



Universidad Internacional de La Rioja
Facultad de Educación

Detección e intervención en Dificultades de Aprendizaje en el centro escolar

Trabajo fin de grado presentado por: Ana Martí García

Titulación: Grado de Maestro en Educación Primaria

Línea de investigación: Intervención

Director: Javier Catalina Sancho

Ciudad: Gandía, Valencia

25 de julio de 2012

Firmado por: Ana Martí García

CATEGORÍA TESAURO: 1.1.8 Métodos Pedagógicos

ÍNDICE

I. Introducción	3
1. Justificación	3
2. Objetivos	4
II. Marco Teórico	5
1. Marco Legal	5
2. Definición y Tipos de Dificultades de Aprendizaje	9
2.1 Dislexia	11
2.2 Disgrafía	15
2.3 Discalculia	15
2.4 TDA-H	16
3. Resumen de la situación	18
III. Método	20
1. Diseño y Tipo de Investigación	20
2. Población y Muestra	21
3. Técnicas e Instrumentos de Recogida de Información	22
3.1 Observación directa	22
3.2 Entrevistas	23
4. Cronograma	29
5. Procedimiento seguido en la Investigación	30
IV. Propuestas de Mejora	31
V. Conclusiones	35
V. Prospectiva	38
VI. Referencias Bibliográficas	39
VII. Anexos	42
1. Ficha de Observación Directa	42
2. Ficha de Entrevista	43
3. Ejemplo 1 de Actividad para Trabajar la Dislexia	44
4. Ejemplo 2 de Actividad para Trabajar la Dislexia	45

I. INTRODUCCIÓN

1. JUSTIFICACIÓN

El día a día en un aula de Primaria viene muy marcado tanto por las particularidades del grupo de alumnos que la componen como por la forma de entender la docencia por parte del profesor. Es por ello por lo que debemos ser conscientes de la existencia en nuestras aulas de alumnos con Dificultades de Aprendizaje; los profesores debemos aumentar nuestro compromiso con estas necesidades comprendiendo la situación y facilitando al alumno, en la medida de lo posible, las herramientas necesarias para lograr superar los objetivos mínimos.

Los alumnos con Dificultades de Aprendizaje necesitan una atención específica, que puede ser tanto dentro como fuera del aula, y en ocasiones una Adaptación Curricular Individual Significativa (ACIS) para lograr alcanzar los objetivos del nivel.

Los docentes, especialmente cuando somos tutores, tenemos una responsabilidad para con estos alumnos que implica ampliar nuestros conocimientos acerca de las Dificultades de Aprendizaje que nos podemos encontrar en el aula, así como ser capaces de detectar a aquellos alumnos que puedan padecerla para poner en marcha los recursos disponibles, tanto externos como del propio centro, que puedan ayudarles. Estos recursos consistirán desde valoraciones pediátricas externas, como en el caso de TDAH, hasta un estudio en profundidad del caso por parte del gabinete psicopedagógico del centro, quien puede determinar un plan de actuación específico para el alumno.

Sin las competencias necesarias por parte del maestro para reconocer las primeras manifestaciones de estas dificultades, los alumnos que las padezcan pueden llegar a sufrir un verdadero retraso respecto a sus compañeros, desembocando, en casos extremos, en un fracaso escolar al llegar a la etapa de Secundaria.

El presente trabajo pretende profundizar en este campo definiendo, en primer lugar, las principales Dificultades de Aprendizaje que podemos encontrar en el aula de Primaria. Esto tiene como objetivo desmitificar ciertas Dificultades y acotar otras que, con demasiada frecuencia, se confunden.

Por otra parte se tratará de ahondar en las técnicas de detección e intervención basándonos en la metodología aplicada en el centro Reial Col·legi Escola Pia de Gandia.

Este centro cuenta con una trayectoria de más de 500 años vinculado siempre a la docencia. Para ello, se han realizado una serie de entrevistas con los principales agentes que intervienen en el proceso: tutora, maestra de Pedagogía Terapéutica y Psicopedagoga.

En la entrevista con la tutora se comentan 5 casos concretos de alumnos con Dificultades de Aprendizaje, 3 de ellos con TDA-H y 2 con dislexia. Estos alumnos han tenido diferentes evoluciones desde su detección hasta el presente. La maestra de Pedagogía Terapéutica comenta en su entrevista los mecanismos de detección con alumnos tanto de origen interno, esto es, que cursaron Educación Infantil en el centro, y de alumnos de incorporación nueva; por otra parte también se comenta diferentes mecanismos de intervención con los alumnos con Dificultades de Aprendizaje. Por último en la entrevista con la Psicopedagoga se habla sobre las herramientas y pruebas empleadas en la detección así como los procedimientos administrativos necesarios para la realización de ACIS.

Finalmente, se pretende establecer unas propuestas de mejora desde una perspectiva crítica con el objetivo de ofrecer a los alumnos más posibilidades de superar sus Dificultades de Aprendizaje.

2. OBJETIVOS

El objetivo general del presente trabajo es el conocer las Dificultades de Aprendizaje más comunes en el aula de Primaria.

Respecto a los objetivos específicos se pretende lograr los siguientes:

1. Reconocer las manifestaciones de las Dificultades de Aprendizaje más comunes en el aula de primaria.
2. Conocer los procedimientos de detección disponibles para el maestro de primaria.
3. Conocer los procedimientos de intervención disponibles en el centro escolar.
4. Repasar la legislación vigente que regula la intervención en casos de Dificultades de Aprendizaje en el centro escolar.
5. Conocer los pronósticos de los alumnos con Dificultades de Aprendizajes.
6. Proponer aspectos de mejora en la detección e intervención en los casos de Dificultades de Aprendizaje.

II. MARCO TEÓRICO

1. MARCO LEGAL

Toda actividad relativa a los centros docentes está regulada por una legislación, en el caso de las Dificultades de Aprendizaje, la legislación educativa vigente establece la composición de los gabinetes psicopedagógicos así como los protocolos de actuación que atañen a los alumnos con Necesidades Educativas Especiales y con Dificultades de Aprendizaje.

En la Comunidad Valenciana, el organismo encargado de legislar a nivel educativo es el Gobierno Autonómico, concretamente la *Conselleria de Educació*, que difunde sus leyes y decretos a través del Document Oficial de la Generalitat Valenciana (DOGV).

La primera vez que se legisla al respecto de alumnos con Necesidades Educativas Especiales es con la Ley 13/1982, de 7 de abril, de Integración Social de los Minusválidos, en ella se establece un marco de educación comprensiva abierta a la diversidad de necesidades de los alumnos; pero es la Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo la que consagra estos principios.

Cinco años más tarde se define por primera vez el concepto “alumnos con necesidades educativas especiales” en la Ley Orgánica 9/1995, de 20 de noviembre, de la Participación, la Evaluación y el Gobierno de los centros docentes publicada en el BOE nº 278 el martes 21 de noviembre de 1995. La definición que de este concepto se realiza en esta ley es: “*se entiende por alumnos con necesidades educativas especiales aquellos que requieran, en un periodo de su escolarización o a lo largo de toda ella, determinados apoyos y atenciones educativas específicas por padecer discapacidades físicas, psíquicas o sensoriales, por manifestar trastornos graves de conducta, o por estar en situaciones sociales o culturales desfavorecidas.*”

Con el Decreto 39/1998, del 31 de marzo, del Gobierno Valenciano, de ordenación de la Educación para la Atención al alumnado con Necesidades Educativas Especiales, se determina los medios pedagógicos, curriculares y organizativos, los medios personales y materiales y los criterios para la escolarización de estos alumnos.

La orden de 16 de julio de 2001 por la que se regula la **atención educativa al alumnado con necesidades educativas especiales escolarizado en centros de Educación Infantil (2º ciclo) y Educación Primaria**, fue publicada el 17 de septiembre de 2001 en el DOGV nº 4087 y establece, entre otros aspectos, los criterios para la elaboración de Adaptaciones Curriculares Individuales Significativas (ACIS) para aquellos alumnos que lo requieran.

Así, define la Adaptación Curricular como *“cualquier ajuste o modificación que se realiza en los diferentes elementos de la oferta educativa común para dar respuesta a las diferencias individuales del alumnado”*. Por otra parte, establece el protocolo de actuación que se debe seguir en estos casos que consiste en:

1. Los profesores detectarán la posible existencia de una NEE por parte de un alumno y se lo deberán detectar al tutor, quien cumplimentará los datos iniciales de la ACIS y la tramitará al Servicio Psicopedagógico Escolar (SPE).
2. El SPE cumplimentará el protocolo de evaluación psicopedagógica de las NEE del alumno. Tras reunirse con los padres, emitirá el Informe que indicará la propuesta curricular específica o la no procedencia de la ACIS y la propuesta de otras medidas.
3. El tutor o tutora deberá coordinar al equipo docente de ciclo para la realización de la ACIS con ayuda del SPE y con la colaboración del Maestro de Pedagogía Terapéutica.
4. El equipo docente del grupo autorizará la ACIS que será visada por dirección del centro.
5. El documento de ACIS se incorporará al expediente académico del alumno.
6. Las actas de evaluación final de cada ciclo recogerán esta circunstancia.

Por otra parte, esta orden también establece que las ACIS deben ser el último recurso del centro y sólo se aplicarán cuando otras medidas de atención a la diversidad hayan resultado insuficientes.

En la Orden de 15 de mayo de 2006, de la Conselleria de Cultura, Educación y Deporte, por la que establece el modelo de informe psicopedagógico y el procedimiento de formalización, se establece un modelo de informe psicopedagógico oficial y común a todos los centros de la Comunidad Valenciana. Dicho informe, actualmente vigente, se debe remitir a Conselleria para poder adoptar cualquiera de las siguientes medidas educativas:

1. Determinación de la modalidad de escolaridad al inicio de la escolarización y Modificación de la modalidad de escolaridad para alumnos con necesidades educativas especiales.
2. Adaptación curricular individual significativa, adaptación de acceso al currículo, diversificación curricular y adaptación curricular en grupo.
3. Flexibilización de curso por sobredotación intelectual.
4. Programa de Garantía Social.
5. Prórroga de la escolarización básica.
6. Prórroga de permanencia extraordinaria en Educación Primaria para alumnos con necesidades educativas especiales, adaptaciones curriculares individuales significativas en Educación Primaria, adaptaciones de acceso al currículo y atención del maestro o de la maestra de educación especial: audición y lenguaje.
7. Adaptación curricular (ACI) en Bachillerato y Formación Profesional Específica, exención de calificación en Bachillerato.

El Real Decreto 1513 del 7 de diciembre de 2006 establece las enseñanzas mínimas de Educación Primaria fijándolas en las siguientes áreas:

1. Conocimiento del medio natural, social y cultural.
2. Educación artística.
3. Educación física.
4. Lengua castellana y literatura y, si la hubiere, lengua cooficial y literatura.
5. Lengua extranjera.
6. Matemáticas.

Asimismo, respecto al alumnado con Necesidades Educativas Especiales, establece que *“Para que el alumnado con necesidad específica de apoyo educativo al que se refiere el artículo 71 de la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación, pueda alcanzar el máximo desarrollo de sus capacidades personales y los objetivos de la etapa, se establecerán las medidas curriculares y organizativas oportunas que aseguren su adecuado progreso.”*

En la Comunidad Valenciana, el currículum de Primaria se concreta en el Decreto 111/2007 estableciendo las áreas que se cursarán en todas las etapas de la Educación Primaria en las siguientes:

1. Conocimiento del medio natural, social y cultural
2. Educación artística
3. Educación física
4. Castellano: lengua y literatura
5. Valenciano: lengua y literatura
6. Lengua extranjera
7. Matemáticas

Finalmente, en la actual Ley Orgánica de 2 de mayo de 2006, de Educación, se recoge el derecho de los alumnos con necesidades educativas especiales a recibir el apoyo y la ayuda de la Administración para superarlas.

2. DEFINICIÓN Y TIPOS DE DIFICULTADES DE APRENDIZAJE

Una de las principales dificultades con la que nos encontramos a la hora de abordar el tema de las Dificultades de Aprendizaje es que no existe una definición consensuada que delimite el término. Dentro de esta expresión se incluyen desde problemas de tipo perceptivo hasta problemas que afectan directamente al aprendizaje de competencias básicas como la lectoescritura y el cálculo.

No obstante, se considera a Samuel A. Kirk como el *padre* de las dificultades de aprendizaje ya que en 1962 fue el primero en plantear una definición formal de las mismas: *“Una dificultad en el aprendizaje se refiere a una alteración o retraso en el desarrollo en uno o más de los procesos del lenguaje, habla, deletreo, escritura, o aritmética que se produce por una disfunción cerebral y/o trastorno emocional o conductual y no por un retraso mental, deprivación sensorial o factores culturales o instruccionales”* (Kirk, 1962, p. 263). Esta primera definición plantea una serie de problemas y confusiones ya que, en primer lugar, no se realiza una distinción entre alteración y retraso del desarrollo, siendo conceptos muy diferentes tanto en su significado como en su pronóstico; por otra parte, plantea que las dificultades de aprendizaje pueden deberse a un trastorno emocional o conductual.

A partir de esta definición, diversos autores han intentado otras aproximaciones sin que ninguna de ellas haya logrado ser aceptada por la totalidad de la comunidad científica. A pesar de esto, el Comité Nacional para las Dificultades de Aprendizaje (NJCLD, 1998) realizó una definición que cuenta con muchos apoyos: *“Las dificultades del aprendizaje [...] se refiere a un grupo heterogéneo de alteraciones que se manifiestan por dificultades importantes en la adquisición y utilización del lenguaje, la lectura, la escritura, razonamiento o habilidades matemáticas. Estas alteraciones son intrínsecas al individuo, y se considera que se deben a una disfunción en el sistema nervioso central.”* (Miranda, 1986, p. 40, en Aguilera y García, 2004) Esta definición se basa en cinco constructos:

- 1- Las dificultades de aprendizaje son algo heterogéneo, inter e intraindividualmente.
- 2- Las dificultades de aprendizaje implican problemas significativos en la adquisición y uso de la comprensión, el habla, la lectura, la escritura, el razonamiento y/o las habilidades matemáticas.
- 3- Las dificultades de aprendizaje son intrínsecas al individuo.

- 4- Las dificultades de aprendizaje pueden ocurrir de forma concomitante con otros trastornos que no constituyen por sí mismos una dificultad de aprendizaje.
- 5- Las dificultades de aprendizaje no están originadas por influencias extrínsecas.

Si nos adentramos dentro del campo de la psicología encontramos en el manual diagnóstico DSM IV-TR (2000), los criterios diagnósticos para las dificultades de aprendizaje. En este manual se refiere a ellas como “*Trastornos del aprendizaje*” En términos generales se considera un diagnóstico de trastornos del aprendizaje “*cuando el rendimiento de la persona en lectura, cálculo o expresión escrita es sustancialmente inferior al esperado por edad, escolarización y nivel de inteligencia, según indican pruebas administradas individualmente.*” (DSM-IV-TR; First, M.B., 2000, p. 18). Este manual engloba los trastornos de aprendizaje en tres grandes bloques:

- 1- Trastorno de la lectura.
- 2- Trastorno de la escritura.
- 3- Trastorno del cálculo.

Asimismo, incluye un cuarto bloque denominado Trastorno del aprendizaje no especificado.

Los criterios diagnósticos para el trastorno de la lectura según este manual son:

- A. El rendimiento en lectura, medido mediante pruebas de precisión o comprensión normalizadas y administradas individualmente, se sitúa sustancialmente por debajo de lo esperado dados la edad cronológica del sujeto, su coeficiente de inteligencia y la escolaridad propia de su edad.
- B. La alteración del Criterio A interfiere significativamente el rendimiento académico o las actividades de la vida cotidiana que exigen habilidades para la lectura.
- C. Si hay un déficit sensorial, las dificultades para la lectura exceden de las habitualmente asociadas a él.

Los criterios diagnósticos para el trastorno de la escritura son:

- A. Las habilidades para escribir, evaluadas mediante pruebas normalizadas administradas individualmente (o evaluaciones funcionales de las habilidades para escribir), se sitúan sustancialmente por debajo de las esperadas dados la edad cronológica del sujeto, su coeficiente de inteligencia evaluada y la escolaridad propia de su edad.

- B. El trastorno del Criterio A interfiere significativamente el rendimiento académico o las actividades de la vida cotidiana que requieren la realización de textos escritos (p. ej., escribir frases gramaticalmente correctas y párrafos organizados).
- C. Si hay un déficit sensorial, las dificultades en la capacidad para escribir exceden de las asociadas habitualmente a él.

Los criterios diagnósticos para el trastorno del cálculo son:

- A. La capacidad para el cálculo, evaluada mediante pruebas normalizadas administradas individualmente, se sitúa sustancialmente por debajo de la esperada dados la edad cronológica del sujeto, su coeficiente de inteligencia y la escolaridad propia de su edad.
- B. El trastorno del Criterio A interfiere significativamente el rendimiento académico o las actividades de la vida cotidiana que requieren capacidad para el cálculo.
- C. Si hay un déficit sensorial las dificultades para el rendimiento en cálculo exceden de las habitualmente asociadas a él.

Existe, por tanto, un amplio abanico de problemas que se engloban dentro de las dificultades de aprendizaje, pero para este trabajo vamos a centrarnos en las más habituales dentro del ámbito escolar y, en concreto, en la etapa de Educación Primaria. (Sans, 2008) Estas son:

- Dislexia.
- Disgrafía
- Discalculia.
- Trastorno por déficit de atención con o sin hiperactividad (TDA-H).

2.1 Dislexia

Entendemos por dislexia la dificultad o trastorno que impide a una persona leer de forma fluida, aunque esto no impida que pueda llegar a comprender el texto leído (Sans, 2008). De forma coloquial, este término se suele utilizar también para designar las dificultades o trastornos en la escritura, aunque en este caso nos referiríamos a la Disgrafía.

A nivel general, los errores más comunes que comete la persona con dislexia son las inversiones, omisiones y sustituciones de letras o sílabas. Entrando al detalle las confusiones se suelen dar en letras espejadas (p, q), con sonidos parecidos (p, k), con puntos de articulación parecidos (l, n), también se producen errores ortográficos (escribir

‘s’ en lugar de ‘c’), alteraciones secuenciales (bel por ble), omisiones de letras, inversiones de letras, inserciones de letras inexistentes y alteraciones o sustituciones de letras. Los alumnos con dislexia suelen leer en voz alta de forma más lenta, silabeando y sin ritmo ni modulación en la lectura (Aragón, 2005).

Este tipo de dificultad de aprendizaje es el más frecuente dado que entre un 5 y un 15% de la población lo padece. Es esperable, según estas cifras, encontrar al menos un alumno disléxico en una clase con 25 estudiantes (Sans, 2008).

En el aula de Educación Primaria podemos detectar un posible caso de dislexia observando si el alumno presenta alguna de estas cuestiones (Sans, 2008):

- Confusión entre palabras de sonido similar.
- Dificultad en las rimas.
- Dificultades para mantener el orden secuencial en palabras polisílabas.
- Trastornos de pronunciación.
- Dificultad para aprender y utilizar con facilidad el nombre de los colores, las letras o los números.
- Dificultad para asociar sonido con letra.
- Gran dificultad para el deletreo y el manejo mental de los sonidos de las palabras.
- Lectura muy lenta, trabajosa y forzada.
- Especial dificultad para leer pseudopalabras.
- Escritura con grafismos pobres, así como inversiones, sustituciones, omisiones... de letras y/o sílabas.
- Errores de ortografía.
- Dificultad para memorizar secuencias verbales.

En caso de que el maestro observe varias de estas manifestaciones de la dislexia se deberá remitir el caso al gabinete psicopedagógico del centro para que se valore la posibilidad de una intervención con el alumno. No obstante, antes de llegar a este punto se pueden realizar acciones de prevención de la dislexia.

Esta prevención se puede centrar en el contexto escolar en el trabajo de la atención selectiva y de la conciencia fonológica. Entendemos por atención selectiva la acción de centrar voluntariamente los mecanismos de percepción sobre un estímulo particular y de tratar activamente ésta información, omitiendo los estímulos irrelevantes (Fernández Trespalacios, 1997). La atención selectiva se puede trabajar mediante juegos como el cubo

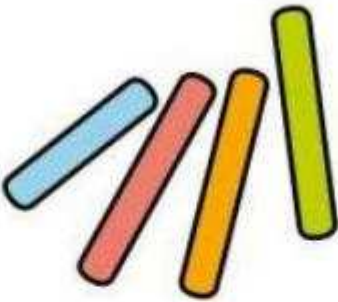
de Rubik, los puzles, encontrar diferencias, etc. *“La conciencia fonológica es la reflexión dirigida a comprender que un sonido o fonema está representado por un grafema o signo gráfico que a su vez, si se lo combina con otro, forman unidades sonoras y escritas que permiten construir una palabra que posee un determinado significado”* (Ciudad-Real Núñez y Martínez Camacho, 2010). Existen muchos recursos especialmente pensados para trabajar en el aula con la pizarra digital que ayudan a trabajar la conciencia fonológica de forma divertida para los niños.

En la siguiente imagen, encontramos un ejemplo de ficha para trabajar la conciencia fonológica (Ciudad-Real Núñez, y Martínez Camacho, 2010), en ella podemos observar como en primer lugar se presenta una imagen que simboliza la palabra a trabajar, a continuación se presenta la palabra y se va descomponiendo en sílabas y letras.

Ginés Ciudad-Real Núñez y Maribel Martínez Camacho

CONCIENCIA FONOLÓGICA

CONCIENCIA FONOLÓGICA



tiza

ti		za	
t	i	z	a

Autor pictogramas: Sergio Palao. Procedencia: <http://catedu.es/arasaac/> Licencia: CC BY-NC.
<http://orientacionandujar.wordpress.com/>

Figura 1: Ejemplo de ficha de trabajo de conciencia fonológica (<http://orientacionandujar.wordpress.com>)

2.2 Disgrafía

La disgrafía, como ya se ha comentado antes, es la dificultad para escribir correctamente las palabras (Sans, 2008). Los niños disgráficos no tienen alteraciones neuronales o intelectuales, en cambio su caligrafía presenta un tamaño de letra muy grande, letras inclinadas y/o deformadas, excesivo espaciado entre letras o muy apiñadas, enlaces indebidos entre grafemas, letras irreconocibles, etc. todo esto provoca como resultado un texto escrito de difícil comprensión para quien lo lee (Sans, 2008).

Hay que tener en cuenta que la disgrafía no se puede diagnosticar antes de los 6-7 años, ya que no es hasta esta edad cuando el niño comienza el proceso de aprendizaje propiamente dicho (Sans, 2008).

Dentro del aula, tanto el diagnóstico como los ejercicios de recuperación se basan en el trabajo diario a través de dictados, pruebas de escritura espontánea y ejercicios de copia de frases o palabras.

No existen datos estadísticos claros sobre la incidencia de la disgrafía, ya que en muchas ocasiones, la literatura existente la considera como un subtipo de la dislexia.

2.3 Discalculia

Podemos definir la discalculia como la dificultad en aprender y recordar hechos aritméticos, ejecutar procedimientos de cálculo y crear estrategias para resolver problemas matemáticos (Sans, 2008). A grandes rasgos se puede resumir como la dificultad en el manejo simbólico de los números.

La discalculia se puede presentar de forma primaria cuando se da aislada, o de forma secundaria cuando va asociada a otra dificultad en el aprendizaje (Sans, 2008).

Este trastorno es uno de los menos frecuentes dado que la cantidad de símbolos numéricos es menor que el de las letras o palabras. Así, afecta a un porcentaje de la población que oscila entre el 1 y el 6,5% (Sans, 2008).

Según Sans (2008) en el aula podemos realizar un diagnóstico precoz de la discalculia mediante la observación del niño según los siguientes criterios:

- Dificultad para adquirir los conceptos numéricos básicos y, posteriormente, automatizar los procedimientos.
- Falta de habilidad para contar.

- Problemas en la recuperación de la aritmética básica y en la ejecución de ejercicios.
- Dificultades para aprender las operaciones básicas de suma, resta, multiplicación y división.
- Uso de estrategias ineficaces en la resolución de operaciones.
- Errores en el uso de los signos como inversión u olvido.
- Olvido de los números *llevados*.
- Mala ubicación de los números en la realización de operaciones.

En caso de confirmarse el diagnóstico de discalculia el tratamiento en el aula debe estar orientado hacia el trabajo diario de operaciones y problemas así como adaptar el nivel de exigencia, priorizar los objetivos y facilitar estrategias e instrumentos para compensar las dificultades.

2.4 TDA-H

Aunque el trastorno por déficit de atención e hiperactividad no es una dificultad de aprendizaje propiamente dicha, es innegable que provoca en los niños que lo padecen dificultades para aprender. Por otra parte, los datos estadísticos de incidencia son parecidos a los de la dislexia, afectando a entre un 5 y un 10% de la población por lo que, igual que en el caso anterior, encontraremos al menos a un niño con TDA-H en todas las aulas (Sans, 2008).

El TDA-H es un trastorno neurológico que afecta a la conducta y se manifiesta por un aumento actividad física, impulsividad y dificultad para mantener la atención en una actividad durante un periodo de tiempo continuado (Mena et al., 2006).

En el aula, el niño con TDA-H presentará algunas de las siguientes características (Mena et al., 2006):

- Presenta las tareas sucias y descuidadas.
- Se levanta de la silla durante la clase.
- Se balancea constantemente.
- Hace ruidos con la boca o canturrea.
- Contesta de forma precipitada, incluso antes de que se le acabe de formular la pregunta.
- Es desobediente y se tiene la percepción de que se porta mal.
- Se distrae con cualquier cosa, interrumpiendo la tarea que estaba realizando.

- Hace comentarios que generan discusiones y conflictos.
- Olvida el material o los objetos necesarios para el día a día.
- La relación con sus compañeros está marcada por peleas o insultos.

Si se observan estos tipos de comportamientos es importante trasladar a los padres la situación para que acudan al especialista que consideren más adecuado para diagnosticar y tratar el problema. Estos pueden ser el pediatra, un neuropsicólogo o psicólogo clínico o bien un psiquiatra (Mena et al, 2006).

El TDA-H afecta de forma directa al aprendizaje de la lectura, la escritura, el cálculo y las matemáticas. En la lectura, el niño con TDA-H cometerá los siguientes errores (Mena et al, 2006):

- Omisiones: Olvida leer una letra, sílaba, palabra o incluso toda la frase.
- Adiciones: Añade letras, sílabas o palabras a lo que está leyendo.
- Sustituciones: Lee una letra, sílaba o palabra por otra.
- Dificultades ante algunos grupos consonánticos como tr/pl/bl/br, etc.
- Comprensión lectora deficiente.
- Desmotivación ante la lectura provocada por malas experiencias anteriores o fatiga.
- Lectura lenta o bien precipitada.
- Pérdida ante la lectura: sobretodo en las lecturas grupales es frecuente que no sepa continuar por donde se han quedado sus compañeros.

Como se puede observar, algunas de estas manifestaciones son muy similares a las de la dislexia por lo que es importante discernir bien entre los dos trastornos.

En la escritura presenta errores de tipo:

- Unión de palabras.
- Fragmentación.
- Adición de letras.
- Omisión de letras, sílabas o palabras.
- Sustitución de letras, sílabas o palabras.
- Repetición o rectificación de sílabas o palabras.
- Caligrafía pobre o desorganizada.
- Mayor número de faltas ortográficas.

Al igual que ocurría anteriormente, algunos de estos errores pueden ser confundidos con los errores típicos de la disgrafía por lo que es importante no realizar un diagnóstico erróneo.

En las matemáticas, las dificultades que presenta el alumno son (Sans, 2008):

- Pobre comprensión de los enunciados, debido a una lectura impulsiva o a la falta de atención durante la misma.
- Errores por descuido a la hora de aplicar el signo de las operaciones.
- Dificultad de abstracción de los conceptos matemáticos.
- Errores en el cálculo derivados de una respuesta impulsiva.

Lo mismo ocurre en este caso con la posible confusión con un diagnóstico de discalculia.

Según la *Guía TDAH para profesores* publicada por FEAADAH (2012), en el aula, el maestro de un niño con TDA-H deberá adaptar su metodología didáctica a este alumno de la siguiente manera:

- Las instrucciones se darán de una en una, de forma clara y concisa y asegurándose el contacto visual por parte del alumno. En cuanto sean resueltas se reforzará positivamente.
- Las explicaciones deberán ser motivadoras y dinámicas. También deberán estar estructuradas y organizadas. El maestro deberá asegurarse de que el alumno las ha entendido.
- Las tareas asignadas deberán tener un formato simple y claro. La supervisión y el refuerzo deberán ser constantes.

3. RESUMEN DE LA SITUACIÓN

La legislación vigente establecida tanto por el Estado como por la Comunidad Valenciana establece el protocolo de actuación a la hora de elaborar las ACIS para aquellos alumnos con Dificultades de Aprendizaje que les impidan mantener el ritmo estándar de la clase, tanto a nivel de objetivos como a nivel de contenidos. No obstante, se considera que las ACIS son el último recurso y que sólo se debe recurrir a ellas cuando el resto de medidas compensatorias han fracasado.

Esto nos lleva a plantear la pregunta ¿cuáles son y cómo se aplican estas medidas? Responder a esta pregunta es uno de los principales objetivos de este trabajo.

Por otra parte, existen diferentes Dificultades de Aprendizaje que podemos encontrar en el aula de Primaria, cada una de ellas con sus características individuales. Los datos estadísticos disponibles sobre sus incidencias se resumen en la siguiente figura

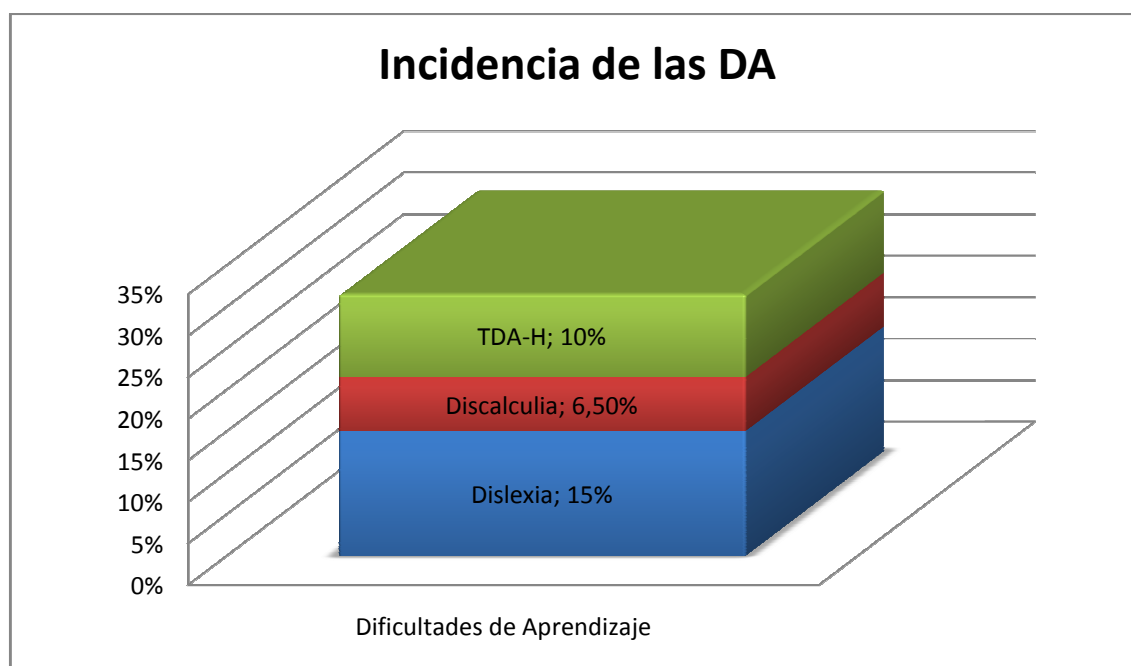


Figura 2: Incidencias de las Dificultades de Aprendizaje en el aula (Sans, 2008)

Como podemos observar en la figura 2, la dislexia es la dificultad de aprendizaje que más incidencia suele tener en las aulas de Primaria, siendo además uno de los trastornos que más retrasos provoca en los alumnos, ya que afecta a la expresión escrita y a la lectura.

El TDA-H también es muy común, siendo la dificultad de aprendizaje que más altera la convivencia en el aula. Esto hace que se requiera en ocasiones se prejuzgue a los alumnos que la padecen como niños revoltosos, inquietos y con ganas de llamar la atención. Lo que sin duda provoca el rechazo tanto por parte de los compañeros como por parte de los profesores.

Por todo lo expuesto, resulta fundamental no sólo la concienciación por parte de los docentes de esta realidad, sino también se hace patente la necesidad de una formación específica en estos temas.

III. MÉTODO

1. DISEÑO Y TIPO DE INVESTIGACIÓN

En este trabajo se aborda una investigación cualitativa de carácter etnográfico basada en la observación de los procedimientos empleados en la detección e intervención en casos de alumnos con Dificultades de Aprendizaje en el aula de Primaria.

Se ha elegido este tipo de investigación dado que se considera el más oportuno para analizar las realidades educativas dentro del aula sin intervenir de forma directa sobre ellas y porque permite obtener una “fotografía” de la situación que se pretende investigar. Según Goetz y LeComte (1988), citados por Bernardo y Calderero (2009), el objetivo de este tipo de investigación es *aportar datos descriptivos de los escenarios educativos, actividades y creencias de los participantes* (los alumnos).

El proceso de investigación etnográfico sigue las siguientes fases (Goetz y LeComte, 1988):

- Cuestiones relativas a la investigación y marcos teóricos preliminares.
- Acceso del investigador al escenario, selección de los informantes claves, inicio de las entrevistas y selección de las estrategias de obtención de la información y de registro.
- Recogida de la información.
- Análisis e interpretación de la información.

Para la presente investigación, el marco teórico queda establecido en el apartado anterior con la revisión de la bibliografía y más relevante según los informantes clave del proceso. El acceso del investigador al escenario se produce en el marco de las prácticas prelaborales establecidas en currículum del Grado de Maestro de Educación Primaria de la Universidad Internacional de La Rioja (UNIR). Los informantes claves a lo largo del proceso de investigación han sido los principales agentes que intervienen en el diagnóstico y tratamiento de los alumnos con Dificultades de Aprendizaje: una tutora, la maestra de pedagogía terapéutica y la psicopedagoga del centro escolar. Los medios de obtención de la información han sido la observación directa y las entrevistas no dirigidas con los informantes clave.

2. POBLACIÓN Y MUESTRA

En el caso concreto que nos ocupa, la población son los alumnos de Primaria del Reial Col·legi Escola Pia de Gandia con edades comprendidas entre los 6 y los 13 años. En este centro es donde se ha realizado la observación de los procedimientos a investigar y sus profesionales han sido entrevistados con el objetivo de ampliar los conocimientos sobre el objeto de la investigación a través de la recogida de datos.

En concreto, se ha entrevistado a la psicopedagoga del centro, a la maestra especialista en pedagogía terapéutica y a una tutora de alumnos con Dificultades de Aprendizaje.

El grupo observado que ha servido de muestra es el correspondiente a 3º de Primaria grupo A, donde en un total de 25 niños, 3 tenían TDA-H y 2 dislexia. En el caso de los alumnos con dislexia, uno de ellos la cursaba también con disgrafía.

Distribución de Alumnos en 3º A

■ TDA-H ■ Dislexia ■ Disgrafía ■ Sin DA

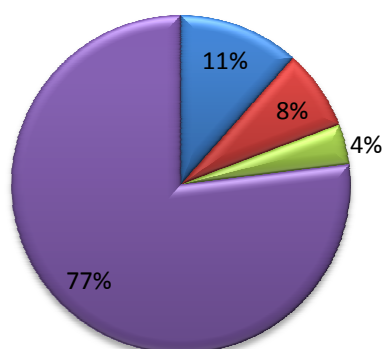


Figura 3: Distribución de los alumnos en 3º A según sus DA.

Según lo analizado en el apartado *Marco Teórico*, observamos que la incidencia de alumnos con Dificultades de Aprendizaje en esta aula se corresponde con los estudios realizados por Sans (2008).

3. TÉCNICAS E INSTRUMENTOS DE RECOGIDA DE INFORMACIÓN

3.1 Observación directa

La observación directa de la situación se ha realizado principalmente en el aula de 3^ºA de Primaria, donde se han podido comprobar los problemas a los que se enfrentan los alumnos con Dificultades de Aprendizaje en su día a día, así como los esfuerzos del personal docente por ayudarles.

Entre las dificultades más comunes a las que se enfrentan estos alumnos, se han observado las siguientes:

- Problemas para la comprensión de expresiones escritas como la formulación de problemas matemáticos.
- Dificultades en la correcta escritura de palabras.
- Confusión a la hora de escribir los números, siendo la más frecuente el escribirlas en modo espejo.
- Dificultades para el mantenimiento de la atención durante las explicaciones y la realización de ejercicios.
- Problemas de comportamiento con otros alumnos.

Por otra parte, también se ha realizado una observación directa de una sesión individualizada de la maestra de pedagogía terapéutica con los alumnos con dislexia. En ella se ha podido comprobar el método de trabajo que se emplea y cómo los alumnos pierden gran parte de la vergüenza que manifiestan en el aula cuando se trata de leer en voz alta. Esto es debido a que se encuentran en un entorno más controlado, con otros niños que tienen dificultades similares a las suyas.

En esta sesión se trabajó con fichas elaboradas por la propia docente de forma así como con ejercicios procedentes de cuadernillos de trabajo específicos para el tratamiento de la dislexia. Así, los alumnos debían, en primer lugar, leer las palabras escritas en las fichas en voz alta y a continuación escribirlas en la pizarra o en el cuaderno. La escritura debía realizarse resaltando mediante el subrayado la sílaba compleja. Según me comentó la maestra, esto servía para que tomaran conciencia de la parte complicada de la palabra y aumentara su atención a la hora de leerla y escribirla.

Otra de las actividades a realizar fue decir y escribir en la pizarra palabras que contuvieran determinadas sílabas.

Finalmente, el último ejercicio consistió en decir, escribir y leer palabras de la misma familia lingüística.

3.2 Entrevistas

La entrevista no dirigida o cualitativa ha de desarrollarse en un ambiente de conversación no directiva (Bernardo y Calderero, 2009). Por ello las entrevistas han tenido lugar en un entorno ajeno al centro escolar, con el objetivo de mantener una conversación relajada sobre el tema que nos ocupa.

Para ello, se ha respetado el proceso de la entrevista cualitativa que establecen Bernardo y Calderero (2009):

- Antes de la entrevista: se habló con cada uno de los entrevistados para establecer los objetivos de la entrevista.
- Durante la entrevista: se busca establecer un buen vínculo con el entrevistado para que se siente cómodo. Respecto a la recogida de la información, siguiendo a Ruiz (1996), se plantean preguntas abiertas, formuladas de forma indirecta y buscando la información de lo más amplio a lo más concreto. No se establece ningún guión previo sino que se va reencauzando la conversación de forma improvisada para alcanzar los objetivos de información que se buscan mientras se van tomando notas de lo hablado.
- Después de la entrevista: se registra la información de forma más sistemática, pasando *a limpio* las notas tomadas y organizándolas según un orden lógico.

Las entrevistas se realizan a las tres personas implicadas de forma directa en la intervención con los alumnos con Dificultades de Aprendizaje: la tutora, la maestra de pedagogía terapéutica y la psicopedagoga del centro.

En la entrevista con la **tutora**, ésta me comenta por un lado la situación de los 3 alumnos con TDA-H:

- Uno de ellos lleva tratamiento médico desde este curso y comenta el cambio experimentado por el alumno respecto al curso anterior, que ha pasado de ser incapaz de mantener la atención más de unos pocos minutos a estar perfectamente atento durante toda la clase. No obstante es un alumno que necesita levantarse en los cambios de hora y requiere de apoyo en el grupo de refuerzo debido, principalmente, al retraso arrastrado desde el primer ciclo de primaria.

- El segundo, es un alumno con el diagnóstico establecido pero que está pendiente de una operación auditiva para comenzar con el tratamiento médico del TDA-H. El problema auditivo de este alumno camufló durante un tiempo el TDA-H, ya que se consideraba que su falta de atención era por su ligera sordera en vez de por el trastorno de déficit atencional. En el momento de la entrevista y a la espera de la operación, el alumno se sentaba a primera fila, junto a la mesa de la maestra para intentar que mantenga el ritmo de la clase. Este alumno también sale al grupo de refuerzo en determinadas asignaturas.
- En último lugar está un alumno cuyo diagnóstico aún no es efectivo, pues aunque las pruebas realizadas por el centro dan positivo, en la reunión con los padres, éstos manifestaron su negativa a que el neuropediatra realizara el diagnóstico oficial ya que consideraban que su hijo no tenía ningún problema. Por lo que pude observar de forma directa, el comportamiento de este alumno sin ser malo, sí que dificulta la convivencia dentro del aula tanto con sus compañeros como con los docentes. La situación de este alumno en el momento de escribir este trabajo sigue siendo imprecisa, por lo que desde el centro no se ha podido llevar a cabo ninguna intervención.

Por otra parte, también se comentan los casos de las dos alumnas con dislexia, se da la circunstancia que ambas son alumnas que están repitiendo el curso:

- La primera alumna presenta un alto grado de dislexia que cursa con disgrafía. Esto provoca un retraso en la adquisición de conocimientos, ya que cuando lee no lo hace de forma correcta por lo que le cuesta comprender el texto leído. Además cursa con disgrafía lo que supone un problema añadido en las asignaturas de Lengua Castellana y Lengua Valenciana, donde los dictados y escritos son una parte fundamental de la nota. Esta alumna asiste al grupo de refuerzo de matemáticas y se le ha elaborado un ACIS para las dos asignaturas de lengua y trabaja con la profesora de pedagogía terapéutica dos veces por semana.
- La segunda alumna cursa su dislexia en menor grado que la anterior, aunque sigue considerándose un caso grave de dislexia. Al igual que la otra compañera, a ella también se le ha realizado un ACIS en las asignaturas de lengua. En este caso también se hace necesario el trabajo con la maestra de pedagogía terapéutica pero una única vez por semana.

La entrevista con la **maestra de pedagogía terapéutica** se centró principalmente en los mecanismos de detección de las Dificultades de Aprendizaje existentes dentro del aula.

Estos mecanismos de **detección** son diferentes en el caso de que los alumnos con Dificultades de Aprendizaje estén en el centro escolar desde la etapa de Infantil o sean alumnos de incorporación nueva en cualquier nivel de Primaria.

Para alumnos que están en el centro **desde Infantil** el proceso de detección es el siguiente:

- A través de la observación directa y el trabajo en el aula por parte de la maestra de Infantil: La maestra de Infantil es la que más tiempo pasa con los alumnos y es la primera en dar la voz de alarma ante la sospecha de cualquier caso de Dificultades de Aprendizaje. La comunicación con el gabinete psicopedagógico es fluida, lo que facilita la detección precoz de los casos.
- Evaluaciones trimestrales: Al comenzar el curso y posteriormente al finalizar cada trimestre, el gabinete realiza una evaluación de todos los alumnos. En el caso de la etapa de Infantil se trata de una evaluación tanto a nivel grupal como individual donde se examinan diferentes habilidades de los alumnos como el lenguaje o la psicomotricidad.
- Reuniones periódicas: Comenzando por las reuniones de evaluación inicial, en estas reuniones que se realizan a principio de curso, se comentan los resultados de la evaluación inicial de cada alumno en el momento en que son escolarizados por primera vez. Dicha evaluación sirve de punto de partida para el seguimiento de cada alumno y abre su expediente psicopedagógico en el centro que le acompañará hasta que finalice la Primaria. Posteriormente a estas reuniones, se programan reuniones mensuales o trimestrales entre los tutores y la psicopedagoga donde se comentan los posibles casos detectados en el aula por parte de la maestra y se decide como continuar. Estas reuniones se realizan a lo largo de toda la etapa de Infantil y de Primaria.
- Pruebas del lenguaje: A la edad de 4 años los niños pasan una prueba del lenguaje a nivel individual y con 5 años realizan otra prueba del lenguaje a nivel grupal. Esto sirve, junto con la evaluación inicial de los alumnos, para establecer una trayectoria en la adquisición del lenguaje y detectar aquellos casos que deben ser tenidos en cuenta al inicio de la etapa de Primaria.

- En casos muy evidentes de existencia de Dificultades de Aprendizaje, los alumnos pasan pruebas específicas a nivel individual en el gabinete psicopedagógico para establecer un diagnóstico e iniciar el proceso de apoyo al alumno. El primer paso de este proceso es informar a los padres del diagnóstico y solicitar su consentimiento para que el alumno reciba el refuerzo necesario dentro del centro escolar.

En el caso de **alumnos de incorporación nueva** procedentes de otros centros escolares, el protocolo de detección tiene otras características:

- A través de informes externos: Cuando un alumno llega de otro centro escolar traslada al nuevo colegio su expediente académico así como los informes psicopedagógicos con el resultado de las pruebas realizadas hasta ese momento por el antiguo gabinete psicopedagógico. En ocasiones, también traen consigo informes de otros profesionales como neuropediatras o psicólogos particulares.
- Observación directa y evaluaciones: En este punto, el alumno nuevo ya se ha incorporado completamente al protocolo de detección de los alumnos *antiguos* por lo que es observado por la tutora o el tutor para detectar los posibles casos de Dificultades de Aprendizaje. Al finalizar cada evaluación trimestral se observa si las notas arrojan algún indicio que pueda poner sobre aviso al equipo docente.
- Reuniones de coordinación de ciclo: Estas reuniones tienen un carácter periódico y reúnen a los tutores, los coordinadores de ciclo, al jefe de estudios y a la psicopedagoga o a la maestra de pedagogía terapéutica. En ellas se comentan los casos sospechosos y se decide cómo intervenir.
- Pruebas psicopedagógicas grupales: A lo largo de toda la etapa de Primaria se realizan pruebas de evaluación psicopedagógica a nivel grupal con el objetivo de hacer un seguimiento de todos los alumnos.

Respecto a la **intervención** con alumnos con Dificultades de Aprendizaje, la maestra de pedagogía terapéutica comentó el proceso *grosso modo*:

1. Propuesta del alumno para refuerzo: Se propone al alumno que haya suspendido alguna de las asignaturas instrumentales (matemáticas, lengua castellana o lengua valenciana) para que asista a las sesiones de refuerzo. Estas sesiones tienen lugar en el mismo horario en el que el grupo del alumno está realizando dicha asignatura; el alumno sale de su clase y pasa a otra aula donde recibe una atención más individualizada. Las clases de refuerzo no tienen necesariamente un carácter individual, sino que pueden ser grupales si hay más alumnos en la misma clase con

las mismas necesidades. Para que el alumno pueda asistir a refuerzo esta medida debe ser aceptada por sus padres, en caso de una negativa, el alumno no podría acceder a ella.

2. En el caso de que el alumno que asiste a refuerzo siga suspendiendo la asignatura y haya repetido un curso, se realizaría una Adaptación Curricular Individual Significativa (ACIS) a partir del segundo ciclo de Educación Primaria. El procedimiento para la realización de un ACIS viene marcado por la legislación vigente en la orden del 16 de julio de 2001 del Gobierno Valenciano.
3. En el caso de que el alumno apruebe, pero se sigan observando carencias en la materia se realizan sesiones de Integración, esto es, sesiones individuales con la maestra de pedagogía terapéutica con el objetivo de superar dichas carencias.
4. En el caso de que el alumno apruebe sin que se detecten más carencias, sería propuesto en el siguiente trimestre para que abandonara el refuerzo y se reincorporara al ritmo normal de su clase. Estos alumnos podrían volver a ser propuestos para refuerzo si al final de la evaluación en la que ya no asisten volvieran a suspender.

En último lugar se realizó la entrevista con la **psicopedagoga** del centro, en la que se habló con más detalle tanto de la detección como de la intervención:

- Respecto a las pruebas que se realizan tanto a nivel individual como grupal para la detección y seguimiento de los alumnos se utilizan las siguientes:
 - o WIPSI: Se trata de la Escala de Inteligencia de Wechsler para Preescolar y Primaria. Se trata de un test que mide el Coeficiente Intelectual Verbal, el Coeficiente Intelectual Manipulativo y el Coeficiente Intelectual Total.
 - o ITPA: Es el Test de Illinois de Aptitudes Psicolingüísticas. Su uso está pensado para detectar fallos o dificultades en la comunicación. Se compone de once subtest que miden las siguientes áreas: comprensión auditiva, comprensión visual, memoria secuencial visomotora, asociación auditiva, memoria secuencial auditiva, asociación visual, integración visual, expresión verbal, integración gramatical y expresión motora.
 - o BIL 3-6: Batería de Inicio a la Lectoescritura para niños de 3 a 6 años. Intenta medir, por un lado, habilidades que se han demostrado predictoras del éxito lector como los conocimientos fonológicos (rimas, contar sílabas, etc.) y el conocimiento alfabético (el nombre de las letras) y, por otro lado,

- habilidades facilitadoras de la lectura como son el conocimiento metalingüístico (reconocer palabras, frases y funciones de la lectura), habilidades lingüísticas (vocabulario, estructuras gramaticales, etc.) y procesos cognitivos (memoria secuencial auditiva y percepción).
- PROLEC: es la Batería de Evaluación de los Procesos Lectores. Pretende evaluar los procesos que intervienen en la comprensión lectora: identificación de letras, reconocimiento palabras, procesos sintácticos y semánticos.
 - TALEC: Test de Análisis de Lectura y la Escritura en Catalán. Esta prueba tiene como objetivo determinar los niveles generales y las características específicas de la lectura y la escritura de cualquier alumno en un momento dado del proceso de adquisición de la habilidad.
 - DST-J: Test para la Detección de la Dislexia en Niños. Es una batería de detección rápida de la Dislexia para niños de 6 años y medio a 11 años y medio. Está formado por doce subtest: nombres, coordinación, lectura, estabilidad postural, segmentación fonémica, rimas, dictado, dígitos inversos, lectura sin sentido, copia, fluidez verbal, fluidez semántica y vocabulario cuyas puntuaciones se combinan para dar un índice de riesgo en tres rangos: leve, moderado o grave.
- Respecto a la conveniencia y el proceso de realización de ACIS en alumnos, ésta se realiza si tras repetir un curso el alumno continúa suspendiendo una asignatura. La adaptación curricular se hace por áreas siguiendo el documento oficial propuesto por la Generalitat Valenciana. Además, para poder realizarla es necesario presentar una evaluación psicopedagógica del alumno a nivel individual. La propuesta de ACIS la realiza el profesor del área, que suele ser también el tutor o tutora del alumno junto con la maestra de pedagogía terapéutica y es el primero el responsable del alumno con ACIS.

4. CRONOGRAMA

La investigación realizada se llevó a cabo entre los meses de febrero a abril de 2012 siendo el primer paso y el que la motiva el acceso al grupo de alumnos entre los que se encuentran los niños con Dificultades de Aprendizaje mencionados anteriormente.

	Febrero'12	Marzo'12	Abril'12	Junio-Julio'12
Tareas de la Investigación	Acceso al grupo.			
	Primer contacto con los informantes clave			
		Entrevista con la Tutora		
		Primera entrevista con la maestra de P.T.		
			Segunda entrevista con la maestra de P.T.	
			Primera entrevista con la Psicopedagoga	
			Segunda entrevista con la Psicopedagoga	
				Sistematización de la información.

Figura 4: Cronograma de la investigación

Posteriormente se estableció el contacto con los informantes clave quienes además de la información relativa a la detección e intervención de los casos, colaboraron con bibliografía al establecimiento del marco teórico.

A continuación se realizaron las entrevistas en diferentes sesiones, adaptando las citas al horario y la disponibilidad de cada uno de ellos, procurando no interferir en su trabajo diario.

Finalmente se sistematizó la información tal y como se recoge en el presente documento, ordenando las ideas más relevantes.

5. PROCEDIMIENTO SEGUIDO EN LA INVESTIGACIÓN

El procedimiento que se ha seguido para la realización de esta investigación ha seguido el esquema del modelo etnográfico sugerido por Goetz y LeComte (1988):

1. Establecimiento de las cuestiones relativas a la investigación y el marco teórico.
2. Acceso al escenario (clase de 3º A del Reial Col·legi Escola Pia de Gandia), selección de los informantes clave (tutora del grupo, maestra de pedagogía terapéutica y psicopedagoga del centro) e inicio de las entrevistas.
3. Recogida de información a través de las notas tomadas en las diferentes entrevistas.
4. Análisis e interpretación de la información con la ordenación de ideas y sistematización de la información obtenida por parte de los informantes clave.

IV. PROPUESTAS DE MEJORA

Tras analizar la realidad que se vive en un centro de Educación Primaria respecto a los alumnos con Dificultades de Aprendizaje se realizan las siguientes propuestas de mejora que se estructuran en torno a tres ejes Familia-Sociedad, Maestros-Centro escolar y Administración Pública. Estos ejes son los principales agentes presentes en todo el proceso de detección e intervención con alumnos con Dificultades de Aprendizaje.

Familia y Sociedad:

- **Aumento de la conciencia social** sobre estos casos: Es frecuente que los padres, ante el diagnóstico de una Dificultad de Aprendizaje, tengan una reacción de rechazo y negación que dificulta y retrasa la intervención con sus hijos. Desde la Administración Pública se debería poner en marcha campañas de concienciación que eliminen el estigma social asociado a las Dificultades de Aprendizaje, incidiendo en la idea de que no suponen un retraso intelectual en el alumno, sino una necesidad de apoyo extra puntual en unas áreas concretas.
- **Implicación de las familias:** El trabajo que las familias pueden hacer en casa con el alumno, resulta de gran ayuda para aumentar la efectividad de la intervención realizada desde el centro escolar, por tanto es necesario implicar a las familias aportándoles material de trabajo, sugerencias de actividades dentro del hogar o guías de refuerzo de conductas positivas en sus hijos. Además es importante dar a las familias un conocimiento sobre este tema que les tranquilice y les sirva de guía. Esta formación podría estructurarse de la siguiente forma a lo largo de un curso académico:

Inicio del curso	Final del primer trimestre	Inicio del segundo trimestre	Final del segundo trimestre	Inicio del tercer trimestre	Final del tercer trimestre
Dificultades de Aprendizaje: Qué son y cuáles existen	Signos de alarma y qué hacer ante la Dislexia	Signos de alarma y qué hacer ante la Disgrafía	Signos de alarma y qué hacer ante la Discalculia	TDA-H qué es y qué causas tiene.	Signos de alarma y qué hacer ante el TDA-H

Figura 5: Tabla de sesiones propuesta para la formación de los padres.

La formación estaría dirigida a aquellos padres que, teniendo o no un hijo con Dificultades de Aprendizaje, estén interesados en ampliar sus conocimientos sobre este tema.

Las sesiones deberían tener una duración de 45-60 minutos. Si el centro dispone de una escuela de padres, se podría integrar esta formación dentro del plan de dicha escuela, en caso contrario, se podría organizar una escuela de padres que dé cabida tanto a esta formación como a otra que pueda surgir de las necesidades de los padres.

Maestros y Centro Escolar:

- **Mayor formación específica de los maestros** de Educación Primaria en materia de Dificultades de Aprendizaje: En muchas ocasiones los maestros carecen de una formación suficiente en esta materia como para dar una respuesta rápida ante los primeros síntomas de Dificultades de Aprendizaje. Hoy por hoy, la necesidad de establecer primero un contacto con la maestra de Pedagogía Terapéutica o con el gabinete psicopedagógico del centro para comentar los casos, provoca un retraso en la detección y en la intervención que perjudica a los alumnos con Dificultades de Aprendizaje.
- **Elaboración de una guía para docentes:** Bien exclusiva de cada centro o coordinada desde la Conselleria de Educació a nivel autonómico o desde el Ministerio de Educación, Ciencia y Deporte a nivel nacional, sería interesante dotar a los maestros con una guía que recogiera los signos de alarma ante los que deben estar atentos para la detección precoz de los casos de Dificultades de Aprendizaje dentro del aula. Esta guía debería recoger los signos de alarma de las Dificultades de Aprendizaje más frecuentes en el aula: Dislexia, Disgrafía, Discalculia y TDA-H; así como las pautas para una intervención precoz mientras se realizan los trámites administrativos oportunos.

A grandes rasgos, esta guía podría contener:

1. Definición de las Dificultades de Aprendizaje.
2. Signos que indican un posible caso de Dislexia.
3. Procedimiento de confirmación.
4. Actividades en el aula para la mejora de la Dislexia
5. Signos que indican un posible caso de Disgrafía

6. Procedimiento de confirmación.
7. Actividades en el aula para la mejora de la Disgrafía
8. Signos que indican un posible caso de Discalculia.
9. Procedimiento de confirmación.
10. Actividades en el aula para la mejora de la Discalculia
11. Signos que indican un posible caso de TDA-H.
12. Procedimiento de confirmación.
13. Actividades en el aula para la mejora del TDA-H
14. Consejos para comunicar el diagnóstico a los padres.

- **Acogida de nuevos maestros y formación de los existentes por parte del centro:** En el momento de la incorporación de un nuevo docente al centro escolar y como parte del plan de acogida del centro, se le debería hacer una sesión individual o bien grupal si hay más de una incorporación, donde se le facilite la guía para docentes comentada anteriormente y se le explique los pormenores de cada una de las Dificultades de Aprendizaje más comunes en el aula.
Para aquellos maestros que ya están trabajando en el centro se podrían realizar una serie de sesiones en pequeños grupos donde se dé toda la información pertinente para la detección precoz de las Dificultades de Aprendizaje dentro del aula.

Administración Pública:

- **Aumento de los recursos humanos y materiales** en los centros escolares: Tal y como relata la Psicopedagoga del centro en su entrevista, ella es la única encargada de realizar las pruebas necesarias para la detección y el seguimiento de las Dificultades de Aprendizaje a todos los alumnos del centro. Una mayor dotación de recursos humanos y materiales agilizarían esta labor y permitirían una intervención más eficaz y personalizada en los alumnos con Dificultades de Aprendizaje.
Actualmente los centros escolares cuentan con un único Psicopedagogo para cubrir las etapas de Infantil, Primaria y cada vez más Secundaria y Bachiller. Esto nos da un ratio de entre 400 y 700 alumnos para un único profesional. Según los datos estadísticos de incidencia de las Dificultades de Aprendizaje vistos en este trabajo, encontramos que aproximadamente el 10% de los alumnos padecen alguna de ellas,

lo que implica entre 40 y 70 alumnos con algún tipo de Dificultad de Aprendizaje, para un profesional que debe repartir su tiempo entre pruebas grupales en cada etapa, pruebas individuales, elaboración de informes de todos los alumnos al principio y al final del curso, etc. Añadiendo un Psicopedagogo más al centro se podría dedicar una hora semanal a cada alumno con Dificultades del Aprendizaje en las etapas de Infantil y Primaria. Esto, indudablemente ayudaría a conseguir una atención mucho más individualizada.

V. CONCLUSIONES

En primer lugar debemos retomar los objetivos que se pretendían conseguir con esta investigación. El objetivo general era conocer las Dificultades de Aprendizaje más comunes en el aula de Primaria, mientras que en los objetivos específicos encontrábamos los siguientes:

1. Reconocer las manifestaciones de las Dificultades de Aprendizaje más comunes en el aula de primaria.
2. Conocer los procedimientos de detección disponibles para el maestro de primaria.
3. Conocer los procedimientos de intervención disponibles en el centro escolar.
4. Repasar la legislación vigente que regula la intervención en casos de Dificultades de Aprendizaje en el centro escolar.
5. Conocer los pronósticos de los alumnos con Dificultades de Aprendizajes.
6. Proponer aspectos de mejora en la detección e intervención en los casos de Dificultades de Aprendizaje.

Repasándolos se puede afirmar que se ha conseguido el objetivo general de conocer las Dificultades de Aprendizaje más comunes en el aula de Primaria de un centro convencional ya que se ha profundizado en la información existente sobre las Dificultades de Aprendizaje más comunes en el aula del centro escolar estudiado, siendo estas la dislexia, la disgrafía, la discalculia y el TDA-H. Especialmente se han tenido en consideración las aportaciones realizadas por Sans (2008), por la que se ha encontrado tanto una explicación clara de cada una de las Dificultades de Aprendizaje, así como su incidencia a nivel estadístico en el aula; por Aragón (2005), por la que se han conocido los errores más frecuentes que comete un alumno con dislexia; y Mena et al. (2006), por la que se han conocido las características más destacables que presentan los alumnos con TDA-H. Asimismo la observación directa y la investigación llevada a cabo en el centro escolar ha resultado fundamental para conocer la realidad de los alumnos con Dificultades de Aprendizaje,

En cuanto a los objetivos específicos:

- Gracias a la información recogida y a la observación de los alumnos en su día a día se puede afirmar que se pueden reconocer las manifestaciones de las Dificultades de Aprendizaje más comunes.

En el aula se ha visto que los alumnos con dislexia presentan, sobretodo, escrituras con grafismos pobres así como una lectura lenta y trabajosa, ambas características son coincidentes con las planteadas por Sans (2008), además presentan también algunas de las confusiones silábicas y de letras que destaca Aragón (2005).

En cuanto a los alumnos observados con TDA-H en el aula de Primaria, su comportamiento destacaba principalmente por una agitación continua así como por ser alumnos con grandes dificultades para mantener la concentración. Estos comportamientos son descritos por Mena et al (2006).

La capacidad de reconocer las manifestaciones de las diferentes Dificultades de Aprendizaje resultará de gran importancia a la hora de detectar de forma precoz a los alumnos que la padezcan.

- A través de las entrevistas realizadas y de la observación de una sesión de intervención de la dislexia se conocen tanto los procedimientos de detección como los de intervención para los casos de Dificultades de Aprendizaje.

En el caso de la detección, se han analizado junto con la Psicopedagoga del centro las diferentes pruebas diagnósticas empleadas en el centro. Por otra parte, junto con la maestra de Pedagogía Terapéutica se han detallado los diferentes mecanismos de los que dispone el centro para detectar los casos de Dificultades de Aprendizaje tanto en alumnos que han cursado Educación Infantil en el mismo centro como en alumnos de incorporación nueva en Primaria.

Respecto a la intervención, se ha analizado el protocolo existente que consiste en la inclusión, en primera instancia, del alumno en el grupo de refuerzo, para posteriormente elaborar un ACIS en los casos en los que sea necesario.

- Se ha repasado la legislación vigente que regula la intervención con los alumnos con Dificultades de Aprendizaje y establece los protocolos de actuación para unificarlos en todos los centros escolares de la Comunidad Valenciana.
- Tras haber analizado toda la información recogida, se han realizado una serie de propuestas de mejora articuladas en tres ejes: familia-sociedad, maestros-centro escolar y Administración Pública. Entre las propuestas de mejora realizadas se pueden destacar por su importancia la formación de los padres y la elaboración de una guía orientativa para los maestros que permita una detección e intervención

precoz en los casos de Dificultades de Aprendizaje así como una mejor atención personalizada para estos alumnos.

En lo referente al objetivo 6 *Conocer los pronósticos de los alumnos con Dificultades de Aprendizajes* y tras las entrevistas realizadas podemos afirmar que es irrealizable conocer el pronóstico de estos alumnos dado que las diferencias interindividuales así como la implicación de las familias en mayor o menor grado hacen que cada estudiante con Dificultades de Aprendizaje tenga un pronóstico propio y no extrapolable.

V. PROSPECTIVA

Tras analizar toda la información recogida en este proyecto, surgen diferentes posibilidades a la hora de proponer nuevas investigaciones:

1. **Reformulación del material de enseñanza de la lectoescritura:** Partiendo como modelo de las fichas de conciencia fonológica con las que se trabaja en la recuperación de la dislexia, se puede estudiar si una reformulación del material de enseñanza de la lectoescritura para hacerlo más similar a estas fichas reduce la incidencia de la dislexia. Esta reformulación debería estar orientada a aumentar la conciencia fonológica de los alumnos desde el último ciclo de Educación Infantil. Por otra parte, podría resultar interesante conocer si la enseñanza de la lectura en la etapa de Infantil, partiendo de fichas de conciencia fonológica, podría reducir la tasa de alumnos con dislexia en las aulas de Educación Primaria. La hipótesis de partida podría ser: El trabajo de conciencia fonológica en el último ciclo de Educación Infantil reduce la incidencia de la dislexia en la etapa de Primaria.
2. **Comparativa de protocolos de actuación en las diferentes Comunidades Autónomas:** En esta investigación se ha estudiado el protocolo de actuación que se aplica en la Comunidad Valenciana, pero sería muy enriquecedor comparar los diferentes protocolos que existen en otras Comunidades Autónomas en el tratamiento de las Dificultades de Aprendizaje.

VI. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Referencias bibliográficas citadas:

Aguilera, A. y García, I. (2004). *El concepto de dificultades de aprendizaje*. Madrid: McGraw-Hill.)

Aragón, L.E. (2005). *Intervención con niños disléxicos*. México: Editorial Trillas.

Bernardo, J. y Calderero, J.F. (2009). *Aprendo a investigar en educación*. Madrid: Ediciones Rialp.

Ciudad-Real Núñez, G. y Martínez Camacho, M., (2010). *Orientación Andujar*. Recuperado el 25 de julio de 2012 de <http://orientacionandujar.wordpress.com>

Conselleria de Cultura, Educació i Ciència. DECRETO 39/1998, del 31 de marzo, del Gobierno Valenciano, de ordenación de la Educación para la Atención al alumnado con Necesidades Educativas Especiales. DOGV nº 3.224 de 17.04.1998

Conselleria de Cultura, Educació i Ciència . DECRETO 111/2007, de 20 de julio, del Consell, por el que se establece el currículo de la Educación Primaria en la Comunitat Valenciana. DOGV nº 5.562 de 24.07.2007

Conselleria de Cultura, Educació i Ciència. ORDEN de 16 de julio de 2001 por la que se regula la atención educativa al alumnado con necesidades educativas especiales escolarizado en centros de Educación Infantil (2º ciclo) y Educación Primaria. DOGV nº. 4.087 de 17.09.2001.

Conselleria de Cultura, Educació i Ciència. ORDEN de 15 de mayo de 2006, de la Conselleria de Cultura, Educación y Deporte, por la que establece el modelo de informe psicopedagógico y el procedimiento de formalización. DOGV nº 5.270 de 31.05.2006.

Fawcett, A. J. y Nicholson, R. I. (2010). *DST-J: Test detección dislexia niños*. Madrid: Tea Ediciones

Fernández J.L. (1997). *Procesos Psicológicos Básicos: Psicología General I*. Madrid: Editorial Sanz y Torres.

First, M. B. (2000). *DSM-IV TR: Manual diagnóstico y estadístico de los trastornos mentales*. Barcelona: Masson.

Goetz, J. P. y LeComte, M.D. (1988). *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa*. Madrid: Ediciones Morata.

Ministerio de Educación y Cultura. LEY 13/1982, de 7 de abril, de Integración Social de los Minusválidos. BOE nº 103 de 30.04.1982

Ministerio de Educación y Ciencia. LEY ORGANICA 9/1995, de 20 de noviembre, de la participación, la evaluación del gobierno de los centros docentes. BOE nº 278 de 21.11.1995.

Kirk, Samuel A. (1962). *Educating Exceptional Children*. Boston: Houghton Mifflin.

Kirk, S. A., McCarthy, J. J. y Kirk, W.D. (2009). *Itpa. Test Illinois De Aptitudes Psicolingüísticas*. Madrid: Tea Ediciones

Mena, B. et al. (2006). *Guía práctica para educadores: El alumno con TDA-H*. Madrid: Mayo.

Ministerio de Educación y Ciencia. REAL DECRETO 1513/2006, de 7 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas de la Educación primaria. BOE nº 293 de 08.12.2006.

Ramos, J.L y Cuetos, F. (1996). *PROLEC: Batería de Evaluación de los Procesos Lectores*. Madrid: Tea Ediciones

Sans, A. (2008). *¿Por qué me cuesta tanto aprender?* Barcelona: Edebé

Selles, P. (2009). *BIL 3-6. Batería de inicio a la lectura para niños de 3 a 6 años*. Madrid: ICCE.

Toro, J. y Cervera, M. (1991). *T.A.L.E.C.: Test d'analisi de lectura i escriptura en catala*. Madrid: Antonio Machado.

Wechsler, D. (2009). *Wippsi III: Escala de Inteligencia de Wechsler para Preescolar y Primaria*. Madrid: Tea Ediciones.

Referencias bibliográficas consultadas

- Del Barrio, M.V. (1988). *El lenguaje y sus perturbaciones*. Valencia: editorial Promolibro.
- Fernández, S. (1990). Diagnóstico Curricular y Dificultades de Aprendizaje. *Psicothema* vol. 2 (nº 1) pp 37-56.
- Fernández, S. (1995). La percepción del profesor como indicador de las Dificultades de Aprendizaje. *Psicothema* vol. 7 (nº 2) pp 309-316.
- Junqué, C., Bruna, O. y Mataró, M. (2004). *Neuropsicología del lenguaje. Funcionamiento normal y patológico. Rehabilitación*. Barcelona: Massons.
- Martí, A. (2007). *Psicología del Pensamiento y del Lenguaje*. Material no publicado.
- Prats, J. (2005). Impulsivos, no maleducados. *El País*, 12 de marzo de 2005.
- Pérez, M. (2010). Dificultades de Aprendizaje. *Innovación y Experiencia Educativa* nº 35.
- Universidad Católica de Valencia (2007). *Prácticas de Psicología del Lenguaje: Trastornos del Lenguaje*. Material no publicado.

VII. ANEXOS

1. FICHA DE OBSERVACIÓN DIRECTA

Alumno: _____ Fecha: _____

Dificultad de Aprendizaje: _____

Entorno de Observación: _____

Notas:

[illegible]

2. FICHA DE ENTREVISTA

Nombre:

Puesto: _____ Fecha: _____

Tema de la entrevista:_____

Notas:

This image shows a single sheet of white paper with horizontal ruling lines. The lines are evenly spaced and run across the width of the page. There are no margins, text, or other markings on the paper.

3. EJEMPLO 1 DE ACTIVIDAD PARA TRABAJAR LA DISLEXIA

¿Qué palabras se te ocurren con las siguientes sílabas? Escríbelas

Bla	Ble	Bli	Blo	Blu

Bra	Bre	Bri	Bro	Bru

4. EJEMPLO 2 DE ACTIVIDAD PARA TRABAJAR LA DISLEXIA

Escribe palabras de la misma familia lingüística

Jugar	Nube	Zapato	Calor	Color