánica operativa básica. Suele cometer errores de encolumnamiento, responde al azar, se olvida del número que se lleva o se equivoca porque no se fija en el signo de la operación, no memoriza las tablas de multiplicar o se salta pasos para la resolución de la división.
- Dificultades en la resolución de problemas matemáticos. Son comunes las dificultades en la resolución de problemas matemáticos, ya que para resolverlos se requiere la puesta en marcha, de una forma organizada y reflexiva, de un proceso muy complejo. La lectura precipitada del enunciado, las dificultades para identificar los datos y las operaciones necesarias, o las respuestas impulsivas hacen que el alumno con TDAH cometa muchos más errores que otro alumno sin estas dificultades.

3.1.3. Identificación de los niños con TDAH en el aula

El diagnóstico del TDAH debe ser efectuado por especialistas. Sin embargo, los maestros constituyen una de las figuras clave en la detección del trastorno. En las aulas, el profesorado dispone de un marco privilegiado para detectar e identificar alumnos que podrían presentar un TDAH. A menudo, cuando el maestro se encuentra con un alumno que muestra dificultades de atención o tiene un comportamiento disruptivo, se pregunta si este podría tener un TDAH o no. Ante un alumno que rinde por debajo de sus posibilidades, aun teniendo las mismas oportunidades de aprendizaje que los compañeros de su misma edad, y que manifiesta, con mayor frecuencia e intensidad que sus compañeros, una serie de conductas como las siguientes, conviene que el docente esté alerta ante la posible presencia de este trastorno:

- inquietud (se mueve mucho, se levanta de su asiento con frecuencia),
- tiene dificultades para acabar las cosas o actividades que ha empezado,
- no sigue las órdenes u instrucciones,
- habla mucho y cuando no es apropiado,
- puede mostrarse agresivo con los compañeros,
- se pone nervioso con facilidad,
- necesita satisfacer sus demandas de inmediato,
- interrumpe los juegos o actividades de sus compañeros,
- cambia a menudo de actividad,
- responde precipitadamente y sin acabar de escuchar las preguntas,
- le cuesta esperar su turno,
- le cuesta adaptarse a situaciones nuevas,
- hace ruidos con la boca, con el lápiz u otros objetos que tenga a mano,
- es distraído, parece que no escucha cuando se le habla,
- es desorganizado con sus pertenencias,
- pierde u olvida el material necesario para trabajar.

El cuadro 2 recoge un conjunto más amplio de conductas que pueden observarse en el aula, que están asociadas a los síntomas y dificultades presentes en el TDAH, y que deben considerarse como señales de alerta de la posible presencia del trastorno.

Cuadro 2. Síntomas de TDAH y conductas asociadas que suelen observarse en el aula

<i>Sintomatología</i>	<i>Indicadores de la sintomatología en el aula</i>
Desatención • No prestan atención a los detalles, cometen errores en las tareas escolares, no prestan atención en los juegos. • No se concentran en las tareas escolares. • Tienen mucha dificultad para seguir las instrucciones o las normas. • Son desorganizados en el trabajo. • No acaban lo que empiezan. • Pasan con frecuencia de una actividad a otra. • Olvidan cosas necesarias para el trabajo. • Parece que no escuchan. • Evitan tareas que requieren esfuerzo mental sostenido • Extravían objetos necesarios para las actividades o juegos.	Desatención • Les cuesta estar atentos escuchando una explicación. • Son lentos en la ejecución de sus tareas y se distraen con facilidad. • Les cuesta obedecer las instrucciones, se muestran pasivos o ensimismados. • Pierden u olvidan el material escolar como la agenda, la carpeta, los lápices... • Les cuesta adquirir los hábitos propios de la edad, como colgar la bata, prepararse para empezar la clase, etc. • Suelen tener el pupitre desordenado y con objetos no necesarios, como juguetes, cuerdas, piedras, etc. • A menudo no presentan los deberes u olvidan en casa o en la escuela el material para hacerlos. • Hacen un uso inadecuado de la agenda, olvidan anotar sus deberes o lo hacen de forma incompleta. • No acaban lo que empiezan y dejan incompletas sus tareas. • Pierden el contacto visual. • No repasan su trabajo.
Hiperactividad-impulsividad • Se mueven excesivamente (pies y manos, o se remueven en el asiento). • Corren o saltan en situaciones o lugares inapropiados. • Están siempre "en marcha". • Hablan mucho. • Responden antes de que se acaben las preguntas. • Interrumpen con frecuencia a los demás. • No esperan su turno en juegos u otras actividades. • Tienen problemas de relación: no cumplen las reglas de los juegos, se entrometen, molestan.	Hiperactividad-impulsividad • Interrumpen al maestro o a los compañeros. • Hacen comentarios irrelevantes. • No respetan el turno de palabra o de juego. • Muestran dificultades para mantener el orden en la fila. • Presentan comportamientos imprudentes y tienen accidentes, como caerse de lugares elevados, pincharse o cortarse con unas tijeras. • Corretean o deambulan por el aula. • Juegan con material inapropiado. • Rompen o descuidan el material propio y del aula. • Llevan a cabo otras actividades diferentes a las que deben realizar. • Hablan en exceso con los otros niños mientras se desarrolla la clase. • Hacen ruidos con la boca o con objetos. • Se sientan inadecuadamente, se retuercen o se balancean en su asiento. • Muestran muchas dificultades para adaptarse a las situaciones nuevas que requieren autocontrol, como trabajar en clase a la vuelta del recreo.

Sintomatología**Otros problemas asociados¹****COGNITIVOS**

- Dificultades en funciones ejecutivas (memoria de trabajo verbal y no verbal, flexibilidad cognitiva, • planificación, organización, fluidez verbal y control inhibitorio)
- Déficits en el procesamiento de la información temporal
- Dificultades de aprendizaje (lectura, escritura, ortografía y matemáticas)
- Inadecuada estimación y manejo del tiempo
- Menor sensibilidad a los errores
- Dificultad en el establecimiento y selección de metas

LENGUAJE

- Retraso en el inicio del lenguaje
- Dificultades en el habla
- Capacidad reducida para organizar y expresar las ideas
- Déficits en solución de problemas verbales
- Retraso en la internalización del lenguaje

DESARROLLO MOTOR

- Signos neurológicos menores (lentitud o pobre coordinación motora y movimientos en espejo)
- Lentitud en movimientos motores gruesos
- Dificultad en la ejecución de secuencias motoras complejas

FUNCIONAMIENTO ESCOLAR

- Rendimiento escolar bajo

Indicadores de la sintomatología en el aula**Otros problemas asociados****COGNITIVOS**

- El lenguaje interno no les sirve de guía en su conducta y les lleva a cometer errores.
- Se desmotivan rápidamente ante las tareas escolares, de modo que presentan dificultades en la regulación de la actividad.
- Les cuesta recurrir a experiencias pasadas para actuar adecuadamente, parece que no aprenden de las experiencias positivas o negativas.
- Cuando se encuentran ante un conflicto no disponen de las habilidades necesarias para detenerlo y reconducirlo.
- Conocen las normas pero no siempre las aplican.
- Sobreestiman o subestiman el tiempo necesario para llevar a cabo sus tareas.
- No se detienen a evaluar el resultado de su trabajo o actividad; no se dan cuenta de los errores cometidos.
- Les cuesta priorizar tareas o actividades.

LENGUAJE

- Suelen presentar un discurso desorganizado.
- Les cuesta concretar el léxico.
- Cometen muchos errores en la escritura espontánea.
- Vocalizan en voz baja mientras llevan a cabo las tareas.

DESARROLLO MOTOR

- Presentan torpeza motriz, tanto en la motricidad fina (caligrafía irregular y de trazo muy fuerte, se salen de la línea cuando escriben o dibujan...) como en actividades donde se ejercita la motricidad gruesa (educación física, expresión corporal...).
- En los primeros cursos de escolaridad ya se detectan problemas de coordinación.

FUNCIONAMIENTO ESCOLAR

- Les cuesta organizar y planificar el estudio
 - Tienen dificultades para organizar el tiempo, de modo que ocupan poco tiempo en los aspectos más relevantes y tal vez demasiado en detalles menos importantes.
 - Tienen muchas dificultades para descifrar enunciados.
 - Les cuesta perseverar en el estudio, lo interrumpen muy a menudo.
-

Sintomatología

Otros problemas asociados

FUNCIONAMIENTO ESCOLAR

- Rendimiento escolar bajo

FUNCIONAMIENTO EMOCIONAL

- Déficits en la regulación emocional, tanto de emociones positivas como negativas (reconocimiento y manejo de la ira, y la regulación de la alegría excesiva)
- Dificultad para tolerar las frustraciones
- Dificultades para el reconocimiento de expresiones emocionales faciales

FUNCIONAMIENTO SOCIAL

- Déficits en la comprensión y la atribución social
- Dificultades en la solución de problemas de tipo social
- Bajos niveles de conductas prosociales, de cooperación y participación
- Elevada frecuencia de conductas sociales problemáticas: impulsividad, intromisión, agresión y hostilidad
- Dificultades en la relación con los padres, los hermanos y la familia extensa

Indicadores de la sintomatología en el aula

Otros problemas asociados

FUNCIONAMIENTO ESCOLAR

- Su rendimiento varía mucho en función del día, de la asignatura o del maestro que hay en clase.
- Bajo rendimiento en la realización de tareas, exámenes o pruebas; los resultados obtenidos no demuestran sus niveles de conocimientos.
- Tienen pocas habilidades para organizar de forma secuencial sus ideas.
- No saben priorizar lo que es importante frente a lo que no lo es.
- Olvidan revisar su propio trabajo, sin identificar y corregir los errores que puedan haberse producido.
- Tienen dificultades en la adquisición de la lectura mecánica; ritmo y entonación muy variables.
- Presentan dificultades de comprensión lectora, tanto literal como inferida.
- Presentan dificultades en el aprendizaje del cálculo y de las operaciones aritméticas.
- Tienen muchas dificultades para resolver problemas aritméticos.

FUNCIONAMIENTO EMOCIONAL

- Tienen una baja autoestima, de modo que pueden mostrarse tristes y retraídos, inseguros o fanfarrones delante de sus compañeros y maestros.
- Cambian rápidamente de humor.
- Cuando se frustran ante tareas de mayor dificultad, reaccionan con negativas o de forma muy explosiva.
- Les cuesta privatizar o interiorizar sus emociones tanto positivas como negativas.

FUNCIONAMIENTO SOCIAL

- A veces incumplen las normas que conocen.
 - Desafían al maestro o a los compañeros.
 - Juegan con niños más pequeños o de mayor edad.
 - Se muestran irritables con los maestros y compañeros.
 - Desobedecen las órdenes e instrucciones.
 - Suelen ser alumnos rechazados por sus compañeros; no les invitan a fiestas, no encuentran con quien hacer trabajos.
 - Expresan de forma inadecuada sus deseos, demandas o quejas.
 - Los padres manifiestan tener problemas de obediencia en el hogar.
-

4. Intervención educativa. Orientaciones generales y propuestas didácticas concretas

En este apartado se recogen algunas estrategias y propuestas de intervención para las dificultades de aprendizaje y los problemas de comportamiento que presentan en el aula los niños con TDAH.

4.1. Orientaciones generales. Modificación del entorno de aprendizaje, de la metodología y del sistema de evaluación

A continuación se presentan una serie de recomendaciones generales que el profesor podrá usar en el aula con el objetivo de favorecer el proceso de aprendizaje del niño con TDAH. Los profesores pueden influir sobre las estrategias de aprendizaje y el comportamiento de los estudiantes a través de dos vías: 1) modificando el entorno, la metodología de enseñanza-aprendizaje y la evaluación, y 2) manejando las consecuencias que siguen a las conductas de los chicos en el aula.

Padres y profesores suelen comentar que estos niños pueden tener un comportamiento o rendimiento muy variable, tanto a lo largo del curso como en las diferentes asignaturas. Uno de los factores que pueden influir en esta variabilidad es la metodología que habitualmente usa el profesor y que hace que, ante un educador, el niño se comporte o rinda de una forma y, ante otro, lo pueda hacer de forma diferente.

Existen una serie de pautas que debemos tener especialmente en cuenta ante los alumnos con estas características.

4.1.1. Entorno de trabajo

Lograr un entorno sensible, comprensivo y cercano a las dificultades de los alumnos con TDAH es, con toda seguridad, un buen camino hacia el éxito académico de estos niños. Para ello será necesario el conocimiento, por parte de los profesores y del resto de educadores del centro, de las características del trastorno y de sus repercusiones. Con el fin de instaurar o incrementar aquellos comportamientos deseados y reducir o eliminar aquellos que perjudican

el buen funcionamiento de sus alumnos en la escuela, los profesores deben conocer el trastorno y entrenarse en el manejo de las conductas alteradas dentro del aula.

Modificar las condiciones ambientales del aula favorecerá la concentración de los alumnos y mejorará la conducta del niño con TDAH. Con el objetivo de reducir los estímulos distractores, el niño con TDAH se beneficiará cuando su mesa de trabajo se sitúe cerca del maestro, lo que facilitará el contacto ocular y la supervisión por parte de este. Se deberá evitar colocarlo junto a murales, espacios donde los alumnos almacenan sus tareas, ventanas u otros elementos decorativos. Así, se beneficiará cuando se le ubique en un lugar cercano a la pizarra, en el que estén visibles las normas del aula, las autoinstrucciones que le guíen en la tarea, los sistemas de registro de su conducta positiva o la agenda colectiva de clase.

Los niños deben tener la oportunidad de poder trabajar en un lugar tranquilo; para ello podemos destinar algunos pupitres para que, ubicados en lugares más aislados, sirvan a cualquier alumno para encontrar un espacio donde concentrarse con mayor facilidad. En algunos casos será el mismo niño el que decidirá en qué momento desea acudir a él y en otros será el maestro quien le brinde la idea. También podrá ser un buen lugar para que los compañeros, a menudo cansados de compartir pupitre, encuentren un “lugar para trabajar con mayor tranquilidad”.

Es importante que el maestro le ayude también a mantener ordenado y organizado su espacio de trabajo más cercano, su pupitre, así como la agenda escolar, la carpeta o el material en general.

4.1.2. Metodología de enseñanza-aprendizaje

A. Cómo dar instrucciones

Con el objetivo de facilitar el cumplimiento de las instrucciones por parte del alumno será necesario, en primer lugar, que se establezca contacto ocular o proximidad física con el niño, asegurando así su atención. Se darán las instrucciones de una en una y estas deberán ser concretas, cortas y expresadas con un lenguaje positivo. Una vez se cumplan, serán elogiadas inmediatamente.

Esquema:

- Acercarnos al alumno mirándole a los ojos.
- Dar una sola orden y en positivo.

- Supervisar su cumplimiento.
- Reforzar positivamente (elogiar) si se cumple.
- En caso de que no se cumpla, recordarle nuevamente la orden, acompañarlo e insistir en su cumplimiento.

La comunicación asertiva favorece una buena relación entre el emisor y el receptor. Se caracteriza por ser respetuosa, firme y sincera. Ayuda a exponer de una manera neutra y correcta tanto los deseos como las quejas, de modo que el que recibe la información no se siente atacado ni ofendido. Cuando los educadores del niño con TDAH exponen sus ideas, deben hacerlo de manera asertiva, explicando sus criterios con claridad, respetando y mostrando interés por las opiniones del niño, dejando abiertos los canales de comunicación y de diálogo. Este tipo de interacción guiará al niño para tomar decisiones de forma independiente y autónoma, y favorecerá que pueda expresar lo que piensa y siente, de un modo abierto y sincero, siendo así un referente en su aprendizaje.

B. Cómo explicar los contenidos académicos

Conviene que las explicaciones del maestro sean motivadoras –por ejemplo, acercando el tema a la vida cotidiana del niño– y dinámicas, de modo que permitan una participación frecuente por parte del alumno. El uso de estrategias de aprendizaje variadas ayuda a centrar la atención del alumno con TDAH.

Es importante que las explicaciones o actividades estén previamente bien estructuradas y organizadas, y que el maestro, tras exponerlas, se asegure de que el alumno las ha comprendido. Para ello puede detener su explicación para permitir a los alumnos que formulen preguntas, o puede ser el mismo maestro el que fomente este *feedback* dirigiéndose a ellos y asegurándose así de que el alumno con mayor tendencia a la dispersión va comprendiendo las explicaciones.

Ante explicaciones largas conviene emplear algunas técnicas de supervisión que ayuden a mantener al alumno atento; por ejemplo, señales privadas entre el profesor y el alumno con el fin de recordarle la conducta deseada (hacerle una señal previamente pactada, o darle un pequeño golpecito en el hombro).

C. Asignación de deberes y tareas

Los deberes y tareas para el hogar son importantes para que el niño vaya adquiriendo el hábito de trabajar de forma autónoma y refuerce lo aprendido en clase. No obstante, es importante que el tutor supervise la cantidad de

deberes que los niños con TDAH tienen asignados a casa y, si fuera necesario, limite su cantidad, de modo que se le exijan los de mayor importancia para el aprendizaje. Estos niños, al tener un ritmo de trabajo lento y a menudo desorganizado, acumulan una mayor cantidad de tareas que deberán finalizar en horario extraescolar. Este hecho puede provocar un bajo cumplimiento de sus deberes así como dificultades de comportamiento y autoestima. Puede ser útil el uso de registros o contratos (véanse ejemplos en el anexo 1), con el fin de facilitarle la planificación y realización de los deberes.

D. Agenda escolar

El alumno debe aprender a hacer un buen uso de su agenda. Esta se convertirá en su “aliada” probablemente durante toda su vida. Los adultos con TDAH utilizan la agenda como recordatorio de sus citas, para registrar las tareas pendientes y para un sinnúmero de cosas prácticas que les ayudan en su día a día (anotar la lista de la compra, el lugar donde estacionan el vehículo...). En estos casos debemos evitar que el alumno vea en la agenda a un enemigo, algo que suele suceder cuando esta se ha utilizado como indicador de sus fracasos o mal comportamiento. Para ello se recomienda recurrir a otras vías de comunicación con los padres, como una llamada telefónica, un correo electrónico o una nota en un sobre cerrado. Por lo tanto, la agenda se deberá emplear única y exclusivamente como herramienta de planificación y organización de las tareas, y puede utilizarse también como medio de comunicación positiva con la familia.

E. Tutorías individuales

Dado que el maestro del alumno con TDAH es un pilar fundamental en la intervención del trastorno, es importante que se muestre cercano y sensible a las dificultades de sus alumnos. El espacio de tutorías es fundamental para conocer mejor al niño, valorar sus posibilidades, adaptarse a sus necesidades específicas y desarrollar con él algunas estrategias de aplicación en el aula.

Dedicar de 2 a 3 horas semanales de tutoría individual con el niño permitirá ayudarle a marcarse objetivos concretos y realistas; animarle y enseñarle a utilizar la agenda de forma sistemática; ayudarle y asegurarse de que organiza sus apuntes y tareas; acordar con el niño una serie de señales privadas que le recuerden el comportamiento esperado en el aula (mantenerse sentado o en silencio, levantar la mano para solicitar el turno de palabra...); enseñarle y practicar el uso de autoinstrucciones que le guíen en las tareas (véase el anexo 2); negociar conjuntamente contratos para mejorar el cumplimiento de tareas

o el buen comportamiento, y trabajar con el niño habilidades necesarias para relacionarse con sus compañeros y con los adultos (dedicando un tiempo a practicar la comunicación asertiva, la exposición de quejas o la resolución de conflictos, por ejemplo).

4.1.3. Métodos de evaluación

Las dificultades que presentan los niños con TDAH, relacionadas con las habilidades lingüísticas, de autocontrol, de planificación y de memoria de trabajo hacen que frecuentemente fracasen en la realización de tareas, exámenes o pruebas.

En estos alumnos observamos dificultades a la hora de detener respuestas impulsivas, de modo que responden precipitadamente ante las demandas, o no son capaces de detener conductas, a pesar de darse cuenta de que no son las más adecuadas. Se observan también dificultades para resistirse ante las interferencias y distraerse ante cualquier estímulo. Presentan pocas habilidades para organizar, de forma secuencial, sus ideas, de modo que a menudo producen un discurso desordenado y falto de información. También se aprecian dificultades para organizar el tiempo del que disponen; así, ocupan poco tiempo en los aspectos más relevantes y tal vez demasiado en los detalles menos importantes. A la hora de finalizar olvidan revisar su propio trabajo, sin identificar y corregir los errores que puedan haberse producido.

El resultado de todo ello suele ser un trabajo descuidado, incompleto, falto de aspectos importantes, poco atento a los detalles y que puede llegar a sorprender con información incoherente o con poco sentido para el maestro. Hay que tener en cuenta que el problema central de las personas con TDAH es la dificultad para inhibir las conductas inapropiadas. No es tanto un problema de conocimientos, sino de errores a la hora de aplicarlos.

Por todo ello deberíamos tener en cuenta los siguientes aspectos a la hora de desarrollar actividades de evaluación para estos alumnos, y deberíamos poner especial atención a la hora de preparar los materiales, en el momento de administrarlos y a la hora de corregir los exámenes.

- Es importante que las tareas que se le presentan tengan un formato simple y claro, hay que destacar especialmente la tarea que se le pide (subrayando, por ejemplo, la palabra o palabras clave) y que se asignen

en una cantidad equilibrada. En caso de tratarse de actividades largas, convendría fragmentarlas con el objetivo de que estas sean más manejables y de que el niño pueda ir alcanzando pequeños logros.

- En el momento de desarrollar la tarea, a estos alumnos les resulta útil disponer de una autoguía del proceso que les recuerde algunos puntos importantes: “Primero me paro y analizo, miro bien y decido qué información voy a escribir, empiezo el trabajo y lo hago según mi plan. Finalmente repaso lo que he hecho y compruebo los resultados”.
- Igualmente, será imprescindible la supervisión y el refuerzo constantes. Acercarnos al alumno durante la realización de un examen nos ayudará a dispensarle un *feedback* positivo de su evolución, a centrarlo en su trabajo y a alejarlo de las distracciones, a entrenarlo en la adquisición de velocidad en la realización de los ejercicios, a demorar la respuesta a aquellos que por su impulsividad puede que responda de forma precipitada, etc.
- Al acercarse el momento de finalizar la prueba conviene recordar al alumno la importancia de repasar su trabajo, con la finalidad de que tenga la oportunidad de identificar y corregir los errores que se puedan haber producido, así como encontrar y solventar los olvidos. Para algunos puede ser necesario disponer de más tiempo para desarrollar la prueba o la posibilidad de responder, de forma oral, a algunas de las preguntas.
- Al corregir un examen o un trabajo, el profesor deberá asegurarse de que evalúa aquello que realmente deseaba evaluar, centrándose en si el alumno ha demostrado tener los conocimientos o aprendizajes adquiridos. A menudo estos niños fracasan en sus resultados por errores propios de la sintomatología asociada al trastorno (olvidan responder partes de la pregunta, les falta tiempo para finalizar las tareas, cometen muchos errores ortográficos, etc.) y no tanto por la falta de los conocimientos esperados.
- Una vez el alumno es conocedor del resultado de su prueba conviene orientarlo en el proceso de la autoevaluación, animarlo a valorar la calidad de su trabajo, destacar sus éxitos y ayudarlo a aceptar sus fracasos.

4.2. Manejando las consecuencias que siguen a las conductas de los chicos en el aula

Para los maestros del niño con TDAH el día a día puede resultar difícil. Conseguir un comportamiento adecuado en la escuela requiere un trabajo constante y paulatino que incluirá la puesta en marcha de algunas estrategias de una forma sistemática. La heterogeneidad de los síntomas y conductas alteradas asociadas al trastorno da lugar a que el profesor se plantee cómo actuar y se pregunte si lo que aplica es lo más conveniente. A lo largo de su carrera profesional difícilmente se encontrará con dos chicos con TDAH iguales, unos mostrarán mayores dificultades en el control del comportamiento, otros en la regulación de su atención, muchos de ellos presentarán otros trastornos asociados que podrán ir desde trastornos específicos del aprendizaje a otros trastornos de la conducta o del estado anímico. Actuar ante todo ello puede convertirse en un verdadero reto para cualquier educador.

4.2.1. Manejar el comportamiento. Consideraciones generales

Los niños con TDAH suelen mostrar dificultades de comportamiento o conductas perturbadoras dentro del aula, derivadas de la sintomatología del TDAH (falta de atención, impulsividad e hiperactividad). Así, comportamientos como interrumpir, moverse, no acabar sus tareas, estar distraído o molestar dentro del aula provocan situaciones difíciles de manejar para el maestro, pero que muchas veces son inevitables para el niño.

Un ambiente estructurado, con rutinas, organizado y motivador ayudará al niño con TDAH a mejorar su autocontrol. Además, el maestro debe representar un modelo adecuado para el alumno y sus compañeros. Mostrando una actitud tolerante, flexible y paciente, y comprendiendo las características propias del TDAH (por ejemplo, no castigarle porque se mueve en exceso ya que no puede evitarlo), conseguirá un mejor comportamiento por parte de su alumno.

Dedicar un tiempo a establecer unas normas en el aula ayudará a todos los niños, incluido el niño con TDAH, a saber lo que se espera de ellos, a que se sientan seguros y protegidos, a diferenciar entre lo que está bien y lo que está mal y a asumir las consecuencias de sus actos. Es fundamental explicar cuidadosamente el motivo por el cual se establece la norma, así como las consecuen-

cias de su incumplimiento; que deberán ser siempre lógicas, proporcionadas a la falta y realistas.

Conviene considerar que hay una serie de factores que pueden llevar a un agravamiento del comportamiento de estos chicos y que, si se tienen en cuenta con anterioridad, este empeoramiento se puede evitar. El alumno puede presentar mayor número de conductas perturbadoras cuando la tarea es difícil y aburrida, se le exige un trabajo durante un periodo demasiado prolongado, hay poco control (patios, espacios abiertos, excursiones, transiciones de aulas...), se realizan cambios de actividades que el niño no espera, solo se le recuerdan los errores o es castigado en exceso.

En general el comportamiento del alumno mejorará cuando se le elogie, a través del refuerzo positivo, intentando sorprender al alumno cuando hace alguna cosa bien e ignorando todo aquello que sea posible, mediante la extinción, dejando de atender a un comportamiento concreto que queremos reducir o eliminar.

A continuación se presentan un conjunto de pautas y estrategias de intervención que son útiles para trabajar en el aula con niños con TDAH. Para su presentación se utiliza el caso de Pedro, un niño con TDAH.

4.2.2. Caso Pedro. Presentación del caso

Pedro es un chico de 11 años que estudia 5º de EP en una escuela concertada de su barrio. Este es el primer año en esta escuela ya que los padres decidieron cambiarlo de centro porque en la anterior “siempre estaba castigado”, “no tenía amigos” y porque aunque en la mayoría de informes se indicaba que necesitaba mejorar, los padres sentían que los maestros no le ayudaban. Ya desde el tercer curso de educación infantil (cuando Pedro tenía 5 años), los profesores comentaban que “algo pasaba con él, pero que creían que se trataba de un niño inmaduro y que ya mejoraría con la edad”. Al finalizar 3º de EP, y ante la propuesta por parte del centro de repetir curso, los padres decidieron consultar a un especialista, que le diagnosticó un TDAH de tipo combinado.

Repetió 3º de EP, pero su rendimiento académico no mejoró demasiado. Las dificultades de aprendizaje acumuladas hasta el momento eran importantes debido a la enorme precipitación que presentaba. Aunque Pedro seguía un tratamiento farmacológico, se hizo evidente la necesidad de un apoyo pedagógico más individualizado que le guiara y le proporcionara algunas pautas para motivarlo y centrarlo en el trabajo.

Aunque las mejoras fueron significativas después de iniciar el tratamiento psicopedagógico, los padres de Pedro decidieron cambiarlo de centro.

Al empezar 5º de EP, los nuevos maestros dedicaron muchos esfuerzos a evaluar el nivel real de competencias académicas para intentar adaptarse al máximo a sus necesidades. Observaron que presentaba algunas dificultades importantes en la comprensión lectora, que todavía tenía una caligrafía muy irregular y de trazo fuerte y cortante, que cometía muchos errores ortográficos y que aunque las matemáticas eran verdaderamente su punto fuerte, se equivocaba a menudo al precipitar las respuestas. Así mismo, el rendimiento en los exámenes y en las tareas era muy fluctuante y variable y, además, no presentaba la mayoría de tareas en el plazo estipulado.

Día a día comprueban que presenta muchas dificultades para seguir las instrucciones y mantenerse atento en el trabajo, que se precipita a la hora de responder, que interrumpe las explicaciones del maestro con comentarios irrelevantes, que suele dejar inacabadas las tareas, que pierde materiales u objetos de uso cotidiano, que su pupitre se encuentra desordenado, que olvida la agenda en casa o en la escuela, y que se sienta de cualquier forma, balanceándose continuamente en la silla o levantándose con cualquier excusa. En algunas ocasiones, ante demandas del profesor, se ha mostrado desafiante, ha increpado al maestro o se ha negado a realizar la tarea.

Los compañeros se quejan de que sus comportamientos son a menudo invasivos: se inmiscuye en sus juegos y conversaciones, le cuesta respetar los turnos, y cuando sus compañeros no le hacen caso se frustra fácilmente y puede llegar a reaccionar con rabietas e insultos hacia los demás.

Los maestros, sensibles y muy preocupados por ayudarle, dicen que “es muy listo pero que debería ser más responsable”, “que rinde por debajo de sus posibilidades” y que “debería mejorar notablemente su comportamiento”. La corta relación entre la escuela y la familia es, por el momento, buena, aunque algunos maestros empiezan a incomodarse ante algunas demandas de los padres, que encuentran excesivas y, en ocasiones, un tanto enjuiciadoras.

A. Caso Pedro. Se levanta a menudo de su asiento. Cómo actuar

Es importante que los maestros se aseguren de que todos los alumnos conocen la norma que les indica cómo deben permanecer en el aula. La norma deberá formularse en positivo y estar acompañada de la consecuencia negativa en caso de incumplimiento (en este caso, aplicar la consecuencia más lógica sería, por ejemplo, retirarle temporalmente a Pedro el privilegio de sentarse).

Con frecuencia, conocer la norma no es siempre suficiente, ya que conviene que Pedro recuerde aplicarla. Para ello se utilizan recordatorios visuales o señales privadas entre el maestro y él.

Con el fin de anticiparse al problema, en el momento de iniciar las tareas, el maestro recuerda la norma “solo vendrá a mi mesa aquél que tenga el trabajo acabado; el que tenga una duda que levante la mano y yo me acerco” y se asegura de que Pedro dispone de todo el material necesario para realizar la tarea para, así, evitar que se levante.

Mientras Pedro trabaja el maestro refuerza la conducta correcta (se acerca y le dice “me gusta verte sentado, sé que harás un buen trabajo”) e ignora la incorrecta. Puede, además, elaborar un sistema que le dé a Pedro la oportunidad de ponerse en pie y andar cuando los tiempos de trabajo son largos (dibujar un espacio en el suelo, dar un cargo o responsabilidad...).

A medida que se van poniendo en práctica estas estrategias se está aplicando un entrenamiento en trabajo autónomo, logrando, con el tiempo, espacios más prolongados de trabajo y con menor número de interrupciones. A la hora de llevar a cabo este entrenamiento debemos recordar aplicar consistentemente el refuerzo positivo y el reconocimiento del esfuerzo que supone para el niño con TDAH permanecer sentado trabajando él solo. Así que, por ejemplo, cuando Pedro demuestra ser capaz de estar sentado los minutos pactados durante la tarea, puede realizar después una actividad de su agrado (un rato de ordenador, ayudar a otro compañero, dibujar...).

B. Caso Pedro. Interrumpe constantemente. Cómo actuar

Nuevamente se le ofrece la norma por escrito o a través de un dibujo en un lugar visible (“para intervenir es necesario estar en silencio, sentado en la silla y con la mano levantada”), se pactan con él consignas silenciosas como recordatorio (tocar, mirar, hacer un guiño) y el maestro se mantiene cerca de Pedro. Con el fin de recordarle el modelo correcto se aprovechan algunas situaciones con otros niños haciendo uso de la alabanza específica, en la que se explica, de forma muy clara, la conducta o comportamiento que se quiere fomentar. Un ejemplo de ello sería cuando el maestro dice en voz alta al referirse a otro niño “a ver a quién pregunto... a Alberto que está sentado, en silencio y con la mano levantada”.

Es importante reforzar la conducta correcta siempre que esta se da: “me gusta que Pedro recuerde que ha de levantar la mano y esperar que yo le diga que hable. Gracias, Pedro”, y sin esperar a que se produzca de forma excelente, elogiando cualquier aproximación a la misma. Podemos darle al niño un

pequeño margen de interrupción, pactando previamente con él una interrupción legal (por ejemplo, que nos pueda decir “Profesora, cuando puedas...”). Con ello, al posponer la interrupción le ayudamos a adquirir un mayor autocontrol, pues le forzamos a contenerse, a la vez que conseguimos disminuir el número de interrupciones.

Ante los casos en los que Pedro continúa interrumpiendo, se ofrecen pequeños recordatorios de la norma y se ignora la conducta (“Ahora es tu turno de escuchar y el mío de hablar. Si quieres decir algo, quédate en silencio, bien sentado y levanta la mano”). A aquellos niños poco autónomos, que solicitan continuamente la atención de su maestro, podemos ofrecerles un medio adicional para reclamar ayuda, permitiendo, por ejemplo, que dispongan de una tarjeta roja que dejarán sobre la mesa cuando necesiten la ayuda del maestro.

Otra estrategia muy útil y muy motivadora, para actividades más dialogadas o verbales, es disponer de una bolsa con todos los nombres del grupo escritos en tarjetas. Se le pide al niño con TDAH que sea el encargado de sacar las tarjetas con el nombre del compañero que tiene la palabra. Esta estrategia contribuye a que todo el grupo esté expectante y pendiente de quien tendrá la palabra. Además, durante ese tiempo se garantiza que el alumno con TDAH realice una tarea incompatible con el comportamiento que se quiere mejorar.

C. Caso Pedro. Molesta a los compañeros de pupitre. Cómo actuar

Estos chicos suelen molestar a sus compañeros de mesa, ya que se mueven, se balancean, hacen ruiditos o les chinchán por cualquier motivo. Por este motivo se debe encontrar una estrategia que permita sentar al alumno con mayores dificultades junto a un compañero que acostumbre a presentar buen comportamiento, pero sin que ello produzca mayor desgaste entre los compañeros. Así, es posible que convenga llevar a cabo cambios de pupitre con más frecuencia, teniendo en cuenta las características propias de cada niño.

Cuando Pedro trabaja correctamente junto a su compañero o compañeros se le elogia mediante la alabanza específica y públicamente ante el resto de niños (“me gusta la forma en que Pedro está trabajando con su compañero”). De forma privada podemos dedicar un tiempo personal a hablar sobre los sentimientos que genera en los compañeros cuando invade su espacio, los interrumpe, habla en exceso, etc.

En el momento de trabajar, cuando se observan dificultades, le ofrecemos un espacio para él solo donde pueda trabajar tranquilamente, pero se lo presentamos como un “lugar para trabajar tranquilo” y no un “lugar para que no

molestes". Este espacio podrá ser visitado por él, o por cualquier otro niño, cuando crea que necesita trabajar con mayor concentración o tranquilidad, añadiéndolo a la lista de normas que se aplican en el aula. En caso de incumplimiento de la norma aplicamos el *tiempo fuera* con la siguiente consigna: "Únete a tu compañero cuando creas que puedes trabajar en silencio".

Así mismo, ante algunas situaciones en las que Pedro aumenta su nivel de activación o el comportamiento disruptivo va a más, se pide que salga de la clase con algún objetivo muy concreto ("Pedro, llévale estos libros a Montse y ayúdala a colocarlos en su estantería"). En estos casos será muy conveniente tener como buenos aliados a los maestros de las clases más próximas, con el fin de que contribuyan positivamente a mejorar el comportamiento del alumno.

D. Caso Pedro. Pierde el control y a veces desafía. Cómo actuar

Es importante que ante los chicos que se frustran con facilidad y a los que les cuesta mantenerse calmados, los adultos que les rodean comprendan y entiendan bien sus dificultades. Comprenderles les ayudará a reducir las conductas disruptivas y mejorará la tolerancia a la frustración. Identificar ante qué situaciones el niño puede mostrarse más irritable o colérico ayudará al maestro a prevenir episodios muy incómodos y a ofrecerle, antes de que sucedan, diferentes alternativas para encontrar la mejor solución.

El refuerzo positivo es la mejor estrategia para el control de la conducta: genera autoestima y respeto. Por ejemplo, estaremos especialmente atentos cuando Pedro camine de forma tranquila por el pasillo, o cuando respete la fila en el comedor, para elogiar su buen comportamiento a la vez que se ignoran algunas de sus conductas, sobre todo aquellas que hace para llamar la atención. Conviene señalar que al principio del proceso de extinción, la intensidad y la frecuencia de la conducta que se quiere eliminar aumentan; pero esto no significa que la estrategia no funcione; es necesario persistir, de forma paciente y con constancia, hasta observar una disminución de la conducta problemática.

Cuando Pedro desafía, inicialmente se le ofrecen otras alternativas de solución ("está bien, si no lo quieres dibujar, escríbelo"). En caso de que no dé resultado no se entra en enfrentamientos ni en luchas de poderes (se evitan comentarios como "aquí quien manda soy yo"), tampoco hay que caer en lamentaciones, o en agresiones verbales o físicas. El maestro se mantiene firme (le dice: "después hablamos"), ignora sus comentarios y continúa normalmente la actividad. Si en alguna ocasión Pedro pierde completamente el control se le retira del aula y se le acompaña hasta un lugar, pactado previamente, en el

que se le puede supervisar mínimamente. Aun así, se ha de evitar el abuso de la expulsión del aula, pues esta estrategia no favorece el autocontrol del niño con TDAH y únicamente genera más frustración y desapego con la actividad académica. Como alternativa, se pacta con él un sistema de avisos visuales: con el primero, el alumno se levanta y se mantiene de pie al lado de la silla; con el segundo, se mantiene de pie al final de la clase, y solo con el tercero Pedro abandona el aula.

Para niños de educación infantil y primaria se puede aplicar el tiempo fuera como técnica para reducir este comportamiento. Consiste en aislar al niño en un lugar carente de estímulos durante un periodo, después de que se dé una determinada conducta que queremos reducir (insultar, pegar, tener rabietas...). Previamente informaremos al niño bajo qué conductas, en qué lugar y cuánto tiempo deberá permanecer en el lugar determinado, y aplicaremos aproximadamente un minuto de tiempo por año de edad (no hay que superar los 5 o 7 minutos). La consigna que le da el maestro, tras producirse una de las conductas que queremos reducir, es “Pedro, siéntate en la silla y quédate en silencio. Únete a nosotros cuando estés en condiciones de no chillar” y una vez finalizado el tiempo: “Me alegra que quieras seguir las normas. Por favor, ven con nosotros”.

Asimismo, existen técnicas que tienen como objetivo favorecer el autocontrol y la relajación ante situaciones estresantes o que generan rabia. La técnica de la tortuga está dirigida a niños desde preescolar hasta segundo curso de EP. Su aplicación parte de la explicación de un cuento (véase el anexo 3) para que el niño se identifique con el personaje que lo protagoniza. Ante una situación potencialmente estresante, el maestro dice la palabra *tortuga*, el niño adopta una posición previamente entrenada (imitando a la tortuga que se introduce dentro de su caparazón: barbilla en el pecho, mirada al suelo, brazos y puños cerrados y en tensión, estirados a lo largo del cuerpo), cuenta hasta 10 y procede a relajar de nuevo todos sus músculos. El maestro ha de reforzar este entrenamiento, para que el niño se anime a utilizar esta estrategia de forma autónoma, cuando se sienta inquieto, o ante situaciones que le resultan de difícil control.

E. Caso Pedro. Ayudarlo a comprender enunciados

El alumno con TDAH suele presentar más errores de los que debería, según el nivel de aprendizaje alcanzado, a la hora de realizar los ejercicios de clase, de resolver los problemas o de responder a las preguntas de los exámenes. Estos

errores se deben, bien a que precipita las respuestas, bien a que lee los enunciados haciendo barridos muy generales de la información o bien a que olvida partes importantes de la tarea que debe realizar.

En el caso de Pedro, con el objetivo de fomentar un trabajo más reflexivo y reposado, el maestro le proporciona una guía de autoinstrucciones para comprender enunciados, que puede utilizar cada vez que tiene que resolver ejercicios de forma autónoma. Algunos ejemplos de esta guía son los siguientes:

- En primer lugar, lee todo el enunciado entero. Cuando acabes, pregúntate ¿de qué trata lo que acabo de leer?
- Después de responder a la pregunta, vuelve al principio y empieza a leer de nuevo.
- Traza una línea vertical cada vez que encuentres una signo de puntuación o una letra “y”. Así te asegurarás de saber cuántas tareas tienes que realizar.
- Antes de realizar la tarea, subraya o rodea la palabra o palabras clave (normalmente verbo) que te indican qué debes hacer. Una vez realizado esto, empieza la tarea.

F. Caso Pedro. Estrategias para ayudarle a comprender lo que lee

Muchas veces el alumno con dificultades para comprender lo que lee presenta también una lectura mecánica de baja calidad. Es por ello que, antes de facilitar estrategias para mejorar la comprensión, habrá que asegurarse de que el alumno tiene un mínimo dominio de la habilidad lectora. Para ello, el maestro ha de motivar al alumno para que lea unos cuantos párrafos de un libro que le guste, o de otros textos que sean de su interés. Cuando acabe de leer, ha de dedicar un minuto a contar las palabras leídas, utilizando registros de lectura cronometrada. Es imprescindible, para que estas estrategias funcionen, que el maestro refuerce positivamente tanto la ejecución de la tarea como las mejoras observadas.

Así, en el caso de Pedro se le propone realizar una lectura individual y compartida con adultos significativos para el niño (padres y maestro) que refuerce la adquisición del hábito lector. Para determinar los turnos de lectura se le dice “tú leerás las dos primeras líneas del párrafo, y luego seguiré yo”. Al acabar la lectura de los párrafos escogidos, se hace un minuto de lectura cronometrada, se cuenta el número de palabras correctamente leídas en este minuto y se anota en el registro de lectura.

En el caso de que los niños tengan dificultades para seguir correctamente la línea que están leyendo, se les puede ayudar con un cartón señalador, previamente confeccionado por el alumno.

Con el fin de mejorar la calidad de la comprensión lectora de Pedro, se empieza por formular preguntas muy literales de fragmentos muy cortos de un texto para pasar paulatinamente a responder a preguntas más amplias y de inferencia.

G. Caso Pedro. Estrategias para ayudarle a mejorar la caligrafía

Cuando el docente se propone ayudar a Pedro a mejorar la calidad de la grafía, en primer lugar se hace varias preguntas: “¿la mala letra se produce por rapidez y descuido debido a su impulsividad...? ¿Se produce por despistes, porque no se fija donde tiene que iniciar el escrito o apoyar las palabras...? ¿Comete errores concretos en algunos trazos: no finaliza la *r*, no cierra las vocales...?”. Según las respuestas que se obtengan y los errores que cometa Pedro, se actuará de una forma o de otra.

La caligrafía se practica ofreciéndole plantillas de doble o cuádruple línea y se le permite el uso de diferentes instrumentos de escritura (adaptadores para los lápices o bolígrafos que facilitan la sujeción y mejoran el trazo). Además, si las incorrecciones posturales son importantes y responsables de la mala grafía, tal vez convendrá corregir la postura y/o la forma de coger el lápiz. La intervención se enfoca de una manera muy personalizada, y solo se insiste en aquellas palabras o grupos de letras que realmente son imposibles de descifrar. Ante errores de tipo atencional (despistes) es mucho más efectivo reforzar positivamente la escritura de palabras bien escritas. En el caso de Pedro, una vez finalizado un escrito se revisa, junto con él, el número de palabras escritas correctamente, y se le indica específicamente con marcadores de un color llamativo la localización de los éxitos, por ejemplo, “Muy bien, has apoyado todas las letras sobre la línea”.

H. Caso Pedro. Cómo mejorar la ortografía

Los niños con TDAH suelen hacer mayor número de errores ortográficos que sus compañeros, debido principalmente a la combinación de dos factores: las dificultades para atender ante la explicación de la norma ortográfica y la dificultad para pararse y pensar en la norma ortográfica que rige la escritura de una palabra dudosa. Estos dos hechos explican por qué la repetición o práctica reiterada de las normas conducen a la mejora del rendimiento. Por tanto, si el

docente está convencido de que la mayoría de veces estos errores se producen a causa de la inatención o la impulsividad se le indica con una instrucción, que cumple una función de recordatorio, qué norma ortográfica concreta debe repasar al finalizar el escrito. A Pedro, además de utilizar esta estrategia con él, se le permite tener una hoja de normas delante, lo que le ayuda a mejorar bastante la calidad de sus textos.

I. Caso Pedro. Estrategias para mejorar la expresión escrita

Cuando a Pedro se le entrega una hoja en blanco y se le pide que escriba un texto, son muchas las preguntas que le vienen a la cabeza “¿Y sobre qué escribo? ¿Por dónde empiezo? ¿Cómo empiezo? ¿Cómo lo organizo?”. Son tantas las dudas que aparecen que normalmente se bloquea y se paraliza. En este caso, una buena forma para ayudarlo es entregarle una guía con autoinstrucciones, en la que se concretan las diferentes preguntas que debe responder para completar las partes del texto que está trabajando. Si el hecho de no saber sobre qué escribir le ralentiza, se le dan ideas que le ayuden a arrancar.

J. Caso Pedro. Estrategias para mejorar el cálculo

Del mismo modo que con el entrenamiento lector, cuando el niño presenta dificultades en el cálculo mental, es conveniente que el docente supervise el trabajo individualizado diariamente. Es conveniente proponer pocas operaciones para cada día, y reforzar su ejecución y cualquier mejora por pequeña que sea. Para reducir el uso de estrategias inmaduras de conteo (como contar con los dedos), se insiste sobre unas mismas operaciones, una y otra vez, hasta que se automaticen y se permiten recursos alternativos como soportes manipulativos.

En el caso de Pedro cuando cambia el signo de la operación, debido a la precipitación o a los problemas de atención, es útil hacer uso de una estrategia que le obligue a dedicar un tiempo a pensar. Una buena idea es pintar los signos siempre del mismo color antes de empezar a operar, por ejemplo:

- (+) de color verde
- (-) de color rojo
- (·) de color azul
- (:) de color naranja

K. Caso Pedro. Cómo ayudarlo a mejorar en la resolución de problemas

En el caso de los niños con TDAH, las dificultades para resolver problemas pueden deberse a que hacen una lectura impulsiva o poco reflexiva, lo que

dificulta la comprensión de los datos que el problema proporciona. También es frecuente que presenten dificultades para identificar las partes importantes o relevantes del problema, dificultades para aplicar conocimientos previos, falta de una secuencia lógica para resolverlo, y/o cálculos descuidados e imprecisos. El trabajo mediante autoinstrucciones, que les obligan a parar y fijarse más en lo que hacen, evita la lectura precipitada, les ayuda a comprender el enunciado y a identificar los datos y las operaciones necesarias para resolver los problemas. Un ejemplo de una estrategia que es eficaz para trabajar la resolución de problemas matemáticos es la siguiente:

1. **PARO** querrá decir “dejo el lápiz sobre la mesa; aún no lo necesito”
2. **MIRO**: “observo la hoja y leo todo el enunciado del problema”
3. **DECIDO**: “subrayo los datos y busco la palabra clave que me indica lo que tengo que hacer... creo que es una suma”
4. **SIGO**: “ahora ya puedo coger el lápiz y hacer lo que he decidido: haré una suma”
5. **REPASO**: “vuelvo a hacer la operación más despacio, compruebo el resultado y me pregunto si tiene sentido”

En el caso de Pedro, además de esta estrategia, como presenta dificultades en el reconocimiento de la operación que debe utilizar para resolver con éxito los problemas, se le entrena mediante la siguiente autoinstrucción:

Sumar = PONER cosas (+)

Restar = QUITAR cosas (-)

Multiplicar = PONER cosas (+) MUCHAS VECES (·)

Dividir = REPARTIR cosas (:)

Una forma gratificante de trabajar con esta estrategia es a través de ejercicios en los que solo debe identificar la operación y no se le exige la resolución completa del problema.

L. Caso Pedro. Ayudarle a hacer un uso adecuado de la agenda escolar

El alumno debe aprender a hacer un buen uso de su agenda. Para ello es necesaria la colaboración del maestro. En el caso de Pedro se diseñan diferentes estrategias con el fin de asegurarse de que cada día completa adecuadamente su agenda y anota en ella todos sus deberes. Una de estas estrategias consiste en que

el maestro propone que sean los mismos alumnos los que se intercambien sus agendas y revisen si todo está correcto; el maestro dice “hoy cada uno de vosotros intercambia su agenda con el niño que tiene a su derecha”, y puede ir modificando la consigna.

Uno de los aspectos que se acuerdan entre la escuela y la familia de Pedro es el de mejorar la comunicación y el de evitar que la agenda sirva de indicador de su mal comportamiento o escaso rendimiento. Así, cuando se produce algún episodio o incidente relacionado con un mal comportamiento por parte de Pedro, la escuela se comunica con la familia por vía telefónica. El maestro pacta previamente con los padres un día y un horario concreto para comunicarse. Durante las primeras semanas de curso, cuando más problemas de conducta presentaba Pedro, las llamadas se producían semanalmente, pero al paso de los días estas se van distanciando y se dedican únicamente a comentar aspectos o episodios realmente importantes.

M. Caso Pedro. Facilitarle el estudio

El maestro del alumno con TDAH debe asegurarse de que este sabe cuáles son los contenidos que ha de estudiar y ayudarle a establecer un horario de estudio. En el caso de Pedro, antes de empezar el proceso de estudio para un examen, el docente se cerciora de que Pedro sabe qué contenidos ha de estudiar. Así, le ayuda concretándole el material y señalándole lo que considera más importante. También se le ha ayudado a realizar una buena planificación del tiempo de estudio, a fin de lograr que este sea verdaderamente efectivo. Para ello, junto con los padres, se sigue la siguiente estrategia: (1) intentar que el tiempo de estudio sea lo más fijo posible; es decir, convendrá estudiar siempre a la misma hora y durante el mismo espacio de tiempo. Es sabido que esto no será siempre posible, porque a veces se darán situaciones que no lo permitirán, pero se ha de procurar establecer periodos fijos; (2) durante el tiempo programado de estudio, se cambia de materia o de actividad, para evitar dedicar mucho tiempo a una misma asignatura y nada a otra; (3) se ayuda a Pedro a fragmentar la tarea en varios días y se supervisa dicha división; (4) se han programado unos espacios de pausa o descanso en medio del periodo de estudio, con actividades tranquilas, que no requieran demasiado tiempo, y que le ayudan a dedicarse al estudio de forma más concentrada. Así mismo, al empezar la sesión de estudio, se le proponen actividades agradables y motivadoras como recompensa para hacer al final del tiempo de estudio.

N. Caso Pedro. Cómo lograr las entregas dentro del plazo establecido

Las dificultades en la organización y en el manejo del tiempo hacen que a veces Pedro no entregue los trabajos en el momento asignado. Con el fin de conseguirlo, el maestro le divide la tarea final en pequeños objetivos semanales que debe presentar. De este modo, el maestro supervisa la tarea que va realizando Pedro, corrige lo que considera oportuno y consigue un mejor resultado final. Para llevar a cabo dicha supervisión, se utilizan calendarios mensuales, en los que se marcan las diferentes entregas. A su vez, estos calendarios dan a Pedro una idea del tiempo total del que dispone para hacer las tareas.

O. Caso Pedro. Cómo mejorar la relación con la familia.

Conviene que la relación familia-escuela sea flexible, fluida y de máxima colaboración. La relación será más efectiva cuando se establezcan pactos y objetivos conjuntos, que se supervisen y refuercen tanto en casa como en la escuela, con el fin común de que el niño se adapte a la escuela y progrese en su aprendizaje del modo más adecuado posible. Pero este objetivo no siempre es fácil, y más cuando se trata de un alumno con comportamiento disruptivo, como es el caso de Pedro. Es importante comprender las dificultades con las que las familias de niños con TDAH se encuentran en su día a día. Todos los profesionales que están en contacto con Pedro conocen la existencia del TDAH y sus repercusiones, con el objetivo de que las adaptaciones sean verdaderamente efectivas. De este modo se asegura el refuerzo y el elogio, cuando lleva a cabo alguna actividad que se sabe que le ha costado más esfuerzo que a los demás. Durante las entrevistas, los maestros se muestran sensibles a las preocupaciones que manifiestan los padres, escuchan activamente y exponen los objetivos de trabajo en términos positivos; explican detenidamente qué se espera de Pedro y qué medidas o modificaciones se llevarán a cabo para lograrlo, y se evita centrar la reunión en los aspectos relativos al mal comportamiento o a los problemas de rendimiento de Pedro. Las reuniones finalizan estableciendo unos objetivos para trabajar entre reuniones, y acordando un nuevo encuentro para valorar la consecución de estos objetivos.

En el cuadro 3 se recogen, de forma resumida y enunciativa, las estrategias que se pueden aplicar para intervenir en los problemas de comportamiento y de aprendizaje más frecuentes en el aula, y se relacionan con los síntomas y conductas alteradas propias del TDAH que aparecen en los cuadros 1 y 2.

Cuadro 3. Síntomas y problemas asociados al TDAH, manifestaciones frecuentes en el aula y estrategias de intervención

Sintomatología	Indicadores de la sintomatología en el aula	Estrategias de intervención en el aula
Desatención - No prestan atención a los detalles, cometen errores en las tareas escolares, no prestan atención en los juegos. - No se concentran en las tareas escolares. - Tienen mucha dificultad para seguir las instrucciones o las normas. - Son desorganizados en el trabajo. - No acaban lo que empiezan. - Pasan con frecuencia de una actividad a otra. - Olvidan cosas necesarias para el trabajo. - Parece que no escuchan. - Evitan tareas que requieren esfuerzo mental sostenido - Extravían objetos necesarios para las actividades o juegos.	Desatención - Les cuesta estar atentos escuchando una explicación. - Son lentos en la ejecución de sus tareas y se distraen con facilidad. - Les cuesta obedecer las instrucciones, se muestran pasivos o ensimismados. - Pierden u olvidan el material escolar como la agenda, la carpeta, los lápices, etc. - Les cuesta adquirir los hábitos propios de la edad, como colgar la bata, prepararse para empezar la clase, etc. - Suelen tener el pupitre desordenado y con objetos no necesarios, como juguetes, cuerdas, piedras, etc. - A menudo no presentan los deberes u olvidan en casa o en la escuela el material para hacerlos. - Hacen un uso inadecuado de la agenda, olvidan anotar sus deberes o lo hacen de forma incompleta. - No acaban lo que empiezan y dejan incompletas sus tareas. - Pierden el contacto visual. - No repasan su trabajo.	Desatención - Situar al alumno con TDAH cerca de la pizarra. - Mantener frecuentemente el contacto ocular. - Supervisar muy a menudo su trabajo. - Elogiar sus periodos de mayor concentración o de atención. - Evitar colocarlo junto a murales, espacios donde los alumnos almacenan sus tareas, ventanas o elementos decorativos. - Colgar en el aula, cerca de él, una norma que le recuerde que debe estar atento. - Dar las instrucciones de una en una, de forma concreta, con enunciados cortos y con un lenguaje positivo. - Elogiar de forma inmediata el cumplimiento de una instrucción. - Utilizar registros diarios con el fin de recordarle el material que necesita. - Establecer alternativas para cuando olvida algún material en casa. - Recordarle, mediante señales privadas o recordatorios visuales, que debe repasar la tarea una vez finalizada. - Ayudarle a mantener su pupitre y el material ordenados. - Destinar en el aula un espacio al que el alumno pueda acudir para concentrarse con mayor facilidad.
Hiperactividad-impulsividad - Se mueven excesivamente (pies y manos, o se remueven en el asiento). - Corren o saltan en situaciones o lugares inapropiados. - Están siempre "en marcha". - Hablan mucho. - Responden antes de que se acaben las preguntas.	Hiperactividad-impulsividad - Interrumpen al maestro o a los compañeros. - Hacen comentarios irrelevantes. - No respetan el turno de palabra o de juego. - Muestran dificultades para mantener el orden en la fila.	Hiperactividad-impulsividad Establecer y colocar en un lugar visible la norma que le recuerde cómo debe intervenir o cómo debe permanecer sentado.

Sintomatología	Indicadores de la sintomatología en el aula	Estrategias de intervención en el aula
<i>Hiperactividad-impulsividad (cont.)</i> • Interrumpen con frecuencia a los demás. • No esperan su turno en juegos u otras actividades. • Tienen problemas de relación: no cumplen las reglas de los juegos, se entrometen, molestan.	<i>Hiperactividad-impulsividad (cont.)</i> • Presentan comportamientos imprudentes y tienen accidentes, como caerse de lugares elevados, pincharse o cortarse con unas tijeras. • Corretean o deambulan por el aula. • Juegan con material inapropiado. • Rompen o descuidan el material propio y del aula. • Llevan a cabo otras actividades diferentes a las que deben realizar. • Hablan en exceso con los otros niños mientras se desarrolla la clase. • Hacen ruidos con la boca o con objetos. • Se sientan inadecuadamente, se retuercen o se balancean en su asiento. • Muestran muchas dificultades para adaptarse a las situaciones nuevas que requieren autocontrol, como trabajar en clase a la vuelta del recreo.	<i>Hiperactividad-impulsividad (cont.)</i> • Utilizar señales privadas con el alumno con el fin de que recuerde la conducta deseada (hacerle una señal o darle un pequeño golpecito en el hombro). • Reforzar positivamente el cumplimiento de la norma o la aproximación a su cumplimiento. • Aprovechar algunas situaciones con otros niños para mostrar el comportamiento correcto, mediante la alabanza específica. • Ignorar algunas de sus conductas disruptivas de escasa gravedad. • Disponer de guías o de autoinstrucciones que guíen su comportamiento. • Utilizar sistemas de registro de su conducta positiva. • Aplicar consecuencias lógicas cuando no cumple las normas. • Asignarle responsabilidades o cargos que le permitan legalizar el movimiento. • Asignar en el aula un "lugar para trabajar con mayor tranquilidad".
Otros problemas asociados¹ COGNITIVOS • Dificultades en funciones ejecutivas (memoria de trabajo verbal y no verbal, flexibilidad cognitiva, planificación, organización, fluidez verbal y control inhibitorio) • Déficits en el procesamiento de la información temporal • Dificultades de aprendizaje (lectura, escritura, ortografía y matemáticas) y de rendimiento académico • Inadecuada estimación y manejo del tiempo	Otros problemas asociados COGNITIVOS • El lenguaje interno no les sirve de guía en su conducta y les lleva a cometer errores. • Se desmotivan rápidamente ante las tareas escolares, de modo que presentan dificultades en la regulación de la actividad. • Les cuesta recurrir a experiencias pasadas para actuar adecuadamente, parece que no aprenden de las experiencias positivas o negativas.	Otros problemas asociados COGNITIVOS • Proporcionar al alumno autoinstrucciones que le ayuden a secuenciar y organizar su pensamiento y su tarea. • Elogiar la práctica por parte del alumno de las autoinstrucciones, pues suponen un sobreesfuerzo para él. • Durante la tarea, supervisar y elogiar frecuentemente para mantener un buen nivel de motivación.

Sintomatología	Indicadores de la sintomatología en el aula	Estrategias de intervención en el aula
<i>Otros problemas asociados (cont)</i>	<i>Otros problemas asociados (cont)</i>	<i>Otros problemas asociados (cont)</i>
COGNITIVOS • Menor sensibilidad a los errores • Dificultad en el establecimiento y selección de metas	COGNITIVOS • El lenguaje interno no les sirve • Cuando se encuentran en un conflicto no disponen de las habilidades necesarias para detenerlo y reconducirlo. • Conocen las normas pero no siempre las aplican. • Sobreestiman o subestiman el tiempo necesario para llevar a cabo sus tareas. • No se detienen a evaluar el resultado de su trabajo o actividad; no se dan cuenta de los errores cometidos. • Les cuesta priorizar tareas o actividades.	COGNITIVOS • Proporcionar al alumno • Utilizar recordatorios visuales como fotos o imágenes que le recuerden en el momento preciso la norma a seguir. • Reforzar el uso de autoinstrucciones que le ayuden a detener la conducta inadecuada como el uso del STOP. • Indicarle los tempos durante la tarea. • Enseñarle y recordarle cómo repasar el trabajo.
LENGUAJE • Retraso en el inicio del lenguaje • Dificultades en el habla • Capacidad reducida para organizar y expresar las ideas • Déficits en solución de problemas verbales • Retraso en la internalización del lenguaje	LENGUAJE • Suelen presentar un discurso desorganizado. • Les cuesta concretar el léxico. • Cometen muchos errores en la escritura espontánea. • Vocalizan en voz baja mientras llevan a cabo las tareas.	LENGUAJE • Proporcionar al alumno una guía o autoinstrucciones que le ayuden a comprender enunciados o a desarrollar escritos. • Premiar el trabajo bien hecho, y evitar destacar los errores.
DESARROLLO MOTOR • Signos neurológicos menores (lentitud o pobre coordinación motora y movimientos en espejo) • Lentitud en movimientos motores gruesos • Dificultad en la ejecución de secuencias motoras complejas	DESARROLLO MOTOR • Presentan torpeza motriz, tanto en la motricidad fina (caligrafía irregular y de trazo muy fuerte, se salen de la línea cuando escriben o dibujan...) como en actividades donde se ejercita la motricidad gruesa (educación física, expresión corporal...). • En los primeros cursos de escolaridad ya se detectan problemas de coordinación.	DESARROLLO MOTOR • Para mejorar la grafía, ofrecerle plantillas de doble o cuádruple línea. • Corregir la postura y/o la forma de coger el lápiz. • Permitirle el uso de diferentes instrumentos de escritura. • Proponer intervenciones muy personalizadas y solo insistir en aquello que debe mejorar, elogiando siempre el trabajo bien realizado. • Utilizar registros de palabras escritas correctamente destacando los éxitos.

Sintomatología	Indicadores de la sintomatología en el aula	Estrategias de intervención en el aula
<i>Otros problemas asociados (cont.)</i>	<i>Otros problemas asociados (cont.)</i>	<i>Otros problemas asociados (cont.)</i>
FUNCIONAMIENTO ESCOLAR • Rendimiento escolar bajo	FUNCIONAMIENTO ESCOLAR • Les cuesta organizar y planificar el estudio • Tienen dificultades para organizar el tiempo, de modo que ocupan poco tiempo en los aspectos más relevantes y tal vez demasiado en detalles menos importantes. • Tienen muchas dificultades para descifrar enunciados. • Les cuesta perseverar en el estudio, lo interrumpen muy a menudo. • Su rendimiento varía mucho en función del día, de la asignatura o del maestro que hay en clase. • Bajo rendimiento en la realización de tareas, exámenes o pruebas; los resultados obtenidos no demuestran sus niveles de conocimientos. • Tienen pocas habilidades para organizar de forma secuencial sus ideas. • No saben priorizar lo que es importante frente a lo que no lo es. • Olvidan revisar su propio trabajo, sin identificar y corregir los errores que puedan haberse producido. • Tienen dificultades en la adquisición de la lectura mecánica; ritmo y entonación muy variables. • Presentan dificultades de comprensión lectora, tanto literal como inferida. • Presentan dificultades en el aprendizaje del cálculo y de las operaciones aritméticas. • Tienen muchas dificultades para resolver problemas aritméticos.	FUNCIONAMIENTO ESCOLAR • Recordar las normas antes de iniciar las tareas. • Reforzar positivamente, y de forma pública, cualquier aproximación al buen comportamiento de todos los alumnos. • Permitir que los alumnos soliciten ayuda o atención mediante el uso, por ejemplo, de tarjetas de colores. • Hacer las explicaciones de forma motivadora y dinámica, que permita la participación frecuente por parte del alumno. • Supervisar la cantidad de deberes que tiene asignados para casa y, si fuera necesario, limitar la cantidad. • Utilizar registros o contratos con el fin de facilitar la planificación y realización de los deberes. • Supervisar cada día la agenda, o procurar que lo supervisen entre sí los mismos alumnos. • Evitar utilizar la agenda como indicador de sus fracasos o mal comportamiento; para ello recurrir a la llamada telefónica, al correo electrónico o a un sms. • Dedicar de 2 a 3 horas semanales de tutoría individual con el niño con el fin de ayudarle a organizarse, relacionarse mejor con los compañeros y mejorar su comportamiento. • En pruebas y exámenes, destacar las instrucciones que se le demandan, supervisar su ejecución y fraccionar las tareas si son muy largas. • Ante las dificultades en la lectura, proponer textos cortos y motivadores.

Sintomatología	Indicadores de la sintomatología en el aula	Estrategias de intervención en el aula
<i>Otros problemas asociados (cont.)</i>	<i>Otros problemas asociados (cont.)</i>	<i>Otros problemas asociados (cont.)</i>
		FUNCIONAMIENTO ESCOLAR • Practicar con el alumno la lectura compartida. • Permitir que el niño utilice guías o autoinstrucciones en el aula para llevar a cabo sus tareas, como para operar o resolver problemas aritméticos. • Utilizar registros para anotar sus progresos en tareas de cálculo. • Reforzar positivamente el proceso, y no tanto el resultado final de su trabajo.
FUNCIONAMIENTO EMOCIONAL • Déficits en la regulación emocional tanto de emociones positivas como negativas (reconocimiento y manejo de la ira, y la regulación de la alegría excesiva) • Dificultad para tolerar las frustraciones • Dificultades para el reconocimiento de expresiones emocionales faciales	FUNCIONAMIENTO EMOCIONAL • Tienen una baja autoestima, de modo que pueden mostrarse tristes y retraídos, inseguros o fanfarrones delante de sus compañeros y maestros • Cambian rápidamente de humor. • Cuando se frustran ante tareas de mayor dificultad, reaccionan con negativas o de forma muy explosiva. • Les cuesta privatizar o interiorizar sus emociones tanto positivas como negativas.	FUNCIONAMIENTO EMOCIONAL • Reducir la exigencia en cuanto a la flexibilidad y a la tolerancia a la frustración. • Ofrecerle oportunidades de éxito. • Aceptar al alumno tal y como es, decirle qué tiene de especial y creer en sus posibilidades de éxito. • Ayudarle a identificar sus fortalezas y debilidades y mostrárselas estas como un reto superable. • Prever y evitar situaciones en las que se muestra más irritable o colérico de lo habitual. • Practicar con el niño técnicas para favorecer el autocontrol y la relajación, como la técnica de la tortuga.
FUNCIONAMIENTO SOCIAL • Déficits en la comprensión y la atribución social • Dificultades en la solución de problemas de tipo social • Bajos niveles de conductas prosociales, de cooperación y participación • Elevada frecuencia de conductas sociales problemáticas: impulsividad, intromisión, agresión y hostilidad	FUNCIONAMIENTO SOCIAL • A veces incumplen las normas que conocen. • Desafían al maestro o a los compañeros. • Juegan con niños más pequeños o de mayor edad. • Se muestran irritables con los maestros y compañeros. • Desobedecen las órdenes e instrucciones.	FUNCIONAMIENTO SOCIAL • Ante episodios de desafío, ofrecer al alumno otras alternativas de solución, sin entrar en enfrentamientos ni en luchas de poder. • Pactar con el niño un sistema de avisos previos a la expulsión del aula.

Sintomatología	Indicadores de la sintomatología en el aula	Estrategias de intervención en el aula
<i>Otros problemas asociados (cont.)</i>	<i>Otros problemas asociados (cont.)</i>	<i>Otros problemas asociados (cont.)</i>
FUNCIONAMIENTO SOCIAL • Dificultades en la relación con los padres, hermanos y con la familia extensa	FUNCIONAMIENTO SOCIAL • Suelen ser alumnos rechazados por sus compañeros; no les invitan a fiestas, no encuentran con quien hacer trabajos. • Expresan de forma inadecuada sus deseos, demandas o quejas. • Los padres manifiestan tener problemas de obediencia en el hogar.	FUNCIONAMIENTO SOCIAL • Retirarlo del aula solo cuando pierde completamente el control y hacerlo con la ayuda de otro educador. • Con niños pequeños utilizar el tiempo fuera. • Practicar con él la comunicación asertiva para ayudarle a que aprenda a exponer de manera correcta sus deseos y quejas. • Entrenar con el niño las habilidades necesarias para relacionarse con sus compañeros y con los adultos. • Fomentar el trabajo cooperativo entre los alumnos. • Recordar elogiar, privada y públicamente, cuando el alumno obedece.

5. Asesoramiento psicoeducativo a los docentes

Tener un alumno con TDAH en el aula puede dar lugar a que los profesores se enfrenten a retos y problemas para los que no han sido preparados ni formados. Los docentes son, a menudo, los primeros en identificar a un niño o adolescente con TDAH. Si carecen de formación sobre el trastorno, es probable que no perciban ni valoren adecuadamente las señales de alerta.

Es importante que los profesores conozcan las características del trastorno. El conocimiento que tienen los docentes sobre el TDAH conlleva un impacto importante sobre sus conductas y actitudes hacia los alumnos con este trastorno, y puede ayudar a reducir las ideas erróneas y los prejuicios sobre el TDAH. Diferentes estudios realizados en Australia, Brasil, Canadá, Estados Unidos de América, Inglaterra, México, Nueva Zelanda y Pakistán

han analizado el conocimiento de los profesores sobre el TDAH: sus causas, características, manifestaciones a lo largo de la etapa escolar y los tratamientos más eficaces. Los resultados de estos estudios muestran que, en general, los maestros tienen un adecuado conocimiento sobre los síntomas y conductas alteradas características del TDAH (los porcentajes de respuestas correctas oscilan entre un 48% y un 77%), pero muestran menos conocimiento sobre los tratamientos eficaces para el trastorno (porcentajes de respuestas correctas en torno al 30%). Es decir, los profesores identifican bastante bien los síntomas del trastorno, pero tienen escaso conocimiento sobre los tratamientos eficaces y su aplicación.

Las intervenciones psicoeducativas son un componente fundamental e imprescindible del tratamiento multidisciplinar del TDAH (Grupo de trabajo de la Guía de Práctica Clínica sobre el Trastorno por Déficit de Atención con Hiperactividad en Niños y Adolescentes, 2010). La psicoeducación es una forma de intervención que integra componentes terapéuticos y educativos: información sobre el trastorno, características, evaluación, diagnóstico y tratamiento. La importancia de este componente radica en su eficacia para mejorar la relación terapéutica, aclarar dudas, puntos controvertidos e ideas erróneas, o conseguir que las familias, maestros y afectados sean agentes activos de la intervención, con el fin de mejorar el comportamiento y aumentar la adherencia al tratamiento.

Los programas de formación a docentes deberían incluir:

- Información general sobre el trastorno: sintomatología, comorbilidad, naturaleza, evolución, pronóstico, tratamiento y repercusiones sobre el comportamiento y el aprendizaje.
- Técnicas de modificación de conducta dirigidas a incrementar o mantener comportamientos deseables y a eliminar o reducir comportamientos no deseables.
- Técnicas cognitivas: práctica de autoinstrucciones y entrenamiento en estrategias de autocontrol.
- Estrategias educativas con adaptaciones dirigidas a mejorar el funcionamiento en el aula y el aprendizaje.

Un estudio de Ohan y otros (2008) demuestra que el hecho de tener conocimiento sobre el TDAH influye en las percepciones que tienen los maestros sobre sus alumnos con TDAH y, consecuentemente, sobre sus

comportamientos. Para el estudio, dividieron una muestra de 140 profesores de EP en tres grupos, según su grado de conocimiento sobre el TDAH: bajo, medio y alto. Los profesores con conocimiento elevado se manifestaban más propensos a buscar ayuda profesional para la evaluación y tratamiento de estos niños, a recomendar a los padres que la buscaran, estaban más dispuestos a modificar las condiciones de la clase y a introducir cambios en la disposición del mobiliario y de los alumnos, y consideraban que los niños con TDAH se beneficiaban de las intervenciones en casa y en la escuela. Curiosamente, estos profesores se mostraban menos confiados en su capacidad para manejar estos problemas dentro de la clase que los profesores con menos conocimiento sobre el TDAH. Los autores atribuyen esta desconfianza a un mayor conocimiento del trastorno, que requiere un conjunto de estrategias de intervención específicas y multivariadas, que los profesores muchas veces desconocen.

Las intervenciones basadas en la modificación de conducta son más eficaces que otro tipo de intervenciones para reducir las conductas disruptivas en el aula; aproximadamente un 78% de estudiantes reducen sus conductas problemáticas con este tipo de intervenciones. El único estudio en el que se ha analizado la eficacia de la formación de los maestros y su influencia sobre sus alumnos con TDAH es el de Miranda, Presentación y Soriano (2002). Estos autores realizaron un programa para formar a maestros de EP que tenían en sus aulas niños con TDAH. Los maestros recibieron formación sobre el TDAH, sobre técnicas de modificación de conducta aplicadas al contexto del aula y sobre la organización y estructuración del espacio y las tareas escolares durante ocho sesiones de tres horas de duración, con una frecuencia quincenal. Paralelamente a esta formación, los maestros aplicaban las técnicas aprendidas en el aula. El contenido del programa y de las sesiones se recoge en el cuadro siguiente.

Cuadro 4. Contenido de las sesiones de entrenamiento para maestros (Miranda y otros, 2002).

<i>Sesión</i>	<i>Contenido</i>
1ª	Información sobre el TDAH: naturaleza, síntomas, problemas asociados, etc.
2ª	Formación en técnicas de modificación de conducta destinadas a incrementar la frecuencia de conductas deseadas: refuerzo positivo, economía de fichas, principio de Premack.
3ª	Formación en técnicas de modificación de conducta destinadas a disminuir la frecuencia de conductas inadecuadas: extinción, coste de respuesta y tiempo fuera.
4ª	Adaptaciones y modificaciones útiles para el funcionamiento de la clase que ayudan a mejorar el aprendizaje de los niños con TDAH: redistribuir el espacio físico, cómo dar las explicaciones en clase, cómo dar indicaciones, instrucciones e información a los niños sobre su trabajo escolar.
5ª y 6ª	Formación en técnicas cognitivo-conductuales destinadas a aumentar el autocontrol de los niños: autoinstrucciones y autoevaluación combinada con economía de fichas.
7ª	Problemas y dudas que surgen al aplicar las técnicas en el aula.
8ª	Análisis de la experiencia, evaluación del funcionamiento y propuestas de mejora.

Los resultados pusieron de manifiesto que padres y profesores informaban de una disminución significativa de los síntomas y conductas alteradas asociadas al TDAH y se apreciaba una mejora del rendimiento académico en lenguaje, matemáticas y ciencias naturales.

Corkum, McKinnon y Mullane (2005) estudiaron la eficacia de formar paralelamente a padres de niños con TDAH, entre 5 y 12 años, y a sus profesores. Distribuyeron a los niños en dos grupos. En un grupo recibían formación sus padres y profesores; en el otro, grupo solo los padres. La formación de los padres consistía en diez sesiones semanales de formación. Los profesores recibieron al inicio de las sesiones de los padres un material educativo sobre el TDAH y cada semana, tras la sesión con los padres, se les enviaba material con información sobre las estrategias de modificación de conducta trabajadas con los padres, y se les hacían sugerencias sobre cómo podrían aplicar estas estrategias en el aula. El grupo de niños cuyos padres y profesores recibieron entrenamiento mostraban una mayor disminución de síntomas y conductas asociadas al TDAH, tanto en casa como en la escuela, que el grupo en el que los padres fueron los únicos que recibieron el tratamiento.

En los últimos años, y con el afán de responder precozmente a las dificultades comportamentales que suelen desarrollar los niños con TDAH, han aparecido diferentes programas para entrenar a padres y profesores de niños en edad preescolar. En los años preescolares las conductas que más preocupan a padres y educadores son la sobreactividad, el movimiento excesivo y las conductas de riesgo (subirse a sitios elevados, soltarse de la mano en la calle, correr de manera alocada, chocar con muebles, etc.). Los síntomas del TDAH pueden estar enmascarados por conductas disruptivas, rabietas o comportamientos agresivos (pegar o morder, por ejemplo). La falta de atención no es un motivo de preocupación frecuente para padres y profesores en esta edad. Una revisión de los programas de tratamiento para niños preescolares con TDAH, o con problemas de conducta importantes, ha encontrado que el entrenamiento de padres es la intervención más eficaz para reducir los problemas de comportamiento de estos niños; el entrenamiento de padres y profesores en el manejo del comportamiento disruptivo también es una intervención eficaz, mientras que el tratamiento farmacológico con medicación estimulante (metilfenidato) no es eficaz (Charach, Carson, Fox, Ali, Beckett y Lim, 2013).

Uno de los programas destinados a profesores de niños en edad preescolar es *Tools of the Mind*, desarrollado por Elena Bodrova y Deborah J. Leong (2001). *Tools of the Mind* se basa en las ideas del psicólogo ruso Lev Vygotsky y tiene como objetivo enseñar a estos niños, especialmente a los que están en riesgo de presentar un TDAH o problemas de comportamiento, habilidades de autorregulación utilizando el currículo académico. A través de cuarenta actividades diferentes que forman parte de este currículo, mediante el juego y la representación intencional, se trabajan y desarrollan habilidades cognitivas (focalizar la atención, la memoria de trabajo y la autorregulación), habilidades académicas (lectura, cálculo) y el pensamiento simbólico. La instrucción es individualizada y cooperativa entre niños y profesor. El maestro proporciona el andamiaje sobre el que se van construyendo las experiencias de autorregulación y de aprendizaje, mediante el juego dramático, que es un componente central del currículo. Las actividades están diseñadas para que los niños practiquen la autorregulación y las habilidades cognitivas. Por ejemplo, en una de estas actividades se pide al niño que piense y escriba, o dibuje, una representación de su plan para un juego que ha de hacer con sus compañeros; en otra se pide a un niño que cuente objetos en voz alta, mientras otro, su pareja de juego, ha de seguir la cuenta y pensar si las respuestas son correctas. El grupo de la profesora Adele Diamond de la Universidad de British Columbia (Vancouver,

Canadá) ha demostrado la eficacia de este programa para mejorar las funciones ejecutivas y el rendimiento académico de niños entre 3 y 5 años (Diamond, Barnett, Thomas y Munro, 2007).

En nuestro contexto existen algunos programas de formación sobre el TDAH para docentes de EP y ESO. Por ejemplo, la Fundación Adana ofrece un programa de unas dieciocho horas de duración cuyos objetivos son: sensibilizar a los docentes sobre el TDAH y que conozcan y adquieran estrategias para el manejo del TDAH en el aula. El cuadro 5 recoge los contenidos de este programa de formación.

Cuadro 5. Contenidos del programa de formación para docentes de la Fundación Adana

<i>Sesión</i>	<i>Contenido</i>
1ª	¿Qué es el TDAH? Sintomatología Funciones ejecutivas Comorbilidad y trastornos asociados Diagnóstico Tratamiento multimodal
2ª	Autoestima y comunicación Estilos de enseñanza y aprendizaje La comunicación asertiva Prevención del comportamiento disruptivo
3ª	Técnicas de modificación de conducta Técnicas para incrementar comportamientos adecuados: refuerzo positivo Técnicas para reducir comportamientos inadecuados: extinción, tiempo fuera, coste de repuesta, retirada de privilegios y sobrecorrección
4ª	Adaptaciones para mejorar el rendimiento en clase Lugar de trabajo, agenda y deberes, cómo dar explicaciones, los exámenes
5ª	Tratamiento cognitivo Autoinstrucciones y contenidos instrumentales

También desde la misma fundación se ofrece a las escuelas un programa que se conoce con el nombre *Educador Itinerante*. Este programa es una adaptación del programa de Irvine (*The Irvine Paraprofessional Program*, Kotkin, 1998), elaborado para ayudar a niños de parvulario y enseñanza primaria con TDAH que, generalmente, presentan problemas de rendimiento académico y de interacción social. El objetivo del programa es proporcionar una intervención

focalizada e intensiva para modificar la conducta de estos niños en el aula, aumentando la frecuencia de las conductas apropiadas y disminuyendo la de las conductas entorpecedoras. Una explicación más amplia del programa de Kotkin (1998) puede consultarse en Amador y otros (2010).

La estructura del programa propuesto por la Fundación Adana es la siguiente:

Cuadro 6. Estructura del programa Educador Itinerante

-
1. Selección de las escuelas participantes
 2. Primer encuentro informativo con las educadoras itinerantes con el fin de explicar las características generales del proyecto.
 3. Reunión informativa con los profesionales del centro escolar con el objetivo de explicar detenidamente el proyecto, establecer compromisos, marcar los tiempos y fases, decidir las aulas con las que se va a intervenir y resolver dudas.
 4. Sesiones formativas con las educadoras itinerantes y periodo de formación a las escuelas: las educadoras itinerantes reciben 20 horas de formación teórico-práctica y muy específica para poder llevar a cabo el programa.
Todos los profesionales de los centros escolares participantes realizan cuatro horas de formación teórica.
 5. Inicio del periodo de observación: se realizan de seis a ocho sesiones de observación directa y no participante con el fin de conocer la dinámica del grupo, el estilo de enseñanza de los diferentes maestros, las características del grupo y las dificultades y fortalezas del niño con el que se va a intervenir. Así mismo se completan registros de observación sistemáticos. Con toda la información obtenida, se plantean las primeras propuestas de intervención en el aula.
 6. Intervención directa en el aula: doce horas semanales de intervención, durante doce semanas. Aplicación de las estrategias pactadas, primero con el grupo clase y después específicamente con el niño con TDAH o problemas de comportamiento. Reuniones de evaluación con todos los profesionales cada mes y medio para modificar o interrumpir las intervenciones.
 7. Valoración conjunta del programa: entrevistas de intercambio y cuestionarios de valoración del programa.
-

En resumen, las intervenciones en el aula han demostrado ser eficaces como medio para cambiar las conductas del niño con TDAH y mejorar su rendimiento académico. Igual que las intervenciones con los padres, requieren la cooperación de los profesores y la aplicación sistemática de técnicas de modificación de conducta. Lo más adecuado es que los profesores que tengan niños

con TDAH en las aulas reciban formación sobre el trastorno y sobre las técnicas de modificación de conducta útiles en el aula, y las puedan ir aplicando con la ayuda y supervisión de un profesional experto.

Bibliografía

- Adams, M.J. (1990). *Beginning to Read: Thinking and Learning About Print*. Cambridge, MA: MIT Press.
- Amador Campos, J.A.; Forns Santacana, M.; 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* (3ª ed.). Nueva York: Guilford Press.
- Bodrova, E.; 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. Consultado en <http://www.ibe.unesco.org>.
- Charach, A.; Carson, P.; Fox, S.; Ali, M.U.; Beckett, J.; Lim, C.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.; 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*, nº. 27, p. 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*, nº. 17, p. 807-825.
- Diamond, A.; Barnett, W. S.; Thomas, J.; Munro, S. (2007). "Preschool Program

- Improves Cognitive Control". *Science*, vol. 318, 30 de noviembre.
- Faraone, S.V.; Biederman, J.; Weber, W. y otros (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*, nº. 37, p. 185-193.
- Frazier, T.W.; Youngstrom, E.A.; Glutting, J.J.; Watkins, M.W. (2007). "ADHD and achievement: Meta-analysis of the child, adolescent, and adult literatures and a concomitant study with college students". *Journal of Learning Disabilities*, nº. 40, p. 49-65.
- Fried, R.; Petty, C.; Faraone, S.V.; Hyder, L.L.; Day, H.; 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.; Carlson, C.L. (1997). "Behavioral characteristics of DSM-IV ADHD subtypes in a school-based population". *Journal of Abnormal Child Psychology*, nº. 25, p. 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 Nº 2007/18.
- Halperin, J.M.; Gittelman, R.; Klein, D.F.; Rudel, R.G. (1984). "Reading-disabled hyperactive children: a distinct subgroup of attention deficit disorder with hyperactivity". *Journal of Abnormal Child Psychology*, nº. 12, p. 1-14.
- Hinshaw, S.P. (1992). "Academic underachievement, attention deficits, and aggression: comorbidity and implications for interventions". *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, nº. 60, p. 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*, nº. 23, p. 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*, nº. 6, p. 37-43.

- Kotkin, R. (1998). "The Irvine Paraprofessional Program: Promising practice for serving students with ADHD". *Journal of Learning Disabilities*, n°. 31, p. 556-564.
- Luna, B.; Velanova, K.; Geier, C.F. (2008). "Development and eye-movement control". *Brain and Cognition*, n°. 68, p. 293-308.
- Marshall, R.M.; Hynd, G.W.; Handwerk, M.J. y otros (1997). "Academic underachievement in ADHD subtypes". *Journal of Learning Disabilities*, n°. 30, p. 635-642.
- McGee, R.; Prior, M.; Williams, S.; Smart, D.; 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*, n°. 43, p. 1004-1017.
- Miranda, A.; Presentación, M.J.; Soriano, M. (2002). "Effectiveness of a School-Based Multicomponent Program for the Treatment of Children with ADHD". *Journal of Learning Disabilities*, n°. 35, p. 546-562.
- Newcorn, J.H.; Halperin, J.M.; Jensen, P.; Abikoff, H.B.; Arnold, E.; Cantwell, D.P. y otros (2001). "Symptom profiles in children with ADHD: Effects of comorbidity and gender". *Journal of the American Academy of Child Psychology and Adolescent Psychiatry*, n°. 40, p. 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.; Strain, M.C. (2008). "Does Knowledge About Attention-Deficit/Hyperactivity Disorder Impact Teachers' Reported Behaviors and Perceptions?". *School Psychology Quarterly*, n°. 23, p. 436-449.
- Orjales, I. (1998). *Déficit de Atención con hiperactividad*. Madrid: CEPE.
- Passalunghi, M.Ch.; 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*, n°. 80, p. 44-57.
- Polderman, T.J.C.; Boomsma, D.I.; Bartels, M.; Verhulst, F.C.; Huizink, A.C. (2010). "A systematic review of prospective studies on attention problems and academic achievement". *Acta Psychiatrica Scandinavica*, n°. 122, p. 271-284.
- Robin, A.L. (1998). *ADHD in Adolescents. Diagnosis and Treatment*. Nueva York: Guilford Press.
- Rucklidge, J.J.; Tannock, R. (2002). "Neuropsychological profiles of adolescents

- with ADHD: effects of reading difficulties and gender". *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, n°. 43, p. 1998-1003.
- Semrud-Clikeman, M.S.; Biederman, J.; Sprich-Buchminster, S.; Lehman, B.K.; Faraone, S. V.; 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*, n°. 31, p. 439-444.
- Sexton, C.C.; Gelhorn, H.L.; Bell, J.A.; Classi, P.M. (2012). "The co-occurrence of reading disorders and ADHD: Epidemiology, treatment, psychosocial impact, and economic burden". *Journal of Learning Disabilities*, n°. 45, p. 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*, n°. 20, p. 385-397.
- Spencer, T.J.; Biederman, J.; Wilens, T.E.; Faraone, S.V. (2002). "Overview and Neurobiology of Attention-Deficit/Hyperactivity Disorder". *Journal of Clinical Psychiatry*, n°. 63 [supl. 12], p. 3-9.
- Tannock, R.; 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* (p. 231-295). Washington, DC: American Psychiatric Press.
- Wagner, J.K.; Torgensen, R.K. (1987). "The nature of phonological processing and its causal role in the acquisition of reading skills". *Psychological Bulletin*, n°. 101, p. 192-212.
- Wilens, T.E.; Biederman, J.; Brown, S.; Tanguay, S.; Monuteaux, M.C.; Blake, C. y otros (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*, n°. 41, p. 262-268.
- Willcutt, E.G.; Pennington, B.F. (2000). "Comorbidity of reading disability and attention-deficit/hyperactivity disorder: Differences by gender and subtype". *Journal of Learning Disabilities*, n°. 33, p. 179-191.
- Wolf, L.E. (2001). "College Students with ADHD and other hidden disabilities". En J. Wasserstein; L.F. Wolf; F.F. LeFevre (ed.), *Adult Attention Deficit Disorder: Brain Mechanisms and Life Outcomes* (p. 385-395). Nueva York: Annals of the New York Academy of Sciences, 931.

Bibliografía comentada

Amador Campos, J.A.; Forns Santacana, M.; González Calderón, M. (2010). *Trastorno por déficit de atención con hiperactividad (TDAH)*. Madrid: Síntesis.

El libro recoge información actualizada y sintética sobre el TDAH, sus causas, la presentación de los síntomas y conductas alteradas a lo largo del ciclo vital, el proceso de evaluación y diagnóstico, y los tratamientos de eficacia demostrada. También se incluyen un conjunto de materiales para padres, profesores y adultos con TDAH, que pueden ser útiles para los profesionales que trabajen con personas con este trastorno.

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

El autor de este libro es un profesor de reconocido prestigio en el estudio del TDAH. En su libro presenta información clara y útil sobre el TDAH, su evaluación y tratamiento con el objetivo de que los padres puedan conocer si su hijo está recibiendo la atención y cuidados adecuados. Además presenta un programa de intervención para padres, en el que incluye estrategias de probada eficacia para modificar el comportamiento, tanto de los niños con TDAH como de sus progenitores.

Bauermeister, J.J. (2002). *Hiperactivo, impulsivo, distraído ¿Me conoces? Guía acerca del Déficit Atencional*. Madrid: Grupo Albor-Cohs.

El Dr. Bauermeister, con más de veinticinco años de experiencia en la evaluación y tratamiento de personas con TDAH, ha logrado combinar en esta obra, de forma excelente, una serie de consejos que se apoyan en los conocimientos científicos más recientes sobre este trastorno. En este libro se encuentran gran cantidad de recomendaciones prácticas, sugerencias y ejemplos para ayudar a los padres y maestros a aceptar las dificultades por las que pasa el niño, identificar sus habilidades y fortalezas, mejorar la comunicación, manejar el comportamiento difícil o comprender cómo funciona el tratamiento farmacológico.

Green, C.; Chee, K. (2000). *El niño muy movido o despistado*. Barcelona: Medici.

La segunda edición revisada del libro del doctor Green, pediatra y gran experto en el tratamiento de niños con TDAH, recoge, de forma clara y concisa,

aquellos conceptos y preocupaciones que padres y maestros suelen compartir. Comienza con una revisión extensa sobre el TDAH, a la que siguen toda una serie de consejos y soluciones a tener en cuenta en el hogar y en la escuela. También proporciona una gran cantidad de recursos y fuentes de información muy útiles para las familias de niños y jóvenes con TDAH.

Mena, B.; Nicolau, R.; Salat, L.; Tort, P.; Romero, B. (2011). *El alumno con TDAH. Guía práctica para educadores* (4ª edición). Barcelona: Ediciones Mayo.

Los educadores y los padres encontrarán en esta guía, práctica y amena, un conjunto de estrategias y pautas de intervención muy útiles para padres y educadores. Las autoras tienen una amplia experiencia en el campo de la intervención con niños con TDAH y problemas de aprendizaje y nos proporcionan recursos útiles para aplicar en casa y en el aula.

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

Este libro de la profesora Moreno presenta información clara sobre el TDAH. Recoge tanto la perspectiva de la investigación como la de los padres, profesores y niños con el trastorno. Analiza las repercusiones del TDAH en la vida diaria y las limitaciones que puede conllevar. Además, propone estrategias y recursos eficaces para modificar los problemas de conducta, tanto en casa como en el aula.

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

En este libro, eminentemente práctico, se ofrece una perspectiva completa de la intervención individual, familiar y escolar para niños y adolescentes con TDAH. Se trata de una de las obras más completas, en cuanto a recursos y formas de intervención, que se pueden utilizar en casa y en la escuela. La autora ofrece muchas y variadas soluciones para los problemas de aprendizaje y de comportamiento de estos alumnos en las aulas. Se trata de un libro que no puede faltar en la biblioteca de cualquier maestro que se encuentre ante la educación de un niño con TDAH.

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

Este libro está dirigido a padres y educadores de niños con TDAH. Presenta

un conjunto de estrategias útiles para mejorar el aprendizaje y el rendimiento académico, y para modificar el comportamiento de los niños con TDAH en el aula: cómo mejorar la atención a las tareas y las explicaciones, cómo enseñar a los niños a organizar el trabajo, las actividades y las técnicas de estudio, cómo modificar las conductas disruptivas, etc. Recoge bastantes casos prácticos y materiales útiles para la intervención dentro del aula y en casa, y para la comunicación entre padres y profesores.

Recursos

Asociaciones

El listado actualizado de todas las asociaciones de TDAH de España se puede encontrar en la Federación Española de Asociaciones de TDAH (FEAADAH) o puede consultarse a través de su página web (www.feaadah.org).

Webs de interés

www.apa.org

www.chadd.org

www.feaadah.org

<http://portal.guiasalud.es>

Anexos

Anexos 1. Ejemplos de contratos

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:



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

Anexo 2. Ejemplo de autoinstrucción para llevar a cabo una tarea



Anexo 3. Historia de la Tortuga

Hace mucho tiempo, en una época muy lejana, vivía una tortuga pequeña y risueña. Tenía ... años y justo acababa de empezar ... de primaria. Se llamaba Juan-tortuga. A Juan-tortuga no le gustaba ir a la escuela. Prefería quedarse en casa con su madre y su hermanito. No quería estudiar ni aprender nada: solo le gustaba correr y jugar con sus amigos, o pasar las horas mirando la televisión. Le parecía horrible tener que leer y leer, y hacer esos terribles problemas de matemáticas que nunca entendía. Odiaba con toda su alma escribir y era incapaz de acordarse de apuntar los deberes que le pedían. Tampoco se acordaba nunca de llevar los libros ni el material necesario a la escuela. En clase, nunca escuchaba a la profesora y se pasaba el rato haciendo ruiditos que molestaban a todos. Cuando se aburría, que pasaba a menudo, interrumpía la clase chillando o diciendo tonterías que hacían reír a todos los niños. A veces, intentaba trabajar, pero lo hacía rápido para acabar enseguida y se volvía loco de rabia, cuando, al final, le decían que lo había hecho mal. Cuando pasaba esto, arrugaba las hojas o las rompía en mil trocitos. Y así pasaban los días... Cada mañana, de camino hacia la escuela, se decía a sí mismo que se tenía que esforzar en todo lo que pudiera para que no le castigasen. Pero, al final, siempre acababa metido en algún problema. Casi siempre se enfadaba con alguien, se peleaba constantemente y no paraba de insultar. Además, una idea empezaba a rondarle por la cabeza: “soy una tortuga mala” y, pensando esto cada día, se sentía muy mal. Un día, cuando se sentía más triste y desanimado que nunca, se encontró con la tortuga más grande y vieja de la ciudad. Era una tortuga sabia, tenía por lo menos cien años, y un tamaño enorme. La gran tortuga se acercó a la tortuguita y deseosa de ayudarla le preguntó qué le pasaba: “¡Hola! –le dijo con una voz profunda–. Te diré un secreto: no sabes que llevas encima de ti la solución a tus problemas”. Juan-tortuga estaba perdido, no entendía de qué le hablaba. “¡Tu caparazón!”, exclamó la tortuga sabia. Puedes esconderte dentro de ti siempre que te des cuenta de que lo que estás haciendo o diciendo te produce rabia. Entonces, cuando te encuentres dentro del caparazón, tendrás un momento de tranquilidad para estudiar tu problema y buscar una solución. Así que ya lo sabes, la próxima vez que te irrites, escóndete rápidamente». A Juan-tortuga le encantó la idea y estaba impaciente por probar su secreto en la escuela. Llegó el día siguiente y de nuevo Juan-tortuga se equivocó al resolver una suma. Empezó a sentir rabia y furia, y cuando estaba a punto de perder la

paciencia y de arrugar la ficha, recordó lo que le había dicho la vieja tortuga. Rápidamente encogió los bracitos, las piernas y la cabeza y los apretó contra su cuerpo, poniéndose dentro del caparazón. Estuvo un ratito así hasta que tuvo tiempo para pensar qué era lo mejor que podía hacer para resolver su problema. Fue muy agradable encontrarse allí, tranquilo, sin que nadie lo pudiera molestar. Cuando salió, se quedó sorprendido de ver a la maestra que le miraba sonriendo, contenta porque se había podido controlar. Después, entre los dos resolvieron el error (“parecía increíble que con una goma, borrando con cuidado, la hoja volviera a estar limpia”). Juan-tortuga siguió poniendo en práctica su secreto mágico cada vez que tenía problemas, incluso a la hora del patio. Pronto, todos los niños que habían dejado de jugar con él por su mal carácter descubrieron que ya no se enfadaba cuando perdía en un juego, ni pegaba sin motivos. Al final del curso, Juan-tortuga lo aprobó todo y nunca más le faltaron amiguitos.

Adaptado por la Fundación Privada ADANA
de *Déficit de Atención con Hiperactividad*, I. Orjales, 1998

Capítulo III

Herramientas y estrategias de intervención en la disciplina escolar

Mar Badia Martín, Blanca Mas Salsench

Introducción

Si nos centramos en por qué es importante hablar de la disciplina escolar, y nos preguntamos por qué los profesionales de la educación y los lectores en general interesados en el mundo educativo tienen que conocerla, tendremos que empezar recordando que la disciplina es la base fundamental de la educación para un desarrollo integral positivo del alumnado.

Hoy en día, los constantes cambios sociales y los nuevos planteamientos educativos exigen mantener una sólida disciplina en el aula, basada en el diálogo y en la comunicación. Más allá del concepto tradicional e histórico de la disciplina, en la actualidad no podemos entenderla sin asociarla con valores democráticos y alejados de un cierto autoritarismo.

Con este nuevo enfoque, podremos ir suprimiendo conflictos surgidos a lo largo del proceso de enseñanza-aprendizaje y conseguir el objetivo de un desarrollo óptimo de la tarea docente. De este modo, es indispensable la formación adecuada entre el profesorado, los promotores y los responsables de una sociedad crítica y libre, basada en nuevos valores cívicos.

La disciplina escolar se traducirá como una herramienta de comunicación activa, de crítica constructiva y de aprendizaje abierto y solidario, desarrollada siempre desde la responsabilidad que exige nuestro tiempo. Es uno de los principales elementos del proceso de enseñanza-aprendizaje por medio del cual los alumnos aprenden a vivir como miembros de una sociedad, por consiguiente se presenta como una cuestión relevante tanto en los contextos educativos como familiares y sociales. Los educadores, aunque están de acuerdo en el hecho que es necesario un cierto orden en las clases con las cuales trabajan,

coinciden en señalar que, en muchas ocasiones, actuaciones y estrategias para mejorar la disciplina resultan inoperantes.

En el caso del colectivo de enseñantes, no podemos obviar que una de las características esenciales de un buen maestro es que tenga la habilidad de conducir el comportamiento de los estudiantes. Por lo tanto será interesante poder ayudarlo a aprender cómo hacerlo, si no posee los recursos o los conocimientos adecuados. Esto sucede especialmente si se trabaja en centros donde hay muchos problemas de comportamiento.

Creemos que estaremos de acuerdo en pensar que todos los estudiantes en todas las escuelas se merecen la mejor educación que se les pueda ofrecer, por lo que tenemos que encontrar la manera de lograr este propósito. Podemos conseguir que los alumnos se concentren más, a partir de tener autodisciplina, y que aprendan a comportarse. Sin embargo, algunas escuelas y algunos estudiantes son un desafío real para cualquier maestro, e incluso en las escuelas donde los comportamientos desafiantes no son un gran problema, hay días en los cuales parece que no se pueda dar clase.

Los maestros utilizan una amplia variedad de habilidades en su trabajo diario. Tienen que ser especialistas en la enseñanza de su materia o materias, y también tienen que gestionar el comportamiento de un gran número de chicos y chicas. Hasta cierto punto, los maestros aprenden a hacer esto estando realmente en el aula, y con el tiempo se crean un banco de ideas y experiencias que los acaba ayudando. Por lo tanto, en ocasiones nos puede parecer que algunos profesores son naturalmente buenos en la regulación del comportamiento, y tienen una capacidad innata para impartir una clase. Pero, además de esta predisposición, hay maneras de aprender, de regular la conducta de los alumnos y de no caer en la aplicación de medidas subjetivas que a veces distorsionan más que ayudan el grupo.

Por lo tanto, también es posible aprender a mejorar sus habilidades e *incrementar* el manejo de la conducta.

En ocasiones, los docentes se sienten estresados, estrés causado a menudo por muchos factores diferentes: excesiva carga de trabajo, carencia de estatus comparado con otras profesiones y comportamientos distorsionadores del alumnado en el aula, entre otros. Nos centramos en este último apartado para ofrecer estrategias al docente de mejora de su actividad profesional.

Tal como se puede comprobar, en la literatura hay diversa información sobre el manejo de la conducta, además de una multitud de consejos para el control de las clases e ideas para la gestión de los aspectos del clima psicológico

del aula. Las ideas de actuación que nosotros planteamos se basan en observaciones y propuestas de sentido común, del mismo modo que se basan en estrategias que han funcionado para algunos profesores y en la práctica educativa de las autoras.

Esperamos que en este texto se pueda encontrar una fuente de referencia útil en la enseñanza del día a día, información a la cual se pueda recurrir para buscar ideas cuando se necesitan o para buscar estrategias o alternativas para abordar la gestión de la clase.

1. Definición y caracterización básica

1.1. Qué es la disciplina escolar

La disciplina escolar ha sido y continúa siendo un tema bastante preocupante en la práctica educativa actual, pero también es un proceso lento, puesto que se carece de estrategias claras para incidir en el tema. Son numerosos los libros que se han escrito para ayudar a los profesores con los problemas de disciplina, así como el número de cursos y talleres realizados: entrenamiento en la efectividad de los profesores, métodos de modificación de conducta, etc.

La gestión del grupo y la disciplina preocupan sobre todo a los profesores que inician su práctica profesional, los programas de preparación de los cuales ofrecen pocas exposiciones de estrategias de disciplina, hecho que conlleva que tengan que desarrollar su propio estilo. Algunos autores sitúan el tema como uno de los principales problemas percibidos por los profesores principiantes, seguido de la motivación de los estudiantes y el tratamiento de las diferencias individuales.

El control del comportamiento en el aula es fundamental para que se puedan llevar a cabo correctamente los objetivos de las instrucciones básicas. Cabe recordar que el tema de la disciplina no es nuevo, pero es necesario tenerlo en cuenta para el buen funcionamiento del aula y no solo como herramienta para resolver problemas de comportamiento.

Así, lo importante será la prevención y, en segundo término, la intervención. Por lo tanto, habrá que optimizar los procesos de las instrucciones, y de ello se responsabiliza el profesor. Son los profesores los más interesados en ello, pero hay que tener claro que no son los únicos responsables.

Desgraciadamente, los docentes no reciben formación explícita sobre el tema, lo que hace que los futuros profesores no estén proveídos de la sistematización de métodos, conocimientos y prácticas necesarias para tener un control efectivo de la clase, y saber tratar los problemas de disciplina que puedan surgir. Esto puede ser debido a la importancia que se ha ido dando a las teorías de aprendizaje, que ha dejado de banda un tema tan importante como es el de la disciplina. Se cree que con aprecio y amor, por ejemplo, todo se soluciona; concepción bastante errónea, por otro lado.

También se echa de menos la reflexión por parte de los docentes sobre su actuación vinculada a la disciplina. Es por esto que una vez que los maestros acceden al mundo laboral, intentarán solucionar las situaciones problemáticas de la mejor manera que puedan, guiándose por sus intuiciones y desarrollando estrategias disciplinarias particulares fruto de sus experiencias anteriores y de sus creencias sobre el tema.

Por estos motivos, y a pesar de que las aportaciones de diferentes autores son diversas, nos parece fundamental definir el concepto de *disciplina escolar* como punto de partida, y a la vez de encuentro, del tema que pretendemos desarrollar. “La disciplina escolar se refiere al conjunto de procedimientos, normas y reglas, mediante los cuales se mantiene el orden en la escuela para favorecer la consecución de los objetivos propuestos a lo largo del proceso de enseñanza-aprendizaje de los alumnos. Derivadamente se entiende que el comportamiento inapropiado, o el que también se conoce como mal comportamiento, es el que vulnera o ignora la normativa establecida” (Gotzens, 1997).

Algunos autores han desarrollado diferentes definiciones fruto de sus investigaciones, pero las diversas propuestas sobre el concepto de *disciplina escolar* tienden a dar un enfoque alejado del aspecto psicoinstruccional, es decir, no la contextualizan dentro de los procesos de enseñanza-aprendizaje, ni la vinculan a la consecución de condiciones propicias para el trabajo de profesores y alumnos. Más bien se acercan más a la idea de imponer y reprimir que a la de crear condiciones favorables de trabajo, motivo que justificaría cierto rechazo al tema por parte de la comunidad educativa.

1.2. Temas de la disciplina escolar

Una vez definido el concepto, podríamos especificar los temas generales con los que se vincula:

Temas de disciplina escolar de carácter preventivo, que incluyen los relacionados con la planificación de contenidos, procedimientos y materiales, distribución de espacio y tiempo, previsión de normativa básica para el funcionamiento del grupo y facilitación del aprendizaje de hábitos y actitudes, así como los procedimientos y estrategias para su aplicación.

Temas de disciplina relativos a la contextualización, adaptación y ajuste de las normas y procedimientos previstos en el punto anterior a la realidad concreta del aula y el entorno escolar.

Temas de disciplina relativos a la intervención sobre problemas de comportamiento, ya sean de carácter puntual o extenso, que representan la transgresión de las normas y de las maneras de organización previstas y establecidas.

Las categorías apuntadas surgen de combinar tres tipos fundamentales de acción disciplinaria: la que se deriva de planificar el orden, la que se refiere al establecimiento de ajustes y adaptaciones de las instrucciones al entorno específico al cual se tienen que aplicar, y la centrada en la intervención y resolución de problemas y alteraciones concretas que surgen en las situaciones de instrucciones para la orden y la socialización de los grupos que integran la institución escolar.

1.3. Características de la disciplina escolar

La disciplina escolar tiene una serie de características que la definen.

En primer lugar, aparece la **dependencia del contexto**, que se desarrolla en un contexto determinado, el escolar, en el cual se llevan a cabo el desarrollo de los procesos instruccionales o de enseñanza-aprendizaje.

También se caracteriza por la **funcionalidad instrumental**, que es el instrumento para conseguir el orden necesario para funcionar en el aula. “Disciplinar” a los alumnos no es en sí mismo un objetivo educativo, pero para educarlo hacen falta unas condiciones y es aquí donde la disciplina acontece un instrumento indispensable.

Así mismo, tiene un **valor socializador**, dado que tiene propósitos de socialización entre los alumnos y entre estos y el profesor, razón por la cual se tiene que llevar a cabo de manera positiva.

Finalmente, se caracteriza por ser **interactiva**: la situación instruccional es interactiva (profesores-aprendizajes-alumnos), por lo tanto la disciplina no depende únicamente de lo que hace y de las decisiones tomadas por el profesor, sino que es necesario un clima de aula favorable para que la disciplina consiga sus propósitos.

1.4. Componentes fundamentales del enfoque preventivo

A pesar de que más adelante incidiremos en este tema, nos parece interesante comentar, en este apartado, los componentes que facilitan un enfoque preventivo, dada su relevancia en todo planteamiento disciplinario. Analizarlos brevemente nos permitirá entender la complejidad asociada con el tema y, a la vez, las múltiples facetas desde las cuales debemos afrontarlo.

La comunicación en el aula se refiere, tanto a la eficacia comunicativa como a la comunicación de las normas establecidas, sin olvidar el valor de la comunicación no verbal.

En cuanto a la *eficacia comunicativa*, hay que destacar que la comunicación es una de las piezas claves de la funcionalidad y el éxito de las instrucciones. Lo importante en la escuela no es que todos intercambien mensajes y opiniones sobre cualquier aspecto, sino que todos tengan oportunidad de dar a conocer lo que, teniendo en cuenta el rol que desarrolla cada cual, resulte una aportación significativa para los demás, contribuyendo así a la mejora de los aprendizajes.

Por otro lado, el conjunto de *normas y procedimientos* con los que se pretende mantener el orden en la escuela y el aula tiene que ser conocido por todos los miembros de la comunidad. No se puede confiar en que el alumno ya “imaginará” que el respeto a sus compañeros y al profesor es lógico, o que debe guardar silencio para que los demás puedan hablar. Hay que comunicárselo, que no es el mismo que decírselo, de forma que aseguremos su conocimiento, su comprensión y las implicaciones de su puesta en práctica.

Los profesores y alumnos intercambian a menudo *mensajes no verbales*, los cuales actúan reforzando lo expresado verbalmente, sustituyéndolo o a veces contradiciéndolo, y es que la comunicación es un proceso multinivel. De hecho, el lenguaje verbal, a pesar de la enorme riqueza que representa en el ámbito comunicativo, posee también importantes limitaciones, buena prueba de ello es que al ser humano le es muy difícil expresarse de manera única y exclusiva con palabras.

El clima emocional del aula ya hemos dicho que constituye la plataforma sobre la cual desarrollar la disciplina escolar. Si la base “falla”, también la “empresa” quebrará.

El clima de clase no “pertenece” a nadie, sino que *se construye entre todos*; es muy importante un entorno en el cual se respire confianza y estímulo, que a la vez sea receptivo, pero firme y capaz de ofrecer modelos de interacción positiva entre las personas.

Uno de los temas que mejor sintetiza las implicaciones entre comunicación, clima emocional y disciplina es el *juego de expectativas que tiene lugar en el aula*. Es bastante conocido el estudio de Rosenthal y Jakobson (1968), según el cual el supuesto efecto que las expectativas que los profesores poseen de sus alumnos ejerce un impacto de tal magnitud sobre estos alumnos que llega a condicionar su desarrollo, en el sentido de acomodarse a las expectativas generadas. Pero no podemos olvidar que este efecto no es unidireccional, del profesor hacia el alumno, sino que también las expectativas de los alumnos influyen en el comportamiento del profesor.

La planificación de los procesos de enseñanza-aprendizaje es un hecho fundamental, no solo por la calidad de los procesos que se desarrollan en el aula, sino también para conseguir el orden necesario para llevarlos a cabo. Algunos de los componentes que hay que destacar son los siguientes:

- planificar los **propósitos** mismos de la instrucción, así como los procedimientos y las condiciones que van a hacer posible su desarrollo;
- planificar las **normas** que tendrán que regir el orden del grupo y los procedimientos que se aplicarán para hacerlas cumplir, y
- planificar las posibles **intervenciones** que habrá que introducir en caso de que, a pesar de todas las previsiones, aparezcan problemas de comportamiento.

1.5. Conceptos relacionados

La disciplina en el aula está relacionada con una serie de factores que no se pueden desvincular si queremos entender este tema algo más profundamente. A continuación intentamos dar una pincelada de estos factores.

1.5.1. La percepción de la disciplina en el aula

En los últimos años, diferentes autores han observado que el número de estudiantes que se comportan de manera *disruptiva* ha ido en aumento. Los estudiantes se están convirtiendo en más disruptivos a edades más tempranas, de forma que comportamientos de indisciplina considerados exclusivos de la escuela secundaria, también se dan ahora en la escuela primaria.

Esto puede indicarnos que los alumnos parece que son más violentos; algunos adolescentes en general son especialmente propensos a la violencia y carecen del sentido de culpa o de remordimientos, aunque también se abogaría por la permisividad de la sociedad en general ante toda esta situación (Badia, 2001).

Hay que decir que muchos de los estudiantes disruptivos descritos por los diversos autores provienen de hogares problemáticos, hogares disfuncionales, pero una vez más hay que hacer constar que hoy en día, y debido a la excesiva permisividad de ciertas familias, los estudiantes son cada vez más consentidos y se alejan de hacer ningún esfuerzo para conseguir aquello que desean. Así, en familias denominadas “bien”, se pueden dar casos de problemas de indisciplina de carácter más o menos grave.

Por lo tanto, el tema de los comportamientos de disciplina y del castigo escolar existe si tenemos en cuenta que hay unos sujetos (adultos) que tienen la obligación de establecer unas normas y unos modelos de comportamiento regulados para que todo funcione de la manera más correcta posible, y otros individuos (alumnos, adolescentes) que intentan ignorar o incluso rebelarse contra estas normas. Estos dos temas son bastante difíciles de entender si no partimos de la percepción de ambas partes.

Cómo se puede prever, tratar el tema de la percepción de alumnos-adolescentes y adultos es un tema muy complejo. Hay diferentes maneras de procesar la información por parte de las personas. La psicología cognitiva estudia de manera detallada el papel que tiene esta representación en los tratamientos posteriores que requieren la actividad psicológica. El papel funcional de la percepción hace que actualmente sea considerada un componente del tratamiento de la información y de las actividades cognitivas. La comprensión psicológica de los fenómenos perceptivos insiste en la incidencia de toda la personalidad en el hecho mismo de percibir claramente diferenciable este sentido de la simple sensación: a partir de ésta, el sujeto proyecta sobre el objeto una serie de cualidades o unos esquemas de selección valorativa que la sensación no le

aporta y que determinan la concreta y diferente percepción que de unos mismos datos sensibles puede tener cada uno.

No se puede olvidar que a pesar de su presumible efectividad, las estrategias punitivas por sí solas distan de ser una buena vía para el establecimiento y consolidación de unas pautas para aprender a comportarse correctamente.

1.5.2. Diferencias en la percepción de adultos y alumnos dentro del marco escolar

Cada ser humano percibe y vive una misma situación de manera distinta. Ante un conflicto, se puede observar que el estado de ánimo, la diferente capacidad de cada cual para observar y expresar una situación, así como las experiencias previas de situaciones similares, son elementos que hacen que se viva y se perciba una situación de manera diferente. Las personas que están implicadas en ella comparten su propia verdad, expresan cada una la experiencia que produjo el conflicto y cuáles son sus sentimientos en este momento.

Por lo tanto, es necesario remarcar que la percepción adulta sobre los comportamientos *disruptivos* es de gran importancia; importancia que no solo juzgan los profesionales e investigadores que se dedican a ello, sino también padres y profesores, quienes se enfrentan al trabajo de educar a unos alumnos y/o adolescentes cada vez con una mayor problemática de gestión de sus normas y comportamiento. Será de suma importancia en este punto tener en cuenta que, al margen de las consideraciones que se pueden hacer a partir de los diversos autores que han trabajado el tema desde una perspectiva de carácter más científico, bastantes de los aspectos tratados corresponden al terreno de la experiencia práctica de los educadores, con todas las distorsiones que esta información pueda contener.

Hay que comentar que hoy en día existe una cantidad considerable de trabajos sobre el tema de la percepción de los adultos, aunque pocos han trabajado las percepciones de los profesores y alumnos en relación con las estrategias punitivas. Esta literatura contiene enfoques diferenciales y comparados de sus diversos estudios (Gotzens, 1985).

Así pues, la elección de los comportamientos denominados de indisciplina estará mediatizada por las preocupaciones personales-profesionales de cada uno de los grupos que participan en la educación de los sujetos, lo cual permite

concluir que la perspectiva de los adultos, al ser divergente, tendrá unos objetivos igualmente distintos, por lo cual será necesaria una normativa mínima surgida de un acuerdo previo entre educadores, puesto que sino el hecho de establecer un orden puede resultar un camino bastante *difícil*.

Todo esto nos hace dar cuenta de que lo que para unos puede ser un problema de indisciplina grave y con serias consecuencias, para otros puede ser un problema mucho más simple que puede dejarse pasar de manera desapercibida. Algunos profesores verán en ciertos alumnos y en ciertos comportamientos un gran deseo de molestar y dañar a los demás con mala educación, mientras que para otros se tratará de una manera de llamar la atención y no le darán excesiva importancia. Evidentemente, esto se reflejará en el uso y la aplicación de estrategias para frenar estos comportamientos.

1.5.3. Los comportamientos *disruptivos* o de indisciplina: ¿cómo se perciben?

Antes de iniciar este punto, sería interesante establecer las diferencias que hay entre conductas *disruptivas* y conductas *antisociales*. Así pues, las conductas disruptivas son aquellas en las cuales los alumnos, en este caso, quieren llamar la atención de sus compañeros y del profesor. Suelen ser alumnos que tienen problemas de afecto y/o rendimiento académico, mientras que la conducta antisocial corresponde a aquel tipo de comportamiento que se salta, rompe o viola las normas de la sociedad (agresiones físicas, extorsión, insultos, robos, absentismo, etc.). Depende también de la frecuencia con la que se den estas conductas y de su gravedad o intensidad. La conducta antisocial que se vive como uno de los problemas más graves en el aula es la agresividad.

La disrupción tiene un marcado carácter académico. El niño disruptivo puede tener características, que requieren atención a sus problemas conductuales además de académicos. La hiperactividad y la falta de autocontrol, o el niño impulsivo y el adolescente con tendencias antisociales pueden representar cuadros clínicos que no pueden ser abordados solamente desde la estructura escolar.

Deberíamos que tener en cuenta los problemas de conducta disruptiva, aunque dada la importancia de la conducta antisocial y los problemas que esta conlleva, no se abandone. Así, quizás sería interesante definir de una manera más concreta qué se entiende por comportamientos disruptivos.

Los comportamientos disruptivos son un problema de alta prevalencia que pueden tener serias consecuencias si no son tratados de manera adecuada y con especial interés. El término *problemas de comportamiento* todavía es profusamente usado por los profesores y aparece frecuentemente en libros de alumnos que necesitan educación especial. En general, se acepta que la descripción apropiada para lo que se denominaba previamente “disrupción”, “alumno molesto”, sea “alumnos con problemas emocionales y/o comportamentales”.

Galloway y Rogers (1994), citados en R.J. Cameron (1998), concluyen que el comportamiento disruptivo incluye cualquier comportamiento que aparece como problemático, inadecuado o molesto al profesor. Así pues, se puede concluir que la conducta de desobediencia se producirá cuándo:

1. Se pida al sujeto que realice una conducta y este no responda a su petición, o la empiece a hacer en un intervalo de tiempo superior al que se había establecido.
2. Se pida al sujeto que interrumpa su conducta actual o que no empiece a realizar una conducta que está a punto de ocurrir y el sujeto no interrumpa la conducta en un lapso inferior al prefijado.
3. El sujeto no realice una conducta que se haya establecido por norma que tiene que realizar.
4. El sujeto lleve a cabo conductas que explícitamente se le hayan prohibido.

Varios aspectos importantes a tener en cuenta cuando se investiga sobre comportamientos de indisciplina son, por ejemplo, el hecho de que el procedimiento que se utiliza para obtener información de los adultos sobre cuáles son o qué consideran comportamientos de indisciplina ha consistido, la mayoría de las veces, a presentar listas de comportamientos y a solicitar a los sujetos encuestados que escojan los comportamientos que consideran que pueden clasificarse como perturbadores. En este sentido, la mayor parte de los trabajos presentan una limitación importante y es el hecho que a casi todos, la elección de los problemas de comportamiento se tiene que referir a partir de valoraciones como el grado de importancia del problema, la frecuencia con que se presenta, etc., de forma que puede representar una limitación el hecho de separar cada uno de estos aspectos.

A la vez, se ve la necesidad de definir las categorías de comportamientos molestos. Si utilizamos conceptos difusos, frases ambiguas, no nos debería sor-

prender encontrar variaciones de incidencia. Además, tal como se ha comentado, lo que es molesto para un profesor puede ser aceptado por otro, lo cual enfatiza la importancia de la definición objetiva de los comportamientos específicos que los profesores pueden encontrar molestos.

También nos encontramos con la cuestión de la severidad del problema de comportamiento como contrario a la frecuencia con que ocurre. Será interesante ver, por lo tanto, el grado de problemática y la frecuencia. Lo que sí está claro es que la definición y percepción de los problemas de comportamiento varía considerablemente a lo largo de los estudios y también respecto a los estudios de padres versus profesores.

1.5.4. Causas externas e internas en la escuela de los problemas de disciplina

Pretendemos hacer un análisis dentro del marco escolar, pero no hay que olvidar que muchos de los problemas de indisciplina tienen sus causas fuera de la escuela. Los alumnos indisciplinados no lo son porque sí. Su conducta disruptiva atiende a ciertas razones.

Así pues, se podría considerar que las causas de los problemas de disciplina pueden provenir de variables de fuera de la escuela, pero también pueden venir de problemas dentro de esta. Lo que está claro es que, aunque estos problemas se den fuera del centro, hay un tanto por ciento muy elevado que afecta al clima del aula.

Causas externas a la escuela de los problemas de disciplina

a) Crisis económica

Empiezan a mostrarse en las escuelas comportamientos preocupantes como resultado de la crisis social, cultural y familiar que estamos viviendo. Estas conductas imposibilitan el desarrollo normal de la enseñanza y la construcción de ambientes favorables para el aprendizaje. Del mismo modo, afectan gravemente las relaciones interpersonales entre los estudiantes, y entre estos y los docentes, y en consecuencia, su formación integral como personas.

b) Efectos de los mass media

La televisión muestra una programación violenta incluso en los dibujos ani-

mados destinados a los alumnos más pequeños. Aunque no se puede asegurar al cien por cien la influencia que los programas de televisión ejercen en los alumnos, sí se puede observar que ejercen un efecto potencialmente nocivo en ellos. Y los alumnos con necesidades educativas especiales parecen ser particularmente de riesgo, puesto que tienen más dificultades para diferenciar entre fantasía y realidad.

c) Generación “Yo”

En esta sociedad muchas veces los problemas de infelicidad y de depresión de los adultos se notarán en los alumnos. Muchos de ellos forman parte de familias separadas, divorciadas o en las cuales los padres han muerto. Muchos de estos alumnos intentan sobrevivir a todo esto aplicándose la frase de: “primero mis necesidades”.

d) Falta de un ambiente de seguridad familiar

Con el tiempo las familias extensas han sido reemplazadas por núcleos pequeños en configuraciones múltiples: familias de madres o padres solteros, familias de padres donde los dos son trabajadores, familias donde no trabaja ninguno de los miembros debido a la crisis económica que estamos sufriendo, familias de hijos únicos, etc. Todo esto hace difícil llevar a cabo la educación de los alumnos de la mejor manera posible.

e) Temperamento difícil

Algunos alumnos son difíciles de controlar sin una adecuada dirección familiar y con ausencia relativa de todos los factores psicosociales mencionados.

Causas internas a la escuela de los problemas de disciplina

a) Aburrimiento del estudiante

Hay algunos estudiantes que no han desarrollado actividades de supervivencia y llegan a aburrirse en el aula. Esto hace que los alumnos aburridos encuentren placer a hacer enfadar al profesor y que este deba tomar medidas. En estos casos aparece el conflicto y se podrían considerar culpables ambas partes.

b) Ineficacia

Los alumnos pasan muchas horas en la escuela, horas que decide la Administración consultándolo con los miembros de la comunidad educativa.

Pero a menudo se excluye la participación de los alumnos en la toma de decisiones. El resultado es que un grupo desarrolla normas y procedimientos que definen los comportamientos estándares de otro grupo. Las escuelas que excluyen a los estudiantes de las normas de la clase o de la escuela en general corren un mayor riesgo de insatisfacción general con las normas, que son percibidas como arbitrarias e injustas.

c) Límites no muy definidos

De manera muy temprana y previa, profesores y administradores tendrían que especificar claramente cuáles son los estándares de comportamiento aceptables e informar de ellos a los estudiantes antes de que sean transgredidos; así mismo, tendrían que comunicarles qué pasaría si los estándares fueran violados. Si los límites no están claramente definidos, los estudiantes probarán hasta dónde pueden llegar.

d) Ausencia de salidas aceptables para los sentimientos

Muchos profesores tienen normas para los estudiantes sobre qué no tienen que hacer, pero no tienen normas sobre qué deben hacer. Los estudiantes necesitan habilidades emocionales, de comportamiento e intelectuales para seguir las normas.

e) Ataques a la dignidad

Muchos estudiantes con problemas de comportamiento crónico creen que ellos no podrán tener éxito en la escuela. No creen que puedan recibir atención y reconocimiento respecto a las necesidades que requieren en la escuela.

1.5.5. Algunos factores implicados en el mantenimiento de la conducta desobediente

Cabe señalar que hay otras variables que influyen en el comportamiento de los alumnos y adolescentes. Entre estas variables destacan las siguientes:

1. Características propias de los padres
2. Características propias de los hijos
3. Características de la interacción padres-hijos
4. Factores externos a la familia

Dentro de las características de los padres se pueden encontrar las habilidades de comunicación, de control, de solución de problemas, familias con un nivel bajo de moralidad, etc. En lo referente a las características de los hijos, se encuentran problemas en habilidades sociales, mala interpretación de ciertas situaciones (conocido como sesgos cognitivos), inadaptaciones sociales o emocionales, etc. En la interacción encontramos los problemas conyugales, familiares, etc. Finalmente, en las variables externas a la familia se encuentra la situación laboral, el grado de ajustamiento social de los padres, etc.

Pero si nos basamos propiamente en los alumnos-profesores, podemos encontrar que a veces se originan problemas fuera del aula y problemas en la propia aula. Respecto al primero hay que decir que hay alumnos que no se adaptan a las realidades de la vida, por razones, por ejemplo, de insociabilidad. La influencia que el ambiente exterior a la escuela ejerce sobre el estudiante es grande y contribuye a crear problemas de conducta. Respecto a los problemas que se originan en la propia aula, podemos ver como el profesor, los alumnos, las condiciones materiales del aula y la rutina escolar pueden contribuir a la creación de un clima que desemboque en problemáticas.

Problemas como las características materiales de las aulas, la organización de los horarios e incluso la personalidad del profesor ejercen gran influencia en la hora de desencadenarse los problemas disruptivos. Aunque los problemas de conducta también pueden darse si el profesor solo enseña pensando en los alumnos medios o medios altos –cognitivamente hablando–, utilizando un lenguaje distante que hace que el resto de alumnos menos aventajados no llegue a entenderle y se aburran en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

1.5.6. Valores y normas

Los valores y las normas en nuestra sociedad son fundamentales para poder lograr, entre otros aspectos, el autoconocimiento, una cierta autonomía, y acabar huyendo del individualismo. Si definimos lo que se entiende por normas, podremos comentar que son:

1. Un planteamiento por el cual el niño pueda saber qué se espera de él.
2. Una descripción que permita al niño saber cómo y cuándo se tiene que hacer una cosa.
3. Una definición que proporcione al niño la oportunidad de distinguir

entre lo que es bueno y lo que es un inconveniente, entre lo que está bien y lo que no lo está, entre lo que es conveniente y lo que no.

4. Una comunicación que permita al niño saber qué se espera de él, la escala de valores que tienen sus padres y maestros, y qué es lo que estos consideran un buen comportamiento.
5. Un método para organizar la vida familiar dentro de casa que permita informar a los componentes de la familia cuáles son las responsabilidades propias y las ajenas y también la vida escolar. Todo esto permite sincronizar los diferentes papeles.
6. Un sistema para reducir tensiones, con el fin de que las cosas estén claras y que todas las partes sepan con cierta precisión qué puede ocurrir y cuándo. Además, las normas permitirán a los adultos transmitir y enseñar a los alumnos aspectos como el orden, las responsabilidad, los valores, las actitudes, etc., cuestiones que el niño tiene que aprender primero en casa.

El momento crítico para empezar a establecer normas es cuando los adultos se sientan juntos, discuten los problemas que plantean los alumnos y se ponen de acuerdo sobre qué cuestiones necesitan algunas normas. En las familias monoparentales es importante que esta situación pueda discutirse con amigos, parientes o tutores, de forma que todas las ideas salgan a la luz y puedan contrastarse diferentes opiniones en lo referente a esto.

Estas normas deben tener una serie de puntos:

- Tienen que ser razonables: es decir, que el niño disponga de suficientes recursos para cumplirlas, que se le dé suficiente tiempo para cumplirlas (si una tarea tiene que hacerse en un tiempo determinado, este tiene que ser razonable en función de las posibilidades escolares, familiares y las demás necesidades y actividades del niño), que el niño sea capaz de llevar a cabo eficazmente aquello encomendado.
- Los adultos tienen que asegurarse de poder distinguir cuando se ha cumplido la norma y cuando no. Las reglas que intentan controlar aquellas situaciones que los padres, maestros o tutores no pueden comprobar con facilidad suelen ser ineficaces.
- Hay que describir las normas con detalle. Las normas tienen que quedar descritas con suficiente precisión para que alumnos y adultos sepan cuando se cumplen y cuando no. Por ejemplo, no sería una buena norma la que dijera “hay que poner y quitar la mesa”. Lo que hay que

determinar de manera exacta es cómo hay que ponerla, no se pueden dejar los platos sucios en la mesa, se tienen que llevar a la cocina, hay que vaciar las sobras, poner los platos bajo el agua, etc. La norma tiene que definir y describir qué hay que hacer, y debe señalar las cosas hechas y las que quedan por completar.

- Las normas tienen que establecer un límite de tiempo. Las normas que no se han limitado en el tiempo no hacen más que producir discusiones. Las limitaciones de tiempo son necesarias e importantes, porque ayudan a saber cuándo se ha obedecido una norma. Todas las normas tienen que incluir un límite de tiempo para su cumplimiento, porque esto contribuye a promover el orden y a reducir los desacuerdos, la ansiedad y la culpabilidad, los límites de tiempos proporcionan la capacidad de predecir lo que puede ocurrir. Esto es imprescindible en la vida de familia, con el fin de evitar el caos.
- Tiene que existir alguna consecuencia prevista si se rompe el cumplimiento de una norma. Y hay que utilizar aquellas consecuencias que sean importantes para el niño, porque una consecuencia que para un padre puede ser un castigo, puede no serlo para un niño.

Castigos y consecuencias tienen que ser razonables. Los castigos excesivamente severos que provocan culpabilidad o preocupación no son buenos castigos. Los castigos tienen que ser lo más inmediatos posible y, en la medida que se pueda, tienen que aplicarse en el mismo día en el cual se cometa la infracción o tienen que aplicarse con coherencia. La coherencia vale más que la severidad.

La coherencia es una manera de informar al niño de que los padres piensan realmente lo que dicen. Una aplicación coherente de la regla y un castigo suave acabarán por tener más efecto, a largo plazo, que la incoherencia y los castigos severos. Ser coherentes ayuda a los alumnos, sobre todo a los más pequeños, a sentirse seguros. En el caso contrario, los alumnos sufren ansiedad, porque no son capaces de predecir qué es lo que harán sus padres.

Intentar aplicar coherentemente una norma no buena puede tener como consecuencia la aparición de rencores y enfados entre adultos y alumnos, mientras que la aplicación incoherente de una buena norma supone, en cambio, que los adultos no podrán controlar el comportamiento del niño. Por el contrario, la aplicación coherente de buenas normas promoverá el orden y la disciplina, dará seguridad y contribuirá a que todos ofrezcan una mejor dispo-

sición. Muchos adultos son menos coherentes de lo que tendrían que ser, entre otras cosas porque se creen más coherentes de lo que son en realidad. Cuando no tienen un sistema claro y regulado de normas, lo que ocurre es que no disponen de base alguna para manifestarse coherentemente.

2. Situaciones problemáticas típicas en el aula.

Identificación y caracterización

No es extraño encontrar un aumento de demandas en los últimos años por parte del profesorado respecto a los problemas de conducta que presentan algunos de los alumnos. Estas conductas pueden comportar problemas en el ámbito académico y en su equilibrio emocional y personal. En este apartado sería interesante concretar los problemas de conducta más frecuentes en las aulas, para posteriormente profundizar en técnicas e instrumentos de evaluación que hagan posible la prevención y/o posterior intervención.

En un estudio llevado a cabo sobre la gravedad de las conductas atribuidas al aula, Gotzens y otros (2010), muestran que, en general, las conductas sociales tienden a obtener puntuaciones más elevadas que las conductas instruccionales. Los profesores tienden a atribuir mayor puntuación a las conductas instruccionales que sus colegas de sexo femenino y se observa una tendencia a atribuir mayor gravedad a los comportamientos instruccionales a medida que aumentan los años de experiencia docente.

Podemos decir que, en términos generales, las conductas más frecuentes que han motivado la demanda del profesorado tienen que ver con un primer grupo de conductas relacionadas con la desatención, inquietud motora e impulsividad, la ruptura e incumplimiento de normas, y el hecho de molestar a los compañeros. El segundo grupo está formado por conductas que aparecen con una frecuencia mediana, y que no por eso resultan menos disruptivas, como son las agresiones verbales, las agresiones físicas, el desafío a los adultos, el aislamiento social, los cambios bruscos de humor, la culpabilización a los demás de la conducta propia, las rabietas y las mentiras. Por último, como tercer grupo y como conductas de menor frecuencia, encontramos la conducta sexual inadecuada, la destrucción de la propiedad, los robos y las autoagresiones.

Todas estas conductas pueden derivar en una serie de conflictos dentro del aula. No podemos pretender eliminar los conflictos, puesto que son inherentes a nuestra sociedad, sino que hay que centrar nuestros esfuerzos a aprender a convivir, buscando estrategias, planes de actuación y recursos que apoyen nuestra tarea de enseñar y transmitir conocimientos que ayuden a nuestros alumnos a generalizar conductas por su posterior desarrollo social.

Hay problemas de disciplina en todas las etapas educativas en mayor o menor grado. Se ha ido constatando que en la educación primaria los casos son más aislados y de manera excepcional pueden aparecer problemas del conjunto de la clase con determinados profesores. Hay que remarcar que es en la etapa de educación secundaria obligatoria donde podemos encontrar más conductas conflictivas, puesto que la misma obligatoriedad de la enseñanza produce que haya muchos más alumnos con escasa motivación hacia el estudio. En las aulas de bachillerato básicamente el problema desaparece, de modo que los casos son muy aislados.

Estudios centrados en el alumno remarcan que los alumnos que tienen problemas de disciplina presentan:

- Rasgos actitudinales como necesidad de llamar la atención, poca tolerancia a la frustración, excesiva impulsividad y poca capacidad de autocontrol.
- Rigidez en el ámbito cognitivo en cuanto a las ideas y el pensamiento sobre sí mismo y la vida, rigidez en las maneras de relacionarse con el otro y rigidez en las formas de procesar la información

Las conductas disruptivas a las que nos referimos podrían ser definidas cómo (Calvo, 2011):

- El conjunto de comportamientos que realiza un alumno, de manera deliberada, en presencia de sus compañeros con el fin de interrumpir la intervención del profesor en cualquier momento.
- Estas conductas tienen probabilidades de ser interpretadas por los docentes como un ataque personal o profesional, y son capaces de afectar a sus procesos cognitivos, fisiológicos o conductuales. Esto hace que pueda desembocar en un conflicto abierto entre el alumno y el profesor, que es observado por los demás alumnos del aula.
- En la situación conflictiva, el alumno disruptivo puede:
 - Recibir la atención de todos quienes están presentes debido a la conducta inadecuada.

- Adquirir o desarrollar su prestigio social como líder negativo.
- Incrementar su sentimiento y capacidad de dominio del aula.
- Servir de modelo a los compañeros.

¿Cuáles son las conductas que podemos encontrar más frecuentemente en el aula y que por su intensidad y frecuencia se pueden convertir en disruptivas?

Motoras	Ruidos con objetos	Molestar a los compañeros/as	Verbalizaciones
• Levantarse del asiento • Correr por la clase • Brincar • Deambular sin motivo aparente por la clase • Balancear la silla • Adquirir posturas corporales inadecuadas (sentarse en la punta de la silla, arrodillarse encima de la silla...) • Hacer el payaso (carotas, sacar la lengua...)	• Dar golpecitos con el lápiz, bolígrafo o cualquier objeto al alcance • Romper papeles • Arrugar folios • Cerrar bruscamente la puerta de la clase • Tirar el cuaderno encima de la mesa • Dar golpecitos en el suelo con los pies • Dar palmadas • Dar patadas a las patas de la mesa o a la silla de los compañeros • Tirar la silla o la mesa	• Tirar papeles • Coger el cuaderno, el libro o el material de otros • Pellizcar • Tirar de los pelos • Pegar • Destrozar el trabajo • Esconder la mochila • Escupir • Morder • Tirar tizas	• Contestar cuando no se le pregunta • Hablar con el compañero cuando no está permitido • Chillar • Cantar • Reír • Silbar • Provocarse la tos • Repetir palabras o frases que escucha • Llamar al profesor constantemente • Cuchichear • Interrumpir al profesor

A estas diferentes conductas podemos añadir muchas más partiendo cada cual de su realidad educativa. Si bien estas conductas interfieren negativamente en el proceso de enseñanza-aprendizaje y muchas veces nos vemos desbordados cuando aparecen, es necesario que reflexionemos en el estilo educativo y la reacción que el profesor toma ante la disrupción, puesto que también influye en el incremento o la disminución de estas conductas. Así pues, el tipo de reacción puede ser:

- *Agresiva*: el profesor percibe la disrupción como un ataque personal y también reacciona agresivamente.
- *Pasiva*: actúa como si no se diera cuenta de lo que pasa en el aula con objetivo de no gastar esfuerzos o bien por su propia impotencia ante ellas.
- *Asertiva*: la afronta con decisión y calma, aplicando las normas establecidas.

- *Cooperativa*: traspasa el problema y la situación al grupo clase y a los implicados, buscando el cambio inmediato o el consenso de una sanción.

Así mismo, hay una serie de conductas del profesorado que favorecen la presencia de la disrupción y que, actuando sobre ellas, podrían ayudar a disminuirlas.

Conductas del profesor que favorecen la disrupción

Llegar tarde a clase.

Salir antes de acabar la sesión.

Faltar al respeto a los alumnos.

Hablar por el móvil.

No traer la sesión preparada, improvisando a medida que pasa la hora.

Dar una atención selectiva, con predisposición a aquellos alumnos que siguen la materia con más facilidad.

No escuchar las sugerencias o las intervenciones de los discentes.

No elogiar cuando es necesario.

Ridiculizar al alumno ante el grupo clase.

No disculparse nunca, aunque se pueda equivocar o actuar de una manera inapropiada para los alumnos.

No denominar a los alumnos por su nombre.

No atender de manera adecuada las dudas.

Desarrollar la sesión de manera monótona y aburrida, sin utilizar recursos y estrategias didácticas tanto en los contenidos como en las dinámicas de grupo.

Tomando como referencia todo aquello expuesto hasta ahora, el concepto de *disciplina* lo podemos entender desde dos vertientes:

- Como corrector de conductas inadecuadas: es útil para controlar los problemas de conductas de los alumnos que dificultan el desarrollo de la actividad del profesor al aula.
- Como una estrategia para desarrollar y controlar las conductas deseadas: su finalidad es conseguir que el alumno sea capaz de controlar su conducta, incrementar su autoestima, mejorar su confianza y su relación intrapersonal e interpersonal (consigo mismo y con los demás).
- Sin duda, la segunda opción es la más adecuada, aunque ambas son complementarias.

3. La intervención en los problemas de disciplina en el aula

Melero (2009) clasifica las conductas disruptivas según las causas que las producen y el tipo de intervención que requieren. Así pues, las clasifica en cuatro grandes grupos, que van de menor a mayor gravedad:

- **Conductas inadecuadas** de alumnos que dificultan continuamente el transcurso de las sesiones de clase, aunque muestran interés y manifiestan un buen nivel en la realización de las tareas escolares.
- **Grave retraso escolar** de alumnos que, con sus conductas indisciplinadas, están enmascarando la dificultad para seguir los contenidos de la clase, un retraso académico y a veces un pobre dominio del idioma. Este grupo requiere atención y apoyo académico personalizado y coordinado.
- **Grave retraso escolar conjuntamente con conductas agresivas**, provocaciones verbales, intimidación física, absentismo, desobediencia desafiante y violencia sobre las instalaciones escolares. La causa se puede encontrar en la desatención o abandono familiar, en un ambiente marginal frecuentemente relacionado con la delincuencia. Además de la intervención académica, tendría que haber la intervención de la asistente social dirigida a los alumnos y a la familia. También se debería tener en cuenta la asistencia psiquiátrica.
- **Trastornos de conducta y de personalidad** que se manifiestan en conductas agresivas, hiperactividad, violencia... La intervención tiene que ser multidisciplinaria y hay que derivar al alumno a servicios especializados.

Sin embargo, hemos de tener presente que los compañeros y compañeras también pueden influir en la conducta del alumno disruptivo.

Uno de los objetivos principales de la intervención educativa, dentro del ámbito que nos ocupa, es la de incrementar las conductas positivas del alumno. Otros objetivos son:

- Aumentar sus competencias para resolver sus propios problemas.
- Mejorar sus habilidades comunicativas, emocionales y las de interacción social.
- Saber controlar las conductas impulsivas.

Por lo tanto, hay que valorar la necesidad de:

Utilizar estrategias de instrucción y reeducación de las habilidades necesarias para las áreas básicas.

Realizar adaptaciones curriculares.

Llevar a cabo una intervención más específica que permita trabajar de manera sistemática habilidades sociales y emocionales, el autocontrol y habilidades académicas y de organización. Esta intervención se puede realizar mediante programas específicos en pequeño grupo.

Trabajar con la familia con el objeto de generalizar la conducta a los contextos naturales.

Establecer una buena coordinación con otros profesores que mantengan relación con el alumno con el objetivo de seguir las mismas pautas de actuación.

Hay diferentes enfoques para llevar a cabo la intervención, pero hay que pensar en una serie de premisas. Si nos basamos en el enfoque conductista hay que tener en cuenta que nos exige valorar los antecedentes, las consecuencias y el contexto en que se desarrolla. La reacción del profesor y del contexto interpersonal determinará su aparición o mantenimiento. El alumno aprende, mediante el acondicionamiento operante, que algunas maneras de comportamiento consiguen la atención que está buscando, por lo cual algunos modos de interactuar del profesor y de los compañeros actúan como estímulos desencadenantes que refuerzan su aparición y frecuencia. Este enfoque no tiene en cuenta lo que pasa por la mente del alumno, ni los motivos, ni considera que tome conciencia de su conducta inadecuada.

Por otro lado, el enfoque cognitivo tiene en cuenta el pensamiento, la actividad mental del sujeto, sus motivos, intereses y emociones. Persigue la manera como el alumno interpreta y juzga el entorno y sus propias relaciones para que pueda realizar una reestructuración cognitiva de su manera de pensar sobre sí mismo y sobre el ambiente, con el objetivo de favorecer un cambio de actitudes que modifiquen su conducta. La disminución de las conductas disruptivas se basaría en hacer que los aprendizajes sean significativos, en mejorar la motivación, el interés, el cambio de actitud y el desarrollo de estrategias de autocontrol. Parte de la prevención de los problemas antes de que se manifiesten, analiza las variables que influyen en la manera que el alumno tiene de concebirlos y adapta su respuesta educativa a las necesidades educativas que presenta. Así mismo pretende mejorar su autoestima, las oportunidades de éxito en la escuela, cambiar sus actitudes y desarrollar estrategias de autocontrol.

Sin embargo, estos enfoques no se excluyen entre sí, sino que son complementarios.

3.1. Fases de la intervención

Para diseñar la intervención de una manera adecuada es muy importante que previamente definamos los problemas de la forma más concreta posible, especificando al máximo cuáles son las conductas problemáticas, en qué situaciones se manifiestan, con qué frecuencia y con qué intensidad. El hecho de concretar nos ayuda a poder ser más objetivos tanto en la valoración de los problemas como en la evaluación de los resultados de la intervención.

Otro aspecto importante es ver qué antecedentes y qué consecuentes están determinando la conducta que causa el problema. A menudo pasan cosas antes y/o después de que aparezca el comportamiento que pueden actuar como provocadores o reforzadores.

Pongamos como ejemplo la siguiente situación:

“En la sesión de la tarde la profesora pide si algún alumno tiene un animal de compañía que pueda traer a la escuela. Jorge, un niño que a veces presenta conductas que interfieren en la dinámica del aula, se ofrece a traer un conejo. La profesora asiente, puesto que piensa que podrá ser el protagonista de la clase y esto le ayudará en su interrelación con los demás. Antes de marchar dice explícitamente:

—Mañana, cuando lleguemos, lo primero que haremos será observar y dibujar el conejo de Jorge. Al día siguiente llega el niño con la jaula. La coloca encima de la mesa, y se convierte en la expectación de sus compañeros. Llega la profesora y dice:

—¡Buenos días a todos! Me acaban de comunicar que tenemos que ir a la sala de actos. Poneos en fila y vamos. ¡Después ya miraremos el conejo!

Jorge empieza a protestar, pero la profesora tiene prisa y pide que se espabilen. Cómo la protesta no ha sido efectiva, empieza a dar golpes de pie a las sillas, a las mesas y a chillar de manera desmesurada. La profesora es incapaz de parar esta conducta y pide ayuda a un compañero. La situación acaba de un modo desagradable, puesto que tienen que inmovilizarlo hasta que le pase la pataleta.

La profesora no entiende lo que ha pasado y acaba verbalizando:

—¡Siempre está igual!”

¿Qué ha pasado? ¿Hubiéramos podido minimizar el ajetreo? Es necesario que nos fijemos en que la profesora remarca lo que harán al “llegar por la mañana”. Jorge se crea unas expectativas que no se cumplen, puesto que al llegar a la escuela la situación que él esperaba ha cambiado. Además, la profesora no ha estado atenta al hecho que el conejo era el centro de atención y en un momento lo ha desviado porque “tenían que ir a la sala de actos”. Realmente la conducta de Jorge, aunque no es la adecuada, viene producida por un antecedente; así, es necesario que ante un alumno que presenta conductas disruptivas estemos más alerta y reflexionemos sobre nuestra manera de hacer y actuar.

En el plan de intervención probablemente se tendrán que introducir cambios en los antecedentes y/o en los consecuentes, y para ello es fundamental ser conscientes de cómo actúan.

Finalmente podemos reservar un espacio para aspectos como la capacidad intelectual, las dificultades de aprendizaje, la historia escolar (tanto de rendimiento como de adaptación), la adaptación social y familiar y otras problemáticas que haya que tener en cuenta.

Por lo tanto, en la planificación de la intervención son fundamentales las siguientes premisas.

Aspectos a tener en cuenta en la planificación de la intervención

Describir los antecedentes y los acontecimientos situacionales que normalmente están asociados con la conducta problemática.

Identificar su posible función.

Definir de manera objetiva, y que para todo el mundo signifique lo mismo, la hipótesis de trabajo. Una manera práctica de definir la hipótesis es la siguiente: **cuando esto pasa** (una descripción de los acontecimientos antecedentes y situacionales específicos que están asociados con la conducta problemática), **el alumno hace esto** (una descripción de la conducta problemática), **para** (una descripción de la posible función de la conducta problemática).

Describir las situaciones de intervención (**dónde, quién, cuándo...**) «**El programa se realizará en..., por..., durante...**».

Especificar la elección y el desarrollo de las estrategias o técnicas a utilizar para aplicar el programa.

Especificar cómo se evaluarán los resultados: observaciones, registros, comparando el nivel de conducta actual con la final...

El siguiente diagrama nos muestra los elementos que hay que tener en cuenta para empezar a planificar el proceso de intervención tomando como referencia las premisas antes mencionadas.



3.2. Evaluación de los problemas de conducta

La detección de cuáles son los problemas de comportamiento en el aula no presenta gran dificultad, puesto que se dan en el contexto de la clase y el profesor puede observarlos. Pero es necesario que seamos rigurosos en la recogida de datos mediante herramientas o técnicas evaluadoras. Hay que determinar si la información que queremos obtener afecta a todo el grupo, a un caso individual, a las relaciones entre los compañeros o a la relación entre el alumno y el profesor.

El proceso de evaluación de los problemas de comportamiento en el aula tendría que basarse en las siguientes premisas (Valles, 1997):

- **Naturaleza de la información.** Determinar el tipo de información que se quiere obtener (problemas de todo el grupo, de un caso único, interacciones entre compañeros...).
- **Información descriptiva.** Hay que recoger las características del contexto, las situaciones interactivas, los estímulos y todos los cambios que tienen lugar, con el fin de conseguir la máxima objetividad y que

sea lo menos interpretativa posible. Así mismo es necesario recoger información sobre los tres sistemas de respuesta: motor, cognitivo y afectivo.

- **Determinar los instrumentos a utilizar para la recogida de datos** y que estén a nuestro alcance. Su finalidad es identificar las circunstancias que predicen las conductas disruptivas. Lo que pretendemos es conseguir información sobre las siguientes cuestiones (Benito Arias, 2003):

1. ¿Cuáles son los problemas de conducta que el alumno presenta?
2. ¿Cuáles son las causas (físicas, sociales, biológicas...) que se encuentran presentes en el momento en que aparece la conducta que consideramos un problema y que, por lo tanto, tienen un nivel alto de predicción que esta se dé?
3. ¿Qué situaciones se producen justo antes de que aparezca la conducta problemática que son predictores de una manera fiable que esta se dé? ¿Qué situaciones son las que predicen que no se produzca?
4. ¿Qué consecuencias parece que la mantienen?
5. ¿Qué conductas adecuadas podrían producir al alumno las mismas consecuencias que parecen mantener la conducta problemática?
6. ¿Qué podemos aprender a partir de los esfuerzos previos realizados para controlar la conducta problemática sobre las estrategias resultantes?

Los diferentes tipos de enfoques psicopedagógicos han generado varias maneras de evaluar. Así pues, el enfoque de la modificación de la conducta ha generado el *análisis funcional* como elemento evaluador. Del mismo modo, el enfoque de la competencia social ha propiciado el desarrollo de toda una instrumentación (generalmente cuestionarios y escalas) dirigida a detectar las habilidades y destrezas que facilitan o dificultan la interacción entre los compañeros de clase. El enfoque de la solución de problemas ha generado, al mismo tiempo, un modelo evaluativo (mediante la presentación de situaciones problemáticas) en el que el alumno expresa cómo define el problema, qué alternativas de solución propone, qué previsión de consecuencias establece finalmente, cuál es la solución más adecuada para resolver el problema de interacción con los iguales o adultos.

Cómo se podrá ver, son diferentes perspectivas para abordar un hecho común: los problemas de comportamiento del alumno, en sen-

tido negativo, en cuanto que interactúa con los iguales y los adultos, o en sentido positivo, qué habilidades o destrezas tiene para solucionar su problema de comportamiento.

- **Decidir qué estrategias utilizaremos**, a partir de la información recogida, para actuar ante el problema definido.

Para modificar una o varias conductas problemáticas de un solo sujeto podemos elaborar un plan de modificación de conducta.

Para solucionar o modificar los problemas de comportamiento general de todo el grupo clase será más conveniente llevar a cabo programas de habilidades sociales, autoestima o de solución de problemas.

También podemos aplicar estrategias mixtas.

El profesor puede contar con la colaboración del psicólogo o psicopedagogo del centro escolar, y entre los dos tienen que perseguir los mismos objetivos en el planteamiento educativo para crear un clima de clase que facilite el aprendizaje.

3.3. Programas de intervención

Podemos distinguir diferentes programas de intervención para incidir en las conductas disruptivas que podemos encontrar en el aula.

Tipo de programas de intervención
Programas preventivos
Programas de apoyo
Programas correctivos o terapéuticos

3.3.1. Programas preventivos

Estos programas tienen como objetivo prevenir las conductas problemáticas y parten básicamente de lo siguiente:

- Fomentar un buen clima de aula.
- Realizar una buena gestión de aula.
- La comunicación que se establece entre profesor-alumno.

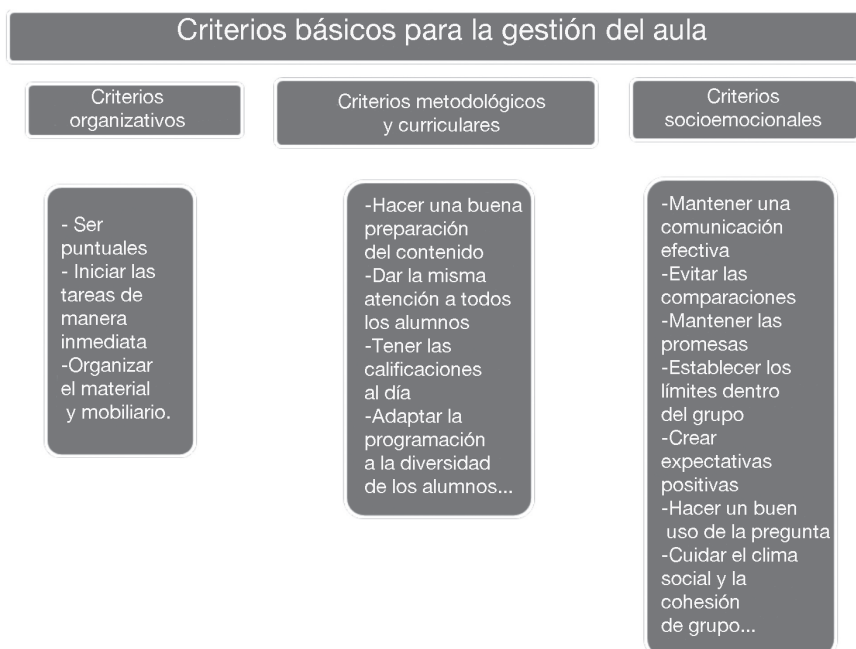
Para una **gestión eficaz del aula** podemos llevar a cabo una serie de actuaciones para incidir en los aspectos que incrementan el riesgo que aparezcan las conductas disruptivas.

¿Cómo lo podemos llevar a cabo?

1. Cambiando las actitudes del alumnado, puesto que estas se pueden educar. Es necesario introducir mensajes de valoración hacia el esfuerzo y las tareas bien hechas.
2. Seleccionando los objetivos y contenidos curriculares que pretendemos que los alumnos consigan. Unos objetivos y contenidos ambiciosos, desmesurados, que no estén al alcance del nivel cognitivo del alumno o planteados sin tener en cuenta los intereses de los alumnos desembocarán en actitudes desmotivadoras que facilitarán que emerjan conductas disruptivas.
3. Utilizando una metodología variada y motivadora: combinar la lección magistral con actividades diversas, utilizar las nuevas tecnologías (ordenador, pizarra digital, cañón...), puesto que nuestros alumnos viven inmersos en la imagen.
4. Formulando preguntas claras en la clase en relación con los contenidos que se trabajan, y asegurándonos de que el alumno las entiende.
5. Dependiendo de la reacción que tomamos ante las respuestas de los alumnos influiremos considerablemente en sus aprendizajes:
 - Dando un tiempo de espera dependiendo de la dificultad de la pregunta hasta que se solicite la respuesta.
 - Proporcionando *feedback* después de cada respuesta, asistiendo con un movimiento de cabeza, expresando verbalmente el acuerdo, repitiendo las respuestas. Si la respuesta es incorrecta es adecuado confirmar la parte correcta y explicar por qué es incorrecta.
 - Evitando la crítica personal ante respuestas incorrectas y, ante las correctas, utilizando elogios con moderación.
6. Manteniendo la atención, teniendo en cuenta que es una capacidad limitada. Si una actividad se alarga en el tiempo aparece la fatiga y disminuye la capacidad de aprender. Así pues, es necesario que planifiquemos las actividades combinando:
 - actividades que impliquen procesamiento diferentes (por ejemplo: hacer matemáticas y a continuación la asignatura de física no es aconsejable);

- los contenidos;
 - los tipos de agrupamiento (trabajo individual, pequeño grupo, trabajo cooperativo, alumno ayudando, desdoblamiento).
7. Identificando y detectando las primeras conductas desatentas (ruido de objetos que caen al suelo, miradas hacia la ventana o la puerta, miradas al reloj continuamente...) para evitar su aumento e introduciendo tareas que modifiquen el tipo de contenido y el espacio físico.
 8. Teniendo una buena organización del material de clase y de su mobiliario.
 9. Ganándonos la colaboración de la familia, teniendo en cuenta que las familias responden a diferentes patrones, que van desde las muy colaboradoras hasta las que probablemente estarán ausentes.
 10. Mejorando el clima de la clase, estableciendo límites y normas desde el principio de curso.
 11. Conociendo los roles de los alumnos (el líder, el gracioso...) con el fin de establecer una buena convivencia y poder reconducir su actitud cuando sea necesario.
 12. Reaccionando de manera asertiva cuando se produce una conducta disruptiva. Nuestra manera de actuar es uno de los principales parámetros que la clase, y sobre todo el alumno disruptivo, utiliza para relacionarse con el profesor. Nuestras reacciones irán dirigidas a:
 - Anticiparse a los comportamientos y tener preparada una posible respuesta.
 - Ignorarla, si la disrupción es leve y no interfiere significativamente en las tareas que se llevan a cabo.
 - Evitar considerarla como un ataque personal.
 - Controlar las emociones, mostrando confianza en uno mismo a la hora de restablecer la orden. Hay que intentar no mostrar agresividad.
 - No faltar al respecto al discente aunque este lo haga.
 - Hablar a solas con el alumno, siempre que lo veamos receptivo.
 13. Delegando responsabilidades a los alumnos de modo que se establezcan como rutinas. Estas responsabilidades fomentarán su autonomía para tomar sus propias decisiones. Lo podemos hacer estableciendo cargos dentro del aula que se alternarán durante el curso: encargado de material, de plantas, de juegos, de biblioteca, ayudante del profesor.

En el siguiente esquema se muestran los **criterios básicos para llevar a cabo una buena gestión en el aula**: los **organizativos**, los **metodológicos** y curriculares, y los **socioemocionales**. Como ejemplo se han puesto una serie de actuaciones que podemos complementar con lo que hemos expuesto anteriormente o con la reflexión de la realidad que cada cual puede tener en su centro educativo.



¿Cómo podemos elaborar las normas en la clase?

Teniendo en cuenta las reglas de funcionamiento del centro, es importante que la primera semana del curso elaboremos unas normas en el aula. Las tenemos que confeccionar conjuntamente con los alumnos, procurando que sean efectivas para regular los comportamientos más frecuentes y rutinarios.

Recomendaciones para la elaboración de las normas en el aula

Tienen que ser pocas, claras, flexibles, redactadas en positivo y por escrito. Por ejemplo: "Respetar las explicaciones del profesor" es mejor que "No hablar cuando el profesor explica".

Hay que controlar que no existan contradicciones entre unas y otras, puesto que si no se acaba instaurando la conducta no deseable.

Se tienen que consensuar, no imponerlas.

Hay que colocarlas en un lugar visible de la clase. Es importante que sean legibles, por lo cual utilizaremos una medida de letra adecuada a la edad a la cual van dirigidas. También podemos añadir algún dibujo o signo (stop, semáforo...) para que sean más motivadoras. Las podemos plastificar y de este modo las podrán manipular si es necesario.

Hay que recordarlas periódicamente en los momentos en que su conducta es buena, y no cuando esta sea inadecuada.

Conjuntamente con los alumnos, es necesario establecer revisiones de las normas con el fin de comprobar si se cumplen o no.

Su efectividad depende de las consecuencias de su incumplimiento.

Es conveniente aplicar, de vez en cuando, estímulos positivos ante el cumplimiento de las normas con el objetivo de consolidarlas.

Debemos tener presente que el profesor que solo da importancia a su tarea docente, centrada en la materia de estudio y su objetivo es el temario, no responde a una mejor gestión del aula. Como profesionales somos capaces de generar muchas conductas, tanto positivas como negativas, simplemente poniendo atención a estas. Cuando constantemente avisamos a los alumnos que tienen conductas alteradas, lo que realmente hacemos es reforzar la misma conducta alterada que queremos eliminar. Muchas veces el problema se empieza a desvirtuar cuando empezamos a ignorar este tipo de conducta.

Cuando intervienen diferentes profesores en el aula estos pueden interpretar de diferente manera las conductas disruptivas. La intervención tiene que ser coherente, mediante pautas de actuación establecidas por el profesorado con criterios comunes. Las estrategias tienen que estar aceptadas por todo el equipo educativo, puesto que de este modo los alumnos pueden ver que la actuación del profesorado ante las conductas disruptivas son coherentes.

La planificación preventiva de pautas concretas y claras de funcionamiento y la gestión del aula ayudarán a disminuir las situaciones problemáticas que puedan surgir.

Los programas preventivos minimizan la aparición de conductas no deseadas y priorizan la consecución de comportamientos que permiten el aprendizaje y la convivencia.

Muchas veces nos encontramos con situaciones en las que se nos hace difícil captar y mantener la atención del alumnado. A continuación presentamos una serie de estrategias que nos pueden ayudar en esta tarea.

Estrategias para captar y mantener la atención

Estrategias para captar la atención	Estrategias para mantener la atención
Ser puntuales en el inicio de las clases	Detectar el tipo de actividad que genera mayores niveles de atención para poder planificar las actividades
Asegurar la atención de todo el grupo	Incrementar la atención en las conductas positivas frente a las negativas
Hacer advertencias individuales a los alumnos distraídos llamándoles por el nombre	Mantener el contacto visual y físico (tocar el hombro, la cabeza...)
Empezar con actividades dinámicas (preguntas breves sobre la clase anterior, actividades prácticas de corta duración...)	Diseñar tareas funcionales que eviten la monotonía: tomar apuntes, aclarar dudas, trabajar en pequeño grupo, resolver problemas, intervenir, opinar, realizar actividades físicas (representar, dibujar...)
Ubicar el alumnado de menos rendimiento en las filas de delante	Dar importancia a las conductas que interfieren la marcha de la clase realizando una advertencia personal primero en grupo y, si no funciona, en el ámbito privado. Reconocer su esfuerzo si modifica la conducta ante la familia y el grupo
Cumplir y hacer cumplir las normas	Realizar cambios de ubicación de la clase
Presentar los contenidos de manera estructurada, con orden y de diferentes maneras: lecturas, vídeos...	Animar a los alumnos en las tareas que realizan, despertando su conciencia por el trabajo bien hecho
Informarles de las posibilidades de éxito del aprendizaje y de la dificultad que este puede presentar ("tenemos que estar muy atentos porque lo que haremos es bastante difícil, pero seguro que os saldrá muy bien")	

Si partimos de esta concepción preventiva es necesario que conozcamos programas de intervención que se enmarquen dentro de esta línea de actuación y que nos puedan ayudar en nuestra tarea de prevenir las conductas disruptivas de nuestros alumnos. Estos programas son los siguientes:

- **Programas de habilidades sociales:** proporcionan elementos de socialización, tanto verbales como no verbales, y van dirigidos a establecer habilidades en el marco escolar, a hacer amigos, a manejar el estrés, a regular el lenguaje interno. Estos programas favorecen las relaciones interpersonales. Podemos encontrar diferentes programas, aunque haremos mención al programa “Decide”. Este programa pretende entrenar al alumnado para saber buscar soluciones adecuadas a sus problemas, sobre todo a los problemas interpersonales, es decir, con otros alumnos, con sus padres y con adultos.

Existen dos versiones del programa: “Decide I” para el ciclo medio de educación primaria y “Decide II” para el ciclo superior. Las dos versiones son completas en sí mismas: se puede empezar por la que corresponda, aunque no se haya trabajado la anterior. También se puede aplicar de manera correlativa, puesto que quién siga las dos no tendrá la sensación de estar practicando los mismos ejercicios, a pesar de que, en el fondo, esté desarrollando siempre sus habilidades cognitivas y sociales.

- **Programas de habilidades emocionales:** la educación emocional es el primer paso para enseñar a los chicos y chicas a controlar sus emociones y comportamientos. Esto se consigue aumentando su vocabulario sobre sentimientos (se utiliza material adecuado, como caras dibujadas o fotografías que expresan diferentes emociones). A veces se utiliza un diario de sentimientos en el que los chicos tienen que decir qué experiencias han tenido y cómo se han sentido. El objetivo es que aprendan a identificar sus sentimientos y puedan expresarlos.

La mayoría de programas promueven habilidades sociales como los siguientes: ayudar, compartir, respetar los turnos, iniciar conversaciones, expresar sentimientos, hacer preguntas, escuchar a los demás, ignorar, complementar, hablar brevemente, trabajar como miembro de un equipo, ser asertivo, disculparse, etc.

- **Programas de habilidades comunicativas:** estos programas generalmente enseñan a expresar los propios pensamientos, sentimientos y experiencias a los compañeros de manera efectiva. Se aprende comu-

nicación no verbal, como por ejemplo: mantener el contacto ocular y ajustar la expresión emocional a lo que se está diciendo. También se aprende a escuchar a los demás. Pueden incluir el aprendizaje de la autorregulación conductual y las estrategias de solución de problemas. Como tareas de entrenamiento se les dan una serie de actividades que tienen que hacer para relacionarse con los compañeros del grupo. También plantean objetivos de escucha y de habla. Muchos de estos programas no solo sirven para aprender habilidades de comunicación sino que ayudan a adquirir un estilo para afrontar situaciones que les ayuda a tratar con las adversidades de la vida.

- **Programas de autocontrol:** mediante su aplicación se les ayuda a dar soluciones alternativas a la agresión y a controlar sus acciones a partir de la relajación, las autoinstrucciones, los programas de autocontrol de la agresión y la ira, y los programas de control del estrés. El autocontrol engloba una serie de competencias, como por ejemplo:
 - el conocimiento de emociones propias y de los pensamientos que las provocan;
 - la capacidad de anticipar consecuencias y actuar en función de estas;
 - la capacidad para controlar impulsos;
 - la capacidad de producir pensamientos y conductas alternativas a la impulsividad;
 - la capacidad de inhibir algunos deseos inmediatos si de ellos se derivan consecuencias inapropiadas a medio y largo plazo, y
 - la resistencia a las frustraciones.

Se hacen sesiones de entrenamiento dirigidas a conseguir que el alumno “pare, mire y escuche” en el contexto de finalizar las tareas académicas. En su aplicación se siguen los siguientes pasos:

- 1) El profesor modela un procedimiento reflexivo de ejecución de la tarea formulando pensamientos en voz alta antes de cada acción.
- 2) El estudiante tiene que imitar esta estrategia pensando en voz alta mientras finaliza la tarea.
- 3) El estudiante tiene que ir reduciendo gradualmente el volumen de las instrucciones.
- 4) Se pide al estudiante que desarrolle pensamientos reflexivos sin hablar mientras finaliza la tarea.

Este procedimiento, si se utiliza solo, no ha demostrado eficacia. En cambio es efectivo si se hace en combinación con otras intervenciones.

Se considera que el alumno tiene que estar motivado a cooperar en el programa, ser capaz de aprender, seguir los procedimientos y hacer los juicios que sean necesarios. El profesorado tiene que tener el conocimiento, las habilidades y la motivación para entrenar a los alumnos y supervisar de manera consistente el programa.

- **Programas de resolución de problemas:** su aplicación instruye al alumnado a desarrollar los pasos necesarios para dar soluciones alternativas a los conflictos, a partir de técnicas de comunicación y escucha activa. El objetivo es enseñarles a pensar en los componentes de un problema y cómo resolverlo efectivamente. Se les proponen los siguientes pasos:

1. Reconocer el problema (¿Cuál es el problema?)
2. Interpretar la situación (¿Quién o qué ha causado el problema?)
3. Determinar la perspectiva del otro (¿Qué piensa y siente cada persona?)
4. Generar soluciones (¿Qué soluciones puede tener?)
5. Pensar en las consecuencias (¿Cuál es la mejor solución?)
6. Aplicar la mejor solución (Hacer)
7. Evaluar si la solución ha funcionado o no (¿Cómo ha ido?)

Se les enseña a utilizar estos pasos en actividades diferentes. Inicialmente lo hacen con juegos y más adelante con situaciones de problemas interpersonales entre compañeros, padres, profesores, etc.

Muchas intervenciones sobre este tema requieren tener habilidades que deben haberse entrenado previamente.

- **La mediación:** es una manera de resolver los conflictos entre dos o más personas con la intervención de una tercera persona imparcial. Estos conflictos pueden estar relacionados con la transgresión de las normas de clase o del centro, con situaciones que desagradan o parecen injustas... No se trata de actuar como jueces, ni de imponer las soluciones, sino que se trata de lo siguiente:

- Regular el proceso de comunicación de las partes.
- Conducir la comunicación mediante frases sencillas.

El mediador puede ser un profesor, un alumno y/o un padre. Las fases del proceso deció básicamente son:

- Premediación. Hay que hablar con ambas partes por separado para explicar el proceso a seguir. Se solicita su consentimiento para realizar la mediación.

— Mediación:

- Presentación y reglas de juego. Se trata de crear confianza entre el mediador y los implicados; también se presenta el proceso y las normas a seguir.
- Explicación. Las personas implicadas exponen su versión del conflicto. Las partes tienen que ser escuchadas.
- Aclaración del problema. Hay que identificar los puntos conflictivos, los de coincidencia y los de divergencia. Se trata de establecer una plataforma en común sobre los temas más importantes que hay que solucionar.
- Proponer soluciones.
- Llegar a un acuerdo. Hay que definir con claridad los acuerdos tomados. Estos tienen que ser concretos, equilibrados y que se puedan llevar a cabo.
- Establecer un procedimiento de revisión y de seguimiento de los acuerdos tomados.

- **Tutorización de compañeros:** una estrategia que se ha demostrado eficaz es la tutoría entre compañeros. Consiste en que dos alumnos trabajan conjuntamente en una actividad académica y se ayudan, se enseñan y/o proporcionan *feedback* mutuamente. Esta forma de trabajo mejora el tiempo de dedicación a las actividades académicas y el reforzamiento del compañero de estas actitudes de trabajo.

Inicialmente se hacen de tres a cuatro sesiones de entrenamiento para enseñar qué es, y los procedimientos y métodos para determinar el progreso. Se agrupan por pares a los alumnos de la clase. Uno hace la función de preguntar al otro, y después se cambian los roles. Se establece un sistema en el que se ganan puntos por cada respuesta correcta. Durante este proceso el profesor supervisa la actividad y aporta asistencia si es necesario. También se añade un sistema de reforzamiento para las parejas que han trabajado correctamente. Además se pueden hacer dos grandes equipos en la clase y ganar puntos conjuntamente. Al final de la semana se determina el equipo ganador, pero se les valora a todos. Se pueden hacer gráficas individuales para determinar el progreso.

- **Entrenamiento en empatía:** el objetivo es que aprendan a entender cómo piensan y sienten los demás. Normalmente se les presentan situaciones a partir de dibujos o vídeos de personas que interactúan y el grupo discute temas como la postura corporal, los posibles sentimientos...

tos o pensamientos de cada persona que aparece en el dibujo o vídeo. Sobre todo se les induce a ponerse en el lugar de aquella persona. Los ejercicios de representación de papeles (*role-play*) basados en la escena que han visto anteriormente pueden ser útiles.

También se les puede enseñar a identificar comportamientos observables relacionados con la empatía. Finalmente deben comentar si se sienten bien internamente cuando empatizan y ayudan a los demás.

- **Entrenamiento en autoinstrucciones:** las autoinstrucciones verbales ayudan a reflexionar sobre el propio comportamiento y a utilizar frases para guiarlo y regularlo. El programa de Kendall incluye unas frases a utilizar para resolver situaciones que inicialmente son impersonales (juegos, puzzles, ejercicios de matemáticas, etc.) y más adelante se presentan situaciones interpersonales que tienen que representar con la técnica de la representación de papeles usando las autoinstrucciones. El objetivo final es que utilicen las autoinstrucciones de manera encubierta.

Bloomquist y Schnell (2002) aconsejan lo siguiente:

- Es mejor aplicar a preescolar y primeros cursos de primaria programas de habilidades sociales y educación emocional.
- Es preferible que a los alumnos mayores se les incluyan también las áreas más cognitivas, como atribuciones y resoluciones de problemas.

Como mínimo se necesitan una serie de sesiones para poder entrenar cualquier de las áreas anteriores. Sería conveniente que dentro del currículum escolar se tuviera en cuenta la inserción de estos programas y se trabajaran desde la etapa de educación infantil. De este modo, se evitarían muchas conductas disruptivas y muchos problemas de disciplina dentro del marco escolar.

3.3.2. Programas de apoyo

Estos programas se centran en **la comunicación no verbal y verbal** del profesor que comunica a los alumnos mensajes que les ayudan a autocontrolar su comportamiento.

Son efectivos si se aplican cuando se inician las conductas disruptivas: hablar desmesuradamente, molestar a los compañeros...

3.3.2.1. *La comunicación no verbal*

La comunicación no verbal es una herramienta poderosa y que transmitimos mediante nuestro lenguaje corporal. Este tipo de comunicación engloba todas las acciones en las cuales el profesor utiliza el cuerpo para comunicarse con los alumnos. Permite establecer el contacto entre el docente y el discente sin tener que interrumpir la clase. Se basa en hacer uso de los siguientes elementos que todos poseemos:

- **El contacto visual.** Es importante que miremos y que nos aseguremos que el alumno nos mira cuando nos dirigimos a él. De este modo nos podemos asegurar de que ha entendido lo que le queremos transmitir.
- **El lenguaje gestual.** Utilizamos las manos, la cabeza, las piernas y los brazos para comunicarnos. Por medio del lenguaje gestual las emociones dan lugar a unos gestos definidos. Por ejemplo, cerramos el puño cuando estamos enfadados, hacemos ir el dedo con gesto autoritario cuando regañamos, nos ponemos el dedo en los labios para pedir silencio, negamos con la cabeza ante una solicitud de los alumnos que no vemos conveniente.
- **La proximidad física.** El acercamiento del profesor hacia el alumno puede darle infinitas sensaciones. Así pues, dependiendo de la situación, le puede enviar nerviosismo, miedo, confianza, tranquilidad, entre otras. Tenemos que adecuar nuestra proximidad a lo que queremos transmitir.
- **La expresión facial.** Hace referencia a todos los cambios que se producen en nuestros ojos, cejas, boca. Ante una situación que es o no es de nuestro agrado, subimos las cejas ante la sorpresa, bajamos los labios cuando estamos descontentos. A través de la expresión facial se expresan estados de ánimo y actitudes tanto en nosotros como en nuestros alumnos.

3.3.2.2. *La comunicación verbal*

El lenguaje verbal que se utiliza también es útil si tomamos como referencia:

- **El tono de voz** utilizado en las diferentes situaciones que se pueden dar dentro del aula. Utilizar diferentes tonos o elevaciones de voz ayuda a reubicar al alumno en la tarea que lleva a cabo o en el comportamiento que está manifestando. No se trata de chillar sino de modular

la emisión de nuestros mensajes tomando como referencia la situación que se da en el aula. No utilizaremos el mismo tono de voz para explicar un tema que para preguntar, para regañar o para hablar con un alumno cuando estamos contentos.

- **Los mensajes breves y concisos.**
- La **comunicación cordial**, basada con la asertividad. Para ser asertivos es necesario:
 - Respetarnos a nosotros mismos y a los demás.
 - Conocer tanto nuestros derechos como los de los demás y no dejarnos manipular.
 - Mostrarnos educados y honestos.
 - Tener un buen control emocional, un buen autoconcepto y ser positivos.
 - Ser capaces de demostrar las emociones y los sentimientos sin herir a los demás.
 - Mantener la serenidad y el sentido del humor para poder reconducir tranquilamente las situaciones difíciles.
 - Saber escuchar y saber decir sí o no según convenga, sin sentirnos culpables.
 - Saber pedir lo que queremos.
 - Planificar los mensajes y dominar el lenguaje no verbal.
 - Saber aceptar positivamente las críticas.
 - Aceptar la derrota cuando sea necesario.
- Los **mensajes explicativos.**

Es necesario que pongamos atención en nuestro lenguaje procurando evitar las palabras con connotaciones absolutas (*siempre, nunca, todo, nada, nadie, todo el mundo*) y las expresiones que pueden herir los sentimientos (“sois unos desordenados”, “eres un mentiroso”).

Podemos cambiar estas frases por otras que expresen cómo nos sentimos, es decir, los sentimientos que nos produce la situación ante la cual nos encontramos. Por ejemplo, podemos decir: “no me gusta que la clase esté tan desordenada” o “estoy decepcionado porque me habéis contado mentiras”.

Una fórmula expresiva que acostumbra a generar una buena relación con los alumnos es “**cuando haces..., me siento...**”. Esta fórmula permite que mostremos nuestras emociones y consecuentemente ayudará al alumno a mostrar las suyas. A todos nos gusta el reconocimiento de los demás, por lo

cual el alumno procurará repetir las actuaciones que nos producen emociones agradables y evitar las que nos producen emociones desagradables. Es tan fácil como el hecho de intentarnos poner en su lugar y pensar cómo nos gustaría que nos dijeran las cosas.

Los monólogos que muchas veces utilizan los profesores no favorecen la respuesta verbal de los alumnos, manifiestan un desinterés por el interlocutor y por comprobar si el alumno ha comprendido lo que se ha expuesto. Además, conducen a los alumnos a perder el interés porque saben que su opinión no cuenta. Una buena comunicación se basa en saber escuchar lo que el alumno nos quiere decir.

Los mensajes contradictorios y sobre todo los dobles mensajes también desembocan en interpretaciones equívocas en los alumnos, que pueden conducirlos hacia conductas consideradas disruptivas. Por ejemplo, en un momento en el que nos encontramos saturados podemos decir: “¡Quiero silencio! Bien, haced lo que queráis”. Los alumnos que están recibiendo la información no saben a qué información de las dos atender. Por lo tanto hay que ser coherentes en nuestras propuestas y conductas, para que los alumnos tengan puntos claros de referencia.

Así pues, antes de emitir la etiqueta de “mal comportamiento” es necesario que revisemos nuestros patrones de comunicación y que estemos atentos a los patrones de nuestros alumnos con el objeto de informarles de cuando se produce el mal comportamiento y de las consecuencias que se pueden derivar. Cuanto **más pequeños** son, menos recursos tienen para comunicarse, por ello cuando actúan generalmente lo hacen por sus emociones y sensaciones. Tenemos que evitar sermonear porque al final el alumno, al convertirse en un monólogo repetitivo (que generalmente se limita a girar sobre el mismo tema), pierde la atención y se desentiende de lo que escucha.

Hay que tener en cuenta que nuestros monólogos y los mensajes contradictorios predisponen a que surjan conductas disruptivas en el aula.

3.3.3. Programas correctivos o terapéuticos

Se basan en el enfoque cognitivo-conductual. Se utilizan en las situaciones en las que un alumno ha sobrepasado los límites o normas que el grupo ha consensuado y decidido. Su utilización es necesaria cuando queremos conseguir que el alumno asuma las consecuencias de su comportamiento.

Tenemos que utilizar las medidas punitivas como último recurso; son preferibles las intervenciones dirigidas al hecho que el alumno se integre en la dinámica de la clase. Solo cuando las estrategias instruccionales y motivacionales no hayan dado el resultado esperado haremos uso de ellas, puesto que pueden generar el deterioro del clima de la clase o interferir en el trabajo de otros alumnos.

Premisas para aplicar un castigo

Hay que aplicarlo de manera inmediata a la conducta que se quiere castigar, para que quede muy clara su relación.

Hay que acompañarlo del refuerzo positivo de la conducta deseable, si no, no es efectivo.

Siempre que se produzca la conducta hay que aplicarlo coherentemente y sistemáticamente.

Contribuye a disminuir la conducta. Si esta no disminuye seguramente será que el estímulo que aplicamos no está funcionando como castigo. Por lo tanto, no es eficaz y puede producir que el alumno se acostumbre a recibir estos tipos de estímulos y se adapte a ellos.

Hay que aplicarlo como medida educativa y no como resultado de perder el control.

No hay que aplicarlo si no lo podemos hacer cumplir.

Tiene que ser proporcional a la falta cometida.

En los siguientes cuadros se exponen las estrategias que hemos creído más adecuadas para llevar a cabo la intervención en el aula.

Estrategias para reducir o extinguir una conducta

***Retirada
de atención***

Se deja de prestar atención o se ignora la conducta ante las manifestaciones que interfieren en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Así la conducta inapropiada tenderá a extinguirse. Cómo actuar:

- Evitar el contacto ocular o evitar emitir cualquier recriminación, gesto o palabra, siempre que la conducta no sea un peligro para el alumno o para los demás.
- No tenemos que decir nada (ni reproches, ni sermones...).
- Cuando la conducta empiece a disminuir volveremos a prestarle atención.

***Tiempo
fuera***

Consiste en separar al alumno del resto de la clase. Generalmente se aplica un minuto por cada año que tiene el alumno. El lugar que hay que elegir no tiene que tener ninguna gratificación o refuerzo, puesto que sino esta técnica producirá el efecto contrario. Se puede llevar a cabo dentro del aula o escogiendo un lugar fuera de esta. Antes de aplicarla hay que advertir al alumno que la puede sufrir. Tenemos que evitar la confrontación verbal y física a la hora de la separación.

Extinción

Hay que buscar cuál es la causa que está reforzando la conducta para después eliminarla. Si identificamos qué es lo que realmente mantiene la conducta después la podremos controlar mejor. Esta técnica puede tener los siguientes efectos:

Una vez extinguida la conducta puede volver a aparecer.

Puede provocar conductas emocionales (llantos), así como conductas destructivas.

A veces puede producir el efecto contrario, es decir, aumentar en intensidad y frecuencia.

***Práctica
positiva***

El alumno tiene que practicar conductas físicamente incompatibles con la conducta inapropiada durante periodos de tiempos determinados. Es una estrategia de efectos rápidos y estos se generalizan. (Juan cada día cierra la puerta con golpes.)

Sobrecorrección

El alumno, después de realizar una conducta en la cual ha podido producirse algún desperfecto, tiene que efectuar un trabajo complementario o de restauración sobre el desperfecto que ha producido (si ha tirado un papel tendrá que recogerlo y barrer la clase).

Castigo

Medidas adoptadas para extinguir conductas inadecuadas o actitudes negativas aplicando consecuencias negativas.

Estrategias para aumentar conductas deseables

Refuerzo positivo

Cuando se realiza la conducta deseada podemos utilizar reforzadores de tipo social (elogio, sonrisa, “estoy muy contento”...). Es la técnica más eficaz para reforzar conductas adaptadas y que estas se incrementen.

Refuerzo negativo

Pretende incrementar la frecuencia de una conducta deseable eliminando el hecho u objeto desagradable que antecede a la respuesta. Hay que retirar los reforzadores negativos cuando se ha dado la conducta deseada (“Si haces los primeros tres ejercicios no hará falta que hagas los dos últimos”). Su aplicación puede ser de manera continua o intermitente, aunque la primera es más efectiva.

Contrato de contingencia

Un contrato de contingencia o contrato conductual es un documento escrito que explicita las acciones que el alumno está de acuerdo a realizar y establece las consecuencias del cumplimiento y del incumplimiento de tal acuerdo. Implica el intercambio recíproco de recompensas contingentes en relación con conductas específicas de las personas firmantes del contrato (docente y alumno). Los contratos son especialmente útiles para personas con escasa capacidad de autorrefuerzo. Tiene que incluir:

- Una descripción detallada de la conducta en cuestión utilizando en la redacción un lenguaje positivo, de modo que dé la sensación que cumpliendo el contrato se avanza, sin inducirlo al miedo al castigo.
 - Los criterios para saber cuándo una conducta se da por conseguida (forma, frecuencia).
 - La duración máxima del contrato. Es necesario incluir condiciones aceptables en las cuales se mantenga un equilibrio entre las exigencias y la recompensa.
 - Una relación de los premios que se consiguen a medio y largo plazo, fijados en fechas concretas.
 - Un acuerdo sobre las consecuencias negativas en caso de que las condiciones no se cumplan.
 - Un acuerdo del método de control sobre la conducta de quien hace el registro.
 - Hay que procurar que pase el menor tiempo posible entre la conducta acordada y las consecuencias del contrato.
-

Encadenamiento

Esta técnica consiste en recompensar después de que se realicen toda una serie de conductas enlazadas las unas con las otras, formando una cadena natural de actividades. Por ejemplo, si el alumno primero asea la mesa de trabajo y después se sienta en su lugar podrá realizar una actividad que le guste. Consecuentemente esta última conducta es la recompensa o premio. Este procedimiento se puede utilizar para que el alumno adquiera nuevas habilidades (descomponiendo esta conducta en diferentes pasos) o para enlazar las conductas del niño de forma que constituyan cadenas y conseguir así que estas conductas se mantengan de manera natural.

Premarck

Premack (1965) expuso que si sabemos cuáles son las actividades que más le gustan a un niño o adolescente, podemos utilizarlas para reforzar la presencia de otras que son menos agradables. La diferencia fundamental con otras técnicas como el refuerzo o el coste de respuesta es que el refuerzo no es un objeto, ficha, premio o cualquier elemento primario, sino una conducta de alta probabilidad de ocurrencia en un alumno concreto. Igualmente, el objetivo del cambio es una conducta de baja probabilidad de ocurrencia pero que deseamos que aumente.

Orientaciones generales:

- La podemos adaptar a diferentes edades y puede tomar diferentes formas. Se puede aplicar preferentemente y, según el nivel del niño, a partir de los siete u ocho años.
- Es una técnica básicamente de aplicación individual, puesto que dependemos de las preferencias naturales del alumno.
- Hay que ser creativos en su aplicación y el secreto está en encontrar la conducta de alta frecuencia que nos sirva como refuerzo adecuado en cada caso.
- En algunos casos, suele funcionar muy bien apoyarse en registros o gráficos visuales en los que el alumno pueda ver que tiene a su disposición la actividad reforzante.
- Es necesario asegurarnos de que el alumno consigue algunos pequeños logros al principio para que no se desmotive.
- Se espera que las nuevas conductas que han tenido que ser reforzadas al principio con otras actividades gratificantes vayan consolidándose progresivamente, de modo que finalmente no se necesiten el refuerzo inicial para conseguir la conducta deseada.
- Para que funcione es necesario conocer cuáles son las conductas más reforzantes para cada niño. Su aplicación en grupo puede ser complicada, puesto que las áreas de interés de cada alumno pueden variar.

Para finalizar este apartado desarrollaremos la técnica de economía de fichas en la cual interviene el refuerzo positivo y la extinción (aumento y reducción de conductas deseables).

3.3.3.1. La economía de fichas

La estrategia de economía de fichas es un instrumento complejo que hay que planificar de manera cuidadosa si queremos que sea efectiva y que finalice con éxito.

El refuerzo positivo vendrá dado por las fichas que el alumno ganará o recibirá como premio ante las conductas adecuadas que queramos establecer.

La extinción se concretará en las fichas que perderá cada vez que tenga conductas no deseadas.

Las fichas que recibirá (recompensa) posteriormente serán intercambiadas por una variedad de actividades agradables, premios o golosinas.

Previamente el profesor y el alumno tienen que fijar claramente el valor de las fichas y las conductas que serán premiadas. Estas conductas tienen que corresponder a aquellas situaciones que el profesor desea implantar en el alumno. Los premios solo se podrán obtener mediante las fichas y, si es necesario, las conductas indeseadas se eliminan utilizando la técnica de la pérdida de las fichas.

Esta técnica tiene una serie de ventajas, como son:

- no interrumpe la conducta,
- permite el autocontrol (demora el reforzamiento),
- es un sistema independiente del estado momentáneo de privación.

Pautas para aplicar la técnica de economía de fichas

Los alumnos deben tener en un lugar visible de la clase, cuáles son las conductas deseadas y cuáles son las conductas indeseadas, valoradas con el grupo clase.

Tienen que administrarse las fichas una vez realizada la conducta, y con la mayor inmediatez posible.

La administración de fichas de manera individual se puede realizar durante la propia dinámica de la clase, sin necesidad de darle mayor énfasis e importancia a la entrega de la ficha. Cuando entregamos la ficha habrá que reforzar socialmente al alumno (elogio, comentario positivo).

Cuando un alumno realice una conducta no deseada (previamente expuesta y valorada en el grupo) tendrá que entregar el número de fichas que se haya establecido (coste de respuesta) sin que esto ocasione ningún tipo de alteración emocional tanto en el alumno como en el profesor. Tranquilamente se le indicará qué conducta no deseada ha realizado y qué coste tiene, y se recogerán las fichas.

Es conveniente aclarar por qué motivo el alumno recibe o pierde una ficha con el fin de que asocie la relación de contingencia: conducta deseada –consecuencia positiva, conducta indeseada– consecuencia negativa.

Diseñamos el tipo de fichas teniendo en cuenta las características del alumno (caras sonriente, estrellas, pegatinas de colores...).

Cuando el alumno tenga que hacer el intercambio tiene que poder escoger entre varios premios.

Tenemos que procurar mantener un equilibrio entre las fichas que se ganan y las que se pierden.

Hay que fijar dónde y cuándo se harán los intercambios (por ejemplo, cada día por la tarde al finalizar las clases) y estipular si es necesario un sistema de ahorro (por ejemplo, todos los días puedo obtener pequeños refuerzos y ahorrar para conseguir un refuerzo mayor).

Tenemos que utilizar un sistema de registro que esté expuesto a la vista de toda la clase si se trata de modificar o llevar a cabo conductas en todo el grupo. Si es para un alumno concreto utilizaremos un registro individual.

A continuación, exponemos un ejemplo de registro que podemos utilizar y que cada cual puede adaptar a su realidad, aumentando o disminuyendo las normas que previamente se habrán consensuado con el grupo clase. También podemos utilizarlo en alumnos que presentan conductas disruptivas de manera más aislada y como una estrategia que puede utilizar la familia en casa. Podemos utilizar una pegatina verde cuando la conducta se ha conseguido y una de color amarillo cuando no se ha conseguido.

Norma	LUNES	MARTES	MIÉRCOLES	JUEVES	VIERNES
Levantarse sin permiso					
Andar sin correr por el aula					
Respetar el material					
Trabajar en silencio					
Prestar atención a las explicaciones					
TOTAL					

Antes de registrar hay que confeccionar la lista de conductas que permiten ganar fichas al alumno y la lista de las que le producen la pérdida de fichas.

Adquisición de fichas	Fichas
Andar correctamente sin correr	1
Dejar trabajar al compañero al menos 30 minutos	2
Pedir permiso para salir de la clase	1
Trabajar en silencio	3

Pérdida de fichas (Coste de respuesta)	Fichas
Levantarse sin permiso	7
Correr por la clase	5
Interrumpir cuando habla un compañero	2
Romper el material (hojas, lápices)	3

En el siguiente registro quedarán explícitas la ganancia y la pérdida de fichas, así como las que puede intercambiar cada día o, si él quiere, acumular para conseguir una recompensa que necesita más puntos. Previamente habremos planificado qué actividades o premios tendrá el alumno una vez haya intercambio las fichas.

Alumno:					
	LUNES	MARTES	MIÉRCOLES	JUEVES	VIERNES
Fichas ganadas					
Fichas perdidas					
Fichas a intercambiar					

Intercambio de fichas ganadas	Fichas
Jugar con el ordenador durante 30 minutos	10
Salir al patio cinco minutos antes, después de acabar el trabajo	3
Leer un cuento	5
Repartir los exámenes	5
Escuchar música durante 15 minutos	8
Conseguir un lápiz	7

Uno de los principales objetivos del sistema de fichas es que el alumno se vaya habituando de manera gradual y progresiva a tolerar retrasos en la recepción de fichas conforme avanza el programa, es decir, si cada vez que recoge un papel le damos un punto más adelante tendrá que recoger dos para conseguir el mismo punto.

No hay que caer en el error de aplicar consecuencias gratificantes de manera arbitraria con el objetivo de no producir efectos no deseados, por ello solo lo haremos en aquellas conductas adaptadas que queramos aumentar.

3.3.4. Resumen de instrumentos de evaluación y programas de intervención

A continuación presentamos una compilación de instrumentos de evaluación y de programas de intervención dirigidos a trabajar las diferentes habilidades y competencias (sociales, cognitivas, emocionales...) para prevenir las conductas disruptivas.

Autor/es	Título/Objetivos	Aplicación	Tipo de aplicación	Editorial	Año de publicación
Bornas, X.; Servera, M.; Galván, M ^a R.	PEMIPA: Para, escucha, mira, piensa y actúa. La reflexividad y el autocontrol Reducir el comportamiento impulsivo sustituyéndolo por la reflexión sistemática antes de tomar decisiones mediante la adquisición progresiva de destrezas cognitivas de autorregulación del comportamiento.	Educación infantil y primaria (a partir de 4 años)	Individual y pequeño grupo 36 sesiones	Grupo Albor-Cohs, Bilbao	2002
Allo, B.	Programa de intervención educativa para aumentar la atención y reflexividad (PIAAR) Potenciar la reflexividad reforzando las funciones básicas de discriminación, atención, razonamiento, retraso de respuestas, autocontrol verbal, análisis del detalles, uso de estrategias cognitivas.	Nivel 1: dirigido a alumnos de 7 a 11 años Nivel 2: dirigido a alumnos de 12 a 14 años	Individual o grupal 25 sesiones (nivel 1) 30 sesiones (nivel 2)	TEA-Ediciones. Madrid	1997
Monjas, M ^a I.	PHEIS. Programa de enseñanza de habilidades de interacción social Promover la competencia interpersonal. Se pretende que los alumnos aprendan a relacionarse positivamente y satisfactoriamente con otras personas, ya sea tanto con sus iguales como con adultos.	Alumnos de 4 a 10 años	30 sesiones	CEPE. Madrid	2006
Díaz-Sibaja, M. ^a ; Comeche, M. ^a ; Díaz, M.	El programa Educa. Escuela de padres. Educación positiva para enseñar a tus hijos Es un programa con un metodología eminentemente psicoeducativa y su objetivo consiste en enseñar una variedad de técnicas conductuales y cognitivas de demostrada eficacia que permitan a los padres desarrollar de manera más adecuada sus funciones educativas y socializadoras.	Padres de alumnos de 2 a 12 años	Individual y grupal	Pirámide. Madrid	2009

Reynolds, C.R.; Kamphaus, R.W.	Escala para padres y profesores. Escala de autoevaluación de niños y adolescentes Sistema de observación del sujeto. Formato de historia clínica. Evalúa aspectos adaptativos (liderazgo, habilidades sociales, adaptabilidad, relaciones interpersonales, relaciones con los padres, autoestima y confianza en sí mismo) e inadaptativos (ansiedad, agresividad, problemas de atención, de aprendizaje, hiperactividad, retraimiento, depresión, actitud negativa hacia el colegio y hacia los padres...) de la conducta del niño.	Desde alumnos de 3 años hasta adolescentes de 18 años.	Escala para padres y profesores: 10-20 minutos. Escala de autoevaluación de niños y adolescentes: 30-45 minutos	Editorial TEA	2007
Capafons, A.; Silva, F.	Cuestionario de autocontrol infantil y adolescente Valora los aspectos implicados en los modelos de autorregulación y autocontrol: motivación por el cambio, proceso de retroalimentación, procesos de anticipación de consecuencias, procesos de atribución causal, procesos de juicio y habilidades para la autodefinición.	Alumnos de 11 a 19 años	30-40 minutos	Editorial TEA	2001
Camp, B.W.; Bash, M.A.S.	Piensa en voz alta. Habilidades cognitivas y sociales en la infancia. Un programa de resolución de problemas para niños Promover el desarrollo de las habilidades de resolución de problemas del niño para resolver sus dificultades por medio del entrenamiento de la mediación verbal en problemas sociales y cognitivos.	Alumnos con problemas de agresividad de 6 a 8 años	Individual y pequeño grupo 23 sesiones	Promolibro, Valencia	1998
Cobo, M.; Galindo, A	Programa de desarrollo infantil en competencias emocionales	Educación primaria		ICC E. Madrid	2006
Arias, A.; Ayuso, L.M.; Gil, G.; González, I.	ACE (Alteración del comportamiento en la escuela) A-EP (Evaluación de la autoestima en educación primaria)	Alumnos de 3 a 13 años		TEA	2010
Alberto Acosta, J.L.; López Megías Segura, I.; Rodríguez, E.	Programa de educación para la convivencia. Cuaderno de habilidades sociales Programa de educación para la convivencia (pdf) (Cuaderno para el alumno) www.juntadeandalucia.es/educacion/convivencia/HabilidadesSociales Guía para el educador http://convivencia.files.wordpress.com/2008/11/habilidades_socialesacosta-2003guia_educador-33p.pdf	Último curso de primaria y primeros cursos de secundaria	Individual o colectiva	Universidad de Granada (en línea)	2003

Autor/es	Título/Objetivos	Aplicación	Tipo de aplicación	Editorial	Año de publicación
Segura, M.; Arcas, M.	Programa de competencia social. Piensa antes http://www.cprceuta.es/SOCIAL/PROGRAMA%20PIENSA%20ANTES.d	Alumnos de 4 a 6 años	Individual o colectiva	(en línea)	
Martínez, J.P.; Gómez, F.	Programa de análisis, asesoramiento y actuación para la modificación de conducta. Herramientas y orientaciones para intervenir ante problemas de comportamiento Conjunto de registros para acoger la demanda, la actuación y el asesoramiento a familia y profesores del alumno con problemas de disciplina. PROGRAMA 3ª. Ministerio de Educación http://www.doredin.mec.es/documentos/01820091005564.pdf	Para padres y profesores		Bubok Publishing S.L. (en línea)	2012
Moos, R.H.; Moos, B.S.; Trickett, E.J.	Escala de clima social (FEZ, WES, CIES y CES). Escala de clima social en el centro escolar (CES): compuesta por Relaciones, Autorrealización, Estabilidad y Cambio. Escala de clima social en la familia (HAZ): compuesta por Relaciones, Desarrollo y Estabilidad.	Adolescentes	Individual o colectiva Variable. unos 20 minutos por cada escala,		
Segura, M.; Arcas, M.; Mesa, J.	Programa de competencia social. Decide I http://www.xtec.cat/alifresco/d/d/workspace/spacesstore/bef3af0d-4a53-461d-aaf2-f6c376f879e2/decideix1.pdf	Ciclo medio	Preferentemente colectiva	Departamento de Educación. Generalitat de Catalunya (en línea)	
Segura, M.; Arcas, M.	Programa de competencia social. Decide II http://www.xtec.cat/alifresco/d/d/workspace/spacesstore/d508f36a-ea83-4a82-94da-6624e73a16a7/decideix2.pdf	Ciclo superior	Preferentemente colectiva	Departamento de Educación. Generalitat de Catalunya (en línea)	

4. El asesoramiento psicoeducativo en conductas disruptivas

Entendemos la función de asesoramiento como un proceso de colaboración y ayuda para la mejora educativa. Esta visión implica la participación de diferentes profesionales respecto a cualquier cosa que se quiera mejorar, cuando menos, de aquello que se quiere realizar conjuntamente.

El asesoramiento psicopedagógico requiere una demanda a partir de una necesidad explicitada u objetivada (sentida). Por lo tanto, hay que contar con la disposición favorable por parte de los profesionales asesorados.

Actualmente asistimos al alejamiento del modelo de asesoramiento individual para acercarnos cada vez más a modelos de asesoramiento que ven la escuela y sus propuestas curriculares como los objetos de atención. El asesoramiento ya no se centra solamente en el individuo sino en la escuela y el currículum.

Asesoramiento al profesorado

La tarea de asesoramiento al profesor tendrá que dirigirse a conseguir un cambio en relación con sus actitudes. Para poder dar respuesta a las necesidades de una diversidad de alumnos, el profesor tiene que diseñar alternativas metodológicas adaptadas a las características individuales y que sean capaces de estimular cuanto más aprendizaje mejor. Se busca la investigación de estrategias para el éxito de todos los componentes del grupo. Entre estas estrategias se prevé las siguientes

- Utilizar tiempos de trabajo adaptados a los ritmos de aprendizaje de los alumnos.
- Modificación los modos de agrupamiento.
- Usar recursos didácticos alternativos.

Ahora bien, la puesta en práctica, por ejemplo, de una enseñanza de carácter cooperativo implica un cambio de actitudes del profesor y su preparación para la realización de tareas diferentes a las correspondientes a una enseñanza tradicional enfocada en la transmisión de conocimientos. Así pues, el profesor tiene que ser capaz de comprender que la enseñanza se puede llevar a cabo no solo en sentido vertical (profesor-alumno) sino también en sentido horizontal (alumno-alumno). Tiene que ser capaz de aceptar unas maneras de organizar el

trabajo diferentes a las de la enseñanza colectiva, en cuanto a tiempo, uso de recursos y formas de evaluación. También debe tener una actitud docente más orientadora que directiva, y tiene que saber ejercer una serie de tareas específicas de esta metodología cooperativa, tales como la constitución de equipos (heterogéneos frente a homogéneos), la elaboración de orientaciones de trabajo, la previsión de infraestructuras, el diseño de procedimientos de evaluación, la distribución de roles del alumno en el equipo, entre otro.

En el profesorado de educación secundaria es más urgente la necesidad de esta formación permanente, dado que su formación inicial pedagógica es muy limitada. Su formación inicial consta de una titulación de grado universitario que aporta una capacitación académica especializada (matemáticas, ciencias, lenguas) y un corto periodo de formación pedagógica que evidentemente presenta un carácter de introducción general a la función docente, pero no capacita para resolver con éxito las numerosas tareas educativas a las cuales se enfrentará de manera cotidiana. Los profesionales de las aulas tienen que saber cómo interactúan los grupos y cómo identificar las características diferenciales de los adolescentes, por lo cual hay que formarlos en competencias psicopedagógicas,

Hay que intervenir en los problemas antes de que se hagan más serios e irresolubles. No es lo mismo incidir en los problemas de aprendizaje, en las conductas disruptivas, en los trastornos de personalidad, en la desmotivación o la baja autoestima cuando estos empiezan a aparecer que hacerlo al cabo de varios años. Posiblemente entonces sea demasiado tarde porque se producirán expectativas desfavorables, conductas disruptivas, escasos hábitos de trabajo y una infinidad de dificultades que repercutirán en el afloramiento de un malestar para el alumnado y las familias.

Propuestas para mejorar la formación del profesorado

Establecer programas de formación docente con objetivos que promuevan un cambio de actitud de los docentes ante el comportamiento infantil (Zamudio, 2010).

Proporcionar los conocimientos teóricos y prácticos relacionados con las necesidades evolutivas y de desarrollo de los alumnos en todas las etapas escolares.

Reformular la formación universitaria docente, en términos de calidad del docente.

Capacitarlo para educar el comportamiento y la socialización.

Formarlo desde diferentes enfoques teóricos que le proporcionen un cambio conceptual en la manera de entender la educación, evitando la aplicación de criterios subjetivos, personales e implícitos.

Dotarlo de las herramientas necesarias para asesorar adecuadamente a la familia.

Proporcionarle las herramientas y las estrategias suficientes para poder utilizar adecuadamente el castigo solo en los casos necesarios.

Darle los conocimientos suficientes para poder detectar desviaciones en el desarrollo de los alumnos.

Ofrecerle métodos, técnicas y recursos para afrontar situaciones conflictivas.

La función del psicopedagogo

Las funciones del psicopedagogo que se proponen en cuanto a los problemas de conducta van dirigidas a su función en relación a cuatro ámbitos:

- en el centro
- en el alumno como ser individual
- en el pequeño grupo
- en el grupo clase

Funciones en relación con el centro

Coordinar el proceso de detección.

Evaluar psicopedagógicamente el caso.

Derivar y coordinar con los servicios de salud mental si es necesario.

Diseñar el programa de intervención y la propuesta de recursos organizativos de centro que hay que utilizar.

Asesorar al profesorado en la aplicación del programa de intervención y hacer su seguimiento.

Aplicar directamente los programas específicos.

Atender en grupos reducidos para trabajar dificultades graves de aprendizaje.

Dar pautas a los docentes sobre cómo tienen que hacer entrevistas familiares, a fin de que puedan sacar más provecho de ellas.

Implicar a todo el equipo docente en la toma de decisiones y el desarrollo de las medidas que se adopten, aunque la puesta en marcha del programa tenga que ser asumida por el tutor o tutora.

Elaborar materiales adecuados para tratar y trabajar las conductas disruptivas.

Informar tanto a la familia como al centro de los recursos de la zona.

Establecer una coordinación fluida entre los diferentes servicios comunitarios.

Participar en las reuniones de equipos docentes y de atención a la diversidad para consensuar acuerdos de intervención.

Ayudar a comprender los aspectos evolutivos en relación con los factores sociales, pedagógicos, psicológicos (baja resistencia a la frustración, ansiedad, bajo control, impulsividad, creencias, pensamientos y/o racionalizaciones distorsionadas, dureza emocional, baja autoestima), y biológicos.

En el ámbito individual con el alumno

Llevar a cabo un trabajo pedagógico con el alumno en relación con la interiorización y asunción del régimen interno del centro.

Aportar elementos al alumno que le ayuden a descifrar el porqué de la conducta.

Ayudar a diferenciar y tratar las faltas de conducta.

Mostrar una actitud de respeto en relación con los sentimientos del alumno y explicarla tanto en las expresiones verbales como no verbales.

Proporcionar un espacio para que se exprese utilizando todos los recursos que se tengan al alcance (hablar, dibujar o pintar, psicomotricidad, mimo, teatro, fotografías, escribir textos o poemas, correo electrónico).

Respetar la necesidad de silencio o de no hablar, dejando claro que cuando lo necesite se encontrará un espacio para hacerlo.

Modificar el tiempo de las tareas propuestas (de más cortas a más largas, o posponerlas para otro momento y poder salir a hacer un encargo o a respirar y relajarse).

Modificar los tipos de tarea (de más manipulativas a más creativas, según las necesidades).

Modificar los materiales y los recursos didácticos (añadiendo o sacando materiales audiovisuales, usando nuevas tecnologías o haciendo las tareas que no se han hecho en el centro en casa para entregarlas por correo electrónico, por ejemplo).

En pequeño grupo

Diseñar cursos que incorporen actividades terapéuticas y educativas

Ayudar a diferenciar y tratar las faltas de conducta.

Desarrollar programas específicos que permitan trabajar aspectos de relación y/o potenciar la autoimagen y el autoconcepto.

En el grupo clase

Colaborar en las tutorías para trabajar aspectos relacionados con la dinámica de grupos

Colaborar en actividades de mediación.

Colaborar para que se lleven a cabo programas de habilidades sociales, habilidades comunicativas, autoinstrucciones y cualquier técnica que favorezca un mejor clima educativo.

El tutor

El trabajo que se puede realizar desde las tutorías es fundamental para fomentar la integración del alumnado con conductas disruptivas y a la vez para fomentar valores de respeto, de esfuerzo en el trabajo y de ayuda a los compañeros que presentan más dificultades para adaptarse.

Los aspectos fundamentales para poder cumplir esta función son los siguientes:

- Trabajo de dinamización del grupo y cohesión
- Formación en competencia social
- Cómo aprender a entender las diferencias
- Como tratar el hecho que un alumno tenga un trastorno con el resto de compañeros
- Educación en valores

El tutor es el profesional que recibe las presiones y angustias del centro en relación con lo que significan estos alumnos, por lo tanto debemos poner atención en el hecho que se sienta apoyado por el equipo docente y por el equipo directivo, y que sus aportaciones tengan un significado importante. El tutor es el responsable del caso y coordina las informaciones y las intervenciones de los diferentes profesores, si es necesario con la colaboración del psicopedagogo del centro.

El tutor ejerce un papel importante, como agente socializador, y tiene que ser el adulto que:

- Acoja en primer término al alumno.
- Diferencie entre la persona y el acto conflictivo.
- Muestre una actitud de serenidad ante el conflicto.
- Se ponga a su lado e intente reconducir determinadas situaciones conflictivas, teniendo en cuenta las características de la edad.
- Esté alerta y analice la situación en cada momento.

Es importante que el tutor sea un profesor con unas habilidades y unas capacidades que le permitan transmitir al resto del equipo docente mensajes positivos referentes a las intervenciones con este alumno. Hay que prever la tutorización personalizada compartida por el equipo docente, en la que se establecen pactos personales, contratos pedagógicos en los cuales participa

activamente el alumno y, según la edad y la situación, también la familia. Si no es posible la implicación de todo el equipo docente, la tutorización puede ser compartida con el maestro de educación especial, de pedagogía terapéutica o con el profesor de psicología y pedagogía. La tutorización personalizada se enmarcará en el plan de acción tutorial del centro educativo, de modo que las actuaciones generales referidas a la acogida y la orientación personal académica y profesional se pueden compaginar con otras de carácter más singular, especialmente las siguientes:

Funciones del tutor

Avanzar en la comprensión de las actuaciones del alumno utilizando pautas o criterios de observación acordados, con el asesoramiento de otros profesionales.

Acoger y acompañar al alumno en su malestar y ayudarle a vincularse a las actividades educativas a fin de que se pueda adentrar en una realidad que le haga encontrar un sentido positivo de sí mismo y de sus posibilidades.

Participar en la evaluación de necesidades educativas específicas a partir de la observación y la evaluación de las actividades educativas (del proceso y de los resultados) desde el punto de vista tanto de las posibilidades y de las limitaciones como del aprovechamiento de los apoyos y de la adecuación de estos.

Posibilitar las actitudes positivas hacia el alumno por parte del profesorado, de los compañeros y de la familia.

Elaborar, aplicar y evaluar el programa de atención individual (PEI), si es necesario, conjuntamente con los profesionales que intervengan.

Establecer comunicación periódica con las familias, llegando a acuerdos de colaboración y de actuación conjunta, con la orientación y el apoyo de los profesionales que se acuerde.

Derivar problemas.

No categorizar la persona ("que malo eres", "¿eres tonto?"...) ante una conducta inadecuada, sino que hay que hablar y ofrecer alternativas de actuación.

Revisar y reflexionar hacia las estrategias utilizadas hasta el momento para ser conscientes de si son funcionales o si hay que cambiarlas porque no son efectivas.

Escuchar sugerencias de las familias con relación a las medidas adoptadas y a posibles soluciones.

Obtener información sobre los estilos educativos: las reglas familiares, los modelos paternos (autoritarios, permisivos, protectores...), la instrucción de conductas, los castigos y premios, y las medidas adoptadas ante los problemas de conducta.

El equipo directivo

El equipo directivo, ante la problemática que nos ocupa, tendría que planificar y llevar a cabo una serie de propuestas con el fin de favorecer el tratamiento de las conductas disruptivas de los alumnos del centro.

Propuestas de actuación del equipo directivo

Favorecer las tutorías de manera estratégica.

Procurar que no se haga cargo de una tutoría, que se prevé que puede ser conflictiva, un profesor novel o interino hasta que no se impregne de la realidad del centro.

Conocer las expectativas y los intereses del profesorado nuevo en el centro con relación a ejercer dichas tutorías.

Organizar las tutorías individuales en el horario lectivo.

Planificar que el tutor del grupo cada día tenga alguna sesión con los alumnos.

Diseñar, sobre todo en los primeros dos cursos, que haya menos diversificación en el profesorado de ESO.

Planificar un buen control de los espacios vacíos (lavabos, pasillos, entradas y salidas), puesto que puede minimizar los conflictos entre alumnos.

Prever una oferta de cursos complementarios que desarrollen habilidades sociales.

Establecer pautas de actuación a seguir en los momentos de incidencia.

Dinamizar acciones de mediación.

Establecer quién será el referente del caso y cuándo hay que intervenir. El hecho que haya una persona en el centro (director, jefe de estudios o coordinador) que se haga cargo de representarle facilita la intervención y aclara los roles. Puede ser la persona que se encargue de hablar con los otros padres, de estar presente en ciertas reuniones con la familia en las cuales se tenga que llegar a acuerdos institucionales.

Cuando los problemas de conducta sean complejos porque las causas son inherentes al alumno, posiblemente no podremos afrontarlos como centro. Por lo tanto, hay que confeccionar un plan de derivaciones hacia diferentes instituciones que nos puedan ayudar a resolverlos:

- Servicios psicopedagógicos
 - Equipos multidisciplinarios
 - Servicios sociales
 - Centros de salud mental
 - Otros que se encuentren dentro de la zona de ubicación del centro educativo
-

Cómo podemos trabajar con las familias

La poca implicación de algunas familias en la educación de sus hijos agrava las conductas disruptivas, por lo que tenemos que procurar establecer alianzas con los padres para poder conseguir una resolución más efectiva de estas conductas.

Estrategias para conseguir la colaboración de la familia

Mantener y asegurar un primer contacto con todas las familias. Es necesario programar una reunión general a principio de curso en la que hay que explicar los objetivos a trabajar con sus hijos, así como las normas consensuadas en el aula.

Establecer otras reuniones de ámbito individual a lo largo del curso escolar, priorizando a las familias que tienen problemas con su hijo.

Escuchar activamente las demandas y preocupaciones de la familia.

Tener al alcance los teléfonos de los padres con el fin de podernos poner en contacto con ellos de manera inmediata si es necesario. Si tenemos que ir a buscarlo a secretaría muchas veces la llamada se retrasa.

Utilizar la agenda como medio de comunicación. Hay que anotar todos los aspectos que nos preocupan en relación con el alumno, así como las medidas que hemos adoptado ante su comportamiento. Los padres también pueden expresar las angustias o cuestiones que tengan pendientes.

Informarlos del trabajo que se realiza en el grupo.

Valorar positivamente otras características diferenciales de su hijo.

Controlar los juicios negativos, puesto que pueden llegar a crear sentimientos de no poder actuar de manera efectiva.

Ayudar a fomentar la autonomía de su hijo evitando la sobreprotección.

Fomentar la creación de una escuela de padres, en la que se pueden tratar una gran diversidad de temas, incluido el tratamiento de las conductas disruptivas (normas, límites, consecuencias...).

Dar más importancia a los esfuerzos que lleva a cabo la familia que no a los resultados.

Bibliografía

- Arias, B. (2003). "Control de antecedentes y evaluación funcional de la conducta problemática". En F. González Gil; M. I. Calvo; M. A. Verdugo (coord.), *Últimos avances en intervención en el ámbito educativo* (p. 13-16). Salamanca: Instituto Universitario de Integración en la Comunidad.
- 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: Universidad Autónoma de Barcelona.
- Bisetto, D.; Latorre, Á.; Teruel, J. (2011). *Trastornos de conducta: Estrategias de intervención y casos prácticos*. Universidad de Valencia: Laboratori de Materials.
- Bloomquist, M.L.; Schnell, S.V. (2002). *Helping children with aggression and conduct problems: Best practices for intervention*. NuevaYork: 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*, nº. 15 (1), p. 40-55.
- Domínguez, J.; Pino, M.R. (2008). "Las conductas problemáticas en el aula: propuesta de actuación". *Revista Complutense de Educación*, nº. 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. Universidad de Barcelona. Horsori.
- Gotzens, C.; Badia, M.; Genovard, C.; Dezcallar, M.T. (2010). "Estudio comparativo de la gravedad atribuida a las conductas disruptivas en el aula". *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, nº. 8 (1), p. 33-58.

- Ibarrola-García, 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.; Arroyo, A, (2011). *Alumnado con dificultades de regulación del comportamiento* (vol. I). Barcelona: Graó.
- Segura, M.; Arcas, M. *Programa de competencia. Decideix. Volum II. Educació Primària 3r cicle*. Departament d'Ensenyament.
- Segura, M.; Arcas, M.; Mesa, J. *Programa de competencia social. Decideix. Volum I*. 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 intervenció 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.

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. Consultado en <http://www.educacion.navarra.es/web/dpto/educacion-en-valores/asesoria-para-la-convivencia/profesorado/programas-preventivos> (Presenta material dirigido al profesorado sobre las normas del aula, su gestión e implantación. Buen material para el trabajo de estos dos temas con los alumnos.)
- Consejería de Educación de Castilla-La Mancha. Consultado el 12 de junio de 2013 en http://www.educa.jccm.es/educacion-jccm/cm/educacion_jccm/tkcontent?locale=se_SE&idContent=84307
- Departament d'Ensenyament de la Generalitat de Catalunya. Consultado el 12

de junio de 2013 en <http://www.xtec.cat/web/centres/convivencia> (Podéis encontrar varios materiales para poner en marcha sistemas de mediación o abordar la formación para la resolución pacífica de conflictos. Se trata de materiales contrastados y experimentados de gran interés para todas las personas que buscan formación y recursos para su trabajo en el propio centro.)

Alonso, J.; Juste, M. (2008). "Las conductas problemáticas en el aula. Propuestas de actuación". *Revista Complutense de Educación*, nº. 19. 2, p. 447-457. Consultado en <http://0-search.proquest.com.cataleg.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), nº. 5, 2002, p. 215-226. Consultado en <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=498288>.

Gómez, J.K. (2006). "La convivencia en lo marco escolar. Reflexionas para una actuación inspectora". *Revista de la asociación de inspectoras de educación en España*, nº. 2, enero del 2006. Monográfico. Consultado en <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2241293>.

Bibliografía comentada

Badia, M. (2001). *Las percepciones de profesores y alumnos de ESO sobre la intervención en el comportamiento disruptivo: uno estudio comparativo*. Tesis doctoral. Universidad Autónoma de Barcelona.

La manera como perciben y representan los problemas de disciplina profesores y alumnos es una de las claves que explica lo que es en realidad y cómo se vive la disciplina en el aula. El trabajo de la autora propone analizar las discordancias entre las percepciones declaradas por profesores y alumnos sobre cuáles son y cómo se tratan los conflictos de disciplina en el aula. Con este propósito se recogieron datos de una muestra de 1.389 estudiantes y 170 docentes de ESO sobre sus respectivas percepciones sobre el tema. Los resultados pusieron de manifiesto diferencias significativas, aunque moderadas, en la percepción de comportamientos castigados. Pero estas diferencias se acentúan al considerar el tipo de intervención realizada por los profesores.

Gotzens, C.; Badia, M.; Genovard, C.; Dezcallar, T. (2010). "Estudio comparativo de la gravedad atribuida a las conductas disruptivas en el aula". *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, nº. 8 (1), p. 33-58.

El artículo presenta un análisis comparativo de tres muestras de docentes de Coimbra, Barcelona y Murcia que proporciona una visión sobre la importancia que conceden los docentes a las conductas disruptivas y cómo las diversas perspectivas y valoraciones afectan a lo que hacen diariamente los profesores. Los resultados obtenidos destacan sistemáticamente la tendencia propuesta en las hipótesis del estudio. El profesorado de este estudio muestra mayor preocupación por las transgresiones de orden social general que se dan en el grupo de clase, y relegan a posiciones de menor importancia las conductas disruptivas de tipo instruccionales, la implicación de las cuales en los procesos de enseñanza-aprendizaje está rigurosamente comprobada.

Melero, J. (2009). *Conflictividad escolar y la nueva profesión docente*. Madrid. Aljibe.

El libro desarrolla un análisis basado en la experiencia diaria y las prácticas de trabajo en centros de secundaria y en la formación del profesorado, partiendo de la premisa que el trabajo es posible incluso en las condiciones más difíciles. La idea es ver que no existen recetas ideales, pero sí es posible mejorar la convivencia en los centros educativos.

Marchena, M.R. (2005). *El aula por dentro. Cómo mejorar su gestión y organización*. Madrid: Editorial Wolters Kluwer.

La autora reflexiona sobre el funcionamiento del aula para constatar una realidad: "Cuando empieza una clase y cerramos la puerta, se hace evidente una realidad. Los profesores y profesoras trabajamos aisladamente. Y esto no es conveniente". Romper el aislamiento a través del trabajo en equipo es clave para el profesor, pero también para que los alumnos adquieran las competencias que les permitan ir avanzando por las diferentes etapas educativas y en la vida. El aula es un sistema ecológico enclavado en una compleja estructura de variables interdependientes. Se aportan ejemplos de una clase determinada que sirve de base para el análisis de los problemas detectados. Resulta así un material muy práctico basado en la realidad, de gran utilidad para todo el profesorado y planteado desde un modelo colaborativo todavía alejado de la práctica, pero que hay que potenciar y generalizar.

Vaello, J. (2007). *Cómo dar clase a los que no quieren*. Madrid: Santillana.

El libro se basa en un planteamiento de educación socioemocional. El autor enumera una serie de principios claves sobre los cuales reflexionar. Las estrategias que propone pretenden ser eficaces, sencillas, fáciles de aplicar, puesto que están pensadas para hacer acción directa en las aulas y también para que los profesores que se enfrentan a diario a la clase tengan una guía orientadora. Algunos de los conceptos que se tratan en el libro son, entre otros, la gestión de la clase, el control, el mantenimiento de los límites, la asertividad, la empatía, los roles, la autoestima de los alumnos y cómo afecta esta a su comportamiento diario, así como la atención y la motivación.

Capítulo IV

Los incidentes críticos en el aula: caracterización, valoración e intervención educativa

Claudia Contreras Contreras, Antoni Badia Garganté

Introducción

Actualmente los maestros y los profesores desarrollan su labor en escenarios abiertos a la incertidumbre, en los que deben estar atentos a las condiciones del contexto educativo y a las necesidades de los estudiantes. En su actividad como docentes,¹ deben tener en cuenta muchas variables del propio contexto educativo e institucional, la diversidad de características de los alumnos, sus dificultades de aprendizaje, sus intereses, su etapa de desarrollo, entre otros tantos aspectos que se han de considerar para desplegar una enseñanza de calidad.

Todo ello conlleva que el docente deba enfrentarse cotidianamente a una serie de situaciones educativas que muchas veces se vuelven problemáticas. Y para resolverlas de forma adecuada, debe tomar decisiones de manera inmediata: escuchar, ver, interpretar o evaluar factores en el contexto próximo, por mencionar solo algunos aspectos de la compleja gestión del aula.

Aunque se supone que los docentes están preparados para hacer frente a todos los desafíos que vayan surgiendo en sus aulas, cualquier día en una clase pueden encontrarse con una situación que es más compleja de resolver, al menos más que otras, y para la cual no necesariamente tienen una respuesta ajustada. Tal es el caso que, como ejemplo, seguidamente exponemos:

En un centro público situado en un núcleo urbano, concretamente en una clase de alumnos de doce años compuesta por veinte niños y niñas, Daniel

1 En este texto se utiliza el concepto *docente* cuando se hace referencia al maestro o maestra de primaria, así como al profesor o profesora de secundaria, indistintamente del género o nivel educativo en que desarrolle su trabajo.

es el maestro del aula, un joven de unos treinta años al que después de varias suplencias tiene por fin una plaza estable. Con este trabajo cree haber encontrado el lugar que le permitirá crecer profesionalmente y desarrollar finalmente su vocación.

Al inicio del curso, a Daniel le ha costado bastante trabajo poder convencer y seducir a sus estudiantes con su docencia y, sobre todo, le está costando bastante lograr que los alumnos disfruten aprendiendo sin que para ellos sea “un fastidio”. Cuando llegó al centro educativo, lo primero que percibió fue que sus estudiantes estaban desmotivados y prestaban muy poca atención a sus explicaciones en clase. Decían que era muy difícil y aburrido aprender los contenidos que el maestro exponía.

Después de pensar un tiempo sobre cómo hacer su clase más atractiva, Daniel empezó a probar utilizando distintos recursos metodológicos. Inició su particular innovación educativa por la clase de lengua inglesa, enseñando el uso de canciones de autores contemporáneos (más bien jóvenes), biografías de actores y cantantes, y trozos de películas que, como observaba fuera de clase, eran del gusto de sus alumnos. La novedad formaba parte de una estrategia más general para motivar a sus alumnos, que ya casi entraban en la adolescencia.

Transcurridos tres meses, Daniel creía haber avanzado y estar en terreno más seguro. Pensaba que sus planes estaban dando resultado. A pesar de su percepción positiva, todavía se encontraba con algunos grupos de alumnos con los que le era más difícil trabajar y a los que no había logrado entusiasmar. Esto era algo con lo que no contaba y que le preocupaba sobremanera. Estaba pensando qué hacer, cuando hace un par de semanas el problema se acentuó y al regresar de vacaciones de Navidad sucedió algo impensado.

Había planificado una actividad y creía que gustaría a sus alumnos. La había diseñado especialmente para enganchar a los “más resistentes”. Daniel había repartido unas biografías de los actores de la saga “Crepúsculo” para enseñarles algo más de vocabulario y pronunciación de una manera más entretenida.

Habían estado en ello en clases anteriores y con bastante dificultad había logrado conseguir algunos progresos, pero faltaban cosas por afianzar. En una clase, cuando estaba yendo de un grupo de trabajo a otro, prestó atención a cuatro alumnos que llevaban un buen rato conversando y riendo, comentaban sobre temas que nada tenían que ver con el contenido y metodología de la clase.

Al cabo de un rato, Daniel decidió pasar a la segunda parte del trabajo en grupo. Los alumnos debían participar en un juego de rol. La actividad consistía en que algunos alumnos debían representar el papel de un actor o actriz de estas

famosas películas, y simular una entrevista en inglés. A uno de ellos le correspondería hacer el papel de periodista, y el resto harían de actores. De este modo utilizarían el vocabulario, y él podría evaluar cómo iban en pronunciación y qué habilidades comunicativas habían desarrollado. Cuando los alumnos llevaban un buen rato diseñando la entrevista, ocurrió lo siguiente:

Daniel: "Bien, ahora deben ejercer el papel de buenos entrevistadores y entrevistados. ¡Que vaya bien!"

Pasan unos minutos. Dirigiéndose al grupo que anteriormente no estaba trabajando:

Daniel: "Chicos, ¿Por qué no han empezado a preparar la entrevista?"

Estudiante 1: "Sí, sí, ahora vamos a empezar"

Pasan 5 minutos más y Daniel se acerca a los estudiantes.

Daniel: "¿Qué está pasando aquí?"

Estudiante 1: "Daniel, nos está costando mucho aprender estas palabras. ¡Es que son tan difíciles!"

Daniel: "¿Pero si hemos estado trabajando este vocabulario durante al menos media hora? ¿Qué es exactamente lo que os parece tan difícil?"

Estudiante 2: "Todo, ¡todo esto!, ¡todo!, ¿No nos entiendes?, aprender esto es imposible."

Daniel: "Pero veamos, vamos con calma, ¿cómo qué todo?" (Daniel intenta estar tranquilo, pero ya casi no puede).

Estudiante 3: "Daniel, ¿para qué aprendemos esto? Con franqueza, creo que son chorradas, si quisiera saber algo de estos tíos me lo busco en internet y ya está"...

Estudiante 1: "Estoy de acuerdo con él... (Estudiante 3). Yo no sé cómo aprender estas palabras, no puedo, esto es muy difícil y además, ¿de qué me servirá a mí aprender inglés, si no quiero ir nunca a Inglaterra?"

Estudiante 4: "Yo estoy igual que mis compañeros". Esta actividad es un rollo, y la clase de inglés es la más aburrida de todas. ¡Y encima no aprendes nada y suspendes!"

Daniel (mantiene silencio un instante): "Bueno, intentadlo una vez más, leed las biografías y ya hablaremos la próxima clase sobre las entrevistas."

Luego, Daniel se dio la vuelta y siguió atendiendo al resto de los grupos. Mientras tanto, estos alumnos continuaron sin prestar ningún tipo de atención a la actividad de aprendizaje. Finalmente acabaron con mal comportamiento en clase, molestando al resto de grupos que sí querían trabajar. Daniel les tuvo que castigar sin salir al patio el día siguiente.

Al terminar de escuchar a sus estudiantes, Daniel no sabía qué responder ni qué pensar. Solo deseaba que la clase terminara pronto. Se sentía incómodo y enfadado, le parecían injustos la actitud y los comentarios de estos alumnos. Cuanto más se esforzaba él en hacer

una clase entretenida, menos valoraban ellos su entrega y dedicación. El comportamiento de los estudiantes era impresentable.

Cuando se acabó la jornada, Daniel dudaba entre compartir o no lo que le había sucedido en clase con la dirección del centro o con algún colega. Pensaba: "¿será que lo estoy haciendo mal?, ¿mis alumnos me preguntan para qué aprender inglés?, ¿tengo claro por qué les enseño inglés?, vaya lío, claro que sí".

La situación vivida le había hecho dudar de muchas cosas, especialmente cómo era posible que existieran alumnos con tal déficit de atención y que se comportaran tan mal. Se había encontrado con una barrera importante para enseñar, sus alumnos tenían dificultades con el inglés y debía encontrar pronto una respuesta que le ayudase a salir de este impasse, sin dejar de atender a los demás del grupo.

Daniel continuó camino a casa, sabía que debía encontrar pronto una solución, la semana pasaría rápido, y se encontraría nuevamente en la clase de inglés, con sus alumnos, en tres días.

Comentario final

En este breve relato protagonizado por Daniel, vemos cómo el docente tenía planificada una actividad de aprendizaje, pero cómo, en un momento, se rompe el esquema de lo que tenía previsto desarrollar, y cómo el comportamiento de los alumnos no corresponde a lo que él esperaba, por lo que comienza a experimentar lo que nosotros denominaremos un incidente crítico en el aula.

Se trata de un incidente crítico que ocasiona en Daniel sentimientos de frustración e inseguridad, dado que es una situación inusual, no ve una salida fácil a la situación y le provoca un cierto grado de crisis en relación con los principios y las ideas en las cuales basa su actividad profesional docente. Esta crisis le acaba provocando incertidumbre, para la cual no estaba preparado, y le genera dudas sobre cuál es el mejor modo de salir airoso del problema al que se enfrenta. Aún no ha superado el incidente crítico.

Lo que acabamos de describir no se distancia mucho de la realidad: ¿posee similitudes con alguna situación de tu experiencia docente que hayas vivido?; si eres maestro o profesor, ¿has podido establecer relaciones con algún episodio similar que te haya ocurrido a ti o a un colega mientras enseñaban?

Si nos ponemos en el lugar de Daniel y profundizamos un poco podríamos hacernos las siguientes preguntas: ¿qué ha pasado en esa clase antes de llegar a este punto?; si me ocurriera esto a mí, ¿supondría un problema insalvable?, ¿qué factores podrían estar provocando la situación?, ¿Daniel debería cambiar algo?, ¿podría haberlo evitado?, ¿qué podría intentar hacer para sacar adelante la clase y recuperar a esos alumnos que no atienden y tienen un comportamiento no deseable?

1. Los incidentes críticos en la enseñanza escolar

A partir de lo descrito en el caso anteriormente presentado, se puede llegar al consenso que la ocurrencia de un incidente crítico supone un momento particular en la clase, que en cierto modo resulta accidental, en tanto que ocurre de forma imprevista. Sin embargo, este “accidente” puede resultar de suma importancia, si se considera la interpretación que puede hacerse de él, y el significado personal que puede tener para los profesores y alumnos.² Es indudable que tendrá un alto impacto emocional en los participantes involucrados, y también podría llegar a tener consecuencias más a largo plazo en la futura enseñanza y aprendizaje de los alumnos del aula.

Si se profundiza en estas ideas, pueden surgir algunas preguntas como las siguientes: ¿todos los problemas a los que se enfrenta un profesor en la clase son incidentes críticos?, ¿estos incidentes tendrán siempre y solamente consecuencias negativas?, ¿se podrá transformar el significado de este tipo de experiencias?, ¿cómo reconocer un incidente crítico cuando sucede? Estas, entre otras preguntas, orientan la definición y la caracterización de un incidente crítico, y también permiten hacer otras distinciones conceptuales importantes con diversas palabras de significados parecidos.

² En este texto se utilizará el concepto *alumno* o *alumnos* cuando se hace referencia a un niño, niña o adolescente o a un grupo de ellos, que asiste a un CEIP, escuela o instituto, indistintamente de su género.

1.1. Qué es un incidente crítico

Un incidente crítico puede ser entendido como un desafío o dificultad particular que debe resolver un maestro o profesor mientras desarrolla su clase, y que puede poner en entredicho algunos de sus roles docentes, sus concepciones sobre el enseñar y el aprender, sus sentimientos sobre la docencia e incluso los principios educativos que se propone en el trabajo. Como consecuencia de verse confundido o perturbado en estos ámbitos de su hacer y ser en el aula, puede sentirse cuestionado y su identidad docente puede verse perturbada (Monereo y Monte, 2011).

Tomando como base el caso expuesto y que tiene como protagonista a Daniel, ¿qué elementos podrían hacer pensar que este maestro ha experimentado un incidente crítico? Puntualmente, desde el relato, que rescata el punto de vista de Daniel y su vivencia en la clase, se podría señalar lo siguiente:

- Se siente tenso durante el episodio, se distancia del foco de enseñanza, la tensión hace que los objetivos, el contenido y la metodología pasen a un segundo plano por un momento, en la actividad.
- Se agobia e inhibe, no sabe cómo continuar, qué hacer o decir. Recurre al silencio, lo cual tampoco ayuda, entonces se le ocurre una respuesta que escasamente aclara lo que sucede o lo devuelve al centro de su actividad.
- Interrumpe su clase y se detiene el proceso de enseñanza, necesita una respuesta para continuar y hacer frente al desafío, esto convierte el episodio en un hito dentro de la clase.
- Se confunde, no sabe si compartir lo que le sucede, a quién recurrir, si hablarlo con colegas o responsables del centro educativo, o si es mejor dejarlo como un tema que debe resolver solo, ¿tal vez ignorarlo sea la opción?
- A partir del incidente, cuestiona los fines de su asignatura, para qué enseñar inglés surge dentro de sí como una duda que luego deja de lado, pero que ya le ha perturbado.
- Aunque varias emociones han debido inundarle, en su relato queda claro que hay decepción, desánimo y frustración, por nombrar algunos sentimientos o sensaciones que debe superar o resignificar para continuar.
- Este momento de crisis en la interacción educativa y social con sus alumnos, lo enfrenta a sus propias concepciones sobre qué y a quiénes

enseña, y a sus estrategias o el cómo enseña, por señalar algunos ámbitos educativos en que se ve desafiado.

Como en el ejemplo de lo sucedido con Daniel, en la comprensión de un incidente crítico, lo importante es el significado personal que otorga el maestro a la situación problemática, y de qué modo interpreta lo que está pasando o lo que ha pasado. Por sus consecuencias, los incidentes críticos cuestionan al docente en términos de lo que hace, lo que es, lo que piensa, dice y siente, y finalmente ello se traduce en un punto de inflexión dentro de la clase y, en un extremo, dentro de la trayectoria profesional.

Por lo tanto, tal como se describe, un incidente crítico hace alusión a una vivencia que solo el docente experimenta y que tiene una mayor o menor repercusión o impacto de acuerdo con una multiplicidad de variables, como sus experiencias previas, los recursos con que haya preparado su clase, lo que pudo haber anticipado y, por supuesto, la manera cómo dicho incidente le afecta.

Es a partir del trabajo desarrollado por distintos autores en el ámbito psicoeducativo, que los incidentes críticos pueden definirse como eventos de ocurrencia inesperada, que suceden en el marco del trabajo educativo y que cuestionan algún aspecto que el docente no ha anticipado, poniendo en crisis su propia identidad como enseñante. Adicionalmente, los incidentes suponen un estado emocional desestabilizante para quien lo experimenta y por tanto deben ser gestionados adecuadamente, para lograr o continuar una enseñanza efectiva (Navarro, R., López, A., Barroso, P., 1998; Tripp, 1993).

Resumiendo, en su vivencia, un incidente crítico puede ser experimentado únicamente de manera personal y, al interpretarse como tal, sitúa al docente en un *impasse*. Ocurrida la situación imprevista, se espera que para continuar con su tarea, plan y objetivos, el docente recurra a una serie de mecanismos psicológicos, de reestructuración cognitiva, que configuren una nueva o nuevas versiones de sí mismo, las cuales podrá ir integrando a su identidad como docente para dar respuesta a los incidentes que inevitablemente surgirán en su trabajo de aula (Monereo, 2010).

1.2. Caracterizando un incidente crítico

En cualquier actividad de enseñanza y aprendizaje en el aula, puede reconocerse que los alumnos otorgan un *feedback* o reflejan de alguna manera el

desarrollo del proceso de enseñanza y aprendizaje. Los estudiantes permanentemente van nutriendo o dando señales sobre la metodología que utiliza el profesor, aportan información sobre el contenido, su nivel de motivación, entre otras variables que resultan útiles al docente para autorregular sus acciones y discursos.

Sin embargo, dentro de estas actividades, habrá situaciones en que el desafío será mayor y costará más integrar y evaluar esta información, de manera que genere una ganancia para el trabajo y sobre todo para la clase.

Profundizando en la idea anterior, ¿qué pasa cuando los alumnos dejan de poner atención en lo que el maestro dice?, ¿qué se hace cuando el comportamiento se aleja de lo que se espera para poder enseñar y para que los alumnos aprendan?, ¿qué sucede en medio de una discusión en la que se intenta explicar algo a un alumno que no quiere escuchar?, ¿cómo se integra ese *feedback* que se reconoce como ajeno o inapropiado?, ¿desde dónde surgen estos incidentes que no se ven venir?

Desde esta óptica y reconociendo que es un tanto complicado llegar a una respuesta acabada, contar con elementos que definen un incidente crítico propone otro reto por añadidura, esto es, caracterizar este tipo de incidentes, comprender su naturaleza, aventurarse en profundizar sobre el proceso que se vivencia y su impacto, entre otros aspectos que permitirán ampliar y profundizar en su comprensión, así como entregar referentes para la reflexión, el debate y la acción según sea el caso.

A partir de las preguntas formuladas previamente, se pueden establecer algunas condiciones que caracterizan este tipo de situaciones. De acuerdo con su abordaje en este trabajo, los incidentes críticos:

- a) Son eventos de ocurrencia inesperada, que toman por sorpresa al maestro o profesor, y que por tanto suponen un nuevo desafío en su trabajo.
- b) Representan un desafío especialmente importante en la medida que dejan al docente en una situación de mayor vulnerabilidad, pero la cual, al mismo tiempo, requiere una respuesta.
- c) Su emergencia pone el acento en un problema que posiblemente ya se ha evidenciado, pero que no ha aparecido con la fuerza suficiente o que se ha ignorado hasta que la situación “no da para más”.
- d) Proporcionan información que confunde o resulta de difícil lectura para quien lo vivencia.

- e) Y, como ya se ha dicho, cuestionan aspectos cognitivos, emocionales, actitudinales y procedimentales del docente en relación con su trabajo, mermando en su identidad profesional.

A partir de estas características, se debe comprender que un incidente crítico (IC) puede ocurrirle a todo profesor o maestro, cualquier día de clase o con cualquier grupo de alumnos, para ello bastará con que uno o varios de los miembros del aula se resistan a seguir instrucciones, encuentren una “distracción” que los aleje de la actividad de aprendizaje, o no encuentren sentido a la actividad que el docente ha planificado, solo por nombrar algunos ejemplos.

Por otro lado, desde su vivencia un IC puede sumergir al docente en una serie de sensaciones y sentimientos que resultan desestabilizantes, al trastocar su estado de bienestar o al sacarlo de un espacio de comodidad en que se tiene cierto dominio de la situación de clase, en donde no se han anticipado algunas variables que en el momento se escapan al control.

En este sentido –como ya se ha mencionado–, la aparición de un incidente será el resultado del significado personal que el docente le atribuye a una situación/interacción particular en la clase, por tanto tendrá relación con lo que se ha experimentado en el presente o anteriormente como una dificultad en relación con los aprendizajes que se quiere lograr con los alumnos.

En consecuencia de lo anterior, igualmente se puede comprender que los incidentes pueden ser tan desafiantes que impactan de inmediato, en el mismo escenario de la clase, llevando al profesor al silencio o la angustia por un momento, hasta encontrar una salida o respuesta; también pueden dejar al maestro en un estado de inquietud por un periodo largo de tiempo que trasciende una clase; o bien pueden llegar a impactar sobremedida, por ejemplo cambiando la carrera o las expectativas profesionales de un docente.

Profundizando en esta línea, se puede analizar la experiencia en el momento y lugar en el que sucede lo inesperado para el docente, teniendo en cuenta que desde que se identifica el incidente comúnmente se desencadena un proceso como el que se puede reconocer en el caso de Daniel. Este proceso podría describirse a partir de tres dimensiones personales que interactúan contemporáneamente y las cuales se detallan a continuación (figura 1):

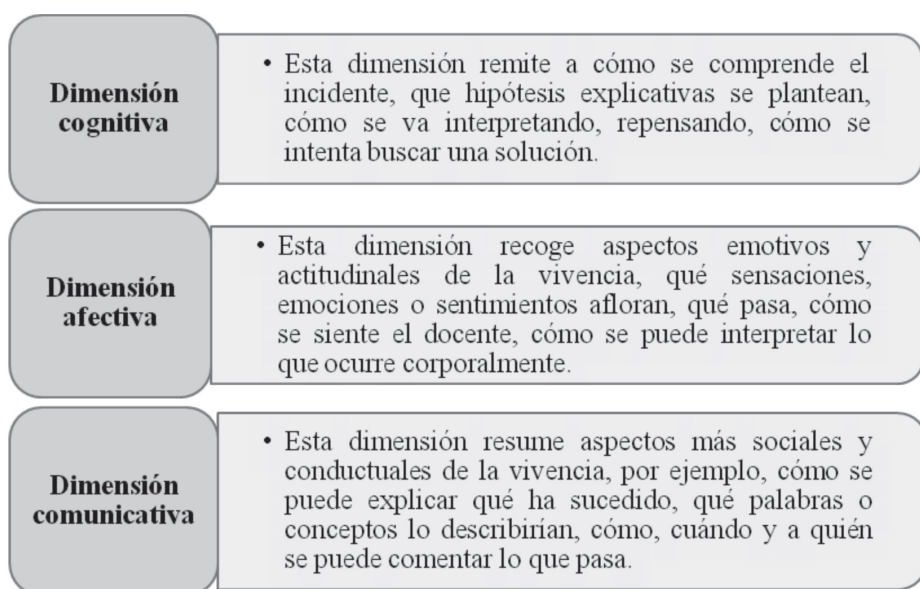


Figura 1. Dimensiones en la percepción/interpretación del maestro ante un incidente crítico
Fuente: elaboración propia.

De manera gráfica, la conjugación de estas tres dimensiones compromete al docente en el incidente, y por tanto se podría afirmar que reflejan el nivel de implicación de su identidad en la situación experimentada. Volviendo al caso de Daniel, estas dimensiones se expresarían en su reacción de distintas maneras, por ejemplo:

- Como un reflejo de la *dimensión cognitiva*, cuando se cuestiona la efectividad de las estrategias que ha implementado, los fines de su asignatura y su contenido, el conocimiento que tiene de sus alumnos, la metodología que utiliza y que ha considerado adecuada, entre otros aspectos. Este maestro vive el incidente crítico como un conflicto cognitivo, entre lo que sería aconsejable que ocurriera, o lo que debería haber pasado (lo que él esperaba que sucediera), y lo que realmente ha ocurrido. Y necesariamente siente que debe resolver este conflicto cognitivo.
- Como parte de la *dimensión afectiva*, cuando al sentirse decepcionado, frustrado, inquieto por lo que le sucede, no sabe cómo reaccionar, su silencio es parte de la incomodidad y desazón que siente. Un conflicto

cognitivo tiene su propia trayectoria desde el punto de vista emocional, y puede incorporar muchos sentimientos y emociones diferentes en cada fase del IC.

- Como reflejo de la *dimensión comunicativa*, cuando como maestro se confunde, no sabe si debe ignorar lo que vive, comunicarlo, de qué manera y a quienes. Y es en ese momento cuando necesita poder explicarlo a alguien para que, de ese modo, pueda “pensar con otros” que puedan tener puntos de vista diferentes y, de este modo, resolverlo mejor. Desde esta perspectiva, un IC también puede reconocerse como un proceso de comunicación del propio docente con otros, con posibles rutas diferentes. Dicho proceso de comunicación puede mantenerse en círculos reducidos, de confianza, del propio profesor, o puede llegar a ser conocido en círculos sociales cada vez más amplios, e incluso puede llegar a ser conocido por toda la comunidad educativa.

Básicamente, a partir de su comprensión y gestión, un IC puede llegar a convertirse en un reto profesional interesante. Sin embargo, para ello es necesario reconocer su presencia, atender a la información que entrega el entorno y que permitirá regular emociones, percepciones y conductas, para poder poner en marcha una respuesta estratégica y efectiva. Uno de los aspectos clave será fijar la atención en cómo estas dimensiones se expresan en la vivencia personal del incidente, para tener una comprensión profunda de la situación y, para que así como se espera que los alumnos aprendan, puedan aprender los docentes en la práctica real y desde la misma práctica.

Por otro lado, si se piensa en algunas situaciones concretas, como pueden ser las dificultades que se encuentran a veces para contagiar el entusiasmo por aprender a los alumnos, que el sentido de una actividad no sea suficientemente comprendido, que un grupo de estudiantes en la clase no preste atención o responda con indiferencia a las actividades planificadas, es posible imaginar el desafío al que se enfrenta un docente y lo cercana que puede resultar una experiencia similar a las anteriormente mencionadas.

1.3. Incidentes críticos, rutinas, eventos o conflictos

Tal como se exponía en el punto anterior, existen una serie de características que permiten identificar un IC, por tanto no todos los problemas

que se afrontan al enseñar pueden tener como desenlace un episodio de esta envergadura o ser interpretados como tales. Los docentes cotidianamente son desafiados en sus clases, pero ello no supondrá que estén permanentemente en crisis.

A pesar de lo mencionado previamente, podría suponerse que sí, que las crisis suceden cada día en las salas de clases, pero ¿qué implicaría esto?, ¿que un maestro está permanentemente en tensión o en conflicto en el aula?, ¿que la inestabilidad emocional es parte de la actividad docente?; ¿cómo puede distinguirse un incidente crítico, respecto de otros problemas que suceden pero que no afectan profundamente al docente, o qué factores pueden ser más una fuente de frustración que de logro? Bien es sabido que frecuentemente pueden rondar por la cabeza del docente algunas preocupaciones, problemas o dilemas del desarrollo de su profesión, pero no todos tendrán como desenlace una perturbación que le ponga en crisis.

En consecuencia, es posible afirmar que no todas las dificultades del aula se transforman en incidentes, puesto que se debe evaluar su intensidad emocional, la confusión y el desafío que implica, sus consecuencias y por supuesto la respuesta que se puede poner en juego al enfrentarse a ellos. En cambio, si este evento provoca inquietud emocional, desestabiliza y sobre todo queda como una incomodidad que es necesaria resolver (alguna cuestión que debe ser resuelta), entonces sí, se está ante un incidente crítico y se debe atender a la problemática o problemáticas que evidencian y que están en la base.

Desde esta óptica, una idea fundamental a tener en cuenta será que, dependiendo de la experiencia, la formación previa y el conocimiento del contexto del aula y del centro educativo, un docente podría sentirse más o menos vulnerable, con una menor o mayor capacidad de gestionar un IC. Es por esto que su identificación y análisis resulta muy importante, pues solo así se podrá contar con antecedentes y recursos para afrontarlo, facilitando con ello poder desarrollar habilidades para resolverlo de manera adecuada.

Profundizando en esta línea, y con el propósito de tener mayores recursos que permitan un análisis fundamentado, se recoge una propuesta de clasificación desarrollada por Monereo, Weise y Álvarez (2013), quienes establecen algunos elementos diferenciadores entre un incidente crítico y otros tipos de vivencias desafiantes de características similares, pero que se alejan de lo que se reconoce propiamente como incidente. Para establecer estas distinciones los autores utilizan dos indicadores o criterios demarcadores:

- a) La anticipación o expectativa que tiene el docente sobre una situación educativa, de acuerdo con el grado de ajuste sobre un patrón preestablecido o esperable.
- b) El grado de control emocional que cree tener el docente sobre la situación educativa que desarrolla con los alumnos.

A partir de estos criterios los autores establecen que existirían cuatro tipos distintos de problemáticas en el aula, y delimitan que solo uno de ellos se corresponderá con lo que se entiende por IC. A continuación presentamos una tabla que ilustra estas diferencias conceptuales.

Tabla 1. Tipos de problemáticas en el aula, asociadas a variables de control emocional y anticipación en una situación educativa

Contingencia	Situación		Control emocional	
	Esperada	Inesperada	Presente	Bajo o ausente
<i>Rutinas</i>	X		X	
<i>Eventos</i>		X	X	
<i>Conflictos</i>	X			X
<i>Incidentes críticos</i>		X		X

Fuente: adaptado de Monereo, Weise y Alvarez (2013).

Considerando estos criterios, puede entonces definirse que para que suceda un IC deben coincidir dos factores de relevancia: lo *inesperado* dentro de la actividad de enseñanza y aprendizaje, pero, por otro lado, la sensación de *descontrol* o la ausencia de recursos para la gestión de la situación, de tal manera de hacerle frente con una respuesta efectiva que permita continuar con el proceso educativo.

Es en este punto donde cabe resaltar la visión de que una adecuada autorregulación emocional y un cambio en la forma de pensar la situación harán que un IC sea visto como un desafío que nos ofrece una oportunidad para aprender. La identificación de esta situación y su análisis podría, por ejemplo, constituir un escenario para la construcción de nuevo conocimiento, recursos y pautas de acción o intervención psicoeducativa.

Por otro lado, teniendo en cuenta que un incidente crítico cuestiona aspectos identitarios del docente (cognitivos, afectivos, comunicacionales y procedimentales), en relación con su trabajo, y expone fisuras o dilemas en sus certezas, creencias, prácticas, etc., debe tenerse en cuenta que este se encontrará en una situación especialmente sensible y vulnerable, de la cual es deber hacerse

cargo y considerar factores de contexto para pensar en una respuesta efectiva que le permita “salir” del incidente.

Reconociendo que una de las características esenciales de este tipo de eventos está relacionada con la inseguridad que provocan y el desafío que implican, se debe tener en cuenta que pueden dar origen a un comportamiento poco estratégico, con lo que se corre el riesgo de iniciar o nutrir dentro del aula interacciones que se alejan de los fines y las funciones del proceso educativo.

En relación con lo anterior, el docente, al verse expuesto o al tener que hacer frente a un IC, vivencia una sensación de inestabilidad o de mayor vulnerabilidad que podría ocasionar que en su reacción active respuestas impulsivas, automáticas y poco conscientes, que ignoran o bien que agreden al otro implicado –en este caso los alumnos–, y que poco tienen que ver con el desafío educativo que se asume al enseñar.

Una propuesta que nos orienta a pensar en cómo responder a los incidentes críticos es la que nos presentan Valdés y Monereo (2012). Estos autores establecen que podemos encontrar dos formas en las que el profesorado hace frente a los incidentes críticos asociados a dificultades de aprendizaje en el aula. Son las siguientes:

- a) *Respuestas conservadoras*: en las que los docentes, al no encontrar recursos o herramientas, minimizan o ignoran el IC, y tienden bien a responder manteniendo la misma estrategia/interacción que utilizaban antes de que emergiera la situación desestabilizante, o bien a buscar el mantenimiento del *status quo*.
- b) *Respuestas alternativas*: en las que el docente explora o busca una solución, recurriendo a la asesoría o apoyo de otros profesionales que considera especialistas o experimentados, comunicando así su necesidad de pensar de manera divergente en el desafío al que se enfrenta con sus alumnos.

Desde esta perspectiva se ha de reflexionar acerca de la propia experiencia frente a este tipo de situaciones críticas, preguntarse, por ejemplo, ¿qué influirá en que una situación u otra represente para el maestro un incidente crítico y no para un colega, o viceversa?, ¿qué variables afectarán de manera determinante su reacción y respuesta?, y ¿qué habilidades o recursos podrían facilitar una respuesta ajustada?

Ahora bien, el lector ¿ha podido identificar incidentes que hayan ocurrido en su experiencia profesional?; de ser así, ¿qué recuerdos tiene de ellos?, ¿cómo los ha vivido? Aquello que recuerda, ¿ha supuesto cambios en su forma de pensar, sentir o planificar su práctica docente?, ¿ha implicado cambios en la forma de relacionarse con sus estudiantes?, ¿sigue impactando hasta hoy esa experiencia de incidente crítico en su quehacer en el aula?, ¿de qué forma?, ¿con qué temáticas específicas recuerda aquel o aquellos incidentes?, ¿qué elementos del contexto facilitaron su ocurrencia, podría identificarlos?

En el próximo apartado se intenta responder en parte a estas cuestiones.

2. Los incidentes críticos prototípicos en las aulas escolares

Es posible identificar algunas circunstancias que rodean al IC, y de esta forma intentar tener mayor información y recursos para hacerles frente. En este sentido, si se logra resolver y asumir este tipo de situaciones como un desafío inherente al trabajo docente, esta respuesta alternativa y constructiva puede transformarse en una oportunidad de aprendizaje profesional, que permitirá al profesor o maestro disponer de mayores herramientas para mejorar la gestión de su clase y lograr mejor los aprendizajes que espera con sus estudiantes.

Por otra parte, como ya se ha señalado, en una aproximación a la realidad del aula se debe considerar que no todos los incidentes serán interpretados o analizados de la misma forma, ni tendrán una única respuesta o solución, pues dependerá fundamentalmente del significado que les asigne el docente que los ha vivido.

Desarrollando lo mencionado anteriormente, se puede reconocer como premisa básica que por su frecuencia y su significancia, los IC relacionados con las dificultades de aprendizaje del alumnado tendrán un impacto más o menos profundo en el docente. De tal manera, la lectura de la situación enfrentará a un panorama que permitirá elaborar una respuesta diferente o contextualizada según sean las variables del caso.

2.1. Una propuesta de tipificación basada en la frecuencia/presencia del incidente en el aula

Como un primer acercamiento al incidente crítico, será importante identificar aquellos incidentes que para el docente resultan clave en su clase, en tanto son típicos, frecuentes o significativos. Por otra parte, será importante identificar el grado en que le afectan, las consecuencias que tienen para el aprendizaje de sus estudiantes y con qué periodicidad los experimenta, entre otros aspectos. Con estos antecedentes se vuelve relevante comprender el contexto en que ocurren los incidentes, así como lograr una tipificación de estas situaciones para su análisis.

Por ejemplo, será distinto si se piensa en el caso de una maestra de matemáticas que se encuentra con un alumno que no atendió a la explicación de unos ejercicios de resolución de problemas, que por ello ha presentado dificultades en el examen y que muestra indiferencia respecto de su rendimiento, pero como un episodio puntual, que si se piensa en el caso en que la propia maestra lleva varias clases intentando que una alumna le presten atención, pero se encuentra con una barrera, pues la niña no logra contestar las preguntas que la maestra le hace, se distrae y retrasa o abandona a menudo los deberes en clase.

En ambos casos la maestra puede sentirse frustrada, desorientada e insegura, sin embargo la vivencia del incidente será distinta en la medida en que en el primer episodio se trata de un problema aislado. En cambio, en el segundo episodio, el problema de atención de la alumna repercutirá en el aprendizaje de la asignatura y en otras facultades que debería poner en práctica, como el cálculo, la verbalización de procedimientos y la resolución de problemas, entre otros.

Profundizando en esta línea, a continuación (figura 2) se expone una primera propuesta de tipificación en relación con la presencia o permanencia de los incidentes en el aula.

Con esta clasificación, lo que se persigue es resaltar la importancia de considerar estos factores temporales para ir evaluando el tipo de respuesta o afrontamiento de un IC que, por ejemplo, en el caso de ser reiterativo o de presencia permanente puede convertirse en un problema más global y afectar interacciones, aprendizaje o prácticas a largo plazo.

Incidente Crítico Aislado	• Se presentan como accidente, en episodios únicos, pero siguen siendo relevantes para el profesor por su significado.
Incidente Crítico Reiterativo	• Se repiten en el tiempo, complejizando la problemática, permanenciando en estado de latencia hasta que emergen en distintas oportunidades.
Incidente Crítico Extendido	• Son parte de un problema mayor (eje) y afectan de manera global la clase, pueden volverse amplios involucrando a más estudiantes

Figura 2. Clasificación del incidente crítico de acuerdo con su presencia en el aula

2.2. Una propuesta de tipificación basada en el contenido del incidente crítico

Continuando en esta categorización, anteriormente se ha planteado una pregunta en torno a las fuentes o variables que influyen en el surgimiento de los IC. Hemos comentado que necesariamente a la hora de resolver una situación como esta, se debe reflexionar en relación con cuáles son los factores que predisponen su ocurrencia o que actúan como variables desencadenantes, puesto que esto orientará las líneas de acción que puede seguir un docente.

Para abordar este punto se recurre a las propuestas desarrolladas por distintos autores, quienes en su trabajo asocian ciertos escenarios o temas específicos a la aparición de incidentes críticos, de acuerdo con distintas situaciones educativas (Badia y Monereo, 2011; Contreras, 2013). A continuación, se presenta un cuadro que resume estas propuestas de clasificación en dos bloques:

Tabla 2. Clasificación de los incidentes críticos según el eje o tema central

<i>Clasificación tipo</i>	
a) Incidentes críticos según el contenido en la base del problema:	- Cuestionamiento del rol docente
	- Variables académicas
	- Frustración de expectativas
b) Incidentes críticos según el tipo de interacción en el aula	- Relativos a la enseñanza
	- Relativos a la relación social profesor-alumno

Fuente: adaptado de Badia y Monereo, 2011; Contreras, 2013.

A partir del cuadro anterior, se podría entender que la significación o el relato en torno al cual gira un IC aportará la información necesaria para su identificación y comprensión, así como para hacerle frente de manera efectiva. Pero, por otro lado, esta información igualmente aportará los elementos de la identidad docente que han sido puestos en entredicho; en resumen, todas ellas cuestiones claves, si se persigue un análisis profundo y la elaboración de una respuesta pedagógica ajustada a la problemática o desafío implicado en el IC. Profundizando en lo señalado anteriormente, y para lograr una comprensión más acabada, se describe un ejemplo para cada tipo de incidente de acuerdo con esta última clasificación.

2.2.1. Incidentes críticos según el contenido

Cuestionamiento del rol docente

Una ejemplificación de esto se podría obtener del caso presentado al inicio de este documento. ¿Qué ha sucedido?, Daniel, un maestro que ha planeado su clase y en la que ha creído tener cierto dominio, se ha llevado una sorpresa, y es que para algunos alumnos de su clase las estrategias de enseñanza que ha pensado no han sido suficientemente interesantes. Aun cuando Daniel ha planeado algo que en su opinión era de interés, su rol se ha puesto en entredicho al no lograr interesar y comprometer a sus estudiantes con una actividad de aprendizaje que adelantaba como pertinente o exitosa.

Variables académicas

Este tipo de incidente lo encontraríamos cuando un docente expone un concepto relacionándolo con patrones cotidianos por oposición (o contrarios),

a modo de dar pistas a los estudiantes para su aplicación en otros ejemplos. Sin embargo, aun cuando el contenido se ejemplifica, el docente se encuentra con un alumno que no logra comprender la explicación. El enseñante se preocupa, pues el concepto ha sido revisado en varias oportunidades en la clase y el niño o joven sigue comprendiéndolo y aplicándolo equivocadamente, en este caso ¿le servirá volver a repetir lo que ha dicho o tendrá que buscar otra estrategia para la comprensión?, esta pregunta es fundamental si se piensa en que hay una barrera de comprensión que se asocia a otras habilidades transversales (que se escapan a esa clase o asignatura puntual), de difícil control docente, pero que son importantes para la comprensión del alumno.

Frustración de expectativas

Un caso como este se podría encontrar cuando un profesor prepara una actividad por equipos, pero los alumnos no se integran y se niegan a participar en ella, cuestión que resultaba sobreentendida por parte del docente, y lo desafiaba para poder continuar con la clase. En este ejemplo el problema se desencadena por la decepción ante la propia capacidad para convocar la participación del alumnado bajo una metodología específica, pero, por otra parte, ante la reacción del alumnado, que muestra escasas habilidades para la integración y el aprendizaje en colectivo.

2.2.2. Incidentes críticos según el tipo de interacción educativa en el aula

Relativos a la enseñanza

En este caso, el IC está asociado a una dificultad para mediar el contenido, en tanto el profesor muestra una intencionalidad educativa que se diluye o no llega al objetivo pensado. Aun cuando siempre se tiene en cuenta que la enseñanza y el aprendizaje se da en una relación social, se alude a una parte de la relación, en tanto la dificultad se sitúa en el eje de quien intenta incorporar un nuevo aprendizaje, habilidad o concepto, o una innovación metodológica o evaluativa en la clase, por poner algunos ejemplos. Al intentar ilustrar esto, se podría pensar en un grupo de alumnos que no siguen las instrucciones o las entienden de manera distinta a lo que el docente ha intentado explicar, él ha pedido un análisis y síntesis de una lectura y los alumnos han descrito el texto utilizando palabras nuevas.

Relativos a la relación social

En este tipo de situación, el IC está asociado a una dificultad en la relación-interacción entre los alumnos y el docente. Para ilustrar esta clase de incidentes, se podría mencionar el caso de un alumno que no se compromete con la actividad de aprendizaje y responde de manera agresiva al ser abordado por el docente. Ya sea por inmadurez, personalidad u otro factor, este alumno puede asumir una actitud desafiante que impide la comunicación efectiva con el docente que entorpece la actividad de enseñanza y aprendizaje. En este ejemplo el IC se desencadena a partir de una falla en la comunicación, que impide el desarrollo del proceso.

Cabe, además, puntualizar que los criterios de clasificación ofrecidos otorgan orientaciones para una mejor comprensión, pero en ningún caso son excluyentes, que la emergencia de un incidente puede responder a un conjunto de factores desencadenantes presentes en el contexto del aula.

Por ejemplo, si a un maestro le es difícil comprometer a sus alumnos en una actividad de aprendizaje, verá afectado su rol, en tanto se ha posicionado desde un papel de autoridad académica y ha planificado un contenido sobre el cual tiene cierta experticia. Pero, además, puesto en crisis, el docente podrá responder de manera reactiva al IC, en defensa o protección de lo que es, hizo o dijo, y para lo cual su rigidez no le permitirá formular opciones de respuesta alternativas.

Por otro lado, y en relación con la clasificación que se ha expuesto anteriormente, cabe preguntarse sobre ¿qué incidentes serían los más complejos o detestables para el docente al ponerse en el lugar en que dicha situación lo haría sentirse vulnerable, frustrado, o sentir cualquier otra emoción desestabilizadora acerca de su trabajo como docente?, y frente a esto, ¿cuál sería la respuesta o la manera en que afrontaríamos esta situación?, ¿puede un IC aminsonarse o ignorarse para solucionar el *impasse*?

Formular estas preguntas puede resultar un primer acercamiento reflexivo a los incidentes que se encuentran o experimentan en los contextos educativos cercanos, ya que permitiría anticiparse a la situación que podría presentarse y, al mismo tiempo, visualizar ciertos discursos o mecanismos de acción, como estrategia preliminar. Básicamente permite contar con un repertorio emocional, cognitivo y conductual de base al cual recurrir para hacer frente al IC vivenciado.

Otro tema que es posible relacionar con esta clasificación puede identificarse a través de la siguiente pregunta: ¿cómo se integra el *feedback* que devuelve la

clase o algunos estudiantes y que se reconoce como ajeno o inapropiado, pero que desencadena un IC al cual el docente deberá hacer frente?, ¿cómo hay que reflexionar sobre aquello que se refleja en los alumnos y que se interpreta como negativo y desestabilizante?, ¿cómo hay que propiciar una actitud receptiva, frente a lo que, de manera intuitiva, se siente rechazo? Si se reflexiona al respecto, es posible visualizar una situación en la que el profesor habla a la clase, da ejemplos, pregunta, sin embargo el *feedback* que recibe es de una indiferencia o desinterés tal que en su desajuste emocional no solo le cuesta comprender la situación sino que además se niega a recepcionar dicha información, con lo cual disminuye las posibilidades de elaborar una respuesta que le permita salir de ese *impasse*.

En cierta manera, la respuesta a las preguntas antes formuladas parten de la premisa o perspectiva de que los incidentes críticos son un potencial recurso aprovechable para enriquecer una práctica reflexiva, ya sea colegiada o individual, en el sentido de proponer un conjunto de elementos de análisis, explicitar actuaciones poco efectivas y/o cuestionar supuestos ya sentados, que al arraigarse se convierten en barreras para una enseñanza efectiva. En consecuencia, como ya se ha indicado, los IC pueden convertirse en un potente dispositivo de autoaprendizaje, en la medida que se pueda contar con un sustento, unas referencias o un acompañamiento que permitan orientar este proceso de desarrollo profesional.

Una de las barreras que se puede trabajar a partir de esta propuesta es, por ejemplo, el caso de un alumno que, a pesar de los intentos, no se logra que aprenda. En este caso el docente puede preguntarse, “Si lo que hago ya me resulta, ¿por qué con este estudiante no?, ¿qué se puede cambiar?, ¿será un problema de ellos o mío?, ¿quién puede proporcionarme ayuda?”. Hacer una autoevaluación de las propias capacidades y de los recursos a los cuales se puede acudir es también parte del escenario de análisis cuando se hace frente a un incidente crítico.

2.3. Una propuesta de tipificación basada en posibles dificultades de aprendizaje

Continuando con las propuestas de clasificación, a continuación se explora el trabajo de algunos autores, los cuales, desde sus investigaciones, rescatan un grupo de situaciones problemáticas típicas asociadas a diversas dificultades

o barreras que influyen en la manifestación o inicio de un incidente crítico (Bilbao y Monereo, 2011; Fernández, Elortegui y Medina, 2003). A continuación se presenta una tabla a modo de resumen:

Tabla 3. Tipificación de incidentes de acuerdo con la dificultad enfrentada

<i>Dificultad de descripción</i>	
<i>Toma de apuntes</i>	El docente nota que un grupo de sus alumnos tiene problemas para distinguir lo relevante de lo anecdótico y superficial en el contenido que se aborda en la clase. Tan serio es el problema que los estudiantes le piden que dicte la materia, como una forma de asegurar el registro literal del contenido.
<i>Planificación errónea</i>	El docente ha preparado su clase con material ajustado al propósito de que los alumnos participen activamente. Sin embargo, los encuentra muy silenciosos y apáticos en sus asientos, sin tocar el material y nadie responde a las preguntas que formula.
<i>Trabajo en grupo</i>	El docente ha planificado un trabajo en pequeño grupo para una de las clases que impartirá durante la semana. Sin embargo, ha recordado a un alumno que de forma recurrente rehúsa formar grupo con sus compañeros, tiene dificultades para desarrollar el trabajo e interrumpe en varias ocasiones a los demás.
<i>Comprensión de los contenidos</i>	El docente explica un concepto importante dentro de la materia, pero se da cuenta de que un grupo de alumnos no está comprendiendo las ideas presentadas. Esta incomprendión resulta evidente cuando un par de alumnos preguntan lo mismo reiteradamente, pero de diferentes maneras.

Fuente: adaptado de Bilbao y Monereo, 2011.

Como se observa, esta propuesta de tipificación ilustra algunos temas, de manera que puedan resultar útiles para profundizar en la comprensión de un IC y, al mismo tiempo, detectar y evaluar posibles formas de hacerles frente o definir respuestas efectivas.

Es necesario resaltar que, para que una intervención psicopedagógica posterior sea segura, deberá mediar un proceso reflexivo y analítico durante y/o después del incidente, en el que se valoren distintos aspectos de los abordados en este texto y para lo cual se espera que este contenido sea un apoyo.

En esta línea y a partir de lo presentado, se pueden proyectar algunas maneras de respuesta o afrontamiento de acuerdo con los tipos de contenido presentados en la tabla 3:

- a) *Toma de apuntes*: en el caso de que el docente se vea afectado por un incidente como este y que le perturbe, podría tomar dos caminos: resolver dudas particulares de los estudiantes que presentan confusión de forma muy puntual (respuesta conservadora), o bien enseñar estrategias para tomar apuntes trabajando con toda la clase, pidiendo ayuda a un colega especialista ya sea a través del asesoramiento o a través del apoyo en la propia sala (respuesta alternativa).
- b) *Planificación errónea*: frente a esta situación, en que el docente ve cuestionado su rol (su hacer y pensar la clase), puede tomar la salida de repetir la clase nuevamente, tal cual lo ha planeado (respuesta conservadora). Pero en otro sentido, podría replantear una nueva clase, sobre el mismo tema, pero considerando los antecedentes del contexto y las dificultades que los alumnos presentaron y que influyeron en el fracaso, enfrentándose, por consiguiente, al desafío desde otra perspectiva (respuesta alternativa).
- c) *Trabajo en grupo*: ante un incidente sobre este tema, el docente podría pensar que tal vez está siendo demasiado rupturista y decidir que combinará distintos formatos de trabajo que incluyan el grupo solamente en algunas ocasiones (respuesta conservadora). Sin embargo, también podría pensar de manera divergente y asumir que los alumnos necesitan aprender otras habilidades, sociales y comunicacionales, para asegurar así que puedan trabajar en grupo, sin rechazar a otros o presentar barreras en su aprendizaje, sobre todo asumiendo que es una metodología transdisciplinar y que, por tanto, podría contar con la complicidad de otros colegas (respuesta alternativa).
- d) *Comprensión de los contenidos*: en el caso de que el docente observe incomprendimientos de contenidos de tal magnitud que un grupo de sus alumnos reiteran las preguntas, podría afrontarlas de dos maneras: repitiendo el discurso ya expuesto en clase, manteniendo su plan inicial, con independencia de que el incidente lo haga cuestionarse (respuesta conservadora), o darse el tiempo y la tarea de conocer con mayor profundidad los aprendizajes previos de sus alumnos e introducir cambios metodológicos (respuesta alternativa).

Estos ejemplos ofrecerán algunas posibles respuestas, sin embargo continuaremos profundizando en el ámbito del afrontamiento de incidentes en el siguiente apartado.

2.4. Hacer frente a los incidentes críticos

Cuando un docente asume el desafío de la enseñanza, tiene enfrente un complejo mundo que resolver. Sin embargo también cuenta con herramientas que le pueden facilitar su camino. Una de estas herramientas es la claridad de consciencia respecto a sus creencias, concepciones y expectativas de su rol y el de sus alumnos, entre otros aspectos.

Desde esta perspectiva, un incidente crítico permitirá al docente visualizar su enseñanza (por lo menos desde un punto de vista) y orientar las estrategias para resolver el desafío o los problemas que emergen en la tarea de ayudar a otros a aprender, que requiere la puesta en acción de saberes psicoeducativos, disciplinares y metodológicos, además de habilidades metacognitivas y una autorregulación emocional.

Por otra parte, como ya se ha señalado, un incidente crítico al ser imprevisible generará un efecto estresante, pero al mismo tiempo requerirá una respuesta improvisada, casi siempre reactiva, en la que se verán reflejadas esas concepciones, creencias y estrategias, entre otros componentes identitarios que se han mencionado. En la línea de este documento, la apuesta está en que, a medida que los IC sean identificados, observados y analizados, estas respuestas podrán ser cada vez más efectivas (de modo que requerirán menos tiempo de análisis, se tendrá más posibilidades de gestión, causarán los efectos deseados, etc.).

Desarrollando más lo anterior, se puede afirmar que es muy posible que en su respuesta, un docente tienda a proteger su identidad, y al resolver, probablemente haga un esfuerzo por anular o reducir los efectos del IC, tanto en su persona, como en la clase. Sin embargo esto tendrá un coste en el proceso de enseñanza y aprendizaje, por lo cual el desarrollo de una respuesta estratégico-reflexiva será fundamental.

Profundizando en esta línea, el afrontamiento puede ser definido como un conjunto de acciones o estrategias cognitivas, afectivas y conductuales que surgen en respuesta a una situación particular llamada incidente crítico. Representan para el docente un intento de restaurar el equilibrio o anular su perturbación. Esto puede desembocar en resolver el problema (respuesta activa) o acomodarse sin llegar a solucionar el incidente (respuesta pasiva).

Frente a la vivencia de los incidentes, algunos autores definen cuatro posibilidades de salida, que estarán asociadas a cuatro posiciones identitarias que podrá asumir el profesor: (a) autoritaria, (b) reactiva (c) estratégica y (d) reflexi-

va (Bilbao y Monereo, 2011). De acuerdo con esto, los maestros desarrollarán los cuatro tipos de respuesta o afrontamiento al experimentar un IC que se describen a continuación:

Respuesta autoritaria

Al experimentar el incidente, el profesor impone su autoridad y no cambia su planificación, aun cuando esto implique que los alumnos no aprendan; el profesor considera que hace lo que debe y lo asume como una respuesta profesional estándar o esperable. En este caso el profesor actúa bajo la premisa de que él es el experto, tiene la razón y debe imponer su punto de vista para poder continuar con la actividad prevista para esa clase.

Respuesta reactiva

Se produce una respuesta emocional un tanto extrema de autoprotección, rechazo, autoafirmación, etc. Puede haber alguna modificación en lo planificado previamente, pero sin cambios efectivos. El docente cree necesario defenderse o protegerse, lo cual realiza de manera inapropiada y eso merma el logro de los aprendizajes. Puede influir en ello un aprendizaje profesional previo que permite actuar con algún grado de seguridad, en la medida en que se ha vivido una situación similar en la cual la respuesta misma le permitió continuar con su actividad, sin considerar las consecuencias o el logro de los objetivos que se había propuesto.

Respuesta estratégica

El docente decide modificar su estrategia, pero no se produce un cuestionamiento o cambio en profundidad, de manera que revisar las propias concepciones y sentimientos se vuelve secundario, es decir, la propia identidad se mantiene inalterada, la perturbación se ignora. Por ejemplo: el profesor cambia la actividad o el método pero no verifica el aprendizaje de sus alumnos, el cambio lo realiza para poder llevar a cabo la actividad, sin tener en cuenta los resultados que se había propuesto alcanzar.

Respuesta reflexiva

El docente revisa sus concepciones, sentimientos y/o estrategias, con lo cual se inicia un cambio sustancial a escala personal. Cuestionarse aspectos relativos a su manera de entender su rol y la forma de ser docente, implica una reacción de fondo que le requiere mayor esfuerzo y compromiso, de modo que

se abordan aspectos identitarios que harían la transformación más amplia y permanente.

Avanzando en el desafío de hacer frente a un IC, se puede afirmar que para un análisis más reflexivo y una actuación profesional estratégica, resulta importante mencionar cuáles son las preguntas y alternativas que guían el análisis y la toma de decisiones en el momento de resolverlo. En este sentido, es necesario que el docente que experimenta el incidente se mantenga muy atento, flexibilice su mirada y genere un espacio real para la reflexión, lo que permitirá comprender la situación en su complejidad y conocerse a sí mismo en su reacción.

A partir de lo anteriormente planteado, se pueden abordar algunos tópicos o preguntas que pueden orientar de manera preliminar la reflexión docente:

Primero

– ¿Qué ha sucedido en mí mismo?, ¿qué emociones o sentimientos se han generado en mí?, y por otro lado, ¿qué observo en los estudiantes?

Segundo

– ¿Conozco el contexto con la suficiente profundidad?, ¿qué fuentes o variables podrían ayudarme en esta comprensión y afrontamiento?

Tercero

– ¿He evitado el incidente crítico, lo he ignorado o he reaccionado activamente?, ¿con qué recursos puedo resolverlo?, ¿cuál ha sido mi respuesta intuitiva?

Cuarto

– ¿Cómo ha impactado mi respuesta en los estudiantes?, ¿me he centrado en mis emociones, en el problema o en una posible respuesta?, ¿qué dificultades me ha planteado este incidente?, ¿podría haber sido resuelto de otra manera?

Finalmente, desarrollar un proceso reflexivo y de autorregulación necesariamente debe incluir un proceso autointerrogatorio, así como el manejo de las emociones propias, para poder así establecer como premisa que el *afrontamiento será parte de una estrategia que ayudará a comprender y utilizar el incidente crítico como dispositivo de aprendizaje profesional para los docentes.*

2.5. La dimensión emocional de la docencia ante los incidentes críticos

Hasta este punto, en este capítulo se han abordado distintas temáticas en torno a la descripción de un incidente crítico, su contexto, su contenido, algunas propuestas para su clasificación y, de alguna manera, se han puntualizado aspectos conceptuales y conductuales en su afrontamiento. En este apartado se ha considerado necesario detenerse a abordar, con interés particular, el papel que juega la dimensión emocional en la experiencia de un IC.

2.5.1. La dimensión emocional es parte del proceso de enseñar

Es ampliamente conocida la importancia de la dimensión emocional en situaciones de cambio educativo, por ejemplo en la implementación de reformas educativas, en la motivación intrínseca y en la satisfacción laboral, entre otros aspectos de la experiencia docente. Sin embargo, a pesar de ello, debe reconocerse que la tradición cultural de occidente facilita que se tenga una visión más bien negativa de las emociones, situándolas como un proceso alejado de la reflexión y la racionalidad, cuestión que a partir del trabajo de distintos autores ha comenzado a cambiar en las últimas décadas. En esta línea, recientemente algunos investigadores han empezado a poner en evidencia que la dimensión emocional debe ser considerada un proceso indisoluble del ser docente, pues al ser parte de la identidad, afecta de manera directa las decisiones educativas de los docentes y su actividad de enseñanza en el aula (Ottenbreit-Leftwich, Glazewski, Newby y Ertmer, 2010; Sutton y Wheatley, 2003).

Actualmente, junto con la motivación y la cognición del docente, se reconocen las emociones como una de las tres clases fundamentales de operaciones mentales. Por lo tanto, la comprensión de las emociones será imprescindible para analizar y asesorar a los educadores en sus tareas de docencia cotidiana (Sutton y Wheatley, 2003).

En esta línea, si se considera que la enseñanza y el aprendizaje son una experiencia de interacción educativa y social entre el docente y sus alumnos, las emociones serán una parte integral de esta relación social. Por ello, resulta necesario aprender sobre las emociones y su influencia en el estado de ánimo, en las actitudes y en las actuaciones educativas, más aún si pensamos en el

proceso de toma de decisiones ante el desafío de hacer frente (o gestionar) un incidente crítico.

Al considerar que una de las características centrales del IC es su preponderancia como desestabilizador emocional y al mismo tiempo que las emociones son parte de la identidad docente, cabe preguntarse qué sucede con el maestro en este ámbito específico. Si se piensa que una fuente importante de satisfacción y motivación de los profesores en el trabajo se produce cuando los niños aprenden y progresan, ¿qué ocurre cuando sucede lo contrario, o esta situación se convierte en un desafío mayor por alguna dificultad de aprendizaje encontrada?

Por ejemplo, si un alumno se enfrenta a su profesor al ser interrogado sobre una tarea en la cual se había comprometido a trabajar, pero luego en clase se niega a hacerlo, un docente puede enfadarse o percibir la actitud como una falta grave o una descalificación personal, mientras que otro profesor puede sentirse triste al percibir esta situación como una señal de pérdida de tiempo o de desinterés por parte de su alumno. Pero ¿qué puede influir en estas interpretaciones?, ¿cómo poder cambiar el punto de vista de la experiencia para ayudar a resolver ese incidente crítico? o ¿cómo hay que intervenir para que esta emoción no se convierta en otro factor que dificulte el proceso de enseñanza?

En este sentido, las emociones son fundamentales para la comprensión del conflicto implicado en el IC y para que el docente pueda contar con mayor información, de manera que pueda evaluar su reacción y por tanto afrontar dicho incidente. Una respuesta que el docente interprete como agresiva, displicente o indiferente provocará emociones negativas que por consecuencia implicarán que el docente se distraiga de su tarea, se ofusque y desvíe la atención de los objetivos educativos, más aun cuando tenga poco control sobre algún factor que domine más como detonante del incidente.

2.5.2. La autorregulación emocional como competencia para la enseñanza

Dado el conocimiento acumulado en torno a los procesos de enseñanza y aprendizaje, es deber reconocer que estos se basan en una relación que va más allá del conocimiento, el desarrollo de conceptos o el despliegue de habilidades cognitivas. En la enseñanza, la emoción y cognición se entrelazan, puesto que ambas dimensiones son parte de la experiencia de cualquier docente en su desarrollo y actividad profesional. Desde esta perspectiva, se comprenderá que

las emociones de los docentes pueden influir en su propio conocimiento, motivación y comportamiento en la enseñanza, lo cual influirá, por consecuencia, en el aprendizaje de sus alumnos, por ejemplo, dado el componente no verbal de la emocionalidad, esta se verá reflejada en las interacciones entre el docente y sus alumnos.

Considerando lo anterior, ¿a qué se llama autorregulación de las emociones? y ¿qué consecuencias podría tener una mala gestión de las emociones en el aula? Básicamente, la autorregulación emocional en el docente implicará un proceso subjetivo o intrapsicológico que tendrá como propósito revisar su propia experiencia y punto de vista frente a la vivencia de la emoción; en todo ello los sentimientos, en tanto que representación de la emoción, y las sensaciones, percibidas pero difícilmente verbalizables, también deben tener un espacio de revisión.

Para desarrollar esta autorregulación, el docente requerirá la identificación y despliegue de habilidades para percibir, comprender y gestionar las emociones propias, lo que también requerirá de este profesional una conciencia de sí mismo (y de los demás).

En el proceso de autorregulación, el docente debe ser capaz de preguntarse acerca de lo que siente y lo que comunica de sus sentimientos, cómo se relaciona en ese momento con el entorno, cómo le afecta y qué percibe de lo que vivencia, de manera que debe poder hacer una revisión o evaluación de sus emociones. Debe poder interpretar su propio proceso emotivo, qué o cómo se sintió, qué lo hizo sentir así, cómo puede comunicarlo de forma asertiva y cómo puede utilizarse a su favor, o bien cómo puede encauzar aquella emoción para que no perjudique la relación con sus alumnos y le permita seguir en el proceso de enseñanza en el que estaba involucrado, máxime cuando depende en gran parte de él o de ella cómo se conduzca dicho proceso.

De acuerdo con lo anterior, las emociones pueden afectar la motivación intrínseca de los docentes, las atribuciones sobre el éxito o fracaso de una tarea, su percepción de autoeficacia, sus creencias y los objetivos que se plantea para una clase o algunos alumnos en particular, entre otros asuntos directamente vinculados con la vivencia de un incidente crítico (Ottenbreit-Leftwich y otros, 2010; Sutton y Wheatley, 2003).

A partir de lo anterior, cabe preguntarse sobre cómo hay que transitar de una emoción que se vivencia como negativa a una que abre posibilidades de diálogo y reflexión, para poder acercarse al incidente con otra perspectiva, como por ejemplo, pasar de la frustración a la inquietud curiosa puede ser un

buen ejemplo de transformación. Otro ejemplo podría darse en el caso en que la estrategia apunte a aterrizar unas expectativas desajustadas, para evitar que se conviertan en una trampa emocional de carácter negativo para el docente.

Al hacer frente a un IC, la vivencia de la emoción se asociará a un intercambio no logrado, un objetivo no alcanzado, y dependiendo también de la relevancia que el profesor otorgue a la situación o meta educativa en cuestión, esto será más o menos intenso.

De esta manera, podría explicarse que, en términos emocionales, el IC emerge desde un desencuentro entre lo que el docente ha planificado como objetivo y la meta que visualiza o quiere lograr con su enseñanza. En otras palabras, están estrechamente ligados los propósitos de la docencia (en un contexto particular) y las posibilidades de que estos sean cumplidos. Esta incongruencia sería, en pocas palabras, la desencadenante de la situación y de las emociones negativas que experimenta el profesor. Para ejemplificar dicho desencuentro se presenta la siguiente gráfica (figura 3):

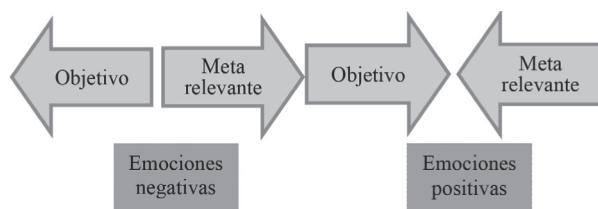


Figura 3. El grado de incongruencia como fuente de emociones positivas y negativas en el proceso de enseñanza

Frente a esta percepción de incongruencia, si se impide el desarrollo de una reflexión sobre una situación en la que el docente está furioso o irritado, la lectura del evento estará teñida por esa emoción, se verá de manera alterada, dependiendo, por ejemplo, de a qué, a quién o quiénes se atribuye como responsable u origen del problema. En tal sentido, las emociones pueden afectar a los objetivos educativos, puesto que frente a la incongruencia percibida, es probable que la frustración y la ira deriven en pensamientos intrusivos (influencia en la cognición) que obstaculicen una toma de decisiones y un razonamiento lúcido respecto de lo que está ocurriendo y sobre lo que se puede hacer o decir.

Un ejemplo de esto se puede encontrar en el caso de que un docente experimente rabia o un alto grado de enfado, en general se esperaría que tienda

a acercarse a la otra persona (en este caso un alumno), respondiendo a un impulso de avanzar o desafiar a quien en la emoción se perciba como un oponente. Esta situación, conocida como tendencia a la acción, podría influir en que un alumno reaccione de manera agresiva o temerosa, con lo cual se vería perjudicada la relación enseñante-aprendiz, con las respectivas consecuencias para este proceso en particular, pero tal vez incluso para la clase o la relación a mediano plazo.

De ninguna manera lo que se quiere sugerir aquí es que estos procesos emocionales deban ser ocultados, no solo porque resultará difícil –las emociones tienen un correlato no verbal (que pone en evidencia a quien las vive), del cual los estudiantes muchas veces obtendrán información–, sino porque también la autenticidad de la emoción podría influir en que los alumnos comprendan la importancia del aprendizaje que el docente intenta facilitar. De aquí la relevancia de desarrollar habilidades para una autorregulación que permita hacer frente al IC de manera más resolutiva o estratégica, bajo la premisa de que tanto la meta como el proceso de consecución de los objetivos de aprendizaje deben ser atendidos. De esta manera el desarrollo o aprendizaje en habilidades para la autorregulación de las emociones en la docencia puede ser visto como un proceso facilitador del pensamiento y la reflexión en la enseñanza.

3. El cambio en la intervención educativa mediante la reflexión docente sobre incidentes críticos

En este apartado nos fijaremos en caracterizar de qué modo se puede llevar a cabo la reflexión docente a partir de los incidentes críticos, y cómo esta reflexión puede contribuir a cambiar la intervención educativa que los profesores realizan en sus aulas.

En concreto, nos propondremos intentar responder a las siguientes cuestiones relacionadas con los incidentes críticos docentes: a) ¿cuáles son las principales ideas que basan la práctica reflexiva del profesor?; b) ¿cuáles son las fases del proceso reflexivo?; c) ¿qué aspectos se deben tenerse en cuenta cuando se realiza la reflexión docente sobre los incidentes críticos?; d) ¿qué aspectos de la identidad del profesor pueden verse afectados por un incidente crítico?; y e)

¿de qué modo se puede potenciar el asesoramiento a los profesores sobre este aspecto de su desarrollo profesional?

3.1. Ideas base en la práctica reflexiva del profesor sobre incidentes críticos

Tomando como base inicial las aportaciones ya clásicas de Schön (1992) y Copeland, Birmingham, de la Cruz y Lewin (1993), deben tenerse en cuenta las siguientes siete ideas o principios para el desarrollo adecuado de la práctica reflexiva o autorreflexiva del profesor sobre los incidentes críticos docentes.

En primer lugar, cualquier proceso de (auto-) reflexión sobre incidentes críticos debe basarse en el compromiso del propio profesor (y también del resto de participantes: alumnos y otros agentes académicos involucrados) con la realización del proceso de reflexión, la búsqueda de una solución que sea asumible por la totalidad de los participantes y la asunción de las consecuencias que se deriven de ello. Este compromiso debe comportar que el profesor encare el proceso de reflexión como un proceso de transformación real, que puede llegar a implicar la reconstrucción de algún aspecto o componente de su propia identidad profesional.

En segundo lugar, la práctica reflexiva debe manifestarse en una actitud positiva del profesorado (y también del resto de participantes) hacia la reflexión sobre el incidente crítico, y a no verlo como un mero problema que ha sido causado por los demás. Ello supone hacerse preguntas, a menudo incómodas, e intentar responderlas mediante la indagación informada, basada en indicadores empíricos extraídos de la realidad. Debe existir tanto una actitud positiva hacia la reflexión, como un pensamiento reflexivo apropiado a cada situación educativa.

En tercer lugar, debe tenerse en cuenta que la práctica reflexiva debe ser ajustada a la naturaleza del incidente crítico. Esto significa que puede desarrollarse en diversos grados y puede profundizar a diferentes niveles. Dado que existen diferentes tipos de incidentes críticos, no siempre es necesario o adecuado seguir el mismo proceso reflexivo. En cualquier caso, el grado de profundidad al que se desee llevar el proceso de reflexión no debe estar limitado por una falta de competencia del profesor en este aspecto.

En cuarto lugar, la reflexión sobre un incidente crítico debe considerarse tanto un proceso cognitivo individual, como un proceso de práctica social

reflexiva. Ello supone que el profesor puede involucrarse en procesos de autorreflexión, a menudo de carácter individual y privado, pero también puede implicarse en procesos interactivos de práctica reflexiva conjunta, en cuyo proceso de reflexión intervengan otras personas. En este segundo caso, el incidente crítico debe verse como un hecho objetivo que ha sucedido, no como un ejemplo de incompetencia del profesor protagonista.

En quinto lugar, la práctica reflexiva en su dimensión cognitiva debe ser considerada un proceso constructivo que involucra la subjetividad del propio profesor, quien reconstruye su conocimiento implícito vinculado a los incidentes críticos en un nivel más alto de explicitación. Debe ser el propio profesor quien dote de significado y de sentido al conocimiento originado por el proceso reflexivo alrededor del incidente crítico sobre los diversos aspectos que caracterizan un incidente crítico, tales como cuál fue la causa, qué ocurrió realmente o qué aspectos de su identidad profesional docente (roles docentes, concepciones sobre enseñar y aprender, sentimientos...) fueron puestos en cuestión.

En sexto lugar, la práctica reflexiva en su dimensión social también debe concebirse como un proceso de cambio de las prácticas docentes, íntimamente imbricado al cambio cognitivo de los participantes, cuyo resultado debe ser la transformación de los procesos de enseñanza en la dirección de aumentar la calidad de los aprendizajes de los alumnos.

Y, por último, el rol del asesor psicoeducativo debe verse menos como el de un experto en el contenido que asesora, y más como el de un catalizador del cambio del profesor. Como experto en los procesos de cambio, el asesor debe promover la reflexión al nivel más profundo posible, debe impulsar la relación entre la teoría y la práctica, y debe facilitar el desarrollo profesional del profesor.

Ejemplo

Seguramente el lector, especialmente si ejerce de maestro o profesor, podría ejemplificar algún proceso reflexivo originado por un incidente crítico que cumpla (o incumpla) algunas de las ideas expresadas anteriormente.

Los autores, en calidad de asesores de profesores, conocemos de primera mano bastantes casos de centros educativos (a menudo señalados por los propios profesores como "centros educativos problemáticos") que, a partir de la aparición reiterada de múltiples incidentes críticos relacionados con la falta de atención y mal comportamiento de los alumnos, se comprometieron e involucraron (con una actitud positiva) en un proceso reflexivo sobre qué tipo de alumnos tenían en el centro educativo, qué necesidades de aprendizaje mostraban y hasta qué punto las formas de enseñar de los profesores se ajustaban a las necesidades de aprendizaje de los alumnos.

Reflexionar a distintos niveles de profundidad sobre incidentes críticos concretos, hacerlo tanto a escala individual como en grupos de maestros o profesores, les ayudó a realizar cambios importantes en su conocimiento y sus prácticas educativas: la forma de concebir su propio rol docente, los procesos de enseñanza que eran más adecuados a esos alumnos y los sentimientos que poseían sobre su propia docencia.

Los cambios se produjeron tanto a escala individual (un profesor que fue evolucionando mucho en su forma de enseñar hacia posiciones claramente constructivistas) como de grupo (grupos de profesores que se involucraron en impulsar la enseñanza sistemática de competencias y estrategias de aprendizaje dentro del área curricular de ciencias sociales).

Uno de los efectos más relevantes de este proceso reflexivo "colectivo" para los profesores de este centro fue darse cuenta de que sus alumnos "necesitaban" metodologías diferentes de enseñanza. En palabras de uno de estos profesores: "la manera de enseñar típica que puede servir para los alumnos en general sin dificultades de aprendizaje no es útil para nuestros alumnos, que provienen de comunidades sociales que otorgan bajo valor a aprender, y que no consideran la educación formal como una oportunidad para progresar a escala social".

Quizá el lector pueda añadir alguna idea más que también pueda considerar relevante para que la práctica reflexiva sobre incidentes críticos docentes realmente sea un proceso adecuado de cambio educativo. Nosotros consideramos que, para que este cambio se produzca, será necesario seguir un proceso reflexivo que tenga como ejes principales las cuatro fases que presentamos en el siguiente apartado.

3.2. Fases del proceso reflexivo sobre incidentes críticos

Tomando como base inicial las aportaciones de los autores citados, consideramos que cualquier proceso de reflexión sobre incidentes críticos debería seguir cuatro fases, cada una de ella caracterizada por varios atributos. Más que una propuesta concreta, se trata de un marco general que puede orientar los procesos reflexivos y que podría concretarse de modos diversos y mediante instrumentos reflexivos muy diferentes.

Con el propósito de aumentar la claridad expositiva, explicaremos el proceso desde el punto de vista individual de un profesor, aunque como ya hemos comentado el proceso también puede explicarse como un proceso social de práctica reflexiva de un grupo de profesores. El siguiente cuadro resume estas fases.

Tabla 4. Fases y características del proceso reflexivo sobre incidentes críticos docentes

Fases	Características	
Primera fase	Reconocimiento Caracterización Interpretación	del incidente crítico
Segunda fase	Generación y valoración de posibles actuaciones alternativas Selección de la actuación docente más óptima	
Tercera fase	Comprobación de la solución adoptada Efectividad de los cambios Cambios en el resto de la práctica docente Cambios en los participantes (especialmente alumnos)	
Cuarta fase	Valoración del cambio producido en la identidad docente Valoración del proceso reflexivo seguido	

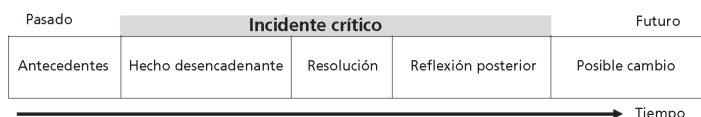
La primera fase consiste en el reconocimiento, la caracterización y la interpretación del incidente crítico. El reconocimiento se produce cuando el profesor asume la existencia del incidente crítico, delimita cuál ha sido la situación problemática de la práctica educativa que ha generado el incidente crítico e intenta comprender por qué considera que ha sido un incidente crítico y por qué para él es una cuestión importante. Una vez realizado este primer proceso, el profesor debe caracterizar el incidente crítico. Esta caracterización a menudo se realiza mediante un texto narrativo que va relatando, con una estructura temporal, los hechos que han ido sucediendo. Por último, el profesor debe interpretar el incidente crítico, intentando explicar las motivaciones e intenciones que han provocado la actuación de los distintos participantes.

La siguiente ficha ha sido utilizada por los autores en diversas actividades de asesoramiento a profesores con el propósito de que reconocieran y caracterizaran un incidente crítico docente propio. La ficha se compone de dos partes. En la primera se explica, de manera concisa pero completa, el significado de incidente crítico. La segunda parte consta de un conjunto de interrogantes que el profesor debe responder, tomando como base su percepción sobre el incidente crítico narrado.

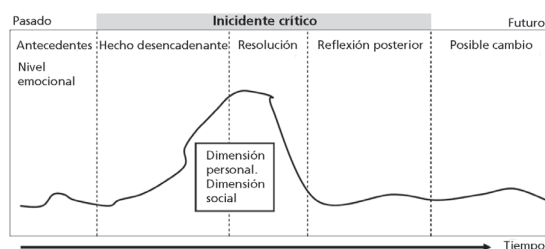
Definición de incidente crítico docente

Contexto educativo: educación escolar

1. Evento, hecho o suceso, acotado en el tiempo y en el espacio, relacionado directamente con la docencia escolar.



2. Contiene una carga afectiva-emocional que el profesor percibe como alta o muy alta y que puede llegar a provocar que en algún momento se supere un determinado umbral emocional del profesor.



3. Puede generar diversos tipos de emociones y/o sentimientos:

- A. Alegría, entusiasmo, satisfacción.
- B. Tristeza, disgusto, frustración, pena, desconsuelo, amargura, melancolía, pesar.
- C. Cólera, rabia, furia, irritación, enojo, dolor, sentirse atacado, nerviosismo, impotencia.
- D. Miedo, pánico, espanto, susto, sobresalto, sorpresa, desasosiego, culpa.

4. Preocupa, pone en crisis o desestabiliza al profesor en algún aspecto docente de aplicación habitual (algún rol docente, alguna concepción sobre la enseñanza, alguna estrategia o procedimiento para enseñar, aprender y/o evaluar...).

Roles docentes	Funciones a desarrollar como profesor: planificar la enseñanza, gestionar el desarrollo de la docencia, saber y resolver dudas de contenido, gestionar el clima social del aula, entre otros.
Concepciones docentes	Principios educativos, valores sociales y creencias personales sobre enseñar, aprender y evaluar el aprendizaje que fundamentan el desarrollo de la docencia de los profesores.
Estrategias docentes	Estrategias y procedimientos didácticos que los docentes virtuales utilizan para organizar la actividad de enseñanza y aprendizaje de cada PAC.

5. El profesor necesita revisar (para reafirmar o modificar) algún aspecto de su práctica docente (roles docentes, concepciones docentes, estrategias docentes) de cara a la práctica docente futura.

Caracterización del incidente crítico por parte del profesor

1. Denominación del incidente crítico.
2. Descripción del contexto formativo en el que se sitúa el incidente crítico: nivel educativo, área curricular, espacio del centro educativo.
3. Antecedentes: ¿pasó algún hecho previo o existía un determinado clima social en el aula que pueda explicar la aparición del hecho desencadenante?
4. Hecho desencadenante: ¿qué ocasionó el incidente crítico?
5. Narración breve del episodio del incidente crítico: quién (participantes) hace qué (acciones), cuándo (en qué momento) y para qué (razones que impulsan a hacer). En el relato de la respuesta se recomienda seguir el esquema narrativo de inicio / trama / resolución.
6. ¿Qué aspecto de tu identidad profesional docente (rol docente, concepción o creencia, estrategia o procedimiento docente...) sentiste que se ponía en cuestión?
7. ¿Qué sentimientos/emociones como profesor surgieron al inicio del incidente crítico, durante su desarrollo y al final?
8. ¿Quedaste satisfecho con la resolución del incidente crítico?
9. ¿Reflexionaste con posterioridad sobre lo ocurrido? ¿Llegaste a alguna conclusión?
10. ¿Decidiste modificar algún aspecto de tu docencia debido a lo ocurrido? En caso afirmativo, ¿qué aspecto y para conseguir qué?

La segunda fase consiste en generar posibles actuaciones alternativas del profesor y valorarlas en función del grado de riesgo, viabilidad y probabilidad de éxito. Estas posibles alternativas de acción docente deberían estar fundamentadas tanto en el conocimiento académico existente sobre la naturaleza del incidente crítico como en el conocimiento directo del contexto de intervención educativa. Con toda probabilidad, la búsqueda y generación de soluciones comportará un análisis crítico de su propia acción docente y la toma en consideración de la situación y las intenciones del resto de participantes en el incidente crítico. La búsqueda de una solución a un incidente crítico debe dirigirse a identificar consecuencias positivas en la nueva actuación docente en relación con una mejora en el aprendizaje de los alumnos. Esta fase finaliza cuando se elige la que se considera la mejor opción de actuación docente.

La tercera fase se caracteriza por la comprobación de la resolución adoptada ante el incidente crítico. Para ello, en primer lugar debe valorarse la mejor alternativa posible de actuación docente, debe integrarse en la práctica escolar y debe examinarse a tres niveles, en función de los aspectos siguientes: a) la efectividad de los cambios en las causas que originaron el incidente crítico; b) los cambios que produce en el resto de la actividad docente, valorando si estos cambios son cómodos y asumibles, y c) los efectos que la acción docente produce en las actuaciones de los demás, y especialmente en el impacto que produce en los procesos y resultados de aprendizaje de los alumnos.

Por último, la cuarta fase supone para el profesor una reflexión más a largo plazo respecto a la valoración del cambio producido en su identidad docente: qué aspectos han cambiado de sus roles docentes, de sus concepciones sobre enseñar y aprender, o de sus sentimientos sobre la docencia. Además, también es necesario valorar de qué modo el proceso reflexivo seguido ha llevado al profesor a mejorar la comprensión de la docencia, de los contenidos o de los alumnos.

3.3. La pauta PANIC: la formación docente sobre los incidentes críticos y el cambio en la docencia

La pauta PANIC (pauta para el análisis de los incidentes críticos) fue ideada inicialmente por Monereo (2010) como una modalidad de formación de profesores a partir de incidentes críticos. Se trata de una propuesta concreta y particular que recoge muchos de los elementos del proceso general reflexivo

descritos en el apartado anterior. En palabras del mismo autor (2010, p. 165), “esta propuesta recoge, precisamente, la naturaleza contextual compleja en que suele aparecer un incidente crítico, con la intervención de distintos autores y sus respectivos textos o interpretaciones del incidente que será preciso aproximar a través de algún tipo de intervención intencional”.

No se trata de una propuesta pensada para favorecer el proceso de autorreflexión ni individual ni grupal. Al contrario, se trata de un instrumento pensado para ser usado en procesos formativos en los que un asesor experto coordine todo el proceso formativo. La pauta está formada por tres apartados: el análisis, la intervención y el seguimiento del incidente crítico. El siguiente cuadro recoge los elementos más relevantes de la PANIC.

Tabla 5. Partes de la PANIC. Adaptado de Monereo (2010)

<i>Análisis del incidente crítico</i>	¿Cuáles son las principales características del contexto educativo? ¿Cuáles son las perspectivas de los actores implicados? ¿Cuáles son las metas del profesor, tanto personales como profesionales? ¿Cuáles son los conocimientos y las expectativas de los alumnos respecto al profesor y a la materia?
<i>Intervención sobre el incidente crítico</i>	¿Sobre qué concepciones, estrategias y emociones debe actuarse? ¿Cuándo, cómo y dónde debe hacerse?
<i>Seguimiento del incidente crítico</i>	¿Los cambios operados se producen en la dirección y con la intensidad esperada? ¿Los indicadores de cambio que se están utilizando funcionan adecuadamente?

El lector interesado en ampliar información sobre esta herramienta y ver cómo se puede aplicar en ejemplos concretos puede consultar el artículo publicado en Internet. Como hemos comentado, la pauta PANIC sirve para promover el cambio en la identidad docente del profesor en el marco de un proceso de formación. El cambio docente puede darse en uno o varios de los tres componentes de la identidad (los roles docentes, los procedimientos y estrategias docentes, los sentimientos sobre la docencia), puede hacerse en tres niveles diferentes de profundidad (Pozo, 2012) (crecimiento, ajuste o reestructuración), y puede hacerse extensivo a tres ámbitos institucionales diferentes (ámbito individual del profesor, ámbito de la práctica educativa del aula, ámbito institucional: discursos docentes y organización educativa).

Cambiar los roles docentes significa modificar las diferentes tareas y funciones que, en un sentido genérico, el profesorado ha venido ejerciendo hasta ese momento en el centro educativo. Aún no existe un acuerdo general en qué tipos de roles docentes desempeña el profesorado en la educación escolar. En el contexto de esta contribución tendría sentido clasificar los roles docentes en cinco categorías, relacionadas con el diseño y la planificación docente, la gestión y organización de la enseñanza, la gestión de los contenidos, la gestión de la interacción educativa y social, y la evaluación de los aprendizajes. Cambiar los procedimientos y estrategias docentes tiene que ver de manera más específica con las metodologías didácticas que el profesorado utiliza para enseñar y aprender. Y cambiar los sentimientos sobre la docencia está relacionado con modificar de algún modo cómo el profesorado siente su docencia.

Estos componentes pueden ser modificados a tres niveles de cambio de la identidad, según el tipo de aprendizaje, que Pozo (2012) denomina cambio por crecimiento, por ajuste o por reestructuración.

El aprendizaje por crecimiento (o enriquecimiento) consiste en añadir nuevos conocimientos a los existentes, y con ello se consigue aumentar las posibilidades del éxito de una actuación en una situación. El aprendizaje por crecimiento es el responsable de la progresiva acumulación de hechos, conceptos, ideas y procedimientos por parte de las personas.

El aprendizaje por ajuste consiste en comprender de qué modo esos conocimientos pueden ser usados mejor en unas situaciones que en otras. Los procesos de ajuste complementan el conocimiento existente, de modo que posibilitan que los profesores puedan elegir unos u otros conocimientos en función de las necesidades de la situación educativa.

Por último, el aprendizaje por reestructuración genera un conjunto de procesos que ocasionan la reorganización del conocimiento existente, de modo que el resultado del proceso suele ser una nueva estructura conceptual e interpretativa que genera una nueva identidad docente, de forma que determinados constructos educativos se perciben y definen de modo diferente. Este cambio radical en la forma de entender determinados aspectos de la docencia, a modo de revolución identitaria, se produce en contadas ocasiones de la vida de un docente o un grupo de docentes. Dado que la reestructuración es un proceso, no un momento en el cambio de la identidad, requiere una práctica acumulada que haya fomentado la reflexión sobre la propia identidad docente.

Y, finalmente, acabamos señalando que el cambio también puede afectar a tres ámbitos institucionales diferentes. En primer lugar, el cambio puede verse

reducido al ámbito cognitivo individual, privado y subjetivo de la identidad de un profesor, sin que por ello se transfiera a su práctica educativa y, por consiguiente, no tenga ningún impacto en sus alumnos. En segundo lugar, el cambio en la identidad como docente puede afectar la enseñanza del profesor, bien sea en aspectos puntuales o en un sentido más general. Por último, el cambio puede influir también en el ámbito institucional, en los discursos y prácticas docentes de un determinado colectivo vinculado a una institución educativa determinada.

La siguiente figura muestra la complejidad que puede llegar a tener la interrelación de los tres tipos de cambios, percibidos en su globalidad.

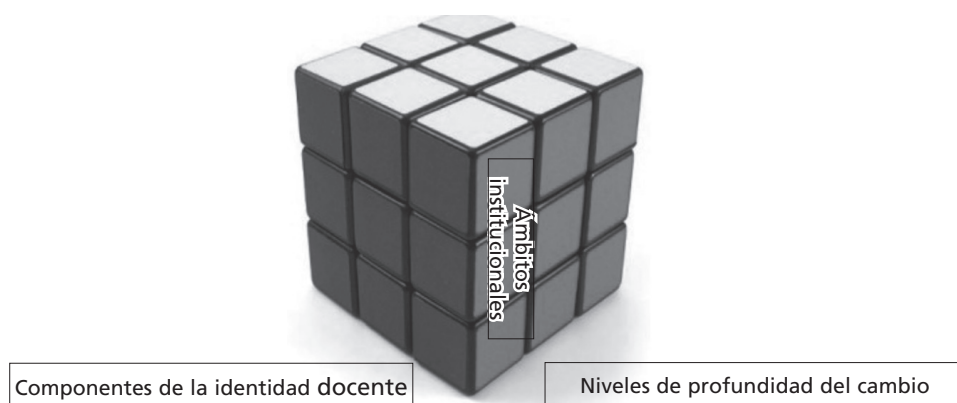


Figura 3. Dimensiones de análisis de los tipos de cambio en la docencia

La figura que representa un cubo muestra la posibilidad teórica de encontrar veintisiete tipos de cambios en la identidad docente. Aunque aún no se dispone de suficiente conocimiento sobre este campo de estudio, estamos convencidos de que, en la práctica real y cotidiana de los maestros y profesores en los centros educativos, raramente se da la totalidad de este tipo de cambios.

Por ejemplo, el caso que hemos ejemplificado al inicio de este bloque de contenido puede ser un cambio en la identidad docente que podemos encontrar con cierta frecuencia. Utilizando este enfoque analítico, diríamos que se ha producido mediante el aprendizaje por crecimiento, que ha afectado a los procedimientos y las estrategias docentes, y que ha afectado, primero, al ámbito individual del profesor, y luego, al ámbito de su práctica educativa, a

diferencia de otros tipos de cambios que seguramente se producirán raramente, como por ejemplo, que gran parte de los profesores de un centro educativo de educación secundaria elaboren de manera compartida un proyecto curricular (ámbito institucional) con el cual se comprometan a diseñar y aplicar la enseñanza de competencias (que exige nuevos roles docentes, nuevos métodos de enseñanza y afectos renovados para enseñar), y que lo hagan partiendo de una cultura educativa fundamentada en metodologías didácticas de instrucción directa de contenidos (aprendizaje por reestructuración).

4. El asesoramiento psicoeducativo a los profesores sobre el abordaje de los incidentes críticos

Tal como hemos apuntado anteriormente, el asesor psicoeducativo interviene en el proceso de reflexión de los profesores promoviendo la construcción de contextos de colaboración que faciliten el análisis y la resolución del incidente crítico de manera conjunta con los profesores. Esta intervención tanto puede dirigirse a un único profesor, a un grupo de profesores o a la totalidad del equipo de profesores del centro educativo, en función del objetivo de la intervención.

La creación y mantenimiento de este contexto colaborativo entre profesionales supone un proceso de construcción conjunta de significados compartidos relacionados con el propio incidente crítico y su resolución. Por ello, es recomendable abordar el proceso con una estrategia de intervención conjunta que suponga identificar y delimitar claramente los diversos agentes implicados en el incidente crítico, analizar el papel que ejercen en la problemática específica del incidente crítico, comprender qué concepciones guían la interpretación del incidente crítico, así como las representaciones que tienen sobre qué causó el incidente crítico y cómo se desarrolló.

El asesor psicoeducativo tiene un papel decisivo en el grado de consecución de los objetivos de la intervención. Como profesional puede aportar el conocimiento del modelo y del proceso de asesoramiento psicoeducativo, el conocimiento específico sobre el proceso completo de resolución de incidentes críticos docentes y el conocimiento educativo específico (teorías y modelos

educativos) sobre qué significa y cómo pueden desarrollarse procesos de enseñanza, aprendizaje y evaluación de calidad.

Precisamente, la calidad del proceso educativo y la mejora de la misma deben ser la referencia que debe tener en cuenta el asesor psicoeducativo en todo el proceso de resolución del incidente crítico. Esto significa que, en definitiva, todo proceso de asesoramiento debe tener como finalidad última la mejora del aprendizaje de los alumnos. Por ello, resulta imprescindible que tanto el asesor como los profesores se doten de un conjunto de criterios de calidad que les permita valorar la calidad del proceso y la relevancia de los efectos de la intervención. De modo muy sintético, seguidamente aportamos dos tipos de criterios de calidad que son muy relevantes para el asesoramiento en incidentes críticos docentes.

El primer tipo de criterio hace referencia a la relación que puede establecerse entre el propio asesoramiento y la dinámica educativa particular de una institución educativa. Tres aspectos que deben tenerse en cuenta en este nivel analítico en que nos situamos son la coherencia, el ajuste y la viabilidad del proceso de asesoramiento sobre incidentes críticos. El concepto de *coherencia* significa, en este caso, que el proceso de asesoramiento debe estar inserto en la vida diaria del centro educativo y debe estar asumido por el profesorado dentro de la práctica educativa que se desarrolla en el seno de la dinámica institucional. Debe ser, también, un proceso ajustado a las necesidades percibidas por el propio profesorado, de modo que puedan dotar de significado y sentido el proceso de cambio educativo. Y también debe ser un proceso viable, en el sentido que las decisiones que se tomen puedan ser llevadas a la práctica educativa de acuerdo con las posibilidades y recursos personales, contextuales y materiales de los que dispone el centro educativo.

El segundo criterio de calidad hace referencia al propio proceso de asesoramiento. Lo que proponemos es valorar las características del proceso de asesoramiento para que, de este modo, se pueda estimar hasta qué punto se han llegado a conseguir las finalidades del asesoramiento. Para hacerlo, proponemos focalizar el análisis en cuatro aspectos interrelacionados: finalidad de la intervención, participantes, tiempos y modos. Se trata de responder a algunas de las preguntas más típicas de la actividad humana: para qué intervenir, con quién, y cuándo y cómo intervenir.

El asesoramiento psicoeducativo dirigido a la resolución de incidentes críticos al menos puede hacerse con tres propósitos no excluyentes: para prevenir, para resolver y para compartir. Comprender adecuadamente el propósito del

asesoramiento es clave si lo que se desea es que los profesores lo perciban como una intervención relevante, útil y con sentido.

Un asesoramiento sirve para prevenir cuando los profesores se forman para ser capaces de actuar adecuadamente ante un conjunto amplio de incidentes críticos docentes, les hayan ocurrido o no a ellos mismos en su docencia. Esta intervención podría formar parte de un proceso más amplio de formación del profesorado y desarrollo de sus competencias docentes. En cambio, un asesoramiento en esta temática sirve para resolver cuando existe un contexto educativo muy problemático, y se desea encarar la posible resolución de los incidentes críticos docentes más problemáticos y relevantes de ese contexto educativo específico. Por último, un asesoramiento puede ser útil para compartir cuando de lo que se trata es de potenciar mayores grados de coherencia entre la actuación docente de un profesor o un grupo de profesores con una determinada forma “teórica” de desarrollar los procesos educativos, a menudo plasmada en el proyecto curricular de centro.

Ejemplo

“Asesoramiento para compartir”. Un conjunto de maestros de educación primaria introdujeron la enseñanza de competencias y ahora están emergiendo multitud de incidentes críticos en sus aulas debido a incoherencias entre sus intenciones educativas y su práctica docente. Se trata de un incidente crítico múltiple, social e institucional, puesto que afecta a más de un profesor, ha trascendido del ámbito privado y afecta una de las principales finalidades del propio centro educativo. Para sentar las bases de su resolución, se ha optado por favorecer que los profesores compartan entre ellos buenas prácticas docentes. Lo que más interesa no es tanto que se expliquen aspectos puntuales y casuísticos de lo que hacen en su docencia, sino más bien que se compartan aquellos criterios que tienen en cuenta para tomar decisiones sobre las actividades de enseñanza, aprendizaje y evaluación que en mayor medida favorecen el desarrollo de competencias en sus alumnos. En este caso, el asesor no debe actuar como un experto en la temática; lo que se espera de su papel es que ayude a sistematizar las prácticas educativas, que promueva que los profesores expliquen el contenido

Otro aspecto que resulta clave para valorar un asesoramiento en incidentes críticos docentes es responder quién debe participar en el proceso. El asesor puede dirigirse a un único maestro o profesor, y realizar un asesoramiento uni-

personal. Este propósito tendrá sentido cuando se valore que en una clase en particular existe un conjunto de problemáticas que emergen como incidentes críticos que deben resolverse con medidas singularizadas, o también cuando se estima que un determinado profesor necesita un soporte específico por cuestiones personales. En segundo lugar, el asesoramiento también puede dirigirse a un grupo más numeroso de profesores (incluso a todo el centro) cuando se trate de incidentes críticos compartidos. Pero también existe otro tipo de intervención más general, que consiste en cursos de formación dirigidos a profesionales especializados en asesoramiento e intervención psicoeducativa, para que sean ellos quienes organicen y coordinen directamente los procesos de asesoramiento dentro de los propios centros educativos.

Otros aspectos sobre el asesoramiento al profesorado que resultan muy relevantes tienen que ver con el cuándo y el cómo de la intervención. Con carácter general, existen al menos tres momentos en los que, según sea el contexto educativo, se puede desarrollar una intervención, organizada de modos diferentes. Una posible intervención, muy acotada en el tiempo y en su alcance, puede darse cuando surge una demanda específica no prevista anteriormente, por lo cual no se dispone de una propuesta institucional diseñada y compartida sobre cómo podría abordarse. En este caso, se trataría de dar una respuesta puntual y directa que sea útil para resolver la demanda.

Una demanda de asesoramiento sobre incidentes críticos también puede surgir en el marco de un plan institucional de centro de mayor alcance y en el que se precise una actuación delimitada sobre esta temática al servicio de las finalidades de dicho plan de centro. En este caso, no existirá un marco institucional dentro del cual desarrollar el asesoramiento y por ello deberá diseñarse “a medida”. Un ejemplo de este tipo podría ser un curso de formación sobre incidentes críticos relativos a diferencias culturales entre alumnos que se desarrollara dentro del plan de centro de atención a la diversidad.

Finalmente, también podría existir un enfoque más amplio que considerara que la resolución de incidentes críticos docentes podría llegar a ser un proyecto institucional de centro, que respondiera a una determinada necesidad de la institución educativa y que contribuyera a su desarrollo como institución. Tendría rango de proyecto porque involucraría todo el centro, durante al menos algunos años, y debería definirse, diseñarse, desarrollarse y evaluarse de forma conjunta por todo el centro.

Bibliografía

- Badia, A.; Monereo C. (2011). "Los heterónimos del docente. Identidad, selfs y enseñanza". En J. Pozo; C. Monereo (ed.), *La identidad en Psicología de la Educación. Necesidad, utilidad y límites*. Narcea: Madrid.
- Bilbao, G.; Monereo, C. (2011). "Identificación de incidentes críticos en maestros en ejercicio: propuestas para la formación permanente". *Revista electrónica de investigación educativa*, nº. 13(1), p. 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.; Lewin, B. (1993). "The reflective practitioner in teaching: Toward a research agenda". *Teaching and Teacher Education*, nº. 9(4), p. 347-359.
- Fernández, J.; Elortegui, N.; 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*, nº. 17(1), p. 101-112.
- Monereo, C.; 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*, nº. 52, p. 149-178.
- Monereo, C.; Weise, C.; Alvarez, I. (2013). "Formación del profesorado universitario a través del análisis de incidentes críticos dramatizados". *Infancia y aprendizaje*, nº. 36 (3).
- Ottenbreit-Leftwich, A.; Glazewski, K.; Newby, T.; Ertmer, P. (2010). "Teacher value beliefs associated with using technology: Addressing profesional and student needs". *Computers & Education*, nº. 55, p. 1321-1335.

- Sutton, R.; 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

Bibliografía comentada

Elortegui, N.; Fernández J.; 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*, nº. 17 (1), p. 101-112.

Bajo la premisa de que la formación del profesorado es un proceso que debe buscar cambios profundos y la transformación en los valores, actitudes y habilidades de los docentes, estos autores exponen un análisis reflexivo de situaciones inesperadas, como una estrategia para el aprendizaje docente. De esta forma, los investigadores exponen que ante la presión de la inmediatez, los incidentes críticos que suelen resolverse de forma espontánea en el aula suponen el riesgo de originar reacciones irreflexivas por parte de los profesores.

Así, a partir de lo anterior, ofrecen una estructura para el cuestionamiento, el análisis y la reflexión, en torno a los incidentes, que responde además a la intención de facilitar el compartir y aprender de la propia experiencia y de la de otros, abarcando contexto, orígenes y posibles soluciones para los incidentes críticos. Finalmente se exponen dos ejemplos de incidentes críticos presentados por docentes participantes en un curso de formación y su respectiva revisión, en la que se identifican posibles pautas de actuación para ser llevadas a la práctica.

Bilbao, G.; Monereo, C. (2011). "Identificación de incidentes críticos en maestros en ejercicio: propuestas para la formación permanente". *Revista electrónica de investigación educativa*, nº. 13(1), p. 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>

Este artículo presenta los resultados de un estudio que explora la ocurrencia de incidentes críticos y las estrategias utilizadas por maestros para resolverlos, adicionalmente recoge datos que permitieron adaptar el “Cuestionario de evaluación de incidentes críticos para el profesorado” (EPIC) para su aplicación con docentes de primaria y secundaria. Mediante la realización de discusiones de grupo (*focus group*) y la aplicación de dicho cuestionario, se obtuvieron datos que permitieron alcanzar los objetivos ya mencionados. Los resultados evidencian que los incidentes críticos reportados se relacionan principalmente con la gestión de la clase (planificación, metodologías, comprensión del contenido y toma de apuntes) y la actitud de los estudiantes hacia el aprendizaje. Por otro lado, se recoge la evidencia sobre la falta de habilidades psicoeducativas y emocionales en el profesorado para facilitar el enfrentamiento de los incidentes, lo cual se sugiere que debe incorporarse en los programas de formación continua destinados a los docentes.

Monereo, C.; Monte, M. (2011). *Docentes en tránsito. Incidentes críticos en Educación Secundaria*. Graó: Barcelona

En este libro los autores entregan un marco referencial sobre los incidentes críticos y la identidad docente, para luego dar paso a la revisión de una serie de doce incidentes que sirven de ejemplo para analizar distintos problemas que puede resolver un docente, con lo que se acercan de manera auténtica a la realidad de las aulas de secundaria. Además de describir detalladamente cada incidente, los autores ofrecen algunas preguntas para orientar la reflexión y una guía para el análisis de cada caso, y sugieren algunas lecturas que resultarán útiles para profundizar en los temas que aborda cada incidente crítico.

Nail, O.; Gajardo, J.; Muñoz, M. (2012). “La Técnica de Análisis de Incidentes Críticos: una herramienta para la reflexión sobre prácticas docentes en convivencia escolar”. *Psicoperspectivas*, n°. 11(2), p. 56-76. Consultado el 26 de marzo de 2013, en http://www.scielo.cl/scielo.php?pid=S0718-69242012000200004&script=sci_arttext

Este artículo expone los resultados de un estudio cuyo objetivo fue demostrar la utilidad de los incidentes críticos como técnica para el análisis de la convivencia y para el aprendizaje profesional en el ámbito de la gestión de conflictos en aulas escolares.

Desde una perspectiva cualitativa, se recogieron datos a través de una pauta de análisis multidimensional y grupos focales, en los cuales participaron

docentes de primaria, secundaria y alumnos de ambos niveles educativos. Los resultados arrojan que la técnica de análisis de incidentes es una herramienta de aprendizaje que facilita al profesorado la autoobservación y la reflexión sobre situaciones de gestión compleja, al mismo tiempo que permite visibilizar situaciones conflictivas que enfrentan los maestros y sus alumnos en el interior de las salas de clase.

Valdés, A.; Monereo, C. (2013). "Desafíos a la formación del docente inclusivo: la identidad profesional y su relación con los incidentes críticos". *Revista latinoamericana de educación inclusiva*, n°. 6(2), p. 193-208.

Este artículo expone los resultados de un estudio centrado en responder principalmente a tres preguntas: ¿cómo son los incidentes críticos que encuentran los maestros que trabajan con NEE?, ¿de qué manera los afrontan? y ¿cómo estos incidentes se relacionan con la identidad docente de estos maestros? Desde un marco cualitativo, este estudio analiza las entrevistas realizadas a maestros de un centro educativo en Santiago de Chile. Entre los resultados se encuentra la identificación de incidentes típicos que ocurren en las aulas, que se relacionan con dificultades de gestión y la apreciación de debilidades en los conocimientos profesionales para el trabajo con NEE. De la misma manera, se identifican estrategias inefectivas para hacer frente a este tipo de sucesos vinculados con NEE. Finalmente, se plantea que para una formación continua adecuada, debe vincularse la gestión de los incidentes críticos y su impacto a la identidad docente.

Actividad práctica

Análisis de un caso utilizando una guía adaptada de la pauta PANIC

Incidente crítico: “Las complicaciones de un puzle”

Contexto

El grupo de alumnos ya está dispuesto a trabajar, la maestra está revisando el material que ha traído a la clase. Ha pensado en “todo” para poder superar algunos problemas enfrentados en clases anteriores con el desarrollo de conceptos básicos de su materia. Hoy sus expectativas son altas, cree que el esfuerzo valdrá la pena.

En clases anteriores la docente ha intentado trabajar con un texto que debían leer todos los estudiantes para discutir en la clase los conceptos centrales, sin embargo esto no resultó. Hoy ha decidido trabajar otro documento utilizando la metodología “puzle” o “grupo experto”.³

Ya para iniciar, la docente solicita a los alumnos que se reúnan en grupos, les da libertad de elección para formarlos, pero explicita que es importante que se reúnan con compañeros distintos a los que escogen de manera habitual para trabajar.

Comienza la actividad:

Maestra: “Es importante que aprendan a trabajar con otras personas, la realidad de la vida es que nos toca compartir con distintas personas, eso también es un aprendizaje, y es bueno estar preparados para ello y ser capaces de hacerlo; además así se conocen más con los otros compañeros. Veamos

3 <http://ice2.uab.cat/grai/metodoscooperativos.htm>

si hoy por fin terminamos de comprender estos conceptos y podemos continuar con la materia”.

Dicho esto, los alumnos se mueven formando los grupos, sin embargo la maestra identifica alguna dificultad y se acerca a un grupo de estudiantes. Le habla a un trío en particular:

“Les voy a pedir que se cambien de grupo, se han sentado como siempre, y en esta actividad les propongo que conozcan a más compañeros y se abran a trabajar con otros.”

Al terminar, se encuentra con la siguiente respuesta:

Alumna 1: “Yo no entiendo por qué quieres desarmar los grupos de siempre, yo prefiero trabajar con mis amigos, con ellos me entiendo, me explican y me ayudan.”

Alumna 2 (desde otra mesa): “Maestra, déjelas no más, para qué perder tiempo, si la cosa es que trabajen y avancemos.”

Maestra: “La verdad es que no se trata de perder o ganar tiempo, quiero que aprendamos unos conceptos, pero eso incluye una forma de trabajo en la que todos debemos ser tolerantes y trabajar con la diversidad dentro de esta clase, pero si hay dificultades, eso impide que cumplamos nuestros objetivos de hoy.”

Alumna 1: “Si me cambias de grupo, yo me siento allá con ellos, pero eso no significa que vaya a trabajar, por último hago mi trabajo sola, puedo leer y contestar en una hoja cuando nos hagas las preguntas.”

La maestra le pide a la alumna 1 que se cambie y confirma durante la clase que no está integrada, permanece sentada en silencio y no trabaja. Las otras dos alumnas se han integrado a otros grupos de trabajo.

La clase continúa, pero se siente frustrada, no comprende bien qué pasa, solo sabe que esa alumna todavía no es capaz de integrarse y que se retrasa en los aprendizajes. Por otra parte ha planificado la clase y el material de trabajo por grupos, no contaba con que esto sucediera.

Pauta de análisis

Análisis del incidente crítico y del contexto

¿En qué consistió el IC? ¿A quién (o quiénes) involucró?

¿Qué características o factores del contexto nos podrían ayudar a comprender más el incidente?

¿Cómo son los puntos de vista que pueden observarse en las personas involucradas?

¿Cuáles son los conocimientos y las expectativas del profesor respecto a sus estudiantes y la materia?

¿Cuáles son las metas del profesor (tanto personales como profesionales)?

Intervención sobre el incidente crítico vivido

¿Sobre qué concepciones, sentimientos y acciones pudo impactar este incidente?, ¿sobre qué debe actuarse?

¿Cuándo, cómo y dónde debe hacerse?

¿Cómo se gestionó su enfrentamiento?, ¿qué podríamos proponer de distinto?

¿Qué podemos aprender para situaciones futuras?
