

## **Dificultades específicas del aprendizaje en Educación Primaria. La importancia de la formación de los futuros docentes**

Lorenzo Antonio Hernández Pallarés<sup>1</sup> y Laura Moñino Belando

EOEP Específico de Dificultades del Aprendizaje.

### **Resumen**

En este artículo pretendemos abordar la importancia que tiene la formación de los futuros docentes con relación a su labor profesional dentro del actual sistema educativo y cómo pueden influir en la enseñanza de los alumnos que presentan dificultades específicas del aprendizaje (DEA) dentro del aula ordinaria. Para ello, realizamos un análisis de las guías docentes del grado de Educación Primaria en la Universidad de Murcia, así como una entrevista a 18 alumnos matriculados en el último curso para comprobar el nivel de relación entre los créditos destinados a la enseñanza de DEA y su aprendizaje por parte de los futuros docentes. Asimismo, a partir de los resultados, exponemos una serie de aspectos que consideramos que podrían mejorar la calidad de la formación dentro del grado de Educación Primaria y la obtención de una consolidación dentro de las competencias del futuro docente.

Palabras clave: educación universal, dificultad en el aprendizaje, formación de docentes y estudiante de primaria.

---

<sup>1</sup> EOEP Específico de dificultades del Aprendizaje. Conserjería de Educación, Formación y Empleo. Región de Murcia.

# Specific learning difficulties in Elementary School. The importance of the training of future teachers

## Abstract

In this article we intend to address the importance of the training of future teachers in relation to their professional work within the current education system and how they can influence the teaching of students who are in the specific learning disabilities (SLD) in the ordinary classroom. To do this, we conducted an analysis of teaching guides of primary education degree from the University of Murcia, moreover we interviewed to 18 students of the last course because we wanted to evaluate the level of relationship between credits of teaching in SLD and the student's learning about this concept. In addition, as from the used of results obtained, we present a series of events that we believe could improve the quality of training within the primary education degree and it will affect to the consolidation of the future teacher's competencies.

Keywords: universal education, learning disabilities, teacher education and primary school students.

## Introducción

Comenzaremos contextualizando el tema a tratar a partir de la idea general que indican Díaz (2014) y García y Moreno (2014) sobre el desafío que tiene el actual sistema educativo respecto a la realidad de las aulas, así como el hecho de cómo la ignorancia por parte de la población educativa afecta a la homogeneización social dentro de las aulas y, por ende, a la creación de situaciones desfavorables para aquellos alumnos que no se encuentran dentro de este rango de homogeneización creado (Actis, De Prada y Pereda, 1997). Asimismo, por un lado, queremos hacer alusión a Quintana (2007) y a la importancia que le da a la introducción de los alumnos dentro del aula ordinaria, puesto que se fomenta la inclusión en todos los ámbitos presentes en el centro educativo y, por otro lado, a la necesidad de una formación adecuada e innovadora por parte de los docentes que permita adaptar los contenidos y competencias curriculares según las necesidades educativas que presenten sus alumnos, tal y como subraya Perlado (2019).

Es por ello que, teniendo en cuenta la importancia de la formación del docente de cara a su labor profesional, Guaypatin, Arias, Montaluisa, Cadena y Ramiro (2017) hacen especial hincapié en que los docentes son una pieza fundamental en la enseñanza de los conocimientos y cuyo rol es el de empatizar

con los alumnos y sus necesidades, favoreciendo, de este modo, el aprendizaje de los contenidos tratados en cada una de las materias. De este modo, tal y como señala Hernández Pallarés (2012), el reciclaje y actualización permanente de los docentes para atender las necesidades educativas de las dificultades específicas del aprendizaje (DEA) son fundamentales para evitar una falsa igualdad dentro del sistema educativo.

Inclusión educativa, su importancia en la vida académica de los alumnos con dificultades específicas del aprendizaje

Con el aumento de alumnos con necesidades educativas dentro de las instituciones se fue desarrollando progresivamente un sistema educativo el cual promueve la equidad y la educación inclusiva, por tanto, se fue incluyendo la idea de una educación adecuada a las características y necesidades de los alumnos, independientemente de sus dificultades ya fuesen físicas, psíquicas, culturales o socioeconómicas (Defior, Serrano y Gutiérrez, 2015).

Asimismo, tal y como resalta Blanco (2006), durante la etapa de escolarización los alumnos no son los que se deben de adaptar al sistema al que son introducidos, sino que es el propio sistema educativo el que se debe de adaptar a sus necesidades para favorecer su participación y aprendizaje, siendo esta idea la que pretende lograr la inclusión en las aulas. A su vez, la educación inclusiva reconoce la necesidad que existe de transformar las culturas, las políticas y las prácticas dentro de los centros educativos para acoger las diversas necesidades de cada uno de los estudiantes, así como contemplar la eliminación de barreras que impidan la expansión de los objetivos del propio educando. Este concepto viene recogido por la UNESCO (2017) la cual especifica que el fin de la inclusión es la de “ayudar a superar los obstáculos que limitan la presencia, la participación y los logros de todos los y las estudiantes” (p.13). Además, la educación inclusiva desarrolla habilidades y vínculos sociales, como menciona González Gil (2011). Por ello, es importante tener en cuenta, tal y como resalta Arnaiz (2009), que todas estas medidas de inclusión y apoyo deben de ser reconocidas como herramientas para responder a la diversidad, que pueden afectar en mayor o menor grado en la inclusión del alumnado según su especificidad y frecuencia de uso. Además, debemos de tener en cuenta que la elección y empleo de cada una de ellas debe de realizarse lo más individualizada posible para que sea lo más adecuada y beneficiosa para el alumno que la recibe.

Dificultades específicas del aprendizaje (DEA): definición y tipos

Las dificultades específicas del aprendizaje (DEA) comenzaron a diferenciarse de otros trastornos a principios del siglo pasado a partir de los estudios realizados con niños que presentaban ciertos problemas del aprendizaje

en la lectura. En la actualidad, nos encontramos con dos manuales creados por dos organizaciones diferentes donde se registran su propia descripción de las dificultades específicas del aprendizaje, por un lado, encontramos el manual CIE-10 desarrollado por la Organización Mundial de la Salud (OMS) y, por otro lado, el DSM-V de la American Psychiatric Association (APA).

En la CIE-10 se encuentra la DEA dentro de la subcategoría F81 titulada Trastornos específicos del desarrollo del aprendizaje escolar. Dentro de esta subcategoría podemos encontrar varios subtipos diferentes según la sintomatología de cada persona.

- F81.0: Trastorno específico de la lectura.
- F81.1: Trastorno específico de la ortografía.
- F81.2: Trastorno específico del cálculo.
- F81.3: Trastorno mixto del desarrollo del aprendizaje escolar.

Por otro lado, en el manual DSM-V define el trastorno específico del aprendizaje como un déficit específico de la capacidad para percibir o procesar información de manera eficaz y precisa, se manifiesta durante los años escolares y se caracteriza por dificultades en el aprendizaje de aptitudes académicas básicas en lectura, escritura y matemáticas. Dentro de este manual encontramos tres subtipos según la sintomatología que presente cada persona.

- 315.00: Con dificultades en la lectura.
- 315.2: Con dificultad en la expresión escrita.
- 315.1: Con dificultad matemática.

Asimismo, queremos incluir una clasificación propia que ha sido publicada en la Resolución de 30 de julio de 2019 donde se tratan estas dificultades como propias del aprendizaje y constan de los siguientes subtipos:

- Dificultad específica del aprendizaje del lenguaje oral (expresivo y/o comprensivo).
- Dificultades específicas del aprendizaje de la lectura (vía fonológica o vía ortográfica).
- Dificultades específicas del aprendizaje de la escritura (letra y/u ortografía)
- Dificultades específicas del aprendizaje matemáticas (lógica-matemática y/o cálculo).
- Dificultades específicas del aprendizaje sensorio-motor manipulativo, pragmático, procesal o no-verbal (ahora DEA procedimental no verbal).

No obstante, es importante destacar que las DEA pueden ir asociadas a otras patologías como ocurre en el caso del trastorno específico del lenguaje (TEL) o en los trastornos por déficit de atención e hiperactividad (TDA-H), tal y como señala Miranda (2012) en su conferencia sobre dificultades de aprendizaje, rendimiento y TDA-H. Por tanto, dentro de esta categoría se recogen algunas que pueden presentarse junto con las DEA, las cuales son:

- Alumnos con inteligencia límite.
- Trastornos por déficit de atención e hiperactividad (TDA-H).

- Dificultades del aprendizaje por experiencias adversas a la infancia.

Actualidad de las DEA. Prevalencia de las dificultades específicas del aprendizaje y leyes educativas vigentes

A día de hoy, tenemos que tener especial consideración en la realidad que se presenta en las aulas, para ello nos hemos apoyado en la literatura, a destacar el Manual diagnóstico y estadístico de los trastornos mentales (DSM-V, 2014) y a Defior, Serrano y Gutiérrez (2015), los cuales indican que se ha incrementado el número de alumnos con DEA en edad escolar siendo entre el 5 y el 15 % de los niños de edad escolar. Por otro lado, según los datos obtenidos del Plumier, los alumnos matriculados en la Región de Murcia diagnosticados con DEA son 13807, lo que supone un aumento de 643 alumnos en comparación a las cifras registradas en el año 2018. Mientras que en el estudio realizado por Carrillo, Miranda, Pintado y Leal (2012) en los cursos de 4.º y 6.º de Educación Primaria de 19 colegios del municipio de Molina de Segura (Murcia) se pudo comprobar que de los 1257 participantes del estudio 129 presentaban un retraso grave en la eficiencia lectora, lo que supone un 10% de la población escolar de estos cursos.

Por este motivo, debemos tener en cuenta el cambio progresivo en el sistema educativo y la introducción de las DEA en las aulas ordinarias, por ello, vemos conveniente realizar una breve revisión de las leyes educativas en España a nivel de inclusión educativa en primaria. Dentro de estas leyes abordaremos aquellas que siguen vigentes en la actualidad y que recogen artículos focalizados en DEA, entre las que encontramos la Ley Orgánica de Educación (LOE) y la Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE). La LOE (LOE, 2006, p. 17168) hace “énfasis en la atención a la diversidad del alumnado, en la atención individualizada, en la prevención de las dificultades de aprendizaje y en la puesta en práctica de mecanismos de refuerzo tan pronto como se detecten”. Igualmente, indica que las administraciones educativas deben asegurar los recursos necesarios para lograr el máximo desarrollo de las capacidades personales de los educandos, así como los objetivos establecidos a nivel curricular. Posteriormente, se redactó la LOMCE donde se recogen algunos artículos y especificaciones sobre estas dificultades, entre ellos queremos hacer especial alusión al artículo 79 bis, el cual se centra en los alumnos con DEA.

Por otro lado, a nivel regional nos encontramos con diversas leyes entre las que destacamos el Decreto n.º 259/2009, 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; con el Decreto n.º 198/2014, de 5 de septiembre, por el que se establece el currículo de Educación Primaria, aparecen varios artículos donde se especifican que la intervención educativa debe poner énfasis en la atención personalizada, prevención, realización de diagnósticos y puesta en práctica (artículo 12.4 y 16) y las funciones del tutor

con relación al proceso de aprendizaje, detección precoz, asesoramiento y colaboración en DEA y TDA-H (artículo 14.4 y 16); con la Orden de 24 de marzo 2015, de la Consejería de Educación, Cultura y Universidades por la que se crea el Equipo de Orientación Educativa y Psicopedagógica Específico de DEA y TDAH; y con la Resolución de 30 de julio de 2019 de la Dirección General de Atención a la Diversidad y Calidad Educativa por la que se dictan instrucciones para la identificación y la respuesta educativa a las necesidades del alumnado que presenta dificultades de aprendizaje.

### Dificultades de los docentes en las aulas de los centros educativos

Una vez indicada la prevalencia de alumnos con DEA que podemos encontrar en los centros y las leyes vigentes en el actual sistema de educación, es importante tener en cuenta la realidad de las aulas por parte de los tutores y los profesores de apoyo. Para ello destacamos, por un lado, a García y Moreno (2014), los cuales, a partir de una investigación en diversos centros educativos, pudieron comprobar que cuando la escuela presenta diversidad en sus educandos, un currículo organizado y sistemas de participación y prácticas educativas basadas en la igualdad, era cuando se fomentaba el desarrollo personal y el aprendizaje de los alumnos; y por otro lado, a Pascual (2003) que recoge algunas de las dificultades que perciben los docentes en su desempeño profesional para generar un entorno heterogéneo, tal y como describen los anteriores autores, y las cuales son expuestas a continuación.

Tabla 1

#### *Dificultades del profesor tutor y profesor de apoyo*

| <b>Profesor tutor</b>  | <b>Profesor de apoyo</b>   |
|--|--|
| Falta de formación para un buen funcionamiento en su vida laboral  | Limitaciones temporales en el apoyo y asesoramiento para docentes y padres                                   |
| Dificultades para llevar a cabo las adaptaciones curriculares por modificar el ritmo y esquemas de trabajo | Falta de relación entre el trabajo realizado en el aula de apoyo y el que se desarrolla en el aula ordinaria |
| Tiempo limitado para una intervención adecuada a las necesidades de los alumnos                            | Su formación previa no es del todo adecuada para la actualidad de las escuelas                               |
| Bajas expectativas en el área académica  |  |
| Conductas disruptivas en el aula   |  |

Asimismo, dentro de los resultados pertenecientes al artículo de Pascual (2003), los docentes especializados en educación especial indican que reciben su formación a partir de asignaturas que clasifican los déficits de una manera

poco práctica por centrarse en características puras y no en la posible diversidad dentro de un mismo diagnóstico. Mientras que la formación de los docentes de aulas ordinarias se viene limitando a un máximo de dos asignaturas que tratan sobre la diversidad en el aula. Es por este motivo por el que consideran que es necesaria una formación sobre los distintos tipos de diversidad en el alumnado para todos los docentes presentes tanto en aulas específicas como en ordinarias y se lleve a cabo durante toda la carrera académica.

En esta misma línea, encontramos en el artículo de Candeias y Cubo (2008) una serie de encuestas donde indican que la mayoría de los profesores consideran que la formación que poseen es adecuada para trabajar con las discapacidades a las que se enfrentan, pero necesitan formación destinada a la enseñanza adecuada para los alumnos con Necesidades Educativas Especiales. Además, advierten que, a nivel general, los profesores tienen falta de formación/información en el área de Educación Especial y que a veces se preocupan por planificar las clases y adaptarlas particularmente a cada discapacidad con antelación. Asimismo, los profesores cuya formación se ha centrado en Educación Especial tienen mejores resultados curriculares que aquellos profesores que no se han especializado en esta rama.

### Marco empírico

Apoyándonos en los contenidos expuestos anteriormente, hemos querido comprobar el nivel de formación en DEA de los futuros docentes de Educación Primaria en la Universidad de Murcia. Por ello, hemos comprobado si el temario, a partir de las guías docentes facilitadas por la facultad, ofrecen un contenido interdisciplinar y específico en las asignaturas abordadas a lo largo de toda la carrera, así como conocer cómo se desenvuelven los alumnos de último grado cuando se les presenta un caso práctico de DEA, puesto que tal y como indicaban Díaz, Figueroa y Tenorio (2007) el docente debe de ser capaz de actuar de forma adecuada y en el momento según la situación en la que se encuentre. A su vez, creemos que es fundamental conocer la opinión de los propios alumnos sobre su formación académica puesto que, como indica Susinos y Ceballos (2012), deberá de tenerse en consideración las valoraciones de los estudiantes no solo como fuentes para recabar datos, sino como un pilar fundamental en el cambio dentro del sistema académico.

### Objetivos

- Analizar el grado de formación en DEA en el Grado de Educación Primaria.
  1. Comprobar el número de asignaturas que incluyen contenido sobre DEA.
  2. Averiguar el nivel de conocimiento sobre DEA que tienen los

alumnos de último curso del Grado de Educación Primaria.

3. Conocer la opinión de los alumnos y futuros docentes sobre su formación académica universitaria.

#### Metodología: muestra, contexto e instrumento

A la hora de realizar nuestra investigación hemos tomado como muestra un total de 18 sujetos pertenecientes al grado de Educación Primaria de la Facultad de Educación de la Universidad de Murcia. Todos ellos matriculados en el último curso en el periodo académico 2017/2018 y cuyas edades estaban comprendidas entre los 21 y los 25 años, siendo un 83,3 % mujeres y un 16,7 % hombres. Por otro lado, hemos analizado los contenidos de las guías docentes de las asignaturas en las que estuvieron matriculados los sujetos, dando un total de 133 guías docentes pertenecientes a los cuatro cursos que conforman el grado y que pertenecen a los periodos académicos comprendidos entre el 2014 y el 2018.

Por otro lado, según Veruska (2012) y Hernández e Izquierdo (2015) el diseño de nuestra investigación es de corte cualitativo, más concretamente descriptivo simple debido a que recogemos e interpretamos la información centrada en un objetivo específico, permitiendo así el uso de una muestra pequeña.

Asimismo, los instrumentos de recogida de información, por un lado, han sido un listado de los temas que contenían cada guía docente y, por otro lado, una entrevista elaborada y evaluada previamente por un equipo de expertos la cual consistía en 14 ítems englobados en dos bloques, el primero centrado en los contenidos e intervención en DEA y el segundo en la opinión y valoración de los sujetos sobre su aprendizaje en el grado.

A nivel de variables tenemos las siguientes:

- Independientes: número de asignaturas troncales y específicas de cada mención que incluyen DEA.
- Dependientes: Nivel de conocimientos en DEA por parte de los sujetos según su formación troncal y mención cursada.
- Control: las guías pertenecerán a los cursos académicos en los que los alumnos hayan estado matriculados, todos los alumnos estarán en el último curso de grado y las entrevistas se realizarán al final del curso académico 201/2018.

#### Análisis de resultados y discusión

Para el análisis de datos hemos creado diversas redes semánticas tanto para las guías docentes según el curso académico como para cada ítem de la entrevista realizada. Dichas redes semánticas las hemos elaborado con el programa Atlas.ti versión 7.



1. Objetivo específico 1: comprobar el número de asignaturas que incluyen contenido sobre DEA.

Para este objetivo se diseñaron varias redes semánticas cuya finalidad era acotar las asignaturas de un único curso o mención, no obstante, se diseñó una donde se especificaban todas las asignaturas del grado de Educación Primaria que albergaba contenidos en DEA. En esta última podemos comprobar que solo existen seis asignaturas que especifican en su guía docente distintos aspectos sobre DEA según el objetivo de la asignatura. No obstante, queremos resaltar que solo una asignatura es troncal, es decir, obligatoria, mientras que las otras cinco pertenecen dos a la mención de apoyo educativo en dificultades de audición y lenguaje, dos a la mención de educación intercultural y dificultades de aprendizaje y una a la mención de necesidades específicas de apoyo educativo.

Por tanto, podemos decir que la mayoría de asignaturas donde se incluye contenido relacionado con DEA se encuentran en asignaturas optativas pertenecientes a las menciones del grado, es decir, de los 240 créditos que conforman la carrera solo 28,5 introducen contenido sobre DEA. No obstante, los alumnos no llegarán a cursar todos esos créditos debido a que dependen de la mención en la que se matriculen, pudiendo realizar una formación en DEA comprendida entre los 6 créditos, de formación obligatoria en primer curso, hasta los 18 si deciden cursar la mención de Educación intercultural y dificultades de aprendizaje.

2. Objetivo específico 2: Averiguar el nivel de conocimiento sobre DEA que tienen los alumnos de último curso del Grado de Educación Primaria.

Para analizar este objetivo se creó una red semántica por cada ítem de la entrevista dedicada a las DEA y, en ellas, se muestra una comparativa de las respuestas ofrecidas por los sujetos según la mención en la que estuviesen matriculados. De esta manera podemos decir que los alumnos, en cuya mención no se encontraban asignaturas donde se trabajase estos conceptos, eran incapaces de realizar una adaptación de los supuestos de DEA dados en cada ítem; pudiendo destacar los alumnos de apoyo educativo en dificultades de audición y lenguaje y de educación intercultural y dificultades de aprendizaje, los cuales sí dieron una contestación más próxima a una adecuación en las adaptaciones según la tipología, sin embargo, en el ítem sobre discalculia todos los sujetos entrevistados no supieron idear una adaptación concreta según las necesidades presentadas.

Por consiguiente, haciendo uso de los datos obtenidos en el objetivo anterior, podemos relacionar de manera directa el número de créditos con el conocimiento de los alumnos y su capacidad a la hora de responder a las preguntas de la entrevista.

### 3. Objetivo específico 3: Conocer la opinión de los alumnos y futuros docentes sobre su formación académica universitaria.

En este objetivo cada red semántica se focalizaba en distintos aspectos de las asignaturas y de las metodologías empleadas, es decir, se centraban en el temario, en el modelo pedagógico empleado durante su formación académica y en las modificaciones que realizarían a partir de su experiencia. Tras las entrevistas la mayoría de los alumnos indican que la formación en DEA, a nivel troncal, es escasa y que es complicado elaborar unas adaptaciones adecuadas a las características del alumno puesto que, tal y como se aprecia en los resultados de los objetivos anteriores, una parte de la población entrevistada solo había accedido a contenidos específicos en DEA en una asignatura troncal y el resto como mucho habrían tenido dos asignaturas más en sus menciones, dejando cierta laguna en la puesta en práctica de los contenidos aprendidos. Asimismo, remarcan la importancia de las prácticas y seminarios dentro de las asignaturas para fomentar el asentamiento de los contenidos y su uso tanto en su futura labor profesional como en las prácticas universitarias existentes. Por otro lado, algunos alumnos resaltan que la falta de temario específico en DEA sea debido a la temporalidad de las asignaturas y a que, a veces, sienten que los contenidos se solapan y, por tanto, que no se aprovechan al máximo las horas lectivas.

## Conclusión

Tras lo expuesto en los puntos anteriores y basándonos en el artículo de Díaz, Figueroa y Tenorio (2007), los cuales hacen especial hincapié en la importancia de conocer las debilidades y fortalezas de la formación de los futuros docentes relacionado con la actualidad en las aulas y las necesidades presentes en ellas, podemos llegar a la conclusión de que el actual sistema académico de los alumnos del grado de Educación Primaria no cumple los objetivos de formación necesarios para generar un sistema educativo heterogéneo, tal y como recomiendan García y Moreno (2014). No obstante, a partir de las respuestas dadas por los alumnos en el bloque de preguntas destinadas a su opinión y de cara a la importancia que tienen sus valoraciones para conseguir un cambio en los contenidos académicos, como refleja el artículo de Susinos y Ceballos (2012), consideramos apropiado generar unas competencias básicas en formación relacionadas directamente con la actualidad en las aulas. Por ello, destacamos el artículo de Muñoz Cadavid (2004) donde se recogen una serie de objetivos que el profesor debe de conocer y llevar a cabo en su labor dentro de las aulas. Estos están relacionados con las necesidades educativas especiales, no obstante, se pueden emplear en la intervención de alumnos con DEA:

- Analizar y conceptualizar las distintas dificultades presentes en los educandos diferenciando las características básicas de las mismas, así como comprender la situación emocional que pueden presentar.

- Conocer la normativa vigente respecto a la escolarización y las estrategias y técnicas que permitan intervenir en el aula de manera inclusiva.
- Observar y valorar el entorno en el que se encuentran los alumnos y las relaciones interpersonales que se generan en él.
- Fomentar la participación y colaboración entre escuela, familia y comunidad para desarrollar la integración educativa e interiorizar la intervención multidisciplinar.
- Averiguar y dominar diversos programas de intervención educativa relacionados con los diferentes trastornos, además de concienciarse sobre las actitudes hacia las personas con dificultades para potenciar las capacidades de estos alumnos.
- Evaluar y potenciar las actitudes del grupo para el buen desarrollo de su vida académica.

Asimismo, especificando aún más la importancia de la formación de los docentes respecto a las DEA, en el libro de Defior, Serrano y Gutiérrez (2015) se recogen las etapas que estableció en 1998 el Comité Nacional Asesor sobre Dificultades de Aprendizaje (National Joint Committee on Learning Disabilities, NJCLD) para establecer las cuatro fases para determinar la existencia de un caso de DEA y estas son:

- Describir los problemas de aprendizaje.
- Identificar la categoría a la que puede pertenecer.
- Determinar sus necesidades, así como el modelo educativo más indicado.
- Incluir la evaluación con un plan de actuación.

Dichos puntos están relacionados con los destacados por Muñoz Cadavid (2004) y, por tanto, estas fases son importantes con relación a la formación del docente ya que es una pieza clave para describir los problemas que el alumno muestra en el aula, así como escoger una metodología adecuada según las necesidades que presente ya sea durante las horas destinadas a la explicación y trabajo en las distintas asignaturas como en el desarrollo de las evaluaciones.

Por último, a partir de los resultados obtenidos en el análisis de datos y de la experiencia dentro del sistema educativo, queremos indicar alguno de los cambios que consideramos relevantes para mejorar la relación entre formación del docente y actualidad del sistema educativo. Dichos aspectos se pueden abordar de manera multidisciplinar para generar una comparativa dentro del mismo concepto, a la vez que permite el asentamiento y puesta en práctica de dicho contenido.

- Analizar y crear planes de trabajo individualizado según las necesidades que presentase un alumno.
- Trabajar las diferentes adaptaciones de acceso a los contenidos dentro del aula, así como la importancia del trabajo multidisciplinar en esta área.
- Fomentar y potenciar el uso de las nuevas TIC dentro del aula.
- Conocer y dominar los distintos sistemas aumentativos y alternativos de

- comunicación (SAAC).
- Comprender la importancia del trabajo multidisciplinar con otros miembros tanto propios del centro escolar como externos al mismo, además de favorecer el intercambio de información y de apoyo para mejorar la experiencia educativa de los alumnos.
- Evaluar las distintas adaptaciones pedagógicas y su adecuación a cada necesidad del alumno.

## Referencias

- Actis, W., De Prada, M. A. y Pereda, C. (1997). *La diversidad cultural y la escuela. Discursos sobre atención a la diversidad con referencia especial a las minorías étnicas de origen extranjero*. Madrid, España: Colectivo Ioé. Recuperado de [http://www.colectivoioe.org/index.php/publicaciones\\_investigaciones/show/id/21](http://www.colectivoioe.org/index.php/publicaciones_investigaciones/show/id/21)
- American Psychiatric Association (2014). *DSM-5: manual diagnóstico y estadístico de los trastornos mentales*. Buenos Aires, Argentina: Médica Panamericana.
- Arnaiz, P. (2009) Análisis de las medidas de atención a la diversidad en Educación Secundaria Obligatoria. *Revista de educación*, 349, 203-223. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2995065>
- Candeias, M. y Cubo, S. (2008). Influencia de la formación del profesor en el aprendizaje de los alumnos con N.E.E. *Campo Abierto*, 27(2), 157-173. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2878862>
- Carrillo, M<sup>a</sup>. S., Miranda, J. P., Pintado, D. y Leal, M<sup>a</sup>. M. (2012). Detección y evaluación de las DEA en lectura: Procedimiento, instrumentos y resultados. En J. Navarro, M<sup>a</sup>. T<sup>a</sup>. Fernández, F. J., Soto y F. Tortosa (Coords.), *Respuestas flexibles en contextos educativos diversos*. Murcia: Consejería de Educación, Formación y Empleo. Recuperado de <http://diversidad.murciaeduca.es/publicaciones/dea2012/docs/mcarrillo.pdf>
- Decreto n.º 198/2014, de 5 de septiembre, por el que se establece el currículo de la Educación Primaria en la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia. Boletín Oficial de la Región de Murcia. Murcia, 6 de septiembre de 2014, núm. 206, pp. 33054-33556. Recuperado de <https://www.borm.es/#/home/anuncio/06-09-2014/11264>
- Decreto n.º 259/2009, 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. Murcia, 3 de noviembre de 2009, núm. 254, pp. 57608-57647.

- Recuperado de <https://www.borm.es/borm/documento?obj=anu&id=385827>
- Defior, S., Serrano, F. y Gutiérrez, N. (2015). *Dificultades específicas de aprendizaje*. Madrid, España: Editorial Síntesis.
- Díaz, T., Figueroa, A. M. y Tenorio, S. (2007). Educación de calidad para atender las necesidades educativas especiales. Una mirada desde la formación docente. *REICE. Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 5(5), 109-113. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5164890>
- Díaz Negrín, M. (2014) La formación permanente del profesorado: análisis y sentido. *El Guiniguada. Revista de investigación y experiencias en Ciencias de la Educación*, 23, 53-62. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5164890>
- García, J. A. y Moreno, I. (2014). *Escuela, diversidad cultural e inclusión*. Madrid, España: Catarata.
- González Gil, F. (2011). Inclusión y atención al alumnado con necesidades educativas especiales en España. *Participación educativa*, 18, 60-78. Recuperado de <https://sede.educacion.gob.es/publiventa/detalle.action?cod=14779>
- Guaypatín Pico, O. A., Arias Guadalupe, J. I., Montaluisa Pulloquina, R. H., Cadena Moreano, J. A. y Ramiro Salazar, J. (2017). Una aproximación a la aplicación de las TICS en la didáctica de las matemáticas. *Revista de Ciencias Sociales y Económicas. UTEQ*, 1(2), 65-83. Recuperado de <http://revistas.uteq.edu.ec/index.php/csye/article/view/155>
- Hernández, F. e Izquierdo, T. (2015). Estadística descriptiva. En F. Hernández, J. Maquilón, J. Cuesta y T. Izquierdo (Ed.), *Investigación y análisis de datos para la realización del TFG, TFM y tesis doctoral*. Murcia, España: Compobell.
- Hernández Pallarés, L. A. (2012) Aportaciones para la confección de un modelo de escuela inclusiva para los alumnos con dificultades del aprendizaje. En J. Navarro, M<sup>a</sup>. T<sup>a</sup>. Fernández, F. J., Soto y F. Tortosa (Coords.), *Respuestas flexibles en contextos educativos diversos*. Murcia: Consejería de Educación, Formación y Empleo. Recuperado de <http://diversidad.murciaeduca.es/publicaciones/dea2012/docs/lhernandez.pdf>
- Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. Boletín Oficial del Estado. Madrid, 4 de mayo de 2006, núm. 106, pp. 17158-17207. Recuperado de <https://www.boe.es/boe/dias/2006/05/04/pdfs/A17158-17207.pdf>
- Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa. Boletín Oficial del Estado. Madrid, 10 de diciembre de 2013, núm. 295, pp. 97858-97921. Recuperado de <https://www.boe.es/boe/dias/2013/12/10/pdfs/BOE-A-2013-12886.pdf>
- Miranda, A. (2012). Implicaciones educativas de la asociación ente dificultades

- específicas de aprendizaje y TDAH. En D<sup>o</sup>. M. Grañeras Pastrana, M. Jiménez López y J. Navarro Barba (Presidencia), *I Congreso Nacional de Dificultades Específicas de Aprendizaje VII Congreso Nacional de Tecnología Educativa y Atención a la Diversidad*. Conferencia llevada a cabo en el congreso DEATECNONEET, España.
- Muñoz Cadavid, M. A. (2004). El profesor de aula ordinaria y la atención a alumnos con necesidades educativas especiales: reflexiones acerca de su formación. *Innovación educativa*, 14, 197-209. Recuperado de <https://minerva.usc.es/xmlui/handle/10347/5026>
- Orden de 24 de marzo 2015, de la Consejería de Educación, Cultura y Universidades por la que se crea el Equipo de Orientación Educativa y Psicopedagógica Específico de Dificultades Específicas del Aprendizaje y TDAH. Boletín Oficial de la Región de Murcia, 9 de abril de 2015, núm. 80, pp. 14472-14475. Recuperado de [http://www.carm.es/web/pagina?IDCONTENIDO=40467&IDTIPO=100&RASTRO=c148\\$m22061](http://www.carm.es/web/pagina?IDCONTENIDO=40467&IDTIPO=100&RASTRO=c148$m22061)
- Organización Mundial de la Salud (OMS). (2001). *Clasificación multiaxial de los trastornos psiquiátricos en niños y adolescentes. Clasificación de la CIE-10 de los trastornos mentales y del comportamiento en niños y adolescentes*. Madrid, España: Editorial médica Panamericana.
- Pascual, M. A. (2003). Necesidades formativas del docente ante la diversidad. *Comunicación y pedagogía: nuevas tecnologías y recursos didácticos*, 189, 23-28. Recuperado de <http://www.centrocp.com/comunicacion-y-pedagogia-189-formacion-del-profesorado/>
- Perlado Lamo de Espinosa, I. (2019). Innovando la docencia desde la formación del profesorado. Propuestas y realidades. *Educatio siglo XXI: Revista de la Facultad de Educación*, 37(1), 251-254. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6909526>
- Quintana i Oliver, A. (2007). Los planes educativos de entorno en Cataluña: una oportunidad de educación integral y comunitaria. En Secretara de Estado de Inmigración y Emigración (Coeds.), *Experiencias de acogida e integración educativa de alumnado inmigrante iberoamericano* (pp. 121-130). Madrid, España: Casa de América.
- Resolución de 30 de julio de 2019 de la Dirección General de Atención a la Diversidad y Calidad Educativa por la que se dictan instrucciones para la identificación y la respuesta educativa a las necesidades del alumnado que presenta dificultades de aprendizaje. Boletín Oficial de la Región de Murcia. Murcia, 10 de agosto de 2019, núm. 184, pp. 25034-25073. Recuperado de [https://www.carm.es/web/integra.servlets.Blob?ARCHIVO=ResolDEA\\_2019.pdf&TABLA=ARCHIVOS&CAMPOCLAVE=IDARCHIVO&VALORCLAVE=157719&CAMPOIMAGEN=ARCHIVO&IDTIPO=60&RASTRO=c148\\$m22061,40467](https://www.carm.es/web/integra.servlets.Blob?ARCHIVO=ResolDEA_2019.pdf&TABLA=ARCHIVOS&CAMPOCLAVE=IDARCHIVO&VALORCLAVE=157719&CAMPOIMAGEN=ARCHIVO&IDTIPO=60&RASTRO=c148$m22061,40467)

- Susinos, T. y Ceballos, N. (2012). Las posibilidades de la voz del alumnado para el cambio y la mejora educativa. *Revista de educación*, 359, 24-44. Doi: 10.4438/1988-592X-RE-2012-359-194
- UNESCO. (2017). *Guía para asegurar la inclusión y la equidad en la educación*. París, Francia: UNESCO. Recuperado de <http://unesdoc.unesco.org/images/0025/002595/259592s.pdf>
- Veruska, C. (2012). Conocimiento profesional y actuación docente del profesor innovador en el contexto sociocultural. *Revista científica In Crescendo*, 3(2), 247-255. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5127575>