

EL TDAH: detecció i actuació en l'àmbit educatiu

Materials per a l'atenció a la diversitat

Guia per a mestres i professors

Educació primària

Educació secundària obligatòria

URL: www.gencat.cat/ensenyament



Aquest llibre està publicat amb una llicència Creative Commons Reconeixement-No comercial-Compartir igual 3.0 Espanya.

Per veure'n una còpia, visiteu:

<http://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/3.0/es/legalcode.ca>

Els termes de la llicència impliquen que aquest material pot ser:

- reproduït, distribuït i comunicat públicament sempre que se'n reconegui l'autoria;
- reproduït, distribuït i comunicat públicament sempre que l'ús no sigui comercial, i
- utilitzat per generar una obra derivada sempre que aquesta quedi subjecta a una llicència idèntica a aquesta.

© Generalitat de Catalunya
Departament d'Ensenyament

Elaboració: Direcció General d'Educació Infantil i Primària
Direcció General d'Educació Secundària Obligatòria i Batxillerat

Edició: Servei de Comunicació i Publicacions

1a edició: abril de 2013

Disseny de la coberta: Estudi Carme Vives

Impressió: Agpograf, SA

Tiratge: 500 exemplars

Dipòsit legal: B-9.325-2013

ÍNDIX

PRESENTACIÓ	5
1. QUÈ ÉS EL TDAH?	8
1.1. Les dificultats associades al TDAH	10
2. CARACTERÍSTIQUES DELS ALUMNES AMB TDAH	11
2.1. Funcionament cognitiu	12
2.1.1. Funcions executives	13
2.2. Regulació de la conducta	15
2.2.1. Entorn escolar	16
3. DETECCIÓ DELS SENYALS D'ALERTA DEL TDAH	17
3.1. Abans dels 6 anys	18
3.2. Des dels 6 anys fins a l'adolescència	19
3.3. Graella d'observació per a nens de 6 anys o més grans	20
3.4. Criteris per a la intervenció	22
4. AVALUACIÓ I DIAGNÒSTIC DEL TDAH	23
5. INTERVENCIÓ A L'ESCOLA	24
5.1. Gestió de l'aula	25
5.1.1. Pràctiques docents que incrementen el compromís i la implicació en les activitats d'aprenentatge	26
5.1.2. Fer visibles les normes i el temps	27
5.1.3. Organització i planificació de l'activitat dels alumnes de l'etapa d'educació secundària	28
5.1.4. Incrementar els incentius	30
5.1.5. Conseqüències del comportament inadequat	31
5.1.6. Protocol per valorar la gestió de l'aula per a les etapes d'educació infantil i educació primària	32
5.1.7. Protocol per valorar la gestió de l'aula per a l'etapa d'educació secundària	34
5.1.8. Protocol per a la informació i seguiment de les actuacions de l'equip docent	37
5.2. Suport personalitzat	39
5.2.1. Habilitats d'autocontrol i autogestió	41
5.2.2. Sistema d'incentius i de seguiment del progrés	42
5.2.3. Graella de valoració del sistema d'incentius i seguiment del procés	44
5.2.4. Models de registre de seguiment del progrés per a l'alumne	46
5.2.5. Autoinstruccions	47
5.2.6. Model de registre d'autoinstruccions	48
5.2.7. Reforçar l'autoestima	49
5.3. Pla individualitzat	50

6. COL·LABORACIÓ ENTRE FAMÍLIA I ESCOLA.....	51
6.1. Les entrevistes amb les famílies	52
6.2. Protocol per acordar objectius de treball amb les famílies	53
6.3. Graella per acordar objectius de treball amb les famílies	55
7. PER SABER-NE MÉS: RECURSOS, MATERIALS, PUBLICACIONS	56
BIBLIOGRAFIA.....	60

“Jo de petit tenia TDAH, però, com que això no es coneixia, deien que era trapella i nerviós, que em distreia i que era incapaç d'estar-me un minut assegut. Suspenia a l'escola i els meus pares estaven molt preocupats. Amb el temps no m'he curat, però he après a canalitzar aquest excés d'energia de forma constructiva. Vaig tenir la sort de trobar persones que em van ajudar en l'adolescència”.

Luis Rojas Marcos, professor de psiquiatria
de la Universitat de Nova York

PRESENTACIÓ

Totes les persones tenen dificultats ocasionals per romandre asseguts, parar atenció o controlar la impulsivitat. Però, per a alguns infants i adolescents la dificultat és tan manifesta i persistent que condiciona el seu desenvolupament personal, així com les relacions amb les altres persones i la seva adaptació a l'entorn familiar, escolar i social.

La normativa existent recull la importància de la identificació i atenció educativa a l'alumnat amb TDAH, ja que el TDAH pot obstaculitzar el seu accés al currículum i limitar el seu èxit escolar.

La Llei 12/2009, de 10 de juliol, d'educació, diu a l'article 82, sobre els criteris d'organització dels centres per a atendre els alumnes amb trastorns d'aprenentatge o de comunicació relacionats amb l'aprenentatge escolar, el següent:

- “1. El projecte educatiu de cada centre ha d'incloure els elements metodològics i organitzatius necessaris per a atendre adequadament els alumnes amb trastorns d'aprenentatge o de comunicació que puguin afectar l'aprenentatge i la capacitat de relació, de comunicació o de comportament.
- ”2. L'Administració educativa ha d'establir, per mitjà dels serveis educatius, protocols per a la identificació dels trastorns d'aprenentatge o de comunicació i l'atenció metodològica adequada.”

L'article 11 del capítol IV del Decret 142/2007, de 26 de juny, pel qual s'estableix l'ordenació dels ensenyaments de l'educació primària, regula que la intervenció educativa es regirà pel principi d'atenció a la diversitat, base d'una escola inclusiva. Els mecanismes que es posaran en pràctica per fer-la efectiva seran organitzatius, curriculars i metodològics. Així mateix regula que el Departament d'Ensenyament ha de posar les condicions necessàries perquè l'alumnat amb necessitats específiques de suport educatiu pugui assolir el màxim desenvolupament de les seves capacitats personals i els objectius del currículum i, per tant, s'asseguren les mesures curriculars i organitzatives adients.

L'article 13 del capítol IV del Decret 143/2007, de 26 de juny, pel qual s'estableix l'ordenació dels ensenyaments de l'educació secundària obligatòria, regula que l'educació secundària obligatòria s'organitza d'acord amb els principis de l'educació comuna i d'atenció a la diversitat de l'alumnat. Les mesures d'atenció a la diversitat tenen com a objectiu atendre les necessitats educatives de cada alumne per poder assolir les competències bàsiques, els objectius educatius i els continguts de l'etapa. Ni la diversitat sociocultural de l'alumnat, ni la diversitat en el procés d'aprenentatge, ni les discapacitats, poden suposar cap tipus de discriminació que els impedeixi aconseguir els objectius previstos i la titulació corresponent.

L'article 17 del capítol 5 del Decret 142/2008, de 15 de juliol, pel qual s'estableix l'ordenació dels ensenyaments del batxillerat, regula que per a l'alumnat amb trastorns o dificultats específiques d'aprenentatge i per facilitar-li l'accés al currículum, s'han de preveure i facilitar les ajudes tècniques necessàries, i s'han d'adaptar els materials d'aprenentatge i el calendari, si cal, tant de les activitats d'aprenentatge com d'avaluació.

L'article 3 del capítol 2 del Decret 299/1997, de 25 de novembre, sobre l'atenció educativa a l'alumnat amb necessitats educatives especials, disposa que les necessitats educatives especials de l'alumnat s'identificaran, avaluaran i determinaran mitjançant un procés d'avaluació psicopedagògica. El Departament d'Ensenyament ha d'establir els criteris i procediments per efectuar aquesta avaluació psicopedagògica.

Conèixer i comprendre els riscos que pot comportar el TDAH per a l'aprenentatge i per al desenvolupament psicoemocional dels infants i els joves és tan essencial com conèixer i comprendre els factors i els processos que els impulsen i els afavoreixen.

En l'actualitat existeixen dos enfocaments del tractament dels trastorns i les dificultats que condicionen o incideixen en l'aprenentatge: l'enfocament en el risc i l'enfocament en la resiliència. Aquests dos enfocaments, lluny d'oposar-se, es complementen, s'enriqueixen l'un a l'altre i fan possible una anàlisi positiva i eficaç de l'aprenentatge de l'alumne i de la intervenció educativa.

L'enfocament en el risc consisteix a avaluar quines característiques i circumstàncies personals i de l'entorn s'associen a la probabilitat de produir perjudicis al desenvolupament personal, familiar, escolar i social dels alumnes amb TDAH.

L'enfocament en la resiliència consisteix a avaluar quines característiques i circumstàncies personals i de l'entorn afavoreixen un ajustament adequat i fan possible afrontar amb èxit els reptes i les dificultats inherents als processos d'aprenentatge escolar i social.

Aquesta *Guia* s'ha elaborat a partir d'aquests dos enfocaments. D'una banda, descriu en l'àmbit escolar els obstacles que suposa el TDAH per al desenvolupament harmònic dels infants i dels joves. De l'altra, procura donar eines als docents per encaminar-se cap a les actuacions, les estratègies educatives i els aspectes positius que disminuiran els obstacles, en restringiran les conseqüències i impulsaran l'èxit personal i escolar de tot l'alumnat, inclosos els alumnes amb TDAH.

L'anàlisi qualitativa d'un estudi longitudinal de 20 anys realitzat al Frostig Center de Pasadena (EUA)¹ i publicat l'any 2003, va permetre identificar un conjunt de factors que distingien significativament les persones que, tot i tenir un diagnòstic de trastorns d'aprenentatge durant la infantesa, s'havien adaptat amb èxit a la vida adulta. Aquests denominats "atributs d'èxit" eren els següents:

- *Autoconsciència*
Considerada com l'habilitat per enquadrar la dificultat d'aprenentatge veient-la com un aspecte més d'un mateix i una consciència realista tant dels talents i les habilitats com de les limitacions.

1. GOLDBERG, R.J.; HIGGINS, E.L.; RASKIND, M.H.; HERMAN, K.L. "Predictors of Success in Individuals with Learning Disabilities: A Qualitative Analysis of a 20-Year Longitudinal Study". *Learning Disabilities Research & Practice* (2003). Volum 18. Pàgines 222-236.

- *Proactivitat*
Compromís actiu i implicació amb el món, sentiment de poder, control i responsabilitat sobre el destí, habilitat per prendre decisions i executar-les responsablement, disposició per consultar els altres i flexibilitat per considerar les opcions.
- *Perseverança*
Persistència en l'esforç per aconseguir objectius malgrat les dificultats i habilitat per reajustar-les, aprendre de les dificultats i reconèixer el valor de l'adversitat.
- *Establiment d'objectius*
Determinar objectius realistes, clars i flexibles en diferents dominis, i planificar-ne les estratègies.
- *Disponibilitat i ús efectiu de l'ajut*
L'habilitat per saber quan es necessita ajut, de qui o d'on es pot obtenir en funció del tipus de necessitat i la percepció d'un mateix com a element de l'ajut.
- *Estratègies d'afrontament emocional*
Desenvolupar els mitjans per reduir i gestionar l'estrès, la frustració i altres aspectes emocionals associats a les dificultats d'aprenentatge mantenint un punt de vista positiu.

Aquestes habilitats són presents, es poden potenciar i desenvolupar en els alumnes amb TDAH, cosa que certament exigeix un esforç i dedicació dels adults que els envolten.

Aquesta *Guia* neix amb la voluntat de sumar-se al coneixement, a la motivació i a l'esforç dels docents per aconseguir que tot l'alumnat assoleixi el màxim èxit personal i escolar.

Alba Espot

Directora general d'Educació Infantil i Primària

Teresa Pijoan

Directora general d'Educació Secundària
Obligatòria i Batxillerat

1. QUÈ ÉS EL TDAH?

El trastorn per dèficit d'atenció amb o sense hiperactivitat (TDAH) és un trastorn d'origen neurobiològic que s'inicia a l'edat infantil i que afecta entre un 3 a 7 % de nens i joves en edat escolar. Es caracteritza per un nivell d'impulsivitat, activitat i atenció no adequats a l'edat de desenvolupament.

Molts nens i adolescents amb TDAH tenen dificultats per regular el seu comportament i ajustar-se a les normes esperades per a la seva edat i, com a conseqüència, presenten dificultats d'adaptació al seu entorn familiar, escolar i en les relacions amb iguals. Sovint el seu rendiment està per sota de les seves capacitats i poden presentar trastorns emocionals i del comportament (American Psychiatric Association, 2001).

Es descriuen tres subtipus de TDAH:

Tipus inatent:

- Dificultats per mantenir l'atenció.
- Descuits o oblitats persistents.
- Comportaments al marge de la tasca que han de fer.
- Tendència a la distracció.
- En general, està associat a un estil cognitiu lent i a dificultats d'aprenentatge.

Tipus hiperactiu/impulsiu:

- Moviments motors excessius.
- Impulsivitat verbal i/o conductual.
- Pot associar-se a comportament problemàtic.

Tipus combinat:

- Combinació d'ambdós tipus.

El TDAH té efectes en la vida diària dels nens i joves fent difícils les rutines i les activitats de la vida quotidiana. Solen tenir problemes per organitzar-se, mantenir-se atents, planificar i pensar abans d'actuar. Poden ser inquietos, ineficaços per adaptar-se ràpidament a situacions canviants i fer molt de soroll.

Aquestes manifestacions conductuals es produeixen en tots els entorns: la família, l'escola o l'institut i altres contextos socials, tot i que es poden percebre amb intensitat diferent. Amb l'edat canvien els símptomes, tendeix a disminuir la hiperactivitat, però perdura la impulsivitat i la inatenció.

Aquests símptomes han hagut de manifestar-se abans dels 7 anys i causar un deteriorament funcional.

Les manifestacions clíniques dels símptomes nuclears del TDAH segons el DSM-IV-TR² (American Psychiatric Association, 2001) fan referència a:

Hiperactivitat que es manifesta per un excés d'activitat motriu i/o cognitiva, en situacions que resulta inadequat fer-ho.

L'edat fa que variï la manifestació d'hiperactivitat. Durant l'educació infantil, els nens poden mostrar una hiperactivitat generalitzada que no depèn ni de l'espai ni de l'activitat. Durant l'edu-

2. DSM: Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders.

cació primària, la conducta hiperactiva pot aparèixer en algunes situacions, especialment si són poc rutinàries i estructurades: sovint fan més soroll o parlen excessivament en els moments de més tranquil·litat. Durant l'educació secundària, sembla predominar la sensació d'inquietud i els canvis d'activitat sense finalitzar les tasques.

Inatenció que s'observa en les dificultats per mantenir l'atenció durant un període de temps, tant en tasques escolars com familiars i socials.

Aquests alumnes sembla que no escoltin, ni segueixin les instruccions. Tendeixen a oblidar i perdre objectes. Fer esforços mentals sostinguts i acabar les tasques poden ser reptes desmesurats. Solen distreure's amb facilitat i parar atenció en aspectes irrellevants de la conversa o de la tasca.

La inatenció es fa més evident quan el nen va creixent i quan les tasques escolars demanen una activitat cognitiva persistent.

Impulsivitat que es posa en evidència en la dificultat per esperar torn o ajornar les accions, impaciència poc continguda i precipitació.

Durant l'educació infantil, els nens amb TDAH tendeixen a tocar-ho tot, a respondre amb immediatesa davant qualsevol fet que els cridi l'atenció. Durant l'educació primària, interrompen constantment i els costa molt esperar el torn. A l'educació secundària, es manifesta en l'execució i la finalització irreflexiva de les tasques o augmentant l'enfrontament i els conflictes amb els adults.

1.1. Les dificultats associades al TDAH

Els nens i els joves amb TDAH poden tenir altres trastorns o dificultats associades que requereixin ajuts i suports complementaris. Alguns d'aquests trastorns o dificultats poden ser (Hidalgo i Soutullo, 2006):

MOLT FREQUENTS (MÉS DEL 50 %)
<ul style="list-style-type: none"> • Trastorns de conducta. Conductes inadaptades que desafien les normes, les regles i els drets dels altres. • Risc més alt de desajustament i rebuig social. • Trastorn negativista desafiant. Desobediència i hostilitat cap a les figures d'autoritat, a vegades com a conseqüència de frustracions.
FREQUENTS (FINS AL 50 %)
<ul style="list-style-type: none"> • Trastorns específics de l'aprenentatge: problemes de la lectura (dislèxia), de l'escriptura (disgrafia), alteracions del càlcul matemàtic (discalcúlia), del llenguatge amb poques habilitats per expressar-se. • Trastorn d'ansietat: per separació, per estrès psicosocial, fòbies. • Trastorn en el desenvolupament de la coordinació: hipotonia generalitzada, malaptesa en la psicomotricitat fina per impulsivitat, inhabilitat per a l'esport.
MENYS FREQUENTS (DEL 20 %)
<ul style="list-style-type: none"> • Trastorn de tics (alguns autors estimen que el 60 % de les persones que tenen trastorn de tics, tenen TDAH). • Trastorn depressiu i trastorns afectius: es manifesten amb baixa autoestima, irritabilitat, manca d'energia, somatitzacions i problemes de son.

2. CARACTERÍSTIQUES DELS ALUMNES AMB TDAH

Per les seves característiques, els infants i joves amb TDAH mostren un rendiment escolar més baix del que esperariem ateses les seves possibilitats cognitives. Les formes pròpies d'afrontar la tasca (impulsivitat, desatenció o escassa persistència), la poca capacitat de planificació (precipitació o exigua memòria de treball) i la possible presència d'altres trastorns d'aprenentatge i/o de conducta associats, com ara la dislèxia, fan a l'alumne amb TDAH molt vulnerable a fracassar en el seu procés d'aprenentatge.

Les manifestacions del TDAH varien al llarg de la vida de les persones, els trets relacionats amb l'excés de moviment i d'inquietud solen deixar pas a la manca d'atenció i la impulsivitat que, tot i mantenir-se present, s'apaivaga. En el quadre següent se sintetitzen els trets més característics segons l'edat (Mena *et al.*, 2006).

DURANT L'ETAPA D'EDUCACIÓ INFANTIL
<ul style="list-style-type: none"> • Predomina la hiperactivitat i la impulsivitat. • El nen es mostra molt mogut i imprudent, corre sense parar, toca i juga amb objectes, sembla no seguir cap ordre i no obeeix, canvia de joc constantment, no s'entreté gaire amb cap activitat. • Necessita molta supervisió.
DURANT L'ETAPA D'EDUCACIÓ PRIMÀRIA
<ul style="list-style-type: none"> • Destaca la dificultat que té per adquirir bons hàbits tant els d'higiene com els escolars. • Pot aixecar-se sovint de la cadira durant les classes, gronxar-se contínuament, fer sorolls amb la boca o cantar. • Pot contestar de manera precipitada fins i tot abans que s'acabi de formular la pregunta. A més, pot fer comentaris inapropiats que generen conflictes. • Persisteixen els problemes d'obediència: normalment pares i mestres opinen que es porta malament i s'enfaden amb ell. • A classe es distreu amb qualsevol cosa, fins i tot amb els seus propis pensaments, i així queda interrompuda la feina que està fent. També pot perdre o oblidar objectes necessaris. • Pot tenir problemes de relació amb els companys, mostrant fàcilment ràbia escassament continguda.
DURANT L'ETAPA D'EDUCACIÓ SECUNDÀRIA
<ul style="list-style-type: none"> • Probablement, ja no es percep la hiperactivitat i és capaç de romandre assegut, encara que li sigui difícil seguir les classes. • Es mantenen les dificultats d'atenció, així com la impulsivitat. • Prenen una especial rellevància les dificultats d'organització i planificació, del control del temps i de l'establiment de prioritats. • Pot parlar o actuar sense pensar i això pot generar més d'una baralla o conflicte amb els companys, professors o pares.

2.1. Funcionament cognitiu

Als alumnes amb TDAH els costa molt autogovernar-se i mostren una dificultat excessiva (en relació amb l'edat de l'infant o l'adolescent) en inhibir la resposta impulsiva davant les necessitats o desitjos interns i davant estímuls externs (Barkley, 1999).

Els processos bàsics d'inhibició de la resposta impulsiva (Servera-Barceló, 2005) són:

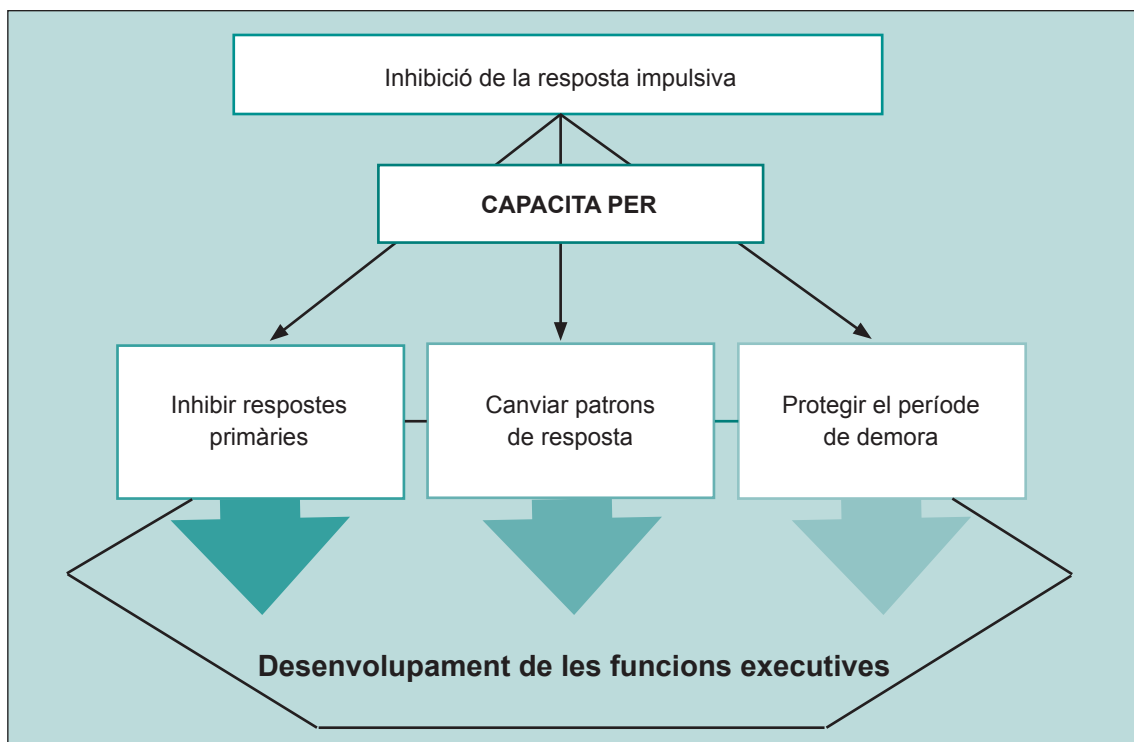
- La capacitat per inhibir respostes automàtiques relacionades amb l'obtenció de gratificació immediata (pròpies de la primera infància).
- La capacitat per canviar patrons de resposta habituals i permetre una demora en la presa de decisions.
- La capacitat per protegir aquest període de demora i les respostes autodirigides (control d'interferència).

Per exemple: els nadons, quan perceben la sensació de fam, inicien el plor i només l'aliment podrà consolar-los. Gradualment, aprenen que els preparatius del menjar i les paraules dels pares indiquen la proximitat de l'àpat. Finalment, els horaris i les rutines quotidianes acaben regulant l'alimentació sense que la sensació de fam domini el comportament, de manera que no és estrany trobar un nen que no vol anar a menjar perquè està immers en una activitat que el diverteix, malgrat percebi la sensació de fam.

L'autoregulació s'inicia en el moment que el nen és capaç d'inhibir les respostes automàtiques com a respostes habituals i comença a establir demores sobre les seves accions per avaluar-ne la conveniència.

L'alumne amb TDAH té especials problemes per inhibir tant les respostes associades al reforçament positiu (vol obtenir gratificacions ràpides), com les relacionades amb les situacions negatives (per evitar un estímulo o activitat desagradable).

Aquesta dificultat d'inhibició afecta el desenvolupament de les funcions executives.



2.1.1. Funcions executives

Les funcions executives són una àmplia gamma d'operacions cognitives que permeten planificar i seleccionar objectius, començar i acabar una tasca, sostenir una activitat en la ment mentre es va fent, deixar de banda les distraccions, canviar les estratègies quan fa falta, auto-regular-se i controlar les accions.

Les funcions executives és divideixen en les àrees següents (Barkley *et al.*, 2008):

La memòria de treball verbal i no verbal
<p>La memòria de treball, tant la verbal com la no verbal, també anomenada memòria operativa, permet mantenir activada una quantitat limitada d'informació necessària per guiar la conducta "en directe".</p> <p>Això vol dir que mentre es va realitzant l'acció, les persones necessiten disposar d'una representació mental tant de l'objectiu com de la informació rellevant (per exemple: l'ordre planificat de les accions).</p> <p>La memòria de treball té elements comuns amb la memòria prospectiva que implica el record de la intenció de fer alguna cosa.</p>
Autoregulació de l'afecte/motivació/excitació
<p>Els processos d'autoregulació de l'afecte, la motivació i l'excitació estan presents durant l'acció cap a un determinat objectiu.</p> <p>En absència d'estímul externs, és el propi subjecte qui activa, manté i regula el to emocional i motivacional orientat cap a un objectiu.</p>
La reconstitució
<p>La reconstitució fa referència a la capacitat del llenguatge per representar objectes, accions i propietats que existeixen en l'entorn; fent un procés d'anàlisi i un altre de síntesi.</p> <p>Dit d'una altra manera, l'habilitat per organitzar una estratègia (separar les seqüències conductuals) i l'habilitat per crear una estratègia (combinar les seqüències i construir-ne de noves).</p>
El control motor
<p>El control motor fa referència al conjunt de conductes que es posen en marxa per assolir un objectiu en un procés d'autoregulació.</p> <p>Incorpora la capacitat per generar conductes noves i creatives en el moment en què es necessiten i la capacitat per reconstruir i representar internament la informació de l'entorn (Servera-Barceló, 2005).</p>

El fet que en les persones amb TDAH les funcions executives no es desenvolupen de forma eficient genera nombroses fragilitats que van des de la manca de memòria i d'atenció en simples activitats quotidianes, fins a la incapacitat de resolució de problemes i d'afrontament de situacions adverses o d'adaptació a l'entorn social.

La desinhibició conductual té els efectes següents en les funcions executives:

- Debilita la memòria de treball no verbal.
- Limita la memòria de treball verbal pel retard en el desenvolupament de la internalització de la parla.

- Causa immadura en els processos d'autoregulació de l'afecte, la motivació i l'excitació.
- Malmet els processos de reconstitució necessaris per analitzar i organitzar una estratègia.
- Redueix el control motor.

Quan la memòria de treball no verbal és dèbil
<ul style="list-style-type: none"> • Dificultat per retenir esdeveniments a la ment • Dificultat per actuar sobre els esdeveniments • Limitada capacitat d'imitació de seqüències complexes • Inefectivitat en la recuperació d'esdeveniments i en la seva previsió • Autoconsciència limitada • Deficiències en la conducta governada per regles • Problemes d'organització temporal
Quan la memòria de treball verbal és dèbil i endarrereix la internalització de la parla
<ul style="list-style-type: none"> • Capacitat reduïda de reflexió • Dèbil capacitat de solució de problemes (autoqüestionar-se) • Deficiències en la conducta governada per regles (instrucció) • Menys generació efectiva de regles/objectius • Deficient comprensió lectora • Retard en el raonament moral
Quan l'autoregulació de l'afecte/motivació/excitació és immadura
<ul style="list-style-type: none"> • Limitada autoregulació de l'afecte i les emocions • Menys perspectiva i objectivitat en els efectes socials • Poca motivació per a l'autoregulació • Poca autoregulació de l'excitació al servei de l'acció orientada a un objectiu
Quan la reconstitució està malmesa
<ul style="list-style-type: none"> • Anàlisi limitada i sintètica de la conducta • Reduïda fluència verbal i conductual • Menor creativitat i diversitat en la conducta orientada a un objectiu • Retard en la capacitat per sintetitzar conductes • Menys habilitat en preparar accions estratègiques que incrementin els resultats dels coneixements i l'esforç esmerçats
Quan el control motor està reduït i la reconstitució mamesa
<ul style="list-style-type: none"> • Dificultat per mantenir l'acció cap a un objectiu • Dificultat per flexibilitzar l'acció davant els problemes que es van produint durant la realització d'una tasca • Repetició sistemàtica de comportaments i solucions ineficaces

2.2. Regulació de la conducta

Si el TDAH és un problema relacionat amb la manca d'habilitat per inhibir respostes, es pot suposar que els infants i joves amb TDAH tindran problemes en quatre habilitats mentals (Barkley, 1999):

Separar els fets dels sentiments
<p>La possibilitat d'inhibir els impulsos i demorar la resposta proporciona temps al cervell per separar les emocions que desperta un esdeveniment concret de la informació o contingut d'aquest mateix esdeveniment.</p> <p>Aquest enfocament explica per què els infants i joves amb TDAH són més emotius, comparats amb altres infants i adolescents. Certament això és un desavantatge quan es necessita fredor i calma per adaptar-se a una situació concreta, però és un avantatge quan l'apassionament és desitjable, com en les activitats creatives en general.</p> <p>Els alumnes amb TDAH poden aprendre a inhibir la seva conducta, però és un aprenentatge que cal anar fent al llarg del temps amb ajut de la família i els docents. La seva habilitat per separar les emocions de la informació no està alterada, senzillament no controlen els impulsos el temps suficient per fer-ho.</p>
El sentit del passat i del futur
<p>La possibilitat d'inhibir la conducta i, per tant, de demorar l'aparició de la resposta, permet pensar en la situació, estudiar-la amb detall, cercar records d'experiències anteriors i donar-li sentit. Així, els aprenentatges anteriors influeixen en la forma de respondre.</p> <p>Aquesta possibilitat de pensar en el passat també permet crear futurs hipotètics sobre els quals construir la resposta, projectant de forma anticipada les conseqüències que se'n derivin.</p> <p>Com que la possibilitat de preveure els esdeveniments futurs és limitada, la possibilitat de preparar-se per a una situació adversa també ho és. D'aquesta manera pot ser que, als alumnes amb TDAH, els agafi desprevinguts, despistats i, això, incrementa la resposta emocional, ja de per si d'alta intensitat.</p>
Parlar-se a un mateix
<p>El llenguatge intern que permet reflexionar i explorar apareix en el moment que s'inhibeix la conducta. Aquest llenguatge intern guia les accions i permet ordenar mentalment procediments a seguir.</p> <p>Fer plans i dur-los a terme o plantejar objectius i aconseguir-los és possible gràcies al llenguatge intern que ajuda a gestionar l'atenció, la memòria i a anticipar-se als possibles entrebancs o interferències.</p> <p>Els alumnes amb TDAH són menys experts i eficaços per parlar-se a si mateixos i, per tant, en mantenir la direcció per assolir un objectiu concret o per resoldre un problema.</p>
Desglossar i recombinar la informació
<p>La inhibició de la conducta i la parla interna permeten desglossar la informació en parts o unitats petites (anàlisi) i recombinar aquestes parts per fer un nou missatge o una nova instrucció (síntesi). Aquest procés s'anomena reconstitució.</p> <p>Els alumnes amb TDAH semblen tenir més dificultats per desglossar la informació perquè les divisions que fan dels diferents aspectes són més àmplies i superficials. Per exemple, en les activitats d'exploració d'objectes els nens amb TDAH els avaluem de forma ràpida i poc aprofundida.</p>

2.2.1. Entorn escolar

Convé parar atenció en alguns aspectes que, en l'entorn escolar, poden interferir fortament en el desenvolupament social de l'alumne i en l'adaptació escolar: la conducta problemàtica, la baixa autoestima i fragilitat emocional i, per acabar, la inflexibilitat i la conducta explosiva.

Els infants i els joves amb TDAH poden quedar-se atrapats en certs esquemes de comportament. Pot semblar que tot ho fan malament perquè el comportament inadequat es dona una vegada i una altra, i així repetidament.

Pot passar que els adults també es quedin atrapats en la forma de respondre a aquestes conductes i utilitzin un patró d'actuació concret que s'allunyi de l'ajut que pot necessitar l'alumne per regular la seva conducta.

D'aquesta forma, s'estableix un cercle viciós que acaba limitant la interacció i enterbolint la relació de tots els participants. Alguns adults diuen: "Sempre l'estem castigant i el seu comportament no fa més que empitjorar".

Com a conseqüència de la fricció contínua amb els adults, els infants i joves amb TDAH poden desenvolupar altres problemes de caire emocional.

Poden mostrar-se més insegurs, estar més "enganxats" a les persones del seu entorn més proper. Poden comportar-se, en general, com si els seus sentiments fossin fràgils i fàcils de ferir. Fins i tot, poden mostrar-se, habitualment, enfadats.

Hi ha infants i joves amb TDAH que no s'agraden a si mateixos i mostren una baixa autoestima que pot manifestar-se, paradoxalment, prenent la forma de comportaments altius i prepotents.

Aquest conjunt de factors origina ineficàcia per afrontar les situacions i els esdeveniments adversos. Tenen poques eines i estratègies personals per respondre a l'estrès. Sentim sovint la frase "aquest alumne no tolera la frustració", la realitat és que no saben com resoldre els petits i grans problemes o les decepcions comuns de la vida quotidiana.

Les dificultats nuclears del TDAH sumades als possibles efectes secundaris, poden provocar que l'alumne es mostri inflexible, resistent als canvis, exigent i oposicionista. La rigidesa cognitiva pot imposar-se i la flexibilitat necessària per adaptar-se als canvis de l'entorn veure's obstaculitzada.

En aquestes situacions, augmenta la probabilitat d'aparèixer conductes explosives que poden prendre forma d'agressió verbal i/o física.

3. DETECCIÓ DELS SENYALS D'ALERTA DEL TDAH

Tot i que el diagnòstic del TDAH ha de ser realitzat per especialistes, la detecció i identificació dels primers símptomes sol produir-se en els entorns habituals de l'alumne: l'espai familiar i el centre educatiu.

A les aules, el professorat disposa d'un marc privilegiat per detectar i identificar alumnes susceptibles de presentar un TDAH. Sovint, les famílies també detecten dificultats d'adaptació, sobretot quan existeix molta hiperactivitat o impulsivitat. En els casos en què el dèficit d'atenció és el símptoma més present, l'aula és el marc idoni per observar-los. A les aules podem identificar (Orjales, 2005):

1. Alumnes que presenten símptomes significatius tant d'hiperactivitat/impulsivitat com de dèficit d'atenció. És el grup més nombrós i de fàcil detecció.
2. Alumnes que mostren hiperactivitat i impulsivitat cròniques (durant mesos) per sobre del que és habitual en els companys de la seva edat i que no presenten símptomes de dèficit d'atenció. Aquest grup pot costar més de detectar perquè els alumnes poden tenir un rendiment acadèmic adequat per diverses raons.
3. Alumnes que mostren manca d'atenció, que es despisten sovint, que treballen amb molta lentitud i de forma inconstant sense símptomes clars d'hiperactivitat/impulsivitat.

Actualment, la diagnosi clínica del TDAH es fa dels 6 anys en endavant. No obstant això, abans d'aquesta edat es poden observar indicadors de risc o senyals d'alerta que facin aconsellable la intervenció educativa i/o psicopedagògica.

3.1. Abans dels 6 anys

No existeixen criteris fiables per a la detecció de símptomes de TDAH en infants més petits de 6 anys. Tanmateix, hi ha estudis que destaquen dos possibles factors predictors del desenvolupament posterior del TDAH (Barkley, 1999):

- les característiques de personalitat dels primers anys de vida,
- els estils educatius inestables i hostils.

La personalitat d'un nen és el resultat de la interacció del seu temperament amb l'entorn educatiu on es desenvolupa. El temperament fa referència a la part "heretada" de la seva personalitat. Tanmateix, encara que el nen neixi amb aquesta "motxilla biològica", les influències externes donen forma a les respostes dels nadons i, fins i tot, poden alterar subtilment l'estructura mateixa del cervell. En els estudis realitzats per Campbell (Barkley, 1999), el 50 % de nens que, entre els 2 i 3 anys, es mostraven excessivament actius, amb poca atenció i lleugerament desafiants, no van evidenciar problemes de comportament després dels 6 anys.

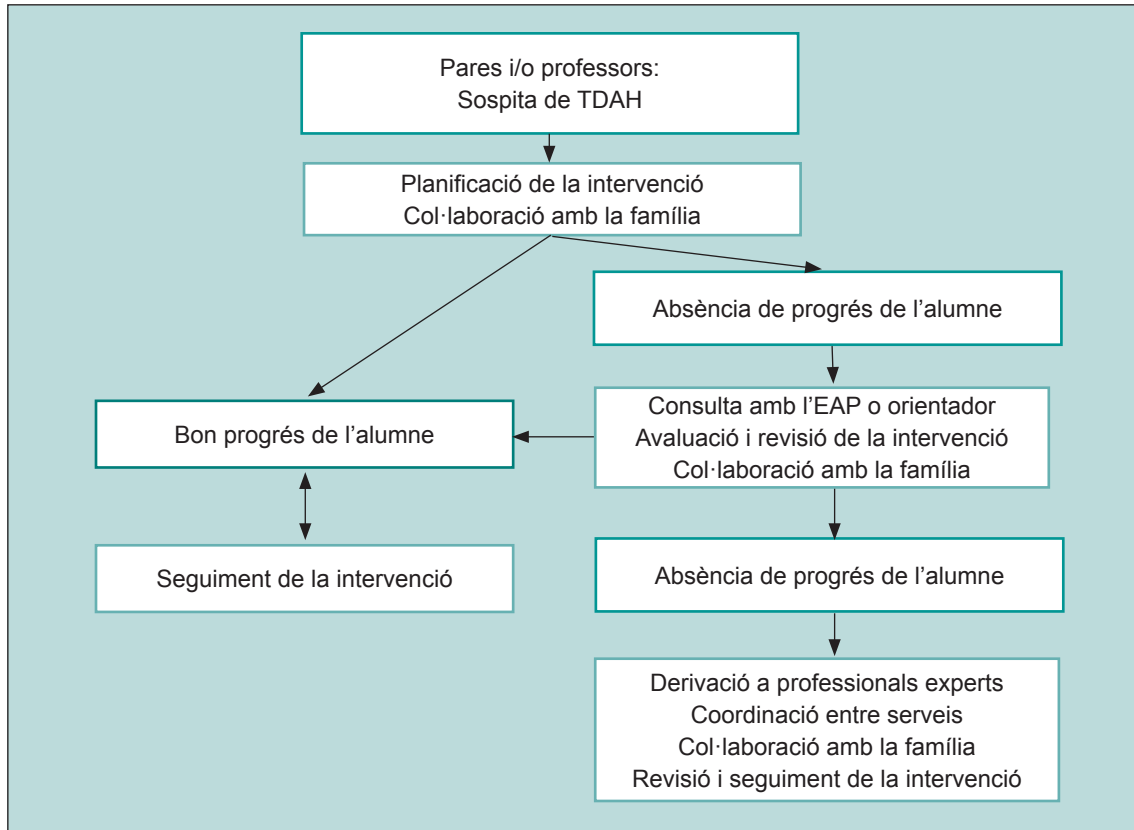
Si bé abans dels 6 anys no sol diagnosticar-se el TDAH, podem observar en els infants alguns trets precoços que poden justificar una intervenció educativa específica i, fins i tot, la derivació als serveis de salut i serveis d'atenció precoç. Aquests trets són els següents (Turecki i Tonner, 2003):

- **Alt nivell d'activitat i impulsivitat** en molts entorns quotidians, a casa, a l'aula, al pati, al cotxe...
- **Distracció.** Pot semblar que no escolti. Això és comú a molts nens petits, però apareix d'una manera més intensa.
- **Persistència negativa i mala adaptabilitat.** Es mostra obstinat i sol rebutjar els canvis un cop s'acostuma a certes coses. Pot ser molt persistent quan li agrada una activitat.
- **Retraïment inicial.** Davant la presència de persones estranyes o d'una experiència nova, pot aferrar-se a l'adult de referència i restar silenciós.
- **Alta intensitat,** quan mostra les seves emocions i, sobretot, quan s'excita.
- **Irregularitat.** Costa establir pautes per menjar i dormir, fins i tot per anar al lavabo.
- **Llindar sensorial baix.** Li molesten alguns tipus de roba, les etiquetes o el soroll, els llums, els gustos.
- **Ànim negatiu.** Expressa menys plaer del que es podria esperar i, a vegades, sembla un nen trist.

A aquestes edats, el treball amb les famílies i les actuacions conjuntes família i escola prenen una importància cabdal. Encertar en les pautes educatives que cal emprar i consensuar la seva aplicació té un efecte preventiu i encara que no cura el TDAH si és present, no exacerba els seus efectes en la vida de l'alumne.

3.2. Des dels 6 anys fins a l'adolescència

Quan se sospita que un alumne pot tenir TDAH, cal tenir present un procediment a seguir fins a confirmar-ne el diagnòstic o no. El procediment es descriu a continuació:



El procés d'avaluació i diagnòstic no sempre és ràpid ni immediat. Necessita setmanes i, sovint, mesos. Per tant, convé no condicionar la intervenció educativa a l'obtenció de diagnòstic.

Tenint en compte que les característiques de TDAH comporten un cert grau de dificultats d'adaptació a l'entorn, quan se sospita de la presència de TDAH, és important iniciar la intervenció educativa immediatament i no esperar a la confirmació del diagnòstic. Les mesures educatives dirigides a l'alumnat amb TDAH no són mai contra-productives, sinó que totes estan basades en la comprensió de la conducta de l'alumne i en l'aplicació d'estratègies que afavoreixen l'autoregulació i que en milloren la relació amb els docents, pares i companys.

L'educació pot contribuir a moderar la intensitat dels símptomes de TDAH, de manera que amb el temps siguin més un tret de personalitat que una patologia. També, si les pautes educatives són inadequades poden exacerbar-se'n els símptomes i derivar cap a patologies més severes i complexes.

S'utilitza una varietat àmplia de qüestionaris destinats a l'avaluació de l'infant o del jove que presenta indicadors conductuals de TDAH. Aquests qüestionaris han de ser completats per pares i mestres o professors per tenir una visió àmplia de la conducta en diferents contextos.

Per garantir la seva utilitat, convé que els qüestionaris es contestin amb rigor i objectivitat, al·trament resulten poc informatius i poden portar a confusions que no afavoreixin l'alumne.

3.3. Graella d'observació per a nens de 6 anys o més grans

Síntomes del trastorn per dèficit d'atenció amb hiperactivitat (TDAH) segons el DSM-IV TR (APA, 2002)

Marqueu amb una creu la freqüència en què l'alumne presenta el comportament.

SÍMPTOMES D'INATENCIÓ	Mai	Alguna vegada	Sovint
No para atenció en els detalls i s'equivoca per descuit en les tasques escolars, en la seva feina i en altres activitats.			
Té dificultat per concentrar-se en les tasques o en activitats lúdiques.			
Sembla que no escolta quan se li parla directament.			
No segueix instruccions i no acaba les tasques escolars, encàrrecs o altres obligacions (sense que sigui per negativisme o incapacitat per comprendre el que se li demana).			
Té dificultat per organitzar-se en tasques i activitats.			
Evita, li desagrada o rebutja dedicar-se a tasques que necessitin d'un esforç mental sostingut.			
Perd els objectes necessaris per fer les tasques o activitats (joguines, llibres...).			
Es distreu fàcilment amb estímuls irrellevants.			
Es mostra deixat en les activitats diàries.			
SÍMPTOMES D'HIPERACTIVITAT I IMPULSIVITAT	Mai	Alguna vegada	Sovint
Mou mans i peus en excés o es remou en el seient.			
S'aixeca de la cadira a la classe o en altres situacions en què s'espera que estigui assegut.			
Corre i salta excessivament en situacions en què és inapropiat fer-ho (en adolescents pot limitar-se a sentiments subjectius d'inquietud).			
Té dificultats per jugar o dedicar-se tranquil·lament a activitats d'oci.			
Està en moviment constant o actuant com si tingués un motor.			
Parla en excés.			
Es precipita a respondre abans que s'hagin acabat les preguntes.			
Té dificultats per esperar el seu torn.			
Interromp o 'fica el nas' en les activitats dels altres (en les converses, jocs...).			

Criteri de valoració

- Es considera que l'alumne manifesta símptomes d'inatenció significatius si es marquen 6 ítems o més amb el valor "sovint".
- Es considera que l'alumne manifesta símptomes d'hiperactivitat i impulsivitat quan hi ha 6 ítems o més amb el valor "sovint".
- Els símptomes han d'haver estat presents, com a mínim, durant sis mesos, tant en l'entorn familiar com en l'entorn escolar.
- La presència d'aquests símptomes ha de crear dificultats en l'adaptació personal, familiar, escolar i social.

3.4. Criteris per a la intervenció

Una intervenció adient per a un alumne amb TDAH ha de tenir en compte dos aspectes bàsics: la simptomatologia i l'efecte que aquesta simptomatologia bàsica pot generar en forma de deteriorament de l'equilibri personal, les relacions socials i el rendiment acadèmic.

Per tant, el tractament s'ha d'establir des d'una perspectiva holística, tenint en compte la multiplicitat d'objectius recollits a continuació (Orjales, 2005):

- Esmorteir la intensitat dels símptomes del TDAH optimitzant les pautes i els entorns educatius.
- Evitar el deteriorament emocional i conductual per les dificultats que genera el TDAH.
- Proporcionar estratègies al mateix alumne per encarar l'adversitat d'una manera positiva, desenvolupar estratègies de compensació, acceptar-se a si mateix i potenciar els punts forts.
- Evitar l'aparició de patologies secundàries com el trastorn negativista desafiant o el trastorn dissocial.

La intervenció ha de ser multimodal i ha d'incloure:

1. Informació a l'infant o jove, als familiars i als docents.
2. Suport pedagògic a l'escola i/o a l'institut.
3. Tractament psicològic, si és necessari (individual i/o familiar).
4. Tractament farmacològic, si la simptomatologia ho requereix.

4. AVALUACIÓ I DIAGNÒSTIC DEL TDAH

És indubtable que no tots els alumnes amb problemes d'atenció, dificultats d'adaptació o dificultats d'aprenentatge tenen TDAH. És important que es realitzi una avaluació acurada per arribar a determinar-ne el diagnòstic.

El professional expert necessita reunir molta informació sobre el nen i el seu entorn, ja que actualment no existeix cap prova que per si sola conclougui un diagnòstic de TDAH.

El diagnòstic ha de basar-se en criteris clínics que avaluin el funcionament del nen en diferents entorns i no sols en puntuacions obtingudes en qüestionaris.

Convé considerar una sèrie de criteris que són necessaris per poder parlar de trastorn i no de símptomes transitoris (Hidalgo i Soutullo, 2006):

- Edat d'inici: alguns símptomes han d'haver estat presents abans dels 6-7 anys.
- Durada: els criteris simptomàtics han d'haver persistit almenys durant els darrers 6 mesos.
- Ubiquïtat: algun grau de disfunció deguda als símptomes ha d'haver estat present en dues situacions o més (família, escola, lleure...)
- Disfunció: els símptomes han de causar una disfunció significativa (familiar, social o acadèmica).
- Discrepància: els símptomes són excessius en comparació amb altres nens de la mateixa edat, desenvolupament i nivell d'intel·ligència.
- Exclusió: els símptomes no són deguts a situacions, esdeveniments o problemes de salut que poden causar conductes semblants a les del TDAH (NIMH, 2008):
 - Infeccions de l'oïda mitjana que causa problemes d'audició.
 - Problemes d'audició i visió no detectats.
 - Altres dificultats que afecten el pensament i el comportament.
 - Trastorn d'aprenentatge.
 - Ansietat, depressió o altres problemes emocionals.
 - Canvis significatius i sobtats en l'entorn proper: la mort d'un membre de la família, el divorci o la pèrdua de feina dels pares...

5. INTERVENCIÓ A L'ESCOLA

La intervenció a l'escola ha de combinar la creació d'entorns favorables i el suport personalitzat.

- **Gestió de l'aula.** Fa referència a la creació d'entorns favorables. Un entorn favorable seria el que està organitzat de tal manera que tendeix a estimular les fortaleces de l'alumne i a esmorteir o reduir la presència de la simptomatologia que dificulta el procés d'adaptació i aprenentatge.
- **Suport personalitzat.** Té com a objectiu abordar les dificultats de l'alumne de forma directa, donant suport específic i individualitzat.

5.1. Gestió de l'aula

La intervenció educativa amb els alumnes amb TDAH no es realitza al marge de la resta d'esdeveniments de l'escola, sinó que és una de les moltes actuacions que es duen a terme dins les parets del centre.

Per millorar la conducta social dels alumnes és necessari invertir en la cultura social de tota l'escola, i també en les estratègies d'intervenció a l'aula i a nivell individual (Horner i Sugai, 2007).

Un entorn favorable és un entorn en el qual s'ha construït una cultura social estable i previsible orientada a l'èxit dels alumnes.

La intervenció educativa amb els alumnes amb TDAH no comença en el moment que es dissenya un pla individualitzat, sinó que s'inicia molt abans, perquè totes les decisions organitzatives o metodològiques sustenten i faciliten, en més o menys grau, les actuacions dels docents.

Els entorns favorables tenen dues qualitats: d'una banda, faciliten l'adaptació dels alumnes amb TDAH, i també de la resta, i, de l'altra, generen múltiples oportunitats d'aprenentatge perquè l'alumne amb TDAH no depengui tant del suport individual del mestre.

A continuació es proposen una sèrie de consideracions que poden ajudar els equips docents a prendre decisions organitzatives i metodològiques que afavoreixin intervenir positivament amb l'alumnat amb TDAH.

- Intensificar la col·laboració de tot l'equip docent i l'assumpció de pautes comunes.
- Intensificar el traspàs d'informació relativa a l'alumne un cop finalitzat el curs amb l'objectiu de preparar l'inici del següent.
- Extremer les mesures que ens ajudin a gestionar l'aula de tal manera que afavoreixin el treball autònom de l'alumnat i creïn un clima emocional positiu.
- Tenir cura de la tutoria de grup per ajudar a la comprensió del TDAH, així com per afavorir la participació activa i positiva de tot l'alumnat en el treball i les tasques quotidianes.
- Utilitzar ajuts visuals per ordenar i guiar les tasques d'aprenentatge, així com les transicions i espais d'esbarjo.
- Intervenir positivament. Les intervencions positives són les que van destinades a identificar les fortaleses dels infants i a estimular-les per afavorir el desenvolupament de les competències i de l'autoconfiança.

Malgrat que cada alumne és diferent i els trastorns o dificultats que puguin tenir també són diferents, hi ha una sèrie d'estratègies que afavoreixen tot l'alumnat que té dificultats d'aprenentatge. Si el mestre pot incorporar-les a les estratègies naturals que utilitza a l'aula, seran útils per a més d'un dels seus alumnes, siguin quines siguin les seves característiques personals.

Aquestes estratègies poden ser:

- Fraccionar una activitat llarga en passos més petits.
- Indagar si l'alumne ho ha entès o no.
- Proporcionar informació periòdica sobre la qualitat de la feina.
- Utilitzar diagrames, gràfics i imatges per visualitzar el que s'explica amb paraules.
- Proporcionar àmplies possibilitats de pràctica intensives i ben dissenyades.
- Mostrar amb accions allò que volem que els alumnes facin.
- Proporcionar instruccions sobre les estratègies a utilitzar.

5.1.1. Pràctiques docents que incrementen el compromís i la implicació en les activitats d'aprenentatge

Sovint, per als alumnes amb TDAH és una lluita mantenir-se participant activament en les tasques d'aprenentatge. El seu compromís amb la feina de la classe i de l'escola és fràgil i trencadís.

Els comportaments dels alumnes que es consideren indicatius d'implicació en la tasca escolar són: mirar el mestre o professor mentre explica, treballar amb el material, llegir o participar en les converses del grup.

Hi ha intervencions adreçades a augmentar la implicació de l'alumne en l'aprenentatge. A continuació se n'expliquen algunes que poden ser utilitzades en diversitats de contextos i en totes les àrees i matèries.

1. *Mantenir un nivell alt d'interaccions amb l'alumnat*

Les interaccions dels mestres poden tenir múltiples formes: preguntes, converses, senyals o recordatoris, retroacció (*feedback*), afalacs o comentaris de suport. Durant els períodes de treball independent, sobretot si són llargs, es poden donar instruccions, poden aproximar-se per comprovar la tasca, mantenir contacte ocular...

2. *Mantenir un alt nivell de resposta de l'alumnat*

Les converses a l'aula o les preguntes al grup formulades pel professor mantenen els alumnes més concentrats en l'activitat. Les respostes "corals" en les quals tot el grup pot contestar alhora, les activitats de joc de rol (*role playing*) o l'ús de material manipulatiu pot augmentar-ne la implicació.

3. *Mantenir un nivell apropiat d'èxit en les tasques*

Es tracta de garantir que l'alumne pugui realitzar amb èxit el màxim nombre de tasques possibles. En ocasions, és necessari adaptar els objectius i les activitats a les seves possibilitats d'aprenentatge.

4. *Promoure l'interès de l'alumne en els temes*

Els docents utilitzen habitualment estratègies per fomentar l'interès de l'alumne en el tema que han de treballar a l'aula. Relacionar el tema amb les experiències prèvies de l'alumnat; explicar la importància i la utilitat del tema; iniciar l'explicació a partir de les seves preguntes o utilitzar exemples de la vida real serien algunes d'aquestes estratègies.

5. *Utilitzar metodologies de treball en petit grup*

La relació i el treball conjunt amb els companys pot augmentar la motivació de l'alumne amb la tasca. Metodologies com el treball cooperatiu o la tutoria entre iguals, al marge d'oferir models apropiats d'aproximar-se a l'aprenentatge, proporciona oportunitats per practicar habilitats socials o de resolució de conflictes.

6. *Incrementar el nivell de consciència i motivació per a la implicació en la tasca i l'esforç*

Per a tots els alumnes és important conèixer els objectius d'aprenentatge, els procediments, els resultats que es volen mantenir. Aquesta informació incrementa el nivell de consciència sobre l'aprenentatge que s'està realitzant, alhora que guia i sosté l'esforç de tot el grup.

5.1.2. Fer visibles les normes i el temps

Mantenir la informació en la memòria és una habilitat complexa per a un alumne amb TDAH, i si se li proporcionen ajuts visuals el seu rendiment pot millorar apreciablement (Barkley, 2008).

Per a les persones que tenen dificultats en la memòria de treball, en la planificació i en mantenir l'orientació cap a l'objectiu, disposar de la informació de forma visible és clau per garantir una bona execució de la tasca que duen a terme.

Aquest material visual, utilitzat generalitzadament a l'aula, redueix la necessitat de suport individual. L'alumne amb TDAH, al marge d'obtenir un recolzament adequat a les seves dificultats, té l'oportunitat d'aprendre com els seus companys utilitzen els ajuts.

Cal fer visibles les normes o els procediments per fer les tasques, per exemple: penjades en pòsters elaborats pels alumnes que incorporin imatges per reforçar el missatge. Per aconseguir-ho, podem:

- Per a nens petits, crear un senyal visual que indiqui a tot el grup l'activitat a realitzar. Per exemple: un senyal vermell quan cal escoltar, un senyal groc per al treball a la taula o un senyal verd per a l'estona de joc lliure.
- Disposar de targetes "recordatoris" plastificades perquè els alumnes puguin tenir sobre la taula les instruccions de cada activitat.
- Fer explicar les normes en veu alta als alumnes abans de començar les classes o les activitats.
- Animar l'alumne a autodirigir-se en veu baixa durant la tasca individual.
- Crear àudios on s'expliquin els procediments per fer una tasca perquè els alumnes puguin usar-los a casa.
- Utilitzar rellotges, cronòmetres, avisadors o altres formes de representació del temps perquè els alumnes tinguin coneixement dels temps per fer una tasca.

5.1.3. Organització i planificació de l'activitat dels alumnes de l'etapa d'educació secundària

Per als alumnes amb TDAH resulta complex organitzar i planificar les tasques que han de dur a terme tant a l'aula com a casa, sobretot si aquestes són de llarg recorregut.

En els darrers cursos de l'etapa d'educació primària i, sobretot, durant l'etapa d'educació secundària els alumnes tenen deures o encàrrecs de feina que s'allarguen en el temps, com ara l'elaboració d'un treball, la recopilació dels apunts en un dossier o les activitats en grup.

Els docents poden ajudar els seus alumnes utilitzant estratègies d'organització i planificació que puguin ser compartides i visualitzades per tot l'alumnat i facilitin el procés d'elaboració i execució. A continuació es proposen algunes d'aquestes estratègies.

Pla visual de treball individual

És una estratègia visual que ajuda a planificar i organitzar les tasques que han de ser fetes a llarg termini (extreta i adaptada de Reid i Lienemann, 2006). Consisteix a seguir quatre passos:

- escriure el treball assignat i la data de lliurament;
- ajudar a pensar i clarificar-ne els objectius;
- analitzar el procés d'elaboració de la tasca, marcant fites i assignant dates per a cada fita;
- fer una revisió final de la tasca encomanada.

Perquè els alumnes utilitzin aquesta estratègia, és necessari que el docent li doni valor, tant en el moment d'explicar-la com durant el seu ús.

Pot ser necessari tenir una entrevista individual amb l'alumne per explicar-li l'objectiu de l'estratègia i el procediment, intentant valorar amb ell en quins moments pot ser útil i per a quines activitats.

També, pot ser convenient pensar conjuntament els beneficis que l'ús d'aquest pla visual pot tenir.

Exemple d'un pla visual de treball individual	
<input type="checkbox"/> Escriu l'encàrrec de feina i escriu la data de lliurament.	
<input type="checkbox"/> Pregunta si necessites ajut o aclariments.	
<input type="checkbox"/> Pensa en els passos que has de fer i fes un calendari amb les dates per fer-los.	
<input type="checkbox"/> Revisa el treball complet amb cura.	
Matèria:	Data de lliurament:
Encàrrec de feina:	
Passos a seguir:	
• Pas:	Data
• Pas:	Data
• Pas:	Data
• Pas:	Data
• Pas:	Data
Quan la feina estigui acabada, cal revisar-la completament abans de lliurar-la.	

Estratègia per realitzar una prova escrita

Les dificultats de planificació i organització, al marge de reflectir-se en la feina del dia a dia, també es reflecteixen en la realització de les proves escrites.

Els docents poden col·laborar amb els alumnes amb TDAH explicant i ensenyant l'ús d'estratègies que puguin ser aplicades durant la realització d'una prova escrita.

Una d'aquestes estratègies és la tècnica SPLASH (acrònim de: *skim, plan, leave, attack, systematically* i *house*). La definició d'aquests passos és la següent.

1. Llegir la prova (*skim the test*)

Es tracta de fer-se una idea del que es demana: nombre de preguntes, tipus de preguntes, els temes que es coneixen i els que no es coneixen. Aquest és el primer pas per començar a contestar.

2. Planificar l'estratègia (*plan your strategy*)

Convé valorar el temps de què es disposa i el grau de coneixement de la prova. Es recomana identificar les preguntes que es poden contestar més fàcilment i les que necessiten més reflexió.

3. Deixar de banda les preguntes de reflexió (*leave out tough questions*)

Les preguntes més difícils o que requereixen ser reflexionades, en un primer moment, es poden deixar de banda per reprendre-les després.

4. Respondre les preguntes més senzilles immediatament (*attack questions you know*)

Els alumnes han d'enfocar la seva atenció en allò que poden entendre. Un cop han contestat les preguntes que coneixen més, poden passar a les preguntes per a les quals tenen més dubtes.

5. Analitzar sistemàticament (*systematically guess*)

Quan es tenen molts dubtes sobre una pregunta, després d'utilitzar altres estratègies, els alumnes poden pensar en alguns supòsits, descartar els que són erronis i respondre amb la suposició que sembla més correcta.

6. Revisar la feina feta (*house cleaning*)

Convé deixar entre un 5-10 % del temps per revisar la prova amb atenció i cura.

La millor forma d'ensenyar aquesta estratègia és mostrant directament com aplicar-la a una prova escrita concreta. Es pot fer amb tot el grup classe o individualment amb un alumne.

5.1.4. Incrementar els incentius

El treball educatiu amb alumnes amb TDAH necessita perseverança i constància. El docent ha de proporcionar nombrosos suports a l'alumne i, paral·lelament, pot necessitar corregir alguna conducta o fer una acció per tornar-lo a vincular amb la tasca.

A la llarga, aquesta relació constant que el docent estableix amb l'alumne pot provocar friccions si no es té cura de l'estil d'interacció i les mesures orientades a corregir la conducta inadequada.

El càstig de les conductes problemàtiques (sense un sistema de suport proactiu) està associat a augment de les agressions, del vandalisme, de l'absentisme i de l'abandonament escolar (Horner i Sugai, 2008).

Usar com a base de la gestió de l'aula estratègies proactives de valoració del comportament adequat i de l'execució de les tasques és la millor manera de crear entorns i relacions positives i de confiança.

- Augmentar la lloança, l'aprovació i l'estima de la bona conducta de l'alumne i del seu rendiment en les tasques.
- Mantenir un nivell més alt de recompenses que de càstigs crea un entorn positiu. El percentatge de cinc recompenses per cada càstig sembla ser un bon criteri (Horner i Sugai, 2007).
- Utilitzar sistemes de fitxes i punts per organitzar l'obtenció de privilegis.
- Demanar als pares jocs o joguines velles per millorar l'oferta d'activitats lúdiques a l'aula.
- Obtenir jocs de vídeo o d'ordinador per utilitzar en el temps lliure i fer que sigui un dels privilegis a guanyar, aprofitant així els beneficis educatius d'aquests jocs.
- Organitzar treballs d'equip per obtenir recompenses per a tot el grup.
- Permetre l'accés diari a alguna recompensa, no només un cop per setmana.
- Utilitzar una targeta de comportament per fer un informe diari dels progressos de l'alumne.

5.1.5. Conseqüències del comportament inadequat

Habitualment, per als docents és complex aplicar conseqüències negatives a la conducta dels alumnes. Primerament, perquè no agrada a ningú haver de renyar o castigar. En segon terme, perquè l'actuació sempre és en "públic", l'acció dirigida a un alumne és habitualment visualitzada per tota la resta.

Les conseqüències posteriors a un mal comportament han de tenir tres qualitats: han de ser proporcionades, adequades a la situació i el més efectives possible, recordant que la severitat no és garantia d'efectivitat. Per poder fer-ho així, és necessària una actitud proactiva, cal pensar-hi, escriure i compartir amb els alumnes i amb la resta de professors les mesures previstes. Per començar s'han de tenir presents algunes recomanacions generals (Horner i Sugai, 2007):

- No ignorar les conductes problemàtiques (llevat que estiguem convençuts que l'atenció dels adults ajuda a mantenir-les).
- Establir les conseqüències previsibles.
- Establir les conseqüències individuals i per al grup.

Altres característiques que han de tenir les conseqüències per un mal comportament són:

- Immediatesa. Aplicar la conseqüència seguidament al fet inadequat ajuda a la comprensió i dóna sentit a l'acció educativa. Si es triga molt a aplicar la conseqüència, sovint perd força per raons diverses: s'ha oblidat el que ha passat, no es troba sentit a la conseqüència o es poden haver fet espontàniament comportaments reparadors.
- Deixar les normes fora de la discussió. Les normes que regeixen la vida social del centre i de l'aula estan per damunt de les opinions dels docents i dels alumnes; hi són per ser respectades.
- Les conseqüències han de ser equilibrades al mal comportament. Pensar i acordar una jerarquia de conseqüències per als diferents comportaments inadequats és una bona estratègia. Es pot fer amb els mateixos alumnes.

5.1.6. Protocol per valorar la gestió de l'aula per a les etapes d'educació infantil i educació primària

Aquest protocol està concebut perquè el docent responsable de les actuacions dirigides a l'alumne amb TDAH pugui valorar les estratègies de la gestió de l'aula, planificar-les i dur-ne un registre. El procediment és el següent:

Conjuntament amb altres docents o individualment, seleccioneu les estratègies que poseu en pràctica i descriuiu-ne d'altres que feu servir.

Estratègies per incrementar el compromís i la implicació dels alumnes	
<input type="checkbox"/> Es manté un nivell alt d'interaccions amb l'alumnat. <input type="checkbox"/> Es manté un nivell alt de respostes de l'alumnat. <input type="checkbox"/> Els alumnes, en general, tenen èxit en les tasques.	<input type="checkbox"/> Es relacionen els temes amb les experiències de l'alumne. <input type="checkbox"/> Es proposen activitats en petit grup. <input type="checkbox"/> S'expliquen als alumnes els objectius d'aprenentatge.
<hr/> <hr/> <hr/> <hr/>	
Estratègies per fer visibles les normes i el temps	
<input type="checkbox"/> Les normes estan penjades a l'aula de forma visible. <input type="checkbox"/> S'utilitzen senyals visuals per indicar l'activitat. <input type="checkbox"/> Els alumnes tenen "recordatoris" amb les instruccions de les activitats. <input type="checkbox"/> Abans de cada activitat s'expliquen les normes en veu alta.	<input type="checkbox"/> S'ensenya als alumnes a autodirigir-se en veu baixa durant la tasca individual. <input type="checkbox"/> Els alumnes disposen d'àudios on s'expliquen procediments per realitzar les activitats. <input type="checkbox"/> Es proporciona als alumnes rellotges, avisadors o altres formes de representació del temps.
<hr/> <hr/> <hr/> <hr/>	

Estratègies per proporcionar incentius	
<input type="checkbox"/> Es mostra aprovació i estima per la bona conducta. <input type="checkbox"/> Es manté un nivell més alt de recompenses que de càstigs. <input type="checkbox"/> S'utilitza un sistema de fitxes i punts per aconseguir privilegis. <input type="checkbox"/> S'ofereixen diverses activitats lúdiques.	<input type="checkbox"/> Les activitats lúdiques s'ofereixen com a privilegis. <input type="checkbox"/> Els privilegis s'obtenen per al grup. <input type="checkbox"/> Els alumnes utilitzen un sistema d'autoavaluació. <input type="checkbox"/> Es permet l'accés diari a una recompensa. <input type="checkbox"/> S'utilitzen targetes de comportament per fer seguiment diari.
<hr style="border-top: 1px dashed black;"/> <hr style="border-top: 1px dashed black;"/> <hr style="border-top: 1px dashed black;"/> <hr style="border-top: 1px dashed black;"/>	
Conseqüències per respondre al comportament inadequat	
<input type="checkbox"/> Les conseqüències són previsible, s'han explicat als alumnes. <input type="checkbox"/> Les conseqüències s'han establert a nivell individual. <input type="checkbox"/> Les conseqüències s'han establert a nivell de grup.	<input type="checkbox"/> Les conseqüències són immediates. <input type="checkbox"/> Existeix una jerarquia de conseqüències. <input type="checkbox"/> Les conseqüències són equilibrades i ajustades a la gravetat del comportament.
<hr style="border-top: 1px dashed black;"/> <hr style="border-top: 1px dashed black;"/> <hr style="border-top: 1px dashed black;"/> <hr style="border-top: 1px dashed black;"/>	

5.1.7. Protocol per valorar la gestió de l'aula per a l'etapa d'educació secundària

Aquest protocol està concebut perquè el docent responsable de les actuacions dirigides a l'alumne amb TDAH pugui valorar les estratègies de la gestió de l'aula, planificar-les i dur-ne un registre. El procediment suggerit és el següent:

Conjuntament amb altres docents o individualment, seleccioneu les estratègies que poseu en pràctica i descriuiu-ne d'altres que feu servir.

Estratègies per incrementar el compromís i la implicació dels alumnes	
<input type="checkbox"/> Es manté un nivell alt d'interaccions amb l'alumnat. <input type="checkbox"/> Es manté un nivell alt de respostes de l'alumnat. <input type="checkbox"/> Els alumnes, en general, tenen èxit en les tasques. <input type="checkbox"/> Tutoria entre iguals.	<input type="checkbox"/> Es relacionen els temes amb les experiències de l'alumne. <input type="checkbox"/> Es proposen activitats en petit grup. <input type="checkbox"/> S'expliquen als alumnes els objectius d'aprenentatge. <input type="checkbox"/> Es proporciona informació àmplia sobre els coneixements i les habilitats que es volen ensenyar.

Estratègies per fer visibles les normes i les instruccions	
<input type="checkbox"/> S'acorden amb els alumnes les normes de l'aula i les conseqüències del seu incompliment. <input type="checkbox"/> Les normes estan a l'abast dels alumnes i estan plantejades de forma positiva. <input type="checkbox"/> Es té cura en la comunicació perquè resulti clara i adequada als alumnes. <input type="checkbox"/> Abans de cada activitat s'expliquen les instruccions en veu alta. <input type="checkbox"/> Els alumnes tenen "recordatoris" amb les instruccions de les activitats. <input type="checkbox"/> S'expliquen amb claredat els criteris d'avaluació.	<input type="checkbox"/> Es treballen amb els alumnes estratègies d'autoinstrucció. <input type="checkbox"/> Es fixen objectius de comportament per a tot el grup des de la tutoria. <input type="checkbox"/> Es fixen objectius de comportament individuals des de la tutoria. <input type="checkbox"/> Es proporciona a l'alumne retroacció (<i>feedback</i>) freqüent i positiva sobre la seva actitud davant la tasca. <input type="checkbox"/> Els alumnes disposen d'àudios on s'expliquen procediments per realitzar les activitats.

Estratègies per organitzar i planificar	
<input type="checkbox"/> Els deures o els encàrrecs de feina estan en un lloc visible (tauler d'anuncis, Moodle) per poder ser consultats fàcilment. <input type="checkbox"/> Es marquen objectius concrets i de curta execució. <input type="checkbox"/> S'acorda amb la resta dels professors la quantitat de deures o encàrrecs de treball que es fa als alumnes, evitant la sobrecàrrega. <input type="checkbox"/> S'acorda amb la resta de professors el calendari d'avaluació i l'extensió de les proves.	<input type="checkbox"/> Es proporcionen esquemes, resums o mapes conceptuals. <input type="checkbox"/> S'estima el temps necessari per fer una tasca i se n'informa els alumnes. <input type="checkbox"/> S'ajuda els alumnes a establir prioritats en l'organització de les tasques. <input type="checkbox"/> Es planifica amb els alumnes els procediments a seguir per fer un encàrrec de feina o els deures. <input type="checkbox"/> S'ensenya als alumnes estratègies per realitzar proves escrites. <input type="checkbox"/> S'utilitza un pla visual de treball individual.
Estratègies per adaptar les avaluacions	
<input type="checkbox"/> Supervisar l'alumne durant la prova per comprovar la seva comprensió i activitat. <input type="checkbox"/> Presentar exàmens amb un estil de redacció senzill i directe. <input type="checkbox"/> Complementar la informació amb una prova oral o una entrevista.	<input type="checkbox"/> Reduir la quantitat de preguntes. <input type="checkbox"/> Realitzar proves més curtes i més sovintejades. <input type="checkbox"/> Adaptar el temps de la prova.
<hr/> <hr/> <hr/> <hr/>	

Estratègies per proporcionar incentius	
<input type="checkbox"/> Es mostra aprovació per la bona conducta. <input type="checkbox"/> S'utilitzen contractes de conducta (fulls de seguiment, contractes pedagògics...) <input type="checkbox"/> Els alumnes utilitzen un sistema d'autoavaluació.	<input type="checkbox"/> Es manté un nivell més alt de recompenses que de càstigs. <input type="checkbox"/> S'ofereixen privilegis. <input type="checkbox"/> S'ofereixen com a privilegis algunes activitats lúdiques. <input type="checkbox"/> Els privilegis s'obtenen per al grup.
<hr style="border-top: 1px dashed black;"/> <hr style="border-top: 1px dashed black;"/> <hr style="border-top: 1px dashed black;"/> <hr style="border-top: 1px dashed black;"/>	
Conseqüències per respondre al comportament inadequat	
<input type="checkbox"/> Les conseqüències són previsible, s'han explicat als alumnes. <input type="checkbox"/> Les conseqüències s'han establert a nivell individual. <input type="checkbox"/> Les conseqüències s'han establert a nivell de grup.	<input type="checkbox"/> Les conseqüències són immediates. <input type="checkbox"/> S'ha establert una jerarquia de conseqüències. <input type="checkbox"/> Les conseqüències són equilibrades i ajustades a la gravetat del comportament.
<hr style="border-top: 1px dashed black;"/> <hr style="border-top: 1px dashed black;"/> <hr style="border-top: 1px dashed black;"/> <hr style="border-top: 1px dashed black;"/>	

5.1.8. Protocol per a la informació i seguiment de les actuacions de l'equip docent

Aquest protocol està concebut perquè el docent responsable de les actuacions dirigides a l'alumne amb TDAH pugui planificar-les i dur-ne un registre. El procediment suggerit és el següent:

1. Llegir les actuacions del procés d'informació i seguiment d'un alumne amb TDAH.
2. Planificar les actuacions que es creu necessari dur a terme, marcant-ne amb una creu el quadre corresponent, a la columna de l'esquerra.
3. Registrar les actuacions que finalment s'han dut a terme, marcant-ne amb una creu el quadre corresponent, a la columna de la dreta.
4. En l'apartat de les observacions cal anotar els aspectes rellevants i destacables del procés realitzat.

ACTUACIONS		
L'equip docent coneix què és el TDAH i els seus efectes en l'aprenentatge i el comportament		
	Repartir material escrit amb informació general sobre el TDAH	
	Visualitzar amb tot l'equip docent un vídeo amb informació general sobre el TDAH	
	Comentar la informació del material escrit i/o del vídeo enregistrat, conjuntament amb tot l'equip	
	Resoldre dubtes relacionats amb la informació general sobre el TDAH	
L'equip docent coneix les característiques de l'alumne amb TDAH que té a càrrec seu		
	Repartir informes escrits de l'alumne	
	Proporcionar informació oral sobre l'alumne i els efectes del TDAH en el seu aprenentatge i en el seu comportament	
	Proporcionar informació sobre la intervenció mèdica i psicològica que es porta a terme amb l'alumne	
	Comentar conjuntament amb l'equip docent tota la informació proporcionada sobre l'alumne	
	Resoldre dubtes relacionats amb la informació proporcionada sobre l'alumne	
L'equip docent acorda mesures generals de suport pedagògic		
	Fraccionar les activitats d'aprenentatge en segments breus	
	Proporcionar informació periòdica sobre la qualitat de la feina	
	Utilitzar ajuts visuals per guiar les tasques d'aprenentatge	
	Utilitzar ajuts visuals (diagrames, gràfics i imatges) per guiar les tasques d'aprenentatge	
	Organitzar rutines per estructurar les classes i les activitats	
	Mostrar amb accions allò que l'alumne ha de fer	
	Consensuar estratègies de gestió de l'aula	
	Adaptar els procediments i les proves d'avaluació	
	Organitzar les transicions: canvis de classe, d'espai o d'activitats	
L'equip docent acorda mesures generals de suport conductual		
	Les normes de l'aula	
	Les expectatives que s'explicaran als alumnes respecte al seu comportament	
	Consensua les conseqüències per al comportament adequat i inadequat	
	Un sistema de comunicació amb el tutor i amb la família de l'alumne	
	Un sistema de seguiment de l'alumne: full, targetes...	
Observacions:		

5.2. Suport personalitzat

Per ajudar l'alumnat amb TDAH és important considerar una sèrie d'aspectes que potencien la intervenció educativa, generen confiança i milloren la relació. La majoria d'aquestes recomanacions són adequades per a qualsevol alumne, però els alumnes amb TDAH les necessiten amb més freqüència i intensitat.

Amb aquest objectiu, Pfiffner, Barkley i DuPaul (2006) aporten les recomanacions següents.

1. “Donar instruccions clares i breus”

Les instruccions i normes han de ser clares, breus i, sovint, proporcionades d'una forma visible i duradora. Exposar clarament les instruccions a l'alumne, demanar que l'alumne ho repeteixi en veu alta i, després, ho vagi repetint en veu baixa per a ell mateix. Si els procediments a seguir o les normes es visualitzen en un lloc destacat de la classe, resulten més fàcils de recordar i complir.

2. “L'anticipació és una estratègia clau”

L'estil cognitiu dels infants i els joves amb TDAH tendeix a la improvisació i la manca de planificació. No és estrany, doncs, que per a molts d'aquests alumnes un èxit inesperat, un canvi de plans o un simple desplaçament cognitiu (anar d'una idea a una altra) representi una inversió de temps i esforç superior a la de la resta d'alumnes.

Anticipar els esdeveniments és una forma de preparar l'alumne per encarar les activitats quotidianes i posar en marxa totes les estratègies que té al seu abast o incorporar-ne de noves.

3. “Ser positius abans de ser negatius”

Convé fer servir una gamma àmplia i rica de reforçaments positius abans que el càstig. El reforçament positiu i les recompenses han de ser la base de la intervenció. El càstig hauria de ser usat de manera equilibrada, evitant fer-lo servir a l'inici d'una intervenció educativa específica (com a mínim dues o tres setmanes).

4. Proporcionar informació continuada sobre el comportament que s'espera i els objectius a assolir

Una de les dificultats per a les persones amb TDAH és la regulació de la informació interna i de la consciència sobre un mateix.

Explicar bé les expectatives en relació amb la conducta o l'aprenentatge és una forma d'ajudar-les a crear el llenguatge intern que els permeti planificar les tasques i mantenir la direcció cap als objectius a assolir.

5. “Les conseqüències han de ser contingents”

Les conseqüències posteriors a una conducta han de ser contingents. Demorar les conseqüències en redueix l'eficàcia. El moment i l'estratègia a l'hora de gratificar o castigar és clau. Un càstig suau aplicat contingentment és més eficaç que un càstig sever aplicat a deshora.

6. “Les conseqüències han de ser sovintejades”

L'adherència a les normes és difícil per als alumnes amb TDAH. Les conseqüències proporcionades de forma freqüent ajuden a mantenir en el temps una conducta adequada a la situació.

7. “Les conseqüències han de ser potents”

El tipus de conseqüències utilitzades han de ser de més magnitud i poder de gratificació. Les persones amb TDAH mostren una relativa insensibilitat a les conseqüències. Elogiar o renyar, simplement, és una mesura insuficient per ajudar l'alumne amb TDAH a adaptar-se a les normes.

8. “Variar el tipus de gratificacions”

Els reforçaments positius o recompenses han de ser variats amb freqüència, per evitar l'habitud i la sacietat.

9. Les intervencions no només han de funcionar mentre s'implementen, sinó que, després, cal seguir treballant perquè esdevinguin el màxim efectives en el temps.

Quan s'inicia una intervenció i se'n demostra l'efectivitat, les persones acostumen a alegrar-se'n i veure-hi positivament l'esforç invertit. Però, sovint, un cop passat un temps, sobretot si la intervenció funciona, es tendeix a decaure i a treure-li importància i valor. Possiblement, ningú no se n'adoni fins que les coses tornen a anar malament.

Mantenir la intervenció al llarg del temps, fent valoracions periòdiques i corregint-ne les desviacions, és la millor manera de garantir la consolidació dels aprenentatges.

5.2.1. Habilitats d'autocontrol i autogestió

En la literatura especialitzada, trobem moltes propostes de programes d'intervenció per millorar les habilitats d'autocontrol i d'autogestió de la conducta destinats als alumnes amb TDAH.

Totes les propostes persegueixen un mateix objectiu: afavorir que l'alumne faci accions conscients per aprendre nous comportaments que l'ajudin a millorar el seu aprenentatge i la seva adaptabilitat a l'entorn.

A continuació es proposa una intervenció concreta per afavorir que l'alumne amb TDAH millori les seves habilitats d'autoregulació i autogestió.

L'objectiu d'aquesta intervenció és ensenyar noves habilitats, no castigar ni suprimir ni sufocar conductes concretes sense alternativa possible.

1. Detectar els moments en els quals el nen o el jove mostra més dificultats conductuals o de desconnexió en les activitats de l'aula i del centre docent.

Els inicis d'una activitat o la transició entre una activitat i una altra poden ser situacions especialment complexes per als alumnes amb TDAH. També, en algunes àrees, matèries o tasques concretes (per exemple: càlcul) es poden observar dificultats específiques.

2. Definir bé què volem aconseguir i pensar molts exemples del que volem ensenyar i de com ho farem.
3. L'objectiu fonamental és ensenyar una habilitat, no castigar ni suprimir una conducta inadequada.
4. Pensar com podrem valorar i anotar els progressos de tal manera que tant l'alumne com els docents tinguin un registre del que va succeint.
5. Explicar a l'alumne els objectius i convidar-lo a participar, escoltant les seves opinions, preocupacions i interessos.
6. Acordar, conjuntament amb l'alumne, els objectius a aconseguir i els procediments que se seguiran, així com la forma de registrar-ne els progressos.
7. Planificar un procediment de revisió conjunta dels avenços de l'alumne i establir contingències que l'encoratgin a seguir.
8. Planificar com es reduiran els procediments d'autoregistre i de revisió, substituint les contingències pactades per les contingències naturals, mantenint el nivell d'implicació i autogestió aconseguit.

5.2.2. Sistema d'incentius i de seguiment del progrés

Quan les estratègies ordinàries són insuficients per motivar els alumnes amb TDAH, pot ser necessari organitzar un programa de recompenses dirigit pel docent.

En el cas dels alumnes petits va bé que les recompenses siguin tangibles i s'obtinguin a partir de l'acumulació d'un bo (per exemple: adhesius, estrelles, cares somrients...) o de punts. Els bons o punts es poden acumular durant el dia i canviar per recompenses en moments prèviament acordats amb l'alumne. Un nombre predeterminat de punts i de bons permet aconseguir un tipus o un altre de recompensa.

En el cas dels alumnes més grans, el reconeixement social o l'accés a activitats agradables poden ser un bon incentiu.

Aquest tipus de programes, utilitzats des dels anys 70, s'han mostrat molt eficaços per millorar el comportament dels alumnes amb TDAH a l'aula. A més, són programes en els quals la recompensa no és immediata sinó simbòlica, la qual cosa promou el desenvolupament d'estratègies cognitives per mantenir un comportament a llarg termini.

Convé tenir present que és una tècnica que cal planificar amb molta cura i aplicar-la de forma perseverant. Com s'aplica?

1. Seleccionar els objectius a aconseguir

El docent ha de triar de dos a quatre comportaments que vol ensenyar. És important que aquests comportaments es defineixin clarament i es plantegin de forma positiva, per exemple: "Tenir el material preparat i a punt", "Resoldre un percentatge concret de problemes de matemàtiques", "Llegir amb atenció un percentatge concret d'un text", "Seguir les normes de classe".

Algunes consideracions a tenir en compte:

- El comportament ha de ser definit de tal manera que quedi clar per a l'alumne i per a totes les persones que hi participen.
- Ha de ser positiu i motivador, centrat en l'aprenentatge de conductes adequades.
- És convenient que se centri a ensenyar una tasca profitosa (fer una feina determinada, completar una activitat...).
- Inicialment, cal seleccionar comportaments fàcils d'aprendre.

2. Dissenyar un registre de bons o punts

Els docents han de dissenyar un registre on es pugui fer el seguiment dels bons o punts acumulats. Aquests bons o punts es poden fer arribar a l'alumne de formes diferents: donant-los en mà, col·locant-los en un recipient o enganxant-los en algun cartell de forma observable. Per a alguns alumnes, sobretot els petits, pot ser més indicat que estiguin lluny del seu abast, però que estiguin a la vista.

3. Identificar les recompenses

Les recompenses perquè siguin motivadores han de ser percebudes per l'alumne com quelcom desitjable, com una cosa que val la pena. Es poden utilitzar mètodes diversos per conèixer quines recompenses poden ser més eficaces: involucrar l'alumne generant una llista, demanar l'opinió als pares, observar el que fa l'alumne en el seu temps lliure.

Alguns alumnes poden trobar gratificant algunes responsabilitats a l'aula o al centre. Les responsabilitats proporcionen rellevància social. El reconeixement i la consideració social

són dues de les conseqüències positives amb més força per a les persones. A continuació en podem veure exemples:

Temps lliure: estones de joc
Realitzar projectes artístics
Llegir o mirar llibres i contes
Utilitzar l'ordinador

Preparar material per a la classe
Regar les plantes o netejar les taules
Ajudar els companys
Col·laborar en tasques d'oficina

4. Establir els objectius

En aquest punt, cal establir un objectiu i el nombre de bons o punts necessaris per obtenir la recompensa. Inicialment, s'hauria d'aconseguir amb certa facilitat. Si posem un líndar massa alt o massa baix, la mesura no serà efectiva. Per tenir una idea aproximada del grau d'exigència es pot realitzar una observació prèvia de la conducta de l'alumne. Si volem que augmenti el temps de lectura en silenci, seria adequat saber l'estona que llegeix en silenci abans d'iniciar el programa, per demanar-li després una quantitat de temps superior, sense que sigui exagerada.

Per als alumnes, els objectius que es proposin haurien de poder ser avaluats a curt termini, a ser possible setmanalment o, en alguns casos, diàriament. En canvi, per als professors els objectius poden ser planificats i avaluats a més llarg termini.

5. Explicar el programa a l'alumne

El programa ha de ser explicat de forma neutra, acordant amb l'alumne tots i cadascun dels aspectes de la seva aplicació. Com més clara i entenedora resulti l'explicació, i com més s'impliqui l'alumne, més fàcil serà la seva aplicació i més èxit tindrà.

6. Proporcionar retroacció (*feedback*)

És necessari que els bons o els punts es distribueixin d'una forma coherent i precisa. S'ha de fer el que s'ha acordat. També cal que l'alumne pugui conèixer en qualsevol moment els punts obtinguts. Per aquest motiu es fa necessari utilitzar fulls de seguiment o altres instruments de registre.

Convé recordar que els bons i els punts són per donar no per treure. Si el mestre es veu en la necessitat d'aplicar una conseqüència negativa, no hauria de ser la retirada de punts.

7. Proporcionar recompenses

En moments predeterminats, el docent ha de revisar la tasca de l'alumne i proporcionar el bo o els punts. Si l'alumne no aconsegueix arribar a l'objectiu se li pot explicar la manera de fer-ho i animar-lo; cal evitar renyar-lo o retreure-li no haver aconseguit l'objectiu.

8. Fer canvis en el programa

Es poden anar introduint canvis després d'observar millores durant un cert període de temps. L'eficàcia d'aquest sistema és la persistència. Possiblement, es puguin modificar els objectius a mesura que l'alumne vagi aprenent i consolidant l'aprenentatge de comportaments més adequats.

5.2.3. Graella de valoració del sistema d'incentius i seguiment del procés

Trieu els objectius relacionats amb el comportament de l'alumne que voleu ensenyar.

Valoreu el grau de dificultat que penseu que pot tenir per a l'alumne assolir els objectius, de 1 = poc a 5 = molt.

Escriviu l'ordre que fareu servir per ensenyar-los i trieu-ne els dos o tres primers.

És recomanable començar per objectius fàcils (puntuació 1 o 2).

Ordre	Objectius	Grau de dificultat				
		1	2	3	4	5

Anoteu els objectius que comenceu a ensenyar a l'alumne i registreu-ne l'assoliment.

MODEL DE REGISTRE DE SEGUIMENT DEL PROGRÉS PER AL DOCENT			
Objectius	Assoliment		Observacions
	Assolit	No assolit	

Ompliu el **registre d'interessos** en relació amb les vostres observacions o les informacions obtingudes en les entrevistes amb l'alumne i la família.

Posteriorment, valoreu el grau d'interès que creieu que pot tenir per a l'alumne.

Aquest registre ajuda a pensar i planificar incentius i recompenses per a l'alumne.

També podeu utilitzar-lo per identificar activitats que interessin a tot el grup d'alumnes de la vostra aula.

INVENTARI D'INTERESSOS	Molt	Alguna vegada	Poc
Activitats que realitza a l'aula durant el temps lliure			
Activitats que realitza durant les estones d'esbarjo			
Activitats que realitza a casa			
Activitats proposades per l'alumne			

5.2.4. Models d'autoregistre del progrés per a l'alumne

Es proposen els models següents com a eines d'autoregistre per al mateix alumne.

Caldrà adaptar-los tenint en compte l'edat i les característiques de cada alumne, si és per a un nen petit serà més adequat fer servir dibuixos o icones per recordar els objectius o valorar el comportament.

DIA:			
Objectius	(escriu objectiu 1)	(escriu objectiu 2)	(escriu objectiu 3)
9-10 h			
10-11 h			
11-12 h			
12-13 h			
15-16 h			
16-17 h			
17-18 h			
Nombre total de bons o punts:			

OBJECTIU DE LA SETMANA:					
	Dilluns	Dimarts	Dimecres	Dijous	Divendres
9-10 h					
10-11 h					
11-12 h					
12-13 h					
15-16 h					
16-17 h					
17-18 h					
Nombre total de bons o punts:					

5.2.5. Autoinstruccions

Les autoinstruccions són estratègies que inclouen l'ús de la pròpia parla per regular el comportament, les emocions i els pensaments. Són verbalitzacions o imatges que ens diem a nosaltres mateixos que inicien, guien i mantenen el nostre comportament no verbal.

Molts infants i joves aprenen a utilitzar-les sense ajut extern, però per als alumnes amb TDAH aquest ensenyament ha de ser explícit. Es tracta, literalment, d'ensenyar a l'alumne a parlar-se mentre està fent una tasca o una activitat.

L'ensenyament de l'estratègia de l'autoinstrucció inclou els passos següents (Meichembaud, 1977):

1. L'adult fa una tasca o activitat i, mentre la fa, dona el model d'autoinstrucció en veu alta.
2. L'alumne fa la mateixa tasca o activitat guiat per les instruccions del mestre.
3. L'alumne fa la mateixa tasca o activitat i, mentre ho va fent, diu les mateixes instruccions en veu alta.
4. L'alumne fa la mateixa tasca o activitat xiuxieujant les mateixes paraules.
5. L'alumne utilitza de forma autònoma i silenciosa l'autoinstrucció.

Hi ha diferents tipus d'autoinstruccions que poden utilitzar-se en funció de la situació i l'objectiu a aconseguir (Reid i Lienemann, 2006):

Tipus d'autoinstrucció	Exemple
Definir un problema	"Què necessito saber?" "Com he de començar?"
Enfocar l'atenció i planificar	"Quina és la millor manera de resoldre aquest problema?" "Necessito concentrar-me una estona"
Recordar una estratègia	"Necessito recordar el que vaig fer ahir" "Què és el que he de recordar per fer-ho?"
Autoavaluació: detectar els errors i corregir	"Repasso com ho estic fent" "Això que faig té sentit?" "Bé! Ho faig correctament, segueixo"
Detectar les dificultats i els errors	"Puc fer-ho, he de parar atenció" "Respiro fondo i em relaxo"
Autoreforçar-se	"Fantàstic, ho estic fent bé!" "Estic acabant una feina molt ben feta"

Les autoinstruccions es poden utilitzar per guiar procediments relacionats amb totes les àrees i matèries del currículum, com ara la forma de resoldre un problema matemàtic, escriure una història o recordar una rutina.

5.2.6. Model de registre d'autoinstruccions

Es proposa un model per ajudar l'alumne a recordar i donar-se autoinstruccions.

Cal adaptar-lo tenint en compte l'edat i les característiques de cada alumne; si és per a un nen petit, és més adequat fer servir dibuixos o icones per recordar l'autoinstrucció.

REGISTRE D'AUTOINSTRUCCIONS (Reid i Lienemann, 2006)
Abans de començar, dic...
Quan veig que m'he equivocat, dic...
Quan vull animar-me a seguir treballant, dic...
Quan he fet la feina, dic...

Les frases següents en són un exemple. Podeu utilitzar frases creades conjuntament amb l'alumne o frases que ajudin a seguir un procediment concret.

REGISTRE D'AUTOINSTRUCCIONS (Reid i Lienemann, 2006)
Abans de començar, dic... “Tinc el material preparat i escolto el professor/a”
Quan veig que m'he equivocat, dic... “Puc escoltar el que diu el professor/a”
Quan vull animar-me a seguir treballant, dic... “Cada cop treballa millor”
Quan he fet la feina, dic... “Fantàstic! me n'he sortit. La propera vegada serà més fàcil”

5.2.7. Reforçar l'autoestima

Els alumnes amb TDAH, per la seva impulsivitat i hiperactivitat, troben dificultats en la interacció i la relació social. Aquestes dificultats sovint tenen efectes negatius en l'autoconcepte i en l'autoestima del nen i, a la llarga, poden arribar a crear un biaix perceptiu desajustat i perjudicial sobre les pròpies qualitats i possibilitats.

Certament, els alumnes amb TDAH poden ser més incòmodes i inoportuns que la resta dels alumnes, però també poden ser molt cordials, sensibles i entusiastes. La tasca educativa s'ha de centrar en trobar formes d'aprofitar les seves fortaleces i dirigir-les cap a accions apropiades que desenvolupin destreses i confiança en un mateix.

L'autoestima és un sentiment que no pot modificar-se fàcilment. No obstant això, l'ús d'un estil educatiu positiu que valori i estimuli les fortaleces dels alumnes, repercutirà en la creació d'expectatives positives sobre ells mateixos.

Hi ha cinc pilars que sustenten l'autoestima (Hadinger, 2007):

1. Relacions positives

Les relacions positives es basen en la comprensió de l'altre i en una bona comunicació, tant en quantitat com en qualitat. Cal invertir temps en conversar tranquil·lament i cal tenir cura de transmetre missatges positius i encoratjadors.

2. Competència (sentir-se capaç)

L'experiència de sentir-se competent proporciona a l'alumne el sentiment de ser significatiu i valuós per a les altres persones, de ser necessari per al món. Identificar allò en què l'alumne és competent i ajudar-lo a desenvolupar aquesta competència afavoreix la superació d'altres obstacles o contrarietats.

3. Orientació (objectius i valors)

Els alumnes necessiten objectius i valors en la seva vida. Els objectius i valors proporcionen orientació i protecció, estimulen el compromís amb un mateix, amb la pròpia tasca i amb els altres. Marcar objectius assolibles canalitza els esforços de l'alumne i incrementa la seva implicació.

4. Sentir-se bona persona

Per poder modificar i millorar la conducta pròpia és important que els alumnes tinguin el convenciment que són bones persones. Aquest convenciment permet valorar i acceptar el suport dels altres amb interès i profit.

5. Alegria vital, ganes de viure

No cal dir que enfocar la vida i els reptes d'una forma alegre facilita i millora les relacions socials. Les persones alegres solen ser atractives per als altres.

5.3. Pla individualitzat

El Pla individualitzat (PI) és el conjunt de suports que es planifiquen i s'acorden implementar per donar resposta de manera personalitzada a un alumne. És també el document escrit on es recull aquesta planificació.

Habitualment, el coordinador del PI és el tutor amb la participació de l'equip de mestres o de professorat de l'EAP, l'orientador i altres professionals que participen en l'atenció educativa de l'alumne. S'ha de comptar amb la col·laboració dels pares, mares o representants legals de l'alumne i de l'alumne mateix, si la seva edat i circumstàncies personals ho aconsellen, i escoltar-los en el procés de la presa de decisions.

El PI ha de ser aprovat pel director del centre educatiu.

Tal com estableix l'Ordre EDU/296/2008, de 13 de juny, per la qual es determinen el procediment i els documents i requisits formals del procés d'avaluació en l'educació primària; l'Ordre EDU/295/2008, de 13 de juny, per la qual es determinen el procediment i els documents i requisits formals del procés d'avaluació a l'educació secundària obligatòria, i l'Ordre EDU/554/2008, de 19 de desembre, per la qual es determinen el procediment i els documents i requisits formals del procés d'avaluació i diversos aspectes organitzatius del batxillerat i la seva adaptació a les particularitats del batxillerat a distància i del batxillerat nocturn, cal deixar constància dels cursos que segueixi l'alumne amb un pla individualitzat a l'expedient acadèmic d'aquest alumne.

El PI s'ha d'elaborar en un termini màxim de 2 mesos, s'ha de revisar cada final de curs, a fi d'ajustar-lo a l'evolució de l'alumne, i fer-ne un seguiment trimestral.

El PI per a un alumne amb TDAH pot ser relativament senzill i implicar molts pocs canvis en relació amb el contingut del currículum, contenint, gairebé de forma exclusiva, adaptacions metodològiques. Es consideren adaptacions metodològiques aquelles que no comporten canvis en els objectius d'aprenentatge i ofereixen suports del tipus que s'han descrit al llarg d'aquesta *Guia*.

Els alumnes diagnosticats amb TDAH que disposin d'un PI durant l'ESO i/o el batxillerat podran sol·licitar que es tingui en compte aquesta circumstància en la realització de:

- La prova d'accés als cicles formatius de grau mitjà de formació professional inicial.
- La prova d'accés als cicles formatius de grau superior de formació professional inicial.
- Les proves d'accés a la universitat (PAU).

6. COL·LABORACIÓ ENTRE FAMÍLIA I ESCOLA

Les famílies que dialoguen sobre l'escola, que encoratgen a l'estudi i que controlen les ocupacions dels seus fills tendeixen a mantenir un alt nivell de compromís dels alumnes amb l'aprenentatge escolar.

Els alumnes amb TDAH han de realitzar i mantenir un alt nivell d'esforç en el treball escolar per tenir èxit; per això és imprescindible la col·laboració familiar.

La col·laboració entre la família i l'escola pot eixamplar-se i afermar-se si es tenen en compte alguns aspectes.

- **Eliminar les barreres que poden obstaculitzar la col·laboració**

Alguns factors familiars i/o escolars poden contribuir a crear barreres per a la col·laboració entre pares i docents. Identificar aquestes barreres i destinar recursos i temps a organitzar intervencions proactives per estimular la participació dels pares contribueix a millorar la implicació dels alumnes.

- **Promoure la confiança per compartir la responsabilitat per l'èxit escolar**

Per facilitar la col·laboració resulta valuós que els pares i els mestres treballin junts per l'educació. Per aconseguir-ho cal construir unes relacions que respectin els coneixements i les habilitats de cadascú, resolent de forma conjunta els problemes que puguin anar apareixent.

En ocasions, tant els pares com els mestres necessitaran formació addicional per treballar plegats.

- **Establir uns procediments per comunicar-se efectivament**

Hi ha diverses maneres de mantenir línies de comunicació obertes entre la família i l'escola: les reunions d'orientació a principi i final de curs, les entrevistes, trucades telefòniques, missatges o els mateixos deures són formes d'establir diàlegs i mantenir la comunicació.

Els mestres han de proporcionar als pares informació sobre les normes de classe, les expectatives, el currículum i el progrés dels seus fills, i també, com poden ajudar-los en els deures, la lectura i la resta d'aprenentatges.

Els pares, d'altra banda, proporcionen al mestre els objectius i les idees que tenen en relació amb el seu fill, els factors familiars que afecten la vida de l'infant o el jove en el centre i altres aspectes rellevants.

6.1. Les entrevistes amb les famílies

En les entrevistes amb les famílies dels alumnes amb TDAH, s'hauria de tenir en compte (Orjales, 2005):

1. Proporcionar informació actualitzada i pràctica sobre el TDAH, transmesa de forma positiva

La criança d'un fill amb TDAH, en general, pot resultar més difícil per a les famílies. També pot crear baixes expectatives en relació amb el desenvolupament personal, escolar i social d'aquest fill.

Fer comprendre a les famílies els efectes que el TDAH té sobre el comportament i l'aprenentatge de l'alumne pot ajudar-les a ajustar les seves expectatives i, consegüentment, a orientar correctament el suport familiar.

2. Proporcionar informació sobre el comportament del fill, del seu nivell d'aprenentatge, de les seves competències i de la seva situació social i emocional

De forma habitual, els mestres informen els pares sobre l'evolució personal i escolar dels seus fills. En el cas dels alumnes amb TDAH aquesta informació ha de ser sovintejada i plantejada, en tots els casos, de manera constructiva i positiva.

És important evitar parlar només dels aspectes negatius de l'alumne. Parlar només d'aspectes negatius i de dificultats provoca en els pares un sentiment d'impotència i incapacitat que no ajuda ni a cercar solucions ni a mantenir un bon nivell de col·laboració. Valorar i centrar-se en els aspectes positius i en les fortaleses de l'alumne orienta els esforços de la família.

D'altra banda, explicar amb claredat als pares el nivell i l'estil d'aprenentatge de l'alumne pot portar a cercar suports i experiències familiars o extraescolars adequades que impulsin l'aprenentatge i el desenvolupament de l'alumne.

3. Informar sobre la intervenció que s'està portant a terme en el centre docent i ajudar les famílies a delimitar les prioritats i dirigir la seva acció educativa

La família ha de sentir que el seu fill està en bones mans, que els mestres en tenen cura i que utilitzen els recursos educatius d'una forma ajustada a les necessitats de l'alumne.

Explicar amb detall l'acció docent promou en la família l'ús d'estratègies educatives més convenients per a l'infant o el jove, alhora que crea sintonia entre ambdues institucions.

4. Assessorar sobre estratègies per millorar el comportament de l'alumne a casa

És convenient, tant per a la família com per als docents, establir un procediment de col·laboració per facilitar la comunicació, consensuar els objectius de treball conjunt i donar coherència als criteris educatius en l'entorn familiar i escolar.

Aquest procediment de col·laboració pot estar recollit en un report diari o setmanal que reculli el grau d'acompliment dels objectius.

6.2. Protocol per acordar objectius de treball amb les famílies

1. Seleccioneu els aspectes que cal millorar i els punts forts on recolzar-se.
 - Analitzeu el comportament de l'alumne en tots els àmbits.
 - Analitzeu els interessos, les preferències i els aspectes personals pels quals mostra més qualitats.
2. Definiu els objectius generals de la col·laboració entre la família i l'escola tenint en compte tres aspectes clau:
 - a. El treball escolar.
 - b. Les relacions amb els companys i amb els adults.
 - c. El seguiment de les normes.
3. Concreteu els objectius a assolir amb l'alumne a casa i a l'escola.
 - Identifiqueu l'habilitat, comportament o estratègia que es vol ensenyar.
 - Penseu en moltes situacions i en molts exemples on practicar el comportament que es vol ensenyar.
 - Els comportaments han de ser ben definits i consensuats per explicar-los, posteriorment, a l'alumne.
 - Els comportaments han de ser socialment valuosos.
 - Els objectius han de poder ser raonablement assolits.

Exemples d'objectius:

 - Portar el material escolar.
 - Seguir les normes del joc al pati.
 - Escoltar les explicacions del docent.
4. Decidiu el sistema d'avaluació i registre que s'utilitzarà a casa.
 - El registre hauria de ser fàcil d'emplenar i d'entendre.
 - Hauria de considerar la cultura de la família. Pot ser útil escoltar propostes de la família per decidir-ne la forma.
5. Decidiu l'eina de comunicació. Cal:
 - Acordar la freqüència que es revisaran els registres i les observacions. Sovint, a l'inici, fa falta un procediment diari de comunicació per passar, posteriorment, a una comunicació setmanal.
 - Especificar com s'establirà la comunicació (per exemple amb un full de seguiment, el correu electrònic o una llibreta, segons l'edat, que portarà l'alumne de casa a l'escola i de l'escola a casa). Convé evitar que l'agenda de l'alumne sigui utilitzada per a aquest fi, atès que és una eina personal.
 - Especificar la periodicitat de les reunions per valorar el procés i realitzar els ajustaments convenients.
6. Expliqueu el procediment de treball a l'alumne de forma clara i positiva. Es tracta d'aprendre noves habilitats, no de castigar. Proporcionar-li l'explicació conjuntament amb la família dona coherència i potencia l'acció educativa. Cal assegurar-se que l'alumne:
 - Entén el procediment de treball.
 - Pot descriure els objectius que ha d'assolir.
 - Pot descriure amb precisió la relació entre els criteris i els incentius.

7. Establiu un sistema d'incentius a la llar i a l'escola. Es pot utilitzar la *Graella de valoració del sistema d'incentius i seguiment del procés* d'aquesta *Guia*.
8. Observeu i modifiqueu els objectius i criteris en funció de l'assoliment de noves habilitats per part de l'alumne. Si el procediment no ajuda el nen, caldrà revisar-lo totalment.

6.3. Graella per acordar objectius de treball amb les famílies

Alumne:		
Data d'inici:		
Punts forts	Aspectes que cal millorar	
Objectius generals		
Treball escolar	Relació amb companys i adults	Seguiment de les normes
Objectius concrets per assolir		
A casa	A l'escola	
Freqüència de revisió dels registres:		
La comunicació s'establirà mitjançant:		
La periodicitat de les reunions serà:		
Persones que explicaran el procediment de treball a l'alumne:		
La intervenció es revisarà en data:		

7. PER SABER-NE MÉS: RECURSOS, MATERIALS, PUBLICACIONS

Publicacions de les comunitats autònomes

Andalusia

ROMERO, J.; LAVIGNE, R. *Trastorno por Déficit de Atención con Hiperactividad. Dificultades en el Aprendizaje: Unificación de Criterios Diagnósticos. I. Definición, Características y tipos* [en línia]. Junta de Andalucía. Consejería de Educación, 2005. <<http://www.juntadeandalucia.es/educacion/educacion/nav/contenido.jsp?pag=/Contenidos/PSE/orientacionyatenciondiversidad/orientacion/PublicacioncompletaDA>>. [Consulta: 18 març 2013]

ROMERO, J.; LAVIGNE, R. *Evaluación Específica del Trastorno por Déficit de Atención con Hiperactividad. Dificultades en el Aprendizaje: Unificación de Criterios Diagnósticos. II. Procedimientos de Evaluación y Diagnósticos* [en línia]. Junta de Andalucía. Consejería de Educación, 2006. <<http://www.juntadeandalucia.es/educacion/educacion/nav/contenido.jsp?pag=/Contenidos/PSE/orientacionyatenciondiversidad/orientacion/PublicacioncompletaDA>>. [Consulta: 18 març 2013]

LUQUE, D.J.; RODRÍGUEZ, G. *Intervención Psicopedagógica en el Trastorno por Déficit de Atención con Hiperactividad. A. Dificultades en el Aprendizaje: Unificación de Criterios Diagnósticos* [en línia]. Junta de Andalucía. Consejería de Educación, 2006. <<http://www.juntadeandalucia.es/educacion/educacion/nav/contenido.jsp?pag=/Contenidos/PSE/orientacionyatenciondiversidad/orientacion/PublicacioncompletaDA>>. [Consulta: 18 març 2013]

Aragó

CUERVO, F. J. (coordinador). *Déficit de Atención: Aspectos Generales. Protocolo de Intervención, Diagnóstico y Tratamiento* [en línia]. Portal de orientación educativa de Aragón. <<http://orientacion.educa.aragon.es/ini.php?iditem=26&iz=28&sub=46>>. [Consulta: 18 març 2013]

VALDIZÁN, J.R. (coordinador). *Consenso multidisciplinar en TDAH* [en línia]. Gobierno de Aragón. Departamento de Salud y Consumo. <<http://orientacion.educa.aragon.es/ini.php?iditem=26&iz=28&sub=46>>. [Consulta: 18 març 2013]

Canàries

ARTILES, C.; JIMÉNEZ, J. *Escolares con trastorno por déficit de atención con o sin hiperactividad (TDAH)* [en línia]. Gobierno de Canarias. Consejería de Educación, Cultura y Deportes. Dirección General de Ordenación e Innovación Educativa, 2006. <http://www.gobiernodecanarias.org/educacion/dgoie/publicace/docsup/TDAH_ORIENTACIONES_%20PROFESORADO.pdf>. [Consulta: 18 març 2013]

Castella i Lleó

LÁEZ, M.C. [et al.]. *Protocolo de Coordinación del Trastorno por Déficit de Atención e Hiperactividad* [en línia]. Junta de Castilla y León. <<http://www.youblisher.com/p/110957-Protocolo-Coordinacion-TDAH/>>. [Consulta: 18 març 2013]

Castella-la Manxa

CONSEJERÍA DE EDUCACIÓN Y CIENCIA DE LA JUNTA DE COMUNIDADES DE CASTILLA-LA MANCHA. *Ideas clave en la respuesta educativa para el alumnado con TDAH* [en línia]. <http://www.educa.jccm.es/educa-jccm/cm/recursos/tkContent?idContent=70363&textOnly=false&locale=es_ES>. [Consulta: 18 març 2013]

Euskadi

EUSKO JAURLARITZA. HEZKUNTZA, UNIBERTSITATE ETA IKERKETA SAILA. *Guía de actuación con el alumnado con TDA-H* [en línia]. <http://www.hezkuntza.ejgv.euskadi.net/r43-573/es/contenidos/informacion/dia6/es_2027/adjuntos/RecursosParaLaInclusion/hiper_tda_c.pdf>. [Consulta: 18 març 2013]

Illes Balears

ASOCIACIÓN BALEAR DE PADRES DE NIÑOS CON TDAH STILL. *Guía práctica con recomendaciones de actuación para los centros educativos en los casos de alumnos con TDAH* [en línia]. Govern de les Illes Balears. <<http://still-tdah.com/pdf/guia-practica-cata.pdf>>. [Consulta: 18 març 2013]

La Rioja

GOBIERNO DE LA RIOJA. *Protocolo de Intervención Educativa con el alumnado con TDAH* [en línia]. <http://www.educarioja.org/educarioja/html/docs/recursos/protocolo_tdah_2012.pdf>. [Consulta: 18 març 2013]

Navarra

GOBIERNO DE NAVARRA. DEPARTAMENTO DE EDUCACIÓN. *Entender y atender al alumnado con déficit de atención e hiperactividad (TDAH) en las aulas* [en línia]. Gobierno de Navarra. <http://centros.educacion.navarra.es/creena/recursos/guiastatdah/pdfs/guia_tdah.pdf>. [Consulta: 18 març 2013]

Regió de Múrcia

CONSEJERÍA DE SANIDAD Y CONSUMO. CONSEJERÍA DE EDUCACIÓN, FORMACIÓN Y EMPLEO. *Protocolo de Coordinación de Actuaciones Educativas y Sanitarias en la Detección y Diagnóstico del Trastorno por Déficit de Atención e Hiperactividad* [en línia]. 2008. <<http://diversidad.murciaeduca.es/orientamur/gestion/documentos/guia.pdf>>. [Consulta: 18 març 2013]

Altres publicacions

BAUERMEISTER, J.J. *Hiperactivo, Impulsivo, Distráido ¿Me conoces? Guía acerca del déficit atencional para padres, maestros y profesionales* (2a ed.). Nova York: Guilford Press, 2008.

BARKLEY, R.A.; ROBIN, A.L. *Adolescentes desafiantes y rebeldes: 10 pasos para solucionar los conflictos y mejorar la convivencia*. Barcelona: Paidós Ibérica, 2011.

NATIONAL DISSEMINATION CENTER FOR CHILDREN WITH DISABILITIES (NICHCY). *El Trastorno por Déficit de Atención/Hiperactividad* [en línia]. U.S. Department of Education. <<http://nichcy.org/wp-content/uploads/docs/spanish/fs19sp.pdf>>. [Consulta: 18 març 2013]

NATIONAL INSTITUTE OF MENTAL HEALTH. *Attention Deficit Hyperactivity Disorder (ADHD)* [en línia]. U.S. Department of Health and Human Services, 2008. <<http://www.nimh.nih.gov/health/publications/attention-deficit-hyperactivity-disorder/complete-index.shtml>>. [Consulta: 18 març 2013].

GRUPO DE TRABAJO DE LA GUÍA DE PRÁCTICA CLÍNICA SOBRE EL TRASTORNO POR DÉFICIT DE ATENCIÓN CON HIPERACTIVIDAD (TDAH) EN NIÑOS Y ADOLESCENTES. FUNDACIÓ SANT JOAN DE DÉU (COORD.). *Guía de Práctica Clínica sobre el Trastorno por Déficit de Atención con Hiperactividad (TDAH) en Niños y Adolescentes*. Plan de Calidad para el Sistema Nacional de Salud del Ministerio de Sanidad, Política Social e Igualdad. Agència d'Informació, Avaluació i Qualitat en Salut (AIAQS) de Catalunya, 2010. Guías de Práctica Clínica en el SNS: AIAQS N° 2007/18. También disponible en línea en formato PDF a: <http://www.gencat.cat/salut/depsan/units/aatrm/pdf/gpc_tdah_hiperactividad_aiaqs2010_compl.pdf> i en formato web a: <<http://www.guiasalud.es/egpc/TDAH/completa/index.html>>. [Consulta: 18 març 2013]

MENA, B. *Guía práctica para educadores: el alumno con TDAH, trastorno por déficit de atención con o sin hiperactividad*. (4a ed.). Barcelona: Ediciones Mayo, 2001.

ORJALES, I. *Déficit de atención con hiperactividad: manual para padres y educadores*. Madrid: CEPE, 1998

TURECKI, S.; TONNER, L. *El Niño Difícil: como comprender y tratar a los niños difíciles de educar*. Barcelona: Medici, 2003.

Materials específics

CODINA, M.; TERRADAS, E. *Dislexia i TDAH a l'aula. Pautes bàsiques d'actuació*. Barcelona: Ediciones Lebón, 2010.

ORJALES, I. *Programa de entrenamiento para descifrar instrucciones escritas indicado para niños y niñas impulsivos y con déficit de atención con hiperactividad (TDAH)*. Madrid: CEPE, 2000.

ORJALES, I. *Programa de mantenimiento para descifrar instrucciones escritas con contenido matemático 1*. Madrid: CEPE, 2008.

ORJALES, I. *Programa de entrenamiento en planificación*. Madrid: CEPE, 2008.

ORJALES, I.; POLAINO, A. *Programas de intervención cognitivo-conductual para niños con déficit de atención con hiperactividad*. Madrid: CEPE, 2000.

ROMERO, T.; MUNDÓ, E. *Cues de pansa... i més-1: Exercicis per estimular la cognició (2a ed.)*. Barcelona: Ediciones Lebón, 2010.

ROMERO, T.; MUNDÓ, E. *Cues de pansa... i més-2: Exercicis per estimular la cognició*. Barcelona: Ediciones Lebón, 2009.

SARA FLORIANO, C.; GILES, F.; ORJALES, I.; TORO, R. *La gymkhana de emociones: para trabajar la hiperactividad y el déficit atencional*. Madrid: CEPE, 2003. (Colección Cuento contigo).

TOVAR BORDÓN, R. *Técnicas de estudio para TDAH - Guía para padres y profesionales*. Madrid: CEP, 2011.

BIBLIOGRAFIA

AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION. *DSM-IV TR Manual diagnòstico y estadístico de los trastornos mentales-IV Texto revisado*. Barcelona: Masson, 2001.

ARTIGAS, J.; BUISÁN, N.; CARMONA, C.; GARCÍA, K.; NOGUER, S.; RIGAU, E. *El niño incomprendido*. Barcelona: Editorial Amat, 2009.

ASOCIACIÓN DE NIÑOS CON SÍNDROME DE HIPERACTIVIDAD Y DÉFICIT DE ATENCIÓN (ANSHDA). *Testimonios de madres con hijos hiperactivos*. Madrid: J de J editores, 2005.

BARKLEY, R.A. "Classroom accommodations for children with ADHD". *The ADHD Report* (2008), núm. 16, p. 7-10.

BARKLEY, R.A. *Taking charge of ADHD: the complete, authoritative guide for parents*. Nova York: Guilford Press, 2000.

BARKLEY, R.A. *Niños hiperactivos: Cómo comprender y atender sus necesidades especiales*. Barcelona: Ediciones Paidós Ibérica, 1999.

BARKLEY, R.; MURPHY, K.; FISCHER, M. *ADHD in Adults: What the Science Says*. Nova York: Guilford Press, 2008.

BAUERMEISTER, J. *Hiperactivo, impulsivo, distraído. ¿Me conoces? Guía acerca del déficit atencional para padres, maestros y profesionales*. Bizcaia: Grupo ALBOR-COHS Divisió Editorial, 2002.

BORNAS, X. *El desenvolupament de l'autonomia personal*. Vic: Eumo editorial, 1992.

BROWN, T. *Trastornos por déficit de atención*. Barcelona: Masson, 2006.

CASAJUST, A.M. *Didáctica escolar para alumnos con TDAH*. Barcelona: Horsori, 2009.

GOLDBERG, R.J.; HIGGINS, E.L.; RASKIND, M.H.; HERMAN, K.L. "Predictors of Success in Individuals with Learning Disabilities: A Qualitative Analysis of a 20-Year Longitudinal Study". *Learning Disabilities Research & Practice* (2003), volum 18, p. 222-236.

GREEN, C.; CHEE, K. *El niño muy movido o despistado*. Barcelona: Ed. Médici, 2005.

GRUPO DE TRABAJO DE LA GUÍA DE PRÁCTICA CLÍNICA SOBRE EL TRASTORNO POR DÉFICIT DE ATENCIÓN CON HIPERACTIVIDAD (TDAH) EN NIÑOS Y ADOLESCENTES. FUNDACIÓ SANT JOAN DE DÉU (COORD.). *Guía de Práctica Clínica sobre el Trastorno por Déficit de Atención con Hiperactividad (TDAH) en Niños y Adolescentes*. Plan de Calidad para el Sistema Nacional de Salud del Ministerio de Sanidad, Política Social e Igualdad. Agència d'Informació, Avaluació i Qualitat en Salut (AIAQS) de Catalunya, 2010. Guías de Práctica Clínica en el SNS: AIAQS N° 2007/18. També disponible en línia en format PDF a: <http://www.gencat.cat/salut/depsan/units/aatrm/pdf/gpc_tdah_hiperactividad_aiaqs2010_compl.pdf> i en format web a: <<http://www.guiasalud.es/egpc/TDAH/completa/index.html>>. [Consulta: 18 març 2013]

HADINGUER, B. *Encoratjar a viure. Reforçar l'autoestima i la personalitat de nens i adolescents*. La Garriga: Fundació Universitària Martí l'Humà, 2007.

HALLOWELL, E.M.; RATEY, J.J. *TDA: controlando la hiperactividad*. Barcelona: Ediciones Paidós, 2001.

HIDALGO VICARIO, M.I.; SOUTULLO ESPERÓN, C. "Trastorno por déficit de atención e hiperactividad (TDAH)" [en línia]. *Curso de Formación Continuada en Psiquiatría Infantil. Pediatría Integral* (2006). (6a entrega), p. 3-25. <http://www.sepeap.org/imagenes/secciones/Image/_USER/Ps_inf_trastorno_deficit_atencion_hiperactividad_tdah.pdf>. [Consulta: 18 març 2013].

HORNER, R.; SUGAI, G. *El suport conductual positiu a nivell d'escola* [en línia]. Barcelona: Dincat, 2007. 175 diapositives. <http://www.dincat.cat/documentaci%C3%B3-de-la-confer%C3%A8ncia-del-dr-horner_20889>. [Consulta: 18 març 2013].

JOSELEVICH, E. (comp.). *Síndrome de déficit de atención con o sin hiperactividad AD/HD en niños, adolescentes y adultos*. Barcelona: Ediciones Paidós, 2003.

MANNING, B. H. *Cognitive Self-Instruction for Classroom Processes*. Albany: State University of New York, 1991.

MEICHENBAUM, D. *Cognitive-behavior modification: an integrative approach*. Nova York: Plenum Press, 1977.

MENA PUJOL, B. *Guía práctica para educadores: el alumno con TDAH, trastorno por déficit de atención con o sin hiperactividad* (4a ed.). Barcelona: Ediciones Mayo, 2001.

MIRANDA, A. (coord.). *Manual práctico de TDAH*. Madrid: Síntesis, 2011.

MIRANDA, A. [et al.]. *El niño hiperactivo (TDAH-H): intervención en el aula: un programa de formación para profesores*. València: Universitat Jaume I, 1999.

NATIONAL INSTITUTE OF MENTAL HEALTH. *Attention Deficit Hyperactivity Disorder (ADHD)* [en línia]. US Department of Health and Human Services, 2008. <<http://www.nimh.nih.gov/health/publications/attention-deficit-hyperactivity-disorder/complete-index.shtml>>. [Consulta: 18 març 2013].

ORJALES, I. *Déficit de atención con hiperactividad*. Madrid: Cepe, 1998.

ORJALES, I. *Intervención con familias de niños con TDAH*. Madrid: Esquema de comunicación, 2005.

ORJALES, I. *Niños hiperactivos, impulsivos y desatentos: ¿cuando se puede hablar de trastorno?* Madrid: Esquema de comunicación, 2005.

ORJALES, I. *Programa de entrenamiento en planificación*. Madrid: CEPE, 2008.

ORJALES, I. *Claves para afrontar la vida con un hijo con TDAH: mi cabeza es como si tuviera mil pies*. Madrid: Pirámide, 2009.

PÉREZ-BLASCO, J.; FERRI-BENEDETTI, F.; MELIÀ-DE ALBA, A.; MIRANDA-CASAS, A. "Resiliencia y riesgo en niños con dificultades de aprendizaje". *Revista de Neurología* (2007). Vol. 44 (Supl. 2). P. S9-S12.

PIFFNER, L.; BARKLEY, R.A.; DUPAUL, G.J. *Treatment of ADHD in school settings*. A: Barkley, R.A. (ed.). *Attention deficit hyperactivity disorder: A handbook for diagnosis and treatment* (3a ed.). Nova York: Guilford, 2006.

RAMOS-QUIROGA, J.A.; BOSCH, R.; CASAS, M. *Comprender el TDAH en adultos*. Barcelona: Editorial Amat, 2009.

REID, R.; JOHNSON, J. *Teacher's Guide to ADHD*. Nova York: The Guilford Press, 2012.

REID, R.; LIENEMANN, T.O. *Strategy Instruction for Students With Learning Disabilities*. Nova York: The Guilford Press, 2006.

RIEF, S.R. *Cómo tratar y enseñar al niño con problemas de atención e hiperactividad*. Barcelona: Ediciones Paidós, 2004.

SANS, A. *Per què em costa tant aprendre? Trastorns d'aprenentatge*. Barcelona: EDEBÉ, 2008.

SASOT, J.; IBÁÑEZ, R.M. "TDAH: ser distret o tenir distraccions?". *Pediatría Catalana* (2012), vol. 72, p. 50-58.

SERVERA-BARCELÓ, M. "Modelo de autorregulación de Barkley aplicado al trastorno por déficit de atención con hiperactividad: una revisión". *Revista de Neurología* (2005), núm. 40, p. 358-368.

TAYLOR, E.A. *El niño hiperactivo*. Barcelona: Martínez Roca, 1991.

TOVAR BORDÓN, R. *Técnicas de estudio para TDAH - Guía para padres y profesionales*. Madrid: CEP, 2011.

TURECKI, S.; TONNER, L. *El Niño Dificil: como comprender y tratar a los niños difíciles de educar*. Barcelona: Medici, 2003.