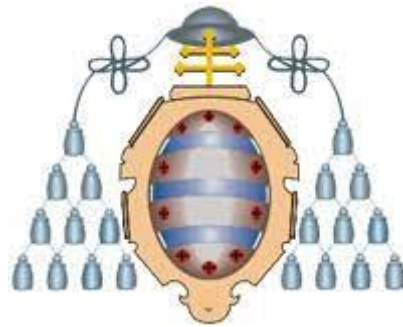


UNIVERSIDAD DE OVIEDO
FACULTAD DE PSICOLOGÍA



GRADO EN LOGOPEDIA

2021/2022

“LOGOPEDIA Y FORMACIÓN DEL PROFESORADO: ANALIZANDO
CONOCIMIENTOS SOBRE PREVENCIÓN Y MODELO DE RESPUESTA A LA
INTERVENCIÓN”

“SPEECH THERAPY AND TEACHER TRAINING: ANALYZING KNOWLEDGE
OF THE PREVENTION AND RESPONSE TO INTERVENTION MODEL”

(Modalidad empírica)

ARIADNA RODRÍGUEZ MENÉNDEZ

Oviedo, junio 2022

RESUMEN

Este trabajo Fin de Grado muestra un análisis sobre la formación del profesorado asturiano respecto a la prevención de dificultades de aprendizaje y el conocimiento que poseen acerca del Modelo de Respuesta a la Intervención (RtI). Para ello, se realizó un estudio exploratorio, descriptivo y de corte transversal, así como un estudio de revisión del marco normativo. Se diseñó un instrumento de recogida de datos en forma de encuesta con preguntas cerradas que fue resuelta por 152 docentes. Paralelamente, se estudiaron los planes de estudio de diferentes carreras de la Universidad de Oviedo y se analizaron los mandatos legislativos respecto a la prevención de dificultades de aprendizaje. El análisis estadístico muestra que 81'2% de los encuestados no conocen en profundidad el Modelo RtI y el 53'4% aseguran que a lo largo de su formación universitaria no se les formó detalladamente en el campo de prevención de dificultades de aprendizaje. Se confirma que en el Grado universitario de Magisterio especialidad Primaria no se imparten asignaturas relacionadas con las temáticas aquí presentadas para todo su alumnado y que existe mandato legislativo sobre la prevención de dificultades de aprendizaje. Se concluye que urge protocolizar una hoja de ruta sobre estos aspectos.

Palabras clave: prevención, modelo de Respuesta a la Intervención (RtI), Dificultades de Aprendizaje.

ABSTRACT

This Final Degree Project shows an analysis of the training of Asturian teachers regarding the prevention of learning difficulties and the knowledge they have of the Response to Intervention model (RtI). To this end, an exploratory, descriptive and cross-sectional study was carried out, as well as a review study of the regulatory framework. A data collection instrument was designed in the form of a survey with closed questions that was completed by 152 teachers. At the same time, the curriculum of different careers at University of Oviedo were studied and the legislative mandates regarding the prevention of learning difficulties were analyzed. The statistical analysis shows that 81.2% of respondents do not know the RtI Model in depth and 53.4% say that throughout their university education they were not trained in detail in the field of the prevention of learning difficulties. It has been confirmed that in the university Degree of Teaching, Primary specialty, no subjects related to the topics presented here are taught for all its students and that there is a legislative mandate on the prevention of learning difficulties. It has been concluded that it is urgent to formalize a roadmap on these aspects.

Keywords: prevention, Response to Intervention model (RtI), specific learning difficulties.

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN.....	5
MARCO TEÓRICO.....	6
• Dificultades de aprendizaje.....	6
• National reading panel.....	7
• Modelo de respuesta a la intervención (RtI).....	8
OBJETIVOS Y METODOLOGÍA.....	11
• OBJETIVOS DEL ESTUDIO.....	11
• METODOLOGÍA.....	11
○ Participantes.....	12
○ Método y material utilizado.....	12
RESULTADOS Y DISCUSIÓN.....	14
• Resultados del análisis legislativo.....	14
• Resultados del análisis de los planes de estudio.....	18
• Resultados de la encuesta.....	22
CONCLUSIONES.....	36
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	39
ANEXOS.....	44

1. INTRODUCCIÓN

“Una onza de prevención es mucho mejor que una libra de intervención”. Comienzo este Trabajo Fin de Grado con esta cita de Catts y Hogan que, en 2021, en el trabajo denominado “Dyslexia: An ounce of prevention is better than a pound of diagnosis and treatment” apuestan por la prevención de dificultades de aprendizaje, en concreto de la lectura, como llave para minimizar los casos de dislexia.

En España, el informe del Ministerio de Educación y Formación Profesional (MEFP) publicado en el año 2022 recoge que, en el curso 2020-2021, 748.054 alumnos y alumnas fueron identificados con dificultades de aprendizaje, lo que se corresponde con el 9’3% del total de alumnado, una etiqueta que forma parte del conglomerado de alumnado con necesidad educativa de apoyo educativo (NEAE).

Así, la LOMLOE ha modificado la etiqueta de *dificultades de aprendizaje*, presente en las anteriores Leyes Orgánicas desde 2006, por la de *trastornos de aprendizaje*, siguiendo la denominación del DSM5 y CIE 11.

En todo caso, dentro de las dificultades de aprendizaje se encuentran las dificultades de lectura y escritura, desde las dificultades típicas hasta las dislexias, disortografías y disgrafías, todas ellas dificultades que impactan, por su carácter instrumental, en la evolución académica del alumnado y pueden contribuir al fracaso escolar.

En este TFG se analizará la formación del profesorado al respecto de la prevención de las dificultades de aprendizaje y el conocimiento que poseen del modelo de Respuesta a la Intervención (RtI), uno de los referentes en la actualidad en la prevención de estas dificultades en el ámbito escolar.

Y es como afirmó Paulo Freire “la educación necesita tanto de formación técnica, científica y profesional como de sueños y utopía”, por lo que es complicado apostar por la construcción de un sistema educativo inclusivo sino se conocen los mecanismos neuropsicológicos y se posee la formación acerca de qué habilidades y de qué forma se pueden prevenir las dificultades de aprendizaje, para no dejar a nadie atrás.

2. MARCO TEÓRICO

Construir el marco teórico del presente TFG implica conocer en profundidad el concepto de Dificultades de Aprendizaje y también las principales líneas de estudio en cuanto a modelos preventivos se refiere, en este sentido se analizará el Modelo de Respuesta a Intervención, que es un modelo de evaluación e intervención mediante un sistema preventivo multinivel, y las aportaciones del National Reading Panel (NRP) enumerando cada una de las habilidades que se consideran que correlacionan con el éxito en el aprendizaje de la lectura.

2.1. DIFICULTADES DE APRENDIZAJE

Según el DSM-5 (APA, 2013), las Dificultades de Aprendizaje se renombran como Trastornos Específicos del Aprendizaje, como un subgrupo dentro de la categoría de Trastornos de Desarrollo Neurológico. Los criterios del DSM-5 para el Trastorno Específico del Aprendizaje son:

A) Dificultad en el aprendizaje y en la utilización de las aptitudes académicas, evidenciado por la presencia de, al menos, uno de los siguientes síntomas que han persistido por lo menos durante 6 meses, a pesar de intervenciones dirigidas a estas dificultades:

1. Lectura de palabras imprecisa o lenta y con esfuerzo.
2. Dificultad para comprender el significado de lo que lee.
3. Dificultades ortográficas.
4. Dificultades con la expresión escrita.
5. Dificultades para dominar el sentido numérico, los datos numéricos o el cálculo.
6. Dificultades con el razonamiento matemático.

B) Las aptitudes académicas afectadas están sustancialmente y en grado cuantificable por debajo de lo esperado para la edad cronológica del individuo, e interfieren significativamente con el rendimiento académico o laboral, o con actividades de la vida cotidiana, que se confirman con medidas (pruebas) estandarizadas administradas individualmente y una evolución clínica integral. En individuos de 17

años y más, la historia documentada de las dificultades del aprendizaje se puede sustituir por la evaluación estandarizada.

C) Las dificultades de aprendizaje comienzan en la edad escolar, pero pueden no manifestarse totalmente hasta que las demandas de las aptitudes académicas afectadas superan las capacidades limitadas del individuo.

D) Las dificultades de aprendizaje no se explican mejor por discapacidades intelectuales, trastornos visuales o auditivos no corregidos, otros trastornos mentales o neurológicos, adversidad psicosocial, falta de dominio en el lenguaje de instrucción académica o directrices educativas inadecuadas.

Se deben cumplir los cuatro criterios diagnósticos basándose en un resumen clínico del niño o niña, informes escolares y evaluación psicoeducativa.

Por otro lado, según el CIE 11 (WHO, 2019), se denomina a las dificultades de aprendizaje como Trastorno del Desarrollo del Aprendizaje. Se engloban dentro de los trastornos del neurodesarrollo, los que a su vez se encuentran dentro de los trastornos mentales, del comportamiento y del neurodesarrollo.

En esta clasificación, se caracteriza el Trastorno del Desarrollo del Aprendizaje por dificultades significativas y persistentes en el aprendizaje de habilidades académicas, que pueden incluir la lectura, la escritura o la aritmética. El desempeño del individuo en la habilidad o habilidades académicas afectadas está significativamente por debajo de lo que cabría esperar para la edad cronológica y el nivel general de funcionamiento intelectual, y da lugar a un deterioro importante en el funcionamiento académico o laboral del individuo. Se manifiesta por primera vez cuando se enseñan las habilidades académicas durante los primeros años escolares. No se debe a un trastorno del desarrollo intelectual, discapacidad sensorial, trastorno neurológico o motor, falta de disponibilidad de educación, falta de dominio del idioma de instrucción académica o adversidad psicosocial.

2.2. NATIONAL READING PANEL

En 1997, el Congreso de Estados Unidos solicitó al Instituto Nacional de Salud Infantil y Desarrollo Humano (NICHD) trabajar con el departamento de educación con el fin de establecer un Panel Nacional de Lectura (NRP) para evaluar la investigación y

encontrar las mejores estrategias para enseñar a los niños y niñas a leer. El objetivo del congreso era poner fin a las “Guerras de Lectura”, acabando con la toma de decisiones desinformada que fue tan perjudicial y generalizada en las escuelas de Estados Unidos. El objetivo principal era determinar cuál de todos los métodos de enseñanza de la lectura utilizados en las escuelas realmente era eficaz.

El National Reading Panel (NRP) fue pues un grupo de expertos que surgió en el año 2000 para averiguar cuáles eran aquellas habilidades que estaban en la base del éxito de los procesos de lectoescritura, destacando las siguientes: la conciencia fonológica, el conocimiento alfabético, la fluidez, el vocabulario y la comprensión.

2.3. MODELO DE RESPUESTA A LA INTERVENCIÓN

El *Modelo de Respuesta a la Intervención (RtI)*, surge en 2004 en Estados Unidos tras la aprobación de la Ley de Educación para Personas con Dificultades. Con la aplicación de este modelo se puede identificar a aquel alumnado en riesgo de presentar una o varias dificultades de aprendizaje; gracias a lo cual se puede hacer un seguimiento e intervenir de manera precoz y temprana a lo largo de su escolaridad.

Este modelo fue creado como una alternativa al criterio de *discrepancia CI - rendimiento*, también denominado *modelo de espera al fracaso*, el cual era utilizado por los profesionales para diagnosticar las Dificultades de Aprendizaje (DA).

El Modelo RtI, a diferencia del criterio de discrepancia, se enfoca en aquellos alumnos y alumnas con riesgo de padecer DA. Tiene una doble finalidad, por un lado, actúa como modelo de prevención temprana y, por otro, como modelo de identificación. Trata de prevenir y anticiparse a dichas dificultades gracias a la identificación y detección tempranas, además de realizar un seguimiento y evaluaciones progresivas de las respuestas de los niños y niñas.

Cabe destacar que la vertiente preventiva de este modelo se relaciona de manera muy estrecha con el concepto de “riesgo”. Esto permite no etiquetar al alumnado bajo la etiqueta de DA hasta que se demuestre que no se obtienen resultados satisfactorios a la intervención.

El principal objetivo de este modelo es brindar a todo el alumnado las estrategias y oportunidades para lograr el éxito en la escuela, además de identificar a aquellos

alumnos y alumnas en riesgo de no seguir el curso académico típico obteniendo resultados por debajo de lo que se espera. Con este modelo se puede hacer un seguimiento de este alumnado adaptando la intervención a sus necesidades y basándose en la evidencia científica.

Se interviene tempranamente con el fin de prevenir la aparición de una Dificultad de Aprendizaje, este es el momento en el que el modelo actúa como modelo de identificación, ya que aquellos alumnos y alumnas que no responden positivamente a la intervención se identifican como alumnado NEAE.

La principal característica del modelo RtI es su naturaleza multinivel e inclusiva. Gracias a esto, es posible una educación general y especial separando ambos aspectos en distintos niveles de prevención e identificación. De este modo, se ve beneficiado tanto el alumnado identificado en riesgo como el resto de los alumnos y alumnas del aula. Desde la creación del modelo hasta el día de hoy, se han producido diferentes variaciones y cambios en lo relacionado a los niveles. La propuesta inicial se organizaba en cuatro niveles, pero en la actualidad se ha validado el modelo organizado en tres niveles.

Es necesario conocer los diferentes niveles de este sistema multinivel para entender cómo funciona el modelo. La instrucción se va incrementando de manera ascendente según cada nivel. Los niveles son: instrucción prima o nivel 1 (todos los alumnos y alumnas del aula lo reciben), instrucción secundaria o nivel 2 (para aquellos alumnos y alumnas que muestran cierta resistencia al nivel anterior) e instrucción terciaria o nivel 3 (instrucción más individualizada para aquel alumnado que no responde de manera favorable al nivel 2). A continuación, se explican con más detalle cada uno de los 3 niveles.

- Instrucción primaria o nivel 1: ocurre dentro del aula ordinaria. La instrucción es de alta calidad y está basada en la investigación. Se busca tener impacto con todo el alumnado, siendo este un grupo heterogéneo. Hay que medir la respuesta del alumnado a esta instrucción mínimo 3 veces al año. Aquellos alumnos y alumnas cuyo rendimiento está por debajo de lo esperado, se les identifica como alumnos y alumnas en riesgo de presentar Dificultades de Aprendizaje y pasarían a formar parte del siguiente nivel.

- Instrucción secundaria o nivel 2: la instrucción se ofrece en pequeños grupos con cierta frecuencia, puede ser diariamente o varias veces a la semana durante 30-40 minutos por sesión. Este nivel puede llevarse a cabo formando un pequeño grupo dentro del aula ordinaria, o bien, en un aula aparte dirigida al alumnado que necesita apoyo adicional. Este nivel tiene dos objetivos, por un lado, prevenir las Dificultades de Aprendizaje mediante una instrucción adicional más intensiva y, por otro, evaluar la respuesta del alumnado a dicha instrucción. El seguimiento en este nivel es mensual y si responden favorablemente a la intervención, pueden incorporarse al nivel 1. Sin embargo, aquellos que no obtengan una respuesta positiva pasan a formar parte del nivel 3.

- Instrucción terciaria o nivel 3: En este nivel, el grupo de alumnado es más reducido, pudiendo llegar a desarrollarse de manera individualizada. La frecuencia y el tiempo de intervención también varían, siendo frecuente plantear sesiones diarias. El seguimiento se plantea semanalmente y la evaluación es intensiva y extensa, ya que en muchos casos se confirma el diagnóstico de DA.

En suma, en el nivel 1 se lleva a cabo un cribado con tres evaluaciones anuales (una al inicio, otra a la mitad y la última al acabar el curso escolar), en el nivel 2 se trabaja con un grupo de intervención en el que se evalúa el progreso de aprendizaje, se establecen objetivos y se ajusta la intervención a ese alumnado y, por último, en el nivel 3 se lleva a cabo la intervención individualizada.

La intervención basada en la evidencia se focaliza en las *Big Five*, las cinco habilidades comentadas al describir el National Reading Panel: la conciencia fonológica, el principio alfabético, actividades para mejorar la fluidez, el vocabulario y la comprensión.

La instrucción se dirige a todo el alumnado del aula y desempeña un papel fundamental. Esta instrucción se califica según el RtI como “altamente efectiva”, “de alta calidad” y “con investigación validada”. Engloba el qué se enseña y el cómo se enseña.

En definitiva, el Modelo de Respuesta a la Intervención (RtI) es un modelo inclusivo basado en la calidad de instrucción, en la evidencia y en el que tiene un gran peso la formación del profesorado. El libro referente en español sobre este tema es el de

Juan Jiménez titulado “Modelo de respuesta a la intervención: un enfoque preventivo para el abordaje de las dificultades específicas de aprendizaje”.

3. OBJETIVOS Y METODOLOGÍA

Objetivos del estudio

El objetivo principal del presente trabajo es constatar si el profesorado asturiano tiene formación en el Modelo de Respuesta a la Intervención (RtI) y en la prevención de Dificultades de Aprendizaje (DA).

Partiendo del objetivo principal enunciado previamente, se establecen los siguientes objetivos específicos:

- Averiguar si existe un plan de prevención de dificultades de aprendizaje en los centros escolares asturianos.
- Indagar si el profesorado asturiano conoce las habilidades del National Reading Panel (conciencia fonológica, principio alfabético, vocabulario, fluidez, comprensión oral y escrita).
- Conocer si el profesorado asturiano conoce el modelo RtI.
- Determinar si la formación del profesorado asturiano en prevención de dificultades de aprendizaje, en las habilidades anteriormente mencionadas y en el modelo RtI se ha abordado en su formación universitaria o ha sido en formaciones posteriores, una vez finalizados sus estudios.
- Determinar si hay relación entre las variables estudiadas en este trabajo que incluyan en el bagaje formativo del profesorado asturiano.

Metodología

Debido al objeto de estudio, se opta por un diseño ex-post-facto, ya que no se tuvo control sobre las variables ni sobre la clasificación de los sujetos en las mismas. Se trata de un estudio exploratorio, descriptivo y de corte transversal en el estudio empírico, así como un estudio de revisión del marco normativo. Se ha diseñado un instrumento de recogida de datos en forma de encuesta con preguntas cerradas para recoger datos sobre la formación del profesorado en el campo de las dificultades de aprendizaje.

Paralelamente, se ha realizado un análisis normativo de la legislación vigente nacional y autonómica para conocer los mandatos legislativos al respecto de la prevención de las dificultades de aprendizaje.

Participantes.

Para el desarrollo de la investigación se toma como población a maestros y maestras que imparten docencia en los ciclos de Educación Infantil y Primaria en centros escolares asturianos.

La muestra se conforma con 152 docentes de Educación Infantil y Primaria de los centros educativos de Asturias, en activo.

En el momento de realizar la encuesta tuvieron que aceptar el consentimiento informado en el que además de aceptar su participación, se garantizaba su confidencialidad en relación con los datos obtenidos.

Fue motivo de exclusión no ser maestro o maestra de Educación Infantil o Primaria, ser maestro de Educación Secundaria o superior, no tener el título de maestro y no estar en activo.

Método y materiales.

El principal instrumento de recogida de datos y fuente de información ha sido una encuesta de preguntas cerradas a maestros y maestras de Educación Infantil y Primaria de Asturias.

Entre las variables manejadas destacan variables cualitativas y variables cuantitativas. Dentro de las cuantitativas están la edad del profesorado y el número de años en la profesión. Como variables cualitativas destacan la especialidad del profesorado, la formación del profesorado a lo largo de su formación universitaria, la formación una vez acabada la carrera universitaria y la existencia o no de un plan de prevención de dificultades de aprendizaje en los centros escolares de Asturias.

En primer lugar, se elabora con Google Forms la encuesta que consta de 19 preguntas incluyendo el consentimiento informado. Una vez finalizada, se procede a su divulgación a través de la aplicación WhatsApp y el correo electrónico a los docentes. Se da un margen de 15 días para obtener las máximas respuestas posibles. La encuesta se adjunta como anexo I y consta de los siguientes apartados:

1. Consentimiento informado
2. Datos personales: sexo, edad, carrera realizada, especialidad (en caso de tenerla) y años en la profesión.
3. Tipo de cursos realizados: máster, formación de actualización pedagógica.
4. Enseñanza universitaria: se recogen datos acerca de la prevención de dificultades de aprendizaje, Modelo RtI, conciencia fonológica, principio alfabético, vocabulario, fluidez lectora y comprensión oral y escrita a lo largo de su formación universitaria.
5. Situación en el centro educativo: se pregunta si en el centro educativo donde trabajan actualmente existe un plan de prevención de dificultades de aprendizaje.

Una vez transcurridos los 15 días, se cierra la encuesta, de modo que no se puedan obtener más respuestas.

Antes de analizar las respuestas obtenidas, se investigaron disposiciones normativas vigentes y las guías docentes del grado de Maestro de Educación Infantil, Maestro de Educación Primaria, Grado de Logopedia, Grado de Pedagogía y Grado de Psicología de la Universidad de Oviedo para analizar si durante los cuatro años de carrera existe alguna asignatura relacionada con las Dificultades de Aprendizaje y su prevención. Así, podría constatarse si existe alguna relación entre los resultados de la encuesta y la formación impartida por la Universidad y si existe mandato legislativo respecto a la necesidad de incidir en la prevención de dificultades de aprendizaje.

Las disposiciones normativas analizadas fueron:

- *Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación.*
- *Real Decreto 1630/2006, de 29 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas del segundo ciclo de Educación infantil.*
- *Decreto 85/2008, de 3 de septiembre, por el que se establece el currículo del segundo ciclo de Educación Infantil.*

- *Real Decreto 126/2014, de 28 de febrero, por el que se establece el currículo básico de la Educación Primaria.*
- *Decreto 82/2014, de 28 de agosto, por el que se regula la ordenación y establece el currículo de la Educación Primaria en el Principado de Asturias.*
- *Decreto 147/2014, de 23 de diciembre, por el que se regula la orientación educativa y profesional en el Principado de Asturias.*
- *Circular de inicio de curso 2021-2022.*
- *Real Decreto 95/2022 de infantil, de 1 de febrero, por el que se establece la ordenación y las enseñanzas mínimas de la Educación Infantil.*
- *Real Decreto 157/2022, de 1 de marzo, por el que se establecen la ordenación y las enseñanzas mínimas de la Educación Primaria*

Para el análisis de los datos de la encuesta se pasan los resultados a una hoja de Excel y se analizan los diagramas circulares generados automáticamente por el programa de Google Forms. Se utiliza la hoja de cálculo avanzada Jamovi para realizar tablas de contingencia y observar la relación entre distintas variables. Estamos ante estadísticos descriptivos que es válido para analizar la frecuencia de respuesta y mediante el Chi-cuadrado se puede confirmar si existen relaciones significativas o no.

4. RESULTADOS Y DISCUSIÓN

Una vez extraídos los datos y la información necesaria de los instrumentos de estudio, se recogen a continuación los resultados de cada uno de ellos.

Resultados del análisis legislativo

Del análisis legislativo de las disposiciones anteriormente enunciadas se puede extraer que, tanto en las etapas de Educación Infantil como Educación Primaria, es prescriptivo garantizar la prevención y detección temprana de dificultades de aprendizaje. Se ofrecen a continuación, más detalladamente, las referencias en concreto de cada una de las leyes:

- En la *Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación*, ley orgánica vigente en la actualidad para todo el territorio español y denominada coloquialmente la LOMLOE, se incluye en el artículo 19 referido a los Principios pedagógicos, que “*en esta etapa se pondrá especial énfasis en garantizar la inclusión educativa; en la atención personalizada al alumnado y a sus necesidades de aprendizaje, participación y convivencia; en la prevención de las dificultades de aprendizaje en la puesta en práctica de mecanismos de refuerzo y flexibilización, alternativas metodológicas u otras medidas adecuadas tan pronto como se detecten cualquiera de estas situaciones*”.
- En el *Real Decreto 1630/2006, de 29 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas del segundo ciclo de Educación infantil* y que sigue siendo el vigente este curso escolar, no aparece el concepto de prevención y detección temprana, menos frecuente en el año 2006, pero sí se recoge en el artículo 8 referido a la Atención a la Diversidad, que “*las administraciones educativas establecerán procedimientos que permitan identificar aquellas características que puedan tener incidencia en la evolución escolar de los niños y niñas. Asimismo, facilitarán la coordinación de cuantos sectores intervengan en la atención de este alumnado*”.
- El *Decreto 85/2008, de 3 de septiembre, por el que se establece el currículo del segundo ciclo de Educación Infantil* es el currículo vigente en el presente curso escolar en el Principado de Asturias. Con este decreto, el Consejo de Gobierno del Principado de Asturias pretende que “*los centros que impartan enseñanzas de Educación infantil se constituyan como entornos educativos de calidad, estimuladores y optimizadores de las capacidades infantiles, compensadores de desigualdades personales, culturales y sociales que, a su vez, realicen una función de prevención de posibles dificultades que se manifestarían de forma más clara en posteriores etapas educativas*”.

- A partir de septiembre de 2022 se aplicará en Educación Infantil la nueva legislación derivada de la LOMLOE. En el momento actual aún no se ha publicado el Decreto de currículo autonómico, pero si el *Real Decreto 95/2022 de infantil, de 1 de febrero, por el que se establece la ordenación y las enseñanzas mínimas de la Educación Infantil*. Este recoge en el artículo 13, dedicado a la Atención a las diferencias individuales que “*las administraciones educativas establecerán procedimientos que permitan la detección temprana de las dificultades que pueden darse en los procesos de enseñanza y aprendizaje y la prevención de estas a través de planes y programas que faciliten una intervención precoz. Asimismo, facilitarán la coordinación de cuantos sectores intervengan en la atención de este alumnado*”.
- Respecto a la etapa de Educación Primaria, en el *Real Decreto 126/2014, de 28 de febrero, por el que se establece el currículo básico de la Educación Primaria*, vigente este curso escolar, se incluye en el artículo 9 relativo al Proceso de aprendizaje y atención individualizada que “*en esta etapa se pondrá especial 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 estas dificultades*”.
- En el *Decreto 82/2014, de 28 de agosto, por el que se regula la ordenación y establece el currículo de la Educación Primaria en el Principado de Asturias* se recoge en el Artículo 3, sobre Principios pedagógicos, que “*Conforme a lo dispuesto en el artículo 9.1 del Real Decreto 126/2014, de 28 de febrero, en la etapa de educación primaria se pondrá especial 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 estas dificultades*”, haciendo alusión al mismo texto contenido en el Real Decreto Nacional, pero sin concretar procedimientos ni mecanismos de actuación.

- Otra de las normas básicas es la que regula la Orientación en nuestra Comunidad Autónoma, teniendo en cuenta que en la actualidad no se dispone de regulación específica sobre atención a la diversidad en Asturias. Así, en el *Decreto 147/2014, de 23 de diciembre, por el que se regula la orientación educativa y profesional en el Principado de Asturias* en el artículo 6, referido a la orientación en educación infantil, primaria y secundaria se recoge lo siguiente: *“en las etapas de educación infantil y primaria la orientación educativa y profesional prestará especial atención a la prevención y detección temprana de dificultades de aprendizaje, la atención individualizada y personalizada del alumnado en colaboración con la familia y el entorno social y la adopción de medidas que favorezcan la convivencia, el aprendizaje y la transición entre los distintos cursos y etapas”*. En el artículo 10, sobre funciones de la Orientación se constata que *“son funciones de los servicios de especializados de orientación apoyar técnicamente al profesorado en la prevención y detección temprana de dificultades de aprendizaje”*.

En el artículo 12, relativo a las funciones de las unidades de orientación se incluye que *“las unidades de orientación, bajo la dependencia de la jefatura de estudios, ejercerán las funciones atribuidas con carácter general a los servicios especializados de orientación en el artículo 10 del presente decreto, colaborando especialmente con el profesorado del centro docente en la prevención y detección temprana de dificultades de aprendizaje”*.

- Al igual que en Educación Infantil, en este momento de cambio legislativo, es preciso tener en cuenta el recientemente publicado *Real Decreto 157/2022, de 1 de marzo, por el que se establecen la ordenación y las enseñanzas mínimas de la Educación Primaria*, que será de aplicación a partir de septiembre de 2022. En él se recoge en el artículo 6 sobre Principios pedagógicos que *“en esta etapa se pondrá especial énfasis en garantizar la inclusión educativa, la atención personalizada al alumnado y a sus necesidades de aprendizaje, la participación y la convivencia, la prevención de dificultades de aprendizaje y la puesta en práctica de*

mecanismos de refuerzo y flexibilización, alternativas metodológicas u otras medidas adecuadas tan pronto como se detecten cualquiera de estas situaciones”.

- Finalmente, en la Circular de Inicio de cursos 2021-2022, documento que recoge las indicaciones a seguir por los centros educativos cada año académico, se recoge que es un objetivo institucional *“promover acciones educativas que garanticen la inclusión, la atención personalizada, la prevención de dificultades de aprendizaje y la puesta en marcha de mecanismos de refuerzo en el marco de un sistema educativo asturiano equitativo y de calidad”.*

Resultados del análisis de los planes de estudio

Se analizaron los planes de estudio de la Universidad de Oviedo de los grados de Magisterio Educación Primaria, Magisterio Educación Infantil, Logopedia, Psicología y Pedagogía.

En el grado de magisterio Educación Primaria, en la mención de Educación Especial se imparte la asignatura optativa “Aspectos psicológicos y educativos de las dificultades de aprendizaje” de 6 créditos. Se describe como una asignatura base para comprender el campo de las dificultades de aprendizaje, además de conocer los diferentes enfoques y programas de intervención con el fin de saber diseñar materiales adecuados para cada tipo de dificultad de aprendizaje y para cada persona. Al tratarse de una asignatura vinculada a la mención en Educación Especial no se trata de una materia que vayan a recibir todos los estudiantes del grado ni todos los que cursen la citada Mención, por su carácter de optatividad.

En el grado de magisterio Educación Infantil, en el segundo curso, hay una asignatura de formación básica de 6 créditos llamada “Dificultades de aprendizaje” cuya descripción es idéntica a la de la mención de Educación Especial de Educación Primaria.

En el primer curso del grado de Psicología, se imparte la asignatura de formación básica de 6 créditos “Desarrollo, comunicación y adquisición del lenguaje”. Esta asignatura se centra en los procesos de desarrollo humano a lo largo del ciclo vital. El desarrollo psicológico guarda una estrecha relación con la actividad comunicativa. Por

ello, el estudio de los procesos de adquisición del lenguaje proporciona fundamentos para comprender y analizar la interacción comunicativa en el contexto del desarrollo.

En el tercer curso del grado de Psicología, se imparte la asignatura obligatoria “Trastornos del aprendizaje” de 6 créditos, en la que se abordan las dificultades de aprendizaje, causas, tipos, proceso diagnóstico, estrategias y programas de intervención, además de todas las bases neuropsicológicas que se trabajan en diferentes materias a lo largo del Grado, como la asignatura obligatoria de 6 créditos del segundo curso “Neuropsicología”. La asignatura optativa de 6 créditos “Psicobiología del desarrollo”, también la asignatura optativa de 6 créditos “Neuropsicología Cognitiva”.

Cabe destacar también en el grado de Psicología, la asignatura optativa de 6 créditos “Necesidades Educativas de Apoyo psicoeducativo”. Esta asignatura pretende que el alumnado del grado adquiera información sobre las necesidades educativas que pueden encontrarse en el ámbito escolar y académico. Estas necesidades se enmarcan en el contexto de atención a la diversidad. En esta asignatura se trabaja la evaluación e intervención en el ámbito académico de estas necesidades.

En total, en el grado de Psicología, hay seis asignaturas, lo que se corresponde con 36 créditos, relacionadas con aspectos de desarrollo del lenguaje, lectura y escritura y las bases neuropsicológicas.

En la tabla 1, se recoge un resumen de las asignaturas impartidas en el grado de Psicología.

Tabla 1

Asignaturas grado Psicología

PSICOLOGÍA	
ASIGNATURAS	CRÉDITOS
Desarrollo, comunicación y adquisición del lenguaje	6
Trastornos del aprendizaje	6

Neuropsicología	6
Psicobiología del desarrollo	6
Neuropsicología cognitiva	6
Necesidades educativas de apoyo psicoeducativo	6
TOTAL CRÉDITOS	36

En el grado de Logopedia se imparte en el segundo curso una asignatura obligatoria de 6 créditos llamada “Programación del lenguaje en la escuela”. El objetivo de esta asignatura es formar a los futuros logopedas para el desempeño de nuestro trabajo en el contexto educativo. La labor de los logopedas en un centro escolar requiere conocer cómo se organiza el proceso de enseñanza-aprendizaje en los centros educativos y, sobre todo, cómo se planifican y se llevan a cabo las enseñanzas lingüísticas en la escuela. Estos aspectos son esenciales para una buena coordinación logopedia-escuela y para desarrollar los programas de intervención logopédica teniendo en cuenta el desarrollo de los aprendizajes lingüísticos.

En el primer curso del grado de Logopedia, se imparte una asignatura de formación básica, de 6 créditos, llamada “Comprensión y producción del lenguaje”, cuyo objetivo es formar a los futuros logopedas en los procesos psicológicos implicados en la comprensión y producción del lenguaje, tanto a nivel oral como escrito. Gracias a esto, se entenderá el desarrollo y las diferentes alteraciones del lenguaje.

En el tercer curso del grado de Logopedia, está la asignatura optativa, de 6 créditos, de “Métodos de lectura y escritura”, la cual pretende que los futuros logopedas se aproximen al entorno conceptual, al manejo y el uso de los diferentes métodos de lectura y escritura. Para esta asignatura tiene gran relevancia el tratamiento específico

de las dificultades de aprendizaje en las primeras etapas de la vida que se pueden dar en los procesos de adquisición de lectura y escritura, asociadas o no a otros trastornos, que requieren una buena intervención logopédica.

Cabe destacar en el grado de Logopedia, la asignatura de formación básica de 6 créditos “Introducción a la psicolingüística” y las asignaturas relacionadas con procesos biológicos, del desarrollo y neuropsicológicos, como son las asignaturas de formación básica de 6 créditos cada una, “Procesos de desarrollo y Comunicación” y “Neuropsicología Cognitiva del Lenguaje”.

En la tabla 2 se recogen las asignaturas impartidas en el grado de logopedia y los créditos de cada una.

Tabla 2

Asignaturas del grado de Logopedia

LOGOPEDIA	
ASIGNATURAS	CRÉDITOS
Programación del lenguaje en la escuela	6
Comprensión y producción del lenguaje	6
Métodos de lectura y escritura	6
Introducción a la psicolingüística	6
Procesos de desarrollo y comunicación	6
Neuropsicología cognitiva del lenguaje	6
TOTAL CRÉDITOS	36

En el grado de Pedagogía, se imparte en el segundo curso la asignatura obligatoria de 6 créditos “Intervención educativa especializada” la cual establece las bases metodológicas para organizar la intervención pedagógica en atención a las dificultades de aprendizaje y organizar programas para las personas con discapacidad.

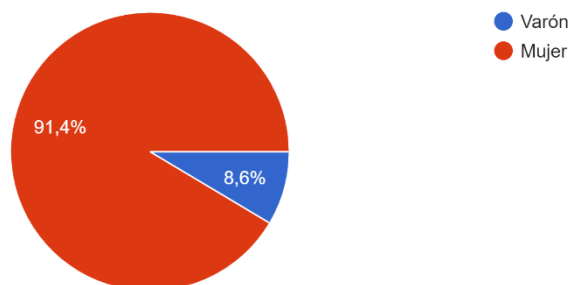
Además, en este grado, hay una asignatura optativa de 6 créditos llamada “Dificultades de aprendizaje”. Se orienta a formar al alumnado dentro del contexto educativo en el ámbito escolar. Esta asignatura permite adquirir conocimientos sobre cómo diagnosticar, orientar e intervenir ofreciendo herramientas para diagnosticar, planificar y elaborar planes de intervención.

Resultados de la encuesta

De la muestra final de 152 participantes, 139 (91’4%) eran mujeres y 13 (8’6%) eran varones (Figura 1).

Figura 1

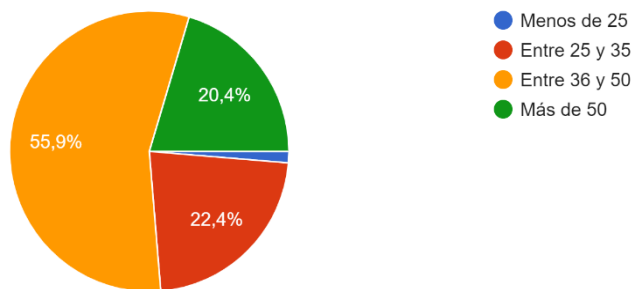
Sexo de los participantes



La edad media de los participantes se sitúa entre 36 y 50 años, siendo 85 los que marcaron esta casilla, correspondiéndose con el 55’9% (Figura 2). El rango estaba comprendido entre menos de 25 y más de 50 años.

Figura 2

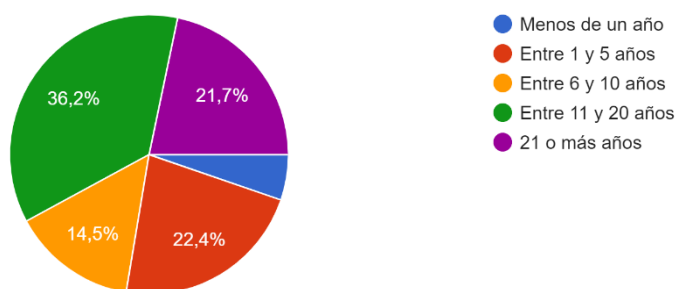
Edad de los participantes



De los 151 encuestados un 36'2% lleva en la profesión como docente entre 11 y 20 años, un 22'4% entre 1 y 5 años, un 21'7% 21 o más años, un 14'5% entre 6 y 10 años y solo un 4'3% lleva en la profesión menos de un año (Figura 3).

Figura 3

Número de años en la profesión



De los encuestados, solo 16 tienen, únicamente, el título de Maestro en Educación Primaria, 13 tienen únicamente el título de Maestro en Educación Infantil, 73 de los participantes tienen mención en Audición y Lenguaje (AL), Pedagogía Terapéutica (PT) o Educación Especial (EE), teniendo algunos varias de las menciones citadas. Los restantes 50 están en posesión de más de un título universitario, entre los que destacan Logopedia y Pedagogía. En la tabla 3 se recogen estos datos.

Tabla 3

Titulación de los participantes

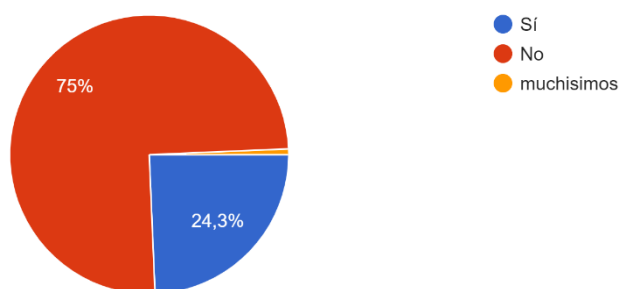
TITULACIÓN	NÚMERO PERSONAS
Magisterio Primaria	16
Magisterio Infantil	13
Magisterio con mención en AL o PT*	73
Varias titulaciones	50
TOTAL	152

*AL: Audición y Lenguaje. PT: Pedagogía Terapéutica.

En la pregunta relacionada con los másteres, la mayoría de los participantes no ha realizado ninguno, en concreto, un 75% (Figura 4). En cambio, solo 37 participantes (24'3%) sí han realizado algún máster.

Figura 4

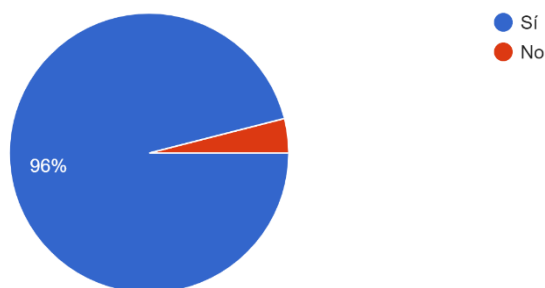
Realización de máster



En la pregunta sobre la formación de actualización pedagógica una vez acabada la formación universitaria, la gran mayoría ha respondido que sí la han realizado, siendo estos un 96% de los participantes (Figura 5).

Figura 5

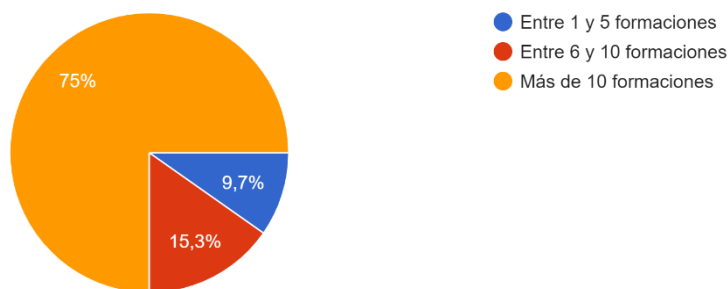
Formación de actualización pedagógica



Un 75% de los que respondieron que sí ha realizado formación de actualización pedagógica, constata haber realizado más de 10 acciones formativas de este tipo, un 15'3% ha realizado entre 6 y 10 formaciones y un 9'7% entre 1 y 5 formaciones (Figura 6).

Figura 6

Número de acciones formativas de actualización pedagógica



Respecto a las preguntas sobre la prevención de dificultades de aprendizaje, 53 participantes (34'9%) aseguran que durante su formación universitaria la prevención de dificultades de aprendizaje se mencionó, pero no se explicó. Un 33'6% dice que se explicó detalladamente. El 13'2% no lo recuerda. Solamente 19 participantes (12'5%) dicen que se explicó detalladamente y, además, se enseñó a realizar un programa preventivo en ese sentido. El 0'7% (1 participantes) afirma que se mencionó de manera puntual. El 5'1% constatan que nunca se mencionó (Figura 7).

Figura 7

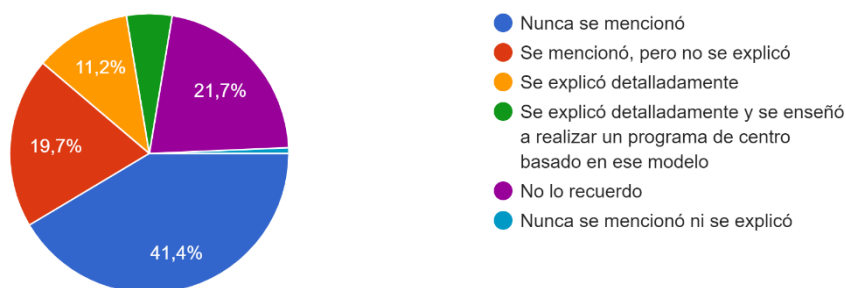
Prevención de dificultades de aprendizaje durante la formación universitaria



Un alto número de participantes asegura que el Modelo de Respuesta a la Intervención (RtI) nunca se mencionó a lo largo de su formación universitaria, correspondiéndose con el 41'4% de los encuestados. Un 19'7% dice que sí que se mencionó, pero que no se explicó. Solamente 17 participantes (11'2%) constatan que este modelo se explicó detalladamente. Un 5'3% (8 participantes) dicen que se explicó detalladamente y se enseñó a realizar un programa de centro basado en este sentido (Figura 8).

Figura 8

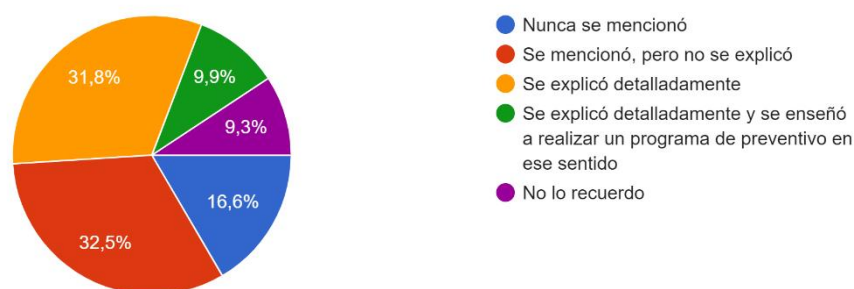
Modelo de Respuesta a la Intervención (RtI)



A lo largo de su formación universitaria 49 participantes (32'5%) aseguran que la importancia de la conciencia fonológica se mencionó, pero no se explicó. Un 31'8% señala que se explicó detalladamente. Un 16'6% asegura que nunca se mencionó. Solamente un 9'9% (15 participantes) asegura que se explicó detalladamente y se enseñó a realizar un programa preventivo (Figura 9).

Figura 9

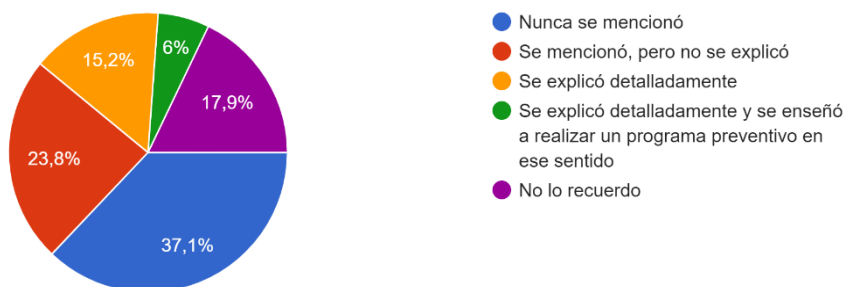
Conciencia fonológica



El dominio del principio alfabético nunca se mencionó en la formación universitaria del 37'1% de los participantes. Se mencionó, pero no se explicó en el 23'8%. Un alto porcentaje (17'9%) no lo recuerda. El 15'2% asegura que se explicó detalladamente. Solo el 6% constata que se explicó detalladamente y se enseñó a realizar un programa preventivo (Figura 10).

Figura 10

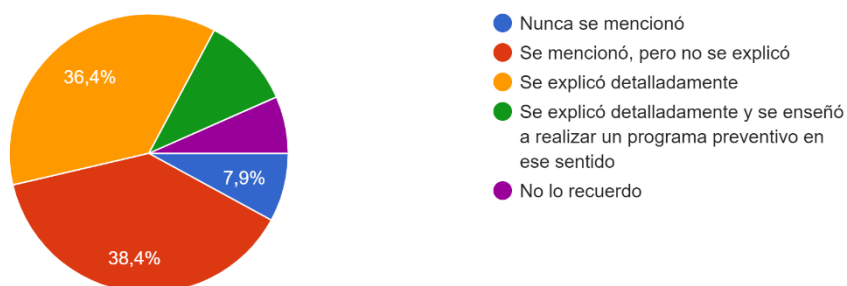
Dominio del principio alfabético



La importancia del vocabulario se mencionó, pero no se explicó en la formación universitaria del 38'4% de los participantes. Un alto porcentaje (36'4%) dice que se explicó detalladamente. El 10'7% asegura que se explicó detalladamente y se enseñó a realizar un programa preventivo en ese sentido. El 7'9% dice que nunca se mencionó. El porcentaje restante no lo recuerda (Figura 11).

Figura 11

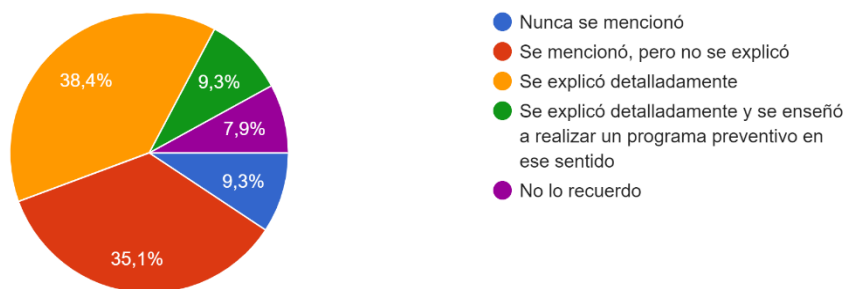
Vocabulario



El 38'4% de los participantes dicen que la importancia de trabajar la fluidez lectora se explicó detalladamente durante su formación universitaria. El 35'1% asegura que se mencionó, pero no se explicó. Casi el 10% dicen que se explicó detalladamente y se enseñó a realizar un programa preventivo. El 9'3% dice que nunca se mencionó. El resto (7'9%) no lo recuerda (Figura 12).

Figura 12

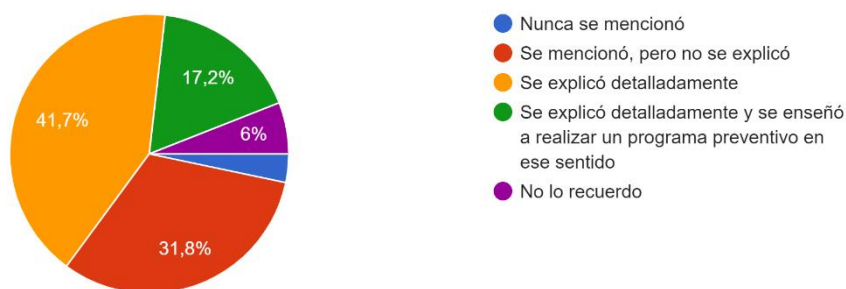
Fluidez lectora



Un alto porcentaje de los participantes (41'7%) asegura que a lo largo de su formación universitaria se explicó detalladamente la importancia de trabajar la comprensión oral y escrita. El 31'8% dice que se mencionó, pero que no se explicó. El 17'2% asegura que sí se explicó detalladamente y además se enseñó a realizar un programa preventivo en ese sentido. (Figura 13).

Figura 13

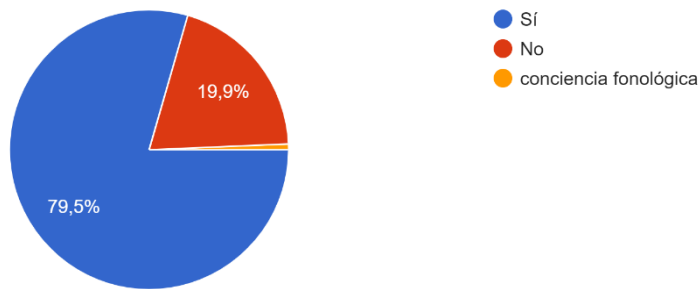
Comprensión oral y escrita



Una vez acabada la formación universitaria, en la formación complementaria de actualización pedagógica, el 79'5% de los participantes recibió formación sobre prevención de dificultades de aprendizaje o sobre alguna de las temáticas aquí relacionadas (conciencia fonológica, fluidez, vocabulario, principio alfabético, comprensión o modelo RtI). Casi el 20% no recibió formación sobre estos aspectos. Una persona destaca la formación en conciencia fonológica (Figura 14).

Figura 14

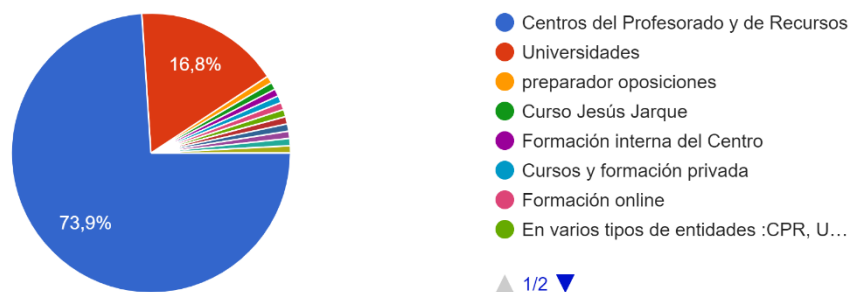
Formación sobre prevención de dificultades de aprendizaje o sobre alguna de las temáticas aquí relacionadas



De todos los participantes, 119 respondieron que sí a la pregunta anterior y se les preguntó a continuación que señalaran qué entidad les había impartido esa formación. La mayoría, el 73'9% dice que recibieron esa formación en centros del profesorado y de recursos. El 16'8% constata que la recibieron en la universidad. Otras entidades mencionadas han sido preparadores de oposiciones, cursos y formaciones privadas, formación online, a través de asociaciones, entre otros (Figura 15).

Figura 15

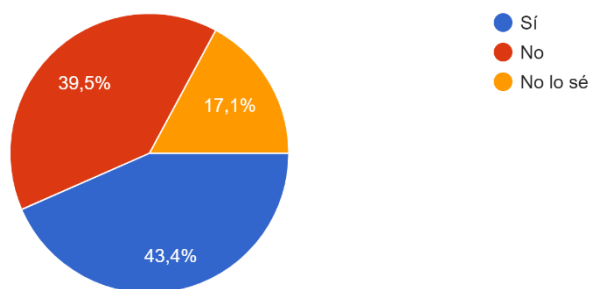
Entidades que imparten formación sobre prevención de dificultades o sobre alguna otra de las temáticas aquí mencionadas



La última pregunta de la encuesta se dirigía a conocer si actualmente en los centros escolares existe algún plan de prevención de dificultades de aprendizaje. El 43'3% afirmó que sí. Un alto porcentaje (39'5%) dice que no y el 17'1% restante no lo sabe (Figura 16).

Figura 16

Plan de prevención de dificultades de aprendizaje en el centro escolar



Como puede verse en la tabla 4, en la mayoría de las ocasiones, las habilidades y modelos estudiados se mencionaron, pero no se explicaron en profundidad. Cabe destacar, que en el caso del modelo RtI y el principio alfabético, la mayoría de los participantes aseguran que nunca se mencionaron a lo largo de su formación universitaria. En el caso de la fluidez y la comprensión, el porcentaje más alto se relaciona con que se explicó detalladamente.

Tabla 4

Panorámica global

	Nunca se mencionó	Se mencionó, pero no se explicó	Se explicó detalladamente	Se explicó detalladamente y se enseñó a diseñar un programa	No lo recuerdo
Prevención DEA	5'3%	34'9%	33'6%	12'5%	13'2%
Modelo RtI	41'4%	19'7%	11'2%	5'3%	21'7%
Conciencia Fonológica	16'6%	32'5%	31'8%	9'9%	9'3%
Principio Alfabético	37'1%	23'8%	15'2%	6%	17'9%
Vocabulario	7'9%	38'4%	36'4%	10'6%	6'6%
Fluidez	9'3%	35'1%	38'4%	9'3%	7'9%
Comprensión	3'3%	31'8%	41'7%	17'2%	6%

Por su interés explicativo debido a las evidencias recogidas en el análisis de los planes de estudio, en la tabla 5 se recogen los datos de las respuestas de las personas que solamente cursaron Magisterio de Educación Primaria. Nuevamente destacan las

opciones de nunca mencionado, no recordado o mencionado, pero no explicado, excepto en las habilidades de fluidez y comprensión.

Tabla 5

Panorámica general participantes con Magisterio Educación Primaria

	MAGISTERIO PRIMARIA				
	Nunca se mencionó	Se mencionó, pero no se explico	Se explicó detalladamente	Se explicó y se enseñó a realizar un programa preventivo	No lo recuerdo
Prevención DEA	0	8	2	3	3
Modelo RtI	5	3	1	3	4
Conciencia fonológica	4	6	2	2	2
Principio alfabético	5	4	2	1	3
Vocabulario	2	8	4	2	0
Fluidez	0	6	8	2	0
Comprensión	0	6	8	2	0
TOTAL	16	41	27	15	12

Similares resultados aparecen en la tabla 6, dedicada a la panorámica general de las respuestas de los y las participantes con Magisterio Educación Infantil.

Tabla 6

Panorámica general participantes con Magisterio Educación Infantil

	MAGISTERIO INFANTIL				
	Nunca se mencionó	Se mencionó, pero no se explicó	Se explicó detalladamente	Se explicó y se enseñó a realizar un programa preventivo	No lo recuerdo
Prevención DEA	1	5	3	1	3
Modelo RtI	2	4	1	1	5

Conciencia fonológica	2	1	6	1	3
Principio alfabético	3	2	3	0	5
Vocabulario	2	3	3	2	3
Fluidez	1	3	5	0	4
Comprensión	1	1	8	1	2
TOTAL	12	19	29	6	25

Paralelamente, con el software Jamovi se realizaron tablas de contingencia para observar si existe alguna relación entre la edad de los participantes y su conocimiento o no acerca de la prevención de dificultades de aprendizaje y el modelo RtI.

Se utilizó el coeficiente de chi-cuadrado para constatar estas relaciones. Si la significación (p) es menor de 0.05 se concluye que hay relación significativa entre las variables; en caso de que la p sea mayor de 0.05 no constata que hay diferencias significativas.

En la tabla 7 se recogen los datos relacionados con la edad de los participantes y su conocimiento sobre la prevención de dificultades de aprendizaje.

En la tabla 8, se recoge el resultado de p para esta relación, siendo este 0.113. Es un valor mayor de 0.05, por lo que se afirma que hay diferencias significativas entre las variables, es decir, no hay relación significativa entre las mismas.

Tabla 7

Relación entre edades y conocimiento sobre la prevención de dificultades de aprendizaje

Prevención dificultades de aprendizaje	Edad				Total
	Entre 25 y 35	Entre 36 y 50	Menos de 25	Más de 50	
No lo recuerdo	3	11	0	6	20
Nunca se mencionó	1	2	0	5	8
Se explicó detalladamente	14	31	2	4	51
Se explicó detalladamente y se enseñó a realizar un programa preventivo en ese sentido	5	8	0	6	19

Prevención dificultades de aprendizaje	Edad				Total
	Entre 25 y 35	Entre 36 y 50	Menos de 25	Más de 50	
Se mencionó de manera puntual	0	1	0	0	1
Se mencionó, pero no se explicó	11	32	0	10	53
Total	34	85	2	31	152

Tabla 8

Coficiente Chi-cuadrado, prevención de dificultades de aprendizaje y edad participantes.

	Value	df	p
χ^2	21.8	15	0.113
N	152		

En la tabla 9 se recogen los datos en cuanto a la relación entre la edad de los participantes y su conocimiento sobre el modelo RtI. En la tabla 10 se muestra el coeficiente de chi-cuadrado en cuanto al modelo de Respuesta a la Intervención y la edad de los participantes. Se obtiene $p=0.917$, resultado mayor que 0.05, por lo que se concluye que hay diferencias significativas entre estas dos variables.

Tabla 9

Relación entre edades y conocimiento acerca del modelo RtI

Modelo RtI	Edad				Total
	Entre 25 y 35	Entre 36 y 50	Menos de 25	Más de 50	
No lo recuerdo	9	17	0	7	33
Nunca se mencionó	11	38	2	12	63
Nunca se mencionó ni se explicó	0	1	0	0	1
Se explicó detalladamente	6	8	0	3	17
Se explicó detalladamente y se enseñó a realizar un programa de centro basado en ese modelo	1	4	0	3	8
Se mencionó, pero no se explicó	7	17	0	6	30

Modelo RtI	Edad				Total
	Entre 25 y 35	Entre 36 y 50	Menos de 25	Más de 50	
Total	34	85	2	31	152

Tabla 10

Coefficiente Chi-cuadrado, modelo RtI y edad de los participantes

	Value	df	p
χ^2	8.17	15	0.917
N	152		

Del mismo modo, se realizaron tablas de contingencia entre el número de años en la profesión y el conocimiento o desconocimiento sobre la prevención de dificultades de aprendizaje y el modelo RtI. Así, puede observarse la existencia o no de relación entre ambas variables y determinar si aquellos que conocen estos aspectos es porque llevan más años en la profesión. Para el análisis de la existencia de relación significativa se siguió el mismo procedimiento, es decir, el cálculo del coeficiente Chi-cuadrado.

En cuanto a la relación entre los años en la profesión y la prevención de dificultades de aprendizaje puede observarse en la tabla 11 los resultados. En la tabla 12 se observa el resultado de p, siendo este 0.021. En este caso $p < 0.05$, por lo que hay relación significativa entre estas variables, aunque no de igual envergadura que en las variables anteriores.

Tabla 11

Relación entre años en la profesión y prevención de dificultades de aprendizaje

Prevención dificultades de aprendizaje	Número de años en la profesión					Total
	21 o más años	Entre 1 y 5 años	Entre 11 y 20 años	Entre 6 y 10 años	Menos de un año	
No lo recuerdo	5	2	11	2	0	20

Prevención dificultades de aprendizaje	Número de años en la profesión					Total
	21 o más años	Entre 1 y 5 años	Entre 11 y 20 años	Entre 6 y 10 años	Menos de un año	
Nunca se mencionó	5	0	1	1	1	8
Se explicó detalladamente	5	14	22	4	6	51
Se explicó detalladamente y se enseñó a realizar un programa preventivo en ese sentido	5	5	6	2	0	18
Se mencionó de manera puntual	0	0	1	0	0	1
Se mencionó, pero no se explicó	12	13	14	13	1	53
Total	32	34	55	22	8	151

Tabla 12

Coeficiente Chi-cuadrado, número de años en la profesión y prevención de dificultades de aprendizaje

	Value	df	p
χ^2	34.8	20	0.021
N	151		

En cuanto a la relación entre los años en la profesión y el conocimiento sobre el modelo RtI, se observan los resultados obtenidos en la tabla 13. En la tabla 14 se recoge el resultado de p. En este caso $p=0.839$, no hay relación significativa entre las variables debido a que $p>0.05$.

Tabla 13

Relación entre años en la profesión y conocimiento del Modelo RtI

Modelo RtI	Número de años en la profesión					Total
	21 o más años	Entre 1 y 5 años	Entre 11 y 20 años	Entre 6 y 10 años	Menos de un año	
No lo recuerdo	7	5	13	7	1	33
Nunca se mencionó	14	12	24	10	3	63
Nunca se mencionó ni se explicó	0	0	1	0	0	1
Se explicó detalladamente	2	7	6	1	1	17
Se explicó detalladamente y se enseñó a realizar un programa de centro basado en ese modelo	3	1	3	1	0	8
Se mencionó, pero no se explicó	6	9	8	3	3	29
Total	32	34	55	22	8	151

Tabla 14

Coficiente Chi-cuadrado, años en la profesión y modelo RtI

	Value	df	p
χ^2	13.8	20	0.839
N	151		

5. CONCLUSIONES

A manera de conclusión, se organizarán las evidencias obtenidas en varios bloques:

- Conclusiones legislativas:

Parece haberse demostrado que hay mandato legislativo sobre la prevención de dificultades de aprendizaje, pero solo hay planes de prevención en el 43'4% de los

centros educativos, con lo cual se evidencia una brecha entre el mandato legislativo y la realidad de los centros.

- Conclusiones respecto a la formación inicial:

Se ha evidenciado que en los Grados de Psicología y Logopedia existe abundante formación acerca de los procesos psicolingüísticos implicados en la lectura y en la génesis de las dificultades de aprendizaje que permiten la construcción de procesos preventivos y de intervención. Por el contrario, en el Grado de Magisterio de Educación Infantil se incluye una única materia en este sentido, siendo más grave la situación en el Grado de Educación primaria, donde esa asignatura se ubica únicamente en la Mención de Educación Especial y, además, es optativa. Es por ello que, los resultados de esta investigación cobran sentido, ya que no existe espacio formal para la inclusión de estas temáticas.

- Conclusiones formación del profesorado:

En cuanto a los resultados globales de la encuesta, es necesario destacar que:

- El 81'2% de los encuestados afirman que el Modelo RtI a lo largo de su formación universitaria o bien nunca se mencionó, no se explicó, no se enseñó a realizar un programa preventivo en ese sentido o no lo recuerdan.
- El 53'4% de los encuestados aseguran que la prevención de dificultades de aprendizaje a lo largo de su formación universitaria o bien nunca se mencionó, no se explicó, no se enseñó a realizar un programa preventivo en ese sentido o no lo recuerdan.
- El 58'4% de los encuestados afirman que a lo largo de su formación universitaria la importancia de trabajar la conciencia fonológica o bien nunca se mencionó, no se explicó, no se enseñó a realizar un programa preventivo basado en ese aspecto o no lo recuerdan.
- El 78'8% de los maestros y maestras encuestadas aseguran que a lo largo de su formación universitaria el dominio del principio alfabético o bien nunca se mencionó, no se explicó, no se enseñó a realizar un programa preventivo basado en el mismo o no lo recuerdan.
- El 52'9% de los encuestados constatan que a lo largo de su formación universitaria la importancia de trabajar el vocabulario nunca se

mencionó, no se explicó, no se enseñó a realizar un programa preventivo o no lo recuerdan.

- El 52'9% de los participantes afirman que a lo largo de su formación universitaria la importancia de trabajar la fluidez nunca se mencionó, no se explicó, no se enseñó a realizar un programa preventivo o no lo recuerdan.
- El 41'1% de los encuestados aseguran que a lo largo de su formación universitaria la importancia de trabajar la comprensión oral y escrita nunca se mencionó, no se explicó, no se enseñó a realizar un programa preventivo o no lo recuerdan.
- De manera general, no existen relaciones significativas entre la edad de los participantes y su conocimiento sobre la prevención de dificultades de aprendizaje.
- No se observan relaciones significativas entre la edad de los participantes y su conocimiento sobre el modelo de Respuesta a la Intervención.
- Hay relación significativa entre los años en la profesión de los participantes y su conocimiento sobre la prevención de dificultades de aprendizaje, pero no entre los años en la profesión y su conocimiento acerca del modelo RtI.

Como conclusión general, se concluye que urge protocolizar, por parte de las administraciones educativas, una hoja de ruta sobre este tema, que incida sobre las siguientes dimensiones:

- Coordinación entre los agentes de formación inicial y continua, sobre todo en el caso de los Grados que preparan para la docencia, para la prevención e intervención de dificultades de aprendizaje.
- Coordinación interinstitucional con otras especialidades poseedoras del conocimiento como Psicología y Logopedia para trazar líneas de colaboración.
- Coordinación con la etapa de 0-3 para el tema de la prevención para el abordaje de las dificultades de aprendizaje en esa etapa.

- Establecimiento de un observatorio de equidad que incida en alguna de sus dimensiones en la prevención de dificultades de aprendizaje como forma de luchar contra la brecha de vulnerabilidad.
- Protocolización de formas de proceder para que todos los centros cuenten con un Plan de Prevención de Dificultades de Aprendizaje.
- Diseño de una línea de formación continua para lograr que los y las docentes tengan los conocimientos y formaciones necesarias para saber cómo abordar las dificultades de aprendizaje en el aula, tomando como referencia el modelo de Respuesta a la Intervención.

Desde el ámbito de la Logopedia, se abre un abanico profesional relacionado con la coordinación y la Formación Permanente de los agentes educativos y con la divulgación de los conocimientos adquiridos en nuestra formación inicial con objeto de contribuir a que las evidencias en el campo de la prevención de las dificultades de aprendizaje lleguen a la práctica y es que, en este momento en que todas las voces se unen en el camino de la inclusión, es necesario recordar a Paulo Freire con su frase “*la educación necesita tanto de formación técnica, científica y profesional como de sueños y utopía*”.

6. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Adams M., Bouchard E., Cooper H. et al. (2000). *National Reading Panel. Teaching children to read: an evidenced-based assessment of the scientific research literature on reading and its implications for reading instruction*. Washinton, DC, Instituto Nacional de Salud Infantil y Desarrollo Humano.

American Psychiatric Association (2013). *Diagnostic and statical manual of mental disorders* (5th ed.).

Catts, H. W. y Hogan, T. P. (2021). Dyslexia: An ounce of prevention is better than a pound of diagnosis and treatment. *Reading League Journal*, 2, 6-13. DOI: 10.31234/osf.io/nvgje

Consejería de Educación (2021). *Circular por la que se dictan instrucciones para el curso escolar 2021-2022. Para los centros docentes públicos*. Oviedo: Consejería de Educación, Gobierno del Principado de Asturias.

Decreto 147/2014, de 23 de diciembre, por el que se regula la orientación educativa y profesional en el Principado de Asturias (2014). *Boletín Oficial del Principado de Asturias*, núm. 299, de 29 de diciembre de 2014, pp. 3-4.
<https://sede.asturias.es/bopa/2014/12/29/2014-22349.pdf>

Decreto 82/2014, de 28 de agosto, por el que se regula la ordenación y establece el currículo de Educación Primaria en el Principado de Asturias (2014). *Boletín Oficial del Principado de Asturias*, núm. 202, de 30 de agosto de 2014, pp. 3.
<https://sede.asturias.es/bopa/2014/08/30/2014-14753.pdf>

Decreto 85/2008, de 3 de septiembre, por el que se establece el currículo del segundo ciclo de Educación infantil (2003). *Boletín Oficial del Principado de Asturias*, núm. 212, de 11 de septiembre de 2008, pp. 20440.
<https://www.asturias.es/bopa/2008/09/11/20080911.pdf>

De Mendivelzúa, A. (2020). Intervención preventiva de las dificultades de aprendizaje en el aula: modelo de respuesta a la intervención. *Revista de Psicología y Psicopedagogía*, (3).

Fletcher, J. M. y Vaughn, S. (2009). Response to intervention: Preventing and remediating academic difficulties. *Child development perspectives*, 3(1), 30-37. doi:10.1111/j.1750-8606.2008.00072.x

Goikoetxea, E. (2012). Las dificultades específicas del aprendizaje en el albor del siglo XXI. RELIEVE. *Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa*, 18(1), 1-16.

Gómez, E., Defior, S., & Serrano, F. (2011). Mejorar la fluidez lectora en dislexia: diseño de un programa de intervención en español. *Escritos de Psicología (Internet)*, 4(2), 65-73. DOI: 10.5231/psy.writ.2011.1007

Guías Docentes Grado Logopedia (2021). Universidad de Oviedo.

- Guías Docentes Grado Maestro en Educación Infantil (2021). Universidad de Oviedo.
- Guías Docentes Grado Maestro en Educación Primaria, mención en Educación Especial (2021). Universidad de Oviedo.
- Guías docentes Grado Pedagogía (2021). Universidad de Oviedo.
- Guías Docentes Grado Psicología (2021). Universidad de Oviedo.
- Jiménez, J. E., de León, S. C., & Gutiérrez, N. (2021). Piloting the response to intervention model in the Canary Islands: Prevention of reading and math learning disabilities. *The Spanish Journal of Psychology*, 24. doi:10.1017/SJP.2021.25
- Jiménez, J. E., Luft Baker, D., Rodríguez, C., Crespo, P., Artiles, C., Alfonso, M., ... & Suárez, N. (2011). Evaluación del progreso de aprendizaje en lectura dentro de un Modelo de Respuesta a la Intervención (RtI) en la Comunidad Autónoma de Canarias. *Escritos de Psicología (Internet)*, 4(2), 56-64. DOI: 10.5231/psy.writ.2011.1207
- Jiménez, J. E. (2012). Retos y prospectiva de la atención al alumnado con dificultades específicas de aprendizaje: hacia un modelo basado en la respuesta a la intervención. *Navarro, J; Fernández, M^a. T^a; Soto, FJ y Tortosa F.(Coords.), Respuestas flexibles en contextos educativos diversos*. Murcia: Consejería de Educación, Formación y Empleo.
- Jiménez, J. E (2019). *Modelo de respuesta a la intervención. Un enfoque preventivo para el abordaje de las dificultades específicas de aprendizaje*. Ediciones Pirámide.
- Kuo, N. (2014). Why is response to intervention (RTI) so important that we should incorporate it into teacher education programs and how can online learning help. *Journal of Online Learning and Teaching*, 10(4), 610.

- Larraceleta A, Castejón L, Iglesias-García MT, Núñez JC. Assessment of Public Special Education Teachers Training Needs on Evidence-Based Practice for Students with Autism Spectrum Disorders in Spain. *Children* (Basel). 2022 Jan 6;9(1):83. doi: 10.3390/children9010083.
- Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (2020). *Boletín Oficial del Estado*, núm. 340, de 30 de diciembre de 2020, pp. 122888.
<https://www.boe.es/eli/es/lo/2020/12/29/3/dof/spa/pdf>
- Real Decreto 126/2014, de 28 de febrero, por el que se establece el currículo básico de la Educación Primaria (2014). *Boletín Oficial del Estado*, núm. 52, de 1 de marzo de 2014, pp. 19355. <https://www.boe.es/buscar/pdf/2014/BOE-A-2014-2222-consolidado.pdf>
- Real Decreto 157/2022, de 1 de marzo, por el que se establecen la ordenación y las enseñanzas mínimas de la Educación Primaria (2022). *Boletín Oficial del Estado*, núm. 52, de 2 de marzo de 2022, pp. 24389.
<https://www.boe.es/buscar/pdf/2022/BOE-A-2022-3296-consolidado.pdf>
- Real Decreto 1630/2006, de 29 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas del segundo ciclo de Educación Infantil (2006). *Boletín Oficial del Estado*, núm. 4.
<https://www.boe.es/boe/dias/2007/01/04/pdfs/A00474-00482.pdf>
- Real Decreto 95/2022, de 1 de febrero, por el que se establece la ordenación y las enseñanzas mínimas de la Educación Infantil (2022). *Boletín Oficial del Estado*, 28, de 2 de febrero de 2022, núm. 14566.
<https://www.boe.es/buscar/pdf/2022/BOE-A-2022-1654-consolidado.pdf>
- Rodríguez, C., Areces, D., García, T., Cueli, M., & Gonzalez-Castro, P. (2021). Neurodevelopmental disorders: An innovative perspective via the response to intervention model. *World Journal of Psychiatry*, 11(11), 1017. DOI: 10.5498/wjp.v11.i11.1017

Subdirección General de Estadística y Estudios (2022). *Estadística de las enseñanzas no universitarias. Alumnado con Necesidad Específica de Apoyo Educativo. Curso 2020/2021*. Ministerio de Educación y Formación Profesional. Gobierno de España.

World Health Organization (2019). *International statistical classification of diseases and related health problems* (11th ed.).

7. ANEXOS

Anexo 1. Encuesta diseñada con Google Forms

Modelo de Respuesta a la Intervención

¡Hola! Soy Ariadna, una estudiante de 4º de Logopedia de la Universidad de Oviedo. Estoy desarrollando para mi TFG un cuestionario dirigido a maestros y maestras acerca del Modelo de Respuesta a la Intervención, por lo que su participación me sería de gran ayuda.

Se trata de un cuestionario con una serie de preguntas cuyo objetivo es recoger información sobre aspectos de prevención de dificultades de aprendizaje.

Le llevará alrededor de 5 minutos. Se trata de un cuestionario voluntario y sus respuestas son completamente anónimas y confidenciales. Serán usadas únicamente con fines investigadores.

Si por cualquier motivo desea abandonar la participación, puede hacerlo en cualquier momento antes de enviar las respuestas.

¡Muchas gracias por su colaboración!

Acepto participar en este cuestionario *

Sí, estoy de acuerdo en participar en esta investigación.

No deseo participar en la investigación.

Sexo *

Varón

Mujer

Edad *

Menos de 25

Entre 25 y 35

Entre 36 y 50

Más de 50

Carrera/s y, en su caso, especialidad que has cursado *

Texto de respuesta larga

Formación. Una vez acabada la carrera, ¿has hecho algún máster? *

Sí

No

En caso de respuesta afirmativa a la pregunta anterior, indicar el máster (o másteres) realizado.

Texto de respuesta larga

Número de años en la profesión *

Menos de un año

Entre 1 y 5 años

Entre 6 y 10 años

Entre 11 y 20 años

21 o más años

Una vez acabada tu formación universitaria, ¿has realizado formación de actualización pedagógica? *

Sí

No

En caso de que tu respuesta a la pregunta anterior sea "sí", indica la cantidad de acciones formativas de actualización pedagógica realizadas.

- Entre 1 y 5 formaciones
- Entre 6 y 10 formaciones
- Más de 10 formaciones

A lo largo de tu formación universitaria, la prevención de dificultades de aprendizaje: *

- Nunca se mencionó
- Se mencionó, pero no se explicó
- Se explicó detalladamente
- Se explicó detalladamente y se enseñó a realizar un programa preventivo en ese sentido
- No lo recuerdo

A lo largo de tu formación universitaria, el Modelo de Respuesta a la Intervención (RTI): *

- Nunca se mencionó
- Se mencionó, pero no se explicó
- Se explicó detalladamente
- Se explicó detalladamente y se enseñó a realizar un programa de centro basado en ese modelo
- No lo recuerdo

A lo largo de tu formación universitaria, la conciencia fonológica: *

- Nunca se mencionó
- Se mencionó, pero no se explicó
- Se explicó detalladamente
- Se explicó detalladamente y se enseñó a realizar un programa de preventivo en ese sentido
- No lo recuerdo

A lo largo de tu formación universitaria, el dominio del principio alfabético: *

- Nunca se mencionó
- Se mencionó, pero no se explicó
- Se explicó detalladamente
- Se explicó detalladamente y se enseñó a realizar un programa preventivo en ese sentido
- No lo recuerdo

A lo largo de tu formación universitaria, la importancia de trabajar el vocabulario: *

- Nunca se mencionó
- Se mencionó, pero no se explicó
- Se explicó detalladamente
- Se explicó detalladamente y se enseñó a realizar un programa preventivo en ese sentido
- No lo recuerdo

A lo largo de tu formación universitaria, la importancia de trabajar la fluidez lectora: *

- Nunca se mencionó
- Se mencionó, pero no se explicó
- Se explicó detalladamente
- Se explicó detalladamente y se enseñó a realizar un programa preventivo en ese sentido
- No lo recuerdo

A lo largo de tu formación universitaria, la importancia de trabajar la comprensión oral y escrita: *

- Nunca se mencionó
- Se mencionó, pero no se explicó
- Se explicó detalladamente
- Se explicó detalladamente y se enseñó a realizar un programa preventivo en ese sentido
- No lo recuerdo

Una vez finalizada tu formación universitaria, en la formación complementaria de actualización pedagógica, ¿has recibido formación sobre prevención de dificultades de aprendizaje o alguna de las temáticas aquí relacionadas? *

- Sí
- No

En caso de que tu respuesta a la pregunta anterior sea afirmativa, indica la entidad:

- Centros del Profesorado y de Recursos
- Universidades
- Otra...

En el centro donde trabajas este curso, ¿existe un plan de prevención de dificultades de aprendizaje? *

- Sí
- No
- No lo sé