

Principales dificultades de aprendizaje en las aulas ordinarias de educación primaria de la región de Murcia.

(Main learning difficulties in ordinary primary education classrooms in the region of Murcia.)

M^a Dolores Armenteros Armenteros
Universidad de Jaén, España

Páginas 73-90

Fecha recepción: 01-12-2016

Fecha aceptación: 31-12-2016

Resumen.

En el presente artículo hacemos un estudio sobre las principales dificultades de aprendizaje (en adelante, DA) diagnósticas en las aulas públicas de Educación Primaria de la Región de Murcia, así como las respuestas educativas llevadas a cabo por los centros educativos para atender a las necesidades de aprendizaje que dichas dificultades de aprendizaje ocasionan. Para ello, se ha recogido toda la información pertinente de un total de 429 alumnos/as, mediante entrevistas dirigidas a tutores/as, orientadores/as, profesionales de Pedagogía Terapéutica, Audición y Lenguaje y Equipos de Orientación Educativa y Psicopedagógica.

Palabras clave: dificultades de aprendizaje; educación primaria; intervención; alumnos/as; necesidades educativas especiales

Abstract.

In the present article we make a study about the main difficulties of learning diagnoses in the public classrooms of Primary Education of the Region of Murcia, As well as the educational responses carried out by the educational centers to attend to the learning necessities that these learning difficulties cause. To this end, has collected all relevant information of a total of 429 students through interviews aimed at tutors, counselors, professionals Therapeutic Pedagogy, Language and Hearing Equipment and educational psychologists.

Keywords: learning disabilities; primary education; intervention; students; educational needs

1.-Introducción.

La educación hace posible el acceso a una vida personal, madura, responsable y autónoma, contando la escuela con el deber de garantizar a través de respuestas educativas eficaces y de calidad dicho servicio público. Es por ello, por lo que un sistema educativo eficaz y de calidad se caracteriza por ofrecer una educación inclusiva a todos/as sus alumnos/as (Guía para Profesores del Departamento de Educación de Navarra, 2012).

Tal y como indican Rabadán, Hernández y Parra (2017), el sistema educativo hoy día queda conformado entre otros aspectos por aulas caracterizadas por la diversidad de alumnado existente en ellas. Entre esta heterogeneidad, hallamos una variada presencia de obstáculos que le impiden al alumnado alcanzar los aprendizajes esperados. Una de las barreras con las que cuenta cierto alumnado para conseguir dichos aprendizajes son las DA, incrementándose las mismas con el paso del tiempo, como así lo expresa el Departamento de Educación de Navarra a través de su Guía para Profesores (2012), existiendo, según Tellerías (2011) uno de cada 10 niños diagnosticados en las aulas con DA.

La citada Guía para Profesores, indica que el alumnado con DA puede mostrar problemas únicamente en ciertos aprendizajes, sin quedar otros afectados. Las DA no tienen por qué ser el resultado de una discapacidad, sino que las mismas pueden originarse por una situación socio-cultural desfavorecida, por un desarrollo tardío del sistema nervioso, alteraciones en los procesos cognoscitivos, inmadurez en el desarrollo de la atención o psicolingüístico. La mayor parte de discapacidades acarrear DA en el alumnado. Las DA pueden originarse no únicamente por el estado del alumno/a, sino también por la influencia de su contexto, donde se encuentra, entre otros, el proceso de enseñanza-aprendizaje (Hernández-Nieto, 2009). Por lo tanto, una adecuación de este proceso a las posibilidades de los/as alumnos/as será determinante para el tratamiento y reducción de las DA.

Son varias las ocasiones en las que las DA pasan desapercibidas durante algún tiempo, por afectar muchas veces a un único ámbito del aprendizaje, y mantener el alumnado en el resto de competencias un nivel parecido al de su grupo de referencia. En otros casos, estos niños son diagnosticados tarde o mal diagnosticado, ocasionándoles retrasos y problemas que interfieren en sus aprendizajes, además de la creación de sentimientos negativos hacia sí mismos (baja autoestima, autoconcepto denostado) así como hacia la institución educativa en general (Karina, 2010).

Resulta crucial la importancia que posee en el ámbito educativo, el conocer diagnosticar, detectar, identificar e intervenir ante las DA que pueda presentar el alumnado, con las medidas, herramientas, programas y recursos más adecuados, eficaces y óptimos. De esta manera se podrá paliar en la medida de lo posible las consecuencias negativas que las DA puedan provocar en el presente y futuro personal y social del alumno (García, González-Castro, Rodríguez-Pérez, Cueli, Álvarez-García y Álvarez, 2014; Orjales, 2005).

2.-Marco Teórico.

2.1.-Las Dificultades de Aprendizaje.

Las DA constituyen una preocupación constante de la sociedad en general y muy especialmente de familias y educadores (Fiuza y Fernández-Fernández, 2013). Desde que la escuela inclusiva forma parte de la vida diaria de las aulas, las DA han adquirido un mayor protagonismo, considerándose que éstas no dificultan el aprendizaje del resto de alumnado, sino al contrario, son agentes activos en la formación de una sociedad más justa y respetuosa con la diversidad humana.

Como siguen estas autoras indicando, puesto que cada alumnado es único, la forma en que se presenta, se evidencia y se trata educativamente cada dificultad es diferente, guardando una estrecha relación con la individualización de la enseñanza, de tal manera que no existen manifestaciones únicas ni tratamientos iguales. Es importante valorar al alumnado en totalidad, atender a su contexto de una manera holística, entiendo y ayudándole con sus dificultades, llevando a cabo una respuesta educativa adecuada que le permita tener éxito en el aprendizaje desde su diversidad. Para comprender de una manera más precisa el objeto de la investigación que nos atañe, se describe su definición, clasificación, detección e intervención de las DA.

2.2.-¿Qué son las Dificultades de Aprendizaje?

Atendiendo a Fiuza y Fernández-Fernández (2013), las DA se definen como:

Aquellas dificultades de aprendizaje que están constituidas por un conjunto heterogéneo de problemas cuyo origen es, probablemente, una disfunción del sistema nervioso central. Se manifiestan primeramente con problemas en el ámbito lingüístico y con defectos de procesamiento en los principales factores cognitivos (atención, percepción, memoria), derivadamente, en el ámbito de las disciplinas instrumentales básicas (lectura, escritura, matemáticas) y, secundariamente, en las diversas áreas curriculares (ciencias experimentales, ciencias sociales, segundo idioma). Cursan, además, con problemas de personalidad, autoconcepto y sociabilidad, y pueden ocurrir a lo largo del ciclo vital del sujeto (Santiuste y González-Pérez, 2005).

2.3.-Clasificación de las Dificultades de Aprendizaje.

Debido a la amplitud del término, se hace preciso determinar cuáles son concretamente estas DA con el objeto de adecuar la respuesta educativa a las características y necesidades de este alumnado. Es por ello, por lo que la Resolución de 17 de diciembre de 2012, de la Dirección General de Planificación y Ordenación Educativa por la que dictan orientaciones para la atención educativa del alumnado que presenta DA, explicita como DA las siguientes:

- Trastornos por Déficit de Atención e Hiperactividad.
- Inteligencia límite.
- Dislexia: dificultades específicas en el aprendizaje de la lectura.
- Otras dificultades específicas de aprendizaje:
 - Dificultades específicas en el aprendizaje del lenguaje oral.
 - Dificultades específicas en el aprendizaje de la escritura: Disgrafía, disortografía.
 - Dificultades específicas en el aprendizaje de las matemáticas: Discalculia.

- Dificultades específicas en el aprendizaje pragmático o procesal: Trastorno de aprendizaje no verbal.

2.4.-Prevención y Detección de las Dificultades de Aprendizaje.

Tal y como establece en uno de sus principios pedagógicos la Ley Orgánica Educativa (LOE, 2006), consolidada por nuestra ley educativa actual, Ley para la Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE, 2013), en Educación Primaria se pondrá especial énfasis en la atención a la diversidad del alumnado, en la atención individualizada, en la prevención de las DA y en la puesta en práctica de mecanismos de refuerzo tan pronto como se detecten estas dificultades. Siguiendo con la Resolución de 17 de diciembre de 2012, ésta propugna que para detectar tempranamente al alumnado que presente riesgo de desarrollar una DA, se llevarán a cabo programas específicos de prevención y detección, coordinados por los servicios de orientación del centro docente, en el primer ciclo de educación primaria, a partir del segundo ciclo, los centros educativos podrán realizar, con el asesoramiento y la colaboración de los servicios de orientación, programas de detección de la dislexia y de otras dificultades específicas del aprendizaje mediante pruebas y procedimientos dirigidos a aquel alumnado que no hubiera sido detectado de manera temprana.

Estipula, además de modo complementario a los procesos de detección antedichos, el/a tutor/a podrá solicitar a los servicios de orientación del centro educativo la valoración de las dificultades del alumnado si, a juicio del equipo docente que lo atiende, su rendimiento escolar no es adecuado y puede presentar alguna de las DA mencionadas anteriormente.

Según continúa expresando la misma, si contamos con alumnado en riesgo de padecer las tratadas DA, procederá el equipo docente, coordinado por el tutor y asesorado por los servicios de orientación, a la adopción de las medidas ordinarias más adecuadas para atender a dicho alumnado. Destacando, al alumnado con trastorno por déficit de atención e hiperactividad (en adelante, TDAH) que, además de ello, se tendrá en cuenta el Protocolo de actuaciones educativas y sanitarias para la detección y diagnóstico del trastorno por déficit de atención e hiperactividad suscrito por la Consejería de Sanidad y la Consejería de Educación, Formación y Empleo.

2.5.-Diagnóstico de las Dificultades de Aprendizaje.

El diagnóstico es un factor decisivo en las DA, el cual no posee el objetivo de colocar una etiqueta diagnóstica, sino de caracterizar y describir las características de las dificultades educativas presentadas por el alumnado, evaluando la capacidad de aprendizaje, así como el contexto familiar y social en el que se desenvuelve (Gómez y Núñez, 2010).

Así pues, para llevar a cabo el diagnóstico de las DA, no se han de considerar los trastornos inherentes a síndromes, déficit intelectual, discapacidades, trastornos del desarrollo, etc., que afecten significativamente el proceso evolutivo del sujeto. Este diagnóstico se produce generalmente cuando el alumnado es evaluado en lectura, escritura y matemáticas, obteniendo resultados inferiores de lo que cabría esperar por edad, nivel de escolaridad e

inteligencia. Es a partir de este momento cuando se suelen aplicar pruebas específicas de evaluación de las habilidades académicas (Gómez y Núñez, 2010).

Si nos centramos por otro lado en los aspectos legislativos concretos a nivel autonómico, como es la Resolución de 17 de diciembre de 2012, se diagnosticarán las DA mediante una evaluación psicopedagógica del alumnado, bajo la responsabilidad del orientador/a del centro educativo. Dicha evaluación psicopedagógica se realizará una vez que tal alumnado haya sido detectado y, en todo caso, cuando tras aplicar las correspondientes medidas ordinarias se considere que el/la alumno/a no ha superado sus DA.

El informe psicopedagógico elaborado por los servicios de orientación determinará las necesidades específicas de apoyo educativo de este alumnado, así como las orientaciones para adoptar las medidas ordinarias y específicas de atención a la diversidad más adecuadas a las características y necesidades del alumnado.

2.6.-Intervención en las Dificultades de Aprendizaje.

Como concreta la Resolución de 17 de diciembre de 2012, una vez detectadas y diagnosticadas las DA del alumnado, será labor del equipo docente, asesorado por el/la orientador/a del centro, intervenir ante las mismas, determinando para ello las medidas que se pondrán en funcionamiento para la mejor atención educativa del alumnado. Dichas medidas establecidas quedarán recogidas en el Plan de Atención a la Diversidad del centro educativo.

Se consideraran prioritarias, como así lo indica la Resolución, las siguientes medidas ordinarias instauradas en el artículo 4 de la Orden de 4 de junio de 2010 por la que se regula el Plan de Atención a la Diversidad de los centros públicos y privados concertados:

- a) La adecuación de los elementos del currículo a las características y necesidades del alumnado.
- b) La graduación de las actividades.
- c) El refuerzo y apoyo curricular de contenidos trabajados en clase, especialmente en las materias de carácter instrumental.
- d) Los desdobles y agrupamientos flexibles de grupos.
- e) El apoyo en el grupo ordinario.
- f) La inclusión de las tecnologías de la información para superar o compensar las DA.
- g) Otras medidas ordinarias, adecuadas en función de las dificultades de los alumnos, como son el aprendizaje por tareas y por proyectos, la tutoría entre iguales o el aprendizaje cooperativo.

Conforme a lo expuesto en el artículo 10.8 del Decreto 359/2009, de 30 de octubre, el seguimiento de las medidas ordinarias adoptadas para la atención educativa del alumnado con DA será continuo y corresponderá al equipo docente, presidido y coordinado por el/la tutor/a del grupo y asesorado por el/la orientador/a educativo. Como sigue indicando la Resolución de 17 de diciembre de 2012, con objeto de coordinar el proceso de seguimiento de las medidas adoptadas, en la etapa de Educación Primaria, el equipo de orientación educativa y

psicopedagógica (EOEP) o, en su caso el orientador del centro, llevará a cabo reuniones periódicas con los tutores de ciclo y con el jefe de estudios.

Si el alumnado no supera sus DA o no las compensa con el apoyo de las medidas ordinarias dispuestas, el equipo docente junto con el/la orientador/a del centro, establecerán aquellas medidas específicas que más se adecúen a las características y dificultades del alumnado, con la autorización previa de la Consejería de Educación, Formación y Empleo, como lo establece la Resolución de 17 de diciembre de 2012.

Como medidas específicas de atención a la diversidad que se podrán adoptar para el alumnado que presenta DA en la etapa de Educación Primaria podemos expresar, como manifiesta la Resolución de 17 de diciembre de 2012, las siguientes:

a) Los programas de refuerzo instrumental básico, regulados por Orden de 13 de diciembre de 2011 y dirigidos al alumnado del tercer ciclo de educación primaria que presente dificultades generalizadas de aprendizaje, especialmente en las áreas instrumentales de Matemáticas y Lengua castellana y Literatura.

b) Programas de refuerzo educativo fuera del aula ordinaria sólo cuando las DA se consideren graves y supongan desfases significativos de conocimientos instrumentales, ello deberá quedar reflejado en el correspondiente informe psicopedagógico del alumno/a. Tan pronto como se superen esas DA detectadas, el alumnado se reincorporará a su grupo ordinario correspondiente, como también así lo indica el Decreto 359/2009. Este apoyo específico consistirá en la aplicación de programas de intervención y refuerzo para mejorar las destrezas y capacidades de este alumnado. Los programas, que se diseñarán y desarrollarán teniendo en cuenta los contenidos, tareas, textos y materiales de las distintas áreas o materias, podrán estar referidos a los siguientes aspectos:

- Refuerzo general y mejora de las funciones ejecutivas.
- Mejora de los procesos lecto-escritores.
- Mejora de la conducta, la autoestima, las habilidades sociales, la motivación o de refuerzo cognitivo-conductual para el autocontrol.
- Prevención de dificultades y mejora del lenguaje oral en todos sus niveles (fonológico, semántico, morfosintáctico y pragmático), del cálculo y razonamiento matemático y de los aspectos procesales, pragmáticos, manipulativos y psicomotores.

El seguimiento de las medidas específicas, al igual que las medidas ordinarias, adoptadas para la atención educativa del alumnado con DA pertenecerá al equipo docente, presidido y coordinado por el tutor del grupo y asesorado por el orientador educativo, y en los términos que establezca la normativa en vigor del programa correspondiente.

3.-Marco Empírico.

3.1.-Problema de Investigación y Objetivos.

- Problema de Investigación.

Observando la realidad de las aulas de Educación Primaria, se encuentra multitud de dificultades que obstaculizan la consecución de los aprendizajes en el alumnado. Se hace por ello conveniente investigar acerca de cuáles de ellas predominan actualmente en tal contexto, planteándose, por tanto, el problema de *¿qué DA son las principales en las aulas ordinarias de Educación Primaria, concretamente en la Región de Murcia?*

- Objetivos.
- Objetivo Principal:
 - Identificar las principales DA en las aulas ordinarias de Educación Primaria en la Región de Murcia.
- Objetivos Específicos:
 - Conocer qué medidas y herramientas utilizan los tutores en el aula con el alumnado con DA.
 - Investigar el conocimiento específico, por parte de los tutores de Educación Primaria, de la legislación de atención a la diversidad de la CARM.
 - Conocer los apoyos recibidos a nivel de EOEP, PT y AL.
 - Estudiar cómo afectan las principales DA al rendimiento y a los resultados académicos del alumnado.

3.2.-Diseño de la Investigación.

El diseño de la investigación es la estrategia general que se adopta para responder al problema planteado. Así pues, nuestra estrategia adoptada se caracteriza por contar con una investigación de tipo descriptiva, al describir una situación que ocurre en condiciones naturales y reales, como son las DA que el alumnado pueda poseer en el aula. El objetivo de la investigación descriptiva consiste en llegar a conocer las situaciones, comportamientos, actitudes, procesos, personas, métodos, predominantes a través de la investigación exacta de los mismos (Arias, 2006).

La investigación queda caracterizada además, por la utilización de un método no experimental, ya que no se manipula ni controla ninguna variable. La misma queda definida también por contar con una metodología basada en técnicas cualitativas de recolección de información. Se entiende metodología cualitativa cuando priman principios tales como la fenomenología, la hermenéutica, la holística, la interacción social, con el propósito de describir la realidad tal y como la percibimos.

3.3.-Contexto de la Investigación.

Siguiendo con el estudio que nos atañe, éste queda contextualizado como se describe a continuación:

- Contexto Geográfico.

La investigación se ha llevado a cabo en dos colegios situados en la ciudad de Murcia. Ésta se caracteriza por ser una ciudad española, capital del municipio del mismo nombre y de la CARM. Dicha ciudad cuenta con una población de 439.712 habitantes y constituye el centro de la comarca natural de la huerta de Murcia y de su área metropolitana.

- Contexto Socio-Familiar.

Para poder hacer referencia al contexto socio-familiar se debe partir de situar la localización concreta de los centros educativos dentro de la ciudad. Los colegios en los que se ha llevado a cabo la investigación se encuentran situados en el centro de la ciudad de Murcia, contando por ello, con numerosos recursos que los rodean. La mayor parte de las familias del alumnado poseen un nivel socioeconómico y educativo medio, existiendo también un porcentaje significativo de familias inmigrantes, contando el colegio con alumnado de diversas minorías étnicas y extranjeras.

- Contexto Escolar.

Los dos colegios que conforman este estudio poseen características similares, siendo ambos Colegios Públicos de Educación Infantil y Primaria, disponiendo de aula matinal, comedor escolar y contando con variedad de actividades extraescolares.

3.4.-Participantes.

Los participantes de la investigación que nos ocupa serán descritos atendiendo y respetando en todo momento los principios de confidencialidad.

Así pues, la investigación se ha llevado a cabo en dos colegios, elegidos al azar, de Educación Infantil y Primaria de la ciudad de Murcia. Con ello, la población susceptible de ser investigada la forman 429 alumnos de todos los niveles de Educación Primaria, recogiendo la información deseada a través de los docentes, concretamente los tutores de tal alumnado (18 tutores), los profesionales de Audición y Lenguaje (2 AL), Pedagogía Terapéutica (4 PT), Orientadores (2) y Equipos de Orientación Educativa y Psicoeducativa (2 EOEP) correspondientes a dichos centros educativos.

La muestra ha sido seleccionada de forma no probabilística intencional, ya que se ha incluido en la muestra grupos típicos para investigar, como es alumnado de colegios públicos de Educación Primaria.

3.5.-Variables.

Entendiendo variable, según Morales (2012, p.3), como "lo que podemos observar, codificar o cuantificar en los sujetos que investigamos", se establece las siguientes variables de la investigación:

- Variable dependiente:

- Principales DA. Se analizan las principales DA que existen actualmente en las aulas ordinarias de Educación Primaria en la Región de Murcia.

- Variables independientes:

- Edad del alumnado con las principales DA. La investigación analizará las principales DA del alumnado de 6 a 13 años.
- Sexo del alumnado con las principales DA. El estudio investigará las principales DA tanto de los niños como de las niñas.

3.6.-Recogida de Información: Instrumentos, Proceso y Validación.

- Instrumentos y Proceso de Recogida de Información.

Iniciamos el proceso de recogida de información, solicitando en primer lugar los permisos pertinentes a los centros educativos donde se van a llevar a cabo las investigaciones, entregando información sobre las mismas y solicitando autorización, mediante un documento firmado por el director y tutor de ésta, para acceder a las aulas y recoger los datos necesarios.

Tras ello, diseñamos un instrumento cualitativo de elaboración propia, constituido por dos entrevistas semi-estructuradas para dar respuesta al problema, así como a los objetivos planteados en la investigación. Dichas entrevistas elaboradas, se dirigen, la primera de ellas a los tutores que imparten docencia al alumnado de Educación Primaria objeto a investigar, encontrándose compuesta por 10 cuestiones. La segunda, conformada por 9 cuestiones, se destina a los profesionales de Audición y Lenguaje (AL), Pedagogía Terapéutica (PT), Orientadores y Equipos de Orientación Educativa y Psicoeducativa (EOEP) pertenecientes a ambos centros educativos seleccionados, con la finalidad de obtener y contrastar información por parte de todos ellos.

- Validación de los Instrumentos de Recogida de Información.

Para poder llevar a cabo y basarse en tales instrumentos de recogida de información, se precisa de una validación de los mismos. Así pues, en cuanto a las dos entrevistas elaboradas, éstas se han validado a través de grupos de discusión. Para ello, tras extraer y vaciar los resultados recogidos, se solicitó a los docentes, AL, PT y orientadores, a través de diferentes reuniones planificadas en torno a la disponibilidad de éstos, una validación tanto de las entrevistas en sí como de los resultados obtenidos con las mismas, mediante la indicación de su acuerdo con dichos datos extraídos, así como el grado de precisión y adecuación de las cuestiones confeccionadas en torno a la información que se pretende recoger. Con los EOEP se ha realizado el mismo proceso de validación, con la única diferencia de que éste se ha llevado a cabo de manera virtual.

3.7.-Plan de Análisis de la Información.

La investigación posee el siguiente plan de análisis de la información:

- En primer lugar, una vez recogidos los datos mediante las entrevistas llevadas a cabo, se procede a vaciar la información. Para ello, se utiliza la herramienta de análisis cualitativo ATLAS.ti, en su versión demo, utilizada para vaciar la información extraída de las entrevistas realizadas a docentes, PT, AL y EOEP.

- En segundo lugar, una vez seleccionada la herramienta a utilizar para vaciar los datos, se comienza analizando las entrevistas realizadas, transcribiendo y ordenando la información de las mismas e introduciéndose en la herramienta cualitativa ATLAS.ti. La secuencia de análisis de este programa es, primeramente identificar los segmentos relevantes extraídos de los documentos primarios, los cuales corresponden a las entrevistas transcritas, y posteriormente la codificación de dichos segmentos, es decir, establecer una asociación entre esos segmentos relevantes, concebidos como citas, con un código, lo que va a permitir visualizar los resultados a través de redes semánticas, para elaborar tras ello las conclusiones pertinentes. Así pues, en torno al análisis, se ha codificado las entrevistas, agrupándose a su vez en categorías, las cuales cada una de ellas concentra un objetivo de la investigación, (véase a continuación en la *Tabla 1*). Dichas categorías y códigos otorgan significado y se relacionan con los datos recopilados durante la investigación, sentando las bases para la posterior elaboración de conclusiones (Fernández, 2006).

Por último, se finalizará el análisis de la información recogida con una discusión e interpretación, así como con una conclusión de la misma, dándole con ello respuesta a los objetivos planteados precusores de la presente investigación.

4.-Presentación y Discusión de los Resultados.

En base a la información ofrecida por los tutores, PT, AL, orientadores y EOEP, las principales DA detectadas en las aulas ordinarias de Educación Primaria quedan recogidas en la *Figura 1*.

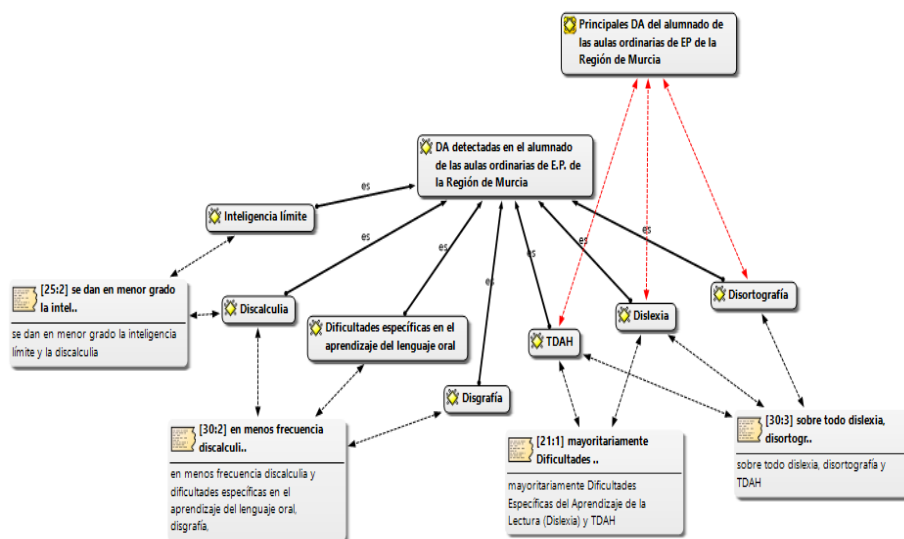


Figura 1. Principales DA del alumnado de las aulas ordinarias de Educación Primaria de la Región de Murcia.

Como representa el mapa conceptual de la Figura 1, son varias las DA que se han detectado en las aulas ordinarias de Educación Primaria de la Región de Murcia, como el TDAH, la dislexia, discalculia, inteligencia límite, disortografía, disgrafía, y las dificultades en el aprendizaje del lenguaje oral, predominando según las respuestas de los tutores del alumnado de Educación Primaria, de los orientadores, de los profesionales de PT y AL y de los EOEP, el TDAH, seguidamente de la dislexia y de la disortografía.

Las medidas y herramientas que utilizan los tutores en el aula para tratar las DA diagnosticadas del alumnado quedan explícitas en la Figura 2.

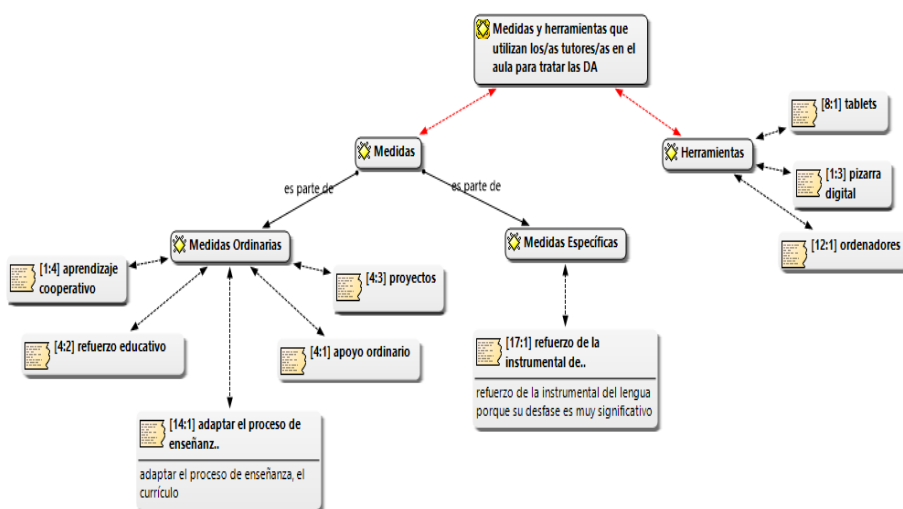


Figura 2. Medidas y herramientas utilizadas por los tutores.

Tal y como se puede comprobar en la Figura 2, las medidas que utilizan los tutores en el aula con alumnado con DA son tanto ordinarias; aprendizaje cooperativo, refuerzo educativo, apoyo ordinario, adaptación del currículo, proyectos de trabajo, como específicas, destacando en éstas únicamente el refuerzo educativo de la instrumental de lengua al poseer el/la alumno/a un desfase curricular significativo.

Con respecto a las herramientas utilizadas para el tratamiento e intervención de las DA, destaca la utilización de herramientas, concretamente tecnológicas; pizarras digitales, tablets y ordenador, por la totalidad de los tutores entrevistados.

Por su parte, la Figura 3 muestra el conocimiento específico de los tutores de Educación Primaria de la legislación de atención a la diversidad de la CARM.

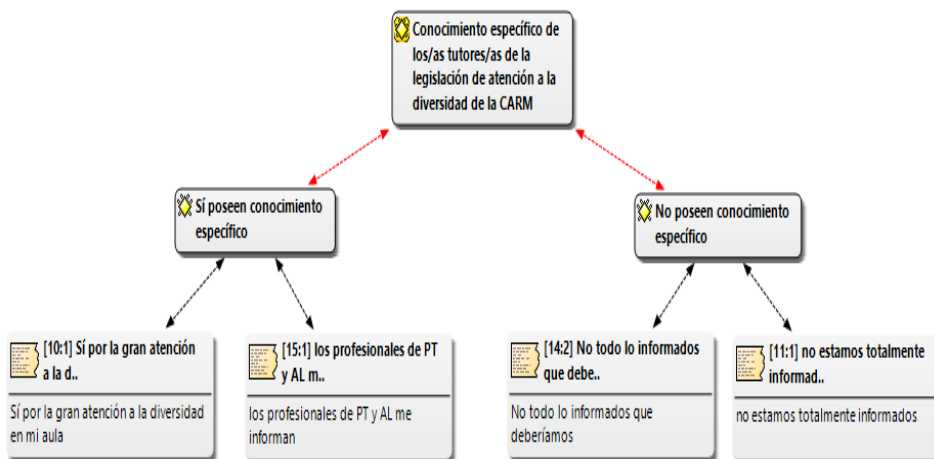


Figura 3. Conocimiento específico de los tutores de la legislación específica.

Se aprecia en la *Figura 3* tanto el conocimiento de la legislación de atención a la diversidad de la CARM, como la falta de éste por parte de los tutores, predominando, el no conocimiento específico, ante la existencia de conocimiento de esta legislación. Los tutores que sí poseen dicho conocimiento se debe, entre otros aspectos, a la diversidad existente en sus aulas, así como a la información que les proporcionan los PT y AL acerca de la misma

Los apoyos que recibe el alumnado diagnosticado con DA a nivel de los profesionales de EOEP, PT y AL quedan plasmados en la *Figura 4*.

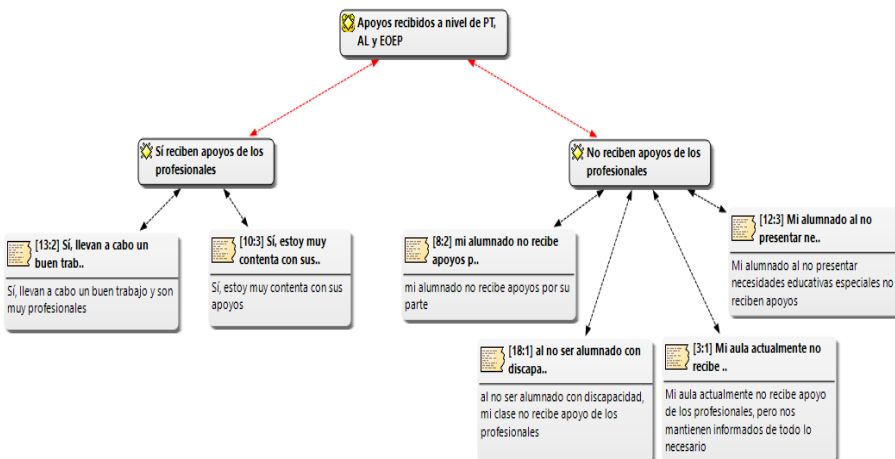


Figura 4. Apoyos recibidos a nivel de EOEP, PT, AL.

Como expresan los resultados mostrados en la *Figura 4*, existen alumnos/as con DA que sí reciben apoyo como que no lo reciben. No posee el alumnado con DA de las aulas ordinarias

apoyo de los profesionales por, a juicio de los tutores, no considerarse, entre otros aspectos, como alumnado con necesidades educativas especiales.

La afectación de las DA del alumnado de Educación Primaria a su rendimiento y resultados académicos, según las respuestas de los docentes, queda expresado en la *Figura 5*.

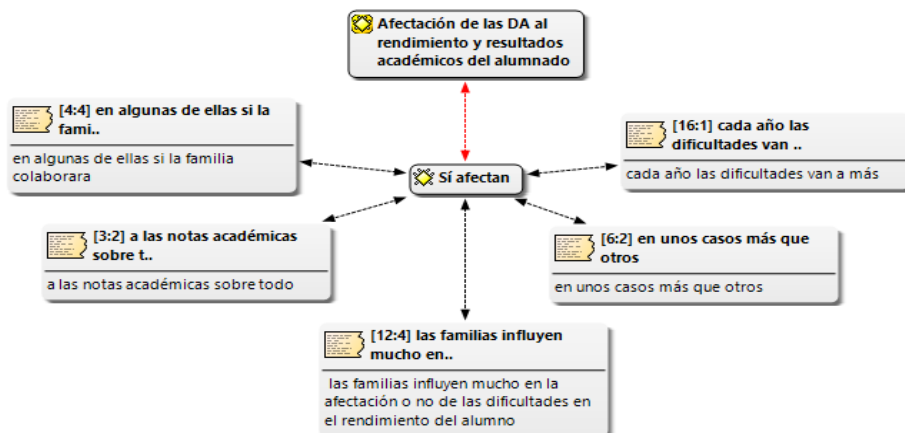


Figura 5. Afectación de las DA al rendimiento y resultados académicos.

La *Figura 5* representa un total acuerdo por parte de los tutores entrevistados en cuanto a la afectación de las DA al rendimiento y a los resultados académicos del alumnado. Pero con matices como la variabilidad de dicha afectación en función de la influencia de las familias sobre tales DA, o el incremento de las mismas durante cada curso escolar.

5.-Discusión e Interpretación de los Resultados.

En torno a los resultados obtenidos de la investigación que nos concierne, se pone de manifiesto cuáles son las principales DA existentes actualmente en las aulas ordinarias de Educación Primaria de la Región de Murcia, así como las herramientas y medidas que utilizan los docentes para tratar e intervenir en el aula ante ellas, la afectación de las mismas en el rendimiento y notas académicas del alumnado, los apoyos que reciben éstos de los profesionales de PT, AL y EOEP y el conocimiento de los tutores acerca de la legislación específica de atención a la diversidad de la CARM.

Con respecto al *objetivo principal* del estudio, como es el de investigar las principales DA del alumnado de Educación Primaria en el aula, se ha constatado como plasman los resultados, que predomina el TDAH en el alumnado investigado, convirtiéndose ésta en la principal DA. Dicho dato coincide con lo expresado por Martínez-Frutos, Herrera y López (2014), al indicar las autoras que el TDAH se concibe como una de las alteraciones más frecuentes actualmente, estimándose que un 5% de la población infanto-juvenil lo posee. Seguidamente, como muestra la información analizada, se encuentra la dislexia y la disortografía como DA también frecuentes en el estudiado rango de edad, relacionándose dicho resultado con las

consideraciones expresadas por los autores Lapkin (2014) o Narváez (2010) al indicar estas DA como dificultades comunes y habituales en el alumnado.

En cuanto a la discusión e interpretación de los resultados correspondientes a los *objetivos específicos* que guían la investigación, partiendo de la afectación de dichas DA al rendimiento y resultados académicos del alumnado que las posee, es asombroso cómo todos los tutores entrevistados de dicho alumnado, coinciden en admitir la repercusión de éstas en el rendimiento y resultados. Estudios como el de Zamora y Arias (2013), indican como característica del alumnado con DA una diferencia significativa en el rendimiento escolar en base a sus compañeros.

También destacar ciertos aspectos expresados por los tutores con respecto a este objetivo específico, y es que al igual que coinciden en su afectación, muchos de ellos igualmente expresan la influencia positiva de la intervención y tratamiento de las DA por las familias, como condicionante en la afectación de esas DA al rendimiento y resultados académicos de este alumnado. Queda relacionada esta expresión de los tutores con la conclusión del estudio de los autores Robledo y García (2009), al indicar que el contexto del hogar influye fuertemente sobre el desarrollo, adaptación educativa y rendimiento académico del alumnado con DA.

Otro de los aspectos a subrayar de los datos extraídos en cuanto a este objetivo, es el comentario de ciertos tutores de que las DA cada curso escolar son más destacadas. Si son totalmente conscientes de que estas dificultades afectan al rendimiento y notas académicas del alumnado, y reconocen que éstas son cada vez más destacadas, se hace por tanto cuestionable si la intervención ante esas DA se está llevando a cabo de una manera adecuada, óptima, pertinente y adaptada a cada alumnado. Se intensifica aún más esta cuestión, cuando predomina considerablemente en los resultados obtenidos, un desconocimiento, por parte de los tutores, de la legislación específica de atención a la diversidad en la CARM. Encontrándose, la minoría de tutores que sí poseen conocimiento de la misma, informados entre otros aspectos, por los comunicados que les brinda los profesionales de PT y AL, no es debido a que ellos indaguen en conocer una legislación que afecta a su aula y a su alumnado.

Siguiendo con estos últimos, los profesionales tanto de PT y AL como los EOEP, y unificándolos con el objetivo específico de conocer los apoyos que los mismos ofrecen al alumnado afectado con DA, es de destacar en los resultados la predominancia de no proporcionar apoyos a tal alumnado, remarcando comentarios de los tutores, como que dicho alumnado no recibe apoyos por no considerarse alumnos con discapacidades, lo que viene a decir que primeramente se atiende al alumnado con necesidades educativas especiales, y si, por suerte, con ello los profesionales no han cubierto todas sus horas asignadas, destinan esas horas "sobrantes" a apoyar a este alumnado con DA, contando en todo momento, los niños con necesidad educativa específica con prioridad en esos apoyos. Ello queda traducido, en una evidente necesidad actual de más profesionales en los centros educativos, aspecto que comparte el estudio llevado a cabo por los autores Sandoval, Simón y Echeita (2012) sobre el análisis y la valoración de las funciones del profesorado de apoyo.

Puede que todo ello repercuta en los resultados del objetivo específico de investigar sobre las medidas y herramientas que se utilizan para tratar las DA en el aula, ya que como plasman los resultados, existe una diferencia bastante elevada entre el uso de medidas ordinarias y específicas. Resultados como podemos comprobar, bastantes acordes con los apoyos recibidos de los profesionales, comentados anteriormente.

Otro aspecto a destacar en la misma línea, es la existencia de un consenso entre el equipo docente acerca de las medidas que indican llevar a cabo en el aula, primando en éstas, como indican los resultados, el refuerzo y apoyo curricular, la adecuación del currículo y el aprendizaje cooperativo, como también así queda afirmado en el estudio de Rabadán, et al. (2017). En cuanto a las herramientas llevadas a cabo para el tratamiento de las DA, es curioso cómo únicamente utilizan herramientas digitales, contando con ellas en todo momento para tal tratamiento, hecho que evidencia la necesidad, importancia y dominio de la tecnología en el ámbito educativo.

6.-Conclusión.

Como finalización de este estudio, es el momento de presentar las conclusiones derivadas del mismo, así como las limitaciones de éste, y las implicaciones prácticas socioeducativas y de investigación.

Para ello, es necesario retomar como punto de partida la idea principal del trabajo que nos atañe, *las principales DA del alumnado de Educación Primaria de las aulas ordinarias de la Región de Murcia*. Como han mostrado los resultados extraídos, son el TDAH, seguido de la dislexia y la disortografía, las DA más comunes actualmente en dichas aulas, por lo que ello debería de repercutir en el aumento de recursos específicos para el tratamiento en el aula de las mismas, además de en una mayor formación de los tutores y docentes en general en estas DA concretamente.

Las metas de este trabajo, como se ha podido comprobar a lo largo de su desarrollo, no sólo aluden a un objetivo general, varios objetivos específicos también han requerido de un estudio descriptivo y verificado a través de las herramientas más óptimas para ello.

Así pues, concluyendo los objetivos específicos planteados, cabe destacar que los datos obtenidos de los mismos, son concebidos como verdaderas necesidades actuales del sistema educativo en general y de los miembros que lo conforman en particular. Por tanto, se puede establecer como necesidades percibidas de éstos las siguientes:

- Dada la clara afectación de las DA al rendimiento y resultados académicos del alumnado y la posible reducción de dicha afectación con la contribución de la familia en el tratamiento e intervención en estas DA desde el hogar, surge la necesidad de la creación de cauces verdaderamente adaptados a la realidad de los colegios y de las familias, afianzando además y favoreciendo los existentes, con las vías oportunas, tanto a nivel educativo como familiar.

- Como los resultados extraídos han demostrado, los apoyos de los profesionales que se destinan al alumnado con DA son mínimos, por tener éstos que atender primeramente al alumnado con necesidades educativas especiales, lo que se traduce en una indudable necesidad de la incorporación de más profesionales de PT y AL en los centros públicos de Educación Primaria de la Región de Murcia.
- Tal y como los resultados han demostrado, el desconocimiento específico de los tutores del alumnado con DA acerca de la legislación de atención a la diversidad de la CARM predomina ante el conocimiento de ésta, lo que conduce a otra necesidad como es la formación específica del profesorado en este ámbito.

Todas las necesidades indicadas, son imprescindibles a tener en cuenta, ya que expresan de manera clara actuales líneas de actuación por las Administraciones y Comunidades Educativas, al mostrarse los recursos más demandados por los centros para intervenir ante las DA del alumnado, la formación necesaria de los docentes para la oferta de cursos, talleres, pudiéndose además, conocer en qué DA, dada su prevalencia, es prioritario formarse, etc.

En torno a todo ello, se puede establecer ahora pues, una serie de implicaciones prácticas socioeducativas y de investigación, primando aquellas como estudiar de manera holística el conocimiento y formación de los tutores de Educación Primaria en todo lo relativo a las DA en el ámbito educativo; características del alumnado, síntomas y comportamientos típicos, o conocer las medidas y estrategias más óptimas para el desarrollo personal y educativo del alumnado con las principales DA, pudiendo estas líneas futuras completar el presente estudio. Cabiendo destacar como limitaciones del mismo, una escasa muestra de profesionales de PT, AL, EOEP y orientadores entrevistados.

Asimismo, es de concluir considerando al alumnado con DA como la enzima necesaria para aglutinar esfuerzos entre tutores, maestros especialistas, equipos de orientación, familias y Consejería de Educación. Todos y cada uno de estos componentes del sistema educativo y la interconexión entre ellos, es absolutamente imprescindible para un mejor diagnóstico, intervención, tratamiento y desarrollo educativo, social y personal del alumnado con DA (Rabadán, et.al, 2017), ya que como indica el viejo proverbio africano "para educar a un niño hace falta la tribu entera".

7.-Bibliografía.

- Arias, G. (2006). *Proyecto de Investigación: Introducción a la metodología científica*. Caracas: Episteme.
- C.A.R.M. (2009). *Decreto número 359/2009, de 30 de octubre, por el que se establece y regula la respuesta educativa a la diversidad del alumnado en la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia*. Boletín Oficial de la Región de Murcia, nº 254 de 3 de noviembre de 2009, p. 57.608.
- C.A.R.M. (2012). *Resolución de 17 de diciembre de 2012, de la Dirección General de Planificación y Ordenación Educativa, por la que dictan orientaciones para la atención*

educativa del alumnado que presenta dificultades de aprendizaje. Boletín Oficial de la Región de Murcia, nº 295 de 22 de diciembre de 2012, p. 51.180.

C.A.R.M. (2010). *Orden de 4 de junio de 2010, de la Consejería de Educación, Formación y Empleo, por la que se regula el Plan de Atención a la Diversidad de los Centros Públicos y Centros Privados Concertados de la Región de Murcia.* Boletín Oficial de la Región de Murcia, nº137 de 17 de julio de 2010, p. 32.839.

C.A.R.M. (2011). *Orden de 3 de mayo de 2011, de la Consejería de Educación, Formación y Empleo, por la que se regulan la implantación, desarrollo y evaluación de las enseñanzas a impartir en los Centros Públicos y Privados concertados de Educación Especial y Aulas Abiertas Especializadas en Centros Ordinarios de la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia.* Boletín Oficial de la Región de Murcia, nº107 de 12 de mayo de 2011, p. 22.009.

C.A.R.M. (2011). *Orden de 13 de diciembre de 2011, de la Consejería de Educación, Formación y Empleo, por la que se establece, con carácter experimental, el programa de refuerzo instrumental básico en el tercer ciclo de Educación Primaria, en los centros sostenidos con fondos públicos de la Región de Murcia.* Boletín Oficial de la Región de Murcia, nº2 de 3 de enero de 2012, p.537.

Departamento de Educación del Gobierno de Navarra. (2012). *Guía para el profesorado. Entender y atender al alumnado con trastornos de aprendizaje (TA) en las aulas.* Gobierno de Navarra: Departamento de Educación. Recuperado de http://creena.educacion.navarra.es/recursos/guistatdah/pdfs/guia_ta.pdf

Fernández, L. (2006). Fichas para investigadores, ¿Cómo analizar datos cualitativos?. *Butlletí LaRecerca*, (5). Recuperado de <https://es.scribd.com/doc/195593356/COMO-ANALIZAR-DATOS-CUALITATIVOS>

Fiuza, M.J. y Fernández, M.P. (2013). *Dificultades de aprendizaje y trastornos del desarrollo: Manual didáctico.* Madrid: Pirámide.

García, T., González-Castro, P., Rodríguez-Pérez, C., Cueli, M., Álvarez-García, D. y Álvarez, L. (2014). Alteraciones del funcionamiento ejecutivo en el trastorno por déficit de atención con hiperactividad y sus subtipos. *Psicología Educativa*, 20(1), 23- 32.

Gómez, A.L. y Núñez, O.L. (2010). *Dificultades de aprendizaje en niños.* Recuperado de <http://www.mailxmail.com/curso-dificultades-aprendizaje-ninos/etiologia-dificultades-aprendizaje>.

Hernández, B. (2009). Un nuevo modelo de abordar las dificultades de aprendizaje. *Innovación y Experiencias Educativas*, (16). Recuperado de http://www.csi-csif.es/andalucia/modules/mod_ense/revista/pdf/Numero_16/BETRIZ_HERNANDEZ_2.pdf

- Karina. (2010). *¿Cómo detectar problemas de aprendizaje?*. Recuperado de <http://lapequeniapsicopedagoga.blogspot.com.es/2010/01/como-detectar-problemas-de-aprendizaje.html>
- Lapkin, E. (2014). *Dificultades de aprendizaje y de atención. Entender la dislexia*. Recuperado de <https://www.understood.org/es-mx/learning-attention-issues/child-learning-disabilities/dyslexia/understanding-dyslexia>
- Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. (BOE núm. 106, 4 de mayo de 2006).
- Ley Orgánica 8/2013, de 9 de noviembre, para la Mejora de la Calidad Educativa. (BOE núm. 295, 10 de diciembre de 2013).
- Martínez, M.T., Herrera, E. y López, J. (2014). Conocimientos y lagunas de los docentes sobre el TDAH: la importancia de la formación. En J, Navarro; M.D., Gracia; R. Lineros y F.J. Soto (Coords.) *Claves para una educación diversa*. Murcia: Consejería de Educación, Cultura y Universidades. Recuperado de <http://diversidad.murciaeduca.es/publicaciones/claves/doc/mtmartinez.pdf>
- Morales, P. (2012). *Tipos de variables y sus implicaciones en el diseño de una investigación*. Recuperado de <http://web.upcomillas.es/personal/peter/investigacion/Variables.pdf>
- Narváez, M.I. (2010). *La disortografía incide en el aprendizaje significativo de los niños y niñas del sexto año paralelo "a" de la unidad educativa Pablo Muñoz Vega de la ciudad de San Gabriel durante el año lectivo 2009-2010*. (Trabajo Fin de Grado inédito). Universidad Técnica de Ambato, Ecuador. Recuperado de http://repositorio.uta.edu.ec/bitstream/123456789/2395/1/tebp_2010_327.pdf
- Orjales, I. (2005). *Déficit de atención con hiperactividad. Manual para padres y educadores*. Madrid: CEPE.
- Robledo, P., y García, J.N. (2009). El entorno familiar y su influencia en el rendimiento académico de los alumnos con dificultades de aprendizaje: revisión de estudios empíricos. *Aula Abierta*, 37(1), 117-128.
- Sandoval, M., Simón, C. y Echeita, G. (2012). Análisis y valoración crítica de las funciones del profesorado de apoyo desde la educación inclusiva. *Revista de Educación*, 117-137. doi: 10.4438/1988-592X-RE-2012-EXT-209
- Tellerías, A. (2011). *Dificultades más comunes en el aprendizaje*. Recuperado de <http://www.educando.edu.do/articulos/docente/dificultades-ms-comunes-en-el-aprendizaje/>
- Zamora, N. y Arias, G. (2013). Dificultades y problemas en el aprendizaje. Dinámica causal. *Revista Amazónica*, 11(2), 266-288.