



LA INCLUSIÓ EDUCATIVA DELS I LES ALUMNES DIAGNOSTICATS AMB EL TRASTORN PER DÈFICIT D'ATENCIÓ AMB O SENSE HIPERACTIVITAT (TDAH)

Què sap el professorat de secundària sobre el TDAH i de quina manera adapta les seves classes per adaptar-se a les necessitats d'aquests estudiants?

Narelle Tripliana López

Àmbit: Desenvolupament professional docent

Tutora: Sandra Gallardo Ramírez

Universitat Oberta de Catalunya

Gener del 2024

RESUM

La present investigació té com a propòsit indagar sobre com s'està implementant el Disseny Universal de l'Aprenentatge amb l'alumnat d'ESO diagnosticat amb TDAH en un institut de secundària. La recerca s'ha recolzat en dues metodologies, la quantitativa i la qualitativa. Per un costat, s'ha recollit informació mitjançant un qüestionari dirigit al professorat de secundària i, per l'altre, s'ha realitzat una entrevista a una de les orientadores del centre per tal de no només tenir la visió del professorat i conèixer l'opinió d'aquesta qüestió per part d'una professional de la psicopedagogia. Els resultats evidencien que hi ha una manca de formació per part del professorat sobre el TDAH i altres qüestions -DUA, mesures i suports universals...-, fet que repercuteix en la seva pràctica pedagògica i que impedeix satisfer les necessitats que poden presentar aquests estudiants.

Paraules clau: TDAH, professorat, formació, inclusió, DUA

ABSTRACT

The present investigation aims to investigate how the Universal Design of Learning is being implemented with secondary students diagnosed with ADHD in a secondary school. The research has been based on two methodologies, quantitative and qualitative. On the one hand, information was collected through a questionnaire aimed at secondary school teachers and, on the other hand, an interview was carried out with one of the center's counselors in order not only to have the vision of the teachers and to know the opinion of this issue by a professional of psychopedagogy. The results show that there is a lack of teacher training on ADHD and other issues -SAD, universal measures and supports...-, fact that affects their pedagogical practice and that prevents satisfying the needs that these students can present.

Key words: ADHD, professorate, formation, inclusion, UDL

ÍNDEX GENERAL

1. INTRODUCCIÓ	5
2. JUSTIFICACIÓ	7
3. MARC NORMATIU	8
4. MARC TEÒRIC	9
4.1. L'educació inclusiva	9
4.1.1. Antecedents	9
4.1.2. Conceptualització	10
4.1.3. Mesures i suports universals	11
4.2. El Disseny Universal de l'Aprenentatge	11
4.2.1. Definició	11
4.2.2. Principis	12
4.3. El Trastorn per dèficit d'atenció amb o sense hiperactivitat	12
4.3.1. Concepte	12
4.3.2. Tipus	13
4.3.3. Detecció i intervenció	14
4.4. Els i les docents i l'atenció a la diversitat en les aules	14
4.4.1. Formació inicial	15
4.4.2. Formació permanent	15
4.4.3. Punts fort i punts de millora	16
4.5. Estudis sobre la temàtica	16
4.6. Aportació a la societat i a l'ètica professional	17
5. PLANTEJAMENT DEL PROBLEMA	19
5.1. Concretar i contextualitzar	19
5.2. Descripció dels objectius	19
5.3. Hipòtesi	19
6. MARC METODOLÒGIC	20
6.1. Enfocament metodològic	20
6.2. Planificació de la investigació	20
6.2.1. Context	20
6.2.2. Mostra i participants	21
6.2.3. Instruments de recollida d'informació	22
6.2.4. Estratègia de recollida de dades	23
6.2.5. Planificació i temporització del procés de treball	24

7. RESULTATS	25
7.1. Resultats del qüestionari	25
7.2. Resultats de l'entrevista	30
7.3. Triangulació dels resultats.....	31
7.3.1. Concordances.....	31
7.3.2. Discordances	32
8. CONCLUSIONS I SUGGERIMENTS	33
8.1. Conclusions de la investigació referides als objectius i hipòtesis	33
8.2. Discussió.....	34
8.3. Limitacions, suggeriments, propostes de millora.....	36
8.4. Perspectives de futur.....	36
8.5. Consideracions finals	37
9. REFERÈNCIES BIBLIOGRÀFIQUES	38
10. ANNEXOS	42
10.1. Annex 1. Entrevista a l'orientadora de l'institut.....	42
10.2. Annex 2. Transcripció de l'entrevista.....	43
10.3. Annex 3. Declaració de consentiment informat	45
10.4. Annex 4. Qüestionari al professorat de l'institut	48
10.5. Annex 5. Respostes del qüestionari	52

ÍNDEX DE TAULES

Taula 1.....	10
Taula 2.....	13
Taula 3.....	15
Taula 4.....	21
Taula 5.....	22
Taula 6.....	24
Taula 7.....	25
Taula 8.....	27
Taula 9.....	29
Taula 10.....	30
Taula 11.....	52

ÍNDIX DE FIGURES

Figura 1	26
Figura 2	26
Figura 3	28
Figura 4	28

1. INTRODUCCIÓ

Segons Colls i Pons-Ràfols (2017) el trastorn per dèficit d'atenció amb o sense hiperactivitat (TDAH) es tracta d'un dels trastorns més freqüents entre els infants. En aquest sentit, tal com s'esmenta a l'Enquesta de Salut de Catalunya (ESCA) entre l'any 2014 i 2015, el 4,3% de la població menor de quinze anys pateix algun trastorn de la conducta, hiperactivitat o dèficit d'atenció (Citat a Colls i Pons-Ràfols, 2017).

És per això que, resulta indispensable que el professorat disposi d'una formació sòlida i apropiada sobre aquest trastorn, de manera que els permeti ser capaços d'oferir respostes educatives que s'ajustin a les necessitats d'aquests estudiants. Respecte a aquesta qüestió, l'estudi de Muñoz (2002) i Rodríguez i Sevilla (2002) exposa que el professorat de secundària no té la formació adequada per a fomentar la inclusió de l'alumnat amb Necessitats Específiques de Suport Educatiu i, probablement, es veuran desbordats davant d'aquestes situacions i no esdevindran un estímul per a innovar, si no més aviat generarà l'efecte contrari (Citat a Ferrandis, Grau i Fortes, 2010).

Finalment, cal tenir en consideració que l'any 2017 es va aprovar el Decret 150/2017 que té el propòsit de garantir l'atenció educativa de l'alumnat en un sistema educatiu inclusiu, és a dir, que respongui adequadament a la diversitat d'alumnes, fomentant la igualtat d'oportunitats i, per extensió, promovent l'acceptació social dels infants amb necessitats educatives especials (Dueñas, 2010). Per això, l'equip docent ha de ser coneixedor de la manera com aprenen els i les estudiants així com saber quines són les diferents metodologies o estratègies que poden afavorir el seu aprenentatge i, d'aquesta manera, incloure tot l'alumnat en els processos d'ensenyament i aprenentatge, independentment de les seves dificultats.

La recerca que es presenta s'ha vertebrat inicialment justificant l'interès i motivació a l'hora d'escollir la temàtica així com la seva rellevància en l'àmbit educatiu. A continuació, s'han tingut presents les lleis i decrets que exposen la importància que els centres educatius siguin inclusius i promoguin programes formatius per a millorar la seva qualitat d'ensenyament que han quedat recollides en un apartat anomenat marc normatiu. Tot seguit, s'ha elaborat un marc teòric mitjançant el qual es fa un recorregut històric de l'educació inclusiva, s'especifiquen què són les mesures i els suports universals, el Disseny Universal de l'Aprenentatge, es conceptualitza el TDAH així com la formació del professorat pel que fa a l'atenció a la diversitat a les aules i, finalment, es tenen en compte diversos estudis que tracten aquesta temàtica. En aquest mateix apartat, s'ha reflexionat en relació amb quina seria la principal aportació de l'estudi a la societat i l'ètica professional que han de seguir els investigadors/es. En el següent apartat s'exposa el plantejament del problema, en concret, les dificultats del professorat de secundària per fer front a la diversitat que hi ha a les aules, s'han formulat els objectius que es pretenen aconseguir així com una hipòtesi. A continuació, es fa esment al marc metodològic en què s'especifica l'enfocament seguit i la planificació de la investigació, és a dir, el context, la mostra i els participants de l'estudi, els instruments quina ha estat l'estratègia emprada per a recollir les dades i la temporització del procés a través de l'elaboració d'un cronograma. En el següent apartat es presenten els resultats obtinguts a través del qüestionari i l'entrevista realitzada i es contrasten les

respostes a través d'una triangulació dels resultats. Tot seguit, s'exposen les conclusions de la investigació així com la discussió, les limitacions detectades durant el desenvolupament de la recerca, les perspectives de futur i les consideracions finals. Finalment, hi ha les referències bibliogràfiques que s'han usat per a fonamentar i elaborar la recerca i els annexos en què es troben els instruments i les respostes aconseguides del qüestionari i l'entrevista.

2. JUSTIFICACIÓ

La motivació a l'hora d'haver elegit aquest tema es troba en el fet que al llarg de la meua trajectòria laboral he estat en contacte amb infants i joves que presenten necessitats específiques de suport educatiu, tot i que majoritàriament estaven diagnosticats amb el trastorn de l'espectre autista.

Fa poc que he començat a treballar com a vetlladora a un centre i estic acompanyant a alumnes amb el trastorn per dèficit d'atenció amb o sense hiperactivitat (TDAH) i, tinc la sensació que quan faig suport a l'aula que el professorat no disposa dels coneixements ni tampoc de les estratègies necessàries per ajudar a aquests alumnes i fomentar la seva inclusió, pel fet que la seva manera d'impartir les classes és sempre la mateixa i no es qüestionen si és l'adequada tenint en compte la gran diversitat d'alumnes que poden arribar a tenir dintre de l'aula ordinària.

A més, pel que fa a la meua trajectòria educativa, també recordo que tenia companyes i companys amb diferents dificultats i el professorat acostumava a deixar-se emportar per prejudicis o mites al voltant de les persones amb TDAH com "no és intel·ligent", "com té TDAH no es podrà concentrar ni fer la feina", limitant, d'aquesta manera les seves possibles potencialitats.

Finalment, voldria destacar que, és evident que el professorat ha de fer front a una gran diversitat d'alumnes dintre de les aules i que, indubtablement, cada persona requereix uns suports i unes adaptacions diferents. Així doncs, la present investigació vol plantejar la importància de desplegar programes formatius eficaços dirigits al professorat de secundària sobre les Necessitats Específiques de Suport Educatiu, concretament el TDAH.

3. MARC NORMATIU

Fins a l'actualitat, s'han desplegat lleis i decrets que han permès evidenciar la importància de garantir una educació inclusiva i, per tal de fer-ho possible, una peça fonamental és la formació del professorat en aquesta qüestió.

La Llei Orgànica 3/2020, de 29 de desembre, per la qual es modifica la Llei Orgànica 2/2006, de 3 de maig, d'educació (LOMLOE) a l'article 4 fa referència a l'ensenyament bàsic i manifesta que al llarg d'aquesta etapa educativa cal que es garanteixi una educació comuna per a tot l'alumnat, adoptant la inclusió com un principi fonamental, per tal d'atendre la diversitat de necessitats de tot l'alumnat. Així doncs, els centres tenen l'obligació d'elaborar propostes didàctiques tenint en compte els diferents ritmes d'aprenentatge, de manera que s'afavoreixi la capacitat d'aprendre a aprendre i es promogui el treball en equip.

Al l'article 102 d'aquesta mateixa llei es menciona que els programes de formació permanent dirigits al professorat han de preveure tant l'adequació de coneixements i mètodes de les didàctiques específiques com aspectes relacionats amb la coordinació, orientació, tutoria, educació inclusiva, atenció a la diversitat per tal de millorar la qualitat de l'ensenyament i els funcionaments de les institucions educatives.

Altrament, el Decret 150/2017, de 17 d'octubre, de l'atenció educativa a l'alumnat en el marc d'un sistema educatiu inclusiu, té com a propòsit principal garantir que tots i cadascun dels centres educatius siguin inclusius i que, per tant, es tingui en compte a la diversitat de persones que poden haver-hi dintre d'una aula i, alhora, s'ofereixin expectatives d'èxit. Per tal de fer-ho possible, cal dissenyar entorns d'aprenentatge que resultin flexibles o adequar les mesures i els suports tenint en compte les característiques i les necessitats de l'alumnat.

Finalment, caldria fer esment al Decret 175/2022, de 27 de setembre, d'ordenació dels ensenyaments de l'educació bàsica, en què a l'article 15 fa referència als equips docents i, menciona que han de realitzar el seguiment del procés d'ensenyament i aprenentatge de l'alumnat i han d'establir les mesures que resultin necessàries per a la seva millora. Finalment, l'article 19 que parla sobre l'atenció educativa en el marc d'un sistema inclusiu, destaca que els enfocaments educatius han de comportar la participació de tot l'alumnat i destaca que tot l'alumnat ha de tenir cabuda en l'educació bàsica i que, el professorat d'aquesta etapa ha d'orientar la seva tasca pedagògica cap a l'èxit educatiu de tothom. A més, es fa referència al fet que totes i tots els alumnes són subjectes d'una atenció educativa i, poden beneficiar-se de la implantació de l'ús de mesures i suports universals, si s'escau addicionals o intensives per viure l'èxit en condicions d'equitat i igualtat d'oportunitats.

Segons el que s'exposa a la normativa vigent els centres educatius han de ser inclusius i adaptar els espais d'aprenentatge per afavorir a tot l'alumnat, però realment el professorat de secundària disposa de la formació i, per consegüent, dels coneixements teòrics i pràctics necessaris per atendre a l'alumnat TDAH?

4. MARC TEÒRIC

4.1. L'educació inclusiva

4.1.1. Antecedents

Segons exposa Parra Dussan (2011) l'enfocament conceptual de l'educació de les persones amb algun tipus de discapacitat ha evolucionat i s'ha transformat en funció del moment històric viscut. Inicialment, hi havia una completa exclusió cap aquest col·lectiu, posteriorment, van sorgir les escoles d'educació especial, després, van sorgir els conceptes d'educació integrada i, actualment, es parla d'una educació inclusiva que es basa en la diversitat.

A l'antiguitat, les persones amb discapacitat eren segregades i no estaven escolaritzades, en aquesta època, tal com indiquen Puig de la Bellacasa (1992) i Cañedo (2003) dominava el rebuig i l'abandonament cap aquest col·lectiu (Citat per Parra Dussan, 2011).

Posteriorment, neixen les escoles d'educació especial per a les persones amb discapacitat, concretament al S. XVIII, va suposar un avenç, pel fet que s'oferia una educació especialitzada cap a aquestes persones. No obstant això, a aquests centres van començar a arribar aquells i aquelles alumnes que el sistema ordinari rebutjava, és a dir, estudiants amb problemes comportament, inadaptació social, entre d'altres. Això va causar un endarreriment a l'hora d'avançar en les necessitats funcionals de la persona, fet que va generar que la segregació i marginació d'aquestes persones anés en augment (Parra Dussan, 2011).

Aquest va estar una de les principals raons que van donar pas al moviment de l'educació integrada que, seguint Birch (1974) consistia en la unificació de l'educació ordinària i de l'educació especial en un mateix context educatiu (Citat per Plancarte, 2011). Aquest model, tal com esmenta Parra Dussan (2011) deixava enrere la classificació de les discapacitats i promovia el terme de Necessitats Educatives Especials (NEE). Tanmateix, partia d'una visió medicopsicològica en què es considera que les persones amb necessitats educatives especials tenen algun dèficit que cal rehabilitar. A més, els centres comptaven amb professors i professores especialistes que s'encarregarien d'aquests estudiants, fent-los sortir de l'aula ordinària a aules de suport, de manera que les respostes eren compensatòries o correctives (Plancarte, 2011).

Finalment, el desenvolupament de la integració ha generat una evolució conceptual substituint el terme pel d'inclusió en què s'aposta per una escola comuna en què tot l'alumnat aprèn conjuntament independentment de les seves condicions personals, socials o culturals i en què valora la diversitat com un element enriquidor (Parra Dussan, 2011).

Taula 1

Evolució històrica i antecedents de la inclusió

Evolució històrica de l'educació de l'alumnat amb necessitats específiques de suport educatiu	
Segregació	Les persones que presenten alguna discapacitat no estan escolaritzades. ^a
Naixement de les escoles d'educació especial	Es creen centres d'educació especial en què s'ofereix una educació especialitzada dirigida a les persones amb discapacitat. Les persones que no presenten cap discapacitat van a escoles ordinàries. ^a
Integració	S'aplega l'educació especial i l'ordinària, tot l'alumnat aprèn en un mateix context educatiu, però proporcionant mesures educatives compensatòries o correctives. ^b
Inclusió	Hi ha una escola comuna, tot l'alumnat aprèn junt i la diversitat és considerada un element enriquidor. ^a

Nota: ^aParra Dussan (2011) i ^bPlancarte (2017).

4.1.2. Conceptualització

La inclusió o l'educació inclusiva, segons exposen Booth i Ainscow (2002) es tracta d'un concepte teòric de la pedagogia que fa referència a la manera com s'ha de donar resposta a les institucions educatives a la diversitat. La seva pretensió és la de modificar el sistema per adaptar-se a les necessitats de tot l'alumnat, és per això que la inclusió s'orienta a identificar i reduir les possibles barreres de l'aprenentatge (Citat a Barrio de la Puente, 2009). És per això que suposa una millora cap a l'alumnat, ja que s'accepten, es valoren i es reconeixen les seves singularitats, independentment de les seves característiques personals o socials (Luque Parra i Luque Rojas, 2015).

Així mateix, segons manifesta l'Organització de les Nacions Unides per a l'Educació, la Ciència i la Cultura (2009) l'educació inclusiva pot ser definida com un procés persistent dirigit a oferir una educació de qualitat per a tothom, sempre que es respecti la diversitat i les diferents necessitats, habilitats, característiques i expectatives d'aprenentatge dels i les estudiants, eliminant qualsevol forma de discriminació (Citat a Luque Parra i Luque Rojas, 2015).

4.1.3. Mesures i suports universals

El Decret 150/2017, de 17 d'octubre de l'atenció educativa en el marc d'un sistema inclusiu regula l'atenció educativa de l'alumnat a través d'un conjunt de mesures i suports dirigits a totes i tots els alumnes per tal d'afavorir el seu desenvolupament i, alhora, que puguin avançar en l'assoliment de cada etapa educativa fins a la transició a la vida adulta.

Per un costat, segons s'indica al mateix Decret 150/2017 les mesures són aquelles accions i actuacions organitzades pels centres que tenen l'objectiu de facilitar l'accés a l'aprenentatge i a la participació, permetre el progrés de l'alumnat, prevenir les dificultats d'aprenentatges i assegurar un ajustament adequat entre les capacitats dels i les estudiants i el context educatiu. Per l'altre, els suports són aquells recursos personals, metodològics i materials i els ajuts contextuals i comunitaris que les institucions educatives empren per aconseguir que les mesures planificades esdevinguin funcionals i contribueixin a assolir l'èxit educatiu dels i les alumnes.

Concretament, les mesures i suports universals, tal com indica Ferrer-Esteban (2019) són dirigides a tot l'alumnat i tenen un caràcter preventiu. A través d'aquestes, s'implementen estratègies de caràcter inclusiu que permeten flexibilitzar els contextos d'aprenentatge, promoure l'aprenentatge significatiu i la convivència.

4.2. El Disseny Universal de l'Aprenentatge

4.2.1. Definició

Segons indiquen Figueroa, Ospina i Tuberquia (2019) el Disseny Universal de l'Aprenentatge es tracta d'una pedagogia emergent que permet oferir a l'alumnat múltiples mitjans de representació, d'acció, d'expressió i formes d'implicació en la informació que se li presenta. La seva principal característica és la promoció d'un procés d'ensenyament en què tothom pugui participar a través d'un currículum flexible que s'adapta a les diferents necessitats i ritmes d'aprenentatge (Citat per Tobaruela, 2022).

Tenint en compte la Llei Orgànica 3/2020, de 29 de desembre, d'educació (LOMLOE), sembla essencial oferir una àmplia varietat de situacions d'aprenentatge en l'entorn educatiu per així donar resposta als diferents estils d'aprenentatge de l'alumnat (Tobaruela, 2022).

L'aplicació del DUA, seguint Tobaruela (2022) comporta trencar amb la idea que a les aules hi ha alumnes amb discapacitat i sense, atès que es reconeix que cadascun dels estudiants aprèn de manera única i és per això que s'ofereixen diferents alternatives per accedir als aprenentatges. Té com a objectiu, doncs, aconseguir una inclusió efectiva, reduint les barreres físiques, sensorials, cognitives i culturals que pugui haver-hi a l'aula.

4.2.2. Principis

Els i les alumnes són diversos per molts aspectes, poden ser-ho físicament, pel seu origen familiar, socioeconòmic i cultural, respecte a la seva llengua materna... i, per consegüent, podem parlar d'una diversitat de diversitats que pot veure's reflectida en una diversitat en la manera com cada alumne aprèn i, la neurociència ja ha manifestat que no hi ha dos cervells iguals. Aquesta variabilitat cerebral genera que hi hagi múltiples maneres perquè els i les estudiants accedeixin als aprenentatges, diferents maneres perquè expressin el que saben i diverses formes perquè es motivin i s'impliquin en el seu aprenentatge (Pastor, Sánchez Serrano i Zubillaga, 2014).

Seguint aquestes idees, el DUA fa referència a tres principis:

- Principi 1. Proporcionar múltiples formes de representar la informació i els continguts (el què de l'aprenentatge), atès que cada persona percep i comprèn de manera diferent la informació.
- Principi 2. Proporcionar múltiples formes d'expressió de l'aprenentatge (el com de l'aprenentatge), ja que cada persona té les seves pròpies habilitats per a expressar el que sap.
- Principi 3. Proporcionar múltiples formes d'implicació (el perquè de l'aprenentatge), per tal que cada persona pugui sentir-se compromès/a i motivat/da en el procés d'ensenyament i aprenentatge.

Resulta fonamental, doncs, que el professorat ofereixi un ampli ventall d'opcions perquè l'alumnat accedeixi als aprenentatges (Pastor *et al.*, 2014).

4.3. El Trastorn per dèficit d'atenció amb o sense hiperactivitat

4.3.1. Concepte

El trastorn per dèficit d'atenció amb o sense hiperactivitat és definit al DSM-V (2014) com un patró persistent d'inatenció o hiperactivitat-impulsivitat que té repercussions almenys en dues àrees de la vida d'una persona (acadèmica, laboral, familiar o social), els símptomes han de mantenir-se durant almenys sis mesos. Es considera un trastorn del neurodesenvolupament i, generalment, els seus símptomes es presenten des d'edats primerenques, aproximadament a partir dels dotze anys (Rusca-Jordán i Cortez-Vergara, 2020).

Els símptomes s'especifiquen en la següent taula:

Taula 2

Síntomes del TDAH

Inatenció	Hiperactivitat o impulsivitat
a) Sovint falla a prestar la deguda atenció a detalls o per descuit es cometen errors en les tasques escolars, a la feina o durant altres activitats.	a) Sovint juga amb o colpeja les mans o els peus o es recaragola al seient.
b) Sovint té dificultats per mantenir l'atenció en tasques o activitats recreatives.	b) Sovint s'aixeca en situacions en què s'espera que romangui assegut.
c) Sovint sembla no escoltar quan se li parla directament.	c) Sovint corre o s'enfila en situacions en què no resulta apropiat.
d) Sovint no segueix les instruccions i no acaba les tasques escolars o els deures.	d) Amb freqüència és incapaç de jugar o ocupar-se tranquil·lament en activitats recreatives.
e) Amb freqüència té dificultat per organitzar tasques i activitats.	e) Sovint està "ocupat", actuant com si "ho impulsés un motor"
f) Sovint evita, li disgusta o es mostra poc entusiasta en iniciar tasques que requereixen un esforç mental sostingut	f) Sovint parla excessivament.
g) Amb freqüència perd coses necessàries per a tasques o activitats.	g) Sovint respon inesperadament o abans que s'hagi conclòs una pregunta.
h) Amb freqüència es distreu amb facilitat per estímuls externs.	h) Sovint li és difícil esperar el seu torn.
i) Sovint oblida les activitats quotidianes.	i) Sovint interromp o s'immisceix amb altres.

Nota: DSM-V (2014, pp. 34-35).

4.3.2. Tipus

Segons el DSM-V (2014) es poden trobar tres tipologies:

- Presentació combinada: si es compleixen amb els criteris d'inatenció i hiperactivitat-impulsivitat durant els últims sis mesos.
- Presentació predominant amb falta d'atenció: si es compleix el criteri d'inatenció, però no es compleix amb el criteri d'hiperactivitat-impulsivitat durant els darrers sis mesos.
- Presentació predominant hiperactiva/impulsiva: si es compleix amb el criteri d'hiperactivitat-impulsivitat i no es compleix amb el criteri d'inatenció durant els últims sis mesos.

4.3.3. Detecció i intervenció

Kirova (2019) i Polanczyk (2014) esmenten que gairebé a totes les aules hi ha estudiants que presenten símptomes similars als del trastorn per dèficit d'atenció amb hiperactivitat (TDAH) que, en conjunt, representen al voltant del 20% de tot l'alumnat en edat escolar. Per consegüent, aquests estudiants acaben presentant problemes acadèmics, conductuals i socials a l'aula (Citat per Personal, Oosterlaan, van der Oord, Swart, Imeraj, van der Hoofdakker & Luman, 2022).

És per això que, tal com indiquen Palacio, Ruiz-García, Bauermeister, Montiel-Navas, Henao i Agosta (2009) resulta fonamental detectar el TDAH en els primers anys de vida dels infants, ja que això permetria la intervenció precoç del trastorn i podria, fins i tot, reduir els seus símptomes (Citat per Molina-Torres, Orgilés i Servera, 2022). Davant la detecció de dificultats en el rendiment escolar, resulta necessari iniciar un procés de valoració cognitiva de forma individualitzada per tal de detectar la presència del TDAH i, al llarg d'aquesta valoració cal obtenir informació del professorat, d'altres professionals del centre pel que fa als símptomes detectats, la seva durada, el grau d'alteració funcional... i, per tal de fer-ho possible resulta essencial comptar amb una adequada coordinació amb altres serveis de suport psicopedagògics i poden proporcionar pautes a l'hora d'intervenir (Rodríguez-Salinas, Navas García, González Rodríguez, Fominaya Gutiérrez i Duelo Marcos, 2006).

Tanmateix, es requereixen intervencions en l'àmbit psicològic, social i educatiu. En aquest sentit, el professorat desenvolupa un paper fonamental durant el procés d'intervenció, atès que, juntament amb la seva família esdevenen un dels principals agents implicats en la seva educació. No obstant això, resulta necessària la formació del professorat, pel fet que no disposen d'estratègies per a fer front a situacions conflictives ni estratègies d'intervenció (Mateu i Sanahuja, 2020).

4.4. Els i les docents i l'atenció a la diversitat en les aules

L'atenció a la diversitat és entesa com un conjunt d'accions educatives que, a grans trets, donen resposta a les necessitats de tot l'alumnat i tenen com a propòsit prevenir l'aparició de problemes i dificultats així com contribuir en aconseguir el màxim nivell de desenvolupament dels i les alumnes. Això implica proporcionar una resposta educativa que s'ajusti a les necessitats d'aquelles persones que requereixen una atenció personalitzada (Luque Parra i Luque Rojas, 2015) com els i les alumnes amb Necessitats Específiques de Suport Educatiu.

Sánchez Llull (2022) defineix a l'alumnat NESE com aquells estudiants que requereixen una atenció educativa que va més enllà de l'atenció ordinària, prenent en consideració les seves característiques cognitives, personals, conductuals, emocionals i socials de manera individual.

Seguint el Decret 150/2017 es consideren alumnes amb Necessitats Específiques de Suport Educatiu els que s'esmenten a la figura 3:

Taula 3

Alumnes amb Necessitats Específiques de Suport Educatiu

Necessitats Específiques de Suport Educatiu
Alumnes amb necessitats associades a discapacitats físiques, intel·lectuals o sensorials, trastorns de l'espectre autista, trastorns greus de conducta, trastorns mentals, malalties degeneratives greus i minoritàries, d'origen estranger i d'incorporació tardana al sistema educatiu, situacions socioeconòmiques i socioculturals desfavorides, trastorns d'aprenentatge o comunicació, altes capacitats i risc d'abandonament escolar prematur.

Nota: Departament d'Ensenyament (2017, pp.3-4).

4.4.1. Formació inicial

Tribó (2008) exposa que la formació inicial del professorat de secundària, que es basa en l'adquisició de competències professionals específiques, ha de compartir el mateix temps de reflexió teòrica i de reflexió sobre la pràctica pedagògica (Citat per Colmenero Ruiz, Pantoja Vallejo, Pegalajar, 2015).

Manso i Martin (2013) i Pegalajar i Colmenero (2017) assenyalen que diverses investigacions que han posat sobre la taula que la formació en l'àmbit de l'atenció a la diversitat en el Màster de Formació del Professorat de Secundària és insuficient (Citat per Hernández Amorós, Urrea Solano, Fernández Sogorb i Aparicio Flores, 2018). Hernández-Amorós i Urrea- Solano (2016) destaquen que el Màster, per la seva brevetat, treballa aquestes qüestions de manera puntual i ràpida, el que pot generar una sensació als estudiants de falta de capacitació per tal de fer efectiva la inclusió (Citat per Hernández Amorós *et al.*, 2018).

Malgrat que els futurs professors i professores mostren una actitud positiva envers l'atenció a la diversitat, resulta essencial continuar-se formant per afavorir una pràctica professional compromesa amb la inclusió (Hernández Amorós *et al.*, 2018).

4.4.2. Formació permanent

Imbernón (2019) exposa que el professorat de secundària requereix una formació permanent que els permeti resoldre aquelles situacions problemàtiques a les quals s'enfronten en la seva pràctica pedagògica com podria ser l'atenció a la diversitat.

En aquest sentit, Giné, Martí, Mentado i Prats (2009) comenten que les activitats de formació permanent del professorat han de partir, necessàriament de

necessitats emergents i, d'aquesta manera establir processos reflexius per part del professorat per tal d'arribar a una correcta identificació de les necessitats que poden presentar aquests estudiants i establir aquelles mesures i suports per així garantir el seu desenvolupament. Així doncs, resulta necessari que el professorat estigui disposat a entendre i educar un alumnat cada vegada més divers. Aquesta reflexió, tal com indica Imbernón (2019) hauria d'anar acompanyada d'una deliberació en què l'equip docent contempli les seves emocions, experiències, actituds, experiències i les concepcions de cada professor i professora sobre allò que pensa i fa en l'ensenyament.

4.4.3. Punts fort i punts de millora

Segons exposen Suriá, Bueno i Rosser (2010) malgrat els canvis legislatius produïts al llarg dels anys, el professorat no disposa ni dels recursos ni de les eines per fer viable una inclusió real per aquells estudiants que ho requereixin (Citat per Mayo País, 2020).

Per un costat, el professorat és conscient que es tracta d'un agent que exerceix una gran influència en el funcionament de la inclusió així com a l'atenció de l'alumnat que presenta necessitats educatives especials. Un altre aspecte a destacar seria que la presència d'aquests estudiants als centres ha generat que s'hagin produït canvis organitzatius, metodològics i curriculars així com una demanda de recursos materials, personals i formatius (Mayo País, 2020).

Per l'altre, seguint Aranda-Redruello (2014), convé destacar que gran part del professorat no sap realitzar adaptacions metodològiques per als estudiants amb dificultats i, aquesta manca de preparació té una repercussió negativa en la seva pràctica professional, atès que acaba sentint un certa incomoditat o inseguretat (Citat per Mayo País, 2020). A més, un altre aspecte a millorar seria la manca de recursos materials i personals, tenint en compte la gran heterogeneïtat d'alumnes que hi ha a les aules i a la falta de preparació del professorat en atenció a la diversitat (Mayo País, 2020).

4.5. Estudis sobre la temàtica

Diversos estudis corroboren que el coneixement del professorat sobre el TDAH oscil·la entre baix i moderat i, per tant, difícilment podran satisfer les necessitats d'aquests estudiants (Cueli, Areces, Rodríguez, Cabaleiro i González Casto, 2022; Dort, Strelow, Schwinger, Chistiansen, 2022; Rademeyer i Mincher, 2022). I, desafortunadament, el coneixement de l'equip docent acostuma a ser escàs i es basa en informació que no ha estat contrastada científicament, fet que contribueix al fet que hi hagi percepcions negatives cap aquests estudiants i acaba contrarestant la implementació d'intervencions que resultin efectives (Dort *et al.*, 2022).

Ara bé, seguint Flanigan i Climie (2018) això no significa que no vulguin aprendre més sobre aquest trastorn del neurodesenvolupament, sinó que la informació necessària per aconseguir-ho no sempre està a l'abast del professorat a causa

de la manca d'oportunitats d'aprenentatge professional (Citat per Rademeyer i Mincher, 2022).

Altrament, l'estudi de Dort *et al.* (2022) esmenta que aquells professors i professores amb un nivell moderat o alt de formació sobre el TDAH afavoreix el suport educatiu i perceben més beneficis a l'aula que el professorat amb un nivell de coneixement baix.

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

La principal aportació d'aquesta recerca és la de demostrar que resulta rellevant que el professorat de secundària disposi d'una formació sòlida en necessitats específiques de suport educatiu com pot ser el TDAH, tenint en compte que, actualment, a les institucions educatives vol garantir-se que hi hagi una educació comuna per a tot l'alumnat, atenent la possible diversitat de necessitats que poden presentar els estudiants en una mateixa aula.

Els resultats i les evidències que poden aconseguir-se a través d'aquesta investigació poden ajudar, per una banda, a contribuir i enriquir la formació permanent de l'equip docent de secundària en TDAH, augmentant, d'aquesta manera, els seus coneixements teòrics i pràctics. Per l'altre, a millorar la situació educativa dels i les alumnes amb TDAH, atès que el professorat podrà ser capaç de proporcionar una millor resposta educativa que s'ajusti a les seves necessitats.

Pel que fa a les qüestions ètiques, d'entrada, els i les investigadores en les seves pràctiques vinculades a la recerca han de ser honests, això implica la necessitat de ser rigorosos en el desenvolupament d'aquesta, tenint especial cura en què els resultats que s'hagin obtingut siguin correctes abans de publicar-los i, en el cas que es detecti alguna errada posteriorment, fer una rectificació pública. A més, tal com exposa Álvarez Viera (2018) en aquells estudis d'investigació que requereixen la participació humana s'han de tenir en compte les anomenades consideracions ètiques. D'entrada, seguint Blaxter, Hughes i Tight (2010) per tal que la investigació esdevingui ètica és necessari aconseguir el consentiment informat d'aquelles persones que formaran part de la investigació així com acordar l'ús que se'n farà de les dades aconseguides i de la manera que s'informarà i difondrà l'anàlisi (Citat per Rodríguez-Gómez, 2018).

Per consegüent, obtenir el consentiment informat per part dels i les participants de la investigació resulta crucial, ja que expressa el principi fonamental de respectar l'autonomia de les persones així com la seva capacitat de prendre decisions a partir de la informació rebuda (Álvarez Viera, 2018).

Qualsevol recerca que impliqui l'ús de dades relatives a persones ha d'ajustar-se a la normativa vigent, concretament, a la Llei Orgànica 15/1999 de protecció de dades de caràcter personal. D'aquesta manera, es garanteix la participació lliure i voluntària a la investigació.

Per acabar, s'han de tenir presents aspectes relacionats amb la privacitat, l'anonimat, la transparència i la sinceritat de la investigació que s'està duent a terme (Rodríguez-Gómez, 2018). És per això que resulta fonamental informar

prèviament els i les participants sobre el propòsit de la investigació, els possibles riscos i beneficis que pot aportar la mateixa recerca com també garantir la confidencialitat de les dades obtingudes.

Finalment, convé destacar que difondre els resultats aconseguits es tracta d'un deure ètic que han de complir els i les investigadores per tal de millorar el coneixement sobre una determinada temàtica i, per consegüent, fer aportacions que contribueixin a millorar la societat.

5. PLANTEJAMENT DEL PROBLEMA

5.1. Concretar i contextualitzar

Hi ha estudis que corroboren que el professorat de secundària presenta dificultats a l'hora de fer front a la diversitat que pot haver-hi dintre d'una aula pel fet que no disposen de coneixements ni recursos que els permetin adaptar-se a les necessitats que poden presentar els i les estudiants.

El context en què s'ha implementat la present investigació és l'institut de secundària Ramon Turró i Darder i ha tingut en compte les opinions de l'equip docent així com les professionals de la psicopedagogia del centre.

Finalment, convé destacar que les preguntes d'investigació que s'han plantejat han estat les següents: S'està implementant el Disseny Universal de l'Aprenentatge amb l'alumnat diagnosticat amb TDAH? El professorat de secundària disposa de coneixements sobre el TDAH? Quines estratègies universals s'implementen per atendre de manera adequada les necessitats i interessos de l'alumnat amb TDAH? Existeix una correlació entre la formació del professorat i bones praxis inclusives amb l'alumnat TDAH?

5.2. Descripció dels objectius

Els objectius que es plantegen aconseguir a través de la present recerca són els següents:

Objectiu general. Identificar com s'està implementant el DUA amb l'alumnat d'ESO diagnosticat amb TDAH.

Objectiu específic 1. Establir l'opinió que té el professorat sobre els seus coneixements sobre el TDAH.

Objectiu específic 2. Constatar quines estratègies universals s'implementen al centre escolar per atendre les necessitats i interessos de l'alumnat amb TDAH.

Objectiu específic 3. Analitzar la correlació entre formació del professorat i bones praxis inclusives amb l'alumnat TDAH.

5.3. Hipòtesi

La hipòtesi de la qual parteix la present recerca és la següent:

“La formació docent en TDAH fomentarà que hi hagi una millor resposta educativa, que tingui en compte les necessitats d'aquests estudiants i, alhora, que les seves pràctiques resultin inclusives”.

6. MARC METODOLÒGIC

6.1. Enfocament metodològic

La present recerca ha seguit una aproximació metodològica mixta pel fet que ha utilitzat dues metodologies, la qualitativa i la quantitativa.

Per un costat, s'ha optat per fer ús de la metodologia qualitativa per tal de comprendre una realitat i copsar com és interpretada per les persones (Rodríguez-Gómez, 2018) a través de l'estudi de casos. La tècnica que s'ha emprat per a recollir les dades necessàries ha estat l'entrevista, concretament, s'ha dissenyat una entrevista semiestructurada que parteix d'un guió que predetermina la informació necessària i en què les preguntes formulades són obertes, fet que possibilita una major flexibilitat i matisos en les respostes (Rodríguez-Gómez, 2018).

Per l'altra, s'ha fet ús de la metodologia quantitativa, ja que el coneixement generat s'haurà aconseguit mitjançant un procés hipotèticodeductiu a través del qual s'han revisat teories existents, s'ha fet una proposta d'hipòtesi i, mitjançant els resultats obtinguts, s'ha confirmat o refutat la hipòtesi inicialment plantejada (Rodríguez-Gómez, 2018). La tècnica que s'ha fet servir per a recollir la informació necessària ha estat un qüestionari que, seguint Rodríguez-Gómez (2018) té com a objectiu "recollir informació d'un gran nombre d'individus que responen exactament a les mateixes qüestions i que permeten a l'investigador descriure, comparar o relacionar factors" (p.30).

Concretament, el tipus de disseny ha estat l'ex-post-facto o no experimental de tipus descriptiu i la recerca ha tingut un caràcter transversal, pel fet que les dades s'han recollit en un moment determinat i d'un mateix grup d'individus (Rodríguez-Gómez, 2018).

6.2. Planificació de la investigació

6.2.1. Context

El context de la investigació ha estat l'àmbit d'educació formal, concretament s'ha centrat en un institut públic que està situat a la població de Malgrat de Mar. És un municipi que, segons indica l'Institut d'Estadística de Catalunya (2022) l'any 2022 tenia una població de 19.093 habitants. En relació amb les rendes familiars disponibles brutes, tal com s'exposa, de nou, a l'Institut d'Estadística de Catalunya (2020) l'any 2020 es va situar en 14.900 €, xifra que indica que el nivell socioeconòmic de l'entorn és de classe mitjana-baixa.

L'institut es tracta d'un centre que compta amb una àmplia oferta formativa, ja que imparteix els estudis d'ESO, Batxillerat, Cicles Formatius i Programes de formació i inserció.

En el cas de secundària, venen a estudiar alumnes dels diferents centres públics del municipi, pel fet que tenen una relació d'adscripció amb el centre. Segons s'indica al Projecte Educatiu de Centre (2023) el nivell socioeconòmic de les famílies de l'alumnat és de classe mitjana-baixa i l'índex d'estudiants amb necessitats educatives especials de tipus A -psíquiques, motrius, físiques i sensorials- a l'ESO és del 4,09%, el percentatge d'estudiants amb necessitats educatives de tipus B -situacions socials desfavorides- és del 10,63% mentre que l'índex d'alumnes de nova incorporació al sistema educatiu -NISE- és del 5,18%, situant-se en totes aquestes xifres per sobre de la mitjana catalana. Els recursos que principalment s'usen al centre per atendre a la diversitat d'alumnes són: els Plans de suport i millora, Plans de suport individualitzat d'aquells estudiants que tinguin un dictamen de l'EAP, Pla individualitzat per alumnes diagnosticats amb altes capacitats, l'aula d'acollida i, finalment, programes de diversificació curricular. Finalment, cal esmentar que l'institut insisteix a fomentar la participació així com la implicació per part de tota la comunitat educativa a l'hora de prendre decisions que puguin tenir algun tipus de repercussió a l'institut.

6.2.2. Mostra i participants

Els i les participants de la present recerca han estat 17 professors i professores de secundària i una de les orientadores educatives del centre educatiu mencionat prèviament. El mostreig de la present recerca, per tant, ha estat no probabilístic, ja que la mostra no ha estat seleccionada de manera aleatòria, pel fet que els participants havien de ser professors i professores de secundària i una orientadora educativa. Concretament, la tècnica de mostreig ha estat causal o per accessibilitat, pel fet que els participants, com s'ha comentat prèviament, s'han seleccionat tenint en compte els objectius de l'estudi (Rodríguez-Gómez, 2018).

A la Taula 4 es poden observar de manera més detallada els participants així com el seu gènere.

Taula 4

Dades sociodemogràfiques dels participants

	IDENTITAT DE GÈNERE MASCULÍ	IDENTITAT DE GÈNERE FEMENÍ
Professorat	7	10
Orientadora educativa	-	1
TOTAL	7	11

Nota: Elaboració pròpia

Així doncs, la mostra final de l'estudi s'ha conformat per un total de 18 participants.

6.2.3. Instruments de recollida d'informació

Per tal de poder recollir la informació necessària, s'han elaborat dos instruments, un qualitatiu i un quantitatiu.

Per un costat, pel que fa a l'instrument qualitatiu, s'ha preparat una entrevista semiestructurada a una de les orientadores educatives de l'institut (Consultar Annex 2) que consta de 8 preguntes obertes. Tot seguit, es proporciona una taula en què s'han recollit les diverses categories que conformen l'entrevista i quines preguntes hi ha dintre de cada ítem.

Taula 5

Categories de l'entrevista

ÍTEM	PREGUNTES
Formació i experiència professional	1
Formació del professorat	2
Percepció	3,4
Mesures i suports	5,6
Conseqüències	7
Correlació	8

Nota: Elaboració pròpia

L'entrevista, seguint Fàbregues, Meneses, Rodríguez-Gómez i Paré (2016), es tracta d'una de les principals tècniques de la investigació qualitativa i és considerada un intercanvi oral entre dues o més persones per tal de comprendre un determinat fenomen a partir de la perspectiva de les persones entrevistades, tenint en compte, doncs, la seva interpretació de la realitat. S'ha decidit utilitzar aquesta estratègia per a aconseguir informació d'una forma més propera, tenint l'oportunitat de dialogar directament amb una professional, fet que ha possibilitat aprofundir en experiències que s'hagin viscut.

Per l'altre, respecte a l'instrument quantitatiu, s'ha elaborat un qüestionari ad hoc a través de *Google Forms* (Consultar Annex 3) dirigit al professorat de secundària de l'institut i que s'ha distribuït en 5 blocs. El primer, anomenat *Declaració del consentiment informat* que contenia una pregunta per tal que els i les participants confirmessin que acceptaven a participar en l'estudi. El segon, *Dades d'interès* tenia 4 preguntes d'opció múltiple per a conèixer l'edat, el gènere, els anys d'experiència docent i la major titulació acadèmica del professorat. El tercer, designat *Opinió del professorat envers els seus coneixements sobre TDAH* disposava de dues preguntes dicotòmiques (sí/no), dues preguntes d'escala Likert de quatre variables i dues preguntes de resposta oberta que podien respondre-les si ho consideraven adient (no eren obligatòries).

El quart bloc, *Estratègies per atendre a l'alumnat TDAH* contenia tres preguntes dicotòmiques (sí/no), 1 pregunta de resposta múltiple, quatre preguntes de resposta oberta voluntàries i una darrera pregunta que feia ús de l'escala Likert de 4 variables. Finalment, un cinquè bloc anomenat *Correlació entre la formació del professorat i pràctiques inclusives* que tenia dues preguntes d'escala Likert de 4 variables i una darrera pregunta oberta que no era obligatòria.

El qüestionari pot ser definit com l'eina en què es plantegen un conjunt de preguntes obertes i tancades amb la finalitat de recollir informació estructurada sobre una mostra de persones per tal de generar, posteriorment, dades quantitatives que seran susceptibles de ser tractades estadísticament (Fàbregues, Meneses, Rodríguez-Gómez i Paré, 2016). S'ha optat per aquest instrument pel fet que ha permès aconseguir informació de manera ràpida i, a més, els professionals podien contestar-la en el moment que consideressin oportú. Per acabar, les respostes obtingudes han quedat registrades automàticament als formularis de *Google*, fet que ha possibilitat l'anàlisi dels resultats.

6.2.4. Estratègia de recollida de dades

Respecte al procediment d'implementació dels instruments, quant a l'entrevista, es va pactar una data per a realitzar-la de manera presencial amb l'orientadora del centre. Aquest contacte es va portar a terme mitjançant el correu electrònic i l'entrevista va ser registrada amb àudio. Posteriorment, es va fer la seva transcripció i les respostes van agrupar-se en una taula seguint les categories i els ítems que mencionats prèviament.

Pel que fa al qüestionari dirigit al professorat, com s'ha comentat, es va dissenyar a través de *Google Forms* i els resultats varen ser digitalitzats. Les dades obtingudes es van tractar estadísticament categoritzant les respostes dels participants mitjançant un full de càlcul i van elaborar-se les taules i els gràfics necessaris per a analitzar els resultats obtinguts tenint en compte valors com les freqüències i els percentatges de les respostes.

Finalment, convé destacar que, abans de portar a terme l'entrevista, es va entregar el full del consentiment informat a l'orientadora. Tanmateix, l'orientadora va estar la persona que va fer arribar l'enllaç al qüestionari per al professorat i es va de proporcionar una setmana de marge per a respondre'l. L'equip docent, abans de respondre'l, va haver de donar el seu consentiment informat, atès que si no acceptaven participar en l'estudi, no podien continuar responent al qüestionari.

6.2.5. Planificació i temporització del procés de treball

Tot seguit, es plasma el cronograma en què s'han indicat les diferents fases del treball de camp de la recerca:

Taula 6

Planificació del procés de treball

MES	NOVEMBRE	DESEMBRE				GENER		
SETMANA	S5	S1	S2	S3	S4	S1	S2	S3
ACCIONS								
1. Entregar el consentiment informat								
2. Recollida de dades								
2.1. Realitzar entrevista								
2.2. Administració enquestes al professorat								
2.2.1. Recepció respostes enquesta								
3. Anàlisi de les dades obtingudes								
3.1. Codificació respostes enquesta								
3.2. Anàlisi estadística de les dades								
3.3. Redacció resultats obtinguts								
4. Discussió i conclusions de la investigació								
5. Revisió del treball en la seva globalitat								
6. Presentació del treball								
7. Difusió dels resultats								

Nota: Elaboració pròpia

7. RESULTATS

7.1. Resultats del qüestionari

A continuació, s'esmenten els resultats més rellevants aconseguits a través del qüestionari.

La Taula 7 recull les dades d'interès dels participants, és a dir, el segon bloc del qüestionari. Així doncs, presenta la distribució d'aquests tenint en compte la seva edat, gènere, experiència docent i major titulació acadèmica.

Taula 7

Distribució dels participants per edat, gènere, experiència docent i titulació acadèmica

	CATEGORIES	FREQÜÈNCIA	PERCENTATGE
Edat	Menys de 30 anys	7	41,2%
	Entre 31 i 35 anys	4	23,5%
	Entre 36 i 41 anys	1	5,9%
	Entre 42 i 47 anys	2	11,8%
	Entre 48 i 53 anys	3	17,6%
	Entre 54 i 59 anys	0	0%
	Major de 60 anys	0	0%
	TOTAL	17	100%
Gènere	Masculí	7	41,2%
	Femení	10	58,8%
	No binari	0	0%
	TOTAL	17	100%
Experiència docent	Entre 0 i 5 anys	9	52,9%
	Entre 6 i 11 anys	4	23,5%
	Entre 12 i 18 anys	4	23,5%
	Més de 19 anys	0	0%
	TOTAL	17	100%
Titulació acadèmica	Grau universitari	4	23,5%
	Màster Formació del Professorat/Certificat d'Aptitud Pedagògica	13	76,5%
	Altres	0	0%
	TOTAL	17	100%

Nota: Elaboració pròpia

El qüestionari ha estat contestat per 17 professors i professores que imparteixen docència a secundària. L'edat dels participants ha fluctuat entre tenir menys de trenta anys i els cinquanta-tres anys i, gairebé la meitat dels participants, concretament, un 41,2% del professorat té menys de trenta anys. Respecte al gènere, un 41,2% dels participants s'identifiquen amb el gènere masculí i un 58,8% amb el gènere femení. Pel que fa a l'experiència docent, més de la meitat

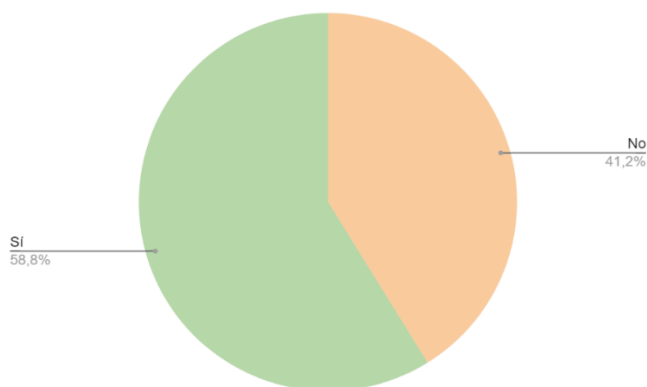
dels participants té entre 0 i 5 anys d'experiència. Finalment, respecte a la seva titulació acadèmica, un 76,5% dels professors i professores disposa del Màster de Formació del Professorat.

El tercer bloc del qüestionari pretenia donar resposta al primer objectiu específic de l'estudi, és a dir, establir quina opinió té el professorat envers els seus coneixements sobre TDAH.

Les Figures 1 i 2 recullen les respostes dels participants sobre si en la seva formació inicial i permanent com a professor han rebut formacions sobre TDAH.

Figura 1

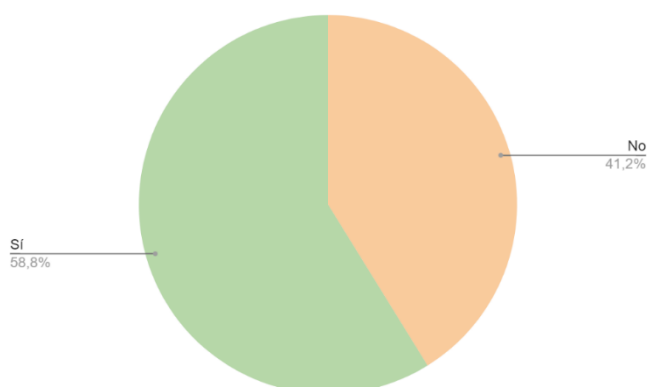
Formació inicial docent en TDAH



Nota: Elaboració pròpia

Figura 2

Formació permanent docent en TDAH



Nota: Elaboració pròpia

En ambdues preguntes els resultats han estat els mateixos. Així doncs, un 58,8% dels participants afirma que durant la seva formació inicial com a professor o professora i al llarg de la seva pràctica docent s'han format en TDAH mentre que un 41,2% de l'equip docent exposa que no.

La Taula 8 engloba les respostes obtingudes a la pregunta 3 en què es plantejava al professorat si creuen que els seus coneixements sobre el TDAH han estat o són suficients per atendre a aquests alumnes a l'aula. Per tal de fer-ho possible, s'ha fet ús de l'escala Likert següent: 1. En desacord, 2. D'acord, 3. Bastant d'acord i 4. Molt d'acord.

Taula 8

Percepció dels docents envers els seus coneixements per atendre a l'alumnat amb TDAH

CATEGORIES	FREQÜÈNCIA	PERCENTATGE
En desacord	8	47,1%
D'acord	4	23,5%
Bastant d'acord	5	29,4%
Molt d'acord	0	0%
TOTAL	17	100%

Nota: Elaboració pròpia

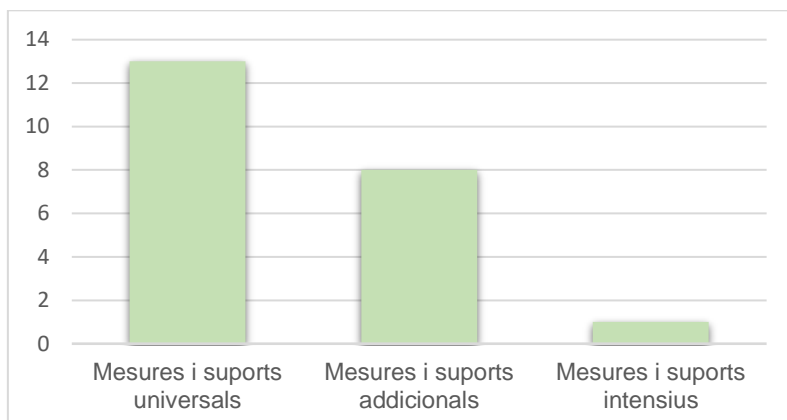
Convé destacar que gairebé la meitat dels participants, un 47,1%, s'ha posicionat com En desacord. En canvi, la resta dels professors i professores s'han manifestat com a D'acord amb un 23,5% i Bastant d'acord un 29,4%.

El quart bloc volia donar resposta, per un costat, al segon objectiu específic i, per consegüent, pretén identificar quines estratègies universals s'implementen per atendre a l'alumnat TDAH. Per l'altre, tenia el propòsit de contribuir a respondre l'objectiu general de l'estudi que és identificar com s'implementa el DUA amb l'alumnat TDAH.

La Figura 3 engloba les respostes dels participants respecte a quines mesures i suports s'implementen a l'aula.

Figura 3

Mesures i suports implementats a l'aula



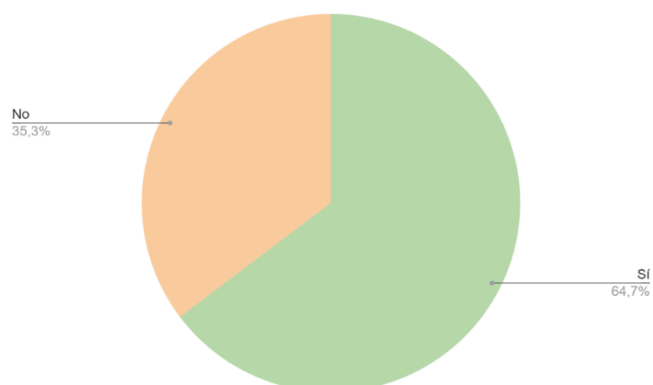
Nota: Elaboració pròpia

La mesura i els suports més utilitzats pels professionals són els universals, seguits dels addicionals i, finalment, els intensius. Alguns dels professors i professores que han afirmat usar mesures i suports universals han destacat que intenten fer activitats a l'aula que impliquin no estar tota l'estona asseguts, que proporcionen més temps a aquests alumnes a l'hora de fer les tasques i que personalitzen els aprenentatges sempre que s'escaigui.

La Figura 4 recull les respostes dels professors i professores, respecte si implementen el Disseny Universal de l'Aprenentatge a les aules.

Figura 4

Implementació del DUA a les aules



Nota: Elaboració pròpia

Tal com pot observar-se, un 64,7% dels participants exposa que sí que l'implementa a les aules en què hi ha alumnes amb TDAH mentre que un 35,3% afirma no fer-ho. A més, s'ha proporcionat un espai en què els participants han pogut explicar com l'apliquen, algunes de les respostes han estat les següents:

“Sobretot amb diferents maneres de representar la informació a través d’imatges o bé variant el tipus d’activitats proporcionades perquè s’adaptin a les necessitats de l’alumne”

“Tots els meus estudiants tenen dues maneres de presentar un treball (establerta i creativa), a l’hora de presentar les dues, ells escullen amb quina se senten més còmode per ser valorats (jo també aplico això a l’hora de presentar informació). També dispenso d’un sistema on cada estudiant ha d’haver intervingut almenys 5 cops a classe per tenir el seu punt de comportament a l’aula”

Finalment, el darrer bloc de l’enquesta, pretenia donar resposta al tercer objectiu específic, és a dir, analitzar la correlació entre la formació del professorat i l’ús de bones praxis inclusives amb l’alumnat TDAH.

La taula 9 engloba les respostes a les preguntes 1 i 2 en què es plantejava, d’una banda, si partint dels seus coneixements actuals creuen que la seva pràctica pedagògica és inclusiva amb aquests alumnes. Per l’altra, es posa sobre la taula si consideren que si la seva formació en TDAH fos major les seves pràctiques, s’adequarien encara més a les necessitats d’aquests estudiants.

Taula 9

Correlació entre la formació en TDAH i praxis inclusives partint de dos moments diferents

	CATEGORIA	FREQÜÈNCIA	PERCENTATGE
Coneixements actuals	En desacord	2	11,8%
	D'acord	7	41,2%
	Bastant d'acord	6	35,3%
	Molt d'acord	2	11,8%
	TOTAL	17	100%
Major formació	En desacord	2	11,8%
	D'acord	0	0%
	Bastant d'acord	3	17,6%
	Molt d'acord	12	70,6%
	TOTAL	17	100%

Nota: Elaboració pròpia

Els resultats de la taula indiquen que, partint dels coneixements actuals del professorat la majoria de les respostes s’han posicionat com a D’acord o Bastant d’acord. Altrament, pel que fa a si disposessin d’una major formació, la resposta més elegida ha estat “Molt d’acord” amb un 70,6%.

7.2. Resultats de l'entrevista

A continuació, es presenten els resultats obtinguts a través de l'entrevista amb l'orientadora educativa del centre.

Taula 10

Resultats entrevista semiestructurada

Ítem 1. Formació i experiència professional	Ha estudiat Psicologia i ha anat fent diversos cursos de reciclatge. Al centre porta exercint com a orientadora educativa disset anys.
Ítem 2. Formació del professorat	El professorat podria tenir una molt bona formació, però els cursos que s'ofereixen des del Departament són voluntaris, és a dir, el professorat pot formar-se en la temàtica que vulgui, si algun professor/a no vol fer cap curs d'atenció a la diversitat, no el farà.
Ítem 3. Percepció	<p>La principal dificultat es troba en el fet que el professorat per atendre a l'alumnat TDAH és que a les aules hi ha moltes dificultats d'aprenentatge. La principal dificultat, doncs, és atendre a tota la dificultat, no tant un alumne amb TDAH.</p> <p>Caldria que el professorat es formés de manera obligatòria en Necessitats Educatives Especials, però que ells triessin (altes capacitats, TDAH...) perquè així estarien millor formats.</p>
Ítem 4. Mesures i suports	<p>Normalment amb l'alumnat TDAH s'usen estratègies universals. Com més gran és l'alumne (si no s'ha treballat bé amb aquest estudiant TDAH a l'escola o des de casa) potser sí que fan falta mesures i suports addicionals o intensius.</p> <p>El professorat hauria de fer servir el DUA, que és beneficiós per a tot el grup classe.</p>
Ítem 5. Conseqüències	La principal conseqüència de la manca de formació del professorat suposa no atendre bé a l'alumnat i poden haver-hi conseqüències nefastes a llarg termini que acabaran repercutint a tot el grup classe.

Ítem 6. Correlació	Si hi hagués una major formació del professorat en TDAH, les praxis educatives serien més inclusives, però no només amb el TDAH, sinó amb totes les necessitats educatives especials.
--------------------	---

Nota: Elaboració pròpia

7.3. Triangulació dels resultats

Tot seguit, es contrasten els resultats que s'han obtingut a través del qüestionari i l'entrevista.

7.3.1. Concordances

D'entrada, respecte als coneixements que disposa el professorat sobre TDAH, hi ha hagut consens entre les respostes aconseguides. Per un costat, el professorat ha considerat que no està ben format per atendre de manera adequada a l'alumnat amb TDAH. Per l'altra, l'orientadora del centre, ha expressat que el professorat està poc format en general i, a banda d'això, ha comentat que podrien estar molt ben formats, però que la seva voluntarietat dificulta que tinguin una bona base formativa. Aquesta idea s'ha exemplificat en la seva resposta:

“Realment podrien tenir-la perquè hi ha cursos molt especialitzats i molt bons, però que passa? Que aquests cursos són voluntaris, realment els professors han de fer uns cursos anuals (...), però no es diu sobre quina temàtica, llavors si algun professor vol no fer cap curs d'atenció a la diversitat no el fa”

Tanmateix, pel que fa a l'ús de mesures i suports per atendre a l'alumnat TDAH, de nou, hi ha hagut concordança. D'una banda, el professorat expressa que la mesura i suport més emprat són els universals. No obstant això, s'evidencia cert desconeixement sobre els conceptes de mesures i suports universals, addicionals i intensius. D'altra banda, l'orientadora comenta que normalment s'usen estratègies universals, però a segon cicle de l'ESO, en el cas que hi hagi algun retard de l'aprenentatge, es fan servir mesures addicionals o intensives.

Finalment, sobre la correlació entre la formació del professorat i l'ús de bones praxis inclusives amb aquests estudiants, convé destacar que, al qüestionari, l'equip docent ha considerat que si la seva formació en TDAH fos major, les seves pràctiques pedagògiques serien més inclusives. Altrament, a l'entrevista, s'ha afirmat que si hi hagués una major formació del professorat en TDAH, comportaria l'ús de pràctiques inclusives i, per consegüent, s'atendria correctament a aquests estudiants. A banda d'això, l'orientadora ha manifestat que la principal dificultat amb la qual es troben els i les professors és atendre a tota la diversitat que pot haver-hi a l'aula, que ho expressa en el següent comentari:

“Si només tinguéssim un alumne amb TDAH a l’aula, seria molt fàcil d’atendre. El problema és que hi ha moltes dificultats d’aprenentatge i no només hi ha TDAH (...) Llavors la dificultat és aquesta, no? Atendre a tota la dificultat, potser no tant un nen amb TDAH.(...) Com més formats estiguessin, més sols els hi sortirien aquests recursos i menys haurien de pensar i més fàcil seria”

7.3.2. Discordances

De les respostes obtingudes, només hi ha hagut desacord respecte a la implementació del DUA. Per un costat, més de la meitat del professorat ha afirmat fer-lo servir a les aules. Al contrari, l’orientadora no proporciona una resposta clara, exposa que haurien de fer-ho, però que hi ha una important dificultat, que no existeixen formacions específiques sobre aquesta temàtica, fet que dificulta que es pugui implementar.

8. CONCLUSIONS I SUGGERIMENTS

8.1. Conclusions de la investigació referides als objectius i hipòtesis

Després d'haver obtingut i analitzat la informació proporcionada per l'equip docent i una de les orientadores de l'institut ha possibilitat que s'estableixin unes conclusions que, a continuació, es presenten:

En relació amb l'objectiu específic 1 "Establir quina opinió té el professorat envers els seus coneixements sobre TDAH" es conclou que tot i que part del professorat ha afirmat haver rebut formacions inicials i permanents sobre el TDAH consideren que no han estat suficients per atendre correctament a aquests alumnes a l'aula ordinària, un dels motius que ho justifica és que les formacions/cursos rebuts només han aportat coneixements teòrics, sense aprofundir en estratègies d'intervenció. És per això que els professors i professores perceben que els seus coneixements limiten que es proporcioni una atenció que s'ajusti a aquest perfil d'estudiants. Per consegüent, presenten mancances a l'hora d'atendre'ls.

En referència amb l'objectiu específic 2 "Identificar quines estratègies universals s'implementen al centre per atendre a l'alumnat TDAH" s'estableix que les mesures i suports més emprades amb aquests estudiants són les universals. No obstant això, s'ha evidenciat cert desconeixement a l'hora de distingir entre mesures i suports universals, addicionals i intensius, atès que han fet referència als Plans Individualitzats com a mesures universals, les aules d'acollida s'han considerat mesures i suports addicionals...-, per tant, ha resultat complicat poder identificar quines estratègies usen. Han fet referència al fet que proporcionen més temps per a fer les tasques, que personalitzen els aprenentatges sense aprofundir en com ho fan, comproven que els estudiants entenen les tasques a realitzats i que porten a terme activitats que impliquin el moviment físic.

Les seves respostes evidencien que fan adaptacions sense tenir en compte quines necessitats té l'alumne TDAH que tenen a l'aula, ja que pot no requerir les mateixes adaptacions un alumne TDAH en què predomina la falta d'atenció que la d'un alumne TDAH en què destaca la seva hiperactivitat/impulsivitat que un alumne que té una presentació combinada d'ambdues. Altrament, l'orientadora destaca que es fan servir adaptacions metodològiques i que normalment s'usen estratègies universals.

Tenint en compte l'objectiu específic 3 "Analitzar la correlació entre la formació del professorat i l'ús de bones praxis inclusives amb l'alumnat TDAH" es determina que sí que existeix una correlació entre ambdues variables, pel fet que, per un costat, el professorat s'ha posicionat com a Molt d'acord quan se'ls ha preguntat que si els seus coneixements en TDAH fossin majors, si les seves pràctiques pedagògiques serien més inclusives, considerant que, inicialment han exposat que els seus coneixements no han estat els suficients per atendre correctament a aquests alumnes. En aquest sentit, l'orientadora ha destacat que si el professorat estigués més format en TDAH, disposaria de més estratègies i recursos per atendre'ls, per tant, existeix una relació entre la formació i l'ús de pràctiques pedagògiques inclusives.

Quant a l'objectiu general de la recerca "Identificar com s'implementa el Disseny Universal de l'aprenentatge amb l'alumnat TDAH" es pot concloure que malgrat que el professorat expressa que sí que l'empra, s'evidencia que hi ha cert desconeixement en la manera de com fer-ho. Convé recordar que l'orientadora a l'entrevista ha mencionat que, des del Departament, no hi ha formacions específiques sobre aquesta temàtica i quan es demana al professorat que expliquin com el posen en pràctica, queda palès que principalment segueixen el primer principi del DUA. Per tant, s'està començant a implementar, però l'escassa formació esdevé una barrera a l'hora portar-lo a la pràctica de manera general al centre.

Reprement la hipòtesi inicialment plantejada a la recerca, "La formació docent en TDAH fomentarà que hi hagi una millor resposta educativa, que tingui en compte les necessitats d'aquests estudiants i, alhora, que les seves pràctiques resultin inclusives" es pot afirmar que queda corroborada, atès que un coneixement baix sobre aquest trastorn genera que les pràctiques emprades pel professorat no s'ajustin a les necessitats dels estudiants. I és més, els resultats de l'estudi, han evidenciat que l'escassa formació dels participants causa que no sàpiguen proporcionar els suports i les mesures que aquests estudiants requereixen, reiterant, de nou, que no totes i tots els estudiants amb TDAH tenen les mateixes demandes.

8.2. Discussió

A continuació, es comparen i contrasten els resultats obtinguts a través del qüestionari i de l'entrevista juntament amb els autors exposats prèviament al marc teòric de la recerca.

D'entrada, tenint en compte el primer objectiu específic "Establir quina opinió té el professorat envers els seus coneixements sobre TDAH", cal esmentar que més de la meitat del professorat participant ha afirmat haver rebut formacions sobre TDAH tant a la seva formació inicial com permanent, però pensen que aquestes no han estat suficients. Altrament, l'orientadora exposa que si el professorat no està ben format és perquè els cursos que es proporcionen des del Departament són voluntaris i que podrien tenir una molt bona base formativa perquè hi ha cursos molt especialitzats i bons. En aquest sentit, l'estudi d'Imbernón (2019) exposa la importància que el professorat es formi de manera permanent per tal de resoldre situacions problemàtiques a l'aula, com podria ser l'atenció de l'alumnat amb TDAH, però segons estableixen Flaning i Climie (2018) tota aquesta informació no sempre està a l'abast dels professionals tenint en compte la manca d'oportunitats d'aprenentatge professional (Citada per Rademeyer i Mincher, 2022).

Quant al segon objectiu específic "Identificar quines estratègies universals s'implementen al centre per atendre a l'alumnat TDAH". Per una banda, el professorat destaca que s'usen majoritàriament mesures i suports universals. Quan es pregunta quines s'implementen han esmentat que intenten fer activitats que no impliquin estar tota l'estona asseguts, que proporcionen més temps en

els moments de fer les tasques i que es personalitzen els aprenentatges sempre que s'escaigui. No obstant això, hi ha participants que no acaben de tenir clars els conceptes i han mencionat els Plans Individualitzats com a mesures universals, han esmentat també el recurs de l'aula d'acollida, quan es tracta d'una mesura dirigida a l'alumnat nouvingut. Cal tenir en compte que les mesures i els suports universals són dirigits a totes i tots els alumnes (Ferrer-Esteban (2019) i, en general, quan es demanava que especificuessin les mesures emprades -que, de nou, es tractava d'una pregunta voluntària- la participació ha disminuït. L'orientadora comenta que normalment s'usen estratègies universals, però quan l'alumne es troba a segon cicle de secundària, si és un TDAH "no treballat" pot presentar algun retard de l'aprenentatge important i potser farien falta mesures i suports addicionals o intensius. Les respostes del professorat evidencien que fan adaptacions sense tenir en compte quines necessitats té l'alumne TDAH que tenen a l'aula. Si no s'intervé o no es proporcionen mesures adequades, tal com expressen Kirova (2019) i Polanczyk (2014) aquests alumnes poden acabar presentant problemes acadèmics, conductuals i socials a l'aula (Citat per Personal *et al.*, 2022).

Pel que fa al tercer objectiu específic "Analitzar la correlació entre la formació del professorat i l'ús de bones praxis inclusives amb l'alumnat TDAH". Entre les respostes del professorat existeixen discrepàncies pel fet que, inicialment, se'ls ha preguntat que si partint dels seus coneixements actuals creuen que les seves pràctiques amb l'alumnat TDAH són inclusives i es posicionen l'àmplia majoria com a "D'acord" o "Bastant d'acord"-cal tenir present que inicialment el professorat ha afirmat no haver rebut la formació suficient per atendre de manera adequada a l'alumnat TDAH-, però quan se'ls ha preguntat si pensen que amb una major formació tindrien pràctiques més inclusives es posicionen com a "Molt d'acord". Altrament, l'orientadora es mostra d'acord a dir que existeix una correlació entre ambdues variables. És per això que existeixen estudis que corroboren que el coneixement del professorat sobre el TDAH se situa entre baix i moderat, fet que dificulta poder satisfer les necessitats que poden presentar aquests estudiants (Cueli *et al.*, 2022; Dort *et al.*, 2022; Rademeyer i Mincher, 2022).

Finalment, tenint en compte l'objectiu general de l'estudi "Identificar com s'implementa el Disseny Universal de l'Aprenentatge amb l'alumnat TDAH", convé destacar que més de la meitat del professorat exposa que sí que el posa en pràctica a l'aula. No obstant això, quan es demana que expliquin com l'apliquen -que es tractava d'una pregunta voluntària al qüestionari- la participació i les respostes són escasses. Tot i això, alguns dels professors i professores comenten que proporcionen múltiples formes de representar els continguts. Per contra, l'orientadora comenta que el professorat l'està començant a implementar, però la principal dificultat es troba en el fet que no hi ha formacions específiques d'aquesta temàtica, fet que entorpeix que s'apliqui manera general al centre, considerant els beneficis que comportaria a qualsevol grup classe, cal tenir en compte la importància d'oferir un ampli repertori d'opcions perquè els i les estudiants puguin accedir als aprenentatges (Pastor *et al.*, 2014). És per això que Tobaruela (2014) en el seu estudi destaca que el DUA pren en consideració que cada estudiant aprèn d'una manera única i, per

consegüent, cal que es proporcionin diferents alternatives per accedir als aprenentatges i fomentar una inclusió veritablement efectiva.

8.3. Limitacions, suggeriments, propostes de millora

Tot seguit, es mencionen algunes limitacions, suggeriments així com propostes de millora que han anat apareixent durant el desenvolupament de la recerca.

En primer lloc, respecte a les limitacions, per un costat, caldria destacar la breu temporització que hi ha hagut durant el procés de recollida de dades, ja que s'ha hagut d'insistir a l'equip docent del centre perquè responguessin el qüestionari i d'aquesta manera disposar del temps necessari per analitzar les dades aconseguides.

Per l'altre, una altra limitació ha estat la mida de la mostra, pel fet que ha estat petita i no ha estat la que inicialment es desitjava, ja que la mostra esperada era d'aproximadament uns 50 participants -que es tracta del professorat que hi ha a l'institut-, però finalment la mostra obtinguda ha estat de 17 participants, atès que no tot el professorat de secundària ha participat. Per tant, la mostra, a més de ser petita, no és del tot representativa, ja que no representa al conjunt de la població de professors i professores del centre. A més, com la recerca s'ha emmarcat en un context en concret, els resultats no poden generalitzar-se.

Respecte als suggeriments i propostes de millora per a properes investigacions, convé esmentar que es podria haver analitzat aquesta mateixa qüestió, però en diferents centres d'una determinada zona en comptes.

8.4. Prospectives de futur

Tenint en compte els resultats obtinguts, es planteja la prospectiva de futur de la investigació.

D'entrada, com s'ha comentat, la mida de la mostra era petita, pel fet que el qüestionari no ha estat respost per l'equip docent de secundària de l'institut, seria rellevant conèixer si els resultats haguessin estat similars si la mostra hagués estat conformada per tot el conjunt de professors i professores del centre i, per tant, els resultats haguessin proporcionat una visió de la realitat de l'institut.

Reprenent aquesta darrera idea referida a la mostra, una de les prospectives de futur seria implementar el qüestionari realitzat a diferents centres educatius del municipi per així tenir una visió més àmplia d'aquesta qüestió i, d'aquesta manera, comptar amb la participació de més professors i professores i, fins i tot, comparar els resultats obtinguts diferenciant, per exemple, entre els centres públics i concertats. D'aquesta manera, els resultats haurien pogut generalitzar-se i presentarien una imatge més fidedigna de la realitat.

En definitiva, resulta fonamental investigar aquesta temàtica per tal de fomentar la formació contínua i permanent del professorat i que aquesta, sigui de qualitat per atendre correctament els i les alumnes NESE.

8.5. Consideracions finals

Per concloure, voldria destacar que els resultats obtinguts a través de la present recerca no m'han sorprès, pel fet que, en la meva experiència professional en centres educatius, m'ha permès adonar-me que el professorat no està ben format en atenció a la diversitat i la manera d'impartir les seves classes acostuma a ser la mateixa, independentment del perfil d'estudiants que hi hagi. El que sí que m'ha sobtat i que desconeixia era que els cursos formatius que s'ofereixen des del Departament són voluntaris i, si els professors i professores saben que una de les seves mancances és aquesta em qüestiono perquè no decideixen formar-se, ja sigui pel seu compte, atès que han manifestat que els cursos oferts no acostumen a oferir continguts pràctics.

Ara bé, considero que és una llàstima que es perpetui aquesta situació, ja que aquesta manca de formació no només comporta conseqüències per a l'alumne amb TDAH, sinó que pot perjudicar el seu grup classe. Seguint l'exemple exposat per l'orientadora, un estudiant amb TDAH en què predomina la hiperactivitat/impulsivitat a la llarga, pot convertir-se en un alumne amb problemes de conducta que dificultarà que es donin les condicions òptimes a l'aula perquè es puguin treballar els continguts de les assignatures.

Finalment, voldria esmentar que, tot i que actualment es dona molta importància a la inclusió i, fins i tot, haver-se desplegat el Decret 150/2017, de l'atenció educativa a l'alumnat, des dels centres, a causa del desconeixement del professorat, no es proporcionen les mesures i els suports que aquests estudiants veritablement necessiten i, per consegüent, els contextos d'aprenentatge no s'adeqüen i els alumnes amb TDAH no aprenen en igualtat d'oportunitats que la resta dels seus companys/es.

9. REFERÈNCIES BIBLIOGRÀFIQUES

Álvarez Viera, P. (2018). Ética e investigación. *Boletín Redipe*, 7(2), 122-149.

American Psychiatric Association (2013). *Guía de consulta de criterios diagnósticos del DSM-5*.

Barrio de la Puente, J. L. (2009). Hacia una Educación Inclusiva para todos. *Revista Complutense de Educación*, 20(1), 13-31. <https://revistas.ucm.es/index.php/RCED/article/view/RCED0909120013A/15360>

Cap de l'Estat. *Llei orgànica 15/1999 de protecció de dades de caràcter personal*, Boletín Oficial del Estado nº 298 (1999).

Cap de l'Estat. *Llei orgànica 3/2020, de 29 de desembre, per la qual es modifica la Llei orgànica 2/2006, de 3 de maig, d'educació*, Boletín Oficial del Estado nº 340 (2020).

Colmenero Ruiz, M. J., Pantoja Vallejo, A., & Pegalajar, M.C. (2015). Percepciones sobre atención a la diversidad en la formación inicial del profesorado de Educación Secundaria. *Revista Complutense de Educación*, 26(1), 101-120.

Colls, C., & Pons - Ràfols, J. (2017). Estat de situació del TDAH a Catalunya, tendència i variabilitat territorial. https://scientiasalut.gencat.cat/bitstream/handle/11351/3186/CdR_Estat_situaci%c3%b3_TDAH_Catalunya_tend%c3%a8ncia_variabilitat_territorial_2017.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Cueli, M., Areces, D., Rodríguez, C., Cabaleiro, P., & González Casto, P. (2022). Diferencias entre el conocimiento y las actitudes hacia el TDAH de los estudiantes y profesionales de la enseñanza españoles: ¿Influye el conocimiento en la actitud?. *Psicología en las escuelas*, 59(2), 242-259. <http://dx.doi.org/10.1002/pits.22605>

Dort, M., Strelow, A., Schwinger, M., & Chistiansen, H. (2022). Lo que los profesores piensan y saben sobre el TDAH: validación del cuestionario de expectativas escolares sobre el TDAH (ASE). *Revista Internacional de*

Discapacidad, Desarrollo y Educación, 69(6), 1905-1918.
<http://dx.doi.org/10.1080/1034912X.2020.1843142>

Dueñas, M. L. (2010). Educación Inclusiva. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 21(2), 358-366. <https://doi.org/10.5944/reop.vol.21.num.2.2010.11538>

Fàbregues, S., Meneses, J., Rodríguez-Gómez, D., & Paré, M.H. (2016). *Técnicas de investigación social y educativa*. Barcelona: Editorial UOC. <http://www.editorialuoc.cat/tecnicas-de-investigacion-social-y-educativa>

Ferrandis, M. V., Grau, C., & Fortes, M. C. (2010). El profesorado y la atención a la diversidad en la ESO. *Revista Educación Inclusiva*, 3(2), 11-28. <https://revistaeducacioninclusiva.es/index.php/REI/article/viewFile/202/196>

Ferrer-Esteban, G. (2019). Mesures i suports d'atenció a les necessitats educatives i diversificació curricular: què funciona per millorar els aprenentatges i reduir l'abandonament?. *Fundació Jaume Bofill*.

Generalitat de Catalunya. Decret 150/2017, de 17 d'octubre de l'atenció educativa a l'alumnat en el marc d'un sistema inclusiu. *Diari Oficial de la Generalitat de Catalunya*, 7477, 1-18.

Generalitat de Catalunya. Decret 175/2022, de 27 de setembre, d'ordenació dels ensenyaments de l'educació bàsica. *Diari Oficial de la Generalitat de Catalunya*, 8762, 1-491.

Giné, N., Martí, E., Mentado, T., & Prats, M. (2009). Nuevos retos para el profesorado de secundaria obligatoria: formación permanente para la atención a la diversidad en las aulas magis, *Revista Internacional de Investigación en Educación*, 2(3), 67-88.

Hernández Amorós, M.J., Urrea Solano, M.E., Fernández Sogorb, A., & Aparicio Flores, M.P. (2018). Atención a la diversidad y escuela inclusiva: Las actitudes del futuro profesorado. *INFAD Revista de Psicología*, (1), 147-156.

- Imbernón, F. (2019). La formación del profesorado de secundaria. La eterna pesadilla. *Revista de Curriculum y Formación del Profesorado*, 23(3), 151-163.
- Institut d'Estadística de Catalunya. (2020). *Renta familiar disponible bruta territorial per habitant*. <https://www.idescat.cat/pub/?id=rdbc&n=13301&geo=mun:081108&lang=es>
- Institut d'Estadística de Catalunya. (2022). *Malgrat de Mar (Maresme)*. <https://www.idescat.cat/emex/?id=081108>
- INS Ramón Turró i Darder. (2023). *Projecte educatiu*. <https://agora.xtec.cat/iesmalgrat/linstitut/projecte-educatiu/>
- Luque Parra, D. J. & Luque Rojas, M. J. (2015). Alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo: aspectos psicopedagógicos en un marco inclusivo. *Perspectiva Educativa, Formación de Profesores*, 54(2), 59-73.
- Mateu, L., & Sanahuja, A. (2020). Evaluación e intervención en TDAH y TND: Un caso abordado en el contexto escolar. *Revista de Psicología Clínica con Niños y Adolescentes*, 7(1), 52-58.
- Mayo Pais, M.E. (2020). La atención a la diversidad en el aula: dificultades y necesidades del profesorado de educación secundaria y universidad. *Contextos Educativos. Revista de Educación*, (25), 257-274. <http://doi.org/10.18172/con.3734>
- Molina-Torres, J., & Orgilés, M, & Servera, M. (2022). El TDAH en la etapa preescolar: Una revisión narrativa. *Revista de Psicología Clínica con Niños y Adolescentes*, 9(3), 58-66.
- Parra Dussan, C. (2011). Educación inclusiva. Un modelo de diversidad humana. *Educación y Desarrollo Social*, 5(1), 139-150.
- Pastor, C., Sánchez, J., & Zubillaga, A. (2014). Diseño Universal para el aprendizaje (DUA). http://www.educadua.es/doc/dua/dua_pautas_intro_cv.pdf.

- Personal, A. I., Oosterlaan, J., van der Oord, S., Swart, F., Imeraj, L., van der Hoofdakker, B., & Luman, M. (2022). Comentarios de los docentes, comportamiento de los estudiantes con TDAH y la relación docente-estudiante: ¿están relacionados?. *School mental Health*, 15, 287-299. <https://doi.org/10.1007/s12310-022-09550-1>
- Plancarte, P. A. (2017). Inclusión educativa y cultura inclusiva. *Revista de educación inclusiva*, 10(2), 213-226.
- Rademeyer, X., & Mincher, N. (2022). Cómo el trastorno por déficit de atención con hiperactividad (TDAH) influye en el aprendizaje de los jóvenes. *Conjunto: Información de investigación para profesores* (3), 40-45. <https://doi.org/10.18296/set.1518>
- Rodríguez-Gómez, D. (2018). El projecte d'investigació. En Meneses, J. (Ed.), *Intervenció educativa basada en evidències científiques*. Universitat Oberta de Catalunya.
- Rodríguez-Salinas, E., Navas García, M., González Rodríguez, P., Fominaya Gutiérrez, S., & Duelo Marcos, M. (2006). La escuela y el trastorno por déficit de atención con/sin hiperactividad (TDAH). *Revista Pediatría de Atención Primaria*, 8(4), 175-198.
- Rusca-Jordán, F., & Cortez-Vergara, C. (2020). Trastorno por déficit de atención con hiperactividad (TDAH) en niños y adolescentes. Una revisión clínica. *Revista de Neuropsiquiatría*, 83(1).
- Sánchez Llull, D. (2022). Alumnat amb necessitats específiques de suport educatiu (NESE) a les Illes Balears. Manual bàsic per a famílies. *Anuari de l'educació de les Illes Balears 2022*.
- Tobaruela, N. (2022). L'aprenentatge cooperatiu i el disseny universal d'aprenentatge com a mesures d'atenció a la diversitat. *Anuari de l'educació de les Illes Balears 2022*.

10. ANNEXOS

10.1. Annex 1. Entrevista a l'orientadora de l'institut

ÍTEM 1. Formació i experiència professional

1. Quin ha estat el teu bagatge formatiu? Quants anys portes al centre exercint com a orientadora?

ÍTEM 2. FORMACIÓ DEL PROFESSORAT

2. Consideres que el professorat de l'institut disposa de la formació necessària per atendre correctament a l'alumnat amb TDAH que hi ha al centre?

ÍTEM 3. PERCEPCIÓ

3. Quines creus que són les principals dificultats amb les quals es troba el professorat a l'hora d'atendre a l'alumnat amb TDAH? Una d'aquestes dificultats podria ser la seva manca de formació?
4. Consideres important que el professorat es formi de manera permanent en Necessitats Específiques de Suport Educatiu (com és el TDAH)?

ÍTEM 4. MESURES I SUPORTS

5. Principalment, amb l'alumnat amb TDAH a les aules s'implementen estratègies universals o feu servir majoritàriament mesures i suports addicionals i intensius?
6. El professorat fa ús del Disseny Universal de l'Aprenentatge amb l'alumnat amb TDAH, és a dir, a l'aula proporciona múltiples formes de representar els continguts, d'expressió de l'aprenentatge i diferents formes d'implicació perquè l'alumnat se senti motivat en el procés d'aprenentatge?

ÍTEM 5. CONSEQÜÈNCIES

7. Quines conseqüències penses que pot comportar el desconeixement del professorat sobre TDAH a les aules?

ÍTEM 6. CORRELACIÓ

8. Creus que una major formació del professorat en TDAH comportaria que les praxis educatives amb aquests alumnes siguin més inclusives?

ÍTEM 7. ALTRES OBSERVACIONS

9. Hi hauria algun aspecte que volguessis incorporar i que no s'hagi contemplat en l'entrevista?

10.2. Annex 2. Transcripció de l'entrevista

1. Quin ha estat el teu bagatge formatiu? Quants anys portes al centre exercint com a orientadora?

Jo vaig fer el grau de Psicologia i llavors vaig fer el pràcticum de psicologia en educació i després he anat fent cursos de formació, de reciclatge de diferents temes sobre psicopedagogia, sobre atenció a la diversitat, etc. En aquest institut porto disset anys i a educació dec portar uns dinou – vint anys.

2. Consideres que el professorat de l'institut disposa de la formació necessària per atendre correctament a l'alumnat amb TDAH que hi ha al centre?

La pregunta és complicada perquè hi ha hagut molts cursos d'atenció a la diversitat en aquests anys. Realment podrien tenir-la perquè hi ha cursos molt especialitzats i molt bons, però que passa? Que aquests cursos són voluntaris, realment els professors han de fer uns cursos anuals, és a dir, se'ls hi exigeixen unes determinades hores de formació anualment, però no es diu sobre quina temàtica, llavors si algun professor vol no fer cap curs d'atenció a la diversitat no el fa. Llavors clar, i també depèn dels cursos que faci, hi ha cursos que els donen empreses o entitats molt bones, però hi ha cursos que són en línia, els porten a la pràctica i no són bons.

3. Quines creus que són les principals dificultats amb les quals es troba el professorat a l'hora d'atendre a l'alumnat amb TDAH? Una d'aquestes dificultats podria ser la seva manca de formació?

Penso que si només tinguéssim un alumne amb TDAH a l'aula, seria molt fàcil d'atendre. El problema és que hi ha moltes dificultats d'aprenentatge i no només hi ha TDAH. Llavors quan el professorat es troba amb un alumne amb TDAH, un amb dislèxia, un amb TEL... i les diferències cognitives que hi ha a la mateixa classe sense que sigui un alumne amb NESE això dificulta com es poden preparar la classe, com poden atendre les petites incidències que puguin sorgir a cada classe o a cada moment. Llavors la dificultat és aquesta, no? Atendre a tota la dificultat, potser no tant un nen amb TDAH.

Sí, clar, també com més formats estiguessin, més sols els hi sortirien aquests recursos i menys haurien de pensar i més fàcil seria.

4. Consideres important que el professorat es formi de manera permanent en Necessitats Específiques de Suport Educatiu (com és el TDAH)?

Sí, totalment, jo penso que és obligatori fer formació de professorat, cada tres anys els obligaria a fer un curs en Necessitats Educatives, que ells triessin, no? Però que almenys cada dos o tres anys fessin un curs relacionat amb això... un any podrien fer altes capacitats, un altre necessitats específiques d'aprenentatge, però estaria bé perquè almenys estarien millor formats.

5. Principalment, amb l'alumnat amb TDAH a les aules s'implementen estratègies universals o feu servir majoritàriament mesures i suports addicionals i intensius?

Normalment, són estratègies universals, normalment segueixen adaptacions metodològiques. Això que amb mesures universals en tindríem prou. Què passa? Que com més gran sigui l'alumne, quan van passant els anys a vegades sí que pot tenir un retard d'aprenentatge important si no s'ha tractat bé aquest TDAH a l'aula o si des de casa tampoc han fet un bon seguiment, és a dir, si és un "TDAH no treballat" que li diem, llavors sí que arriben a segon cicle de l'ESO que poden tenir dificultats d'aprenentatge, un retard d'aprenentatge important i llavors potser sí que fan falta alguna mesura de suport addicional o intensiva, però normalment, la gran majoria, amb mesures universals n'hi ha prou.

6. El professorat fa ús del Disseny Universal de l'Aprenentatge amb l'alumnat amb TDAH, és a dir, a l'aula proporciona múltiples formes de representar els continguts, d'expressió de l'aprenentatge i diferents formes d'implicació perquè l'alumnat se senti motivat en el procés d'aprenentatge?

Haurien, ja no només per ells, hauria de fer-ho per tota la classe perquè es tracta d'una metodologia que hauria de portar-se a terme per tots i per tothom, però "estan en ello" i realment és això, com no hi ha formació específica per a l'alumnat NESE tampoc hi ha pel disseny DUA, tampoc hi ha per com ensenyar en competències, tampoc hi ha per fer l'avaluació contínua com es demana ara i realment el professorat està mal format en general.

7. Quines conseqüències penses que pot comportar el desconeixement del professorat sobre TDAH a les aules?

La principal conseqüència recau directament en l'alumnat, és a dir, no atendre bé a l'alumnat i això és una mancança molt important perquè nosaltres estem aquí per ells i realment les conseqüències són nefastes per tots. A més que si tractes bé a l'alumnat amb TDAH i no potencies els seus aprenentatges al final t'acabarà dificultant a tota la classe perquè el que acostuma a passar és que a diferència dels alumnes amb dislèxia que potser no passa, l'alumne que sigui intent tampoc passarà res només l'afectarà a ell, però un hiperactiu que no es treballi bé pot convertir-se en un alumne conductual això no només li farà mal a l'alumne sinó que li farà mal a tot el grup i al centre i això ens ho trobem contínuament.

8. Creus que una major formació del professorat en TDAH comportaria que les praxis educatives amb aquests alumnes siguin més inclusives?

Sí, totalment, i és això, no només amb el TDAH, totes les necessitats educatives. Sí, és necessari.

9. Hi hauria algun aspecte que volguessis incorporar i que no s'hagi contemplat en l'entrevista?

No, em sembla que més o menys ja hem anat tractant diferents aspectes rellevants sobre aquesta temàtica.

**10.3. Annex 3. Declaració de consentiment informat
DECLARACIÓ DE CONSENTIMENT INFORMAT**

TREBALL FINAL DE MÀSTER UNIVERSITARI EN PSICOPEDAGOGIA

Aquest document vol informar-vos sobre un treball (d'ara en endavant en direm "Estudi") al que us convidem a participar. Aquest Estudi el duu a terme un/a estudiant en el marc de l'assignatura Treball de Final de Màster i ha sigut aprovat pel professorat responsable de l'assignatura. La nostra intenció és que rebeu la informació correcta i suficient per a què pugueu decidir si accepteu o no participar en aquest Estudi. Us demanem que llegiu aquest document amb atenció i que ens formuleu els dubtes que tingueu.

Títol de l'estudi: *La inclusió educativa dels alumnes diagnosticats amb el Trastorn per Dèficit d'Atenció amb o sense Hiperactivitat (TDAH).*

Objectiu de l'estudi: En aquest Estudi el que volem és Identificar com s'està implementant el DUA amb l'alumnat d'ESO diagnosticat amb TDAH. Per a fer-ho, volem analitzar quina opinió té el professorat envers els seus coneixements sobre el TDAH, constatar quines estratègies universals s'implementen al centre per atendre les necessitats d'aquests alumnes i analitzar si existeix una correlació entre la formació del professorat i les bones praxis inclusives amb l'alumnat TDAH.

Responsable de l'estudi: *Narelle Tripiàna López*

Jo, el Sr./la Sra. _____ major d'edat, amb DNI número _____ i correu electrònic _____, actuant en el meu propi nom i representació, mitjançant el present document,

MANIFESTO QUE HE ESTAT INFORMAT/DA DE LES QÜESTIONS SEGÜENTS RELACIONADES AMB L'ESTUDI:

- La meva participació en aquest estudi és **voluntària** i, si en qualsevol moment desitjo canviar la meva decisió, puc retirar el meu consentiment en qualsevol moment.
- La participació en aquest estudi **consisteix en respondre a un seguit de preguntes que tenen l'objectiu d'analitzar, posteriorment, els objectius plantejats a l'estudi. Les dades que es recullen, en tractar-se d'una entrevista, són qualitatives.** La persona Responsable del tractament de les meves dades personals és Narelle Tripiàna López
- Les meves dades personals seran recollides i tractades amb **finalitats exclusivament docents i d'investigació** i sense ànim de lucre.

- Les meves dades seran **anonimitzades**, de manera que no es podrà conèixer la meva identitat a partir de les dades que es recullin.
- Es guardarà **secret sobre la informació personal** que facilito, i només es farà servir amb finalitat docent i d'investigació en el marc d'aquest Estudi, de manera que no se'm pugui identificar en els resultats de l'estudi.
- Seguint el principi de **minimització**, només es recolliran les dades mínimes que siguin necessàries per portar a terme l'Estudi, i una vegada hagi acabat la finalitat docent o de recerca que es derivi d'aquest estudi, es destruirà tota la informació de caràcter personal que hagi facilitat de forma definitiva.
- He estat **informat/da** mitjançant *document on es detalla l'objectiu i la metodologia de la present recerca* sobre l'Estudi, sobre la seva finalitat i sobre les dades que es recolliran, i he consentit a participar en aquest Estudi.
- En el cas que l'estudi requereixi recollir dades de so aquestes dades es recolliran a través dels mitjans de gravació que utilitzi l'estudiant, i només es faran servir amb la finalitat de realitzar la investigació en el marc de l'Estudi. Aquestes gravacions només duraran el temps necessari i indispensable per a l'elaboració del treball, i no rebré cap contraprestació econòmica.
- En el cas que l'estudi requereixi recollir dades de so, aquestes dades so es faran servir per a l'Estudi respectant la normativa aplicable i en cap cas suposaran una intromissió il·legítima ni una vulneració dels drets al meu honor, intimitat personal i pròpia imatge.
- El tractament de les dades de caràcter personal de tots els participants s'ajustarà al que es disposa al Reglament General de Protecció de Dades (UE) 2016/679 i a la Llei Orgànica 3/2018 de Protecció de Dades Personals i garantia dels drets digitals. D'acord amb el que s'estableix en aquesta legislació, podeu exercir els drets d'accés, modificació, oposició i supressió de les vostres dades de caràcter personal dirigint-vos al Responsable del tractament, identificat a continuació i a través dels canals de contacte establerts.

AUTORITZACIÓ A PARTICIPAR A L'ESTUDI:

Autoritzo al Sr./Sra. *Narelle Tripiana López*, Responsable de l'estudi, amb DNI número *45829672X* i correu electrònic personal *narelletripiana@gmail.com*, Estudiant de l'assignatura Treball Final de Màster *TFM* del Màster en *Psicopedagogia* de la Universitat Oberta de Catalunya (UOC) perquè tracti les meves dades de caràcter personal facilitades per a la realització de la recerca descrita en el marc de l'Estudi indicat. A la taula següent es resumeix de manera esquemàtica com es tractaran aquestes dades:

Informació bàsica sobre protecció de dades personals	
Responsable del tractament	<i>Narelle Tripiana López</i> , narelletripiana@gmail.com , 622229712
Finalitats	<ul style="list-style-type: none"> - Dur a terme les activitats de recerca detallades al marc de l'Estudi - Només si vostè ens ho autoritza, gestionar la autorització d'ús de la seva imatge i utilitzar el material fotogràfic i audiovisual que contingui la seva imatge i veu al marc de l'Estudi.
Legitimació	<ul style="list-style-type: none"> - Consentiment de l'interessat. - En cas que es recullin imatges, el seu consentiment per l'ús de la seva imatge/vídeo/so
Destinataris	Les seves dades seran utilitzades únicament per <i>Narelle Tripiana López</i> i no es comunicaran a tercers sense el seu consentiment, excepte en el supòsits previstos per la llei.
Drets dels interessats	Podreu exercitar el vostre dret d'accés, rectificació, suspensió, oposició, portabilitat i limitació enviant un correu electrònic a narelletripiana@gmail.com , adjuntant una fotocòpia del DNI o document acreditatiu de la seva identitat.
Informació addicional	Podeu revisar la informació addicional sobre el tractament de les dades personals a l'apartat següent.

A _____, a ____ de _____ 20__

El Sr./La Sra. _____ (nom i firma)

AUTORITZACIÓ PER A L'ÚS DE LA IMATGE/SO/VÍDEO

Amb la finalitat de dur a terme la investigació en el marc de l'Estudi i l'elaboració del treball, necessitarem fer gravacions audiovisuals de la imatge i veu dels participants en l'Estudi.

Fent una creueta al requadre següent, dono permís a *Narelle Tripiana López* per fer ús del material audiovisual que elabori durant la realització de les activitats que formin part de l'Estudi en les que seré partícep i, en virtut de l'Estudi, on aparegui la meua imatge i/o la meua veu, durant el temps necessari i indispensable per a l'elaboració de l'Estudi i sense cap contraprestació econòmica.

L'estudiant es compromet a que la utilització d'aquestes imatges respecti la normativa aplicable i que en cap cas suposi una intromissió il·legítima ni una vulneració dels drets a l'honor, intimitat personal i pròpia imatge dels participants.

- Autoritzo l'ús de la meva imatge en els termes indicats.
- Autoritzo l'ús de la meua veu en els termes indicats.

A Barcelona, a ____ de _____ 20__

El Sr./La Sra. _____ (nom i firma)

10.4. Annex 4. Qüestionari al professorat de l'institut

Declaració de consentiment informat

TREBALL FINAL DE MÀSTER UNIVERSITARI EN PSICOPEDAGOGIA

Aquest document vol informar-vos sobre un treball (d'ara en endavant en direm "Estudi") al que us convidem a participar. Aquest Estudi el duu a terme un/a estudiant en el marc de l'assignatura Treball de Final de Màster i ha sigut aprovat pel professorat responsable de l'assignatura. La nostra intenció és que rebeu la informació correcta i suficient per a què pugueu decidir si accepteu o no participar en aquest Estudi. Us demanem que llegiu aquest document amb atenció i que ens formuleu els dubtes que tingueu.

Títol de l'estudi: *La inclusió educativa dels alumnes diagnosticats amb el Trastorn per Dèficit d'Atenció amb o sense Hiperactivitat (TDAH)*

Objectiu de l'estudi: En aquest Estudi el que volem és Identificar com s'està implementant el DUA amb l'alumnat de secundària diagnosticat amb TDAH Per a fer-ho, volem analitzar diferents aspectes com són: l'opinió que té el professorat sobre els seus coneixements sobre el TDAH, quines estratègies universals s'implementen al centre escolar per atendre les necessitats i interessos de l'alumnat amb TDAH i la correlació la formació del professorat i bones praxis inclusives amb alumnat TDAH.

Responsable de l'estudi: *Narelle Tripiana López*

MANIFESTO QUE HE ESTAT INFORMAT/DA DE LES QÜESTIONS SEGÜENTS RELACIONADES AMB L'ESTUDI:

- La meua participació en aquest estudi és voluntària i, si en qualsevol moment desitjo canviar la meua decisió, puc retirar el meu consentiment en qualsevol moment.
- Les meves dades personals seran recollides i tractades amb finalitats exclusivament docents i d'investigació i sense ànim de lucre.

- Les meves dades seran anonimitzades, de manera que no es podrà conèixer la meva identitat a partir de les dades que es recullin.
- Es guardarà secret sobre la informació personal que facilito, i només es farà servir amb finalitat docent i d'investigació en el marc d'aquest Estudi, de manera que no se'm pugui identificar en els resultats de l'estudi.
- Seguint el principi de minimització, només es recolliran les dades mínimes que siguin necessàries per portar a terme l'Estudi, i una vegada hagi acabat la finalitat docent o de recerca que es derivi d'aquest estudi, es destruirà tota la informació de caràcter personal que hagi facilitat de forma definitiva.
- El tractament de les dades de caràcter personal de tots els participants s'ajustarà al que es disposa al Reglament General de Protecció de Dades (UE) 2016/679 i a la Llei Orgànica 3/2018 de Protecció de Dades Personals i garantia dels drets digitals. D'acord amb el que s'estableix en aquesta legislació, podeu exercir els drets d'accés, modificació, oposició i supressió de les vostres dades de caràcter personal dirigint-vos al Responsable del tractament, identificat a continuació i a través dels canals de contacte establerts.

Accepto

No accepto

Dades d'interès

1. Edat
 - Menys de 30 anys
 - De 30 a 35 anys
 - De 36 a 41 anys
 - De 42 a 47 anys
 - De 48 a 53 anys
 - De 54 a 59 anys
 - Major de 60 anys

2. Gènere
 - Masculí
 - Femení
 - No binari

3. Anys d'experiència exercint com a docent
 - Entre 0 i 5 anys
 - Entre 6 i 11 anys
 - Entre 12 i 18 anys
 - Més de 19 anys

4. Major titulació acadèmica
 - Grau universitari
 - Màster Formació del Professorat / Certificat d'Aptitud Pedagògica
 - Altres

Bloc 1. Opinió del professorat envers els seus coneixements sobre TDAH

1. Al llarg de la teva formació inicial com a professor/a t'han format sobre el TDAH?

Sí

No

2. Durant la teva pràctica docent, has rebut alguna formació específica sobre el TDAH?

Sí

No

3. Penses que els teus coneixements sobre aquest trastorn del neurodesenvolupament han estat o són suficients per atendre de manera adequada a aquests alumnes a l'aula ordinària?

1. En desacord
2. D'acord
3. Bastant d'acord
4. Molt d'acord

Si vols, explica breument la teva opinió al respecte:

5. Consideres que la teva formació influeix en la teva percepció cap a aquests alumnes? (és a dir, si per exemple, creus que el teu nivell formatiu és baix i contribueix al fet que puguis tenir percepcions negatives cap aquests alumnes).

1. En desacord
2. D'acord
3. Bastant d'acord
4. Molt d'acord

Si vols, explica breument la teva opinió al respecte:

Bloc 2. Estratègies per atendre a l'alumnat amb TDAH

1. En alguna de les aules on exerceixes docència tens algun alumne que estigui diagnosticat amb TDAH?

Sí

No

2. Quines mesures i suports s'implementen a l'aula com a docent per atendre a aquests alumnes?
 - Mesures i suports universals
 - Mesures i suports addicionals
 - Mesures i suports intensius

Si fas servir mesures i suports universals, podries especificar quines?

Si fas servir mesures i suports addicionals, podries especificar quines?

Si fas servir mesures i suports intensives, podries especificar quines?

3. Saps què és el Disseny Universal de l'Aprenentatge (DUA)?

Sí

No

4. Empres el Disseny Universal de l'Aprenentatge (DUA) a les aules en què hi ha alumnes amb TDAH? És a dir, segueixes els seus tres principis:
 - Proporcionar múltiples formes de representar la informació i els continguts (cada alumne percep i comprèn la informació de manera diferent)
 - Proporcionar múltiples formes d'expressió de l'aprenentatge (cada estudiant té les seves pròpies habilitats per a expressar el que sap)
 - Proporcionar múltiples formes d'implicació perquè així els alumnes se sentin compromesos i motivats en el seu procés d'e-a.

Sí

No

Si en la pregunta anterior has seleccionat la resposta Sí, podries explicar breument com l'has aplicat o l'apliques en la teva assignatura?

5. Consideres necessari que s'implementi el Disseny Universal de l'Aprenentatge (DUA) a les aules on hi ha alumnes amb Necessitats Específiques de Suport Educatiu, com poden ser els alumnes amb TDAH?

1. En desacord
2. D'acord
3. Bastant d'acord
4. Molt d'acord

Bloc 3. Correlació entre la formació del professorat i pràctiques inclusives

1. Partint dels teus coneixements actuals sobre el TDAH, consideres que la teva praxi pedagògica és inclusiva amb aquests alumnes?

1. En desacord
2. D'acord
3. Bastant d'acord
4. Molt d'acord

5. Consideres que si la teva formació en TDAH fos major, les teves pràctiques pedagògiques com a docent serien més inclusives i s'adequarien més a les necessitats d'aquests alumnes?

1. En desacord
2. D'acord
3. Bastant d'acord
4. Molt d'acord

Hi hauria algun aspecte que volguessis incorporar i que no s'hagi contemplat al qüestionari?

10.5. Annex 5. Respostes del qüestionari

Taula 11

Respostes qüestionari professorat

DADES D'INTERÈS	
Edat	Menys de 30: 7 Entre 31 i 35 anys: 4 Entre 36 i 41 anys: 1 Entre 42 i 47 anys: 2 Entre 48 i 53 anys: 3 Entre 54 i 59 anys: 0 Major de 60 anys: 0
Gènere	Masculí: 7 Femení: 10 No binari: 0
Anys d'experiència docent	Entre 0 i 5 anys: 9 Entre 6 i 11 anys: 4

	Entre 12 i 18 anys: 4 Més de 19 anys: 0
Major titulació acadèmica	Grau universitari: 4 Màster de Formació del Professorat / Certificat d'Aptitud Pedagògica: 13 Altres: 0

**OPINIÓ DEL PROFESSORAT ENVERS ELS SEUS CONEIXEMENTS
SOBRE TDAH**

1. Al llarg de la teva formació inicial com a professor/a t'han format sobre el TDAH?	Sí: 10 No: 7
2. Durant la teva pràctica docent, has rebut alguna formació específica sobre el TDAH?	Sí: 10 No: 7
3. Penses que els teus coneixements sobre aquest trastorn del neurodesenvolupament han estat o són suficients per atendre de manera adequada a aquests alumnes a l'aula ordinària?	1. En desacord: 8 2. D'acord: 4 3. Bastant d'acord: 5 4. Molt d'acord: 0
Si vols, explica breument la teva opinió al respecte:	<p>Els cursets de formació realitzats aporten molta teòrica però poca aplicació a l'aula. Falta de recursos per poder donar atenció personalitzada real a cada alumne.</p> <p>No he rebut cap formació i només he participat en alguns cursos que es parla de forma general de trastorns però sense aprofundir en cap.</p> <p>La meva especialitat fa que m'hagi format, encara que molt succintament.</p> <p>He participat en cursos sobre atenció a la diversitat que no han aprofundit sobre com aplicar estratègies amb alumnes amb TDAH.</p> <p>Crec que, a l'època on ens varen donar la formació, no hi havia gaire informació contrastada i veraç per donar-nos unes pautes d'actuació fermes.</p> <p>Considero que he hagut de complementar pel propi compte els coneixements que tinc ara sobre el tdah, ja que els rebuts en la formació</p>

quedaven curts per una pràctica docent adequada.

Si que m'han format sobre el tema però no suficientment.

Crec que la informació és prou clara, però que a nivell pràctic no disposem de prous recursos per ajudar als infants que el mateixos. Per els centres i les mateixes famílies és una situació complicada, sabem què és el tdah, però no se'ns prepara per afrontar situacions amb infants que el pateixen.

En la meva formació inicial (màster) em van ensenyar per sobre el TDAH, varen centrar-se principalment en què és, però sense aprofundir sobre com intervenir. Com a professor, m'he format per necessitat.

4. Consideres que la teva formació en TDAH influeix en la teva percepció cap a aquests alumnes? (és a dir, si per exemple, creus que el teu nivell formatiu és baix i contribueix al fet que puguis tenir percepcions negatives cap aquests alumnes).

1. En desacord: 4
2. D'acord: 4
3. Bastant d'acord: 7
4. Molt d'acord: 2

Si vols, explica breument la teva opinió al respecte:

Les persones que presenten TDAH poden semblar molt disruptives si no saps que presenten aquest trastorn.

Tenim la creença de que són persones disruptives i tampoc sabem ajudar-los

En el meu cas, vaig decidir estudiar la naturalesa d'aquest trastorn així com d'altres més enllà de la formació oficial per tal de poder actuar de la millor manera possible.

Entenc el comportament que puguin tenir però no tinc les eines necessàries per treballar, ajudar o acabar d'entendre el 100% el que puguin necessitar.

No està suficient normalitzat tot i que hi ha un percentatge notable d'alumnes que el pateixen (en major o menor mesura).

Mai he tingut cap percepció negativa sobre un alumne que tingui TDAH.

Segurament si tingués més formació veuria les coses d'una altra manera, o actuaria diferent en moltes ocasions.

Sovint els professors només veiem les conductes, sense parar-nos a pensar perquè es produeixen.

ESTRATÈGIES PER ATENDRE A L'ALUMNAT AMB TDAH

1. En alguna de les aules on exerceixes docència tens algun alumne que estigui diagnosticat amb TDAH?

Sí: 17
No: 0

2. Quines mesures i suports s'implementen a l'aula per atendre a aquests alumnes?

Mesures i suports universals: 13
Mesures i suports addicionals: 8
Mesures i suports intensius: 1

Si fas servir mesures i suports universals, podries especificar quines?

Sobretot en el cas d'alumnes d'ESO intento que les activitats no impliquin que estigui tota l'estona assegut/da, i realitzar treballs en grup per a reforçar la seva implicació i atenció a la tasca.

Més temps per fer les tasques.

Donar més temps per fer activitats, comprovar que ha entès el que s'ha de fer, comprovar que fa les activitats.

Plans individualitzats, seguiment orientador/a educatiu, tutories personalitzades.

més temps per fer les tasques.

Hi ha moviment lliure a l'aula per tot l'alumnat.

Personalitzem els aprenentatges, triem els recursos segons les necessitats de l'alumnat i som flexibles.

	Estratègies que poden afavorir a tot l'alumnat (més temps per fer les tasques...).
Si fas servir mesures i suports addicionals, podries especificar quines?	Programa intensiu de millora PIM, Programa de diversificació curricular Fem un seguiment de les agendes i repassem si hem d'apuntar algun recordatori i decidim com fer-lo (alarmes, notes, calendari...).
	Accions tutorialis específiques, aules d'acollida, suport lingüístic.
Si fas servir mesures i suports intensives, podries especificar quines?	Derivació a una UEC. Algun alumne disposa de vetlladora algunes hores a la setmana.
3. Saps què és el Disseny Universal de l'Aprenentatge (DUA)?	Sí: 13 No: 4
4. Empres el Disseny Universal de l'Aprenentatge (DUA) a les aules en què hi ha alumnes amb TDAH? És a dir, segueixes els seus tres principis: 1. Proporcionar múltiples formes de representar la informació i els continguts (cada alumne percep i comprèn la informació de manera diferent) 2. Proporcionar múltiples formes d'expressió de l'aprenentatge (cada estudiant té les seves pròpies habilitats per a expressar el que sap) 3. Proporcionar múltiples formes d'implicació perquè així els alumnes se sentin compromesos i motivats en el seu procés d'e-a	Sí: 11 No: 6
Si a la pregunta anterior has seleccionat la resposta SÍ, podries explicar breument com l'has aplicat o l'apliques en la teva assignatura?	Sobretot amb diferents maneres de representar la informació a través d'imatges o bé variant el tipus d'activitats proporcionades perquè s'adaptin a les necessitats de l'alumne. Proporcionar múltiples formes de representar la informació i els seus continguts. Sempre intento transmetre els coneixements per diferents mitjans, des

de videos, simulacions, explicacions més "caseres"...

Normalment faig una presentació, on contemplo les diferents formes d'aprendre dels diversos perfils d'alumnat. Alhora faig suport individual amb explicacions personalitzades i adaptacions amb dossiers en el cas que presenti un retard d'aprenentatge degut al seu TDAH.

Exposant la teoria a través de diferents recursos.

Tots els meus estudiants tenen dues maneres de presentar un treball (establerta i creativa), a l'hora de presentar les dues, ells escullen amb quina es senten més còmode per ser valorats (jo també aplico això a l'hora de presentar informació). També dispo d'un sistema on cada estudiant ha d'haver intervingut almenys 5 cops a classe per tenir el seu punt de comportament a l'aula.

-
- | | |
|---|---|
| 4. Consideres necessari que s'implementi el Disseny Universal de l'Aprenentatge (DUA) a les aules on hi ha alumnes amb Necessitats Específiques de Suport Educatiu com poden ser els estudiants amb TDAH? | 1. En desacord: 0
2. D'acord: 5
3. Bastant d'acord: 3
4. Molt d'acord: 9 |
|---|---|

CORRELACIÓ ENTRE LA FORMACIÓ DEL PROFESSORAT I PRÀCTIQUES INCLUSIVES

- | | |
|---|--|
| 1. Partint dels teus coneixements actuals sobre el TDAH, consideres que la teva praxi pedagògica és inclusiva amb aquests alumnes? | 1. En desacord: 2
2. D'acord: 7
3. Bastant d'acord: 6
4. Molt d'acord: 2 |
| 2. Consideres que si la teva formació en TDAH fos major, les teves pràctiques pedagògiques com a docent serien més inclusives i s'adequarien més a les necessitats d'aquests alumnes? | 1. En desacord: 2
2. D'acord: 0
3. Bastant d'acord: 3
4. Molt d'acord: 12 |

Hi hauria algun aspecte que volguessis incorporar i que no s'hagi contemplat al qüestionari?

No només s'ha d'utilitzar la DUA si hi ha TDAH, sempre que es pugui serà profitós per l'alumnat

Hi ha alumnes que presenten TDAH i que no obtenen bons resultats acadèmics, però no es degut al 100% a la presència d'aquest ni a la falta d'implementació de mesures i suports. En general es pot observar desmotivació vers els estudis.

Nota: Elaboració pròpia