

NECESSITATS EMOCIONALS EN L'ALUMNAT AMB DISLÈXIA

Orientacions per a la detecció i intervenció psicopedagògica

TFM Màster Universitari de Psicopedagogia
Àmbit de millora de la pràctica educativa formal
Universitat Oberta de Catalunya
Curs 2019-2020

Autora: Inma Chacón Delgado

DTF: Neus Banque Martinez

Juny 2020

Agraïments

Gràcies a les psicopedagogues de l'EAP B-19 i a amigues mestres per facilitar-me l'accés a gran part de la mostra de la investigació, que en temps de confinament no és una tasca fàcil d'aconseguir; a la Neus, la meva DTF per mostrar empatia, entendre els meus dubtes i donar-me respostes útils per guiar el procés; a la meva germana i al meu marit per escoltar els meus raonaments i llegir textos d'un tema desconegut per ells.

Resum

La dislèxia és el trastorn d'aprenentatge (TA) més freqüent i més estudiat. La majoria d'estudis s'havien focalitzat en descriure'n les causes i orientar la intervenció, però les últimes línies d'investigació, a les que es suma aquest treball, centren l'atenció en les dificultats emocionals que comporta. Per fer-ho, s'ha administrat un qüestionari a docents de primària i psicopedagogues amb la finalitat de conèixer la valoració que fan sobre aquestes dificultats i la concepció que tenen sobre la seva capacitat per enfrontar aquestes situacions, per tal d'orientar accions de millora de la intervenció psicopedagògica en el context escolar.

Paraules clau: dislèxia, trastorns d'aprenentatge, dificultats emocionals, prevalença

ÍNDEX

1. INTRODUCCIÓ	6
2. JUSTIFICACIÓ	7
3. MARC NORMATIU	8
4. MARC TEÒRIC	10
4.1. Els TA i la dislèxia: una aproximació a la seva definició	10
4.2. Incidència dels TA i la dislèxia a les emocions	11
4.3. El paper del professorat	12
4.4. Intervencions d'èxit a l'aula	13
4.5. Aportació a la societat i a l'ètica professional	13
5. PLANTEJAMENT DEL PROBLEMA	15
5.1. CONCRETAR I CONTEXTUALITZAR	16
5.2. OBJECTIUS DEL TREBALL	16
6. MARC METODOLÒGIC	17
6.1. ENFOCAMENT METODOLÒGIC	17
6.2. PLANIFICACIÓ DEL TREBALL DE CAMP	17
6.2.1. Context de la investigació	17
6.2.2. Mostra i participants	18
6.2.3. Estratègia de recollida de dades	18
6.2.4. Instruments de recollida de dades	19
6.3. ANÀLISI DE DADES	20
7. RESULTATS	22
7.1. RESULTATS EN RELACIÓ A L'OBJECTIU ESPECÍFIC 1	22
7.2. RESULTATS EN RELACIÓ A L'OBJECTIU ESPECÍFIC 2	24
7.3. RESULTATS EN RELACIÓ A L'OBJECTIU ESPECÍFIC 3	27
8. CONCLUSIONS I SUGGERIMENTS	29
8.1. CONCLUSIONS EN RELACIÓ A L'OBJECTIU DE RECERCA	29
8.2. LIMITACIONS DE LA INVESTIGACIÓ I PROPOSTES DE MILLORA	30
8.3. PERSPECTIVA DE FUTUR	31
9. REFERÈNCIES BIBLIOGRÀFIQUES	33
ANNEXOS	37
ANNEX 1: Graella de planificació del TFM	38
ANNEX 2: Temporització del treball de camp: diagrama de Gantt	39
ANNEX 3: Instrument de recollida de dades	40
ANNEX 4: Respostes generades per l'eina Google Forms	46

ÍNDIX DE GRÀFIQUES

Gràfica 1. Presència de dificultats emocionals en alumnat amb TA	22
Gràfica 2. Dificultats emocionals més prevalents segons els participants	23
Gràfica 3. Fonts d'obtenció de pautes i estratègies per a la intervenció en dificultats d'aprenentatge.....	25
Gràfica 4. Fonts d'obtenció de pautes i estratègies per a la intervenció en dificultats emocionals	25
Gràfica 5. Recepció de tractament psicològic pels problemes emocionals	28
Gràfica 6. Recepció de tractament per les dificultats d'aprenentatge.....	28

ÍNDIX DE TAULES

Taula 1. Característiques sociodemogràfiques de la mostra	18
Taula 2. Relació entre els objectius específics i els ítems del qüestionari	20
Taula 3. Freqüència amb la que es detecten les dificultats emocionals més prevalents en els alumnes	23
Taula 4. Freqüències i percentatges d'al·lusió a cada categoria de resposta..	26

1. INTRODUCCIÓ

La dislèxia és el trastorn d'aprenentatge més estudiat i el més freqüent a l'edat escolar, amb un prevalença d'entre el 5 i el 17% en aquesta població (Sans, Boix, Colomé, López-Sala i Sanguinetti, 2012). Moltes de les investigacions parlen de trastorns d'aprenentatge o dificultats específiques d'aprenentatge (DEA) centrades en infants amb dislèxia, per aquesta raó en aquest treball s'utilitzen indistintament els termes dislèxia i trastorns d'aprenentatge (en endavant TA), en referència a les dificultats d'aprenentatge dels alumnes, sabent que en un alt percentatge, es concreten en un diagnòstic de dislèxia.

La dislèxia es defineix generalment com una dificultat per la lectura no causada per discapacitat intel·lectual o sensorial, manca de motivació, problemes emocionals o dèficits educatius (Shaywitz et al. 2008, a Andreu et al., 2013). La majoria d'investigacions que estudien aquest TA solen centrar-se en les seves causes neurològiques i les dificultats cognitives i funcionals que comporta per l'alumnat.

Sembla, però, que en els últims anys la tendència està canviant per estudiar les conseqüències o implicacions emocionals que provoca en l'alumnat (Zuppardo, Serrano i Pirrone, 2017; Barba, Suárez, Jomarrón i Navas, 2019; Zuppardo, Rodríguez, Pirrone i Serrano, 2020). Considerant, per tant, que aquest és un àmbit poc estudiat entorn als TA, però on és necessari aprofundir per la importància que poden tenir les evidències al respecte, en quant a la facilitació al professorat d'eines de detecció, seguiment i intervenció en les necessitats emocionals de l'alumnat en el context educatiu, per millorar aquests aspectes i, en conseqüència l'estat dels i les alumnes i el seu procés d'aprenentatge, aquesta investigació vol sumar-se a aquesta nova corrent.

Es planteja l'objectiu general de conèixer la valoració que fan els docents dels problemes emocionals i socials de l'alumnat, per tal d'establir orientacions de millora per a la intervenció psicopedagògica.

Per a assolir aquest objectiu s'ha administrat un qüestionari a docents de primària i psicopedagogues d'EAPs del Baix Llobregat per identificar quines són les dificultats emocionals més freqüentment detectades pels docents en l'alumnat amb dislèxia o altres TA. També s'ha explorat la concepció que tenen els docents sobre la seva preparació i les eines de les que disposen per a detectar i intervenir sobre aquestes dificultats al context educatiu.

Després de l'anàlisi dels resultats obtinguts es suggereix la línia que haurien de seguir les orientacions per a millorar la identificació i la intervenció psicopedagògica que fan els docents davant d'aquestes situacions.

Al llarg d'aquest treball es presenta la justificació que ha portat a la seva realització, seguida del marc normatiu i el marc teòric en que es fonamenta. A continuació, es planteja el problema i els objectius de la investigació. Seguidament es descriu la metodologia emprada per dissenyar i realitzar l'estudi, concretant el procés de recollida i anàlisi de dades i d'extracció dels resultats. Per últim s'exposen les conclusions de la investigació.

2. JUSTIFICACIÓ

El motiu principal per triar aquest tema d'investigació ha estat la possibilitat que m'ofereix d'ajuntar la meva formació prèvia en psicologia infanto-juvenil, i els nous coneixements adquirits en psicopedagogia, podent posar en pràctica eines per analitzar i millorar els processos d'ensenyament i aprenentatge en l'àmbit de l'educació formal.

Considero que les necessitats emocionals que puguin presentar els nens i nenes a l'escola no s'han de tractar exclusivament des d'un punt de vista de la psicologia sanitària o clínica, si no que la mirada i accions psicopedagògiques s'han de contemplar per a una intervenció, sovint conjunta, de millora d'aquesta simptomatologia i pel benestar dels infants. Tot plegat, penso que contribuir a conèixer la realitat dels infants i dotar als docents d'eines per a identificar les necessitats que puguin presentar i per intervenir al context escolar millorant la resposta educativa, és un propòsit i projecte de millora de l'àmbit educatiu formal.

En la investigació sobre TA, el més estudiat és la dislèxia (Roca et al., 2010). Tot i això, la majoria d'estudis es concentren en determinar i explicar els factors neurobiològics que la causen, les seves implicacions en el funcionament cognitiu i la influència de la consciència fonològica (Barba et al., 2019), així com el procés d'avaluació i d'intervenció en les dificultats lectores (Zuppardo et al., 2020).

És necessària, per tant, una major investigació de les repercussions o conseqüències emocionals que comporten els TA en els infants, ja que sovint s'han descrit dificultats emocionals i conductuals associades, com la baixa autoestima, la inseguretat, l'ansietat o problemes de conducta, però no s'hi ha dedicat la suficient atenció (Barba et al., 2019).

Gràcies al nou rumb en les investigacions sobre les implicacions emocionals dels TA, es podran establir les línies de millora de les orientacions generals que afavoreixin el treball psicopedagògic que equips docents i professionals dels EAP poden realitzar des de les escoles envers l'alumnat que mostri patiment degut als TA.

3. MARC NORMATIU

En l'anàlisi de la legislació vigent relacionada amb els TA, trobem moltes referències a l'educació inclusiva. Una escola inclusiva és, tal i com expliquen Pujolàs i Lago (2006, citats a Direcció General d'Educació Infantil i Primària, 2015:8) "aquella en la qual poden aprendre junts alumnes diferents, una escola que no exclou ningú".

Tant la llei d'educació estatal com l'autonòmica disposen els criteris i directrius per tal de vetllar per la inclusió de l'alumnat.

La "**Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa**" (LOMCE) remarca que les administracions educatives han de vetllar per a que tot l'alumnat pugui assolir el seu màxim desenvolupament personal, intel·lectual, social i emocional, i han d'adoptar les mesures pertinents per a identificar les dificultats d'aprenentatge dels alumnes i avaluar les seves necessitats. Aquestes directrius mostren la preocupació per comprendre la totalitat de les necessitats de l'alumnat. A nivell autonòmic, la **Llei 12/2009, del 10 de juliol, d'educació**, a Catalunya, està redactada entorn al principi d'inclusió i defineix l'organització i mesures que s'han de contemplar per assegurar l'atenció educativa de tot l'alumnat, tinguin o no dificultats de qualsevol tipus, seguint la mateixa línia que els presentats a la LOMCE en quant a l'establiment de protocols per a la identificació i atenció dels TA i de la comunicació.

El sistema educatiu a Catalunya, a més de regir-se per la llei abans esmentada, compta amb diferents decrets i resolucions que detallen i/o aprofundeixen en diversos aspectes relacionats amb l'atenció a l'alumnat i amb el desenvolupament d'un sistema educatiu inclusiu.

El **Decret 119/2015, de 23 de juny, d'ordenació dels ensenyaments de l'educació primària**, remarca la importància de l'atenció al benestar emocional dels infants amb TA en diversos articles que fan referència a l'atenció a la diversitat i al pla d'acció tutorial.

Cal emfatitzar la importància del pla d'acció tutorial que, com a eina que ha de promoure el desenvolupament personal i social de l'alumnat mitjançant el seguiment individual del professorat, constitueix l'eix central per a la detecció i intervenció de les dificultats que puguin mostrar els alumnes. És per aquest motiu, i considerant que a l'etapa d'educació primària (la que ocupa aquesta investigació) els tutors i tutores són el referent principal d'alumnes i famílies a l'escola, haurien de ser qui tingués més formació en la detecció de necessitats emocionals dels infants i en la intervenció psicopedagògica necessària, pel fet de tenir més informació i coneixement sobre aquests.

El **Decret 150/2017, de l'atenció educativa a l'alumnat en el marc d'un sistema educatiu inclusiu**, destaca la importància de treballar pel desenvolupament personal i social de l'alumnat fent referència a les mesures i suports destinats als alumnes per potenciar el seu desenvolupament personal i social en el seu trajecte cap a la maduresa, dins d'un sistema educatiu inclusiu.

Per a assegurar la inclusió i atenció a la diversitat de l'alumnat cal recordar que els centres i els docents compten amb el suport dels serveis educatius de zona, ordenats pel **Decret 155/1994, de 28 de juny, pel qual es regulen els serveis**

educatius del Departament d'Ensenyament (DOGC núm. 1918, de 8.8.1994), i la posterior ampliació mitjançant el **Decret 180/2005, de 30 de agosto, de modificació del Decreto 155/1994, de 28 de junio.** Dins dels serveis educatius es troben els Equips d'assessorament i orientació psicopedagògica (EAP), que treballen directament amb el professorat, les famílies i els alumnes valorant les necessitats educatives que es detectin i assessorant i orientant també sobre aspectes personals.

Per últim, la **Resolució ENS/1544/2013, de 10 de juliol, de l'atenció educativa a l'alumnat amb trastorns de l'aprenentatge,** certifica la relació entre els TA i l'afectació emocional que poden comportar en els infants, exposant que interfereixen en el rendiment acadèmic i en les relacions socials dels alumnes, podent repercutir de forma negativa en la seva autoestima i relacions familiars.

Tot i això, no apareix explícitament en cap llei, decret o resolució vigent, la necessitat de tenir cura de l'esfera emocional dels infants, especialment en aquells amb TA que són agents protagonistes en les polítiques d'inclusió que descriuen.

Malgrat no ser de forma explícita, es podria entendre que, en la importància de centrar les tasques de l'administració i centres educatius en la detecció precoç de les dificultats de l'alumnat i en l'establiment de les mesures més adequades per a assegurar el seu procés d'aprenentatge, rau la intenció de cuidar tots els àmbits de la seva vida, on s'inclourien els aspectes emocionals que són objecte d'aquesta investigació.

4. MARC TEÒRIC

4.1. Els TA i la dislèxia: una aproximació a la seva definició

Els TA són trastorns de base neurobiològica, i sovint genètica, que provoquen que un infant no assoleixi alguns aprenentatges eficaçment, tot i tenir una intel·ligència normal i rebre un ensenyament adequat. Tenen una prevalença d'entre el 5 i el 15% en població en edat escolar (Sans et al., 2012). Al manual de diagnòstic DSM-V (APA, 2014) es diferencien tres tipus, segons si les dificultats són en la lectura (dislèxia), l'expressió escrita (disgrafia) o les matemàtiques (discalculia).

La dislèxia és el TA més estudiat i el més freqüent a l'edat escolar, variant la prevalença, segons diferents estudis, entre el 5 i el 17% en aquesta població (Roca et al. 2010; Sans et al., 2012; Andreu et al., 2013). Té una forta càrrega hereditària i persisteix durant tota la vida, variant les seves manifestacions en funció de l'edat de la persona que la pateix (Sans et al., 2012).

D'entre la multitud de definicions més o menys concretes que podem trobar sobre la dislèxia, la més acceptada és la que la descriu com una dificultat per la lectura que no es pot atribuir a una discapacitat intel·lectual o sensorial, a desmotivació, a problemes emocionals o a un dèficit educatiu (Shaywitz et al. 2008, a Andreu et al., 2013).

Autors com Garriga i Sala (2015:2) o Andreu et al. (2013:53) es fan ressò de la definició de dislèxia que manté l'Associació Internacional de Dislexia (IDA, 2002; Lyon, Shaywitz i Shaywitz, 2003):

“Dificultat específica de l'aprenentatge de la lectura amb un origen neurobiològic. Es caracteritza per dificultats en el reconeixement precís i fluït de paraules i per problemes d'ortografia i descodificació. Aquestes dificultats provenen d'un dèficit en el component fonològic del llenguatge que és inesperat en relació amb altres habilitats cognitives que es desenvolupen amb normalitat. La instrucció lectora a l'aula és adequada. Les conseqüències o efectes secundaris es reflexen en problemes de comprensió i experiència pobre amb el llenguatge imprès que impedeixen el desenvolupament de vocabulari.”

Tal i com detallen Roca et al. (2010) els infants amb dislèxia no mostren dificultats en l'etapa d'educació infantil fins que han d'aprendre les lletres; a partir del cycle superior d'educació primària i durant l'educació secundària, mostren una baixa velocitat lectora, molts problemes per utilitzar correctament les normes d'ortografia, dificultats en l'expressió escrita i un gran esforç per a descodificar els textos.

Els trastorns més freqüentment associats a la dislèxia són el TDAH, les alteracions del llenguatge oral, dificultats en el grafisme i/o en el càlcul, i problemes emocionals (Roca et al., 2010). És en aquests últims on es focalitza aquest estudi ja que, tot i haver-se assenyalat la seva associació (Alesi, Rappo i Pepi, 2014; Barba et al., 2019; Zuppardo et al., 2020) són les comorbiditats menys estudiades dels TA.

4.2. Incidència dels TA i la dislèxia a les emocions

Les troballes dels estudis realitzats mostren la presència de simptomatologia d'ansietat i depressió, d'un baix autoconcepte general, acadèmic i social, i d'una baixa autoestima, però també es posa de manifest que no hi ha un perfil homogeni en quant a l'afectació emocional dels infants amb dislèxia (González-Pienda et al., 2000).

En termes generals, Carrillo (2012, a Camacho i Filgueira, 2019) manifesta que les persones amb TA es solen percebre amb problemes emocionals i per relacionar-se i, en la mateixa línia, Barca et al. (2013) afirmen que els alumnes amb TA mostren una imatge més negativa de sí mateixos a nivell acadèmic, social i emocional.

Maughan (1995, a Burden, 2008) conclou que les dificultats lectores primerenques no tenen influència en l'aparició de problemes psiquiàtrics en els anys posteriors de la infància. Pel contrari, explica Burden (2008), que alguns estudis de la British National Cohort indiquen que les dificultats en el procés d'alfabetització i en el càlcul són probables predictors de l'aparició de sentiments depressius futurs.

González-Pienda et al. (2000) posen de manifest algunes discrepàncies observades en els resultats de diferents investigacions entorn a les dificultats emocionals que manifesta l'alumnat amb dislèxia, són les següents: en els treballs de Kavale i Forness (1996) i Settle i Milich (1999) s'observava que els estudiants amb TA presentaven dificultats en les habilitats socials i interpersonals, mentre que McPhail i Stone (1995), Renick i Harter (1989) i Winne, Woodlands i Wong (1982) indicaren que aquests alumnes amb dificultats generalment mostraven un autoconcepte general positiu i no es menyspreaven en front dels seus iguals. Exposen també un grup d'estudis que mostraven que els alumnes amb TA presentaven unes expectatives més baixes en quant a la seva capacitat i rendiment, amb un autorespecte positiu (Bear, Juvonen, i McInerney, 1993; Chapman, 1988; Grolnick i Ryan, 1990; Kloomok i Cosden, 1994; Licht, 1993; Núñez et al., 1995; Rogers i Saklofske, 1985; Vaughn, Haager, Hogan, i Kouzekanani, 1992; Vaughn, Elbaum, Schumm i Hughes, 1998); i per contra, altres investigacions que indicaven que no existien diferències respecte a l'autoconcepte acadèmic entre els estudiants amb i sense TA (Bear i Minke, 1996; Bear, Minke, Griffin i Deemer, 1998; Graham, Schwartz i MacArthur, 1993; Meltzer et al., 1998; Pintrich, Anderman i Klobucar, 1994; Priel i Leshem, 1990; Schunk, 1989).

González-Pienda et al. (2000) van estudiar alguns dels factors descrits en els estudis discrepants anteriors i van concloure que l'alumnat amb TA, en comparació amb els seus companys, presenta una autoimatge general més negativa, sobretot pel que fa a l'àmbit acadèmic, pitjors valoracions de les relacions familiars, i menys interès i motivació pels aprenentatges.

Un dels aspectes emocionals més avaluats en aquest context ha estat l'autoconcepte, tant general com acadèmic. Burden (2008) afirma que existeixen diferències entre l'autoconcepte acadèmic dels infants amb i sense TA.

Zelege (2004, a Burden, 2008) va realitzar un meta-anàlisi que va posar de manifest que el 89% dels variats estudis analitzats, mostraven que els estudiants

amb dislèxia indicaven un autoconcepte acadèmic significativament inferior al dels seus iguals sense TA, però també va determinar que el 70% d'aquestes investigacions no havien trobat diferències significatives entre l'autoconcepte social dels alumnes amb TA i el dels seus companys sense dificultats.

Sobre la valoració de l'autoestima, Humphrey (2002, a Burden, 2008) va demostrar que la dislèxia hi incideix negativament. En la mateixa línia, Riddick, Sterling, Farmer, i Morgan (1999, a Burden, 2008) van determinar que els alumnes dislèxics mostren una autoestima significativament més baixa i una ansietat més elevada que els seus iguals sense dificultats.

D'altra banda, Frederickson i Jacobs (2001, a Burden, 2008) van comprovar que els infants amb dislèxia presentaven un autoconcepte acadèmic més baix, però no una autoestima inferior a la del grup de control.

La investigació d'Alesi et al. (2014) posa de manifest que els alumnes amb dificultats en la lectura i en les matemàtiques presenten més símptomes depressius, una major ansietat escolar i una autoestima escolar més baixa que els seus companys sense dificultats en els aprenentatges.

S'ha de posar èmfasi en la facilitat que poden tenir els infants dislèxics per mostrar aversió vers la tasca de lectoescriptura, ja que són activitats que poden provocar un sentiment continu de fracàs al no veure's reconeguts el seu esforç i resultats (Roca et al., 2010). Tal i com afirmen Garriga i Sala (2015), és probable que els alumnes desenvolupin nivells alts d'ansietat en relació al context escolar quan viuen de forma estressant el procés d'aprenentatge de la lectura, un factor que també pot provocar l'evitació de les tasques de llegir i escriure.

Sembla, però, que les investigacions més recents, més focalitzades en estudiar factors personals, emocionals i motivacionals en referència als estudiants amb dislèxia, mostren un cert consens sobre l'afectació emocional que aquesta els hi provoca. Han suggerit que els TA poden acompanyar-se d'ansietat, depressió i problemes de comportament (Gishi et al., 2016; Humphrey i Mullins, 2002; Novita, 2016; Riddick, 2010, a Zuppardo et al., 2017).

En concret, sembla que l'ansietat és el símptoma emocional més habitual, amb una prevalença d'un 70% segons Nelson i Harwood, (2011, a Zuppardo et al., 2017).

4.3. El paper del professorat

Com expressen Barba et al. (2019), aquesta tradicional manca d'atenció a les conseqüències emocionals de la dislèxia en els infants fa necessària la formació del professorat en aquest camp. Millorar aquest aspecte serà rellevant per a l'atenció d'aquests alumnes, junt amb el coneixement de cada cas particular, l'aplicació de la metodologia d'aprenentatge més adequada o la implicació de la família.

És per això que aquest treball proposa la necessitat d'elaborar orientacions per ajudar als docents a actualitzar-se i entrenar una visió més àmplia de la intervenció psicopedagògica de la que es poden beneficiar aquests alumnes. Així s'ofereix als educadors l'oportunitat d'incidir positivament en l'alumnat al personalitzar el seu aprenentatge atenent a les seves necessitats educatives mitjançant les adaptacions necessàries, el que comporta un augment de

l'autoestima i la confiança dels estudiants (Camacho i Filgueira, 2019). Val a dir que, com expressen Andreu et al. (2013), els infants gairebé passen més hores al dia a l'escola amb els professors i professores, que no pas amb la família, pel que el seu paper en el desenvolupament emocional dels alumnes és molt rellevant.

4.4. Intervencions d'èxit a l'aula

Són molts autors, com ara Garriga i Sala (2015), Andreu et al. (2013), Alvarado et al. (2007), Roca et al. (2010) o Ramírez (2011), els que enumeren diferents accions o pautes que els docents poden tenir en compte i dur a terme en el dia a dia de l'aula per tal d'intervenir a nivell psicopedagògic amb l'alumnat amb TA. Algunes d'aquestes orientacions van enfocades directament a preservar el benestar emocional dels infants i les altres, de caire més acadèmic o funcionals, també vetllen per aquest aspecte de forma indirecta.

Els docents també disposen del suport de l'EAP o l'equip d'orientació del centre per determinar acuradament les necessitats dels alumnes i establir la resposta educativa i una intervenció psicopedagògica adequada que previngui o millori les necessitats emocionals que puguin observar.

Existeixen nombroses entitats que ofereixen cursos reconeguts sobre TA, on es tracten estratègies per a la intervenció d'aquests al context educatiu. Alguns exemples són: Fundació Pere Tarrés, Som Docents, Foment Formació o Prisma Formació psicopedagògica.

4.5. Aportació a la societat i a l'ètica professional

Partint de la premissa que l'escola inclusiva implica "la personalització de l'aprenentatge perquè cada alumne pugui desenvolupar al màxim les seves potencialitats" (Direcció General d'Educació Infantil i Primària, 2015:8), es posa de relleu la importància dels aspectes emocionals en aquesta cerca del desenvolupament de les potencialitats dels alumnes.

S'ha demostrat que els resultats acadèmics incideixen directament en l'autoconcepte dels estudiants, i a la inversa (González-Pienda i Núñez, 1998, a Barca et al., 2013), i que els alumnes amb TA, que sovint fracassen en les tasques acadèmiques, mostren baixes expectatives vers els seus resultats escolars junt amb problemes emocionals i trastorns de conducta causats pel sentiment d'inferioritat (Barba et al., 2019). Tot això suggereix que probablement aquests infants tenen més risc de patir aversió vers els aprenentatges i l'àmbit escolar, i d'experimentar fracàs escolar en el futur.

Com afirma Meneses (2018:17), "la investigació científica fa avançar el coneixement gràcies als indicis o les proves que és capaç d'obtenir per donar suport a les seves conclusions". Aquest estudi pretén aportar dades que suposin evidències científiques en l'estudi del tema que es tracta, i que donin veracitat als resultats i a les conclusions que es puguin extraure, que seran exposades amb claredat atenent al principi de transparència (Meneses, 2018), junt amb la descripció acurada dels procediments seguits per a obtenir-les.

Seguint el mateix principi de transparència, cal recordar que els investigadors no s'han de deixar portar per les expectatives i l'afany de contribuir positivament a

l'àmbit educatiu, ja que això pot restar veracitat a les dades i resultats que s'obtinguin (Buendía i Berrocal, 2001).

Per la finalitat d'aquesta investigació, si s'ajuda a aclarir quines són les necessitats emocionals concretes que mostren amb més prevalença els infants amb TA, des del punt de vista dels docents, es podran suggerir orientacions psicopedagògiques eficaces per a millorar la seva detecció i intervenció dins del context escolar, contribuint així al benestar d'aquests infants, a més d'ajudar a la prevenció de l'aparició i/o l'agreujament d'aquestes dificultats pel fet de poder disposar d'uns docents més formats i empoderats en aquest àmbit.

Tot plegat suposaria un benefici social i una ajuda a la comunitat, ja que a la llarga es podria disminuir la taxa de fracàs escolar o, si més no, la prevalença de problemes de comportament causats per l'avversió a l'escola.

Es reflecteix el principi d'oportunitat (Meneses, 2018:18) en tant es considera una investigació rellevant que pot facilitar, en últim terme, la prevenció de dificultats emocionals en l'alumnat amb TA, suposant això un benefici tant pels infants i les seves famílies com per l'equip docent i els seus companys d'aula. Això s'assoleix a partir del plantejament de preguntes d'investigació pertinents i concretes.

Tanmateix, el contacte amb els participants perquè responguin a un qüestionari comprendrà l'obtenció del seu consentiment de participació en aquesta investigació educativa. Se'ls informarà de la finalitat de la investigació i l'ús que es farà de les dades recollides (Rodríguez-Gómez, 2018), garantint l'anonimat i la confidencialitat de les mateixes. Per donar resposta al principi de rigor (Meneses, 2018), les accions descrites anteriorment queden reflectides detalladament en un diagrama de Gantt ([veure annex 2](#)) que marca la planificació temporal del treball de camp de la investigació, i que ha de guiar els passos per recollir i analitzar degudament la informació obtinguda, per tal de donar resposta als objectius plantejats.

5. PLANTEJAMENT DEL PROBLEMA

Es sap que entre un 5 i un 17% d'alumnes en edat escolar té dislèxia (Sans et al., 2012), i que aquests mostren, entre d'altres característiques i en relació als seus companys sense TA, una imatge més negativa de sí mateixos tant a nivell acadèmic com social (González-Pienda et al., 2000).

Això comporta un problema al context escolar, on la motivació d'aquests estudiants és més baixa que la dels seus companys (González-Pienda et al., 2000).

En la revisió bibliogràfica dels estudis existents sobre la mateixa temàtica que aquest treball, s'observen discrepàncies respecte si els alumnes amb dislèxia, a diferència dels seus iguals sense TA, tenen necessitats específiques a l'hora de gestionar les seves emocions i el seu comportament (González-Pienda et al., 2000).

Aquests desacords obren un camp d'investigació en el que endinsar-se per tal de trobar més evidències al respecte, comptant que aquestes facilitaran i milloraran l'atenció a l'alumnat amb qualsevol TA i la tasca del professorat en relació a aquest tema.

També s'ha detectat que la majoria de treballs s'han centrat en buscar la presència d'un o diversos problemes emocionals concrets en aquests alumnes: en el més recent, Zupardo et al. (2020) valoraven els problemes d'autoestima i ansietat i, tal com citen aquests mateixos autors, Burden (2008) es va centrar en la valoració de l'autoestima, Nelson i Harwood (2011) van focalitzar-se en detectar simptomatologia d'ansietat, i Eissa (2010), es va fixar en l'existència de problemes de comportament.

Com aspecte diferencial, aquesta investigació no pretén estudiar la presència d'un o varis problemes emocionals concrets en alumnes amb dislèxia, si no que vol explorar, obertament, quines són des de la visió dels docents, les necessitats emocionals més prevalents en aquest alumnat. Això permetria establir unes orientacions més efectives de cara a millorar els processos de detecció i intervenció psicopedagògica de les dificultats emocionals. Per tant, es plantegen les següents preguntes:

- Quines dificultats emocionals mostra l'alumnat amb dislèxia, des de la visió dels docents?
- Segons els docents, són menys prevalents en aquell alumnat que rep tractament específic pel TA?

També es considera de gran importància el fet de dotar als docents d'eines psicopedagògiques que els permetin fer aquesta detecció i acompanyament dels alumnes per a ajudar-los a nivell emocional, a que puguin tenir un procés d'aprenentatge exitós i a intentar evitar un possible fracàs escolar. Aquest és, per tant, un dels propòsits d'aquest treball: el poder establir orientacions que ajudin a millorar aquest aspecte de la tasca docent a partir de l'anàlisi de les dades que permetin comprovar les necessitats emocionals dels alumnes amb TA des de la visió del professorat, explorant de quines eines i coneixements disposen i com valoren la seva capacitat en aquest camp.

5.1. CONCRETAR I CONTEXTUALITZAR

Es treballarà amb docents i psicopedagogues que exerceixen a l'etapa educativa d'educació primària a escoles del Baix Llobregat per obtenir dades quantitatives sobre la prevalença de dificultats emocionals i socials en l'alumnat amb TA a partir de la detecció que en fan de les mateixes. A més, s'obtindran dades qualitatives que ajudaran a perfilar els resultats d'aquesta investigació: la seva formació, anys d'experiència, coneixements sobre dislèxia o altres TA o les eines de les que disposen per actuar davant les dificultats que puguin mostrar els alumnes.

5.2. OBJECTIUS DEL TREBALL

El present treball té l'objectiu general de conèixer la valoració que fan els docents dels problemes emocionals i socials de l'alumnat, per tal d'establir orientacions de millora per a la intervenció psicopedagògica.

Aquest objectiu comprèn els objectius específics següents:

1. Estimar la prevalença de les diferents dificultats emocionals que detecten els docents en l'alumnat amb TA.
2. Explorar quina concepció tenen els docents sobre les eines que tenen per a identificar i intervenir en les dificultats emocionals de l'alumnat i on les obtenen.
3. Estimar la prevalença de les diferents dificultats emocionals que detecten els docents en l'alumnat amb TA.

6. MARC METODOLÒGIC

6.1. ENFOCAMENT METODOLÒGIC

La present investigació opta per una metodologia quantitativa ja que es treballa des d'una visió objectiva i externa al context on succeeix l'objecte d'estudi (l'existència de problemes emocionals en l'alumnat amb dislèxia), i centrada en aquest fenomen observat pels professors, a més de tenir la finalitat de conèixer i explicar una realitat per tal de poder plantejar orientacions que permetin controlar i millorar la intervenció psicopedagògica dels docents (Rodríguez-Gómez i Valldeoriola, 2014).

Es justifica l'elecció de plantejar un estudi ex-post-facto o no experimental pel fet de voler descriure una realitat (Rodríguez-Gómez, 2018; Rodríguez-Gómez i Valldeoriola, 2014), observant una situació ja existent sense modificar-la ni generar-ne variables noves (Hernández, Fernández i Baptista, 2014), i pel fet de no poder crear grups de forma aleatòria dins de la mostra (Rodríguez-Gómez, 2018). A més, es considera la metodologia més adequada per aconseguir els objectius plantejats perquè, com indiquen Jiménez i Tejada (2004:50) és un mètode que “aporta informació de gran interès sobre els fenòmens i la naturalesa dels mateixos, a qui afecta, com, quant i en quines condicions”, ajustant-se així a la finalitat d'estudi.

Com comenta Mateo (2000, a Rodríguez-Gómez, 2018:26), “les metodologies ex-post-facto són les més utilitzades en l'àmbit educatiu i ens proporcionen tècniques per a descriure la realitat, analitzar relacions, categoritzar, simplificar i organitzar les variables que configuren l'objecte d'estudi”. En aquest cas, la variable independent de l'estudi, que l'alumnat presenti un TA, no és manipulable. Es vol conèixer la relació entre l'existència d'aquesta característica i la presència de dificultats emocionals, des de la visió del professorat, a més d'explorar les eines de les que aquests disposen per a detectar i intervenir sobre aquestes dificultats i com de capacitats es veuen per actuar en aquestes situacions.

6.2. PLANIFICACIÓ DEL TREBALL DE CAMP

6.2.1. Context de la investigació

Aquesta investigació es centra en l'estudi de la visió de docents i psicopedagogues que exerceixen en escoles i instituts de la comarca del Baix Llobregat, en endavant “els participants”.

El Baix Llobregat és una comarca amb 825.963 habitants (dades del 2019 a l'IDESCAT, 2020a) situada a la província de Barcelona (Catalunya).

Segons informa la pàgina web del Consell Comarcal del Baix Llobregat (visitada a l'abril de 2020), hi ha 294 centres educatius (escoles, instituts i centres d'educació especial) públics i concertats a la comarca i, segons l'Institut d'Estadística de Catalunya (IDESCAT, 2020b) aquest curs 2019/2020, compta amb una població de 97.148 infants i adolescents en edat escolar.

L'últim anuari estadístic de Catalunya, publicat per l'IDESCAT, indica que al curs 2016/2017 hi treballaven als centres públics i concertats de la comarca 4.678 professors i professores a les etapes d'infantil i primària (IDESCAT, 2020c), i 3.373 docents a secundària (IDESCAT, 2020d).

6.2.2. Mostra i participants

Aquest treball utilitza una tècnica de mostreig no probabilístic de “bola de neu”, en el que diversos participants clau informaran de l'estudi a altres possibles participants que també s'aniran afegint a la mostra, de forma que aquesta s'anirà ampliant fins a arribar a un número desitjat de participants (Rodríguez-Gómez, 2018; Hernández et al., 2014).

La mostra final és de 60 participants: 46 mestres de primària i 14 psicopedagogues dels EAP de diverses poblacions del Baix Llobregat.

La taula 1 reflexa les característiques de la mostra.

Taula 1	
Característiques sociodemogràfiques de la mostra (n= 60)	
Característiques	
Gènere	
Dona	54 (90%)
Home	6 (10%)
Edat	
Mitjana (Dt)	41 (10)
Rang	23-60
Anys d'experiència com a docent/ psicopedagoga	
Mitjana (Dt)	14.6 (10.1)
Rang	1-36
Formació	
Mestre educació infantil	11 (18.3%)
Mestre educació primària	36 (60%)
Mestre educació especial	25 (41.7%)
Mestre audició i llenguatge	5 (8.3%)
Psicologia	10 (16.7%)
Pedagogia	6 (10%)
Psicopedagogia	12 (20%)
Logopèdia	8 (13.3%)

Taula 1. Característiques sociodemogràfiques de la mostra.

Font: elaboració pròpia.

6.2.3. Estratègia de recollida de dades

Es presenta un estudi de caire descriptiu per respondre a la finalitat de mesurar i recollir informació sobre els conceptes o variables a les que es refereixen els objectius de la investigació, sense voler indicar com es relacionen entre elles (Hernández et al., 2014) i sense la intervenció de l'investigador (Jiménez i Tejada, 2004).

A nivell temporal s'utilitza un disseny transversal, ja que es fa "amb la intenció de descriure la població en un moment determinat" (Coscolluela, Fornieles i Turbany, 2011:9) i permet analitzar posteriorment les dades a partir d'estadístics descriptius per a aconseguir descriure les dades obtingudes (Coscolluela et al., 2011).

En el treball de camp, la recollida de dades va fer-se seguint la metodologia d'enquestes, que permet recollir la mateixa informació de tots els participants (Rodríguez-Gómez, 2018) en un mateix moment. Segons Jiménez i Tejada (2004), les enquestes suposen una font d'informació que facilita la identificació de problemes o l'aclariment de conceptes entorn als temes plantejats en les qüestions que es presenten als participants, aspecte que facilitarà la consecució dels objectius d'aquest treball.

Aquesta metodologia es va concretar amb l'administració d'un qüestionari, que com indica Rodríguez-Gómez (2018:59) "és el principal instrument utilitzat en aproximacions metodològiques quantitatives".

Els qüestionaris estan formats per diverses preguntes que busquen obtenir informació sobre les variables que es desitja mesurar (Chasteauneuf, 2009, a Hernández et al., 2014). Poden contenir preguntes tancades, ja siguin dicotòmiques o de resposta múltiple, on les categories de resposta es decideixen a priori per part dels investigadors; o bé preguntes obertes, que no especifiquen les opcions de resposta i s'utilitzen quan no es poden preveure les respostes dels participants, aportant una informació més àmplia sobre els conceptes o opinions que valoren (Hernández et al., 2014).

6.2.4. Instruments de recollida de dades

Es va elaborar ad hoc un qüestionari anònim de 22 preguntes que va facilitar-se de forma telemàtica als participants ([veure annex 3](#)) per tal d'obtenir la informació necessària per assolir els objectius formulats.

És un qüestionari breu de preguntes majoritàriament tancades, fet que disminueix les respostes imprecises o ambigües (Burnett, 2009, a Hernández et al., 2014). Conté preguntes dicotòmiques, d'altres de resposta múltiple, una qüestió plantejada com a escala Likert i una pregunta oberta que pretén augmentar la flexibilitat de l'instrument i poder aprofundir en el fenomen que es vol estudiar (Hernández et al., 2014).

A l'inici del qüestionari es fa una breu presentació d'aquest treball i la finalitat que persegueix. Seguidament, es sol·licita el consentiment informat, especificant la informació adient sobre l'ús i tractament de les dades i respostes que s'obtinguin.

El qüestionari està estructurat en tres blocs:

- 1) El primer conté 10 preguntes sociodemogràfiques que aporten informació de la formació i experiència de docents i psicopedagogues, tant a nivell genèric com concretament sobre els TA i les dificultats emocionals.
- 2) El segon bloc comprèn 5 qüestions relacionades amb les dificultats que presenta l'alumnat, sempre des de la visió dels participants; una d'elles es

presenta tipus Likert per tal de valorar la freqüència en que els participants detecten diferents problemes emocionals en l'alumnat.

- 3) El tercer bloc consta de 6 preguntes que fan referència al tractament de les dificultats d'aprenentatge i emocionals.

Per últim, es pregunta als participants per la seva experiència professional entorn als problemes emocionals de l'alumnat amb TA.

La taula 2 mostra la relació entre els objectius específics de l'estudi i els ítems del qüestionari que pretenen obtenir la informació pertinent.

Objectiu específic	Ítems que aporten informació
1. Estimar la prevalença de les diferents dificultats emocionals que detecten els docents en l'alumnat amb TA.	8, 11, 12, 13, 14, 15
2. Explorar quina concepció tenen els docents sobre les eines que tenen per a identificar i intervenir en les dificultats emocionals de l'alumnat i on les obtenen.	6, 7, 8, 18, 19, 20, 21, 22
3. Establir orientacions de millora per a la detecció i la intervenció psicopedagògica.	15, 16, 17, 22

Taula 2. Relació entre els objectius específics i els ítems del qüestionari.

Font: elaboració pròpia.

6.3. ANÀLISI DE DADES

Les primeres 5 qüestions ofereixen informació sociodemogràfica per caracteritzar la mostra de la investigació i permeten establir variables independents de l'estudi, com l'edat, el càrrec que ostenten, la formació general o els anys d'experiència docent dels participants. Per a aquest fi s'han extret les freqüències i percentatges de cada variable, així com també la desviació típica en el cas de l'edat dels participants i els seus anys d'experiència educativa. Es mostra aquesta informació a la taula 1.

Gairebé la totalitat d'ítems del qüestionari (6-21) s'han analitzat quantitativament, codificant les respostes per tal de poder fer anàlisis estadístiques descriptives de les mateixes, ja que es vol observar i descriure (Rodríguez-Gómez i Valldeoriola, 2014) el fenomen avaluat: la prevalença de dificultats emocionals en els alumnes amb dislèxia, a partir de la visió dels docents.

Aquestes anàlisis estadístiques consisteixen en obtenir les freqüències de resposta i els percentatges corresponents d'elecció de cada ítem. La pregunta 13, de resposta tipus Likert amb una escala de 5 puntuacions: 1= mai / 2= poc sovint / 3= de vegades / 4= molt sovint / 5= sempre, també s'ha estudiat mitjançant l'obtenció de freqüències i percentatges de cada resposta, centrant l'atenció en les puntuacions 4 (molt sovint) i 5 (sempre), que s'han agrupat per facilitar l'estimació de la prevalença general de cada dificultat detectada.

Tots els procediments d'anàlisi quantitatives s'han realitzat mitjançant el programa Excel de Microsoft i les gràfiques generades a l'aplicació Google Forms, l'emprada per elaborar i administrar el qüestionari.

La pregunta oberta s'ha analitzat qualitativament mitjançant la creació de categories a partir de l'anàlisi de les respostes rebudes, el que ha permès estimar la freqüència amb la que es fa esment a cada tema. Per crear les categories s'ha seguit un criteri semàntic, agrupant les respostes en funció del contingut (temes i conceptes) de les mateixes (Riba, 2011). Com comenta Riba (2011:21) "la classificació (de les respostes) ajuda a organitzar el registre d'informació i facilita la interpretació i mesura del comportament", i això ajudarà a ampliar la informació obtinguda mitjançant el qüestionari.

Les categories sorgides han estat les següents:

- Respostes relacionades amb la detecció dels TA.
- Respostes relacionades amb la formació del professorat i els recursos.
- Respostes relacionades amb la intervenció amb l'alumnat que presenta TA.
- Respostes relacionades amb l'experiència personal.
- Respostes relacionades amb la no vinculació entre TA i dificultats emocionals.

Per tal d'analitzar amb més profunditat alguns dels resultats i facilitar la seva descripció, s'han creuat algunes de les respostes amb dades demogràfiques com ara els anys d'experiència, el càrrec professional o la formació, tant general com específica sobre TA i sobre dificultats emocionals en la infància.

S'han elaborat diverses gràfiques de barres i circulars que es presenten junt amb l'explicació dels resultats per tal de facilitar-la i recolzar-la visualment.

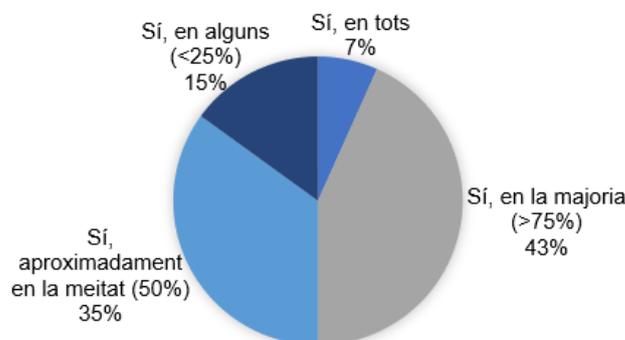
7. RESULTATS

7.1. RESULTATS EN RELACIÓ A L'OBJECTIU ESPECÍFIC 1

L'objectiu específic 1 d'aquest treball és el d'**estimar la prevalença de les diferents dificultats emocionals que detecten els docents en l'alumnat amb TA.**

Com es pot veure a la gràfica 1, el 85% dels participants ha detectat dificultats emocionals o de relació social en la meitat o més dels seus alumnes amb TA, i un 50% els detecten en tots o en la majoria d'aquest alumnat.

Això demostra que les dificultats emocionals sovint acompanyen als TA (Alesi et al., 2014; Zuppardo et al., 2017; o Barca et al., 2013) i que els docents acostumen a detectar-les, una dada coherent amb el fet que un 80% dels participants considera que disposa d'eines per a prevenir, detectar i intervenir en les dificultats emocionals que puguin presentar els alumnes amb TA.



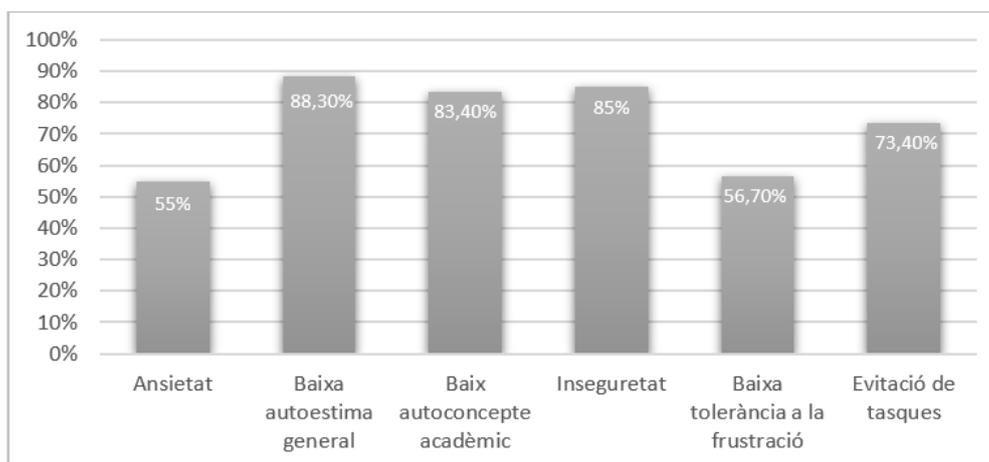
Gràfica 1. Presència de dificultats emocionals en alumnat amb TA, segons la visió dels docents.

Font: elaboració pròpia.

En aquesta línia, tots els participants reconeixen que, com a mínim, alguns dels alumnes amb TA presenten dificultats emocionals o de relació social, sent més prevalents, segons un 81.7% dels docents, que en els companys i companyes sense TA, el que coincideix amb els resultats exposats per González-Pianda et al. (2000).

Els problemes emocionals que més detecten els participants es poden veure a la gràfica 2 i, més detalladament, en la taula 3. Igual que Barca et al. (2013), González-Pianda et al. (2000), Humphrey (2002, a Burden, 2008) o els estudis analitzats per Zeleke (2004, a Burden, 2008), s'observa que la baixa autoestima i el baix autoconcepte acadèmic són dos dels problemes més destacats en aquests alumnes. En aquest sentit, l'afectació de l'autoconcepte acadèmic resulta rellevant per la relació que té amb la motivació vers els aprenentatges, ja que podria entendre's com un predictor de baix rendiment, independentment dels TA (González-Pianda et al., 2000).

Per contra, s'observa que la presència d'ansietat, el símptoma més freqüent en l'alumnat amb dislèxia segons Nelson i Harwood, (2011, a Zuppardo et al., 2017), no és tan elevada com la d'altres dificultats.



Gràfica 2. Dificultats emocionals més prevalents segons els participants.
Font: elaboració pròpia.

Aproximadament la meitat dels participants afirma que els alumnes amb TA que presenten dificultats emocionals o socials ja les manifestaven abans de detectar-se el TA, mentre que l'altre meitat desconeix aquesta informació. Aquesta troballa posa de relleu la importància del coneixement de l'alumnat, ja sigui mitjançant el traspàs entre cursos i companys, o bé a partir de la tutoria. Resulta rellevant que només una resposta indica que les dificultats sòcio-emocionals no existien abans de detectar els TA, ja que és l'única que podria suggerir el TA com a causa directa d'aquests problemes.

En definitiva, es compleix el primer objectiu específic al identificar-se les dificultats emocionals que més detecten els docents en l'alumnat de primària amb TA i poder estimar la prevalença general de cadascuna sabent quines s'identifiquen molt sovint o sempre.

La taula 3 mostra la freqüència amb la que els participants detecten les dificultats emocionals més prevalents, sent les que obtenen una puntuació més alta la baixa autoestima general, la inseguretat i el baix autoconcepte acadèmic.

	Freqüència amb la que es detecta en els alumnes						
	Molt sovint				Sempre		Prevalença general
	f	%	f	%	f	%	
Ansietat	27	45%	6	10%	33	55%	
Baixa autoestima general	32	53,3%	21	35%	53	88,3%	
Baix autoconcepte acadèmic	25	41,7%	25	41,7%	50	83,4%	
Inseguretat	28	46,7%	23	38,3%	51	85%	
Baixa tolerància a la frustració	28	46,7%	6	10%	34	56,7%	
Evitació de tasques que suposen un esforç	31	51,7%	13	21,7%	44	73,4%	

Taula 3. Freqüència amb la que es detecten les dificultats emocionals més prevalents en els alumnes, des de la visió dels participants.
Font: elaboració pròpia.

7.2. RESULTATS EN RELACIÓ A L'OBJECTIU ESPECÍFIC 2

L'objectiu específic 2 d'aquesta investigació consisteix en **explorar quina concepció tenen els docents sobre les eines que tenen per a identificar i intervenir en les dificultats emocionals de l'alumnat i on les obtenen.**

S'ha preguntat als participants explícitament sobre la seva formació en aquest àmbit, sobre la pròpia percepció d'eficàcia en aquesta tasca, sobre l'aplicació de pautes per a intervenir en l'alumnat, sobre les fonts de recerca o informació que utilitzen i sobre la seva experiència en aquest camp.

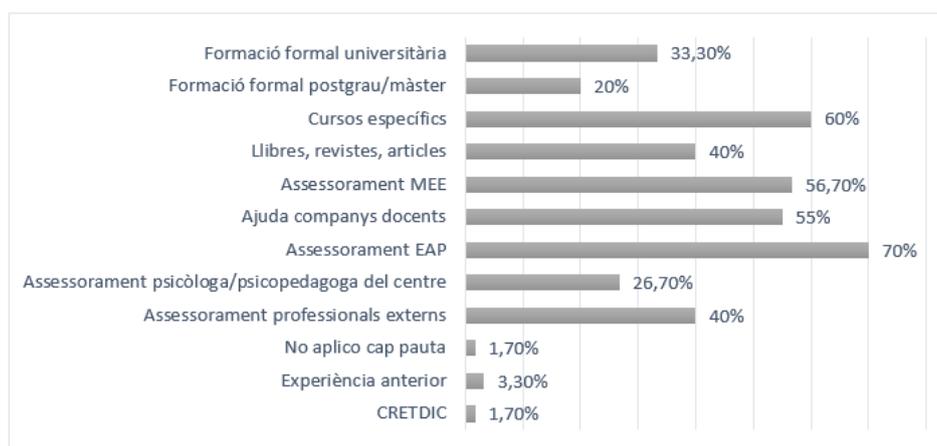
Dels participants que tenen formació específica relacionada amb detecció i/o intervenció en aspectes emocionals a l'aula, només un 11.7% considera que té un nivell alt, coincidint que són aquells amb formació universitària en psicologia i psicopedagogia. Un 35% creu tenir un nivell mig i un 20% un nivell baix, mentre que un 33.3% no té cap formació concreta en aquest tema, recolzant les afirmacions de Barba et al. (2019) quan parlen de la poca atenció que s'hi posa a les conseqüències emocionals de la dislèxia en els estudiants i posant de manifest la manca de formació dels docents en aquest terreny (Roca et al., 2010; Sanz, 2018).

El nivell de formació específica que diuen tenir en quant als TA és més alt. La majoria de participants (41.7%) creu tenir un nivell mig de formació en aquest tema. Un 26.7% dels participants considera que té un nivell de formació alt, sent aquesta la resposta més escollida per professionals amb formació universitària en psicologia, pedagogia i/o psicopedagogia, mestres d'educació especial i mestres d'audició i llenguatge. Per contra, un 11.7% reporta un nivell baix i un 20% no disposa de formació específica en aquest àmbit.

Un 65% dels participants considera que té les eines necessàries per a prevenir, detectar i intervenir en les dificultats emocionals que pugui presentar l'alumnat amb TA, però que necessitaria tenir-ne més. Mentre que un 20% admet no disposar d'aquestes eines i, per contra, un 15% afirma tenir les eines suficients. Al realitzar una anàlisi més profunda d'aquesta última dada, s'observa que les persones que consideren tenir eines suficients per a realitzar aquestes actuacions de forma eficaç són psicòlogues, pedagogues i/o psicopedagogues, tret d'una participant que és mestra d'educació especial. Els anys d'experiència docent ($\bar{x}=14,6$) no impliquen diferències sobre la percepció de tenir les eines suficients o necessitar-ne més, el que suggereix que els participants amb més experiència no es consideren més preparats per detectar i intervenir en les dificultats emocionals dels alumnes amb TA.

Aquests resultats coincideixen amb les afirmacions de Roca et al. (2010) o Antognazza i González (2011) sobre que la formació universitària del professorat de primària no els dota d'eines suficients per a actuar davant d'aquestes situacions, convidant a la reflexió sobre la necessitat d'incloure aquestes temàtiques en els programes d'estudi.

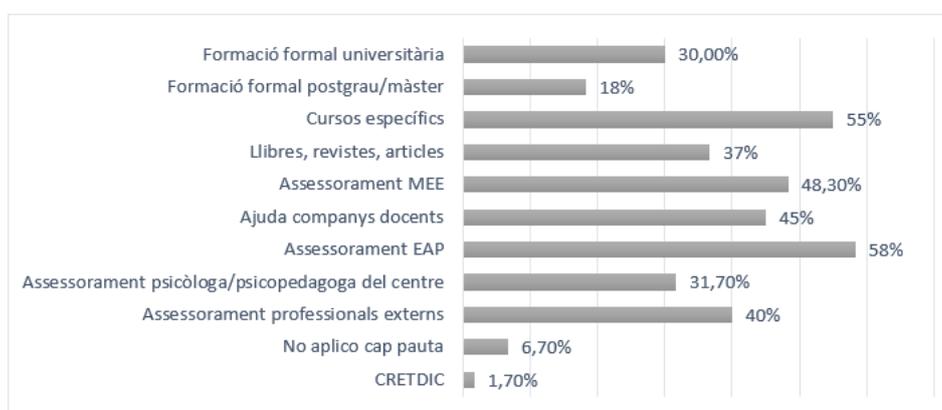
El 96.7% dels participants afirma que aplica a l'aula pautes per tal d'intervenir en els TA del seu alumnat, obtenint-les principalment, com es pot observar a la gràfica 3, a partir de l'assessorament de l'EAP, de la realització de cursos específics, de l'assessorament de mestres d'educació especial i de l'ajuda d'altres docents.



Gràfica 3. Fontes d'obtenció de pautes i estratègies per a la intervenció en dificultats d'aprenentatge.

Font: elaboració pròpia.

En referència als aspectes emocionals, el 91.7% dels participants declara que realitza a l'aula algun tipus d'intervenció o té en compte pautes en relació a les dificultats emocionals de l'alumnat amb TA, obtenint-les generalment mitjançant l'assessorament de l'EAP i/o la realització de cursos específics. La gràfica 4 mostra els percentatges d'ús de diferents fonts d'informació en relació a aquest aspecte:



Gràfica 4. Fontes d'obtenció de pautes i estratègies per a la intervenció en dificultats emocionals.

Font: elaboració pròpia.

Les respostes obtingudes posen de relleu la importància de l'assessorament de l'EAP per als docents com a recurs per a enfrontar-se a les dificultats, tant emocionals com d'aprenentatge, de l'alumnat.

L'anàlisi qualitativa de la pregunta oberta (ítem 22) ha permès establir cinc categories de resposta, que ofereixen la informació que mostra la taula 4.

Respostes que fan al·lusió a...	N= 33	
	f	%
Detecció dels TA i les dificultats emocionals	5	15,2%
Formació del professorat i els recursos	7	21,2%
Intervenció amb l'alumnat amb TA	13	39,4%
Experiències personals	9	27,3%
No vinculació entre TA i dificultats emocionals	2	6,1%

Taula 4. Freqüències i percentatges d'al·lusió a cada categoria de resposta.

Font: elaboració pròpia.

En resum, el contingut de les respostes de les diferents categories establertes és el següent:

- **Respostes relacionades amb la detecció dels TA:** es fa referència a la importància de l'observació del comportament i de la detecció precoç. Es comenta l'ús del Prodiscat per detectar TA i el fet de realitzar valoracions amb els companys abans de fer demanda a l'EAP. Destaquen també, igual que refereixen autors com Alvarado et al. (2007) o Andreu et al. (2013), la importància del contacte i el compartir informació amb la família.
- **Respostes relacionades amb la formació del professorat i els recursos:** igual que els resultats obtinguts per Antognazza i González (2011), un 86% de les respostes incloses en aquesta categoria fan al·lusió a la manca de formació del professorat en relació a aquest àmbit. Cal recordar que un 33.3% dels participants no disposa de cap formació sobre detecció i/o intervenció d'aspectes emocionals a l'aula, i un 20% no té formació específica en TA.
- **Respostes relacionades amb la intervenció amb l'alumnat amb TA:** es comenten actuacions davant d'aquestes situacions, com ara el treball en xarxa amb companys docents i altres professionals, la col·laboració amb les famílies o la realització de les adaptacions necessàries. El 54% de les respostes d'aquesta categoria fa referència a la importància del treball d'acompanyament emocional de l'alumnat, treballant les emocions a l'aula, l'autoestima i la motivació. Això posa de relleu la importància del treball mancomunat entre tots els agents educatius i de l'atenció als aspectes emocionals dels infants.
- **Respostes relacionades amb l'experiència personal:** diferents participants comenten les dificultats emocionals que observen en l'alumnat amb TA, així com les dificultats que comporta la presència de comorbiditats o el diagnòstic tardà de les dificultats. Les reflexions en aquest sentit recolzen els resultats revisats i obtinguts sobre l'existència de dificultats emocionals en els alumnes amb TA.
- **Respostes relacionades amb la no vinculació entre TA i dificultats emocionals:** una resposta refereix que no s'ha trobat conjuntament les dues característiques que aquí estudiem en cap alumne, i una altra

comenta que no tots els alumnes amb TA mostren dificultats emocionals. No es pot afirmar que aquesta experiència disti dels resultats, ja que és obvi que, tot i poder demostrar que la prevalença de dificultats emocionals en aquests alumnes és elevada, no es dona en la totalitat dels alumnes, ja sigui per característiques personals o pel tractament rebut sobre el TA.

A partir de l'exposat es pot concloure que s'assoleix el segon objectiu específic, ja que s'ha posat de manifest la valoració que fan els docents sobre la seva capacitat i les eines o fonts de les que disposen i que utilitzen per a intervenir amb alumnes amb TA i dificultats emocionals, sent l'assessorament de l'EAP i la realització de cursos específics els recursos més emprats. Aquesta informació guia el camí per suggerir orientacions per a la millora psicopedagògica en aquest tema.

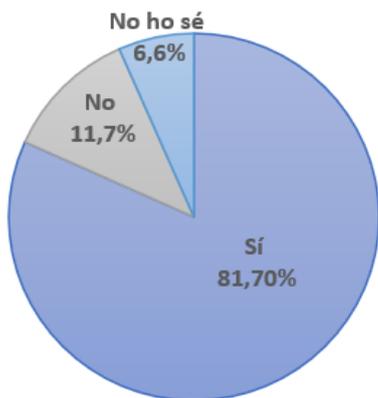
7.3. RESULTATS EN RELACIÓ A L'OBJECTIU ESPECÍFIC 3

L'últim objectiu específic plantejat és el d'**establir orientacions de millora per a la detecció i la intervenció psicopedagògica.**

Al preguntar específicament, la majoria de participants (46%) afirma que les dificultats emocionals i socials en l'alumnat amb TA solen aparèixer a 3r d'E.P. Mentre que en general, amb un 84.6% de respostes, consideren que no apareixen en cap curs de primària en concret. Aquestes dades són rellevants pel que fa a concretar unes orientacions de millora de la detecció i intervenció psicopedagògica, ja que seria convenient posar èmfasi en el tractament que se'n fa en aquest curs, tant de les dificultats d'aprenentatge com de la cura de l'esfera socio-emocional dels infants.

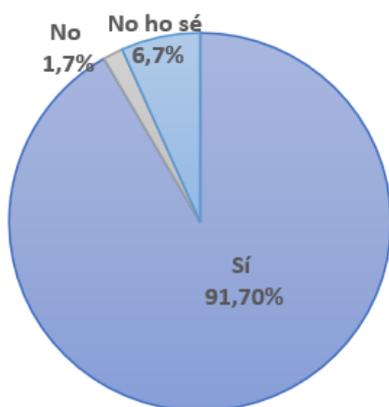
Considerant que hi ha estudis que relacionen les dificultats en el procés d'alfabetització i aprenentatge matemàtic amb l'aparició de simptomatologia depressiva (Burden, 2008), seria interessant realitzar accions preventives des de l'inici del procés d'aprenentatge de la lectoescriptura i el càlcul, com a mesura universal, de forma que es pogués minimitzar l'aparició d'afectació emocional quan l'exigència acadèmica augmenta, el que sol passar precisament a 3r d'E.P.

Pel que fa als tractaments que rep l'alumnat amb TA, un 81.7% dels participants indiquen que normalment reben tractament psicològic per les necessitats emocionals que presenten i, en la mateixa línia, un 91.7% de les respostes informen que aquestes alumnes solen rebre tractament especialitzat pels TA. Les gràfiques 5 i 6 mostren les dades recollides entorn a aquestes qüestions, posant de manifest que també existeixen docents que desconeixen si els seus alumnes amb TA reben suport psicològic o reeducatiu per ajudar-los a superar les seves dificultats. De la mateixa manera, s'observa que hi ha alumnes que no reben cap tractament.



Gràfica 5. Recepció de tractament psicològic pels problemes emocionals.

Font: elaboració pròpia.



Gràfica 6. Recepció de tractament per les dificultats d'aprenentatge.

Font: elaboració pròpia.

Aquestes dades posen de relleu la importància del coneixement dels alumnes i de la seva situació per part del professorat. Destaca que sent preguntes sobre l'alumnat en general hi hagi docents que desconeguin si els alumnes amb dificultats reben algun tipus de suport, ja que és fonamental la coordinació entre professors, família i professionals externs que treballen amb l'infant per aconseguir l'èxit escolar (Planas, 2007, a Andreu et al., 2013) i poder-ne valorar les intervencions i l'evolució (Andreu et al., 2013).

En l'anàlisi qualitativa de les respostes obtingudes a la pregunta 22 s'observa que un 21% dels participants apunta a l'existència d'una manca de formació i recursos sobre aquests temes en el context educatiu, igual que afirmen Roca et al. (2010:18) al comentar que "la preparació dels docents no comprèn la formació actualitzada en trastorns d'aprenentatge". També un 21% de les respostes fan referència a la necessitat de treballar i acompanyar les emocions a l'aula, un aspecte que també recomana la Direcció General d'Educació Infantil i Primària de la Generalitat de Catalunya (2015) al considerar que els projectes d'educació emocional fomenten l'èxit educatiu.

Es confirma l'assoliment d'aquest tercer objectiu d'investigació, al haver obtingut informació útil per a poder establir orientacions de millora per a la detecció i la intervenció psicopedagògica de l'alumnat, i que assenyala, coincidint amb Sanz (2018), la necessitat de millorar la formació i dotar d'eines al professorat.

8. CONCLUSIONS I SUGGERIMENTS

8.1. CONCLUSIONS EN RELACIÓ A L'OBJECTIU DE RECERCA

El plantejament d'aquest estudi ha permès obtenir les dades necessàries per donar resposta a l'objectiu general que es formulava, el de **conèixer la valoració que fan els docents dels problemes emocionals i socials de l'alumnat, per tal d'establir orientacions de millora per a la intervenció psicopedagògica.**

S'ha posat de manifest que, coincidint amb les troballes de la majoria d'autors (per exemple Burdeen, 2008; Zuppardo et al., 2017 i 2020; Alesi et al., 2014; González-Pianda et al., 2000; Barca et al., 2013; Sans et al., 2012), l'alumnat amb TA sol presentar més dificultats emocionals que els seus iguals sense problemes d'aprenentatge. Aquesta és una afirmació que fa el 81.7% dels participants en aquesta investigació.

Els resultats obtinguts també coincideixen amb les conclusions de González-Pianda et al. (2000), Zeleke (2004, a Burden, 2008) o Frederickson i Jacobs (2001, a Burden, 2008), pel que fa a l'elevada detecció per part del professorat de baixa autoestima en general i baix autoconcepte acadèmic en aquests alumnes, així com amb la detecció d'ansietat, tal i com afirmen diversos estudis als que fan al·lusió, per exemple, Burden (2008) o Zuppardo et al. (2017).

S'ha identificat una elevada presència d'inseguretat en aquests infants, sent la dificultat més detectada pels participants, a diferència de l'afirmació de Nelson i Harwood (2011, a Zuppardo et al., 2017), que assenyalen l'ansietat com a símptoma més freqüent en els alumnes dislèxics. La inseguretat, tal com diuen Alvarado et al. (2007), està lligada als sentiments de fracàs, que poden provocar, sentiments negatius vers les tasques acadèmiques, generant estrès (Garriga i Sala, 2015; Roca et al., 2010), i dificultant l'aparició de respostes adaptatives que permetin el desenvolupament de noves estratègies d'aprenentatge, a l'hora que mantenen aquest sentiment freqüent de fracàs. Tot plegat pot facilitar la presència de la baixa tolerància a la frustració detectada per un 56,7% dels docents, precisament per no veure recompensats els seus esforços. Aquest cercle d'emocions negatives al voltant dels aprenentatges pot comportar, com apunta un 73,4% dels participants, l'evitació d'aquelles tasques que suposen un esforç.

Es pot concloure que, des de la visió dels docents, l'alumnat amb TA mostra, amb més freqüència que els seus companys, inseguretat, baixa autoestima en general, baix autoconcepte acadèmic, ansietat, evitació de tasques que suposen un esforç i baixa tolerància a la frustració.

Aquests resultats marquen la trajectòria a seguir per a establir orientacions de millora de la pràctica psicopedagògica en relació a la detecció i intervenció en les dificultats emocionals de l'alumnat amb TA, apuntant a la necessitat de millorar la formació del professorat en els aspectes estudiats i de revisar els plans d'acció tutorial per augmentar el coneixement de l'alumnat, els seus recursos i les seves circumstàncies, a la importància de realitzar accions preventives des de l'inici de l'aprenentatge de la lectura, l'escriptura i el càlcul per tal de vetllar pel benestar emocional de l'alumnat que mostri dificultats en aquest procés o potenciar l'establiment de protocols de detecció de necessitats socio-emocionals en alguns cursos en concret.

En aquesta línia, Garriga i Sala (2015) comenten que des del 2009 a Catalunya s'ha millorat la formació dels docents en relació a l'atenció als TA però, malgrat tot, es considera convenient continuar reforçant els programes de formació universitària del professorat, inicial i permanent, tant en aquest àmbit com en referència a les dificultats emocionals.

Tanmateix, és important oferir cursos específics sobre aquests aspectes que siguin rigorosos i es basin en evidència científica. Donat que s'ha posat de manifest que són una de les eines més utilitzades pels docents a l'hora d'obtenir pautes per a intervenir amb l'alumnat, s'hauria de vetllar per facilitar-li's una formació continua de qualitat per a proporcionar un millor tractament de qualsevol tipus de dificultat en l'alumnat. Esdevindria així un pilar per a la real inclusió d'aquests, tal i com indiquen les normatives, en el context escolar.

Considerant que el recurs més emprat per a obtenir pautes d'actuació entorn als TA i als problemes sòcio-emocionals dels alumnes és l'assessorament de l'EAP, també seria important reforçar la formació d'aquests equips, tant en els temes concrets que ens ocupen com en les dinàmiques o tècniques que facilitin la seva transmissió al professorat i el seguiment de les seves actuacions, per tal d'assegurar la millor resposta educativa.

8.2. LIMITACIONS DE LA INVESTIGACIÓ I PROPOSTES DE MILLORA

Degut a la situació d'alarma sanitària que estem vivint i la impossibilitat d'accedir a les escoles per recollir dades directes de l'alumnat, no s'ha pogut fer ús de la triangulació en la recollida de dades. Això suposa una disminució de la qualitat de la investigació, ja que no es disposa de diferents tècniques o instruments de recollida de dades que es puguin comparar entre elles per obtenir més informació i dotar al treball de més rigor (Rodríguez-Gómez i Valldeoriola, 2014).

Aquest aspecte es milloraria podent realitzar entrevistes amb el professorat i administrant qüestionaris de valoració de l'afectació emocional als alumnes amb TA, el que permetria contrastar aquests resultats amb les percepcions dels docents, enriquint la investigació.

Una altra limitació ha sigut la no validació del qüestionari elaborat, ja que s'han detectat errors de formulació o presentació de les qüestions que han pogut provocar biaixos en algunes respostes i han dificultat la seva anàlisi. De la mateixa manera, això ha comportat que algunes de les dades obtingudes no s'ajustin a les necessitats dels objectius plantejats inicialment.

La solució a aquest problema passaria per validar el qüestionari i fer una anàlisi detallada dels ítems i les seves opcions de resposta abans d'administrar-lo als participants. Concretament, s'haurien de reformular els ítems 11, 15, 16 i 17 per obtenir la resposta més directament, presentant la pregunta de forma dicotòmica (Sí/No) i, en cas de resposta afirmativa, demanant una resposta més concreta en una pregunta següent. A partir de l'ítem 14 caldria aprofundir en la possible causa de les dificultats sòcio-emocionals prèvies a la detecció dels TA. Les preguntes 18 i 20 podrien d'anar acompanyades de la descripció de les pautes que utilitzen a l'aula, per poder valorar la seva adequació i conèixer les més esteses. A més, seria convenient afegir preguntes sobre les necessitats concretes que presenta el professorat davant els aspectes avaluats o la relació amb les famílies i altres professionals, per concretar les propostes de millora.

Per últim, el fet d'utilitzar cinc graus de resposta en l'ítem d'escala Likert (13) pot ser ha disminuït la informació que es podria haver obtingut en aquesta pregunta. Seria adequat reformular-ho establint 4 graus de resposta, el que obligaria als participants a posicionar-se i facilitaria l'anàlisi de resultats establint dos grups de resposta, sense perdre informació.

Per establir orientacions concretes mitjançant l'elaboració d'una guia o protocol pel professorat, en la línia de les realitzades per Garriga i Sala (2015), Andreu et al. (2013), Alvarado et al. (2007) o Roca et al. (2010), hauria estat interessant obtenir informació més específica, mitjançant entrevistes o observacions a l'aula, sobre les eines i pautes que utilitzen en el seu dia a dia amb els alumnes. En aquest sentit, s'ha realitzat el primer pas d'aquesta tasca obtenint informació que ha permès orientar de forma general els aspectes a millorar per una intervenció psicopedagògica més eficaç.

8.3. PERSPECTIVA DE FUTUR

Aquesta investigació podria obrir el camí a profunditzar en la formació, els coneixements i les eines de què disposa el professorat sobre els TA i les dificultats emocionals que poden presentar-se a l'aula. Com bé apunten varies de les participants a l'estudi, treballar i acompanyar les emocions al context escolar és essencial per a que el desenvolupament i el procés d'aprenentatge dels alumnes sigui positiu. Per a aconseguir aquesta fita és imprescindible, com assenyalen Barba et al. (2019), estudiar els plans formatius del professorat i assegurar l'existència d'una formació adequada, tant inicial com permanent en relació a aquest àmbit.

Es projecten diferents línies de treball per a continuar estudiant aquesta relació entre TA i dificultats emocionals, com ara realitzar investigacions semblants en les que es tinguin en compte dades sobre l'afectació emocional recollides directament dels alumnes, el que permetria contrastar les seves vivències amb la detecció i tractament que en fan els docents, o estudiar les diferències de prevalença de les diferents dificultats emocionals detectades en alumnes amb i sense TA, tot controlant variables com la comorbiditat d'altres diagnòstics que puguin influir.

Una altra línia de treball complementaria consistiria en aprofundir en el que aquí es plantejava com una pregunta guia de la investigació però que, donat el plantejament del treball de camp, no se li ha pogut donar resposta: estudiar si, segons els docents, les dificultats emocionals són menys prevalents en aquell alumnat que rep tractament pel TA. D'aquesta forma es posaria en valor l'eficàcia del treball reeducatiu dels TA també com a forma de preveure o limitar l'aparició de simptomatologia emocional descrita en aquests infants.

Tenint en compte que aproximadament la meitat dels participants afirma que els alumnes amb TA que presenten dificultats socio-emocionals ja les manifestaven prèviament, seria interessant estudiar la detecció i intervenció precoç dels TA com a factor preventiu de les dificultats emocionals, tal i com assenyalen els estudis que relacionen les dificultats acadèmiques primerenques amb l'aparició de sentiments depressius en els infants (British National Cohort, a Burden, 2008).

Per últim, esdevé oportú endinsar-se conceptualment en les eines i pautes concretes que coneixen i utilitzen tant els docents com els EAP per valorar la

seva idoneïtat i eficàcia, tot promovent les actuacions multidisciplinàries però homogènies entre tots els agents educatius per tal d'ajustar la resposta educativa a cada cas.

9. REFERÈNCIES BIBLIOGRÀFIQUES

- Alesi M., Rappo G., Pepi A. (2014). *Depression, Anxiety at School and Self-Esteem in Children with Learning Disabilities*. J Psychol Abnorm Child 3: 125. Recuperat de: <https://www.longdom.org/open-access/depression-anxiety-at-school-and-selfesteem-in-children-with-learning-disabilities-2329-9525.1000125.pdf>
- Alvarado, H., Damians, M., Gómez, E., Martorell, N., Salas, A. i Sancho, S. (2007). *Dislexia. Detección, diagnóstico e intervención interdisciplinar*. Revista ENGINY, 16-17. Recuperat de: <http://candi.salonadistancia.com/articulos/dislexia-art%C3%ADculo-ENGINY-castellano.pdf>
- American Psychiatric Association (2014). *Manual Diagnóstico y Estadístico de los Trastornos Mentales (DSM-5)*, 5ª Ed. Madrid: Editorial Médica Panamericana
- Andreu L. (coord), Lara, M. F., Rodríguez J., López A., Sopena J. M., Palacio, A. (2013). *Trastornos d'aprenentatge de la lectura*. UOC: Barcelona. Recuperat de: http://openaccess.uoc.edu/webapps/o2/bitstream/10609/70946/1/Trastornos%20d%27aprenentatge%20de%20la%20lectura_guia.pdf
- Antognazza, M. P. i González, M. L. (2011). *El niño disléxico y su entorno educativo. Percepciones y representaciones sobre la dislexia*. Ciencias Psicológicas V (2): 163-200. Recuperat de: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=459545418008>
- Barba, M., Suárez, N., Jomarrón, L., i Navas, C. (2019). *Tendencias actuales de la investigación en dislexia y necesidad de formación docente*. Revista Cubana de Medicina Militar, 48(2),410–425. Recuperat de: <http://www.revmedmilitar.sld.cu/index.php/mil/article/view/400/350>
- Barca A., Peralbo M., Porto A.M., Barca E., Santorum R., Vicente F. (2013). *Estrategias de aprendizaje, autoconcepto y rendimiento académico en la adolescencia*. Revista Galego-Portuguesa de Psicología e Educación: Revista de Estudios e Investigación en Psicología y Educación, 21 (1), pp. 195-212. Recuperat de: <https://ruc.udc.es/dspace/handle/2183/12614>
- Buendía, L. i Berrocal, E. (2001). *La ética de la investigación educativa*. Agora digital, 1. Recuperat de: http://rabida.uhu.es/dspace/bitstream/handle/10272/6606/Etica_de_la_investigacion_educativa.pdf?sequence=2
- Burden, R. (2008). *Is dyslexia necessarily associated with negative feelings of self-worth? A review and implications for future research*. Dyslexia, 14(3), 188-196. <https://doi.org/10.1002/dys.371>

- Camacho, J.A. i Filgueira, D. (2019). *Programa de Intervención Psicopedagógica de Alumnos con Dislexia*. REIDOCREA, 8, 250-266. Recuperat de: <https://www.ugr.es/~reidocrea/8-21.pdf>
- Consell Comarcal del Baix Llobregat (web visitada a l'abril de 2020). Recuperat de: https://www.elbaixllobregat.cat/educacio/centres-escolars?field_municipi_baix_llobregat_tid=All
- Coscolluela A., Fornieles A., i Turbany, J. (2011). *L'anàlisi quantitativa de dades. A Tècniques d'anàlisi de dades*. Barcelona: FUOC. Recuperat de: http://openaccess.uoc.edu/webapps/o2/bitstream/10609/49821/6/T%C3%A8cniques%20d%27an%C3%A0lisi%20de%20dades_M%C3%B2dul_1_L%27an%C3%A0lisi%20quantitativa%20de%20dades.pdf
- DECRET 119/2015, de 23 de juny, d'ordenació dels ensenyaments de l'educació primària. Recuperat de: https://dogc.gencat.cat/ca/pdogc_canals_interns/pdogc_resultats_fitxa/?action=fitxa&documentId=696985&language=ca_ES
- DECRET 150/2017, de 17 d'octubre, de l'atenció educativa a l'alumnat en el marc d'un sistema educatiu inclusiu. Recuperat de: <https://portaldogc.gencat.cat/utillsEADOP/PDF/7477/1639866.pdf>
- DECRET 155/1994, de 28 de juny, pel qual es regulen els serveis educatius del Departament d'Ensenyament. Recuperat de: https://portaljuridic.gencat.cat/ca/pjur_ocults/pjur_resultats_fitxa/?documentId=99888&action=fitxa
- Direcció General d'Educació Infantil i Primària. Generalitat de Catalunya (2015). *De l'escola inclusiva al sistema inclusiu. Una escola per a tothom, un projecte per a cadascú*. Ed. Servei de comunicació i publicacions. Recuperat de: <http://ensenyament.gencat.cat/web/.content/home/departament/publicacions/colleccions/inclusio/escola-inclusiva.pdf>
- Garriga E., Sala M. (2015). *Avaluació, diagnòstic i intervenció en la dislèxia*. Aloma: revista de psicologia, ciències de l'educació i de l'esport, ISSN 1138-3194, Vol. 33, N° 1, 2015, págs. 31-42. Recuperat de: <http://www.revistaaloma.net/index.php/aloma/article/view/253/163>
- González-Pienda, J. A., Núñez, J. C., González, S., Álvarez, L., Rocés, C., García, M., González, P., Cabanach, R., i Valle, A. (2000). *Autoconcepto, proceso de atribución causal y metas académicas en niños con y sin dificultades de aprendizaje*. *Psicothema*, 12 (4), 548-556. Recuperat de: <http://www.psicothema.com/psicothema.asp?id=370>
- Hernández, R; Fernández, C; Baptista, M. P. (2014). *Metodología de la investigación*. McGraw-Hill: México. Recuperat de: <https://www.uca.ac.cr/wp-content/uploads/2017/10/Investigacion.pdf>
- Institut d'estadística de Catalunya (IDESCAT) (2020a). Generalitat de Catalunya. Recuperat de: <https://www.idescat.cat/emex/?id=11&lang=es#h0>

- Institut d'estadística de Catalunya (IDESCAT) (2020b). Generalitat de Catalunya. Recuperat de: <https://www.idescat.cat/pub/?geo=com%3A11&id=pmh&n=1180#Plegable=geo>
- Institut d'estadística de Catalunya (IDESCAT) (2020c). Generalitat de Catalunya. Recuperat de: <https://www.idescat.cat/pub/?id=aec&n=735&lang=es>
- Institut d'estadística de Catalunya (IDESCAT) (2020d). Generalitat de Catalunya. Recuperat de: <https://www.idescat.cat/pub/?id=aec&n=742&lang=es>
- Jiménez, B. i Tejada, J. (2004). *Procesos y métodos de investigación* [unidad didáctica dentro del módulo VI: Investigación e innovación formativas. El formador de formación profesional y ocupacional. CIFO. Recuperat de: http://abacoenred.mayfirst.org/wp-content/uploads/2015/10/Procesos_y_metodos_de_investigacion.pdf
- Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa. Recuperat de: <https://www.boe.es/eli/es/lo/2013/12/09/8/con>
- Llei 12/2009 de 10 de Juliol, d'educació. Recuperat de: https://portaljuridic.gencat.cat/ca/pjur_ocults/pjur_resultats_fitxa/?action=fitxa&mode=single&documentId=480169&language=ca_ES
- Meneses, J. (2018). *El paper de la investigació científica en intervenció educativa*. Barcelona: FUOC
- Ramírez, D. (2011). *Estrategias de intervención educativa con el alumnado con dislexia*. Revista Digital "Innovación y experiencias educativas", N° 49. Granada. Recuperat de: https://archivos.csif.es/archivos/andalucia/ensenanza/revistas/iee/Numero_49/DOLORESMARIA_RAMIREZ_1.pdf
- RESOLUCIÓ ENS/1544/2013, de 10 de juliol, de l'atenció educativa a l'alumnat amb trastorns de l'aprenentatge. Recuperat de: <https://portaldogc.gencat.cat/utillsEADOP/PDF/6419/1310190.pdf>
- Riba C-E. (2011). L'anàlisi qualitativa de dades. A Tècniques d'anàlisi de dades. Barcelona: FUOC. Recuperat de: http://openaccess.uoc.edu/webapps/o2/bitstream/10609/49821/7/T%C3%A8cniques%20d%27an%C3%A0lisi%20de%20dades_M%C3%B2dul_2_L%27an%C3%A0lisi%20qualitativa%20de%20dades.pdf
- Roca, E., Carmona, J., Boix, C., Colomé, R., López, A., Sanguinetti, A., Caro, M. i Sans Fitó, A. (coord.). (2010). *L'aprenentatge en la infància i l'adolescència: claus per evitar el fracàs escolar*. Esplugues de Llobregat: Hospital Sant Joan de Déu.
- Rodríguez-Gómez, D. (2018). *El projecte d'investigació*. Barcelona: FUOC
- Rodríguez-Gómez, D i Valldeoriola, J. (2014). *Metodología de la investigación*. Barcelona: FUOC

- Sans, A., Boix, C., Colomé, R., López-Sala, A., Sanguinetti, A. (2012). *Trastornos del aprendizaje*. *Pediatría Integral*; XVI (9): 691-699. Barcelona. Recuperat de: <https://www.pediatriaintegral.es/wp-content/uploads/2012/xvi09/03/691-699%20Aprendizaje.pdf>
- Sanz-Cervera, P. (2018). *Conocimientos de los maestros y futuros maestros sobre trastornos del neurodesarrollo: una revisión teórica*. *ReiDoCrea*, 7, 288-297. Recuperat de: <https://www.ugr.es/~reidocrea/7-23.pdf>
- Zuppardo, L., Serrano, F., i Pirrone, C. (2017). *Delimitando el perfil emotivo-conductual en niños y adolescentes con dislexia*. *Revista RETOS XXI*, 1(1), 88-104. Recuperat de: <https://revistas.utp.ac.pa/index.php/retoxxi/article/view/1521>
- Zuppardo, L., Rodríguez, A., Pirrone, C. i Serrano, F. (2020). *Las repercusiones de la dislexia en la autoestima, en el comportamiento socioemocional y en la ansiedad en escolares*. *Psicología Educativa*. Avance online. Recupertat de: <https://doi.org/10.5093/psed2020a4>

ANNEXOS

ANNEX 1: Graella de planificació del TFM

QUÈ ES PROPOSA LA INVESTIGACIÓ?		SOBRE QUI/QUÈ ES FARÀ LA INVESTIGACIÓ	COM S'ACCEDIRÀ A LA INFORMACIÓ?	COM S'ANALITZARÀ LA INFORMACIÓ?
OBJECTIU GENERAL	Objectius específics	Mostra (i participants)	Instruments de recollida de dades	Instruments d'anàlisi de dades
<p>Conèixer la valoració que fan els docents dels problemes emocionals i socials de l'alumnat, per tal d'establir orientacions de millora per a la intervenció psicopedagògica.</p>	<p>1. Estimar la prevalença de les diferents dificultats emocionals que detecten els docents en l'alumnat amb TA.</p>	<p>Docents i psicopedagogues que exerceixen al Baix Llobregat</p>	<p>Qüestionari online a docents i psicopedagogues</p>	<p>Anàlisi estadístic descriptiu de les respostes dels participants i establiment d'un llistat d'eines o recursos dels que disposen.</p>
	<p>2. Explorar quina concepció tenen els docents sobre les eines que tenen per a identificar i intervenir en les dificultats emocionals de l'alumnat i on les obtenen.</p>			
	<p>3. Establir orientacions de millora per a la detecció i la intervenció psicopedagògica.</p>			

ANNEX 2: Temporització del treball de camp: diagrama de Gantt

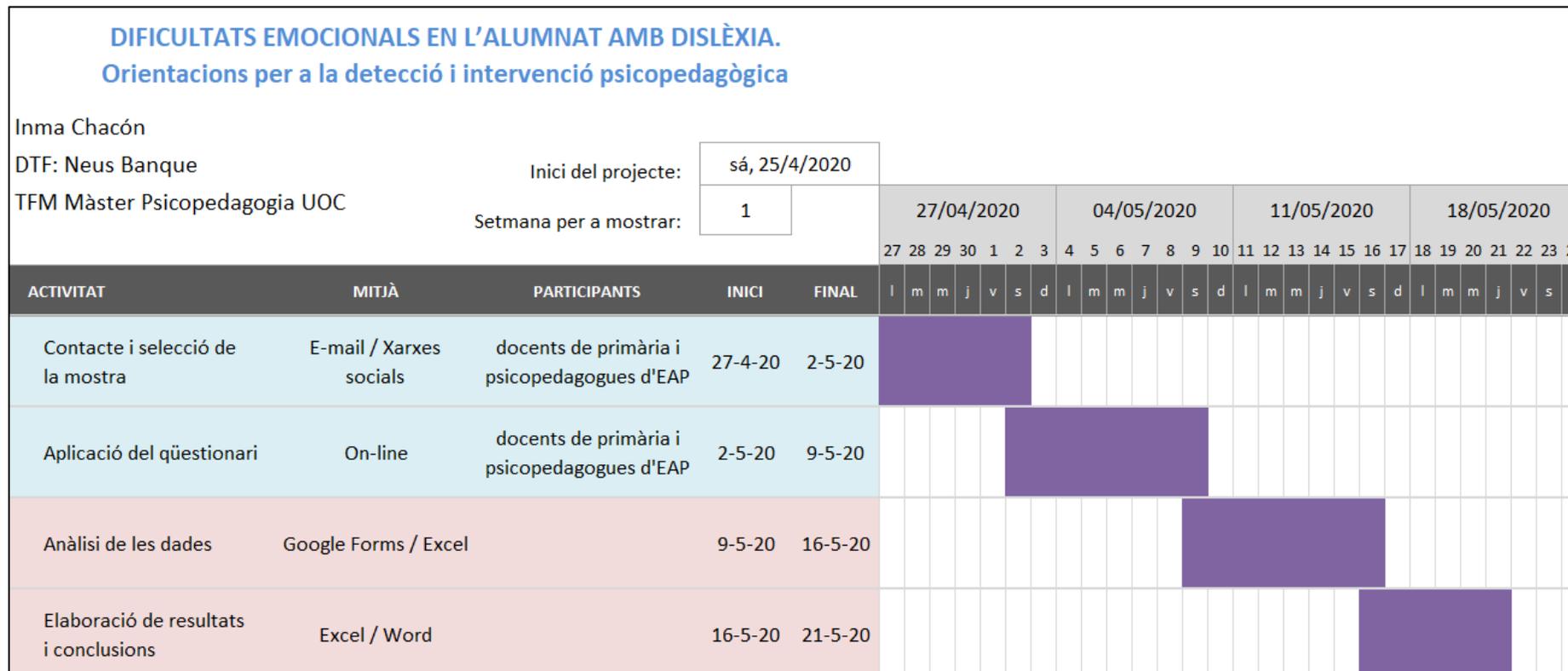


Figura 1. Planificació temporal del procés de treball de camp (diagrama de Gantt). Font: elaboració pròpia

ANNEX 3: Instrument de recollida de dades

En el següent enllaç es pot accedir al qüestionari en el seu format telemàtic:

https://docs.google.com/forms/d/1hXLfw606B9LG7WfbQZISrN9FuJAB9_LGpLGrz8bUruY/edit

QÜESTIONARI DE DETECCIÓ DE DIFICULTATS EMOCIONALS EN L'ALUMNAT AMB TRASTORNS D'APRENENTATGE

Presentació

Com a TFM del màster de psicopedagogia de la UOC, s'està realitzant una investigació que pretén conèixer quina és la prevalença de dificultats emocionals en l'alumnat d'educació primària amb dislèxia, per poder establir orientacions de millora per a la intervenció psicopedagògica del professorat a les aules.

Aquest és un qüestionari anònim que té l'objectiu d'esbrinar quins problemes emocionals, socials o de comportament detecten els **docents de primària** en els alumnes amb dislèxia. La duració del qüestionari és d'uns 10 minuts, gràcies per la teva col·laboració i per la teva sinceritat. Les dades recollides només s'utilitzaran, guardant la seva confidencialitat, per a la finalitat d'investigació abans presentada.

Per a qualsevol aclariment, podeu contactar en el següent correu electrònic: ichacond@uoc.edu

Consentiment

- Autoritzo a l'ús de les dades de caràcter personal i informació que es faciliten en aquest qüestionari per a la realització de la recerca en el marc de la realització del TFM del Màster en Psicopedagogia de la Universitat Oberta de Catalunya (UOC). El tractament d'aquestes dades es durà a terme segons el següent:

DADES PERSONALS: S'entén com a dada personal, a aquest efecte, tota informació relacionada amb una persona física que es pot utilitzar per a identificar-la directa o indirectament (persona física identificada o identificable).

RESPONSABLE: (nom de l'estudiant que realitza el TFM)

FINALITAT: Utilitzar les dades facilitades per a dur a terme la realització del TFM amb una finalitat exclusivament de recerca i sense ànim de lucre.

LEGITIMACIÓ: Consentiment de l'interessat

DESTINATARIS: No se cedeixen dades a tercers

DRETS: En qualsevol moment podrà exercir el dret a retirar el consentiment prestat dirigint-se a l'estudiant al correu electrònic ichacond@uoc.edu

Manifesta: Que se l'ha informat sobre les característiques i finalitat perseguida amb l'ús de les dades facilitades per a l'elaboració del TFM, així com del compromís de tractar les dades facilitades seguint en tot moment els principis i criteris establerts en la normativa de protecció de dades vigent aplicable: Llei orgànica 3/2018, de 5 de desembre, de Protecció de Dades Personals i garantia dels drets digitals i el Reglament (UE) 2016/679 relatiu a la protecció de les persones físiques en relació el tractament de dades de caràcter personal "RGPD". L'estudiant es compromet a recollir les dades mínimes que siguin necessaris per a l'ús en l'elaboració de la seva TFM seguint el principi de minimització, així com a destruir tota la informació de caràcter personal facilitada una vegada s'hagi finalitzat la recerca docent que derivi en la realització del TFM. Que l'estudiant es compromet a guardar secret sobre la informació i les dades personals facilitades i a usar-los exclusivament amb una finalitat docent i de recerca en el marc de la realització del TFM de manera que en el TFM resultant no es permeti la identificació del titular d'aquests.

BLOC 1: Dades demogràfiques

1. Sexe:

- Dona
- Home
- Altres

2. Edat: _____

3. Anys d'experiència com a docent/ psicopedagoga: _____

4. Formació:

- Mestre d'Educació Infantil
- Mestre d'Educació Primària
- Mestre d'Audició i Llenguatge
- Mestre d'Educació Especial
- Psicologia
- Pedagogia
- Psicopedagogia
- Logopèdia

5. Càrrec actual:

- Mestre/a
- Psicopedagog/a

6. Tens formació específica relacionada amb detecció i/o intervenció en aspectes emocionals a l'aula?

- Sí, nivell alt
- Sí, nivell mig
- Sí, nivell baix
- No

7. Tens formació específica en trastorns d'aprenentatge?

- Sí, nivell alt
- Sí, nivell mig
- Sí, nivell baix
- No

8. Consideres que tens les eines necessàries per a prevenir, detectar i intervenir en les dificultats emocionals que pugui presentar l'alumnat amb trastorns d'aprenentatge?

- Sí, les suficients
- Sí, però necessitaria tenir-ne més
- No

9. Tens o has tingut a l'aula alumnes amb algun trastorn d'aprenentatge?

- Sí
- No

10. Si has respost "Sí", amb quins? (pots marcar més d'un)

- Dislèxia
- Discalculia
- Disortografia

Si vols, pots comentar algun aspecte en relació a aquest primer bloc de preguntes:

BLOC 2: Sobre les dificultats que presenta l'alumnat:

11. Has detectat dificultats emocionals o de relació social en els alumnes amb trastorns d'aprenentatge?

- Sí, en tots
- Sí, en la majoria (>75%)
- Sí, aproximadament en la meitat (50%)
- Sí, en alguns (<25%)
- No

12. Creus que aquests alumnes presenten més problemes emocionals i/o socials que els seus companys i companyes sense dificultats en els aprenentatges?

- Sí
- No

13. Puntua del 0-5 la presència dels següents problemes emocionals, alguns dels quals es poden detectar en l'alumnat amb dificultats d'aprenentatge: (pots marcar més d'un)

	Mai	Poc sovint	De vegades	Molt sovint	Sempre
Ansietat	1	2	3	4	5
Depressió	1	2	3	4	5
Baixa autoestima general	1	2	3	4	5
Baix autoconcepte acadèmic	1	2	3	4	5
Inseguretat	1	2	3	4	5
Problemes de comportament	1	2	3	4	5
Irritabilitat	1	2	3	4	5
Oposicionisme	1	2	3	4	5
Evitació davant tasques que suposen un esforç	1	2	3	4	5
Aïllament	1	2	3	4	5
Problemes socials o dificultats de relació	1	2	3	4	5
Queixes somàtiques (per ex.: mals de cap o de panxa)	1	2	3	4	5
Problemes a l'àmbit familiar	1	2	3	4	5

Altres: _____

14. Mostraven aquests problemes emocionals o socials abans de detectar les dificultats en els aprenentatges?

- Sí
- No
- No ho sé

15. Creus que aquestes dificultats apareixen més freqüentment en algun curs de primària?

Sí, a	1r	2n	3r	4t	5è	6è
	o	o	o	o	o	o

- Sí, però apareixen a l'ESO
- No, en cap curs en especial

BLOC 3: En relació al tractament de les dificultats:

16. Reben aquests alumnes tractament específic pels problemes emocionals que presenten?

- Sí, la meitat o més d'ells o elles
- Sí, menys de la meitat d'ells o elles
- No
- No ho sé

17. Reben aquests alumnes tractament especialitzat per les dificultats en els aprenentatges?

- Sí, la meitat o més d'ells o elles
- Sí, menys de la meitat d'ells o elles
- No
- No ho sé

18. Apliques a l'aula algunes pautes d'intervenció en les dificultats en els aprenentatges?

- Sí
- No

19. Si has respost "Sí", on les obtens? (poden marcar més d'un)

- Formació formal universitària
- Formació formal de postgrau o màster
- Cursos específics
- Llibres, revistes o articles específics
- Assessorament mestre/a d'educació especial
- Ajuda de companys docents
- Assessorament EAP
- Assessorament psicòloga/psicopedagoga del centre
- Assessorament professionals externs que treballen amb l'alumne
- No aplico cap pauta
- Altres (especificar): _____

20. Realitzes a l'aula algun tipus d'intervenció o tens en compte algunes pautes en relació a les dificultats emocionals de l'alumnat amb trastorns d'aprenentatge?

- Sí
- No

21. Si has respost "Sí", on les obtens? (poden marcar més d'un)

- Formació formal universitària
- Formació formal de postgrau o màster
- Cursos específics
- Llibres, revistes o articles específics
- Assessorament mestre/a d'educació especial

- Ajuda de companys docents
- Assessorament EAP
- Assessorament psicòloga/psicopedagoga del centre
- Assessorament professionals externs que treballen amb l'alumne
- No aplico cap pauta
- Altres (especificar): _____

Per acabar...

22. Per últim, podries descriure breument la teva experiència professional en referència a la detecció i intervenció en les dificultats emocionals que poden presentar els alumnes amb trastorns d'aprenentatge?

Si ho desitges, pots comentar algun aspecte en relació al qüestionari:

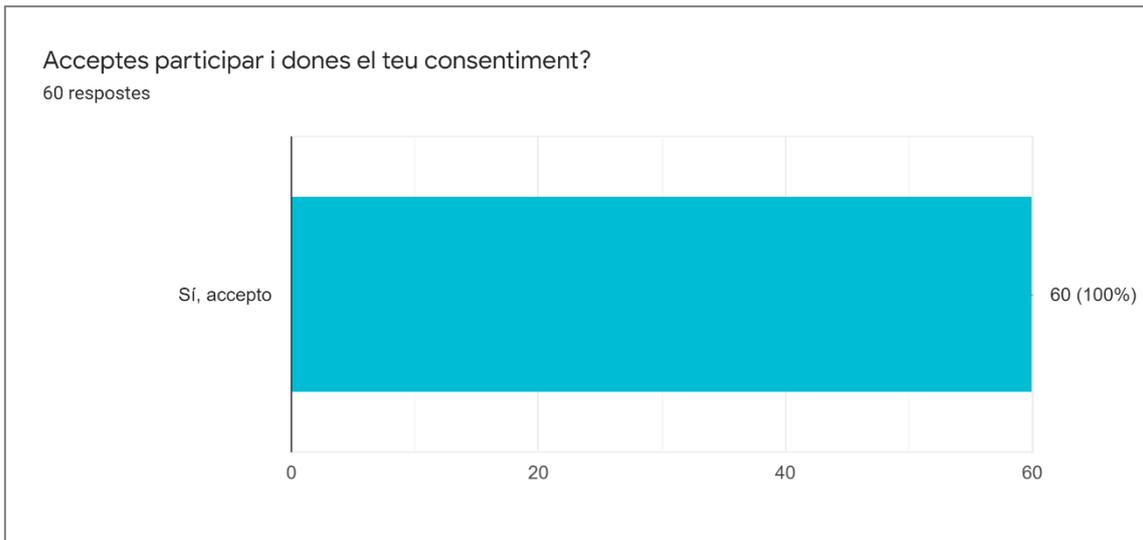
Moltes gràcies per la teva participació.

ANNEX 4: Respostes generades per l'eina Google Forms

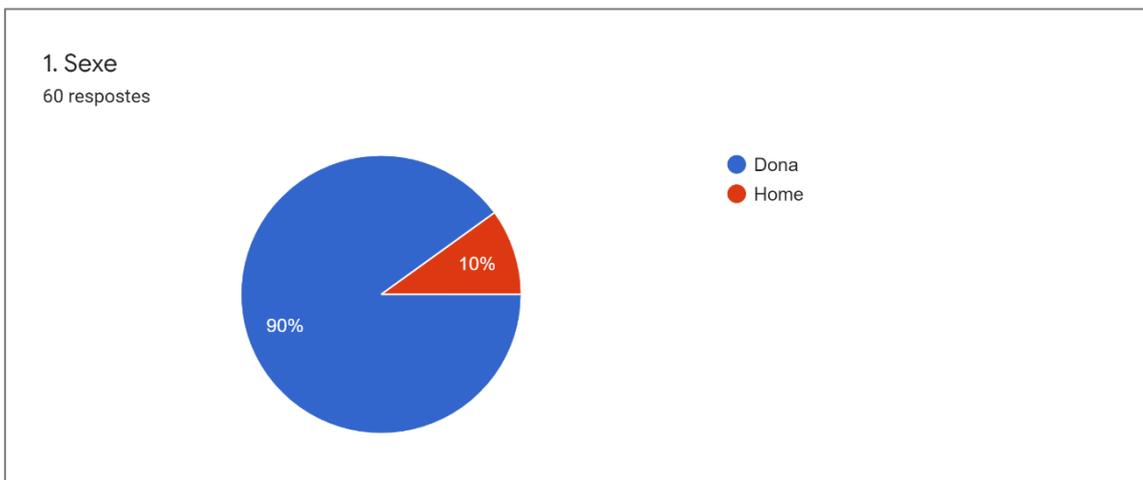
Es poden consultar els resultats generats per l'eina Google Forms, l'emprada per elaborar i administrar el qüestionari als participants, de forma interactiva al següent enllaç:

https://docs.google.com/forms/d/1hXLfw606B9LG7WfbQZISrN9FuJAB9_LGpL_Grz8bUruY/edit#responses

CONSENTIMENT:

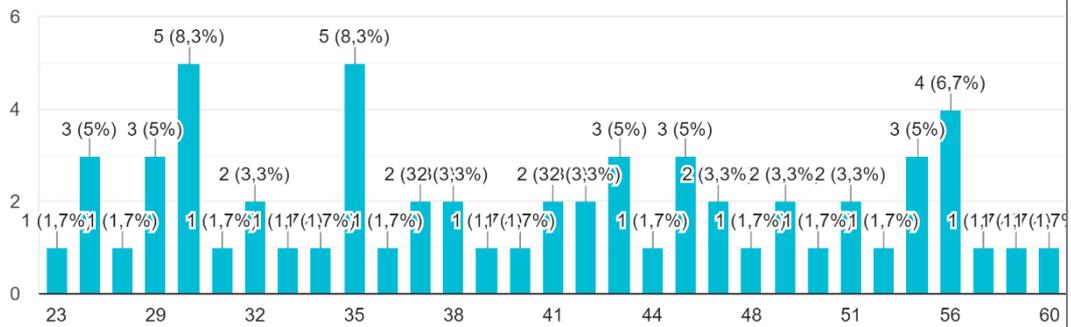


BLOC 1: DADES DEMOGRÀFIQUES:



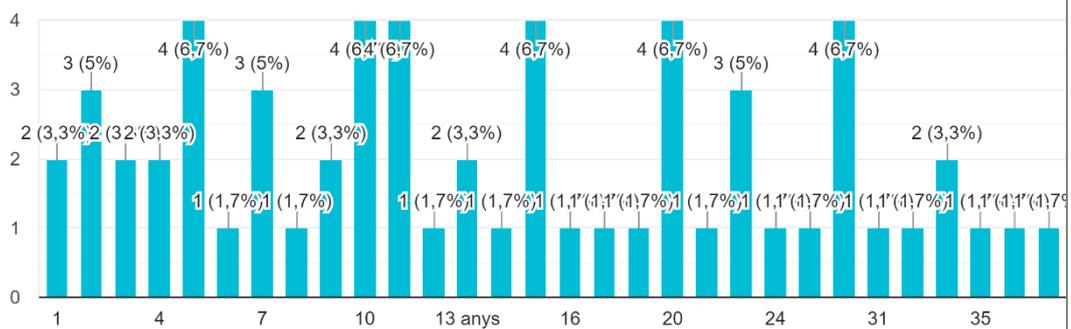
2. Edat

60 respostes



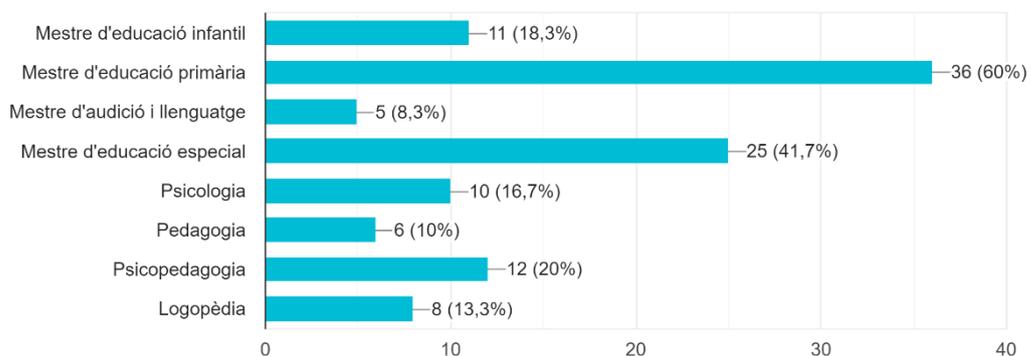
3. Anys d'experiència com a docent/psicopedagoga

60 respostes



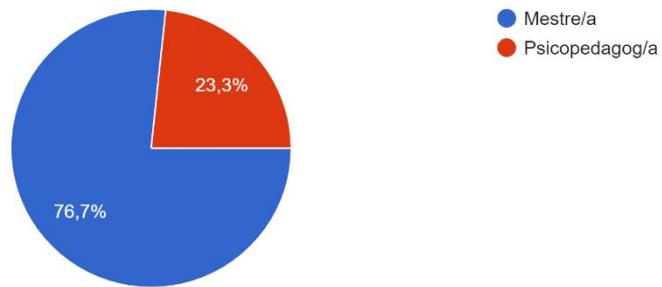
4. Formació (pots marcar més d'una opció)

60 respostes



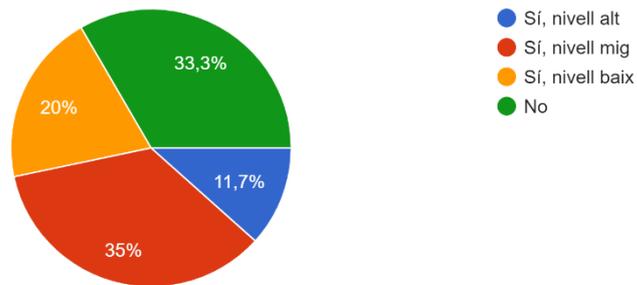
5. Càrrec actual

60 respostes



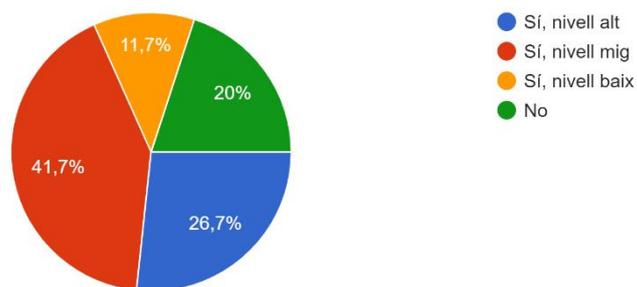
6. Tens formació específica relacionada amb detecció i/o intervenció en aspectes emocionals a l'aula?

60 respostes



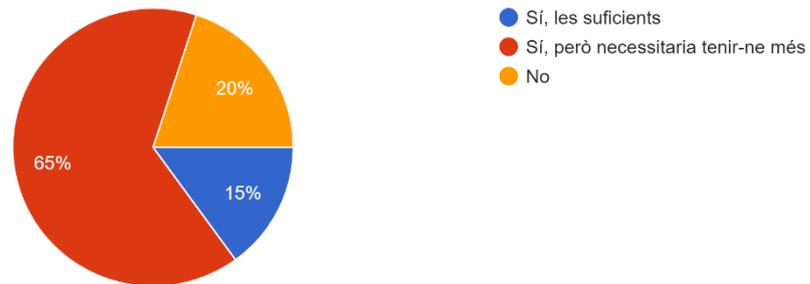
7. Tens formació específica en trastorns d'aprenentatge?

60 respostes



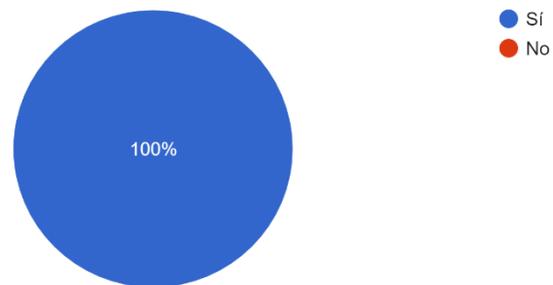
8. Consideres que tens les eines necessàries per a prevenir, detectar i intervenir en les dificultats emocionals que pugui presentar l'alumnat amb trastorns d'aprenentatge?

60 respostes



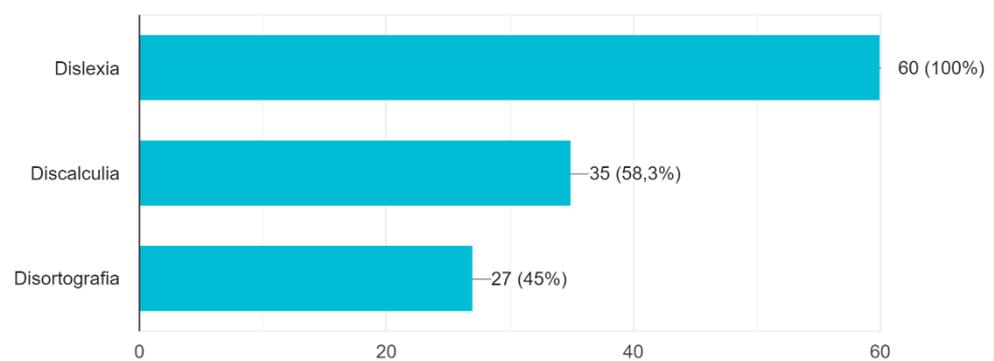
9. Tens o has tingut a l'aula alumnes amb algun trastorn d'aprenentatge?

60 respostes



10. Si has respost "Sí", amb quins? (pots marcar més d'un)

60 respostes



Si vols, pots comentar algun aspecte en relació a aquest primer bloc de preguntes:

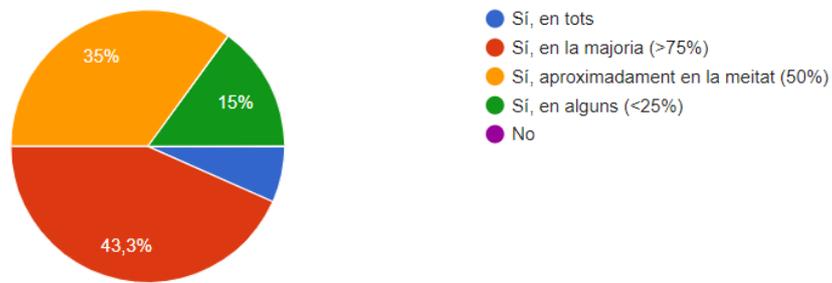
4 respostes

- Penso que mai tens les suficients estratègies per tanta diversitat
- Tinc formació en aquests aspectes perquè he tingut interès.
- Els diagnòstics un estat per serveis externs

BLOC 2: SOBRE LES DIFICULTATS QUE PRESENTA L'ALUMNAT:

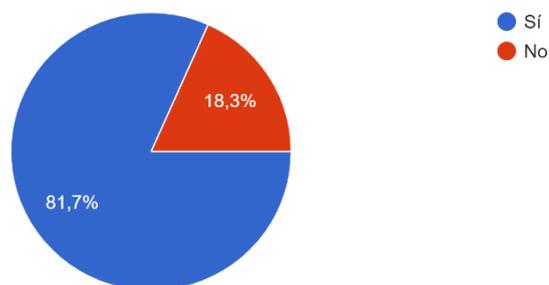
11. Has detectat dificultats emocionals o de relació social en els alumnes amb trastorns d'aprenentatge?

60 respostes



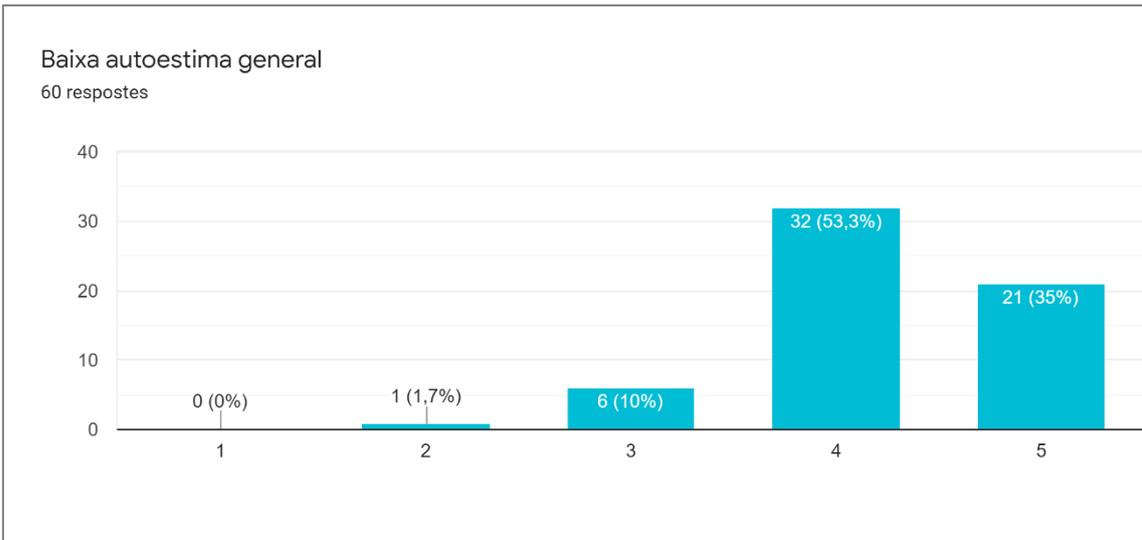
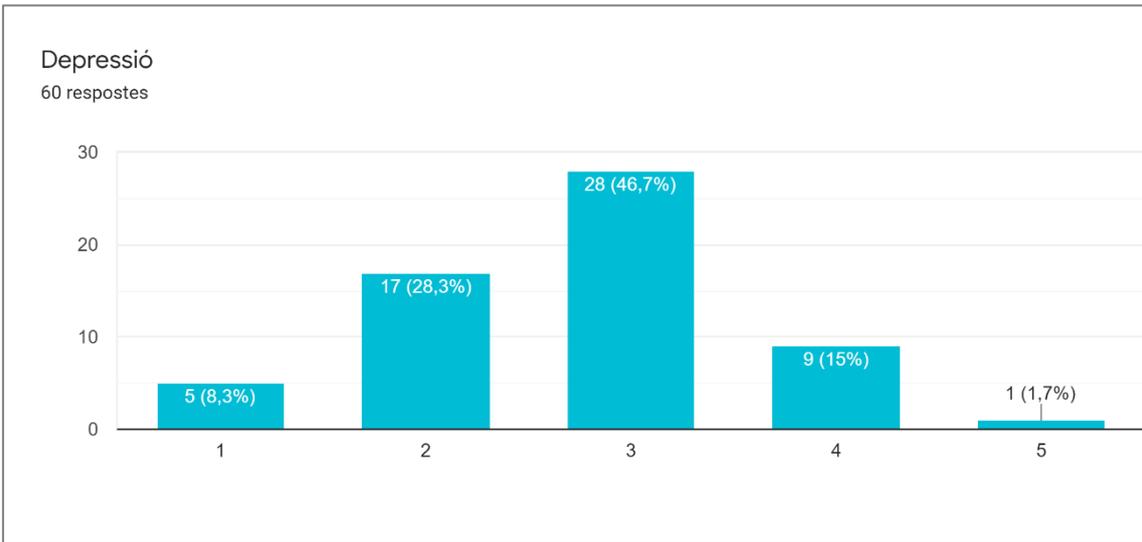
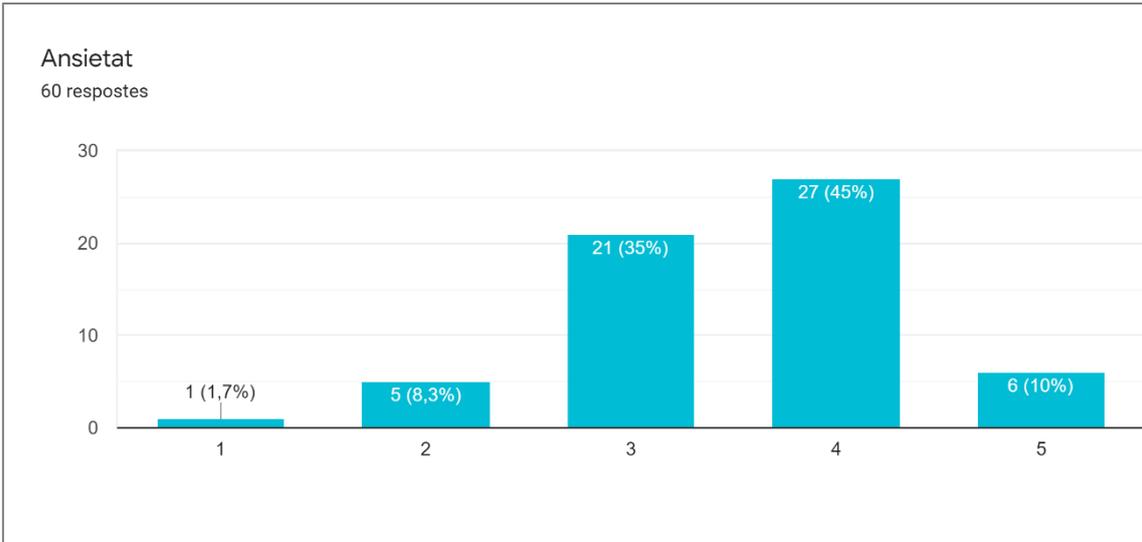
12. En general, creus que aquests alumnes presenten més problemes emocionals i/o socials que els seus companys i companyes sense dificultats en els aprenentatges?

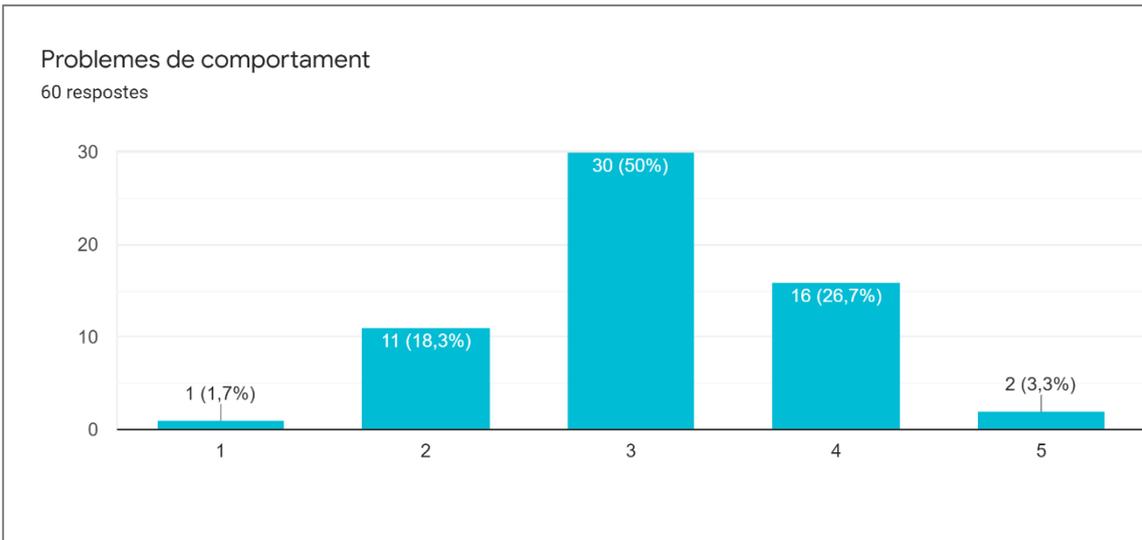
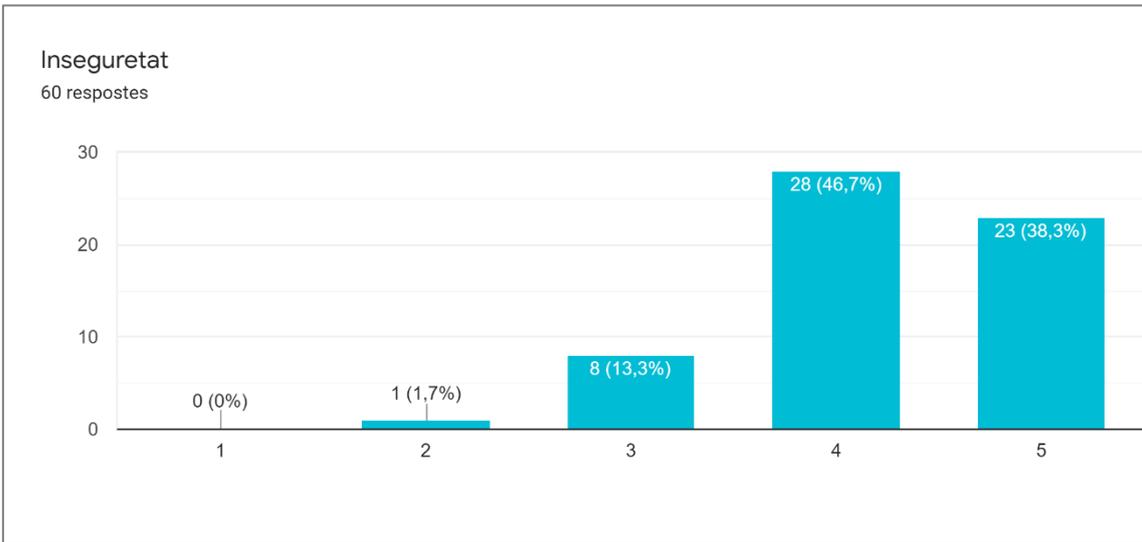
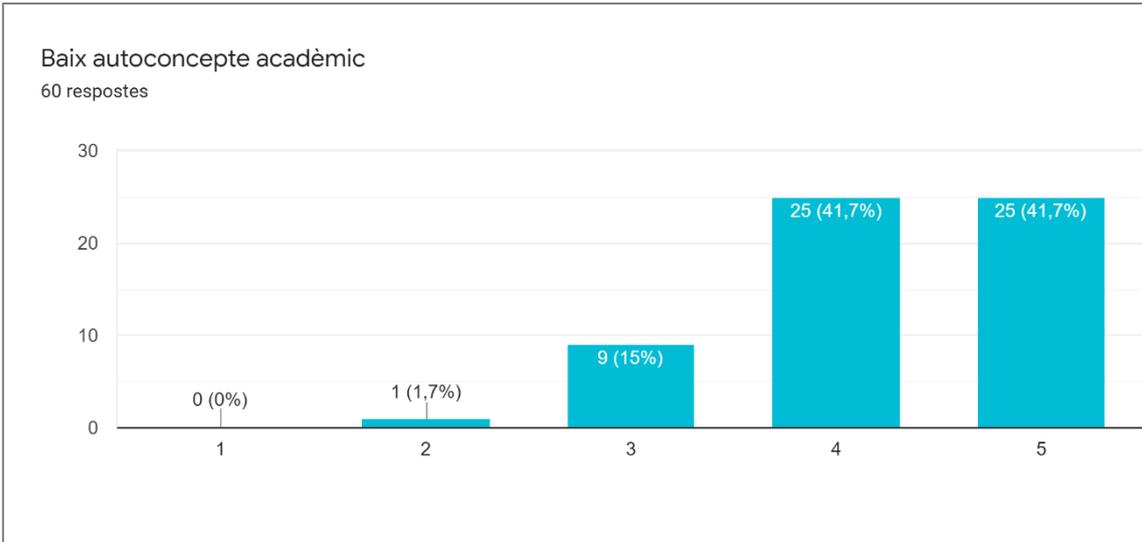
60 respostes

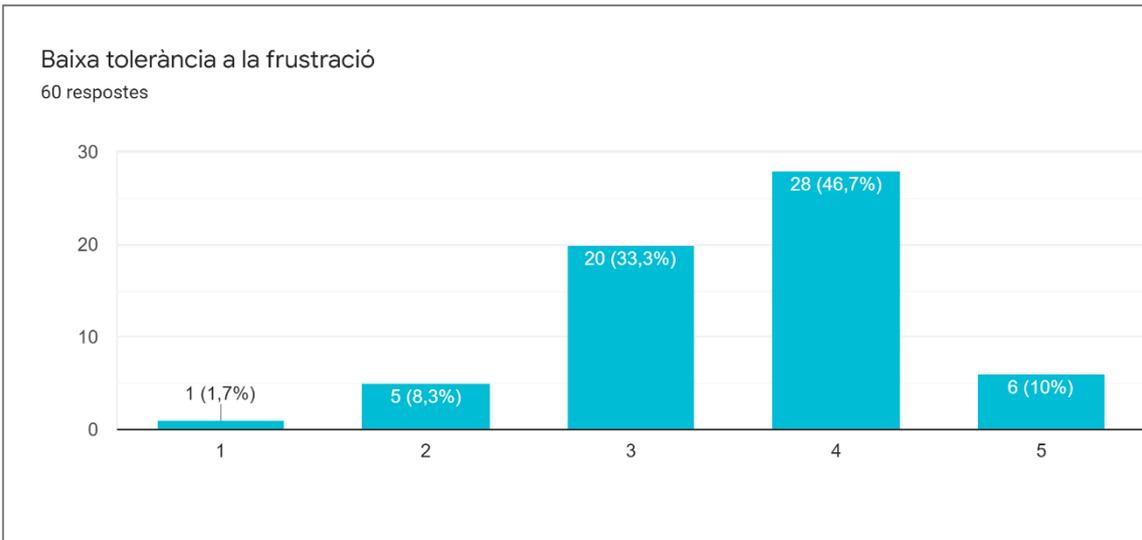
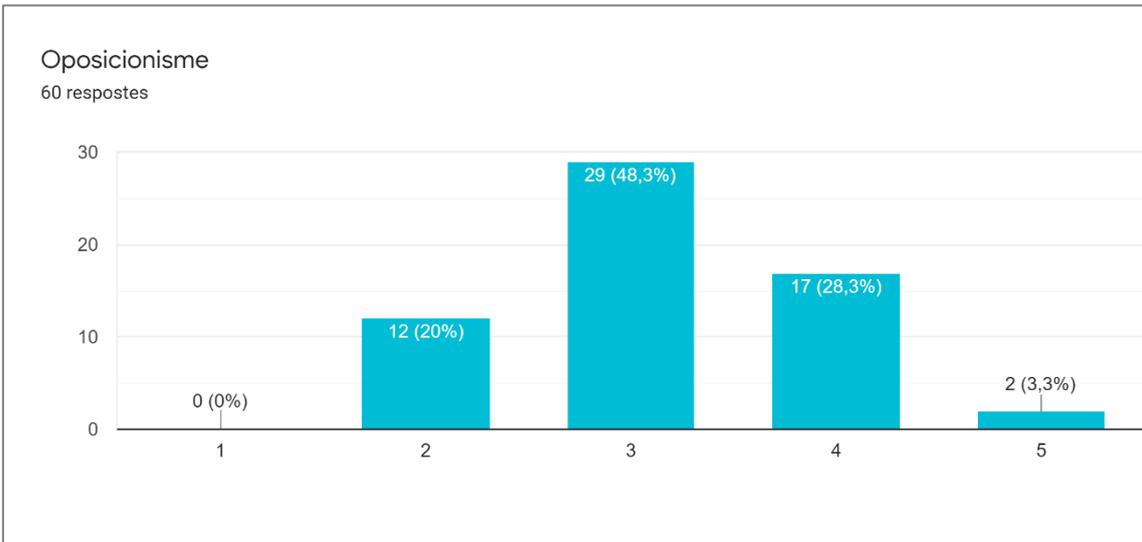
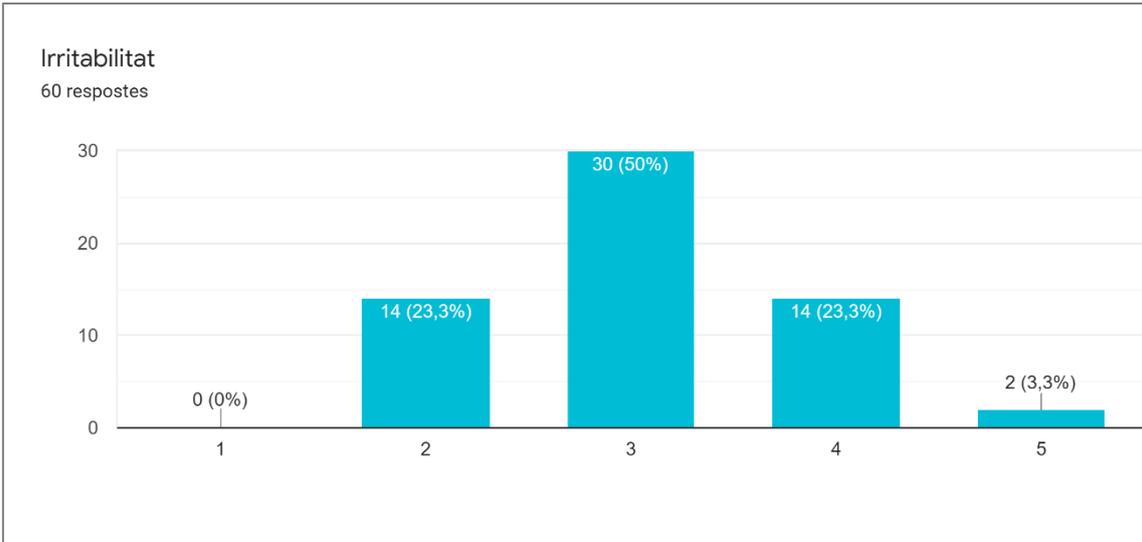


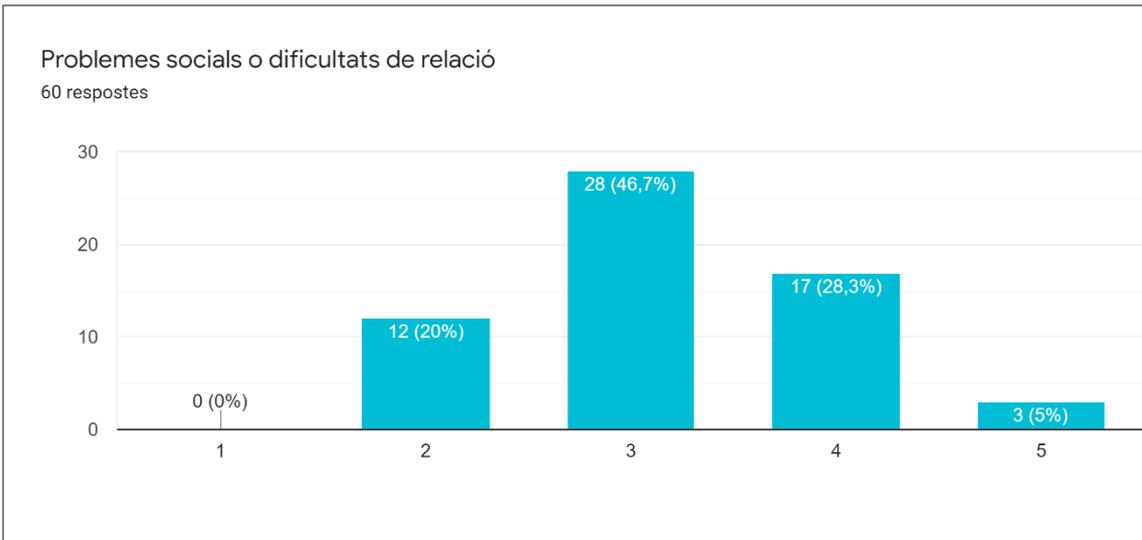
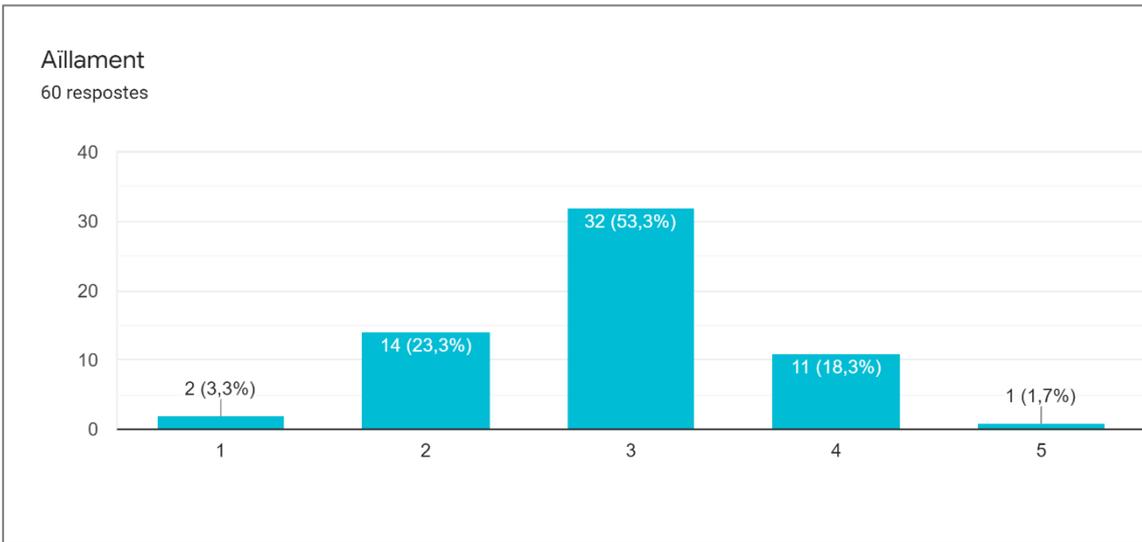
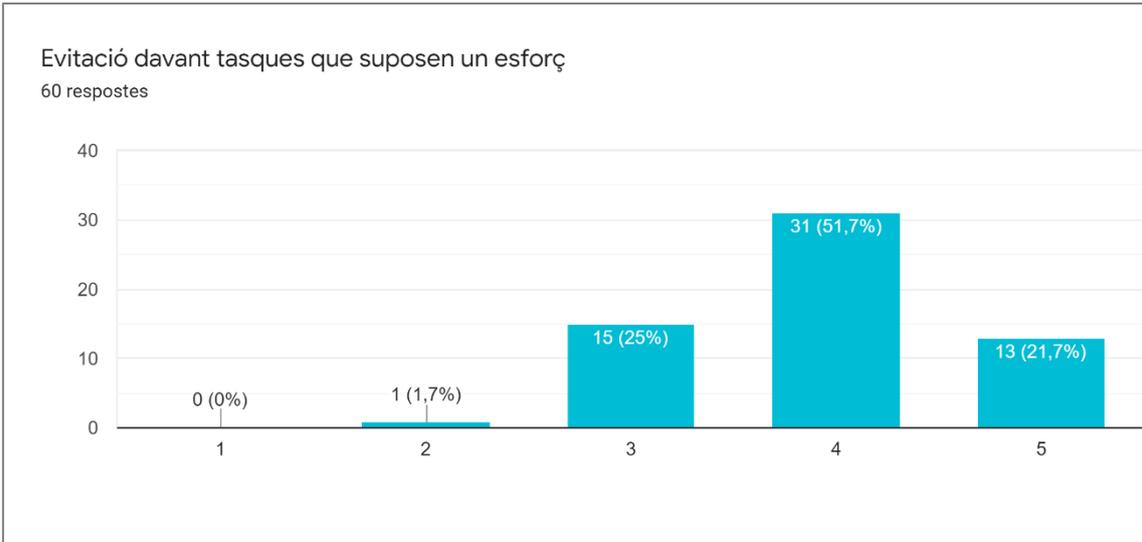
13. Puntua del 0-5 la presència dels següents problemes emocionals, alguns dels quals es poden detectar en l'alumnat amb dificultats d'aprenentatge:

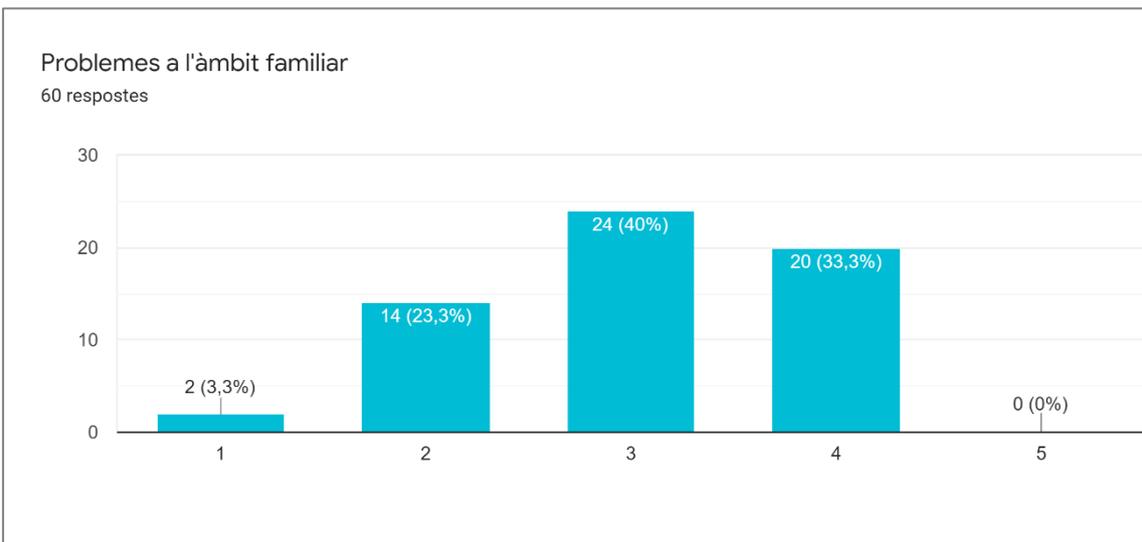
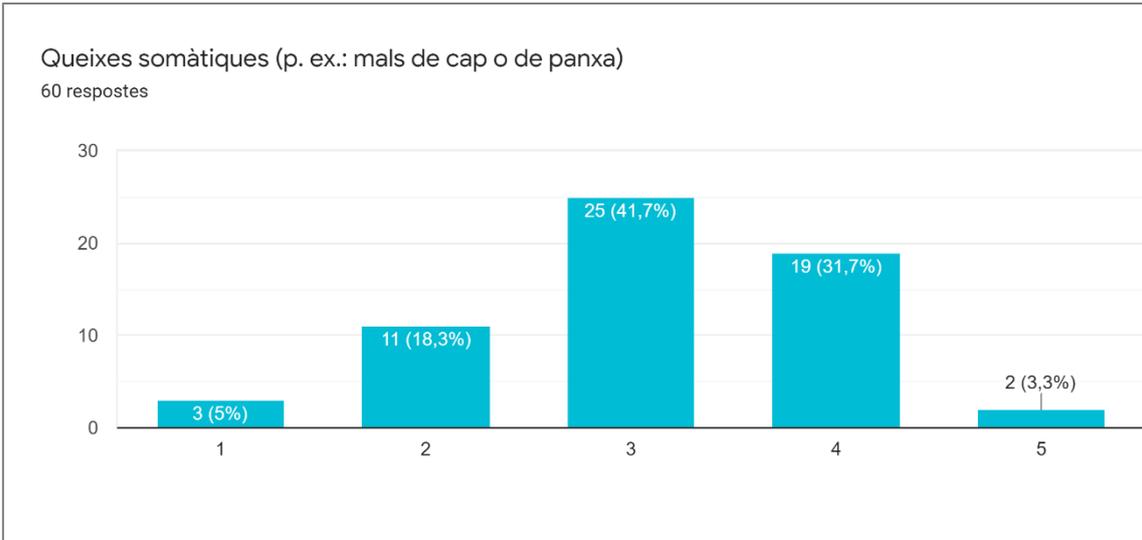
1= mai / 2= poc sovint / 3= de vegades / 4= molt sovint / 5= sempre









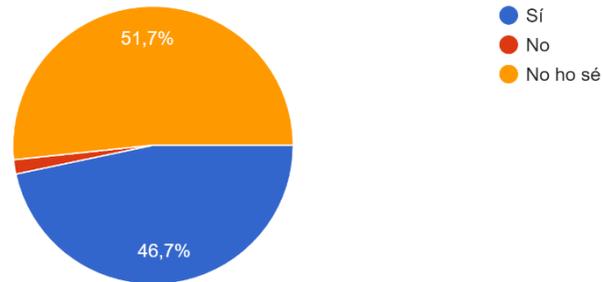


Altres:

Hi ha moltes diferències individuals. En casos en què es suma un TdA amb altres situacions de vulnerabilitat tot es complica molt més

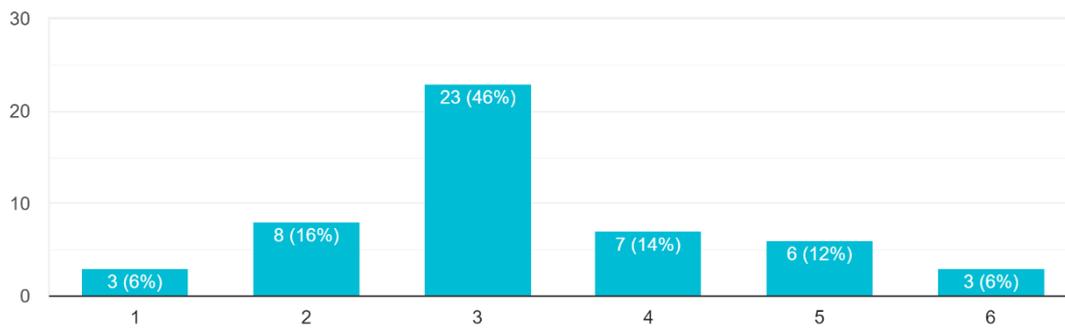
14. Mostraven aquests problemes emocionals o socials abans de detectar les dificultats en els aprenentatges?

60 respostes



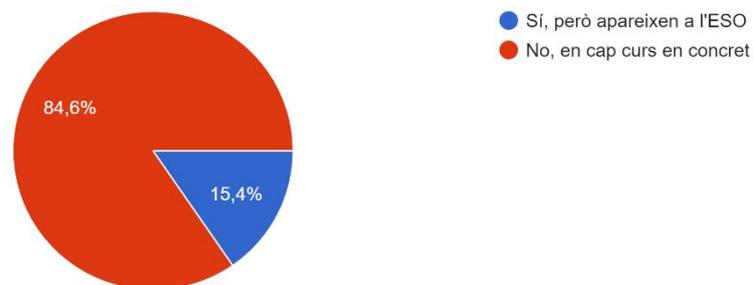
15. Creus que aquestes dificultats apareixen més freqüentment en algun curs de primària?
(continua a la pregunta següent...)

50 respostes



... continua de la pregunta anterior (No respondre si s'ha escollit l'opció anterior)

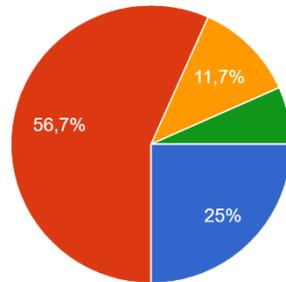
26 respostes



BLOC 3: EN RELACIÓ AL TRACTAMENT DE LES DIFICULTATS:

16. Reben aquests alumnes tractament psicològic pels problemes emocionals que presenten?

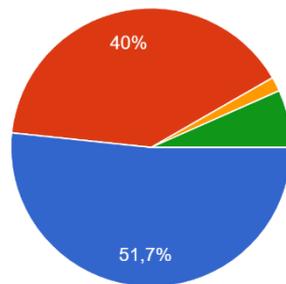
60 respostes



- Sí, la meitat o més d'ells o elles
- Sí, menys de la meitat d'ells o elles
- No
- No ho sé

17. Reben aquests alumnes tractament especialitzat per les dificultats en els aprenentatges?

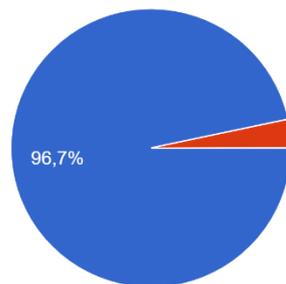
60 respostes



- Sí, la meitat o més d'ells o elles
- Sí, menys de la meitat d'ells o elles
- No
- No ho sé

18. Apliques a l'aula algunes pautes d'intervenció en les dificultats en els aprenentatges?

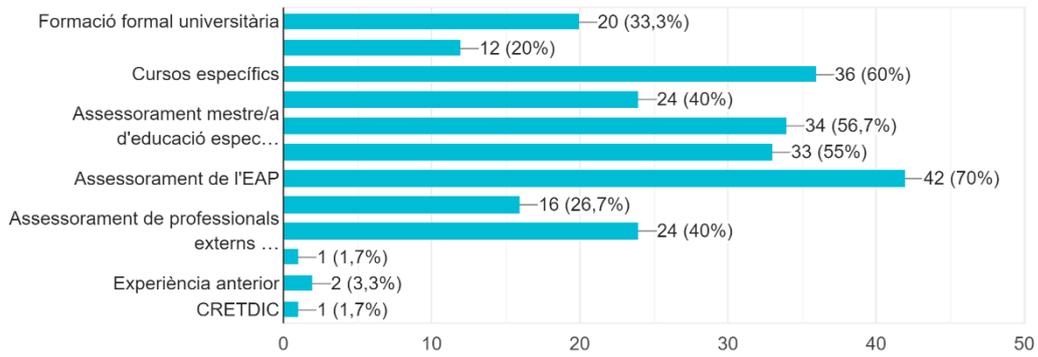
60 respostes



- Sí
- No

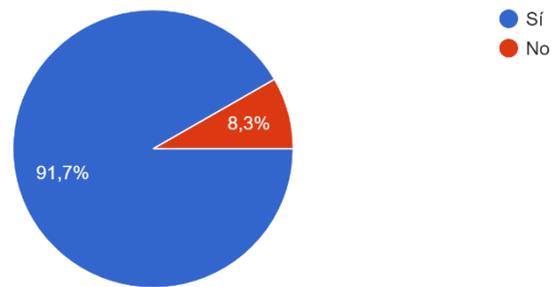
19. Si has respost "Sí", on les obtens? (pots marcar més d'un)

60 respostes



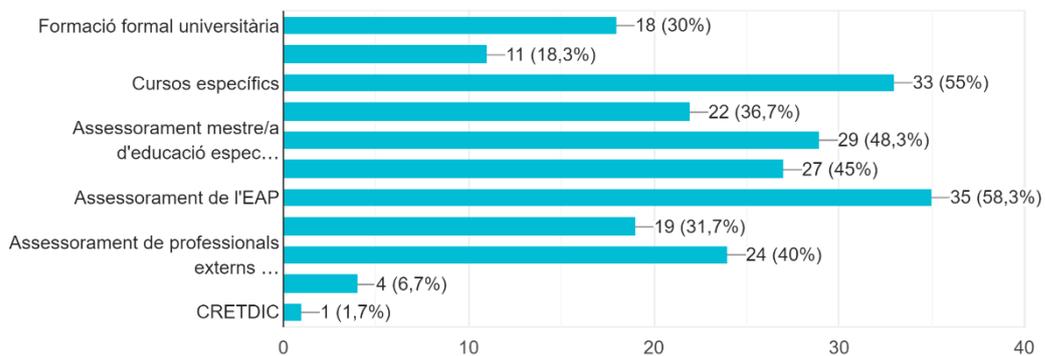
20. Realitzes a l'aula algun tipus d'intervenció o tens en compte algunes pautes en relació a les dificultats emocionals de l'alumnat amb trastorns d'aprenentatge?

60 respostes



21. Si has respost "Sí", on les obtens? (pots marcar més d'un)

60 respostes



PER ACABAR...

22. Podries descriure breument la teva experiència professional en referència a la detecció i intervenció en les dificultats emocionals que poden presentar els alumnes amb trastorns d'aprenentatge?

33 respostes

- Al començament amb poca experiència i poc suport, fent el que pots buscant informació... actualment més coneixement, experiència, formació i treball conjunt amb altres professionals.
- Observació,
- Destacar que es fan evidents en cicle mitjà de primària. Quan la resta d' alumnes solen ser ja molt competents i hàbils amb la lectoescriptura
- La meua experiència m'ha demostrat que per a que aquests infants assoleixin un adequat desenvolupament personal i acadèmic, s'ha de treballar la part d'emocions de la mateixa manera que es treballa la part d'aprenentatge. A més, és de gran importància el treball a casa, per tant s'ha de treballar de forma cooperativa amb les famílies
- no tinc experiències de les dues coses a la vegada
- És un aspecte molt important perquè l'alumnat pugui millorar en els aprenentatges i és un tema que encara falta molta formació pels mestres i la posada en pràctica de les estratègies, ja que a vegades és més important acabar el currículum que treballar les emocions a l'aula.
- A l'escola pública ens falten recursos humans Per poder atendre als alumnes amb aquestes necessitats.
- En aquest aspecte tinc poca experiència, normalment aquestes dificultats venen diagnosticades en cursos anteriors. Per la meua manca d'experiència, encara no m'he trobat amb casos concrets. Per alumnat que ja ha estat detectat, segueixo les indicacions dels professionals, tant de centre com externs que intervenen amb l'alumnat.
- Que en certs moments, no volen que els ajudis.
- El més important per mi, és ajudar en l'autoestima de l'alumne, això fa que millori molt en la majoria dels casos.
- Realment jo no recordo haver detectat cap. Però a mi m'agrada tractar-los com a un més adaptant les feines.
- Respecte a la detecció he utilitzat el prodisca abans de proposar derivació a un servei extern per part de l'EAP. La meua tasca sempre és l'acompanyament d'aquests alumnes i vetllar per tal que l'equip docent realitzi les adaptacions metodològiques adients en funció del seu PI (si en té).
- Orientadora educativa d'EAP des de fa 12 anys.

- Cada curs em trobo amb algun cas, quan hi ha difixultats en l'aprenentatge sovint l'autoestima és baixa, es mostra inseguretat, etc a l'escola falta formació en aquest sentit per poder atendre als infants
- Sense acompanyament emocional, no funciona l'aprenentatge.
- Falten eines, temps i recursos personals.
- Important la detecció temprana, la col.laboració amb les famílies i el treball en xarxa.
- Des del meu punt de vista no tots els alumnes amb trastorns d'aprenentatge no tenen dificultats emocionals. Les dificultats emocionals dels alumnes de l'escola venen més de la part social i familiar.
- El calaix de Trastorns d'aprenentatge és molt ampli. Es complica tot més quan es manifesten dificultats de conducta
- Amb 33 anys d'experiència he vist tot tipus d'alumnes i molts amb trastorns emocionals, l'experiència t'ensenya com tractar-los amb ajuda de companyes d'EE i EAP.
- Sempre pots tirar d'allò que t'ha funcionat altres cops.
- Com més conscient del teu cos i ment ets, més conscient ets de les teves capacitats i dificultats. Així doncs, parlem de l'infant des de l'etapa infantil.
- Normalment les acostumo a detectar pel seu comportament a l'escola i del seu dia a dia amb els pares
- Com a mestra d'Educació Especial he fet alguna formació relacionada amb el tema
- Bàsicament a l'escola fem tutories individualitzades, que són molt útils perquè generes un espai on els alumnes es poden obrir. És aquí on surten moltes coses. Tu amb la informació prèvia que tens de la família i del seu historial escolar ja saps molt d'aquell alumne.
- Solen ser alumnes amb baixa autoestima i mancances afectives
- Es fa una valoració amb els i les docents i després amb EAP . S'aplica les recomanacions i pautes. Es treballa molt l'autoestima i la motivació.
- Treballo amb nens i nenes de primària, eso i batxillerat amb/sense dificultats d'aprenentatge i puc veure que com més tard és el diagnòstic del trastorn d'aprenentatge més dificultats emocionals presenten els i les alumnes.
- Soc psicopedagoga i mestra. Crec que s'ha tingut poc en compte l'aspecte emocional en l'afectació en les dificultats d'aprenentatge...poden ser causa o conseqüència i cal tenir-les en compte
- Aquests alumnes solen presentar més ansietat i baixa autoestima, sobretot en relació als aspectes acadèmics. Hi ha una manca de formació sobre aquest tema a les escoles.
És molt difícil d'abastar.

Si ho desitges, pots comentar algun aspecte en relació al qüestionari:

7 respostes

- Calen més recursos i més hores per dedicar a aquests alumnes.
- És molt important el treball emocional i afectiu de tot l'alumant de l'escola, no només aquelles que tenen dificultats d'aprenentatge.
- Important fer seguiment personalitzat dels alumnes i tenir empatia per a poder-los ajudar
- Penso que és essencial i que es valora una vegada vius la pràctica. A la universitat s'esmenta la seva importància però no he rebut la formació suficient, recursos i estratègies. El que conec per part de la universitat és gràcies a la menció en ed especial, on s'han treballat aspectes bàsics que tot mestre hauria de saber.
- És interessant. Preguntes directes i útils
- Crec que en tota reeducació psicopedagògica hi ha d'haver la part emocional, si més no tenir-la en compte. En el meu àmbit crec que estem més familiaritzats, ja que es treballa amb equip multidisciplinar. Des del meu punt de vista, les escoles no tenen tan coneixement ni recursos per atendre a aquests aspectes i són els que passen més temps amb els infants.