

Aula 17: «territorio comanche»?

Ricard Masferrer i Clarà

Resum: L'experiència personal d'haver estat mestre-tutor d'uns alumnes amb trastorns emocionals i conductuals dins d'una escola d'educació especial condueix a una reflexió al voltant de les eines que semblen útils per ajudar aquests alumnes a sortir del seu «territorio comanche»: prioritzar l'objectiu del seu benestar psicològic per sobre dels progressos acadèmics, programes d'hàbits de treball autònom i de competència social, incondicionalitat afectiva, anàlisi funcional de la conducta... Aconseguir la formació d'un equip de treball amb la implicació de professionals de l'educació, la salut mental i els serveis socials és també un element cabdal.

Abstract: The personal experience of to have been the teacher of students with emotional and behavioral problems in a school of special education takes me to a reflection around the intervention strategies that can be useful to these students to leave his «comanche district»: to prioritize the objective of its psychological well-being front to the academic learnings, programs of habits of independent work and social competition, affective unconditional, functional analysis of behaviour. To obtain the formation of a work team with the implication of workers of the education, the mental health and the social services is also a fundamental element.

Descriptors: Alumnes amb trastorns emocionals i conductuals. Conductes perturbadores. Estratègies d'intervenció.

«Territorio comanche es el lugar donde el instinto dice que pares el coche y des media vuelta; donde siempre parece a punto de anochecer y caminas pegado a las paredes, hacia los tiros que suenan a lo lejos, mientras escuchas el ruido de tus pasos sobre los cristales rotos. Territorio comanche es allí donde oyes crujir bajo tus botas y aunque no ves a nadie sabes que te están mirando.»

Arturo PÉREZ-REVERTE (1994)

Si se'm permet la llicència, «territorio comanche» és el lloc en què davant d'algunes conductes de determinats alumnes els mestres no sabem què fer. També el podem identificar amb el lloc on hi ha els pensaments i els sentiments d'aquests alumnes. Un lloc perillós on l'instint et diu que facis marxa enrere, però no saps com fer-ho, un lloc on saps com hi entres, però no saps com, ni quan en sortiràs... Alumnes cridant, cops, baralles, mobiliari per l'aire, plors, angoixes..., i sense saber quines respostes donar. Tot un escenari dantesco, lluny del que hom imagina que ha de ser un escenari educatiu. L'escenari en què l'escola deixa de semblar una escola i els mestres deixen de semblar mestres.

Constantment sentim dir als mestres que cada vegada hi ha més alumnes amb problemes de conducta a les escoles. També se senten les veus dels professionals

de la salut mental dient que augmenta la proporció dels nens i adolescents amb trastorns greus de personalitat o que són diagnosticats dins de l'espectre autista o que estan dins des paràmetres del que podríem considerar una malaltia mental. Val a dir que no totes les conductes disruptives que s'observen en els centres educatius tenen l'origen en aquests trastorns.

Moltes vegades es busquen diferents explicacions sobre les possibles raons i les causes últimes de per què pot passar tot això. Però tot i ser una qüestió interessant, normalment no aporta solucions immediates al problema, sinó que més aviat acaba amb posicions molt personals d'acord amb la visió de cadascú, de manera que podem trobar explicacions més de caire sociològic, conductista, psicoanalista, neurològic, genètic, etc.

Als docents no ens toca analitzar les raons de tot aquest fenomen que sembla evident per a tothom. Les explicacions, les han d'oferir altres experts. Nosaltres hem d'observar les conductes que es produeixen a les aules i hem de buscar la manera d'ajudar a millorar aquests alumnes i la manera de millorar el clima emocional de les nostres classes de cada dia.

El curs 2001-2002 es matriculen per una via si més no peculiar i segurament discutible un grup d'alumnes d'aquestes característiques a l'escola, una escola d'educació especial. No és la primera escola en què es produeix aquest fet; en aquests moments hi ha grups d'aquestes característiques a diferents escoles d'educació especial del territori català. De fet, ja s'havia anunciat aquesta matriculació tan atípica des del curs anterior.

Val a dir que a l'escola, com en totes les escoles d'educació especial, tradicionalment s'han atès alumnes autistes des de sempre. Però també cal afegir-hi que darrerament la proporció d'alumnes amb aquest diagnòstic ha augmentat significativament, així com les conductes pertorbadores i disruptives que presenten.

Un procés de matriculació atípic

A principi del curs 2000-2001 la Inspecció anuncia la imminent matriculació d'un grup d'alumnes sense disminució intel·lectual i amb problemes de comportament que han de romandre separats de la resta de l'alumnat del centre sense compartir-hi espais, ni activitats, ni horari, ni transport. Malgrat que s'augmenta la plantilla del centre amb una mestra, no s'acaba produint aquesta matriculació per diferents motius.

La possibilitat que al centre es pugui produir l'entrada d'alumnes amb unes característiques que mai no van estar prou concretades va aixecar tot un seguit de neguits, fantasmes, dubtes i interrogants en el si de la comunitat educativa:

- Si són alumnes sense retard mental, què hi fan en un centre d'educació especial que defineix la seva població com alumnes amb necessitats educatives especials derivades de discapacitats psíquiques greus i permanents que en determinats casos presenten trastorns associats?
- Quina reacció tindran envoltats d'alumnes discapacitats?
- Quins perills pot representar per als alumnes amb més indefensió del centre, com són els alumnes amb més afectació motriu, la potencial agressivitat d'aquests alumnes?
- La poca adequació arquitectònica dels espais de l'escola pot mantenir aquests alumnes separats de la resta?
- Un centre d'educació especial és la millor escola per a aquest tipus d'alumnes?
- La matriculació d'aquests alumnes pot representar un canvi d'orientació de la tipologia d'alumnes que tradicionalment s'han atès al centre?

Finalment, i després d'un estira i arronsa llarg i feixuc d'explicar amb intervenció dels diferents estaments de la comunitat educativa, així com de l'Administració, a finals de novembre del 2001 comencen l'activitat escolar en aquest centre un grup segregat de la resta de l'escola atesos per un mestre-tutor amb el suport d'una educadora.

Descripció del grup

L'aula 17, la formen tres alumnes (en alguns moments s'havia parlat de més) de 10 a 12 anys amb uns coeficients intel·lectuals (CI) entre 92 i 65 i una experiència escolar molt diversa, no adaptats a l'entorn escolar i amb un malestar subjectiu important. Podríem dir que són alumnes que presenten un cert rebuig a ser educats.

Tenen una història de pelegrinatge per diferents serveis mèdics i psicològics i un historial complex de diagnòstics. Els podríem enquadrar dins la definició d'alumnes amb trastorns emocionals i conductuals que presenten Kern i Dunlap dins Reep i Horner, 2000:

- CI per sota de la mitjana
- deficiències en el rendiment acadèmic
- analfabetisme funcional
- dificultat en les habilitats socials
- mala interacció amb els companys
- baix autoconcepte
- males relacions amb els adults
- manca de responsabilitat o d'independència
- dificultat per expressar apropiadament els sentiments

- ansietat
- problemes d'adaptació als canvis
- falta de compliment i de responsabilitat
- agressió
- disruptió i verbalitzacions inapropiades

Malgrat el que pot semblar a vegades, no són alumnes «durs». La seva intel·ligència emocional està tocada, la seva personalitat és fràgil. Poden fer servir l'enfrontament per dissimular la seva pròpia fragilitat. Interpreten la realitat (paraules, actituds de l'altre, situacions que es produeixen...) d'una manera especial, com si es tractés d'alguna cosa que amenaça. Aleshores la seva resposta és també d'amenaça, rebuig i insult.

Poques vegades accepten una interpretació de la realitat diferent. Interpreten els conflictes únicament segons el seu punt de vista. Segurament no es poden posar al lloc de l'altre. No tenen empatia, i un cop iniciat el conflicte se'ls fa molt difícil trobar una sortida a la situació creada.

Per altra banda, busquen ser acceptats, ser agradables als altres i pertànyer a un grup social, tot i que tenen dificultats per aconseguir-ho com a conseqüència de les seves actituds.

En alguns moments tracten de fer allò que s'espera d'ells, però aquesta conducta no té continuïtat. No és una conducta fermament arrelada i qualsevol fet pot tornar a alterar la situació. Se'ls fa difícil establir relacions basades en la confiança (no confien en els altres), la lleialtat, el respecte, la gratitud, la responsabilitat i el compromís.

Observem que manifesten por i recel davant de noves situacions i de sensacions desconegudes, i que són insegurs a l'hora d'afrontar reptes nous que els puguin provocar dificultats d'aprenentatge.

Tenen dificultats per processar la quantitat d'estímul que produeix el món real actual tan complex. Sembla que quan hi ha massa estimulació es produeix més impredecibilitat i aleshores això els provoca conductes inapropiades.

En els aspectes més acadèmics, malgrat que saben llegir i escriure i que fan servir algunes operacions matemàtiques, aquestes habilitats són poc funcionals i no han assolit els mínims hàbits de treball. En general podríem situar els seus coneixements entre el final del cicle inicial i el començament del cicle mig.

Anàlisi de la situació inicial

Segurament la situació inicial, tant per part dels alumnes com per part meua com a mestre-tutor, passa per una actitud defensiva i d'alerta davant del que pot passar.

D'entrada cal establir unes normes i unes rutines clares de funcionament, i explicar-los molt clarament què espero d'ells, què estarà permès i què no.

En aquest primer moment crida molt l'atenció el fet que l'insult i les paraules grolleres són una constant. De fet, aquesta és la conducta que provoca més problemes a l'aula durant els primers dies. En alguns moments entren en un cercle d'insults que es fa difícil d'aturar. Interpreten com a insult situacions o paraules que de cap manera no ho són.

De la mateixa manera que jo havia consentit de treballar amb ells, era important que ells consentissin de treballar amb mi, així com la creació d'un lligam afectiu. Aquest consentiment i aquell lligam afectiu també s'havien de buscar en les famílies.

En canvi és absolutament cert que l'escola com a institució no accepta aquests alumnes. Els sent com alumnes externs, diferents de la resta i que han de rebre un tracte diferenciado. A aquest fet hi ajuda molt el procés atípic de la seva matriculació i l'espai aula aïllat que ocupen dins del centre, un espai absolutament al marge de tota l'escola. A falta d'altres espais, es va habilitar la sala de professors com a aula.

Al principi fan totes les activitats sols, fins i tot l'esbarjo. L'horari d'entrada i sortida és diferent, així com el transport i el menjador.

No es presenten situacions violentes ni d'agressivitat importants. Aquest fet planteja ja des d'un primer moment interrogants: no són alumnes especialment violents i agressius i a més presenten un cert retard mental així com problemes d'aprenentatge molt significatius, aleshores per què un procés de matriculació tan diferenciado? Per què no un procés de matriculació com la resta d'alumnes de l'escola?

El que queda clar per a l'escola és que no sembla que s'ajustin a les característiques que se'ls havien adjudicat, ja que simplement són alumnes amb necessitats educatives especials derivades d'una discapacitat psíquica i d'un trastorn mental poc definit.

Malgrat que sembla necessari un treball multidisciplinari, l'escola es fa càrrec d'aquests alumnes en solitari sense comptar amb cap dispositiu d'acció més am-

pli, com podria ser la implicació de la xarxa de salut mental i la xarxa de serveis socials.

Objectius i criteris metodològics

L'objectiu principal és assolir el benestar psicològic de cada alumne i de la família i l'entorn que l'envolta, millorar, en la mesura del que sigui possible, la seva adaptació social a l'entorn i tractar d'articular un projecte de futur viable. Els aprenentatges acadèmics se situen, de moment, en un segon terme i es converteixen en les eines complementàries que han d'ajudar a assolir aquests objectius bàsics.

Tot i que creiem que crear consciència de grup és una tasca important, es fa difícil pensar que tres alumnes aïllats dins de l'escola puguin constituir-se en un grup. És un grup amb un nombre massa petit d'alumnes i massa aïllat de la resta de l'entorn escolar. Abordem activitats de dinàmica de grups i apliquem, en la mesura del possible, el Programa de Competència Social del professor M. Segura.

Els aspectes conductuals, els treballem a partir de l'anàlisi funcional de la conducta tenint en compte que «augmentar la diversió a l'aula és la manera més saludable de prevenir les conductes problema» (MCGEE i DALY dins REEP i HORNER, 2000). La intervenció es basa en:

- Incondicionalitat afectiva.
- Reforç positiu verbal constant.
- Ignorar, sempre que sigui possible, les conductes negatives.
- Economia de fitxes.
- Ajudar-los a controlar i autorregular la conducta amb l'establiment de rutines a través del programa d'Hàbits de Treball Autònom i amb el moldejament de la conducta amb autoinstruccions (llenguatge extern en contraposició del seu pobre llenguatge intern).
- Facilitar activitats on l'èxit estigui assegurat.

Un objectiu suplementari és la integració d'aquests alumnes en la dinàmica del centre, plantejant per al proper curs de normalitzar l'horari, el transport, el menjador, l'esbarjo i fins i tot la manera d'agrupar-los. El camí cap a aquest objectiu s'inicia al llarg d'aquest curs un cop passat el període d'adaptació i seguint el procés següent:

- Unitat de programació per conèixer el centre, els alumnes i els professors.
- Realització d'activitats conjuntes amb un altre grup d'alumnes de l'escola: educació física, sortides pedagògiques i esbarjo.
- Participació d'altres mestres en algunes de les àrees, en concret música i visual i plàstica.
- Retirada gradual de l'educadora de reforç de l'aula.

Valoració

Aquesta valoració s'enfoca des de diferents vessants:

Benestar psicològic. S'observa una millora significativa en l'autoestima, la seguretat, l'autocontrol i l'autoregulació de la conducta. Han disminuït els conflictes, els insults i les paraules grogleres d'una manera molt significativa. L'ambient a la classe és un ambient relaxat i de treball en el qual predomina el bon humor, la feina i la diversió. Malgrat que encara hi ha desconfiances, el grau de confiança i de responsabilitat ha millorat d'una manera considerable.

Benestar familiar. Manifesten la seva satisfacció per la millora del comportament dels seus fills a casa i perquè a la tarda arriben contents de l'escola i tenen ganes d'anar-hi l'endemà.

Habilitats socials. Han millorat en les habilitats de resolució de conflictes, els quals cada vegada són menys freqüents. Fins i tot quan sorgeix algun tipus de conflicte sol durar menys i és més fàcil de solucionar. Ara bé, ha faltat la possibilitat de generalitzar aquests aprenentatges en un entorn menys restrictiu.

En algun moment podem arribar a dir que han adquirit una certa consciència de grup, fins i tot a vegades tinc la impressió que s'han constituït com a grup. Hi ha un líder clar i al seu voltant es creen tot d'aliances temporals, i un tercer alumne en sol quedar al marge. L'últim mes de curs sembla que s'ha creat una nova dinàmica amb un grup més cohesionat, però encara no del tot consolidat.

Integració social. Estan dins d'una bombolla en un entorn molt restrictiu, aïllats del seu entorn social «natural» i amb poc contacte amb el complex món real. Fins i tot dins d'un entorn més ampli, com pot ser la família, les seves relacions també semblen molt limitades.

Aprenentatges. Aquests alumnes han evolucionat positivament, però encara els queda un ampli potencial de millora. Han millorat la capacitat d'esforç i el ritme de treball. El fet de començar el curs amb més de dos mesos de retard ha implicat no poder avançar tot el que podria haver estat possible.

Integració en el centre. En certa manera s'han integrat en la dinàmica del centre. Fan activitats amb altres grups de l'escola i ajuden i juguen amb alumnes més petits, amb els quals mantenen una certa relació. Però malgrat això, a hores d'ara encara és considerat un grup extern a l'escola. A aquesta concepció hi han contribuït diferents factors: l'atípic procés de matrícula, l'espai de l'aula, molt aïllada de la resta, l'horari, el transport i el menjador diferenciats, i el fet de no integrar-se de ple en la dinàmica del funcionament d'una etapa.

Benestar personal. Tot i haver gaudit molt del treball amb aquests alumnes, ha estat un treball excessivament en solitari, amb una manca gairebé total de suport per part de l'EAP i dels serveis socials. L'únic suport que he trobat en relació als dubtes i neguits ha estat la direcció del centre. Aquest treball no pot ser mai el treball d'una sola persona, ha de ser el treball d'un equip. Sembla que amb el conveni que se signarà amb Salut Mental de la zona s'entrarà en una millor via de treball per al proper curs.

M'han estat molt útils el programa d'Hàbits de Treball Autònom, el Programa de Competència Social, l'anàlisi funcional de la conducta així com la utilització de programes d'economia de fitxes.

Per al proper curs proposo l'ampliació del grup amb dos o tres alumnes d'edats similars i la seva integració dins de la dinàmica de l'etapa primària adaptada de l'escola, així com la normalització plena de l'horari, el transport i el menjador.

Caldrà pensar, també, en l'organització d'activitats (per exemple, educació física, sortides pedagògiques...) (ARGAL, M.; MASFERRER, R.; PERATILLA, C., 2000) com ja s'havia fet amb altres grups del centre en col·laboració amb alguna escola ordinària propera.

A mig termini caldrà considerar la possibilitat de buscar un entorn menys restrictiu per a aquests alumnes sense esperar que arribin a esgotar tots els anys d'escolarització al centre.

És possible que el procés d'aïllament que s'ha produït a l'inici de la seva escolarització hagi estat positiu per tal de millorar molts aspectes de la seva conducta i de les seves habilitats socials. En situacions de petit grup augmenten les possibilitats de l'alumne de rebre elogis i reforçament positiu per les seves conductes adients respecte d'un grup-classe més nombrós, més incontrolable i en el qual fàcilment poden ser etiquetats i utilitzats com els alumnes causants i responsables de les situacions conflictives que es produeixen. Però en el moment en què la seva conducta ha assolit un punt d'estabilitat important faltaria trobar la manera de trencar aquest aïllament i d'inserir-los en contextos socials més normalitzats i inclusivament, tot abandonant la via de la segregació.

Malgrat que són alumnes que presenten una deficiència intel·lectual, un retard important en els seus aprenentatges escolars i problemes emocionals i de conducta, cal plantejar-se el repte de com es podria fer el pas cap a un entorn més inclusiu.

Conclusions i reflexions finals

La darrera decisió del sistema educatiu ha conduït al fet que aquests tres alumnes siguin exclosos dels programes educatius ordinaris i se'ls situï en un sistema d'educació especial: «Probablement significa que se'ls destina a un estil de vida i a una feina especials» (FLYNN i KOWALCZYK-MCPHEE, 1989).

La segregació educacional s'està convertint en una pràctica habitual amb aquest grup de població, i les dades d'abandonament escolar són molt altes. Més endavant apareixen problemes de feina, problemes per mantenir-la i problemes amb la justícia. És clar que no abordar els problemes dels alumnes actuals, no trobar-hi solucions, vol dir crear adults amb problemes socials i mentals abocats a viure dins del «territori comanche». El que no gastem en prevenció durant la infància i l'adolescència s'haurà de malgastar després amb escreix.

Aquests fets remarquen la necessitat de pensar mecanismes de suport efectius per a aquests alumnes. Encara que les dades posen en evidència que el sistema actualment està fracassant, hi ha indicis que aquests problemes es poden superar. Ara bé, el que queda clar és que la solució no passa per treure's el problema de sobre i traspassar-lo a un altre; cadascú l'ha

d'entomar des del seu lloc de treball i no esperar que sigui l'altre el qui tregui les castanyes del foc.

Si es pensa en la generalització d'aquesta experiència amb altres grups d'alumnes de característiques similars, s'haurien de buscar estratègies que permetin de generalitzar els beneficis que s'obtenen amb aquest tipus d'escolarització en uns entorns menys restrictius, com ho són els entorns en què en un futur aquests alumnes s'hauran de desenvolupar.

Grups d'alumnes amb aquestes característiques segurament tindrien una millor ubicació com a unitats especials en centres ordinaris, sempre que sigui possible un tipus d'organització temporal flexible que afavoreixi el procés d'adaptació i la regulació dels conflictes.

El consentiment dels professionals que han de treballar amb aquest tipus d'alumnes és un element clau per a l'èxit, no són tasques que puguin ser encarregades a l'últim que arriba.

Segurament mai tots les casos ni totes les situacions que es donen no són iguals. Són situacions que presenten moltes variables (edat de l'alumne i dels companys, nombre d'unitats i tipologia del centre, habilitats cognitives dels alumnes, reacció dels companys i de les seves famílies, família de l'alumne, possible patologia psiquiàtrica...). Malgrat les diferències que poden condicionar molt directament les possibles respostes, penso que es poden donar unes pautes generals d'actuació que ajudin a saber conduir alumnes amb aquestes característiques escolaritzats en un centre.

Segurament no podem canviar el passat d'aquests alumnes, però sí que podem incidir per canviar, o al menys intentar-ho, el seu present i ajudar-los, en la mesura del possible, a canviar el seu futur.

La confusió i la sensació de descontrol que generen aquestes conductes són importants. Trencar aquesta confusió és un element primordial. Cal analitzar el que passa, fer un registre i observar quins canvis podem introduir en l'entorn on es produeixen per tal d'afavorir alguna modificació.

Hem d'estar atents i no ens hem de deixar arrossegar per la confusió mental tant personal com d'organització i funcional que generen els problemes de conducta, i hem de buscar maneres d'actuar que no siguin d'evasió, de deixar-ho estar per un altre moment o de postergació. Són problemes que no s'arreglaran sols, i sobre els quals cal pensar i analitzar, amb l'ajuda de l'equip de mestres, la intervenció directa amb l'alumne

intentant de posar en marxa línies d'actuació clares. Mai no ens podem quedar quietos i esperar que tot se solucioni sol. Aquesta actitud sempre acaba sent una mala solució.

Davant de conductes disruptives més o menys intenses i freqüents, caldrà plantejar-se de prioritzar una disminució del grau i la freqüència d'aquestes conductes per davant de la transmissió d'aprenentatges. Si aconseguim més control emocional de ben segur que podrem incidir millor en els continguts acadèmics. Aquest plantejament cal que sigui assumit no només pel tutor de referència, sinó que caldrà fer-lo extensiu a la resta del claustre per tal que tothom tingui clares unes línies d'actuació que possiblement hauran de ser específiques per a cada alumne.

També cal que la família estigui informada puntualment de les propostes de l'escola i, sempre que sigui possible, els hem de demanar que col·laborin. És molt important defugir de culpabilitzar-los i evitar que puguin ser motiu de rebuig per part de la resta de famílies. El noi o el nen que a l'escola presenta determinades problemàtiques, també a casa les sol presentar, de manera que el grau d'angoixa de les famílies pot arribar a ser molt alt.

S'ha de procurar d'evitar les situacions de conflicte. Si s'ha portat un registre acurat i s'ha fet una anàlisi acurada de les situacions que volem canviar, i ho hem posat en comú, és possible que arribem a trobar quins moments són especialment conflictius, i fins i tot podrem fer previsions, estimar probabilitats i buscar estratègies per evitar-los. També ens anirà bé tenir diferents opcions i estratègies d'actuació preparades, per tal de saber en cada moment com hem d'actuar davant de les conductes que pot presentar l'alumne.

Si el nivell cognitiu de l'alumne ho permet, establir contractes simples de conducta pot ser interessant. Aquests contractes no poden fer referència a conductes generals, sinó que han de ser molt específics i concrets; han d'establir sempre algun tipus de recompensa.

La situació ideal és poder exercir el control conductual només amb la paraula, evitant els enfrontaments cos a cos. Arribar-hi comportarà haver assolit un bon nivell de relació amb l'alumne, i exercir una tutoria sistemàtica, aprofitar els petits èxits i facilitar el diàleg seran elements decisius per aconseguir-ho.

També seria important sumar-hi els elements següents:

- Actuacions en l'entorn familiar. L'entorn familiar d'aquests alumnes necessita ajuda. El primer que ha de percebre aquest entorn és que estem preocupats per l'alumne: ens preocupa el seu benestar emocional i veiem que no està bé, per la qual cosa estem disposats a treballar per ajudar-lo.
- Actuacions medicopsiquiàtriques i psicoterapèutiques. Una part important d'aquestes conductes tenen un component etiològic de malaltia mental; per tant, la participació del metge psiquiatre i del psicoterapeuta pot ser un element clau.

El repte està a trobar l'equilibri entre allò que és desitjable i allò que és possible, però és aconsellable de fer servir totes les estratègies que tenim al nostre abast per evitar l'aparició de «territorios comanche» dins el nostre sistema educatiu.

Referències bibliogràfiques

- ARGAL, M.; MASFERRER, R.; PERATILLA, C. (2000). «Juguem i aprenem plegats», *Guix*, núm. 265.
- A.V. (Consell de Redacció de la revista Suports) (1997). «Les conductes desafiadors: un problema o un repte?», *Suports*, vol. 1/núm. 2, p. 82-88.
- FLYNN, G. i KLOWALCYK-MCPHEE, B. (1989). «A school system in». Dins: S. STAINBACK; W. STAINBACK i M. FOREST (ed.). *Educating all students in the mainstream of regular education*. Baltimore: Paul H. Brookes, p. 29-42.
- REEP, A. C. i HORNER, R. H. (2000). *Análisis funcional de problemas de la conducta*. Madrid: Paranimfo.

Bibliografia complementària

- BORNAS, X. (1992). *El desenvolupament de l'autonomia personal*. Vic: Eumo Editorial.

- BUXERES, A. [et al.] (1988). «Implantació d'un programa d'hàbits de treball i autonomia». Dins: *Segones Jornades del Grup d'Investigació en Educació Especial*, «Documents d'Educació Especial», núm. 9. [Barcelona]: Generalitat de Catalunya. Departament d'Ensenyament. Secretaria General.
- CARR, E. G. [et al.] (1996). *Intervención comunicativa sobre los problemas de comportamiento: guía práctica para el cambio positivo*. Madrid: Alianza Editorial.
- DELORS, J. (1996). *Educació: hi ha tresor amagat a dins. Informe per a la UNESCO de la Comissió Internacional sobre Educació per al segle XXI*. Barcelona: Centre Unesco de Catalunya.
- GOLEMAN, D. (1996). *Inteligencia emocional*. Barcelona: Kairós.
- HARRIS, T. A. (1973). *Yo estoy bien, tú estás bien. Guía práctica de análisis conciliatorio*. Barcelona: Grijalbo.
- HARRIS, T. A. i HARRIS, A. B. (1985). *Para estar siempre bien*. Barcelona: Grijalbo.
- NISBET, J. i SUCKSMITH, J. (1987). *Estrategias de aprendizaje*. Madrid: Santillana.
- PALLARÈS, M. (1993). *Técnicas de grupo para educadores*. Madrid: Publicaciones ICCE, 8a ed.
- PÉREZ-REVERTE, A. (1994). *Territorio comanche: un relato*. Madrid: Ollero & Ramos.
- SEGURA MORALRES, M. [et al.]. *Programa de Competència Social*. Barcelona: Generalitat de Catalunya. Departament d'Ensenyament.

Ricard Masferrer i Clarà és psicòleg i actualment treballa al CEIP Pau Casals de Sabadell.
