

TREBALL FI DE MÀSTER

Màster Universitari de Psicopedagogia

Curs acadèmic 2019-20

Els alumnes amb problemes de conducta a l'aula: anàlisi de les dificultats dels docents per atendre als alumnes amb problemes de conducta

Realitzat per: Judit Batlle Salvador

Dirigit per: Dra. Natasha Baqués Aguiar

20 de maig de 2020

Facultat de Psicologia, Ciències de l'Educació i de l'Esport

c. Císter, 34
08022 Barcelona
www.blanquerna.edu

RESUM

L'objectiu del present estudi és descriure les necessitats i les actuacions dels docents en la intervenció dels alumnes amb problemes de conducta dins l'aula, així com delimitar les barreres que en dificulten l'ensenyament inclusiu. S'analitzen a través d'una metodologia descriptiva basada en el recull de dades tant qualitatives com quantitatives a través de l'administració d'una entrevista a una professional especialista en problemes de conducta, i d'un seguit de qüestionaris administrats a un total de 39 docents de 3 centres educatius diferents. Atenent a les seves respectives respostes, els resultats mostren que les necessitats que cal cobrir pel que fa als docents se entren, sobretot, en l'educació en habilitats emocionals dels alumnes, la potenciació del treball cooperatiu de tots els professionals implicats en el cas, i en proporcionar-los més formació al respecte per tal de dotar-los del sentiment de competència que els manca actualment. Els resultats permeten recolzar la necessitat d'implementar una intervenció més holística en alumnes amb aquest tipus de problemàtica, així com la importància d'un mètode d'intervenció col·laborador i de coproducció que tingui en consideració l'educació des d'una perspectiva preventiva i proactiva. L'objectiu d'implementar aquest tipus d'intervenció rau en l'obtenció d'una millora tant els resultats de la intervenció dels propis docents, com de la seva qualitat de vida, la dels alumnes, i la dels seus respectius familiars.

Paraules clau: Problemes de regulació de la conducta, necessitats específiques de suport educatiu (n.e.s.e.), intervenció psicopedagògica, barreres d'aprenentatge.

ABSTRACT

The goal of the present study is to describe teachers' needs and actions in their intervention of students with behavioral problems, as well as delimit the barriers that hinder their inclusive teaching. They are analyzed through a descriptive methodology based on the collection of both, qualitative and quantitative data, through the administration of an interview with a specialized professional in behavioral problems, and a series of questionnaires administered to a total of 39 teachers from 3 different schools. Based on their answers, the results show that the needs to be met from teachers focus, above all, on the education of students' emotional skills, the empowerment of the cooperative work of all the professionals involved in the case, and by providing them with more training in this regard in order to endow them with the sense of competence they are currently in lack of. The results support the need to implement a more holistic intervention in students with this kind of problems, as well as the importance of a collaborative and co-production intervention method that takes education into account from a preventive and proactive perspective. The aim of implementing this type of intervention is to obtain an improvement in the intervention of the teachers results themselves, as well as their quality of life, that of the students, and that of their respective relatives.

Keywords: Behavior regulation problems, specific educational support needs, psych pedagogical intervention, learning barriers.

Introducció

Conductes disruptives, dèficit d'atenció i hiperactivitat, problemes de conducta, absència escolar, dificultats de lectoescriptura, trastorns de l'espectre autista... tan sols és l'inici d'una llarga llista d'alteracions que poden desencadenar en dificultats d'aprenentatge, que es troben presents dins l'aula avui en dia. Els docents han de fer front a aquesta realitat amb els recursos i competències dels què disposen, sense deixar d'atendre a la totalitat dels seus alumnes per igual.

A la nostra societat, es reclama la importància de l'educació dels infants, la importància de la inclusió, i el valor d'un desenvolupament educatiu òptim dels estudiants. Es coneix, doncs, que la influència dels docents durant aquest procés és quelcom vital i recau, no només en el propi docent (Scherer i Kimmel, 1993; Martínez-Abascal, 1997), sinó també en els seus alumnes (Navas, Castejón i Sampascual, 1993; Scherer et al., 1993; de la Torre i Godoy, 2002). No obstant això, sembla que s'està ometent la necessitat de ser competent social i emocionalment per poder exercir de mestre/a i, per tant, tenir les necessitats educatives i socials cobertes.

Actualment hi ha una enorme acceleració del canvi social que modifica concepcions econòmiques, desenvolupaments científics i tecnològics, així com nous valors socials. De manera que, paral·lelament, tampoc hi ha treva per les demandes de canvi dels sistemes educatius (Michel, 2002). Molts professors se senten desorientats pels canvis que han assumit durant els últims 30 anys, així com les responsabilitats professionals que senten que se'ls ha afegit. La societat avança cap a una educació inclusiva, però cal preparar als docents per fer front a aquesta realitat (Ainscow, 1993; Esteve, 2006). Els docents senten que les barreres d'aprenentatge superen les seves competències i, és per aquest motiu, que fan la demanda de formació específica que els permeti desenvolupar el coneixement del que es veuen mancats i, així, poder cobrir les necessitats educatives de la totalitat dels seus alumnes (Esteve, 2006).

Aquesta sensació d'incapacitat, o bé, d'insuficiència de formació o recursos, està provocant sentiments de frustració, pressió i ansietat entre el professorat, fet que actua com a barrera per exercir amb la competència social i emocional requerida de la que parlàvem prèviament (Armas, 2007).

Dins l'àmbit educatiu, és important facilitar un bon clima de convivència escolar com a estratègia d'actuació, creant ambients saludables que promoguin el respecte entre tots els components del cercle educatiu de l'infant. D'aquesta manera, és més senzill establir el vincle amb l'alumne i poder atendre a les seves necessitats educatives de suport específic. El fet que no es prioritzi l'educació emocional, està provocant que un dels problemes més emergents dels últims anys amb els que es troben els docents dins l'aula, siguin els problemes de conducta dels seus alumnes. A partir de l'anàlisi de dades corresponent, en el context europeu, s'estima que una cinquena part de la població infantil i Adolescent pateix problemes en el desenvolupament a nivell emocional i/o de conducta (Ballester, Legaz, Salmerón i Gil, 2012). No obstant això, el terme "problemes de conducta" és tan ampli, que esdevé complicat establir-ne una prevalença exacta.

Entenem els problemes de conducta com el deteriorament en el desenvolupament de les capacitats de les persones, fet que els incapacita per pensar de forma complexa, sentir l'emoció integradora de l'amor i

actuar amb autonomia solidaria recreadora (Armas, 2007). Aquest mateix autor, defensa que els problemes de conducta sorgeixen quan les persones pensen de forma simplificadora (pensaments distorsionats), senten emocions desintegradores (por o ira) i actuen de forma destructiva (agressivitat, ansietat). Aquests problemes són manifestacions de la violència, entenent per violència allò que ens impedeix arribar a ser la nostra millor versió, desenvolupant les nostres capacitats, el que ens impedeix recrear-nos (Armas, 2007).

Els problemes conductuals originats en el context escolar presenten una gran varietat d'àmbits d'atenció, d'entre els quals se'n poden distingir dues grans modalitats, cadascuna amb causes, factors desencadenants i nivells de gravetat internament variables (Alegre, 2018): (a) Problemes conductuals interns (*Internalizing Behavior Problems*). Inclouen desordres experimentats en el pla més personal o subjectiu, i afecten principalment l'equilibri psicològic o emocional de l'individu. Depressió, ansietat, aïllament, problemes d'atenció, concentració, dissociació o hiperactivitat, entre d'altres, entrarien dins d'aquesta categoria. El nivell de severitat pot ser molt variable, així com les seves manifestacions externes. (b) Problemes conductuals externs (*Externalizing Behavior Problems*). Es refereixen a problemes que s'expressen principalment en el terreny de les relacions socials i en espais compartits. En l'àmbit escolar, es parla de comportaments antinormatius, disruptius, de desafiament a l'autoritat, agressivitat o violència d'assetjament, quan la violència física (gests violents, cops o bufetades), verbal (insults), o bé la psicològica (coacció o amenaces), s'exerceix de forma sostinguda i amb relacions de dominació a companys d'escola (Alegre, 2018). Diversos estudis inclouen dins d'aquesta categoria altres desordres externs vinculats a pràctiques de risc dins o fora del centre, com ara el consum d'alcohol, tabac o drogues, o robatoris. En tot cas, l'espectre dels problemes externs és ampli i presenta nivells d'intensitat o gravetat diferents. Algunes d'aquestes conductes o comportaments poden tenir origen o estar associats a problemes conductuals interns; d'altres, no (Alegre, 2018).

Entre els problemes emocionals i conductuals que es manifesten en edat escolar, en destaquen els de tipus extern. Com hem dit amb anterioritat, els problemes de conducta externs, es coneixen com a manifestacions comportamentals directament observables que porten implícit un conflicte entre l'individu i l'ambient social. Aquest conflicte, acostuma a anar acompanyat d'agressivitat, comportament antisocial, desobediència, dèficit d'atenció, baixa tolerància a la frustració, pobre control dels impulsos, entre d'altres (Alvarenga, Mansur-Alves, i Franco, 2009; Campbell, Shaw, i Gillion, 2000). Aquestes conductes externes, s'associen a resultats negatius en el desenvolupament com el fracàs escolar, o les relacions interpersonals conflictives (Alvarenga et al., 2009; Olson, Sameroff, Kerr, Lopez, i Wellman, 2005).

Campbell et al. (2000), afirmen que aquestes característiques són transitòries del desenvolupament normal, no obstant això, hi ha evidències que mostren que les conductes externes tendeixen a ser cròniques (Olson et al., 2005). Quan aquestes, esdevenen intenses i persistents, poden evolucionar al llarg del desenvolupament cap al Trastorn de Dèficit d'Atenció i Hiperactivitat (TDAH), al Trastorn Oposicionista (TDO) i cap al Trastorn de Conducta (TC). És evident, doncs, la importància d'aquest conflicte i, per tant, la imprescindible sensibilització per donar a conèixer les necessitats que cal cobrir per tal d'erradicar-ho.

Armas (2007) explica que, aquest tipus de violència, pot ser contra un mateix (ansietat) o contra els demés (conductes agressives). Els problemes de conducta afecten a la persona que els presenta i a tots els membres dels sistemes als que pertany (família, escola, amics). Cal matisar, però, que quan aquestes conductes esdevenen més estables i, per tant, més resistents a la intervenció, entrariem a parlar de Trastorns de Conducta (TC) (Armas, 2007). El TC s'expressa a través d'un patró repetitiu i persistent de comportament en el qual no es respecten els drets bàsics des altres, les normes socials pròpies de l'edat, i s'assumeixen conductes d'irritabilitat, discussions/actituds desafiantes o venjatives (American Psychiatric Association [APA], 2013; Bassarath, 2001). Betancourt (2013), sintetitza aquesta definició definint el TC com una desviació del desenvolupament de la personalitat, veient-se afectada l'esfera afectiva de l'infant. Giménez i Rabadán (2012), refereixen que la preocupació pels trastorns de conducta, ve condicionada per la seva latència, complexitat i conseqüències negatives dins el cercle familiar, acadèmic i social de l'alumne.

Frías, López i Díaz (2003), presenten el model Ecològic proposat per Bronfenbrener (1987) per tal d'explicar el desenvolupament de la conducta humana, concebut l'ambient ecològic de l'individu com un conjunt de sistemes socials estructurats a diversos nivells: El primer nivell que observem és el microsistema. Aquest, és el nivell social més immediat a la persona, i inclou a la família i a les relacions interpersonals més estretes. Seguidament, es troba l'exosistema, constituït pels estats socials pròxims a la persona (després del familiar), i engloben la feina, l'escola, el veïnat, l'església, les associacions o institucions recreatives, entre d'altres. Dins d'aquest sistema, hi trobem el mesosistema, el qual inclou les relacions en les que la persona hi participa activament. Finalment, el tercer i últim nivell, és el macrosistema; constituït per la resta de sistemes referents a la cultura de l'individu. Inclou les formes d'organització social, les creences, els estils de vida, les normes socials i costums.

El model ecològic, doncs, posa de manifest que les intervencions individuals, no resultaran efectives si no es tenen en consideració tots els factors contextuals en els que es troba immersa la persona.

Segons Frías et al. (2003), els trastorns de conducta venen explicats directament en un 56% pel microsistema i, indirectament, per l'exosistema i el macrosistema. Tenint en compte que els trastorns de conducta, són la manifestació de determinats problemes de conducta de manera persistent i més estable, els desencadenants de la conducta problemàtica poden esdevenir comuns als del trastorn de conducta.

Per altra banda, segons l'estudi realitzat per Hernández i Rivas (2013), la voluntat de la societat és la de disposar de docents responsables, creatius i que mantinguin una conducta adequada dins l'aula. No obstant això, posar en pràctica aquesta intervenció – i tenir en compte la mirada sistèmica que cal adoptar -, resulta complex quan parlem d'atenció a un conjunt d'alumnat amb necessitats específiques de suport educatiu (d'ara en endavant, n.e.s.e.), amb especial èmfasi als que presenten problemes de conducta.

A l'estudi sobre problemes de conducta elaborat per Armas (2007), després de realitzar-ne una aproximació des d'una perspectiva interdisciplinària, i utilitzant la tècnica Delphi¹, es va establir un llistat dels problemes de conducta que presenten els alumnes compresos des de l'etapa infantil fins la secundària. Els tres problemes més destacats pels professionals per ordre de freqüència van ser els següents: (1) No respectar les normes de casa, (2) els problemes interpersonals que posen de manifest un dèficit en habilitats socials, i (3) comportaments oposicionistes i desafiants. Mentre que les problemàtiques menys freqüents van esdevenir: (1) els trastorns dissociats en preadolescents i adolescents, (2) la gelosia i, (3) les agressions verbals i físiques entre iguals.

Una de les primeres barreres cap a l'ensenyament inclusiu d'alumnes amb problemes de conducta, apareix en el moment en què el professor ha de resoldre aquestes problemàtiques dins l'aula en solitari, donat que s'està afavorint l'aparició del síndrome del "professor cremat" (Esteve, 1994). Davant d'aquestes situacions, el professorat acaba tendint a impartir contingut, en detriment de l'educació en valors, actituds i normes. I, d'acord amb Goleman (1996), excepte en casos de meritòria voluntarietat, tan sols es treballen els conceptes dins l'aula, oblidant els afectes, sentiments i conductes, fins que apareixen els problemes. S'ensenya als alumnes a no veure més enllà del seu egocentrisme, i els manquen valors solidaris com l'empatia i el compromís, fet que afavoreix l'aparició dels problemes de conducta.

D'acord amb l'estudi d'Hernández i Ribas. (2018), una segona barrera emergeix quan s'indaga en la formació del professorat. La manca o insuficiència d'eines i recursos dels docents, és un dels impediments per dur a terme una pràctica pedagògica assertiva, donat que no sempre poden satisfer les necessitats psicològiques i educatives d'aquests alumnes amb les competències de les que disposen.

En la indagació d'investigacions referides a la formació i superació continuada dels docents, autors com Centellas i Jurado De Los Santos (2018), i Hernández, Pérez i Rivas (2019), posen èmfasi en la necessitat d'actualitzar-se, complementar la seva formació, i perfeccionar o adquirir noves habilitats pedagògiques que els faciliti la formació dels alumnes amb TC.

... sólo se trabajan los conocimientos, olvidándose de los afectos, sentimientos y conductas hasta que aparecen los problemas. Estamos fabricando generaciones de "analfabetos emocionales" (Goleman, 1996) que no saben ver más allá de su egocentrismo simplificador y carecen de valores solidarios como la empatía y el compromiso. Armas, 2007, p. 39).

Certament, la importància de la formació en valors ètics i morals, així com de l'educació emocional, és essencial per ensenyar-los a gestionar les emocions, comunicar i saber-se expressar. (Hernández et al. 2019; Herrero, Verdejo, Caravaca i Escobar, s.d.). Les investigacions de Martín, Simón i Sandoval (2011) i Centellas et al. (2018), coincideixen a nivell nacional, en que es tendeix a obviar el benestar emocional de l'alumne per

¹ La tècnica Delphi és un mètode d'investigació sociològica pertanyent al tipus d'entrevista en profunditat. Analitza l'estat d'opinió sobre un tema. Recull la informació d'un grup de professionals, experts en un tema, per esbrinar les dades que garanteixen l'encert en la presa de decisions al respecte.

desconeixement d'estratègies eficaces del control de la conducta. S'observa una absència d'estratègies cooperatives, una distribució de l'espai inadequat i una manca d'atenció als interessos i motivacions de l'alumnat.

Un tercer factor que obstaculitza aquest aprenentatge inclusiu és l'institucional (Martín, 2013). Aquest, no és degut a la manca de principis inclusivius dins l'escola, sinó a la falta de coordinació entre docents i professionals implicats. Tan Martín (2013) com Centellas et al. (2018), manifesten que una de les principals barreres que es troben els docents per dur a terme un ensenyament inclusiu als centres educatius és la dificultat de coordinació entre docents.

Parece claro que un factor que ayudaría a desarrollar una cultura más colaborativa sería el apoyo institucional a la planificación de tiempos que favorezcan esta coordinación. También la organización de momentos de formación en centros ayudaría a mejorar, no sólo la propia preparación de los profesionales, sino las relaciones entre ellos. (Martín, 2013, p. 127).

Per afegiment, acostuma a haver-hi una absència de model preventiu de conflictes on s'hi impliqui tota la comunitat educativa, i on adquireixi protagonisme l'educació emocional. En menor quantitat, hi ha estudis que identifiquen factors protectors que prevenen o modifiquen el curs dels problemes de conducta, tals com l'ambient propici familiar, l'educació i les habilitats cognitives (Barczyk, Montgomery, Thompson, i Matai, 2010; Schei, Nøvik, Thomsen, Indredavik, i Jozefiak, 2015; Zendarski, Sciberras, Mensah, i Hiscock, 2016).

A la seva investigació referent a les necessitats educatives especials de l'alumnat amb problemes de Conducta, Herrero et al. (s.d.), posen de manifest que un dels aspectes fonamentals és el caràcter interactiu de les n.e.s.e. És a dir, que aquestes poden dependre tant de l'alumne/a com de l'entorn que l'envolta. És per això, que defensen la rellevància de determinar – per poder intervenir a posteriori- les seves necessitats especials, tenint en compte que la resposta a aquestes, dependrà dels contextos on es desenvolupa (familiar, escolar, entre d'altres).

Així doncs, cal remarcar les següents necessitats com a essencials en alumant amb trastorn de conducta (Bollullos, Cucarella, De Los Santos, Escribano, Gómez, Ilera, Márquez, i Tamarit, 2006; Reyzábal, 2006): (a) Adquirir habilitats socials (d'interacció, autodirecció, autoregulació, planificació, flexibilitat, autonomia, etc.) que li permetin interactuar amb els seus companys i professors de manera més ajustada i generalitzada, (b) Assolir metes acadèmiques realistes i funcionals que estiguin planificades amb antelació, (c) Millorar l'ús del llenguatge verbal (o de qualsevol altre sistema o forma de comunicació) com a element d'interacció i de regulació de la conducta, (d) Optimitzar les habilitats de processament de la informació (percepció, atenció sostinguda i memòria), principalment l'atenció mitjançant la utilització de programes que millorin i augmentin la reflexivitat, el control de la impulsivitat i la pròpia atenció, (e) Intervenir i col·laborar en l'elaboració de normes per facilitar l'extinció de les conductes desajustades, (f) Desenvolupar-se en ambients estructurats i predictibles, amb les suficients claus visuals d'organització espai-temps, (g) Rebre una atenció individualitzada en ambients més estructurats que possibilitin l'adequat desenvolupament personal i l'èxit escolar, (h) Desenvolupar

estratègies d'aprenentatge que facilitin el desenvolupament d'hàbits de treball cada vegada més autònoms, (i) Adquirir la capacitat d'anticipar i preveure els resultats de les pròpies conductes, (j) Participar en activitats que afavoreixin el desenvolupament moral i ètic.

Entre els programes adreçats a reduir els problemes conductuals externs dins l'àmbit escolar, en destaquen una diversitat notable de dissenys, mètodes i modalitats d'intervenció. L'objectiu o problema específic en el que se centren, és el que determina quin programa (o els seus components) resultarà més apropiat en cada cas. Aquesta elecció s'efectua a partir de la consideració dels eixos següents: (a) Orientació preventiva o correctiva. Aquests tipus d'intervencions poden tenir un caràcter correctiu quan s'adrecen a neutralitzar o minimitzar la prevalença d'un problema conductual individual o col·lectiu ja existent, o es poden dissenyar amb la voluntat d'anticipar-se a l'emergència del problema. (b) Aproximació focalitzada o "universal" de les activitats. Podem trobar programes que s'adrecen a tots els alumnes de l'escola o de l'aula, amb l'objectiu de millorar el clima convencional i les seves actituds envers l'ensenyament. No obstant això, podríem trobar també intervencions focalitzades en alumnes amb problemes específics en el terreny conductual o actitudinal que, generalment s'implementen en petits grups o de forma individual. (c) Enfocament punitiu o d'apoderament i reforç positiu. Aquest enfocament distingeix, per una banda, intervencions que prioritzen l'acció disciplinària punitiva com a mecanisme de redreçament de mal comportament (per exemple, les típiques expulsions de classe o d'escola) i, per altra banda, actuacions orientades a dotar l'alumnat de competències socials o de gestió del conflicte i recompensar positivament els canvis assolits. (d) Dosificació de les intervencions. Refereix a la durada o extensió en el calendari de les activitats, així com a la seva freqüència i periodicitat. (e) Institucions i perfil dels professionals implicats en el disseny i implementació de la intervenció. En aquest eix, en diferenciarem: i) programes i actuacions desenvolupades pel professorat del centre (com a projecte transversal o específic d'unes matèries determinades); ii) intervencions liderades per especialistes vinculats a l'escola (psicopedagogs interns o externs al centre); iii) programes que impliquen el concurs de professionals d'altres sectors (sovint, serveis socials, sanitaris o de justícia juvenil). (f) Model i activitats del tractament. Fan referència al marc que guia l'estratègia de tractament pròpia dels programes, és a dir, que siguin conductuals, cognitivo conductuals, atenció plena (*mindfulness*), psicoteràpia i *coaching*. Tanmateix, la diversitat d'activitats que tots els programes poden arribar a incloure, també es consideraria en aquest eix: modelització; contractes i establiment d'objectius; activitats de sensibilització i discussió de grup; entorns cooperatius, premis i incentius; jocs de rol; mentoria; eines d'autocontrol, resolució de conflictes i gestió de les relacions interpersonals, mediació entre companys; meditació i relaxament, etc. (g) Abast i comprensió de les actuacions. Alguns programes incorporen activitats que pretenen involucrar altres dimensions rellevants en la vida dels infants i/o adolescents. Un exemple vindria a ser el paper que s'atorga a la família de l'alumne. Altres programes, en canvi, es limiten a centrar la seva intervenció en l'alumnat (Alegre, 2018).

Alegre (2018), presenta una revisió de revisions basada en vint metanàlisis referents a diverses avaluacions experimentals d'impacte de diferents *programes conductuals o actitudinals* (PCA). Algunes d'aquestes actuacions centren el focus a les conductes disruptives i antisocials, d'altres, són destinades a prevenir la violència i les actituds agressives a l'escola, algunes a la gestió de la ràbia, entre d'altres. Aquesta

diversitat, queda recollida en funció de l'orientació (focalitzada o combinada) dels programes considerats en cadascuna de les metanàlisis. Aquesta revisió, permet evidenciar que els PCA tenen un impacte positiu sobre els factors conductuals dels alumnes, tot i que poc extens pel que fa als seus resultats acadèmics. No obstant això, es posa de manifest l'evidència sobre l'efectivitat de diferents esquemes i modalitats de PCA en la prevenció o correcció dels problemes conductuals externs. Globalment, es demostra que poden tenir un impacte estadísticament significatiu en la contenció o resolució d'aquests problemes. Tanmateix, aquests efectes poden ser variables ja que acostumen a dependre dels objectius i les habilitats que es prioritzen, de les característiques de les intervencions, i del perfil dels alumnes que en prenen part. És evident que la superació total dels problemes de conducta i el seu redreçament cap a l'adhesió escolar no s'aconsegueix únicament amb els PCA. Cal que les accions que es plantegin, impliquin estratègies conductuals juntament amb la personalització de l'aprenentatge, la diversificació curricular, el treball motivacional i l'acompanyament sociofamiliar, entre d'altres.

Així doncs, la finalitat del present treball és proporcionar recursos als docents en forma de recomanacions i/o eines que els permeti ajustar els enfocaments i les activitats a les característiques individuals dels alumnes amb problemes conductuals dins l'aula. I, d'aquesta manera, ajudar-los a superar els obstacles que es troben avui en dia durant la seva pràctica professional.

És per aquest motiu, que l'objectiu de la investigació rau en la descripció de les necessitats dels docents en la intervenció dels alumnes amb problemes de conducta dins l'aula. Partint d'aquesta base, es pot començar a treballar cap a orientacions i recursos necessaris en la seva tasca docent. Cal reforçar la importància de la seva tasca, ja que el benestar del professor determinarà la qualitat de la seva intervenció i, en conseqüència, la de l'aprenentatge del seu alumnat.

Objectius

Objectiu General

Descriure les necessitats i les actuacions dels docents en la intervenció dels alumnes amb problemes de conducta dins l'aula.

Objectius Específics

- Delimitar barreres que dificulten l'ensenyament inclusiu dels alumnes amb problemes de conducta sota la perspectiva dels docents.
- Conèixer programes i/o protocols d'actuació que s'estiguin utilitzant en l'actualitat per docents amb alumnes amb problemes de conducta dins l'aula.

Mètode

El treball es centra en un estudi descriptiu basat en el recull de dades tant qualitatives com quantitatives. Aquest recull s'ha realitzat a través de l'administració d'una entrevista, així com d'un seguit de qüestionaris als participants de l'estudi, per poder-les interpretar a posteriori, analitzar-ne el significat, i apostar per una possible solució.

Participants

Els participants de la investigació varen ser un grup de 39 docents de 3 centres educatius diferents i una professional especialista en problemes de conducta.

En relació amb els docents, la majoria eren dones (74,4%, $n = 29$), de manera que la proporció masculina de la mostra va quedar representada en un 25,6% del total ($n = 10$). Les edats dels professionals de l'educació eren compreses entre els 25 i els 60 anys ($M = 42$; $DT = 7,6$). La major part dels participants oscil·laven entre els 35-50 anys (69,2%, $n = 27$). El 15,4% ($n = 6$) tenien entre 25 i 30 anys d'edat, i un altre 15,4% ($n = 6$) presentaven edats compreses entre els 50 i els 60 anys.

Quant al tipus de centre educatiu dels docents, la major part provenien de l'escola pública (76,9%, $n = 30$), seguit d'un 17,9% ($n = 7$) que treballaven en un centre concertat, i tan sols el 5,1% ($n = 2$) ho feien en un centre privat.

La seva experiència professional prèvia era variada. La majoria havia treballat durant 10 - 20 anys en el sector de l'educació (53,8%, $n = 21$) i, la resta de la mostra, es dividia equitativament de la següent manera: un 15,4% ($n = 6$) tenien una experiència prèvia inferior a 5 anys. Un altre 15,4% ($n = 6$) tenien entre 5 i 10 anys d'experiència, i el 15,4 % ($n = 6$) restant, tenien més de 20 anys d'experiència professional com a docents.

Pel que fa al cicle escolar dels participants, una clara majoria es dedicava a l'educació primària (64%, $n = 25$). Mentre que els docents d'educació infantil i secundària eren representats per un 18% ($n = 7$) del total de la mostra cadascun.

Per altra banda, va participar en l'estudi una professional especialista en problemes de conducta, coordinadora del CRETDIC² del Maresme-Vallès Oriental, i llicenciada en Psicologia. Formada també en Pedagogia Terapèutica, graduada en Teràpia Familiar Sistèmica, i amb formació específica de trastorns de conducta.

² El CRETDIC és un servei d'assessorament i de suport tècnic a la tasca docent i a la tasca dels serveis educatius amb la finalitat d'afavorir la inclusió, la participació i l'aprenentatge dels alumnes amb trastorns del desenvolupament i de la conducta, apoderant els docents i els centres perquè puguin donar resposta a les necessitats educatives especials dels alumnes.

Instruments

Durant la recerca, es van utilitzar dues estratègies diferents de recollida d'informació:

D'una banda, es va optar per elaborar un *qüestionari*, donat que és un dels instruments d'investigació en línia més utilitzats actualment (Rodríguez i Valldeoriola, 2014). Es va crear específicament amb l'objectiu d'obtenir informació referent a les necessitats dels docents en la seva intervenció en alumnes amb problemes de regulació de conducta. Paral·lelament, té la intenció de detectar aquelles barreres que els dificulten dur a terme un ensenyament inclusiu amb alumnes amb aquest perfil de comportament.

En relació al qüestionari, va ser creat a través de la plataforma de Google Docs, concretament, a partir de l'extensió Google Forms. Constava d'un total de 13 preguntes organitzades en tres dimensions diferents: (a) Preguntes demogràfiques, (b) Preguntes sobre les dificultats dels docents a l'hora d'ensenyar, (c) Preguntes sobre necessitats de formació del professorat amb alumnes amb problemes de conducta. Dins de cada dimensió, es van redactar un mínim de quatre preguntes, de manera que es presentaven 5 qüestions dins l'àmbit demogràfic, 4 qüestions referents a les dificultats dels docents, i 4 més referides a les necessitats de formació, també dels docents. Del total de preguntes, 11 eren tancades, i les 3 restants oferien la possibilitat de respondre de manera oberta als participants. Altrament, d'aquestes 13 preguntes, n'hi havia 3 que constaven d'una escala Likert que permetia als participants marcar el seu grau d'acord amb les afirmacions que es presentaven.

Per altra banda, es va optar per la realització d'una *entrevista semiestructurada*. L'objectiu de l'entrevista era conèixer quins programes i/o protocols d'actuació s'estaven utilitzant en l'actualitat per docents amb alumnes amb problemes de conducta dins l'aula, així com integrar coneixement sobre les tasques i funcions que es desenvolupen des del servei CRETDIC. Donat que aquest tipus d'entrevista presenten un major grau de flexibilitat que les estructurades i permeten una recollida d'informació més rica i amb més matisos (Flick, 2007; Folgueiras, 2016), es va apostar per aquesta modalitat.

Constava d'un total d'11 preguntes, agrupades d'acord a 3 dimensions: (a) preguntes demogràfiques, (b) preguntes en relació a les funcions i/o tasques que desenvolupava la professional dins el CRETDIC, (c) Preguntes referides a metodologies i/o procediments utilitzats pel servei. Del total de les qüestions presentades, 2 es referien a l'àmbit demogràfic, 5 eren referents a les funcions a desenvolupar dins el servei, i les 4 restants es referien als procediments i metodologies utilitzats.

Procediment

Dins del marc de l'estudi descriptiu, la triangulació de la informació comprèn l'ús de diverses estratègies al analitzar un mateix fenomen. En aquest cas, es va optar per l'ús de dos instruments diferents (qüestionari i entrevista individual semiestructurada). L'objectiu d'aquesta triangulació era augmentar la fiabilitat dels resultats, fent que la informació aportada per un dels instruments quedés complementada per la que aportava l'altre.

Fent referència als qüestionaris, la recerca del treball es va dur a terme en 5 fases. La fase inicial va consistir en l'elecció de la mostra de l'estudi. Aquesta, va ser intencional, no probabilística, ja que no va ser producte d'un procés de selecció aleatori. Els subjectes de la mostra van ser seleccionats en funció de la seva accessibilitat, i a criteri personal i intencional de la investigadora. Un dels criteris d'inclusió per tal d'esdevenir part de la mostra, va ser que els docents participants en l'estudi haguessin tingut alumnes amb problemes de conducta.

Una vegada escollides les tres escoles es va prosseguir a la segona fase del procés, la qual consistia en la posada en contacte amb els centres educatius que van participar en l'estudi. Per fer-ho, es va enviar un correu electrònic al director/a de cadascuna d'elles. El contingut d'aquest correu era divers; per una banda es va enviar un redactat amb la presentació de la investigadora i l'explicació de l'objectiu del seu estudi. Se'ls informava que, per tal de poder dur a terme la recollida d'informació necessària, es requeria de l'administració d'un qüestionari que haurien de respondre els docents de cada escola. Per aquest motiu, se'ls va adjuntar un document on es sol·licitava el seu permís de col·laboració i es garantia tractar amb confidencialitat les dades que se n'obtinguessin en cas de participar-hi. Es va remarcar la importància del retorn del document signat en cas d'acceptar la petició de la investigadora.

Al obtenir una resposta afirmativa de les tres escoles, així com el retorn dels permisos de col·laboració signats, es va iniciar la tercera fase del treball de camp: l'enviament del material. Per dur a terme aquesta fase, es va enviar un segon correu electrònic a cadascun dels directors. En aquest correu es va adjuntar un enllaç que redirigiria als participants al qüestionari que havien de respondre. La tasca dels directors consistia en difondre aquest enllaç entre els docents de l'escola.

La quarta fase es basava en la recollida de la informació proporcionada pels qüestionaris. A mesura que els docents anaven responnent-los, s'anava creant una base de dades al Google Forms on quedaven enregistrades les seves respostes. Passat un marge de temps de dues setmanes aproximadament, es va aconseguir un total de 39 resultats, fet que comporta l'inici de la cinquena i última fase del procés: l'anàlisi de dades. En aquest punt de l'estudi de camp, es van analitzar els resultats obtinguts dels qüestionaris pregunta a pregunta. Per fer-ho, es va comptabilitzar la opció de resposta que havia marcat cada participant, així com el percentatge del total que aquesta suposava i, així, successivament fins a obtenir els resultats de les 13 preguntes del qüestionari. Amb el recompte fet, es podia valorar quina era la tendència de resposta de cada una de les qüestions i, per tant, redactar-ne els resultats i conclusions pertinents.

Paral·lelament, la segona part de la recollida de dades de l'estudi es va dur a terme a través de l'entrevista semiestructurada. Aquesta, també es va fer seguint 5 fases. La fase inicial es basava en la redacció de les preguntes de l'entrevista en qüestió. Va suposar tenir present l'objectiu del treball i plantejar aquelles preguntes que acostessin a la investigadora a assolir-lo.

La segona fase va consistir en la posada en contacte amb la professional en problemes de regulació de la conducta. Aquest contacte es va aconseguir a través del seu correu electrònic. La dinàmica va ser molt

similar a la posada en contacte amb els directors de les escoles. El contingut del correu, per una banda, comptava amb la presentació de la investigadora i l'explicació de l'objectiu del seu estudi. Se la va informar de que, per tal de poder dur a terme la recollida d'informació necessària, es requeria de l'administració d'una entrevista semiestructurada. Per aquest motiu, se li va adjuntar un document on es sol·licitava el seu permís de col·laboració i es garantia tractar amb confidencialitat les dades que se n'obtinguessin. Es va remarcar la importància del retorn del document signat en cas d'acceptar la petició de la investigadora.

L'especialista va respondre de manera afirmativa, fet que va permetre avançar l'estudi de camp a la següent fase: l'enviament de material. A causa de la impossibilitat de realitzar l'entrevista de manera presencial, la pròpia participant va suggerir que se li fessin arribar les preguntes per correu electrònic. D'aquesta manera, hi va poder dedicar el temps pertinent per respondre-les i retornar el document un cop contestat.

La quarta fase es basava en la recollida de la informació proporcionada per l'entrevista. Aquesta, es va dur a terme a través del retorn del correu electrònic de la professional, amb la possibilitat de seguir intercanviant correus per clarificar dubtes o proporcionar informació que hagués quedat incompleta. En un principi, aquesta entrevista hauria d'haver estat presencial, de manera que la recollida d'informació hauria d'haver estat a través de l'enregistrament de la mateixa – amb el permís de la participant-, i la seva posterior transcripció. No obstant això, el procediment es va haver d'adaptar a causa de la situació social que vivíem en aquell moment, la qual ens impedia les trobades presencials.

La cinquena i última fase es basava en l'anàlisi de les dades obtingudes a partir de l'entrevista. Aquesta part de l'estudi es va realitzar a través de l'anàlisi de les respostes que havia proporcionat l'especialista. Partint de l'objectiu general del treball, es van remarcar aquelles afirmacions que resultaven rellevants, aquelles que eren coherents amb els resultats que s'havien obtingut amb els qüestionaris dels docents, però també aquelles que en distaven, amb el propòsit de poder-ne redactar les conclusions pertinents.

Aspectes ètics

Els docents que van participar a l'estudi van ser informats de la investigació i de què suposava la seva participació a l'estudi. Es va garantir la confidencialitat i el seu anonimats, firmant un consentiment lliure i informat.

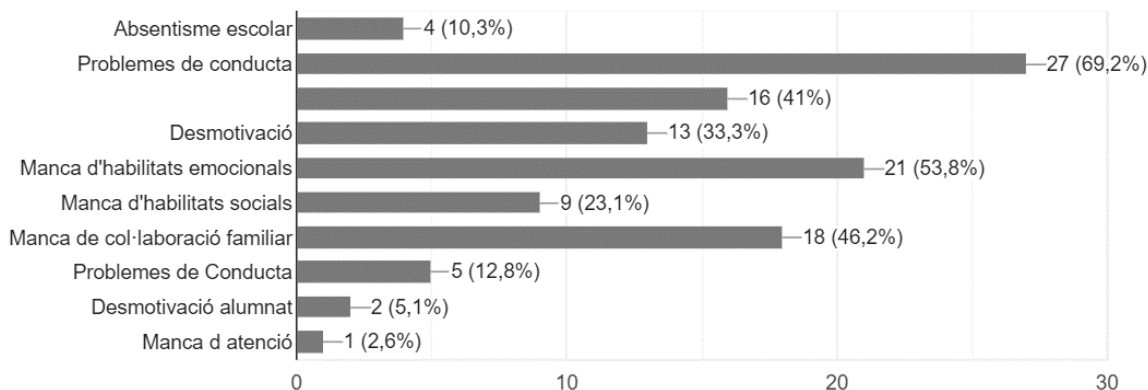
Resultats

El primer objectiu específic de l'estudi pretenia delimitar aquelles barreres que dificulten l'ensenyament inclusiu dels alumnes amb problemes de regulació de conducta. Pel que fa als resultats obtinguts a partir dels qüestionaris en relació a aquest objectiu, observem que de les dificultats d'ensenyament més freqüents a les que han de fer front els docents, en destaquen dues: els problemes de conducta i la manca d'habilitats emocionals, representades per un 69,2% ($n = 27$), i un 53,8% ($n = 21$) respectivament (veure Figura 1). La tercera dificultat més assenyalada va ser la manca de col·laboració familiar, escollida per un 46,2% ($n = 18$)

dels docents. Tanmateix, les dues dificultats menys freqüents varen ser la desmotivació de l'alumnat i la manca d'atenció, representant tan sols un 5,1% ($n = 2$) i un 2,6% ($n = 1$) respectivament del total.

Figura 1

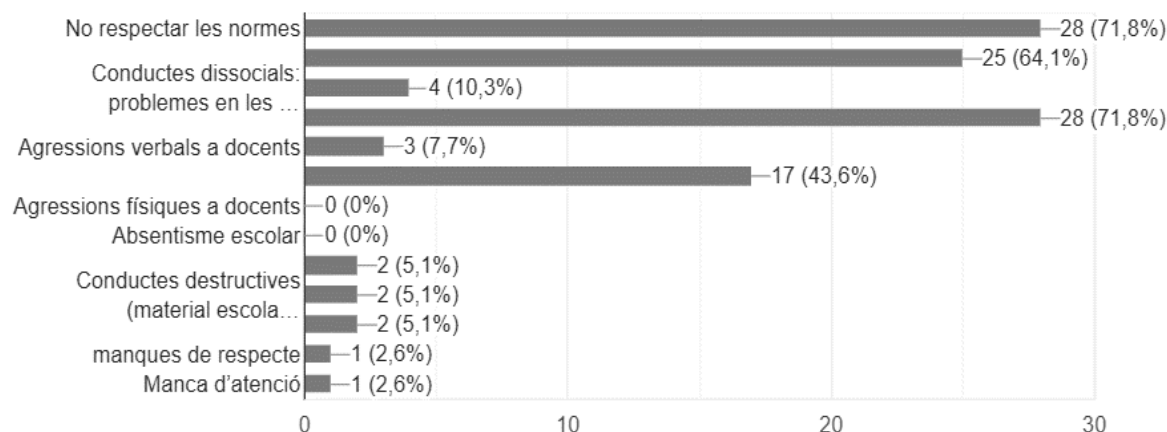
Dificultats més freqüents amb les que es troben els docents durant l'ensenyament.



Si ens centrem en la dificultat d'ensenyament més freqüent amb la que es troben els professors segons els resultats dels qüestionaris, és a dir, els problemes de conducta dels alumnes, els participants en van destacar 3 com a més recurrents durant la seva pràctica docent. Per una banda, la transgressió de les normes ja que va ser assenyalada per un 71,8% ($n = 28$) dels participants. Per altra banda, van destacar les agressions verbals als companys/es, la qual va ser representada pel mateix nombre de participants. Finalment, la tercera conducta disruptiva escollida com a més freqüent va ser els comportaments oposicionistes i desafiants, assenyalada per un 64,1% ($n = 25$) dels docents (Veure Figura 2).

Figura 2

Conductes disruptives més freqüents amb les que es troben els docents durant l'ensenyament.



No obstant això, aquests resultats es van contrastar amb la informació proporcionada per la professional en problemes de conducta durant l'entrevista que se li va realitzar. Quan se li va preguntar per aquesta mateixa qüestió - les dificultats i/o barreres dels docents a l'hora de realitzar classes inclusives amb alumnes amb problemes de regulació de la conducta -, va respondre afirmant que la primera dificultat que té el

docent per donar resposta a aquests alumnes té a veure amb el significat que aquest li atribueix a les pròpies conductes de l'alumne: *“Generalment les disruptors generen por i ansietat i, aquestes emocions, tendeixen a provocar una reacció impulsiva en lloc d’una resposta assertiva”*. La professional emfatitzava en la importància d’entendre la funció de la conducta, a què està responent, donat que si no s’actua partint d’aquesta base, es tendeix a centrar la intervenció en l’eliminació o la reducció de la conducta utilitzant el càstig i, pel contrari, el que s’aconsegueix és augmentar la freqüència de la conducta no desitjada: *“Si no entenem quina funció té aquesta conducta, a què està responent, molt probablement la nostra intervenció vagi dirigida a eliminar o reduir la conducta”*. Explicava, també, que una segona dificultat afegida és el sentiment de soledat que tenen els docents davant el problema: *“L’alumne és de la classe de 3r A, 4t C,... no és un alumne del centre. Això fa que el mestre ho visqui com una situació personal i el desgast és molt gran”*.

Seguint en relació al primer objectiu de l’estudi, i retornant als resultats dels qüestionaris, es posa de manifest una nova barrera d’aprenentatge que dificulta als docents el fet de no poder dur a terme un ensenyament inclusiu dins l’aula. Aquesta quarta barrera és el sentiment de competència dels professionals de l’educació. Si bé és cert que una majoria consideren que són capaços de gestionar les conductes disruptives descrites anteriorment (64% dels docents, $n = 25$), un 30,8% ($n = 12$) senten que són poc competents en la resolució d’aquests conflictes. La qüestió és que, independentment d’aquest sentiment de competència, un 82% dels docents ($n = 32$) afirmen que és necessària més formació per poder-se afrontar a les conductes disruptives amb les que es troben a la seva pràctica docent habitual.

El segon objectiu de l’estudi es basa en la coneixença d’actuacions i/o protocols que s’estiguin utilitzant en l’actualitat per fer front als problemes de conducta dels alumnes dins l’aula.

En relació a aquest objectiu, entra en joc la funció que es desenvolupa des del CRETDIC. Durant l’entrevista que es va dur a terme a la professional que hi treballava, explicava que la seva actuació es basava en la gestió d’un equip de quatre persones i la realització d’assistència a centres i serveis educatius en funció de les demandes que sorgien. Aquesta assessorament que oferien era divers, descrit amb paraules textuais de l’entrevistada:

“Per altra banda, oferia assessorament i intervenció per demandes d’alumnes que estaven en seguiment dels EAPs i la seva evolució era negativa o no responia als plantejaments educatius que se li havien fet. Aquesta intervenció, s’iniciava amb una entrevista amb el psicopedagog de l’EAP i, posteriorment, es realitzava una entrevista al centre on es sol·licitava la presència d’un membre de l’equip directiu, el tutor/a de l’alumne/a, així com els professionals que incidien en el propi alumne o els professionals que el centre consideri oportuns i, finalment, el/la mestre/a d’educació especial en el cas de Primària, o Psicopedagog/a en el cas de Secundària”.

La professional explicava que, aquesta primera intervenció, té l’objectiu de definir el problema i reflexionar sobre l’origen de la conflictivitat. Es proposa la realització de registres d’observació als entorns naturals d’aprenentatge de l’alumne/a amb la finalitat d’iniciar les primeres hipòtesis de treball, de manera que

s'acorda com es farà, en quin moment i durant quant de temps. Posteriorment, es fa una devolució al centre i s'acorden les actuacions que es duran a terme, com també la realització d'un seguiment i la freqüència amb què es durà a terme el mateix. Finalment, va fer referència a una tercera modalitat d'assessorament del servei, la qual és la formació que duen a terme en claustres, cicles, centres de la zona i serveis Educatius.

Va afegir que el suport que s'ofereix des del CRETDIC es centra en ajudar a entendre què li passa a l'alumne/a i donar eines per tal d'intervenir a tres nivells. *"A nivell d'aula, es plantegen mesures universals que ajudin a desenvolupar el màxim nivell d'autonomia dels alumnes"*. Per altra banda, es plantegen mesures addicionals en relació als suports que requerirà l'alumne, i finalment, es plantegen també mesures de suport intensiu, que van destinades únicament a l'alumne en qüestió:

"L'objectiu és crear contextos que puguin desenvolupar estratègies proactives que redueixin els episodis de col·lapse, crear contextos que puguin sostenir moments de desregulació i dotar d'habilitats als alumnes (suport intensiu, generalment a càrrec del mestre d'educació especial), per a què puguin auto conèixer quines són les seves respostes i dotar-los d'habilitats per poder-se regular".

Pel que fa a les estratègies utilitzades durant la intervenció, la professional referia que depenen del tipus d'intervenció que s'hagi de dur a terme. A l'inici del procés les actuacions van destinades a la valoració, on s'inclouen accions que permeten disposar d'informació àmplia i aprofundida de l'alumne/a en el context escolar, així com la percepció dels docents i la família al respecte. *"En general, quan es tracta d'un nen/a de Primària, no utilitzem materials concrets, sinó que elaborem protocols de resposta una vegada el docent ha entès què s'amaga darrera la conducta problemàtica, ja que en cada cas probablement s'emmaskaren coses diferents"*. L'únic material que faciliten als centres és un model de registre per tal que el facin durant 15 dies i, a posteriori, puguin reflexionar sobre les dades recollides i elaborar una hipòtesi de treball. Durant aquesta reflexió, s'intenta identificar els contextos desencadenants de la desregulació de l'alumne/a, determinar si depèn del tipus d'activitats que es duen a terme, del grup, del professor, de l'hora del dia, etc. *"Quan son capaços d'entendre què pot estar passant, és quan comencem a dissenyar la intervenció"*. Quan els mestres tenen poca formació en els aspectes que es recomana treballar des del CRETDIC, se'ls faciliten models i materials, sobretot en relació a l'educació emocional, tècniques de resolució de conflictes, desenvolupament d'activitats de dilemes morals, entrenament en diferents tipus de pensaments, empatia, tècniques d'autoregulació,...

No obstant això, i seguint en relació a aquest segon objectiu, els resultats dels qüestionaris posen de manifest que, segons els docents, aquestes actuacions no són suficients a dia d'avui per solucionar el problema.

Més d'un 60% ($n = 25$) dels participants van respondre afirmant que, si bé ja rebien suport psicopedagògic i una atenció més personalitzada dels alumnes, aquesta no era suficient. També es van recollir demandes relacionades amb la importància del treball en xarxa – família, alumne, centre educatiu-, i amb el reforç positiu i la motivació dels estudiants. Aproximadament un 15% ($n = 6$) dels docents, van reclamar la importància de conèixer als alumnes prèviament, consideraven essencial arribar a entendre'ls per poder començar a ajudar-los. Finalment, també es va fer referència a la manca d'altres actuacions, tot i que no de

manera generalitzada, com la rellevància de la regulació de les emocions, el modelatge entre companys a partir de l'intercanvi d'experiències o la importància de la prevenció.

Aquesta última actuació, la preventiva, també va ser emfatitzada per la professional en problemes de regulació de conducta. Explicava la importància de la intervenció educativa des d'una perspectiva preventiva i proactiva, entenent les dificultats de regulació de la conducta com un desajust entre l'individu i el seu context.

“Aquestes actuacions preventives, es dirigeixen a enfortir els factors de protecció dels alumnes amb dificultats de regulació del comportament. És per aquest motiu que s'impulsa la utilització de les intervencions universals, per tal de promoure la capacitat de regulació de tots els alumnes i incidir de forma preventiva en aquells alumnes en risc de patir dificultats de regulació del comportament”.

Per tant, donava especial importància a la promoció de respostes orientades a millorar el clima escolar, englobant el concepte de clima escolar dins d'una perspectiva àmplia inclosa dins el model organitzatiu, la relació pedagògica a l'aula, la relació entre alumnes o el sentiment de justícia de l'escola. Aquests aspectes influeixen positiva (protecció) o negativament (risc) en l'emergència i desenvolupament de les dificultats de regulació del comportament. És per això, que cal concreció en les respostes d'intervenció per poder avaluar l'impacte de la intervenció en el progrés de l'alumne.

Discussió i conclusions

L'objectiu general del nostre estudi era descriure les necessitats i actuacions amb les que es troben els docents en la intervenció dels alumnes amb problemes de conducta dins l'aula. Els resultats que se n'extreuen a partir dels qüestionaris i l'entrevista administrada, posen de manifest que malgrat la feina que s'està duent a terme des de serveis com el CRETIC, encara hi ha mancances que cal cobrir al respecte.

En relació a aquestes mancances, el primer objectiu específic del treball era delimitar les barreres d'aprenentatge que dificulten l'ensenyament inclusiu amb aquells alumnes amb problemes de regulació de la conducta. Si ens fixem en els resultats, els educadors posen nom a aquestes barreres destacant-ne, especialment, quatre d'elles: (a) els problemes de conducta dels alumnes, (b) la manca d'habilitats socials dels estudiants, (c) la manca de col·laboració familiar, (d) la manca de sentiment de competència professional dels docents. No obstant això, i després de contrastar la informació amb la professional del CRETIC, d'aquesta última barrera relacionada amb el sentiment de competència professional, en deriven algunes de les necessitats actuals dels docents. D'entre elles, en destaquen la formació, el suport psicopedagògic, el treball en equip, i la regulació de les emocions.

Atenent als estudis que plantejàvem a la introducció del treball, l'any 2006, Esteve ja posava de manifest la demanda de formació específica dels docents, els quals reclamaven la possibilitat de desenvolupar el coneixement del que es veien mancats per poder cobrir les necessitats educatives de tots els seus alumnes.

Paral·lelament, Rivas et al. (2018) ja parlaven també de la formació del professorat com una barrera per l'educació inclusiva. Explicaven que la insuficiència d'eines i recursos dels docents suposava un impediment per poder dur a terme la seva pràctica pedagògica de manera assertiva. En relació amb els resultats del nostre estudi s'observa, doncs, que a dia d'avui aquest sentiment no ha evolucionat i, per tant, és una necessitat que segueix perjudicant als professionals del món de l'educació en la seva pràctica educativa. Possiblement, si els docents disposessin d'aquesta formació, el seu sentiment de competència milloraria i, consegüentment, la qualitat de la seva pràctica professional també se'n veuria beneficiada. Millorant, doncs, l'atenció rebuda dels alumnes amb problemes de conducta dins l'aula.

Els resultats del nostre estudi també posaven de manifest que els problemes conductuals amb què es troben els participants amb més freqüència dins l'aula són: la transgressió de les normes en un 71,8% ($n = 28$), les agressions verbals als companys/es en un 71,8% ($n = 28$), i els comportaments oposicionistes i desafiants, assenyalada per un 64,1% ($n = 25$) dels docents. Aquestes dades son consistents amb l'estudi d'Armas (2007) sobre els problemes de conducta on exposava que, jeràrquicament, en destacaven els següents: no respectar les normes de casa, els problemes interpersonals que posen de manifest un dèficit en habilitats socials, i comportaments oposicionistes i desafiants

En relació a una altra de les necessitats que cal cobrir segons els docents participants en el nostre estudi, és l'educació en regulació de les emocions. Tal i com plantejàvem a l'inici del treball, autors com Hernández et al. (2019), o Herrero et al. (s.d.) ja consideraven essencial l'educació emocional per tal d'ensenyar a gestionar, comunicar i expressar les pròpies emocions. És interessant plantejar-nos si el fet que es tendeixi a obviar el benestar emocional de l'alumne, pot estar repercutint negativament en la seva regulació de la conducta i que, precisament per aquest motiu, l'estudiant acabi tenint comportaments oposicionistes i desafiants, així com agressius i poc respectuosos. Si, hipotèticament, es donés la oportunitat d'educar en valors i emocionalment als alumnes, probablement se'ls podria oferir eines que els permetessin fer front a la frustració, i no haver-la de canalitzar a través de l'agressivitat o de conductes poc apropiades.

El factor institucional també ha aparegut com una barrera entre els resultats de la nostra investigació, ja que tant els propis docents com la professional del CRETDIC, manifesten la importància del treball en equip, la responsabilitat global i no individual dels casos dels alumnes amb problemes de conducta, i l'essencialitat de la coordinació entre tots els membres implicats en el cas. Aquests resultats son consistents amb els que va aportar Martín (2013), on identificava el factor institucional com a obstaculitzador de l'aprenentatge inclusiu donada la manca de coordinació entre docents i professionals implicats. Sembla ser una necessitat en la que ja s'està treballant al respecte, però cal una feina al darrere més intensa per arribar a cobrir-la del tot.

El segon objectiu específic de l'estudi, era conèixer programes i/o protocols d'actuació utilitzats pels docents amb alumnes amb problemes de conducta dins l'aula. En aquest sentit, els nostres resultats posen de manifest que no s'utilitzen materials concrets, no hi ha una solució única i universal, sinó que el primer pas per començar a actuar és entendre què s'amaga darrere de la conducta de l'alumne – probablement, coses diferents en cada cas -, i només a partir d'aleshores es podrà començar a elaborar un protocol de resposta. Així doncs,

es posen en valor les diferències individuals dels estudiants a l'hora d'intervenir en els problemes de regulació de conducta que puguin tenir. Aquesta aportació contrasta amb l'estudi d'Alegre (2018), en el qual es destacava la diversitat notable de dissenys, mètodes i modalitats d'intervenció utilitzats dins l'àmbit escolar, que venien determinats en funció del problema específic en el que se centraven. De manera que, per cada problema, s'utilitzava un programa o un altre en funció de quin resultat més apropiat en cada cas.

No obstant això, sí que hi ha un seguit d'eines que es poden facilitar a tots els centres. Tal i com explicava l'especialista en problemes de conducta durant l'entrevista realitzada, es pot proporcionar a les escoles un model de registre amb l'objectiu d'anotar tot allò que observin durant 15 dies per, posteriorment, reflexionar al voltant de les dades que se n'hagin recollit al respecte i intentar elaborar una hipòtesi de treball. En aquest cas, s'ajuda als docents a identificar els contextos desencadenants de la desregulació de la conducta, i valorar si depèn de l'hora del dia, de l'activitat a realitzar o del professor que imparteix la classe, entre d'altres. Així doncs, s'entén com el pas previ a tota intervenció, necessària per conèixer les necessitats de l'alumne i la seva situació concreta.

El que és evident, i es veu recolzat per estudis realitzats prèviament (Alegre, 2018), és que la superació total dels problemes de conducta dels alumnes dins l'aula, no passa per la implementació únicament d'un Programa Conductual o Actitudinal. Les accions que es plantegin durant la intervenció han d'implicar estratègies conductuals que tinguin en compte la personalització de l'aprenentatge de l'alumne, la diversitat curricular, l'acompanyament sociofamiliar, així com els contextos en els que es desenvolupa el mateix. S'entén, doncs, que no hi ha un mètode psicopedagògic únic aplicable a tots els casos, però sí un seguit de pautes a seguir per saber com començar a treballar amb cada cas en particular. I, alhora, que la promoció de l'educació preventiva i proactiva sempre resultarà un element afavoridor per tractar amb aquests tipus de conflictes dins l'aula.

Considerem que la principal aportació d'aquest estudi es basa en la detecció de les necessitats dels docents durant la seva intervenció amb alumnes amb problemes de conducta, ja que és la premissa necessària per trencar les barreres que estan impeding que es dugui a terme aquest aprenentatge. Com dèiem anteriorment, estudis previs ja mostraven la inquietud dels docents durant la seva pràctica professional quan s'havien d'afrontar amb alumnes amb aquest tipus de problemàtiques dins l'aula, el que posa de manifest que és una dificultat que ja fa anys que està pertorbant als professors/es de la nostra societat. Opinem que és moment de començar a treballar per donar un tomb a la situació actual i, per fer-ho, és necessari donar veu als nostres professors/es, escoltar els seus neguits i demandes, i vetllar perquè aquestes es vegin cobertes en la mesura del possible. Només així millorarà el seu benestar i, paral·lelament, la qualitat de la seva intervenció i l'aprenentatge dels seus alumnes.

En relació amb les limitacions del treball, no ha estat possible proporcionar els recursos que es pretenia oferir als docents en forma de recomanacions i/o eines que els permetessin ajustar la seva pràctica professional a les característiques individuals dels alumnes amb problemes conductuals dins l'aula. Això ha estat degut a que la investigació de les barreres i necessitats que cal cobrir al respecte, ha esdevingut una prioritat durant la realització de l'estudi. Sense la prèvia indagació d'aquests reptes, resulta complicat proporcionar recursos als

docents que puguin utilitzar durant la seva pràctica professional. El que ens porta a plantejar-nos que una possible millora del nostre treball, seria el disseny d'un pla d'acció elaborat amb els propis professionals destinat a millorar l'atenció i la qualitat d'aquestes atencions, prenent com a punt de partida les barreres que s'han detectat durant la nostra investigació amb l'objectiu de trencar-les.

Així doncs, creiem que aquest estudi pot aportar eines que convidin a la reflexió per futures línies d'investigació. A propòsit dels resultats aquí plantejats veiem possible, per una banda, un treball futur basat en un model d'assessorament col·laborador i de coproducció, que integri la intervenció individualitzada dels alumnes amb necessitats específiques de problemes de conducta. A més a més, es podria començar a treballar en la implementació de l'educació emocional de la totalitat dels alumnes des d'edats primerenques, per tal que actuï com a factor preventiu per aquells estudiants propensos a patir o que pateixen dificultats de regulació del comportament. Una altra línia d'investigació es podria decantar cap a les conseqüències positives que tindria el fet de potenciar la coordinació de tots els agents educatius implicats en aquesta problemàtica, valorar l'impacte que tindria que tots treballessin cap a un mateix objectiu, fent que la responsabilitat del cas no recaigués solament en el professor/a de l'alumne/a en qüestió, sinó que esdevingués una responsabilitat global. Finalment, una última millora a considerar seria el foment del clima escolar de les escoles, ja que és un aspecte que pot influir positiva (protecció) o negativament (risc) en l'emergència i desenvolupament de les dificultats de regulació del comportament.

Possiblement, si es seguís investigant en aquesta línia, es podrien proporcionar les recomanacions i/o propostes de millora que es volien oferir des d'un inici als docents, alhora que es reduiria el seu sentiment d'angoixa, pressió i desemparament en el moment d'afrontar-se als problemes de conducta d'alguns dels seus alumnes. Seria una manera de dotar-los de seguretat i competència que podria acabar implicant una millora de la seva intervenció educativa.

Finalment, concloem reafirmant la nostra aposta per una comprensió més holística de la intervenció en alumnes amb aquest tipus de problemàtica, donat que se'n podrien beneficiar els diferents professionals de l'educació que s'hi veuen implicats. Considerem que suposaria una via per a la construcció d'eines d'avaluació o protocols d'intervenció que afavoririen el desenvolupament dels menors involucrats. Així doncs, acabaria esdevenint un treball enfocat, no només a la millora de la seva qualitat de vida, sinó també a la dels familiars i docents del mateix.

Agraïments

Agraeixo la col·laboració de les tres escoles participants en l'estudi, així com la dels seus respectius docents, donada la seva implicació tot i les dificultats de comunicació derivades de la situació provocada per la pandèmia de la COVID-19.

De la mateixa manera, agrair també a la professional en problemes de conducta que ha participat en l'estudi, per haver-me facilitat l'administració de l'entrevista de manera virtual i adaptar-se a la situació, també causada per la pandèmia de la COVID-19.

Finalment, agraeixo l'acompanyament i guiatge del treball a la Dra. i tutora Natasha Baqués Aguiar (URL).

Referències Bibliogràfiques

- Ainscow, M. (1995). *Necesidades Especiales en el Aula. Guía para la formación del profesorado*. (1a edició). Madrid: NARCEA, S.A.
- Alegre, M. À. (2018). Els programes conductuals milloren les actituds i els resultats de l'alumnat? Institut Català d'Avaluació de Polítiques Públiques.
- Alvarenga, M. A., Mansur-Alves, M., i Franco, F. M. (2009). O desenvolvimento das dimensões anti-sociais da personalidade. En V. G. Haase, F. O. Ferreira, & J. F. Penna. *Aspectos Biopsicossociais da saúde na infância e adolescência* (pp. 231-258). Belo Horizonte: Coopmed.
- American Psychiatric Association (2013). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders: DSM-5*. Washington, DC: American Psychiatric Association.
- Armas, M. (2007). *Prevención e Intervención ante problemas de conducta. Estrategias para centros educativos y familias*. Madrid: Wolters Kluwer.
- Ballester, R.; Legaz, E.; Salmerón, P. i Gil, D. (2012). Alteraciones del comportamiento. Prevalencia en las consultas de pediatría de atención primaria: Comunidad Valenciana, 2009. *Revista Española de Salud Pública*, 86(2), 199-210. Recuperat de: http://scielo.isciii.es/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S113557272012000200008&lng=es&tlng=es
- Barczyk, A. N., Montgomery, K., Thompson, S. J., i Matai, S. (2010). Risk and protective factors in youth violence and aggression: Promising family-based prevention models *Youth Violence and Juvenile Justice: Causes, Intervention and Treatment Programs* (pp. 65-91): Nova Science Publishers, Inc.
- Bassarath, L. (2001). Conduct disorder: A biopsychosocial review. *Canadian Journal of Psychiatry*, 46(7), 609-616.
- Betancourt, J. (2013). *La comunicación educativa en la atención a niños con necesidades educativas especiales*. La Habana: Pueblo y Educación.
- Bollullos, A.; Cucarella, V.; De Los Santos, R.; Escribano, L.; Gómez, M.; Illera, A.; Márquez, C. i Tamarit, J. (2006). "Documento para el debate: *Parámetros de Buena Práctica del profesional del autismo ante las conductas desafiantes*". Recuperat de: <http://www.aetapi.org>.
- Bronfenbrenner, U. (1987). *La ecología del desarrollo humano*. Barcelona: Paidós.
- Campbell, S. B., Shaw, D. S., i Gilliom, M. (2000). Early externalizing behavior problems: Toddlers and preschoolers at risk for later maladjustment. *Development and Psychopathology*, 12(3), 467-488. doi: 10.1017/S0954579400003114

- Centellas, A., i Jurado De Los Santos, P. (2018). Atención educativa inclusiva en el aula. Estudio de caso con un alumno con trastorno grave de conducta. *Siglo Cero*, 49(4), 69-87.
- De la Torre Ramírez, C. i Godoy, A. (2002). Influencia de las atribuciones causales del profesor sobre el rendimiento de los alumnos. *Psicothema*, 14(2), 444-449. ISSN: 0214-9915. Disponible a: <https://www.redalyc.org/pdf/727/72714240.pdf>
- Esteve, J.M. (1994). *El malestar docente*. Barcelona: Paidós.
- Esteve, J. M. (2006). La profesión docente en Europa: perfil, tendencias y problemática. La formación inicial. *Revista de Educación*, 340, 19-40.
- Flick, U. (2007). *Introducción a la investigación cualitativa*. Madrid: Morata Paideia.
- Folgueiras, P. (2016). Técnica de recogida de información: La entrevista (documentos de trabajo, informes de métodos de investigación y diagnóstico en educación, Universidad de Barcelona). Recuperado de <http://hdl.handle.net/2445/99003>
- Frías-Armenta, M., López-Escobar, A. i Díaz-Méndez, S (2003). Predictores de la conducta antisocial juvenil: un modelo ecológico. *Estudios de Psicología*, 8, 15-24.
- Generalitat de Catalunya (24 de Març del 2020). CRETDIC. Recuperat de: <http://xtec.gencat.cat/ca/serveis/see/cretidic/>
- Giménez-Gualdo, A. M^a i Rabadán, J.A. (2012). Detección e intervención en el aula de los trastornos de conducta. *Educación XX1*, 15.2, 185-212.
- Goleman, D. (1996). *Inteligencia emocional*. Barcelona: Kairós
- Hernández, R. M. i Rivas, B. N. (2013). Estrategia psicopedagógica dirigida al desarrollo de los intereses escolares en educandos con trastornos de la conducta. *Opuntia Brava*, 5 (2). Recuperado de <http://opuntiabrava.rimed.cu>
- Hernández, R. M. i Rivas, B.N. (2018). Alternativa para la atención a alumnos con trastornos de la conducta. *Opuntia Brava*, 7(4), 11-21.
- Hernández, R. M., Pérez, M., i Rivas, B.N. (2019). Metodología para la preparación psicopedagógica especial del profesor de la escuela de trastornos de la conducta. *Opuntia Brava*, 11(Especial), 268-281. Recuperat de: <https://doi.org/https://doi.org/10.35195/ob.v11iEspecial.683>
- Herrero, J., Verdejo, M., Caravaca, M. i Escobar, M. Necesidades educativas especiales del alumnado con trastornos de conducta. *Consejería de Educación y Cultura*, 23.

- Martín Moreno, A. (2013). *La situación del alumnado con problemas emocionales y de conducta en la comunidad de Madrid: Barreras y facilitadores para su inclusión educativa*. Tesis doctoral. Madrid: Universidad Autónoma de Madrid.
- Martínez Abascal, M. (1997). Influencia de los factores cognitivos en el malestar docente. *Revista de Psicología General y Aplicada*, 50(1), 137-144.
- Michel A. (2002): Una visión prospectiva de la educación: retos, objetivos y modalidades. *Revista de Educación*, número extraordinario, pp. 13-33.
- Navas, L., Castejón, J. i Sampascual, G. (1993). ¿Son las atribuciones causales determinantes del rendimiento académico? El papel de las atribuciones y las expectativas. *Psicologemas*, 7(14), 253-277.
- Okuda, M. i Gómez-Restrepo, C. (2005). Métodos en investigación cualitativa: triangulación. *Revista de Psiquiatría*, XXXIX(1), 118-124. Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=80628403009>
- Olson, S. L., Sameroff, A. J., Kerr, D. C., Lopez, N. L., i Wellman, H. M. (2005). Developmental foundations of externalizing problems in young children: The role of effortful control. *Development and Psychopathology*, 17(1), 25-45. doi:10.1017/S0954579405050029
- Reyzábal, M.V. (2006). *Respuesta educativa al alumnado con trastornos de conducta*. Madrid: Comunidad de Madrid.
- Rodríguez, G., Gil, J. i García, E. (1996). *Metodología de la investigación cualitativa*. España, Ediciones Aljibe.
- Rodríguez D. i Valldeoriola J. (2014). *Metodología de la investigación*. Barcelona: Universitat Oberta de Catalunya
- Schei, J., Novik, T. S., Thomsen, P. H., Indredavik, M. S., i Jozefiak, T. (2015). Improved quality of life among adolescents with attention-deficit/hyperactivity disorder is mediated by protective factors: a cross sectional survey. *BMC Psychiatry*, 15, 108. doi: 10.1186/s12888-015-0491-0
- Scherer, M. i Kimmel. E. (1993). Modifying teachers' attributions: An education-consultation approach. Presentado en el Annual Meeting of the Southeastern Psychological Association. Boston, Massachusetts. April, 17-20.
- Simón, C., Sandoval, M. i Martín, A. (2011). *Los problemas de comportamiento*. En E. Martín y T. Mauri (Coords.) *Orientación educativa. Atención a la diversidad y educación inclusiva* (pp. 147-167). Barcelona: Graó
- Zendarski, N., Sciberras, E., Mensah, F., i Hiscock, H. (2016). A longitudinal study of risk and protective factors associated with successful transition to secondary school in youth with ADHD: Prospective cohort study protocol. *BMC Pediatrics*, 16(1). doi: 10.1186/s12887-016-0555-4