Avaluació dels problemes de comportament a l'aula i intervenció educativa en el marc de l'escola ordinària. Un model per solucionar els conflictes interpersonals

Antonio Vallés Arándiga

Resum: Presentem un treball sobre els principals problemes de comportament que tenen lloc a l'aula en el marc de l'escola ordinària. S'hi analitzen les diferents classificacions que hi ha sobre el tema i els procediments i instruments d'avaluació més adequats d'entre l'ampli ventall de possibilitats amb què comptem. A continuació es proposen diferents estratègies d'intervenció educativa per tal de modificar els problemes de comportament dels alumnes, posant una atenció especial en la perspectiva de la Solució de Problemes (Conflictes Interpersonals), i s'ofereixen uns models que exemplifiquen la seqüència didàctica d'unitat de treball.

Abstract: A study of the principal behaviour problems which take place in the classroom within the ordinary school framework is presented. The different classifications that exist on this topic, the procedures and the most suitable instruments of evaluation are analysed within the broad range of possibilities available. Secondly, different educational intervention strategies are proposed in order to modify the behavioural problems of the pupils, paying particular attention to the perspective of the Solution to the Problems (Interpersonal Conflicts). Finally, some models are offered which exemplify the teaching sequence of a unit of work.

Descriptors: Problemes de Comportament. Solució de Problemes. Conflictes Interpersonals. Habilitats Socials. Competència Social. Modificació de la Conducta.

Introducció

Els comportaments disruptius dels alumnes a l'aula son una font de preocupació per al professor compromès en la tasca difícil i complexa d'ensenyar. El procés d'ensenyament-aprenentatge a l'aula exigeix, necessàriament, l'establiment d'un ordre o clima que el faciliti i el propiciï, altrament la tasca docent, i fins i tot la discent, es pot veure entorpida i pot minvar. En aquest mateix procés d'aprenentatge s'hi han d'incloure tant els continguts conceptuals, procedimentals i d'actitud de les diferents àrees curriculars com la socialització, l'acceptació i el respecte a certes normes i lleis per part dels alumnes (García Correa, 1977) que han de presidir la correcta convivència entre alumnes i professors.

Les alteracions de comportament o de disciplina, que és tal com s'ha anomenat el deteriorament de la convivència escolar, són un dels problemes de l'educació que té més repercussió internacional en els diferents sistemes educatius dels països occidentals. Aquest és el cas dels Estats Units i el Regne Unit, entre d'altres i per citar-ne només alguns.

Aquests problemes de comportament dels alumnes com a elements causants de l'estrès originen anualment un elevat índex d'incidències psicològiques entre el professorat fins al punt d'arribar a situacions conegudes com la síndrome de «burnout» (Freudenberber, 1974) o estrès laboral assistencial, que es caracteritza pel tedi, la tensió, la irritació, el conflicte, la pressió, «els nervis», el cansament, les repercussions psicosomàtiques, etc. (Ficklin, 1983; citat per Moreno, Oliver i Aragoneses, 1991, p. 272).

Davant d'aquest panorama, i tenint en compte la naturalesa dels problemes de comportament, el professor necessita uns recursos psicològics, pedagògics, metodològics i didàctics per poder afrontar eficaçment l'estat d'estrès provocat per les reiterades situacions problemàtiques que determinats alumnes ocasionen a l'aula, ja sigui en la interacció amb els iguals, ja sigui en un enfrontament clar i directe amb el mateix professor.

L'objectiu d'aquest treball és oferir als professors pautes per avaluar aquests comportaments i algunes estratègies i/o programes d'intervenció educativa en el marc de l'escola ordinària. Aquests recursos (bases conceptuals, instruments d'avaluació i programes d'intervenció) han de ser uns elements d'ajuda per al professor i no pas uns elements afegits que dificulten la ja dilatada tasca docent en el desenvolupament de tots els aspectes curriculars preceptius.

A més dels recursos instrumentals, el professor pot comptar amb la col·laboració del psicòleg o psicopedagog del centre escolar, i entre tots dos han de perseguir els mateixos objectius en el plantejament educatiu de crear un clima de classe que faciliti l'aprenentatge. Segons Bornàs (1991), el clima de classe es pot facilitar adoptant criteris únics sobre les conductes que s'han de considerar rellevants personalment i socialment a l'aula. Així es podrà consensuar a quin professional li correspon l'avaluació i la intervenció educatives. A parer nostre, cal que tots dos col·laborin per tal d'aconseguir tanta eficàcia com sigui possible en la modificació de les conductes problemàtiques dels alumnes.

Quins són els problemes de comportament a l'aula?

S'han fet moltes classificacions per categoritzar les conductes conflictives a l'aula, tant entre els grups d'iguals com pel que fa al professor (vegeu FERNÁNDEZ POZAR, 1983; HOLINS, 1955; PELECHANO, 1978; PEIRÓ i CARPINTERO, 1978, entre d'altres, citats per VALLÉS, 1990). Algunes d'aquestes classificacions consisteixen a fer una llista més o menys exhaustiva de les conductes segons quina en sigui la naturalesa. Aquest és el cas de les propostes dels autors citats més amunt, una adaptació de les quals podeu veure a la taula 1.

Taula 1. Els principals problemes de comportament a l'aula

1. Amenaçar i intimidar els altres.
2. Robar i agafar coses.
3. Enfrontaments físics: baralles i discussions.
4. Espatllar coses expressament.
5. Acusar falsament.
6. Mentir.
7. Desobeir el professor.
8. No anar a classe.
9. Dibuixar obscenitats, divulgar-les...
10. Escopir.
11. Parlar massa, fer fressa i molestar els altres.
12. Presumir, fer-se veure, vanagloriar-se.
13. Pegar, ser violent.
14. Buscar baralles.
15. Insultar.
16. Plantar cara i adoptar una actitud desafiant amb el professor.
17. Fer servir un vocabulari groller.
18. Riure's dels companys.
19. Inculpar falsament els altres.
20. Cridar, xisclar...
21. Imposar les regles del joc en benefici propi.
22. Interrompre quan s'està parlant.
23. Fer el pallaso davant dels companys.
24. Despreciar els altres.
25. Estar sol i apartat dels altres.
26. Tenir vergonya davant dels altres.
27. Nerviosisme, intranquil·litat.

Aquestes conductes s'han agrupat en diferents categories. Així, per exemple, Peiró i Carpintero (1978, citats per VALLÉS, 1990) estableixen les categories següents:

- Conductes moralment inadequades.
- Dificultats personals d'integració social i de relació amb els altres.
- Agressivitat.
- Enfrontar-se amb el mestre.
- Alteració de les normes de funcionament de la classe.
- Conductes contra altres companys.

Una altra manera de classificar els problemes de comportament s'estableix d'acord amb el seu dèficit (absència del comportament desitjable) o el seu excés (presència manifestada en termes de durada, freqüència i intensitat del comportament problemàtic). Un exemple d'aquest sistema de classificació és el que ofereix Monjas (1992):

a) Comportament de dèficits

Són patrons d'una conducta inhibida i silenciosa que generalment va acompanyada d'una evitació social. Els infants que presenten aquests dèficits són ignorats, generalment, pels companys de classe, i el seu nivell d'interacció social és baix. Sociomètricament són poc elegits i se'ls titlla de tímids, submisos i aïllats.

Alguns exemples d'aquest comportament són: no tenir amics, tenir vergonya, no participar en les activitats de grup, no defensar els drets propis, acceptar les imposicions dels altres, etc. Des del model de *Competència Social* es diria que són alumnes que presenten un **estil passiu** (no assertiu) de comportament.

b) Excessos comportamentals

Són patrons d'una conducta activa amb disrupció o alteració de les normes o els drets dels altres. La **hiperactivitat**, les agressions, les burles, els insults, les amenaces, etc. són, potser, el màxim exponent d'aquest patró de comportament. Els alumnes amb aquest tipus de problemes manifesten conductes dirigides als altres (els iguals i els professors). Aquest conjunt de trets exacerbats formen part de l'anomenat **estil agressiu**, dins del model de la *Competència Social,* i tenen aquestes característiques:

- Ignoren o violen els drets dels altres.
- Molesten els companys amb accions ofensives, sorolloses, vexatòries, etc.
- Amenacen i intimiden.
- Acovardeixen, violenten o dominen els companys.
- Desprecien els altres amb comentaris negatius.
- Fan servir la violència física, verbal o gestual per aconseguir els seus propòsits.
- Provoquen i es posen en embolics i discussions.
- S'emboliquen en enfrontaments i disputes violentes per aconseguir els seus desitjos.

Sigui quina sigui la classificació conductual dels problemes de disciplina a l'aula que es faci servir, és evident que qualsevol classificació i les corresponents conductes tenen uns trets comuns. Són conductes que van contra els drets personals dels alumnes a ser respectats pels companys i lesionen els drets a aprendre/ensenyar en un clima de pacífica i tranquil·la convivència escolar.

Per altra banda, a aquestes conductes manifestament motores (dir, fer, ometre...) hi hem d'afegir la dimensió cognitiva, és a dir, els pensaments, les creences, les atribucions, les expectatives, les idees, els esquemes, etc., que va associada a les conductes motores citades anteriorment. També s'ha de tenir molt en compte la dimensió afectiva, sobretot la referida a les emocions i als sentiments que s'experimenten (tant per part de l'alumne que genera la conducta problema com per part de qui n'és receptor o «víctima»); emocions tals com ira/descontentament, tristesa, orgull, pena, alegria, nerviosisme, sorpresa, por, etc.

Cal tenir en compte, doncs, els tres sistemes de resposta del comportament problemàtic: motor, cognitiu i afectiu, per tal de poder-lo identificar en tota la seva dimensió. Els programes d'intervenció educativa que es dissenyin hauran de tenir en compte aquests tres sistemes.

L'avaluació dels problemes de comportament a l'aula

Detectar o conèixer quins són els problemes de comportament a l'aula evidentment és senzill, perquè tenen lloc en el context de la classe i, òbviament, el professor o professora els observa. No obstant això, i a fi d'aconseguir més rigor en la recollida inicial de dades, es poden fer servir alguns procediments o algunes tècniques avaluadors, que seran més o menys complexos d'acord amb els objectius establerts pel professor i d'acord amb la disponibilitat dels recursos (materials/protocols, col·laboració psicopedagògica professional, etc.). En aquet cas, es poden fer servir tècniques d'entrevista, de *role playing*, d'observació, etc. i també instruments tals com qüestionaris, inventaris, escales, sociogrames, etc. (Per a una ampliació analítica d'aquests aspectes, vegeu LABRADOR, CRUZADO i MUÑOZ, 1993).

Algunes de les característiques més rellevants del procés d'avaluació dels problemes de comportament a l'aula són:

a) Naturalesa de la informació

S'ha de determinar el tipus d'informació que es vol obtenir, per exemple: els problemes de tot el grup, les interaccions entre els companys, els problemes de cas únic, les conductes de socialització negativa, les conductes prosocials, etc.

b) Informació descriptiva

La informació ha de ser **descriptiva**, ha de recollir les característiques del context (lloc on passa el problema de comportament), les situacions interactives, els estímuls i tots els canvis que hi tenen lloc, de manera que sigui tan poc interpretativa com sigui possible i tingui la màxima objectivitat. Així mateix, la informació que recollim del comportament ha de ser **útil** per plan-

tejar el problema i, si és possible, cal recollir informació dels tres sistemes de resposta: motor, cognitiu i afectiu.

c) Instruments

Quant als **instruments** que s'han de fer servir per registrar les dades, n'hi ha un ampli ventall, tant per a la conducta problemàtica com per a la conducta prosocial o desitjable. En citarem només alguns. Si el que pretenem és avaluar el comportament problemàtic d'un alumne determinat i plantejar el problema com si fos de cas únic, podem fer servir el *Qüestionari d'Anàlisi Funcional de la Conducta Problemàtica a l'Aula* (VALLÉS, 1990).

Si el que pretenem és avaluar les habilitats socials que tenen els nostres alumnes, podem fer servir, per exemple, el qüestionari CHIS (MONJAS, 1992) en les versions d'autoinforme i d'observació del professor.

Si volem complementar la informació recollida amb els qüestionaris, podem fer servir l'**observació** de les conductes, mitjançant uns criteris o uns indicadors de referència. Un instrument vàlid en l'etapa d'Educació Primària és el COIS (Codi d'Observació de la Interacció Social) (MONJAS, 1992). Així mateix, caldrà fer servir uns protocols de registre, com ara targetes, fitxes, etc., que pot preparar el mateix professor.

L'avaluació de la dimensió **cognitiva** en el context general del comportament problemàtic de l'alumne pot ser una mica més difícil. Tanmateix, hi ha alguns instruments (qüestionaris) que són fàcils d'aplicar en els alumnes d'Educació Primària, com *la Bateria d'habilitats socials en la solució de problemes interpersonals* elaborada per Pelechano (1984) (vegeu la taula 2). Un altre instrument d'aquest tipus és *el Qüestionari sobre estratègies amb els companys* (DÍAZ, 1986, 1990).

Taula 2. ARTMEDFIN-2 (Articulació de mitjans-fins) (PELECHANO, 1984)

Principi de la història: un infant està sol i al seu costat hi ha un grup de nens i nenes.

Final de la història: l'infant està jungant amb tot el grup.

De totes les coses que hi ha a continuació, tria les que tu creguis que han passat entre el principi i el final de la història, i numera-les segons l'ordre en què creguis que han passat.

( ). L'infant que està sol es baralla amb tot el grup.
( ). El grup li diu que vagi a jugar amb ells.
( ). L'infant demana al grup si el deixen jugar amb ells.
( ). Es miren per veure quines joguines té cadascú.
( ). El grup diu que l'infant és un ximple.

Mostra de la bateria d'habilitats socials en la solució de problemes interpersonals. BHSSI.

Quant a la dimensió **afectiva** del comportament, es poden fer servir alguns qüestionaris, com *l'Escala de solitud del nen* (ASHER, HYMEL I RENSHAW, 1984), *l'Inventari de preocupacions dels nens* (BUHRMESTER, 1982) i el *Perfil d'autopercepció* (RUBIN, HYMEL i MILLS, 1989) (citats per MONJAS, 1994, p. 477).

Hi ha molts instruments que es poden fer servir per avaluar els problemes de comportament, però només en citarem alguns. Si voleu aprofundir en aquests aspectes podeu veure la bibliografia citada.

d) Enfocaments avaluadors

L'enfocament de la **Modificació de la Conducta** ha generat *l'Anàlisi Funcional* com a element avaluador. De la mateixa manera, l'enfocament de la **Competència Social** ha propiciat el desenvolupament de tota una instrumentació (generalment qüestionaris i escales) dirigida a detectar les habilitats i destreses que faciliten o dificulten la interacció entre els companys de classe.

L'enfocament de la **Solució de Problemes** ha generat, al mateix temps, un model avaluatiu (mitjançant la presentació de situacions problemàtiques) en què el subjecte expressa com **defineix** el problema, quines **alternatives** de solució proposa, quina previsió de conseqüències estableix i, finalment, quina és la **solució** més adequada per resoldre el problema d'interacció amb els iguals o adults.

Com es podrà veure, són diferents perspectives per abordar un fet comú: els problemes de comportament de l'alumne, en sentit negatiu, en tant que interactua amb els iguals i els adults o, en sentit positiu, quines habilitats o destreses té per solucionar el seu problema de comportament.

e) De què serveix tota la informació recollida?

Tota aquesta avaluació feta, independentment del model o de la perspectiva **avaluadora** (o de la conjunció de totes o d'algunes) que es faci servir, té sentit si va dirigida a l'aplicació d'estratègies d'interacció a l'aula; unes estratègies que podem dividir en diversos tipus:

a) Tipus 1
Estratègies per modificar una o diverses conductes problemàtiques d'un sol subjecte. Amb la qual cosa, i amb la col·laboració del psicopedagog, establirem un PLA DE MODIFICACIÓ DE LA CONDUCTA (VALLÉS, 1990) que inclourà l'aplicació de les tècniques psicopedagògiques necessàries (reforçament positiu i/o negatiu, temps-fora, control estimulador, emmotllament, contracte conductual, etc., per citar-ne només unes quantes). Per ampliar aquests aspectes podeu veure qualsevol manual sobre Modificació de la Conducta.

b) Tipus 2
Estratègies per solucionar/modificar els problemes de comportament general de tot el grup classe. En aquest cas s'hauran d'implementar programes dirigits a una àmplia gamma de conductes prosocials que contribueixin a aconseguir un clima de classe adequat, mitjançant l'aprenentatge d'habilitats (motores, cognitives i afectives) personals. En aquest cas ens referim als programes d'Autoestima, d'Habilitats Socials o de Solució de Problemes (Conflictes Interpersonals).

Aquesta darrera opció té un caràcter eminentment preventiu perquè aborda una àmplia gamma de comportaments desitjables que els alumnes i les alumnes han d'aprendre i que s'han d'abordar des d'un enfocament curricular, enquadrat en les sessions de tutoria, en el cas de l'alumnat d'Educació Secundària Obligatòria, o com a àrea transversal, en el cas del d'Educació Primària (Educació en Valors, Educació per a la convivència, etc.).

Aquest enfocament d'intervenció psicopedagògica mitjançant programes pot comportar la incorporació (complementació) d'alguna tècnica de Modificació de la Conducta que es faci servir en les estratègies del tipus 1, especialment el reforçament social de les conductes hàbils i «solucionadores» de conflictes, així com el modelatge i les autoverbalitzacions positives. Tanmateix, aquests dos enfocaments (estratègies) no són pas excloents, sinó que en alguns casos fins i tot són complementaris. Aleshores parlaríem de les estratègies del tipus 3.

a) Tipus 3
Anomenades estratègies mixtes. Són les estratègies que consten de l'aplicació d'un PLA DE MODIFICACIÓ DE LA CONDUCTA que va dirigit a alguns alumnes amb l'objectiu de canviar algun comportament problemàtic notori (l'agressivitat, el furt d'objectes, la hiperactivitat, etc.) i per aplicar o desenvolupar algun dels problemes citats abans i que va dirigit a tot el grup classe.

Estratègies d'intervenció educativa

Davant de tota aquesta sèrie de problemes que es «pateixen» a l'aula (tant el professor com els altres alumnes), cal implementar una sèrie d'estratègies educatives que normalitzin o regulin adequadament el clima de l'aula. Entre aquestes estratègies hi ha d'haver les que corresponguin a les mesures disciplinàries que cal adoptar, d'acord amb la gravetat dels excessos comportamentals produïts i segons el que hi ha expressat en el Reglament de Règim Intern del centre escolar, en el qual s'estableixen les conseqüències que deriven del grau d'«excessivitat» del comportament (faltes molt greus, faltes greus, faltes lleus, etc.). Però no és la intenció d'aquest treball aprofundir en aquests aspectes disciplinaris, sinó oferir altres estratègies de caràcter psicopedagògic que contribueixin, en forma de programes educatius, a establir un clima de convivència escolar tan òptim com sigui possible i faciliti, a més a més, l'aprenentatge. En aquesta última part del treball ens centrarem, doncs, en l'exposició d'un model d'afrontament dels problemes de comportament dels alumnes des de la perspectiva de la Solució de Conflictes Interpersonals.

La solució de conflictes interpersonals

Una de les estratègies del tipus 2 (aplicació de programes preventius) és la intervenció educativa mitjançant un **Programa de Solució de Conflictes Interpersonals**, els objectius del qual són prevenir els problemes de comportament a l'aula (reducció de la incidència/aparició del problema, reducció de la durada i reducció del grau de deteriorament de la convivència).

L'enfocament de la solució de problemes té un caràcter eminentment cognitiu i preventiu. Prepara els alumnes i les alumnes per afrontar amb eficàcia les situacions d'interacció amb els iguals i els adults que són problemàtiques per a l'adequada convivència escolar.

Aquest tipus de programes es fonamenten en les investigacions desenvolupades per D'Zurilla i Goldfried (1971), D'Zurilla i Nezu (1990), Mahoney (1974), Pelechano (1984) i Spivack i Shure (1974), entre altres, i intenten intervenir psicopedagògicament en aquelles situacions conflictives de la població escolar que afecten negativament la convivència i que serien desitjables per aconseguir un bon clima o ambient de classe que faciliti l'aprenentatge.

La **seqüència didàctica** d'un programa d'aquest tipus és la següent:

Identificació del problema

S'entrena els alumnes i les alumnes a percebre tan analíticament com sigui possible quina és la solució que origina el conflicte amb les altres persones. Inclou l'aportació i la reflexió de totes aquelles dades que subministrin la informació i l'evidència necessàries per poder aclarir ben bé la naturalesa del problema. Això exigeix que es reflexioni sobre tres aspectes fonamentals: els **pensaments** que es tenen en aquesta situació, les **emocions**, els **sentiments** i els **estats d'ànim** i els **motius** que puguin tenir les persones que hi intervenen perquè es produeixi el conflicte.

En aquesta fase l'alumne o alumna ha d'establir uns objectius per solucionar satisfactòriament el conflicte de relació que hi ha entre els companys de classe. L'anàlisi de la informació aportada sobre el problema li facilitarà la generació de múltiples solucions.

Generació de solucions

En aquesta fase s'han de donar tantes solucions com sigui possible sense haver d'avaluar-ne l'eficàcia en el moment que s'elaboren ja que, tal com indica Becoña (1993), una persona genera millors solucions si no les ha d'avaluar en aquest moment. Es tracta que els alumnes disposin d'una àmplia gamma de propostes perquè, en la fase següent, es puguin sotmetre a la consideració i a la valoració de les possibles conseqüències si cadascuna s'apliqués.

Si es tenen moltes solucions, probablement la millor solució del conflicte la trobarem en una d'aquestes solucions. Amb la generació de múltiples solucions els alumnes i les alumnes s'habituen a ser més reflexius i a actuar amb menys impulsivitat davant el problema social (impulsivitat). Si abans un alumne tenia l'hàbit de respondre sense pensar, amb aquesta fase d'entrenament aprendrà a ser més reflexiu a l'hora de reaccionar davant el conflicte.

En la generació de solucions influeix l'estat emocional de l'alumne produït per la naturalesa del conflicte amb l'altra persona (elevada ansietat, excitació motriu, etc.), el qual pot interferir en la generació de la llista de solucions. Si en la primera fase de l'entrenament (identificació del problema) ja s'ha produït una conscienciació de quina és l'emoció o els sentiments que s'experimenten, hi haurà un millor control i maneig dels estats emocionals.

Previsió de les conseqüències

Constitueix la tercera fase del model. Els alumnes i les alumnes analitzen cadascuna de les solucions que han generat en la fase anterior. Amb aquesta anàlisi es fa una previsió (anàlisi racional) i es formulen les preguntes següents: què passarà si poso en pràctica aquesta solució? Quines seran les conseqüències per a mi i per a les altres persones? Quins avantatges i quins desavantatges té cada solució? La solució proposada fa desaparèixer el problema d'una manera efectiva?

En aquesta fase es poden comparar unes solucions amb les altres i, per tant, es poden tenir millors elements de judici a l'hora de prendre decisions.

Aplicació de la solució adequada

És la quarta i darrera fase de la seqüència d'entrenament. Suposa la tria de la millor solució possible i la seva aplicació; posteriorment se n'ha de verificar l'efectivitat. Són especialment importants els components d'autoobservació, autoavaluació i autoreforçament. Els alumnes han d'aprendre a observar-se ells mateixos, en tant que apliquen la solució més adequada per resoldre el conflicte, han d'autoavaluar-se en el sentit de generar pensaments d'aquest tipus: «...doncs ha sortit tal com havia previst...», «...efectivament, ara ja no tinc problemes amb ell/ella». A continuació s'ha de produir també un autoreforçament com a conseqüència del treball ben fet, mitjançant verbalitzacions encobertes o pensaments d'aquest tipus: «sóc capaç de solucionar els meus problemes», «m'ha sortit bé, gràcies a la meva tranquil·litat».

Amb l'autoreforçament es millora la percepció que té el propi alumne sobre la seva capacitat d'afrontar un conflicte i solucionar-lo adequadament.

Quan la solució triada no aconsegueix resoldre el conflicte, s'han d'analitzar les condicions de la seva aplicació, com ara: he actuat impulsivament? He triat el millor moment i el millor lloc? Estava prou tranquil/tranquil·la? Haig de millorar les meves habilitats socials?, etc. i, com a conseqüència d'aquesta anàlisi, s'ha de tornar a posar en pràctica la solució triada, sempre que l'origen de la inefectivitat sigui alguna de les qüestions plantejades. Si no és així, s'haurà de triar una altra solució alternativa per resoldre el problema.

Orientacions didàctiques per a l'aplicació d'un programa de Solució de Problemes

Des d'un enfocament tutorial, el professor o professora que desenvolupi un programa d'aquest tipus dirigit a tot el grup classe pot tenir en compte algunes consideracions metodològiques com:

Quin és el problema?

Hem de presentar el problema en qüestió. El professor explicarà als alumnes, mitjançant exemples, la importància que té la prevenció i la solució dels problemes que tenim amb els altres, la qual cosa permetrà una millor convivència entre els companys i els professors, i afavorirà i crearà un bon clima de classe, sempre que sigui possible, mitjançant el respecte als altres, l'aprenentatge i la cordialitat.

Els alumnes han d'aportar dades sobre la situació, d'acord amb les experiències personals que han tingut sobre el tema. Han de reflectir l'estat d'ànim, les emocions i els sentiments produïts pel problema en cadascuna de les parts. L'empatia o la capacitat de posar-se en el lloc de l'altre s'ha de fonamentar al màxim a través de simulacions cognitives. Es tracta de conèixer bé com se sent l'altra persona.

En aquesta fase, els alumnes expressaran els pensaments que tenen i els motius que indueixen al problema. L'actuació didàctica del professor o professora anirà encaminada a dirigir i modular l'aportació d'iniciatives i comentaris per part de cadascun dels alumnes.

S'ha de fer servir la tècnica del modelatge, en la qual un alumne o alumna que hagi tingut una experiència similar al problema que es treballa pugui expressar com va ser capaç d'identificar-lo correctament, perquè l'ajudi a generar solucions.

Buscar solucions

En cada situació es proposen una sèrie de solucions que probablement hauran contribuït a solucionar feliçment el conflicte. L'alumne o alumna pot aportar aquelles altres solucions que la seva creativitat o el seu enginy li permetin, fent referència, també, a la seva experiència personal i al modelatge exercit per altres companys quan hagin «ideat» algunes solucions per resoldre els seus conflictes.

El professor pot propiciar o monitoritzar una escenificació en la qual l'alumne o alumna, a qui anomenarem «expert» en l'elaboració de solucions, explica com ho va fer (model a imitar). A continuació, la resta dels alumnes poden comentar les seves solucions tenint com a referència el model (alumne) anterior, amb la qual cosa es podria dir que fan un *rol play* o un assaig de la conducta.

La **posada en comú** i el **debat** de les solucions proposades pels alumnes es poden fer d'acord amb la tècnica de dinàmica de grups establerta pel professor a l'aula (Phillips 6.6, Assemblea, Equips, Treball cooperatiu, etc.).

Les conseqüències

En aquesta tercera fase, els alumnes han de valorar cadascuna de les solucions proposades en les fases anteriors, analitzant els avantatges i els desavantatges (conseqüències positives i negatives, millors o pitjors) físics i emocionals que es poden produir, tant per a ells mateixos com per a les altres persones que intervenen en el conflicte.

La millor solució

En aquesta fase es presenta de nou el problema central que s'ha treballat en les fases anteriors amb les solucions proposades i amb les possibles conseqüències analitzades. Es tracta que els alumnes triïn la millor solució possible per posar-la en pràctica i aplicar-la a la situació conflictiva.

En totes i cadascuna de les fases descrites, el professor pot proporcionar als alumnes un *feed-back* positiu o correctiu, en el seu cas, sobre les seves conductes d'identificar i definir bé els problemes, sobre la generació de nombroses solucions, sobre l'anàlisi de les seves conseqüències i sobre l'elecció de la millor solució.

És aconsellable, també, que el professor o professora inclogui el reforç social amb comentaris positius so-

bre les habilitats manifestades pels alumnes i, sobretot, quan les apliquen a les situacions quotidianes reals en les quals es produeixin conflictes i problemes d'interacció entre els mateixos companys de classe i amb les persones adultes.

Finalment, les habilitats adquirides en un Programa de Solució de Conflictes Interpersonals s'haurien de generalitzar en tot el centre escolar, en el context familiar i en tots els àmbits en què es desenvolupin els alumnes: el carrer, els amics, etc.

Aquesta fase és, sense dubte, la que ofereix més dificultats. No obstant això, i per tal que sigui possible, s'han d'oferir als alumnes pautes o orientacions que els introdueixin en l'aplicació dels aprenentatges aconseguits en aquelles situacions problemàtiques en tots els contextos indicats. Aquestes pautes o orientacions poden ser les següents: autoobservacions, autovaloracions i autoreforços del propi comportament adequat en situacions conflictives, observació de comportaments dels altres, anàlisi dels conflictes i les seves conseqüències en la premsa, en revistes i en altres mitjans de comunicació.

Per acabar, dir que el model de Solució de Problemes és una de les estratègies possibles d'intervenció educativa quant als problemes de comportament a l'aula, com ho són també altres estratègies similars com l'entrenament en Competència Social (Programes d'Habilitats Socials) o els Programes de Modificació de la Conducta dirigits a determinats alumnes i als seus problemes de comportament.

El lector podrà trobar més perspectiva didàctica en els exemples d'una unitat de treball que s'inclou en aquestes mateixes pàgines.

Model d'una unitat de treball en un programa de solució de conflictes interpersonals. Seqüències

Les agressions físiques



Imagina't que... un company de classe et comença a fer la guitza sense cap motiu, t'empeny, et diu: Ets un...! Sabràs qui...!

1. Quin és el problema?

- Explica què pot haver passat realment

.....
.....
.....
.....

Les emocions

- Completa.

Què se sent quan passa una cosa així? .....
.....
Per què? .....
.....

- Quines emocions reflecteixen aquests rostres?

.....
.....





- Qui ha provocat el problema? .....
  .....

- Descriu un problema semblant que li hagi passat a algun company o companya.
  .....
  .....
  .....
  .....
  .....

- Escriu alguns dels motius més habituals pels quals es produeixen agressions (baralles, empentes, disputes, enfrontaments...) entre companys de classe.
  - ☐ .....
  - ☐ .....
  - ☐ .....
  - ☐ .....

- En situacions d'enfrontaments físics hi ha una elevada **ansietat**. Busca al diccionari quin significat té aquesta paraula i explica'l.
  .....
  .....
  .....
  .....



OBSERVA

Jo vaig tenir un problema semblant. Una amiga meva es va enfadar amb mi i va començar a pegar-me sense cap motiu. Em vaig posar molt nerviosa i vaig reaccionar protegint-me.

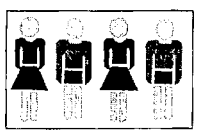


Soledat



PER RECORDAR

En les agressions físiques a vegades no trobem motius per explicar-nos per què l'altra persona, pels seus «motius» particulars, creu que pot solucionar o «arreglar» les coses amb empentes, cops de puny i comportaments semblants.
No és una bona manera de conviure amb els companys i companyes de classe o del centre escolar.



TREBALL EN EQUIP

- Junt amb el teu equip de treball analitzeu els motius que provoquen els enfrontaments físics.
  .....
  .....
  .....
  .....

2. Buscar solucions

EL PROBLEMA



Imagina't que... travesses un passadís amb un company i, sense voler, li claves un petit cop a la cama. Ell es posa furiós i et comença a fer la guitza, t'amenaça, t'empeny i l'agressió sembla imminent.

UN BON FINAL

Al cap de mitja hora aproximadament, en Lluc i tu esteu junts i tranquils a la classe.

- Indica què ha pogut passar per arribar al final feliç. (Pots afegir-hi alguna solució més).

☐ Li he «plantat cara» i ell s'ha espantat i m'ha deixat en pau.

☐ He «passat» d'ell. No li he fet ni cas i me n'he anat a un altre lloc sense solucionar la situació. Simplement me n'he anat i ell s'ha quedat molt exaltat.

☐ Ho he dit al tutor, ja que fins i tot ha arribat a pegar-me.

☐ Com que no tenia cap més remei, jo també li he pegat. Ens han separat i el tutor ens ha fet anar a veure el cap d'estudis.

☐ M'hi he enfrontat «dialècticament», és a dir, li he dit que fes el favor de deixar-me tranquil, que no s'ho agafés així perquè jo no tenia pas la intenció de pegar-li.

☐ Hem començat a barallar-nos i de seguida han vingut uns companys a separar-nos. Ells ens han obligat a fer les paus.

EL PROBLEMA



OBSERVA

Un company de classe em va començar a fer la guitza i em voliar pegar. Em va arribar a empènyer, a insultar-me i a donar-me cops. Jo no volia entrar «en combat» perquè no és el meu estil ni sabia el que volia aconseguir amb aquesta actitud. En aquests moments, la veritat és que no tens temps per parar-te a pensar en el que s'ha de fer, ja que el que vols és evitar que et continuï pegant. Tot i així, algunes de les solucions davant d'una situació d'aquest tipus poden ser...



Fermí

LES SOLUCIONS

1. Escridassar-lo també i barallar-m'hi; jo puc més que ell.
2. Defensar-me i dir-li que em deixi tranquil.
3. Defensar-me dels seus cops i anar tan de pressa com pugui a avisar el professor.
4. Defensar-me i esperar que algun company de la classe ens separi.
5. Aturar les seves agressions com pugui i anar-me'n sense fer-li cas.
6. Cridar algú perquè em defensi.

Jo també sóc capaç de buscar bones solucions sense haver-me de posar nerviós/nerviosa ni alterar-me.



- Segur que coneixes algun company o companya que ha tingut algun problema semblant, què va fer per solucionar-lo?

.....

.....

.....

.....

- Què penses de les solucions proposades per en Fermí?

.....

.....

.....

.....

- Busca solucions per a aquest problema

Un company de la teva classe t'està molestant perquè sembla que «et té mania». Tu no li has fet res, però ell té una actitud amenaçadora, t'insulta i et dóna empentes.



Solució 1

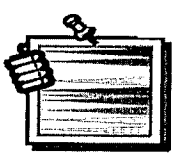
.....

.....

Solució 2

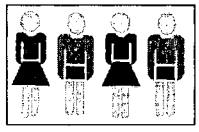
.....

.....



PER RECORDAR

En els problemes d'agressió física la reacció de defensa de la nostra integritat personal ha de ser immediata, ja que l'altra persona vol imposar la seva actitud, idea o conducta d'una manera violenta, lesionant els drets que tenim a ser respectats i a conviure tranquil·lament sense enfrontaments. Després de voler evitar l'agressió, cal posar en marxa les solucions més adequades perquè no es torni a repetir l'acció.



TREBALL EN EQUIP

- Fes un comentari amb tot el grup de treball sobre el text de la pàgina anterior (PER RECORDAR).

Company/a n. 1

. . . . . .
. . . . . .
. . . . . .
. . . . . .

Company/a n. 2

. . . . . .
. . . . . .
. . . . . .
. . . . . .

Company/a n. 3

. . . . . .
. . . . . .
. . . . . .
. . . . . .

Company/a n. 4

. . . . . .
. . . . . .
. . . . . .
. . . . . .

3. Les conseqüències

- Tria una de les solucions que has proposat a les pàgines anteriors sobre el problema d'en Fermí.

Les agressions físiques

. . . . . .
. . . . . .
. . . . . .



La conseqüència seria...

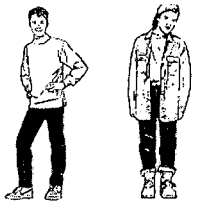
. . . . . .
. . . . . .
. . . . . .

- Fes un comentari sobre aquesta qüestió.

Quan un company de la classe es comporta d'una manera violenta amb nosaltres, com creus que se sentirà ell, estarà afectat? Se n'adonarà? Tant li farà?

.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....

- Llegeix aquest exemple.



Solució:

Un company de classe em va començar a fer la guitza dient-me coses i insultant-me, la qual cosa em va fer posar molt nerviós. Ell continuava amb la seva actitud i jo vaig començar a pegar-li fins que ens van separar.

Conseqüència:

Tots dos heu acabat davant la directora del centre i sembla que tindreu una forta sanció.



- Et sembla **positiva** o **negativa**, la conseqüència?

.....

Per què? .....
.....
.....
.....

- Una altra solució que tu proposaries és...

.....
.....
.....
.....

- La conseqüència seria que...

.....
.....
.....
.....

▪ Continua analitzant cadascuna de les solucions del problema d'en Fermí i «endevina» les conseqüències possibles.

Solució

1. Escridassar-lo també i barallar-m'hi: jo puc més que ell.

El que pot passar és que...

.....
.....
.....

Solució

2. Defensar-me i dir-li que em deixi tranquil.

El que pot passar és que...

.....
.....
.....

Solució

3. Defensar-me dels seus cops i anar a veure el professor tan ràpidament com sigui possible.

El que pot passar és que...

.....
.....
.....

Solució

4. Defensar-me i esperar que algun company ens separi.

El que pot passar és que...

.....
.....
.....

Solució

5. Aturar les seves agressions com pugui i anar-me'n sense fer-li cas.

El que pot passar és que...

.....
.....
.....

Solució

6. Trucar a algú perquè em defensi.

El que pot passar és que...

.....
.....
.....

Solució

Inventa't una nova solució

El que pot passar és que...

.....
.....
.....

4. Tria la millor solució

- Llegeix un altre cop les **solucions** del problema d'agressivitat de les pàgines anteriors.
- Quina és la millor solució? .....
  .....
  .....
- Per què és la millor solució? .....
  .....
  .....
- Com et sentiràs, tu? .....
- Per què? .....
- Com se sentirà, l'altra persona? .....
- Per què? .....
  .....
  .....



AUTOREFORÇ

- Pensa-hi durant uns quants minuts.

M'he de sentir satisfet i content amb mi mateix quan busco la millor solució per resoldre problemes amb els meus amics i companys.



FEINES PER FER A CASA

- Observa situacions conflictives en les quals s'evita l'agressió física i es dialoga per solucionar-les. Observa-ho en una pel·lícula (encara que sigui difícil) i en les relacions amb els iguals i els adults a casa, al carrer i a qualsevol lloc.

Referències bibliogràfiques

BECOÑA, E. (1993) «Técnicas de solución de problema». Dins F. J. LABRADOR; J. A. CRUZADO i M. MUÑOZ (ed.). *Manual de técnicas de modificación y terapia de conducta.* Madrid: Pirámide.

BORNÀS AGUSTÍ, X. (1991) «Habilidades cognitivosociales y prevención de problemas en la escuela». Dins G. BUELA CASAL i V. E. CABALLO (comp.). *Manual de psicología clínica aplicada.* Madrid: Siglo XXI.

D'ZURILLA, T. J. i GOLFRIED, M. R. (1971) «Problem solving and behavior modification». *Journal of Abnormal. Psychology,* núm. 78, p. 107-126.

D'ZURILLA, T. J. i NEZU, A. M. (1990) «Development and preliminary evaluation of the Social Problem-Solving Inventary». *Psychological Assesment,* núm. 2, p. 156-163.

DIAZ AGUADO, M. J. (1986) *El papel de la interacción entre iguales en la adaptación escolar y el desarrollo social.* Madrid: Centro Nacional de Investigación y Documentación Educativa.

DIAZ AGUADO, M. J. (1990) «Programa para el desarrollo de la competencia social en sujetos con inadaptación socioemocional». Dins J. M. ROMAN i D. GARCÍA VILLAMISAR (ed.). *Intervención clínica y educativa en el ámbito escolar.* Valencia: Promolibro.

FREDENBERGER, H. (1974) «Saff burn-out». *Journal of Social Issues,* núm. 30, p. 159-166.

GARCÍA CORREA, A. (1997) «La violencia juvenil en EE.UU. y Reino Unido». *Escuela Española,* núm. 3.329, p. 13.

LABRADOR, F. J.; CRUZADO, J. A. i MUÑOZ, M. (1993) *Manual de técnicas de modificación y terapia de conducta.* Madrid: Pirámide.

MAHONEY, M. (1974) *Cognition and Behavior modification.* Cambridge: MA: Ballinger.

MONJAS CASARES, I. (1992) *Programa de Habilidades de Interacción Social (PEHIS).* Salamanca: Trilce.

MONJAS CASARES, I. (1994) «Evaluación de la competencia social y habilidades sociales en la edad escolar». Dins M. A. VERDUGO (ed.). *Evaluación curricular.* Madrid: Siglo XXI.

MORENO, B.; OLIVER, C. i ARAGONESES, A. (1991) «El "burnout", una forma específica de estrés laboral». Dins G. BUELA CASAL i V. E. CABALLO (comp.). *Manual de psicología clínica aplicada.* Madrid: Siglo XXI.

PELECHANO, V. (1984) «Inteligencia social y habilidades interpersonales». *Análisis y Modificación de Conducta,* núm. 10 (26), p. 393-420.

SPIVACK, M. i SHURE, M. B. (1974) *Social adjusment of young children: A cognitive approach to solving real life problems.* San Francisco: Jossey-Bass.

VALLÉS ARÁNDIGA, A. (1990) *Modificación de la conducta problemática del alumno. Técnicas y programas.* Alcoi: Marfil.

VALLÉS ARÁNDIGA, A. i VALLÉS TORTOSA, C. (1996) *Las habilidades sociales en la escuela. Una propuesta curricular.* Madrid: EOS.

Antonio Vallés Arándiga. Psicòleg. Pedagog del Centre de Recursos Educatius de la ONCE a Alacant.