

LA DISLEXIA MANUAL

Actualización 2021

Procedimientos Relativos a
Dislexia y afines
Trastornos

EL MANUAL DE LA DISLEXIA

Procedimientos relacionados con la dislexia y trastornos relacionados

Actualización 2021

© 2021 por la Agencia de Educación de Texas

Copyright © Aviso.

Los Materiales tienen derechos de autor © y marca registrada ™ como propiedad de la Agencia de Educación de Texas (TEA) y no puede ser reproducido sin el permiso expreso por escrito de TEA, excepto bajo las siguientes condiciones:

- 1) Los distritos escolares públicos de Texas, las escuelas chárter y los Centros de Servicios Educativos pueden reproducir y usar copias de los Materiales y Materiales relacionados para el uso educativo de los distritos y las escuelas sin obtener el permiso de TEA.
- 2) Los residentes del estado de Texas pueden reproducir y usar copias de los Materiales y Materiales relacionados únicamente para uso personal individual, sin obtener el permiso por escrito de TEA.
- 3) Cualquier parte reproducida debe reproducirse en su totalidad y permanecer sin editar, sin alterar y sin cambios de ninguna manera.
- 4) No se puede realizar ningún cargo monetario por los materiales reproducidos o cualquier documento que los contenga; sin embargo, se puede cobrar un cargo razonable para cubrir únicamente el costo de reproducción y distribución.

Las entidades privadas o personas ubicadas en Texas que no sean distritos escolares públicos de Texas, Centros de Servicios Educativos de Texas o escuelas chárter de Texas o cualquier entidad, ya sea pública o privada, educativa o no educativa, ubicada fuera del estado de Texas DEBE obtener la aprobación por escrito de TEA y se le exigirá que celebre un acuerdo de licencia que puede implicar el pago de una tarifa de licencia o una regalía.

Para obtener información, comuníquese con: Oficina de Derechos de Autor, Marcas Registradas, Acuerdos de Licencia y Regalías, Agencia de Educación de Texas, 1701 N. Congress Ave., Austin, TX 78701-1494; teléfono 512-463-7004; Email: copyrights@tea.state.tx.us.

Tabla de contenido

Prefacio.....	iv
Expresiones de gratitud.....	vi
Prefacio	viii

Capítulos

yo.	Definiciones y características de la dislexia	1
II.	Poner en pantalla	7
tercero	Procedimientos para la Evaluación e Identificación de Estudiantes con Dislexia	21
IV.	Componentes Críticos, Basados en Evidencia, de la Instrucción de la Dislexia	39
v	Disgrafía	59

Apéndices

Apéndice A: Preguntas y respuestas	73
Apéndice B: Fuentes de Leyes y Reglas para la Identificación e Instrucción de la Dislexia	97
Apéndice C: Leyes y normas estatales relacionadas con la dislexia.....	99
Apéndice D: Comparación lado a lado de IDEA/Sección 504	113
Apéndice E: Contactos para obtener más información	127
Apéndice F: Términos asociados	133
Apéndice G: Bibliografía	139
Apéndice H: Estudiantes con discapacidades que se preparan para la educación postsecundaria: Conozca su Derechos y responsabilidades.....	147
Apéndice I: Orientación sobre dislexia del Departamento de Educación de EE. UU. de 2015	153
[Apéndice J: Vías para la identificación y provisión de instrucción para estudiantes con dislexia	159]
Apéndice K: Abordar las inquietudes sobre los programas de dislexia.....	161
Apéndice L: Historia de la ley de la dislexia.....	165
Declaración de conformidad.....	171

Cifras

Figura 2.1. Consideraciones para la Programación Local de Detección de Dislexia	10
Figura 2.2. Criterios para los instrumentos de detección en inglés y español.....	12
Figura 2.3. Comportamientos de los estudiantes observados durante la evaluación	13
Figura 2.4. Fuentes y ejemplos de datos de detección	15
Figura 2.5. Detección universal y revisión de datos para el riesgo de lectura	17
Figura 3.1. Leyes estatales y federales	24
Figura 3.2. Fuentes y ejemplos de datos acumulativos	26
Figura 3.3. Fuentes de datos adicionales para los aprendices de inglés	27
Figura 3.4. Áreas de evaluación	30
Figura 3.5. Dislexia en ortografías transparentes y opacas.....	31
Figura 3.6. Características de la dislexia en inglés y español	31
Figura 3.7. Preguntas para determinar la identificación de la dislexia	32
Figura 3.8. Vías para la identificación y provisión de instrucción para estudiantes con dislexia	35
Figura 4.1. Requisitos mínimos de capacitación para educadores que brindan servicios relacionados con la dislexia	44
Figura 4.2. Tratamientos ineficaces para la dislexia	53
Figura 5.1. Fuentes y ejemplos de datos acumulativos	62
Figura 5.2. Áreas para la evaluación de la disgrafía	64
Figura 5.3. Preguntas para determinar la identificación de la disgrafía	sesenta y cinco
Figura 5.4. Jerarquía de instrucción de escritura a mano	68

Prefacio

La lectura es la habilidad fundamental de la que depende toda educación formal. La investigación ahora muestra que un niño que no aprende los conceptos básicos de lectura temprano es poco probable que los aprenda en absoluto. Cualquier niño que no aprenda a leer temprano y bien no dominará fácilmente otras habilidades y conocimientos y es poco probable que alguna vez prospere en la escuela o en la vida.

—Fosos. LC Reading *is* Rocket Science: lo que enseñan los expertos en lectura
Debería saber y poder hacer, 1999

Texas tiene una larga historia de apoyo a la habilidad fundamental de la lectura. Esta historia incluye un enfoque en la identificación e intervención tempranas para niños que experimentan dificultades de lectura. En apoyo de la legislación sobre dislexia aprobada por la Legislatura de Texas, la Junta Estatal de Educación (SBOE) aprobó por primera vez el manual *Dislexia y trastornos relacionados: una descripción general de los requisitos estatales y federales* en enero de 1986.

La SBOE aprobó nuevas pautas denominadas *Procedimientos revisados sobre dislexia y trastornos relacionados* en 1992, que fueron revisadas en 1998. El manual se actualizó nuevamente en 2001 y se denominó *Manual de dislexia: Procedimientos sobre dislexia y trastornos relacionados*. La SBOE continuó enfatizando la importancia de usar estrategias basadas en la investigación para prevenir dificultades de lectura y brindar instrucción adecuada a los lectores con dificultades en noviembre de 2006 cuando se aprobó *el Manual de dislexia revisado en 2007: Procedimientos relacionados con la dislexia y trastornos relacionados*. En el verano de 2010, surgió la necesidad de actualizar el manual para incluir nueva legislación e investigación adicional.

La legislación aprobada en las sesiones 82 y 83 de la Legislatura de Texas resultó en la necesidad de revisar el manual. En consecuencia, *el Manual de dislexia—Revisado en 2014: Procedimientos relacionados con la dislexia y trastornos relacionados* fue aprobado por la SBOE en julio de 2014. La versión más reciente, *El Manual de dislexia—Actualización de 2018: Procedimientos relacionados con la dislexia y trastornos relacionados (Manual de dislexia)* implementa los requisitos legales agregados por la Legislatura 85 de Texas. El *Manual de dislexia* proporciona pautas que los distritos escolares deben seguir para identificar y brindar servicios a los estudiantes con dislexia y trastornos relacionados. Además, el manual brinda a los distritos escolares y a los padres/tutores información sobre las leyes estatales de dislexia y su relación con estas leyes federales: la Ley de Rehabilitación de 1973, Sección 504 modificada en 2008 (Sección 504), la Ley de Enmiendas de Estadounidenses con Discapacidades y la Ley de Educación para Individuos con Discapacidades (IDEA). Este manual reemplaza todos los manuales y directrices anteriores.

También hay consultores designados en cada centro regional de servicios educativos (ESC) disponibles para ayudar a las partes interesadas del distrito a implementar la ley estatal y las reglas y procedimientos de la SBOE con respecto a la dislexia. El Apéndice E de este manual contiene información para los 20 ESC. O visitar

Además del *Manual de dislexia*, los recursos incluyen una Red estatal de dislexia, un Consultor estatal de dislexia y una línea de ayuda (1-800-232-3030) en el Centro de servicios educativos (ESC) 10 regional.

Esta página ha sido dejada en blanco intencionalmente.

Expresiones de gratitud

JUNTA DE EDUCACIÓN DEL ESTADO DE TEXAS

KEVEN ELLIS, Presidente

PAM LITTLE, Vicepresidenta

GEORGINA C. PÉREZ, Secretaria

COMISIÓN DE INSTRUCCIÓN

SUE MELTON-MALONE, Presidenta

AUDREY YOUNG, Vicepresidenta

REBECCA BELL-METEREAU

PAM PEQUEÑA

GEORGINA C. PÉREZ

COMITÉ DE FINANZAS ESCOLAR/FONDO ESCOLAR PERMANENTE

TOM MAYNARD, Presidente

LAWRENCE A. ALLEN, JR, Vicepresidente

PATRICIA HARDY

MARISA B. PÉREZ-DIAZ

COMITÉ DE INICIATIVAS ESCOLARES

MATT ROBINSON, Presidente

AICHA DAVIS, Vicepresidenta

RUBÉN CORTEZ, JR.

HICKMAN

JAY JOHNSON

Las siguientes personas contribuyeron a la versión 2018 del Manual de dislexia:

Comité de Identificación y Servicios

Steven Alemán
Dra. Regina Boulware-Gooden
Robbi Cooper

María Dürheim
rebeca jones
Gladys Kolenovsky

Geraldine "Tincy" Miller
katherine muller
Lisa Plemons

Comité de Selección

Karen Avrit
cristina chien
virginia gonzalez

Juana Jones
Dra. R. Malatesha Joshi
kristin mcguire

Geraldine "Tincy" Miller
michelle reeves
María Yarus

Comité de disgrafía

Dr. Jeffrey Black
Dra. Regina Boulware-Gooden
Lisa Plemons
michelle reeves

Centro de Servicios Educativos Región 10

Dra. Melanie Royal, consultora estatal de dislexia

La Agencia de Educación de Texas

penique schwinn
Comisionado Adjunto Jefe, Académicos

Mónica Martínez
Comisionado Asociado, Estándares y Servicios de Apoyo

justin portero
Director Estatal, Educación Especial

Shelly Ramos
Director sénior, Estándares curriculares y apoyo estudiantil

karina molinero
Coordinador de Lectura/Artes del Lenguaje, Estándares Curriculares y Apoyo Estudiantil

deanna clemens
Especialista en Asistencia Técnica, Educación Especial

Dedicación

Manual de dislexia 2018: Procedimientos relacionados con la dislexia y trastornos relacionados

se dedicó en honor a Geraldine "Tincy" Miller en reconocimiento a su trabajo incansable

en nombre de todos los niños de Texas con dislexia.

Prefacio

En el estado de Texas, los estudiantes que continúan teniendo dificultades con la lectura, a pesar de recibir instrucción adecuada o intensificada, reciben sistemas organizados de apoyo a la lectura. Algunos estudiantes tienen dificultades durante la adquisición temprana de la lectura, mientras que otros no tienen dificultades hasta los grados posteriores, incluso en el nivel postsecundario. Aquí enfrentan demandas lingüísticas más complejas, por ejemplo, leer libros de texto, textos académicos y otros materiales impresos. Para muchos lectores con dificultades, la dificultad puede deberse a la dislexia. La dislexia se encuentra en todas las poblaciones de estudiantes e idiomas. Algunos estudiantes con dislexia pueden ser estudiantes de inglés (EL) que tienen dificultades para leer no solo en inglés, sino también en su lengua materna. En Texas, la evaluación de la dislexia se lleva a cabo desde el jardín de infantes hasta el grado 12.

El propósito del *Manual de la dislexia* es proporcionar procedimientos para los distritos escolares, las escuelas chárter, los campus, los maestros, los estudiantes y los padres/tutores en la identificación temprana, la instrucción y las adaptaciones para los estudiantes con dislexia. Este manual será utilizado por los distritos escolares y las escuelas chárter a medida que desarrollen sus procedimientos escritos con respecto a los estudiantes con dislexia. También servirá como un recurso para los programas de preparación de educadores y otras entidades que buscan orientación para atender a los estudiantes con dislexia.

El Código de Educación de Texas (TEC) §38.003 define la dislexia y los trastornos relacionados, exige la detección y evaluación de dislexia en los estudiantes y la provisión de instrucción para estudiantes con dislexia y otorga a la Junta de Educación del Estado (SBOE, por sus siglas en inglés) autoridad para adoptar reglas y normas para la detección y evaluación y sirviendo a estudiantes con dislexia. El Código de Educación de Texas §7.028(b) asigna la responsabilidad de que la escuela cumpla con los requisitos para los programas educativos estatales a la junta directiva del distrito local.

El Título 19 del Código Administrativo de Texas (TAC) §74.28 describe las responsabilidades de los distritos y las escuelas chárter en la prestación de servicios a los estudiantes con dislexia. Finalmente, dos leyes federales, la Ley de Educación para Individuos con Discapacidades (IDEA) y la Ley de Rehabilitación de 1973, Sección 504, establecen normas y procedimientos de valoración y evaluación para estudiantes (34 CFR Parte 300 (IDEA), Parte 104 (Sección 504)) .

Este manual refleja la ley actual, así como la acción legislativa de las sesiones 84 y 85 de la Legislatura de Texas y reemplaza todas las ediciones anteriores del manual. La legislación reciente incluye lo siguiente:

- TEC §21.044(c)(2) describe el requisito del currículo para los programas de preparación de maestros para incluyen las características de la dislexia, la identificación de la dislexia y las estrategias multisensoriales para enseñar a los estudiantes con dislexia.
- TEC §21.054(b) y 19 TAC §232.11(e) exigen requisitos de educación continua para educadores que enseñan a estudiantes con dislexia.
- TEC §28.021(b) establece pautas para los distritos al medir el rendimiento académico o competencia de los estudiantes con dislexia.
- TEC §38.003(a) requiere que los estudiantes sean examinados o examinados, según corresponda, para detectar dislexia y trastornos relacionados en los momentos apropiados de acuerdo con un programa aprobado por la SBOE. La evaluación debe ocurrir al final del año escolar de cada estudiante de jardín de infantes y de cada estudiante de primer grado.
- TEC §38.0032 requiere que la Agencia de Educación de Texas (TEA) desarrolle anualmente una lista de oportunidades de capacitación sobre dislexia que satisfagan los requisitos de educación continua para educadores que enseñan a estudiantes con dislexia.

- TEC §38.0031 requiere que la agencia establezca un comité para desarrollar un plan para integrar tecnología en el salón de clases para ayudar a acomodar a los estudiantes con dislexia.
- TEC §42.006(a-1) requiere que los distritos escolares y las escuelas chárter de inscripción abierta informen a través del Sistema de Gestión de Información de Educación Pública (PEIMS) del Sistema de Datos de Estudiantes de Texas (TSDS) el número de estudiantes inscritos que han sido identificados con dislexia.
- 19 TAC §230.23 requiere que TEA proporcione adaptaciones para personas con dislexia que toman exámenes de licencia.

En este manual se incluyen los siguientes capítulos:

- I. Definiciones y características de la dislexia
- II. Proyección
- III. Procedimientos para la Evaluación e Identificación de Estudiantes con Dislexia
- IV. Componentes críticos basados en la evidencia de la enseñanza de la dislexia
- V. Disgrafía

El Manual de dislexia tiene 12 apéndices:

- A. Preguntas y respuestas
- B. Fuentes de Leyes y Reglas para la Identificación e Instrucción de la Dislexia
- C. Leyes y normas estatales relacionadas con la dislexia
- D. IDEA/Sección 504 Comparación lado a lado
- E. Contactos para obtener más información
- F. Términos asociados
- G. Bibliografía
- H. Estudiantes con discapacidades que se preparan para la educación postsecundaria: Conozca sus derechos y Responsabilidades
- I. Orientación sobre dislexia del Departamento de Educación de EE. UU. de 2015
- J. Vías para la identificación y provisión de instrucción para estudiantes con dislexia
- K. Abordar las preocupaciones sobre los programas de dislexia
- L. Ley de Historia de la Dislexia

I. Definiciones y características de la dislexia

El estudiante que tiene dificultades con la lectura y la ortografía a menudo desconcierta a los maestros y padres. El estudiante muestra la capacidad de aprender en ausencia de material impreso y recibe la misma instrucción en el aula que beneficia a la mayoría de los niños; sin embargo, el estudiante sigue teniendo dificultades con algunas o todas las facetas de la lectura y la ortografía. Este estudiante puede ser un estudiante con dislexia.

El Código de Educación de Texas (TEC) §38.003 define la dislexia y los trastornos relacionados de la siguiente manera:

“Dislexia” significa un trastorno de origen constitucional que se manifiesta por una dificultad para aprender a leer, escribir o deletrear, a pesar de la instrucción convencional, la inteligencia adecuada y la oportunidad sociocultural.

Los “trastornos relacionados” incluyen trastornos similares o relacionados con la dislexia, como la impercepción auditiva del desarrollo, la disfasia, la dislexia específica del desarrollo, la disgrafía del desarrollo y la discapacidad del desarrollo de la ortografía.

TEC §38.003(d)(1)-(2) (1995)

<http://www.statutes.legis.state.tx.us/Docs/ED/htm/ED.38.htm#38.003>

La Asociación Internacional de Dislexia define “dislexia” de la siguiente manera:

La dislexia es una discapacidad específica del aprendizaje de origen neurobiológico. Se caracteriza por dificultades con el reconocimiento de palabras con precisión y/o fluidez y por habilidades de decodificación y ortografía deficientes. Estas dificultades suelen resultar de un déficit en el componente fonológico del lenguaje que a menudo es inesperado en relación con otras habilidades cognitivas y la provisión de instrucción eficaz en el aula. Las consecuencias secundarias pueden incluir problemas en la comprensión de lectura y una experiencia de lectura reducida que puede impedir el crecimiento del vocabulario y el conocimiento previo.

Adoptado por la Junta Directiva de la Asociación Internacional de Dislexia,

12 de noviembre de 2002

Los estudiantes identificados con dislexia generalmente experimentan dificultades primarias en la conciencia fonológica, incluida la conciencia y manipulación fonémica, la lectura de una sola palabra, la fluidez de lectura y la ortografía.

Las consecuencias pueden incluir dificultades en la comprensión de lectura y/o expresión escrita. Estas dificultades en la conciencia fonológica son inesperadas para la edad y el nivel educativo del estudiante y no son principalmente el resultado de factores de diferencia de idioma. Además, a menudo hay **antecedentes familiares** de dificultades similares.

Las siguientes son las principales características de lectura/ortografía de la dislexia:

- Dificultad para leer palabras de forma aislada
- Dificultad para decodificar con precisión palabras desconocidas
- Dificultad con la lectura oral (lenta, imprecisa o laboriosa sin prosodia)
- Dificultad ortográfica

Es importante tener en cuenta que las personas demuestran diferencias en el grado de discapacidad y pueden no exhibir todas las características antes mencionadas.

Las características de lectura/ortografía se asocian más a menudo con lo siguiente:

- Segmentación, combinación y manipulación de sonidos en palabras (conciencia fonémica)
- Aprender los nombres de las letras y sus sonidos asociados
- Retener información sobre sonidos y palabras en la memoria (memoria fonológica)
- Recordar rápidamente los nombres de objetos familiares, colores o letras del alfabeto (rapidnaming)

Las consecuencias de la dislexia pueden incluir las siguientes:

- Dificultad variable con aspectos de comprensión lectora
- Dificultad variable con aspectos del lenguaje escrito
- Crecimiento de vocabulario limitado debido a experiencias de lectura reducidas

Fuentes de características y consecuencias de la dislexia

Branum-Martin, L., Fletcher, JM y Stuebing, KK (2013). Clasificación e identificación de la lectura y discapacidades matemáticas: El caso especial de la comorbilidad. *Revista de discapacidades de aprendizaje*, 12, 906–915.

Fletcher, JM, Lyon, GR, Fuchs, LS y Barnes, MA (2007). *Dificultades de aprendizaje: de la identificación a intervención*. Nueva York, Nueva York: The Guilford Press.

La Asociación Internacional de Dislexia. (2018). *Estándares de conocimiento y práctica para profesores de lectura*, (2ª ed.). Obtenido de <https://app.box.com/s/21gdk2k1p3bnagdfz1xy0v98j5yt11w>.

Fosos, LC y Dakin, KE (2008). *Datos básicos sobre la dislexia y otros problemas de lectura*. Baltimore, MD: La Asociación Internacional de Dislexia.

Instrucción básica de lectura basada en evidencia (Nivel I)

El Proyecto de Ley 3 de la Cámara, aprobado por la Legislatura 86 , requiere que cada distrito escolar y escuela chárter de inscripción abierta proporcione el uso de un plan de estudios de fonética que use instrucción directa sistemática desde el jardín de infantes hasta el tercer grado para garantizar que todos los estudiantes obtengan las habilidades de alfabetización temprana necesarias. Los distritos y las escuelas chárter deben asegurarse de que todos los maestros de jardín de infantes, primero, segundo y tercer grado asistan a una academia de logro de alfabetización de maestros para aumentar el conocimiento de los maestros y la implementación de la ciencia de la enseñanza de la lectura. Además, los distritos y las escuelas chárter deben certificar a la agencia que dan prioridad a la colocación de maestros altamente efectivos desde el jardín de infantes hasta el segundo grado y que tienen instrumentos de lectura integrados que se utilizan para diagnosticar el desarrollo y la comprensión de la lectura para apoyar a cada estudiante desde el jardín de infantes hasta el tercer grado. Este manual asume que todos los estudiantes han recibido una sólida lectura sistemática.

instrucción en el Nivel 1.

Conectando la investigación y la práctica

La investigación para comprender la dislexia como un trastorno del neurodesarrollo está en curso. La investigación futura ayudará a aprender más sobre el déficit de conciencia fonológica y cómo este déficit interactúa con otros factores de riesgo relacionados con la dislexia. La investigación ahora también se está enfocando en la causa del desarrollo de las anomalías neurales y cómo éstas predicen la respuesta al tratamiento.

Pennington, BF (2009). *Diagnóstico de trastornos del aprendizaje: un marco neuropsicológico* (2ª ed.). Nuevo York, Nueva York: The Guilford Press.

Peterson, RL y Pennington, BF (2012). Dislexia del desarrollo. *The Lancet*, 379(9830), 1997–2007.

Factores de riesgo comunes asociados con la dislexia

Si los siguientes comportamientos son inesperados para la edad, el nivel educativo o las capacidades cognitivas de una persona, pueden ser factores de riesgo asociados con la dislexia. Un estudiante con dislexia suele exhibir varios de estos comportamientos que persisten en el tiempo e interfieren con su aprendizaje. Puede haber antecedentes familiares de dislexia; de hecho, estudios recientes revelan que todo el espectro de discapacidades lectoras está fuertemente determinado por predisposiciones genéticas (aptitudes heredadas) (Olson, Keenan, Byrne, & Samuelsson, 2014).

Las siguientes características identifican los factores de riesgo asociados con la dislexia en diferentes etapas o grados.

Preescolar

- Retraso en aprender a hablar
- Dificultad con las rimas
- Dificultad para pronunciar palabras (p. ej., "pusgetti" por "spaghetti", "mawn lower" por "cortacésped")
- Mala memoria auditiva para canciones y cánticos infantiles.
- Dificultad para agregar nuevas palabras de vocabulario
- Incapacidad para recordar la palabra correcta (recuperación de palabras)
- Problemas para aprender y nombrar letras y números y recordar las letras de su nombre
- Aversión a lo impreso (p. ej., no le gusta seguir un libro si se lee en voz alta)

Jardín de infancia y primer grado

- Dificultad para dividir las palabras en partes más pequeñas o sílabas (p. ej., "béisbol" se puede dividir en "base", "pelota" o "servilleta" se puede dividir en "siesta", "parientes")
- Dificultad para identificar y manipular los sonidos de las sílabas (p. ej., "hombre" pronunciado como /m/ /j//n/)
- Dificultad para recordar los nombres de las letras y recordar sus sonidos correspondientes
- Dificultad para decodificar palabras sueltas (leer palabras sueltas de forma aislada)
- Dificultad para deletrear palabras como suenan (fonéticamente) o recordar secuencias de letras en muy palabras comunes que se ven a menudo impresas (p. ej., "sed" por "dijo")

Segundo Grado y Tercer Grado

Muchos de los comportamientos descritos anteriormente siguen siendo problemáticos junto con los siguientes:

- Dificultad para reconocer palabras comunes a la vista (p. ej., "a", "dijo", "estado")
- Dificultad para decodificar palabras sueltas
- Dificultad para recordar los sonidos correctos de las letras y patrones de letras al leer
- Dificultad para conectar los sonidos del habla con letras o combinaciones de letras apropiadas y omitir letras en palabras para la ortografía (p. ej., "después" deletreado "eftr")
- Dificultad para leer con fluidez (p. ej., la lectura es lenta, imprecisa y/o sin expresión)
- Dificultad para descifrar palabras desconocidas en oraciones utilizando el conocimiento de la fonética
- Confiar en las pistas de las imágenes, el tema de la historia o adivinar palabras
- Dificultad con la expresión escrita

Cuarto grado a sexto grado

Muchos de los comportamientos descritos anteriormente siguen siendo problemáticos junto con los siguientes:

- Dificultad para leer en voz alta (p. ej., miedo de leer en voz alta frente a los compañeros de clase)
- Evitación de la lectura (particularmente por placer)
- Dificultad para leer con fluidez (p. ej., la lectura es lenta, imprecisa y/o sin expresión)
- Dificultad para descifrar palabras desconocidas en oraciones utilizando el conocimiento de la fonética
- Adquisición de menos vocabulario debido a la lectura independiente reducida
- Uso de palabras menos complicadas en la escritura que son más fáciles de deletrear que palabras más apropiadas (p. ej., "grande" en lugar de "enorme")

- Confianza en escuchar en lugar de leer para la comprensión

Escuela secundaria y preparatoria

Muchos de los comportamientos descritos anteriormente siguen siendo problemáticos junto con los siguientes:

- Dificultad con el volumen de lectura y trabajo escrito
- Frustración con la cantidad de tiempo requerido y energía gastada para leer
- Dificultad para leer con fluidez (p. ej., la lectura es lenta, imprecisa y/o sin expresión)
- Dificultad para descifrar palabras desconocidas en oraciones utilizando el conocimiento de la fonética
- Dificultad con las tareas escritas
- Tendencia a evitar la lectura (particularmente por placer)
- Dificultad para aprender un idioma extranjero

Post secundario

Algunos estudiantes no serán identificados con dislexia antes de ingresar a la universidad. Los primeros años de dificultades de lectura evolucionan hacia una fluidez de lectura lenta y laboriosa. Muchos estudiantes experimentarán una frustración y fatiga extremas debido a las crecientes demandas de lectura como resultado de la dislexia. Al hacer un diagnóstico de dislexia, el historial de lectura del estudiante, la predisposición familiar/genética y el historial de evaluación son críticos. Muchos de los comportamientos descritos anteriormente pueden seguir siendo problemáticos junto con los siguientes:

- Dificultad para pronunciar nombres de personas y lugares o partes de palabras
- Dificultad para recordar nombres de personas y lugares
- Dificultad con la recuperación de palabras
- Dificultad con el vocabulario hablado
- Dificultad para completar las demandas de lectura para múltiples requisitos de cursos
- Dificultad para tomar notas
- Dificultad con la producción escrita
- Dificultad para recordar secuencias (p. ej., fórmulas matemáticas y/o científicas)

Se ha incluido el Apéndice H, Estudiantes con discapacidades que se preparan para la educación postsecundaria: Conozca sus derechos y responsabilidades para obtener información adicional.

Dado que la dislexia es una discapacidad neurobiológica basada en el lenguaje que persiste en el tiempo e interfiere con el aprendizaje de un individuo, es fundamental que la identificación y la intervención ocurran lo antes posible.

Dificultades Académicas Asociadas y Otras Condiciones

Los comportamientos de las secciones anteriores representan dificultades comunes que pueden presentar los estudiantes con dislexia. Además, los estudiantes con dislexia pueden tener problemas de expresión escrita, comprensión de lectura y matemáticas, así como otras condiciones y/o comportamientos complicados.

Además de las dificultades académicas, algunos estudiantes con dislexia pueden exhibir otras condiciones y/o comportamientos complejos. Los trastornos concurrentes más comunes con la dislexia son el trastorno por déficit de atención con hiperactividad (TDAH) y los trastornos específicos del desarrollo del lenguaje (Snowling & Stackhouse, 2006, págs. 8–9).

Algunos, aunque no todos, los estudiantes con dislexia también pueden experimentar síntomas como ansiedad, ira, depresión, falta de motivación o baja autoestima. En tales casos, se deben proporcionar servicios de instrucción/referencia apropiados para garantizar que se satisfagan las necesidades de cada estudiante.

Estas condiciones adicionales pueden tener un impacto significativo en la eficacia de la instrucción proporcionada a los estudiantes con dislexia. Se ha demostrado que la motivación, en particular, es fundamental para el éxito o el fracaso de las prácticas educativas. Con respecto a la motivación, Torgesen afirma (como se cita en Sedita, 2011), "incluso la instrucción técnicamente sólida

Es poco probable que las técnicas tengan éxito a menos que podamos asegurarnos de que, la mayor parte del tiempo, los estudiantes estén comprometidos y motivados para comprender lo que leen” (p. 532). Reconociendo que los estudiantes con dislexia deben esforzarse más para cumplir con las expectativas del nivel de grado, todos los factores que pueden afectar el aprendizaje deben ser considerados al identificar y brindar instrucción a los estudiantes con dislexia. El TDAH o los síntomas de ansiedad, ira, depresión o baja autoestima pueden reducir la participación de un estudiante en el aprendizaje. Los educadores y los padres deben brindarles a los estudiantes afirmación y un entorno que fomente la participación y el éxito.

Fuentes de características comunes y factores de riesgo de la dislexia

Carreker, S. (2008, septiembre). *¿Es mi hijo disléxico?* La Asociación Internacional de Dislexia. Obtenido de <https://dyslexiaida.org/>.

Dickman, E., JD. (2017, febrero). *¿Necesitamos una nueva definición de dislexia?* La dislexia internacional Asociación. Obtenido de <https://dyslexiaida.org/>

Mather, N. y Wendling, BJ (2012). *Fundamentos de la evaluación e intervención de la dislexia*. Hoboken, Nueva Jersey: John Wiley & Sons.

Fosos, LC y Dakin, KE (2008). *Datos básicos sobre la dislexia y otros problemas de lectura*. Baltimore, MD: La Asociación Internacional de Dislexia.

Olson, RK, Keenan, JM, Byrne, B. y Samuelsson, S. (2014). ¿Por qué los niños difieren en su desarrollo? de lectura y habilidades relacionadas? *Estudios científicos de lectura*, 18(1), 38–54.

Shaywitz, S. (2003). *Superar la dislexia: un nuevo y completo programa basado en la ciencia para problemas de lectura en cualquier nivel*. Nueva York, NY: Alfred A. Knopf.

Fuentes de Dificultades Académicas Asociadas y Otras Condiciones

Gooch, D., Snowling, M. y Hulme, C. (2011). Percepción del tiempo, habilidades fonológicas y función ejecutiva en niños con dislexia y/o síntomas de TDAH. *The Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 52(2), 195–203.

Harpin, V., Mazzone, L., Raynaud, JP, Kahle, JR y Hodgkins, P. (2013). Resultados a largo plazo del TDAH: A revisión sistemática de la autoestima y la función social. *Revista de Trastornos de la Atención*. doi:10.1177/1087054713486516

Kavale, KA y Forness, SR (1996). Déficits de habilidades sociales y problemas de aprendizaje: un metanálisis. *Diario de Problemas de aprendizaje*, 29(3), 226–237.

Klassen, AF, Miller, A. y Fine, S. (2004). Calidad de vida relacionada con la salud en niños y adolescentes que tienen un diagnóstico de trastorno por déficit de atención/hiperactividad. *Pediatría*, 114(5), 541-547.

Mazzone, L., Postorino, V., Reale, L., Guarnera, M., Mannino, V., Armando, M., Fatta, L., De Peppo, L., & Vicari, S. (2013). Evaluación de la autoestima en niños y adolescentes con TDAH. *Práctica clínica y epidemiología en salud mental* 9, 96–102.

Sawyer, MG, Whites, L., Rey, J., Hazell, PL, Graetz, BW y Baghurst, P. (2002). Calidad de vida relacionada con la salud de niños y adolescentes con trastornos mentales. *Revista de la Academia Estadounidense de Psiquiatría Infantil y Adolescente* 41(5), 530–537.

Sedita, J. (2011). Alfabetización de adolescentes: abordando las necesidades de los estudiantes en los grados 4–12. En JR Birsh (Ed.), *Enseñanza multisensorial de habilidades lingüísticas básicas* (3ª ed., p. 532). Baltimore, MD: Paul H. Brookes Publishing.

Snowling, MJ y Stackhouse, J. (2006). *Dislexia, habla y lenguaje: Manual del profesional* (2.ª ed.). Hoboken, Nueva Jersey: John Wiley & Sons.

Esta página ha sido dejada en blanco intencionalmente.

II. Poner en pantalla

Resumen del Capítulo II

El propósito del Capítulo II es aclarar más los siguientes temas relacionados con la detección de dislexia:

- La definición de cribado universal
- Administración de instrumentos de tamizaje
- Interpretación de los resultados del tamizaje
- Mejores prácticas para el monitoreo continuo

La Parte A del Capítulo II cubrirá la definición de evaluación universal, así como los requisitos locales, estatales y federales relacionados con la dislexia y los trastornos relacionados, incluido el requisito Child Find impuesto por la Ley de Educación para Personas con Discapacidades (IDEA).

La Parte B abordará la administración de los instrumentos de evaluación requeridos para jardín de infantes y primer grado estudiantes.

La Parte C cubrirá cómo la interpretación de los resultados de la evaluación afectará las decisiones que tomará la escuela para determinar cuándo un estudiante está en riesgo de tener dificultades de lectura, incluida la dislexia y los trastornos relacionados.

La Parte D abordará el seguimiento continuo de los estudiantes a lo largo de sus carreras académicas.

Parte A: Evaluación universal y requisitos estatales y federales

La importancia de la detección temprana

Si se quiere reducir, o incluso cerrar, la persistente brecha de logros entre los lectores típicos y los disléxicos, las intervenciones de lectura deben implementarse temprano, cuando los niños aún están desarrollando la base básica para la adquisición de la lectura. La persistente brecha de rendimiento plantea graves consecuencias para los lectores disléxicos, incluidas tasas más bajas de graduación de la escuela secundaria, niveles más altos de desempleo y menores ingresos debido a la baja obtención de logros universitarios.

La implementación temprana de programas efectivos de lectura, incluso en preescolar y jardín de infantes, ofrece el potencial para reducir y tal vez incluso cerrar la brecha de logros entre los lectores típicos y los disléxicos y acercar sus trayectorias con el tiempo.

—Ferrer, et al., La brecha de rendimiento en lectura está presente desde el primer grado y persiste hasta la adolescencia, 2015

La identificación temprana de estudiantes con dislexia junto con los correspondientes programas de intervención temprana para estos estudiantes tendrán implicaciones significativas para su futuro éxito académico. En el libro *Straight Talk about Reading*, Hall y Moats (1999) afirman lo siguiente:

- La identificación temprana es fundamental porque cuanto antes se realice la intervención, más fácil será remediar.
- Las medidas de detección económicas identifican a los niños en riesgo en la mitad del jardín de infantes con un 85 por ciento precisión.
- Si no se proporciona intervención antes de los ocho años, la probabilidad de dificultades de lectura continuar en la escuela secundaria es del 75 por ciento (págs. 279–280).

La investigación continúa respaldando la necesidad de una identificación y evaluación tempranas (Birsh, 2018; Sousa, 2005; Nevills & Wolfe, 2009). El rápido crecimiento del cerebro y su capacidad de respuesta a la instrucción en los años primarios hacen que el período comprendido entre el nacimiento y los ocho años sea un período crítico para el desarrollo de la alfabetización (Nevills & Wolfe, 2009). Las características asociadas con las dificultades de lectura están conectadas con el lenguaje hablado. Las dificultades de los niños pequeños se pueden evaluar mediante exámenes de conciencia fonémica y otras habilidades fonológicas (Sousa, 2005). Además, Eden (2015) señala que “cuando la intervención adecuada se aplica de manera temprana, no solo es más efectiva en los niños más pequeños, sino que también aumenta las posibilidades de evitar que un niño sufra las consecuencias secundarias negativas asociadas con el fracaso en la lectura, como la disminución de la lectura”. confianza en uno mismo y depresión”.

Teniendo en cuenta la información anterior, es esencial evaluar a los estudiantes para detectar dislexia y trastornos relacionados al principio de sus carreras académicas.

Requisitos estatales

En 2017, la Legislatura 85 de Texas aprobó el Proyecto de Ley de la Cámara de Representantes (HB) 1886, que modifica el Código de Educación de Texas (TEC) §38.003, Detección y tratamiento de la dislexia,¹ para exigir que todas las escuelas públicas de jardín de infantes y primer grado los estudiantes sean examinados para detectar dislexia y trastornos relacionados. Además, la ley requiere que todos los estudiantes más allá del primer grado sean examinados o evaluados según corresponda.

En respuesta a los requisitos de detección de HB 1886, la SBOE modificó su regla en el Código Administrativo de Texas 19 (TAC) §74.28, Estudiantes con dislexia y trastornos relacionados. Si bien esta regla se refiere principalmente a la evaluación e identificación de un estudiante con dislexia o trastornos relacionados, también requiere que las evaluaciones solo las realicen personas debidamente capacitadas y calificadas. Las pautas con respecto a la evaluación requerida para los estudiantes de jardín de infantes y primer grado se analizan en la Parte B de este capítulo.

Una ley estatal relacionada agrega una capa adicional a los requisitos de evaluación para estudiantes de escuelas públicas. El Código de Educación de Texas §28.006, Diagnóstico de lectura, requiere que cada distrito escolar administre a los estudiantes de jardín de infantes, primer grado y segundo grado un instrumento de lectura para diagnosticar el desarrollo y la comprensión de lectura de los estudiantes. Esta ley también requiere que los distritos escolares administren un instrumento de lectura al comienzo del séptimo grado a los estudiantes que no demostraron competencia en lectura en la evaluación estatal de lectura de sexto grado. La ley requiere que cada distrito escolar administre a los estudiantes de kindergarten un instrumento de lectura adoptado por el comisionado o un instrumento de lectura alternativo aprobado por el comisionado. El comisionado debe adoptar una lista de instrumentos de lectura que un distrito escolar puede usar para diagnosticar el desarrollo y la comprensión de lectura de los estudiantes. Los distritos pueden usar instrumentos de lectura distintos a los adoptados por el comisionado para los grados primero, segundo y séptimo solo cuando un comité a nivel de distrito adopta estos instrumentos adicionales. El Código de Educación de Texas §28.006(d) requiere que cada distrito informe los resultados de estos instrumentos de lectura a la junta directiva del distrito, a la TEA y al padre o tutor de cada estudiante.

Además, se requiere que un distrito escolar notifique a los padres o tutores de cada estudiante en jardín de infantes, primer grado o segundo grado que se determine que está en riesgo de dislexia u otras dificultades de lectura según los resultados de los instrumentos de lectura. De acuerdo con TEC §28.006(g), se debe proporcionar un programa de instrucción de lectura acelerada a estos estudiantes.

¹ Para obtener el texto completo de las leyes y normas estatales a las que se hace referencia en este capítulo, consulte el Apéndice C, Leyes y normas estatales relacionadas con la dislexia.

*¿Están las pruebas de detección de dislexia bajo TEC §38.003?
y el diagnóstico de lectura temprana bajo TEC §28.006 es el mismo?*

La respuesta a esta pregunta no es simple. Los distritos escolares deben cumplir con los requisitos de TEC §28.006 y §38.003, los cuales se ocupan, al menos en parte, de la detección temprana de dislexia.

Si un distrito desea usar un solo instrumento para cumplir con los requisitos de TEC §28.006 y §38.003, el distrito puede, pero no está obligado a hacerlo.

Es importante tener en cuenta que TEC §38.003 se aplica solo a la evaluación de estudiantes de jardín de infantes y primer grado para detectar dislexia y trastornos relacionados, mientras que TEC §28.006 aborda diagnósticos generales de lectura para estudiantes de jardín de infantes y grados 1, 2 y 7. Distritos que deciden usar un instrumento para cumplir con los requisitos de la prueba de detección de dislexia y el diagnóstico temprano de lectura para jardín de infantes y primer grado también debe continuar administrando instrumentos de lectura a todos los estudiantes de segundo grado y a los estudiantes de séptimo grado que no demostraron competencia en el evaluación estatal de lectura para sexto grado.

Los instrumentos de lectura aprobados en la lista actual cumplen con los requisitos de TEC §28.006 y están disponibles en el sitio web de la Agencia de Educación de Texas (TEA) en <https://tea.texas.gov/academics/early-childhood-education/data-tool-selection-guia>. Los instrumentos de lectura aprobados incluyen los elementos necesarios de un evaluador de dislexia. Estos instrumentos cumplirán con los requisitos tanto del diagnóstico de lectura temprana según TEC §28.006 como de la detección de dislexia según TEC §38.003. Esto permite que los distritos y las escuelas chárter utilicen un instrumento de la lista aprobada para satisfacer ambos requisitos si así lo deciden.

Si se determina que no hay fondos disponibles para los instrumentos de lectura temprana bajo TEC §28.006, los distritos no están obligados a notificar a los padres/tutores o implementar el programa de lectura acelerada.

Sin embargo, los distritos y las escuelas autónomas **deben** evaluar a todos los estudiantes de jardín de infantes y primer grado para detectar dislexia y trastornos relacionados, independientemente de la disponibilidad de fondos.

Si bien este capítulo aborda principalmente la evaluación requerida según TEC §38.003 para jardín de infantes y primer grado, la evaluación y el control continuo de *todos los estudiantes* deben realizarse regularmente de acuerdo con las leyes y procedimientos del distrito, estatal y federal.

Requisitos federales: búsqueda de niños

Además de los requisitos estatales y locales para evaluar e identificar a los estudiantes que pueden estar en riesgo de dislexia, también existen leyes y regulaciones federales generales para identificar a los estudiantes con discapacidades, comúnmente conocidas como Child Find. Child Find es una disposición de la Ley de Educación para Personas con Discapacidades (IDEA, por sus siglas en inglés), una ley federal que requiere que el estado cuente con políticas y procedimientos para garantizar que todos los estudiantes del estado que necesitan educación especial y servicios relacionados sean ubicados, identificados y evaluado. El propósito de IDEA es garantizar que a los estudiantes con discapacidades se les ofrezca una educación pública gratuita y adecuada (20 USC §1400(d); 34 CFR §300.1). Debido a que un estudiante que se sospecha que tiene dislexia puede ser un estudiante con una discapacidad según IDEA, el mandato Child Find incluye a estos estudiantes. Por lo tanto, al referir y evaluar a los estudiantes que se sospecha que tienen dislexia, las LEA deben seguir los procedimientos para realizar una evaluación individual e inicial completa.

evaluación (FIIE) bajo el IDEA.

Otra ley federal que se aplica a los estudiantes con discapacidades en las escuelas públicas es la Sección 504 de la Ley de Rehabilitación de 1973, comúnmente conocida como Sección 504. Según la Sección 504, las escuelas públicas deben intentar identificar y ubicar anualmente a cada estudiante calificado con una discapacidad que resida en su jurisdicción y notificarles a ellos y/o a sus padres los requisitos de la Sección 504.

DetECCIÓN DE DISLEXIA

Detección universal

A los efectos de este capítulo, la evaluación se define como una medida universal administrada a **todos los** estudiantes por personal calificado para determinar qué estudiantes corren el riesgo de tener dislexia o dificultades de lectura y/o un trastorno relacionado. La detección no es una evaluación formal.

Momento de la proyección

El Código de Educación de Texas §38.003 exige que los estudiantes de jardín de infantes sean evaluados al final del año escolar. Al programar la evaluación de kínder, los distritos y las escuelas chárter deben considerar las preguntas de la Figura 2.1 a continuación.

Figura 2.1. Consideraciones para la programación local de la detección de dislexia

- ¿Se ha proporcionado tiempo adecuado para la instrucción durante el año escolar?
- ¿Se ha proporcionado el tiempo adecuado para recopilar datos antes del final del año escolar?
- ¿Cómo encajará el momento de la administración del evaluador con el momento de otros requisitos de evaluaciones?
- ¿Se ha proporcionado suficiente tiempo para informar a los padres por escrito sobre los resultados del instrumento de lectura y si el estudiante está en riesgo de dislexia u otras dificultades de lectura?
- ¿Se ha proporcionado el tiempo adecuado para que los educadores ofrezcan intervenciones apropiadas al estudiante?
- ¿Se ha proporcionado tiempo suficiente para la toma de decisiones con respecto a los próximos pasos en el proceso de selección?

El Código de Educación de Texas §38.003 no establece explícitamente cuándo se debe evaluar a los estudiantes de primer grado. El SBOE, a través de la aprobación de la regla que requiere el cumplimiento de este manual (TAC §74.28), ha determinado que los estudiantes de primer grado deben ser evaluados a más tardar a la mitad del año escolar.

La evaluación de los estudiantes de primer grado puede comenzar en cualquier momento del otoño, según lo considere apropiado el maestro. La evaluación de grado 1 debe concluir **a más tardar el 31 de enero de cada año.**

El momento de la evaluación del grado 1 está diseñado para garantizar que los estudiantes sean evaluados adecuadamente y, si es necesario, evaluados más a fondo para que las dificultades de lectura puedan abordarse de manera oportuna. Debido a que el jardín de infantes no es obligatorio en el estado de Texas, algunos estudiantes no estarán inscritos en el jardín de infantes y, por lo tanto, no habrán sido examinados antes del primer grado. Esperar demasiado en el primer grado retrasaría la intervención temprana crítica para los estudiantes en riesgo de dislexia o dificultades de lectura.

La evaluación de los estudiantes de primer grado a mediados del año escolar garantizará que se brinde suficiente tiempo para la recopilación de datos, la evaluación, la intervención temprana, etc., para satisfacer las necesidades de los estudiantes. La realización de la evaluación del grado 1 a más tardar a mediados del año escolar permitirá que los distritos y las escuelas chárter completen el proceso de evaluación con tiempo suficiente para que se brinden intervenciones al estudiante antes del final del primer grado.

Otros trastornos relacionados

Es importante tener en cuenta que, si bien TEC §38.003 requiere que todos los estudiantes de jardín de infantes y primer grado sean evaluados para detectar dislexia y trastornos relacionados, en el momento de la actualización de este manual se determinó que no existen instrumentos de evaluación apropiados para el nivel de grado para disgrafía y los demás trastornos relacionados identificados. Para obtener más información, consulte el Capítulo V: Disgrafía.

Requisitos del distrito local

Cada distrito puede tener políticas y procedimientos adicionales establecidos con respecto a la detección y evaluación de estudiantes por dislexia y trastornos relacionados. Consulte el sitio web o la oficina administrativa de su distrito para obtener más información sobre las políticas locales o busque información específica de su distrito escolar o escuela chárter accediendo al *Marco legal para el proceso de educación especial centrado en el niño* en <http://framework.esc18.net/>.

Parte B: Evaluación universal de jardín de infantes a grado 1: Administración

La evaluación de la dislexia es una herramienta para identificar a los niños que están en riesgo de tener esta discapacidad de aprendizaje, particularmente en preescolar, jardín de infantes o primer grado. Esto significa que la prueba de detección no "diagnostica" la dislexia. Más bien, identifica "variables predictoras" que generan señales de alerta, para que los padres y maestros puedan intervenir de manera temprana y efectiva.

—Richard Selznick, *Detección de dislexia: Conceptos esenciales para escuelas y padres*, 2015

No se puede exagerar la importancia de las intervenciones tempranas para los estudiantes con dificultades de lectura. Para que se brinden intervenciones tempranas, primero se debe identificar al estudiante como en riesgo de dislexia u otra dificultad de lectura. Si bien los educadores una vez retrasaron la identificación de las dificultades de lectura hasta los grados intermedios de la escuela primaria, investigaciones recientes han fomentado la identificación de niños en riesgo de dislexia y dificultades de lectura "antes, o al menos, del comienzo de la instrucción formal de lectura" (Catts, 2017).

El requisito en TEC §38.003 de que todos los estudiantes de jardín de infantes y primer grado sean examinados para detectar dislexia y trastornos relacionados está alineado con este cambio para identificar a los estudiantes en riesgo de dislexia y dificultades de lectura cuando recién comienzan su educación formal. Los evaluadores universales generalmente miden la lectura o las habilidades relacionadas con la alfabetización, como el reconocimiento de símbolos de sonido, el conocimiento de las letras, la conciencia fonológica y otras habilidades. La Asociación Internacional de Dislexia (2017) describe los instrumentos de detección de la siguiente manera.

Las medidas de detección, por definición, suelen ser evaluaciones breves de una habilidad o habilidad que es altamente predictiva de un resultado posterior. Las medidas de detección están diseñadas para diferenciar rápidamente a los estudiantes en uno de dos grupos: 1) los que requieren intervención y 2) los que no. Una medida de selección debe centrarse en habilidades específicas que están altamente correlacionadas con medidas más amplias de rendimiento en lectura, lo que da como resultado una clasificación muy precisa de los estudiantes.

—Asociación Internacional de Dislexia, *Universal Screening: K-2 Reading*, 2017

Instrumentos de detección

Si bien los instrumentos de detección pueden medir las destrezas y habilidades de los estudiantes en diferentes niveles de grado, esta sección está dedicada a una discusión de los instrumentos que pueden cumplir con el requisito de detección de dislexia para estudiantes de jardín de infantes y primer grado. Como se mencionó anteriormente, en el momento de la actualización de este manual, se determinó que no existen instrumentos de detección apropiados para el nivel de grado para la disgrafía y los otros

trastornos relacionados identificados. Como resultado, el enfoque de esta sección está en los instrumentos de detección de dislexia y dificultades de lectura.

Es importante que los instrumentos de detección sean precisos y completos; sin embargo, no es necesario que sean tan completos como una evaluación individualizada extensa. Con esto en mente, se podrían usar varios tipos de instrumentos que cumplan con los criterios a continuación para detectar la dislexia.

Al desarrollar los criterios para los instrumentos de detección de dislexia y otras dificultades de lectura en jardín de infantes y primer grado, fue importante diferenciar entre las habilidades y los comportamientos apropiados en cada nivel de grado. Además, con una población considerable de aprendices de inglés (EL) en Texas, era esencial que se abordaran los instrumentos de evaluación en español. Por lo tanto, se incluyen criterios para hablantes de inglés y español.

Criterios de selección

Independientemente del idioma principal del estudiante, los instrumentos utilizados para detectar la dislexia y otras dificultades de lectura deben abordar las habilidades de la Figura 2.2 a continuación.

Figura 2.2. Criterios para instrumentos de detección en inglés y español	
Jardín de infancia	Primer grado
<ul style="list-style-type: none"> • Conocimiento de los sonidos de las letras o denominación de las letras <p style="text-align: center;">Fluidez</p> <ul style="list-style-type: none"> • Conciencia fonológica 	<ul style="list-style-type: none"> • Precisión o fluidez de lectura de palabras • Conciencia fonológica

Si bien se espera que el instrumento de evaluación seleccionado mida cada una de las habilidades identificadas anteriormente, es importante que las personas que administran el instrumento de evaluación documenten los comportamientos de los estudiantes observados durante la administración del instrumento. En la Figura 2.3 a continuación se incluye una lista de comportamientos que pueden observarse durante la administración de la evaluación y que deben documentarse.

Figura 2.3. Comportamientos de los estudiantes observados durante la evaluación
<ul style="list-style-type: none"> • Falta de automatización • Dificultad para pronunciar palabras de izquierda a derecha • adivinanzas • Autocorrección • Incapacidad para concentrarse en la lectura • Comportamiento de evitación

Otros criterios

Además de las medidas de las habilidades identificadas en la Figura 2.2 anterior, se deben considerar otros criterios al seleccionar un instrumento de evaluación. Los instrumentos de detección aprobados deben tomar solo un breve tiempo para administrarse y ser rentables. Deben tener una validez y confiabilidad establecidas y estándares. También deben incluir indicadores distintos que identifiquen a los estudiantes como no en riesgo o en riesgo de dislexia o dificultades de lectura. Los instrumentos de detección también deben proporcionar instrucciones estandarizadas para la administración, así como una guía clara para el administrador con respecto a la puntuación y la interpretación de los indicadores/resultados. Además, cada instrumento de detección debe incluir una capacitación adecuada para los educadores sobre cómo administrar el instrumento e interpretar los resultados.

Selección de un instrumento de detección apropiado

Los instrumentos de evaluación deben incluir una medida para cada una de las habilidades mencionadas anteriormente. Se espera que el comisionado de educación emita periódicamente una solicitud de instrumentos de evaluación en inglés y español que cumplan con los criterios establecidos. Los instrumentos que cumplan con cada uno de los criterios se incluirán en la Lista de instrumentos de lectura del comisionado. Un distrito o escuela chárter debe seleccionar para usar un instrumento de la lista del comisionado. Para determinar qué instrumento de evaluación usar, un distrito o escuela chárter debe considerar el idioma principal del estudiante y otros factores según lo determine el distrito local o escuela.

Administración de instrumentos de detección

Quién puede administrar el Dyslexia Screener

Un distrito o escuela chárter debe asegurarse de que las personas debidamente capacitadas y calificadas administren e interpreten los resultados del instrumento de evaluación seleccionado. Tenga en cuenta que un asistente educativo no es elegible para administrar o interpretar el instrumento de detección de dislexia. Las personas que administran e interpretan el instrumento de detección deben, como mínimo, cumplir con los siguientes requisitos:

- Una persona certificada/licenciada en dislexia; o
- Un maestro de salón de clases que tenga una certificación válida para jardín de infantes y primer grado.

(Para obtener una lista de las certificaciones actuales para jardín de infantes y primer grado, consulte la Junta Estatal de Educadores).

Tabla de asignación de maestros de certificación en [https://tea.texas.gov/Texas_Educators/Certification/.](https://tea.texas.gov/Texas_Educators/Certification/)

MEJOR PRÁCTICA: Siempre que sea posible, el maestro actual del salón de clases del estudiante debe administrar el instrumento de detección de dislexia y dificultades de lectura.

Capacitación

La persona que administra e interpreta el instrumento de detección debe recibir capacitación diseñada específicamente para el instrumento seleccionado en lo siguiente:

- Características de la dislexia y otras dificultades de lectura
- Interpretación de los resultados de detección e indicadores de riesgo y decisiones con respecto a la colocación/servicios

Cuándo administrar la evaluación de dislexia/lectura

Los distritos y las escuelas chárter deben implementar un programa de evaluación que incluya cada uno de los siguientes:

- Evaluación de **cada estudiante** en jardín de infantes al final del año escolar
- Evaluación de **cada estudiante** en el primer grado a más tardar el 31 de enero

Para obtener más información sobre las consideraciones relacionadas con la programación de la prueba de dislexia obligatoria, consulte la Parte A, Prueba de detección de dislexia, en la pág. 10

Parte C—Evaluación universal de jardín de infantes a grado 1: Interpretación

No se puede exagerar la importancia de la intervención temprana. Intervenir temprano, antes de que las dificultades se vuelvan intratables, ofrece la mejor esperanza de resultados exitosos y prevención de déficits a largo plazo. El propósito de la evaluación es ayudar a identificar, lo antes posible, a los estudiantes en riesgo de dislexia u otras dificultades de lectura para que se pueda proporcionar una intervención específica. La evaluación por sí sola nunca mejorará los resultados de los estudiantes. El cribado debe conducir a una instrucción eficaz para que sea útil. Por lo tanto, una vez que se ha administrado la evaluación, los siguientes pasos son analizar los resultados, identificar el nivel de riesgo de cada estudiante y tomar decisiones informadas. Los próximos pasos se clasifican en términos generales como: remitir para evaluación, implementar una intervención específica y/o continuar con la instrucción básica.

Hay varios factores importantes a considerar cuando se interpretan los resultados de las pruebas de detección. Primero, es importante recordar que no existe un puntaje de prueba definitivo que identifique invariablemente la dislexia. La dislexia es un trastorno neurológico que existe a lo largo de un continuo de gravedad. Al igual que la diabetes o la hipertensión, la dislexia se identifica en función de cuánto se aleja la condición de un individuo del rango promedio. Esto hace

la identificación de la dislexia es más desafiante que la identificación de otras formas de discapacidad.

En segundo lugar, es importante tener en cuenta la definición y los objetivos del cribado. El propósito de la detección es diferenciar un grupo más pequeño de personas que pueden estar en riesgo de dislexia. La evaluación, por definición, nunca debe ser la determinación final de si un estudiante tiene dislexia. Por lo tanto, las herramientas de detección deben ser breves, eficientes y rentables. Luego se utiliza la consideración posterior de otros datos e información con el grupo más pequeño para determinar los próximos pasos. Sin embargo, es clave recordar que la "evaluación" representa el paso inicial en el proceso. La referencia e identificación de dislexia bajo IDEA debe ser individualizada y basada en múltiples piezas de información, incluidos los resultados de la evaluación.

Como con cualquier evaluación, es importante que las escuelas administren e interpreten el instrumento de evaluación con fidelidad. Las herramientas de detección utilizan criterios con referencia a criterios para establecer puntos de corte derivados por el editor de la herramienta. Los puntos de corte se utilizan para agrupar a los estudiantes en categorías (p. ej., en riesgo o sin riesgo) en función de los resultados de la herramienta de evaluación. Los distritos y las escuelas chárter deben cumplir con los puntos de corte establecidos por el instrumento de evaluación publicado.

En general, los estudiantes que obtienen una puntuación por debajo del punto de corte determinado por el editor se consideran "en riesgo" de dislexia, mientras que aquellos que obtienen una puntuación por encima del punto de corte se consideran "sin riesgo" de dislexia. Sin embargo, es importante darse cuenta de que el riesgo cae en un continuo y siempre habrá falsos positivos (estudiantes que evalúan que están en riesgo cuando no lo están) y falsos negativos (estudiantes que evalúan que no están en riesgo cuando sí lo están). En consecuencia, es importante el monitoreo continuo del progreso y una revisión constante de los datos. Cualquier estudiante puede ser referido para una evaluación individual e inicial completa bajo IDEA, en cualquier momento, independientemente de los resultados de la evaluación. instrumento.

Los estudiantes que están muy por debajo del punto de corte tienen una probabilidad mucho mayor de estar en riesgo de dislexia, mientras que los estudiantes que tienen una puntuación muy por encima del punto de corte tienen una menor probabilidad de estar en riesgo de dislexia. La decisión de qué hacer a continuación es más fácil para los estudiantes cuyos puntajes se encuentran en los extremos del continuo. Estudiantes caer muy por encima del punto de corte puede considerarse de bajo riesgo de dislexia y es mucho menos probable que necesite una intervención o evaluación adicional. Los estudiantes que obtienen una puntuación muy por debajo del punto de corte deben considerarse en alto riesgo de dislexia.

Para los estudiantes identificados como en riesgo de dislexia, la escuela debe proporcionar una intervención específica proporcionada por el personal apropiado según lo determine el distrito o la escuela chárter. El distrito o la escuela también debe continuar con el proceso de recopilación y evaluación de datos descrito en el Capítulo III, Procedimientos para la evaluación e identificación de estudiantes con dislexia. Es importante tener en cuenta que el uso de un proceso de intervención escalonado, como Respuesta a la intervención o RTI, no debe usarse para retrasar o negar una evaluación de dislexia, especialmente cuando las observaciones de los padres o maestros revelan las características comunes de la dislexia.

Para los estudiantes que obtienen una puntuación cercana al punto de corte, se necesitará más información para tomar una decisión informada con respecto a la remisión para evaluación, la implementación de intervenciones específicas con seguimiento del progreso o la continuación de la instrucción básica únicamente. La recopilación de datos proporcionará esta información adicional.

Recopilación de datos de detección

Tanto la información cuantitativa como la cualitativa son componentes críticos del proceso de selección. En la Figura 2.4 a continuación se proporcionan ejemplos de información cuantitativa y cualitativa utilizada para determinar los próximos pasos.

Figura 2.4. Fuentes y ejemplos de datos de detección	
Información Cuantitativa	Información Cualitativa
<p>Resultados de-</p> <ul style="list-style-type: none"> • Instrumentos de detección actuales • Instrumentos de cribado previos • Lectura formal e informal en el aula evaluaciones • Habilidad adicional breve y específica evaluaciones 	<ul style="list-style-type: none"> • Observaciones del estudiante durante la evaluación (Consulte la Figura 2.3, Comportamientos de los estudiantes observados durante la evaluación) • Otras observaciones del progreso del estudiante • Observaciones del maestro • Información de los padres/tutores (p. ej., antecedentes familiares, habilidades lingüísticas tempranas) • Muestras de trabajos de estudiantes actuales • Muestras de trabajo de grados anteriores • Historial de intervenciones

Para los estudiantes que se acercan a los puntos de corte predeterminados, la implementación de una intervención específica a corto plazo con un seguimiento regular del progreso es una forma de determinar si se necesita una evaluación adicional.

Los maestros y administradores también deben tener en cuenta que la detección de riesgos es un proceso continuo. Las decisiones tomadas con base en un instrumento de evaluación de un solo punto en el tiempo siempre deben reevaluarse y modificarse a medida que se obtiene más información a medida que continúa la instrucción. Consulte la Parte D de este capítulo, Mejores prácticas para el monitoreo continuo, para obtener información adicional.

Los datos de detección siempre se deben compartir con los padres. Los datos de evaluación también deben ser utilizados por los maestros y los administradores escolares para guiar la instrucción a nivel del salón de clases. Cuando un gran porcentaje de estudiantes cae por debajo del punto de corte (están en riesgo de dislexia), indica la necesidad de revisar la programación y las prácticas de instrucción y la capacitación de los maestros en la instrucción de lectura efectiva y explícita.

Interpretación de datos

Se requiere un equipo calificado para revisar todos los datos para tomar decisiones informadas con respecto a si un estudiante exhibe características de dislexia. Este equipo debe estar formado por personas que:

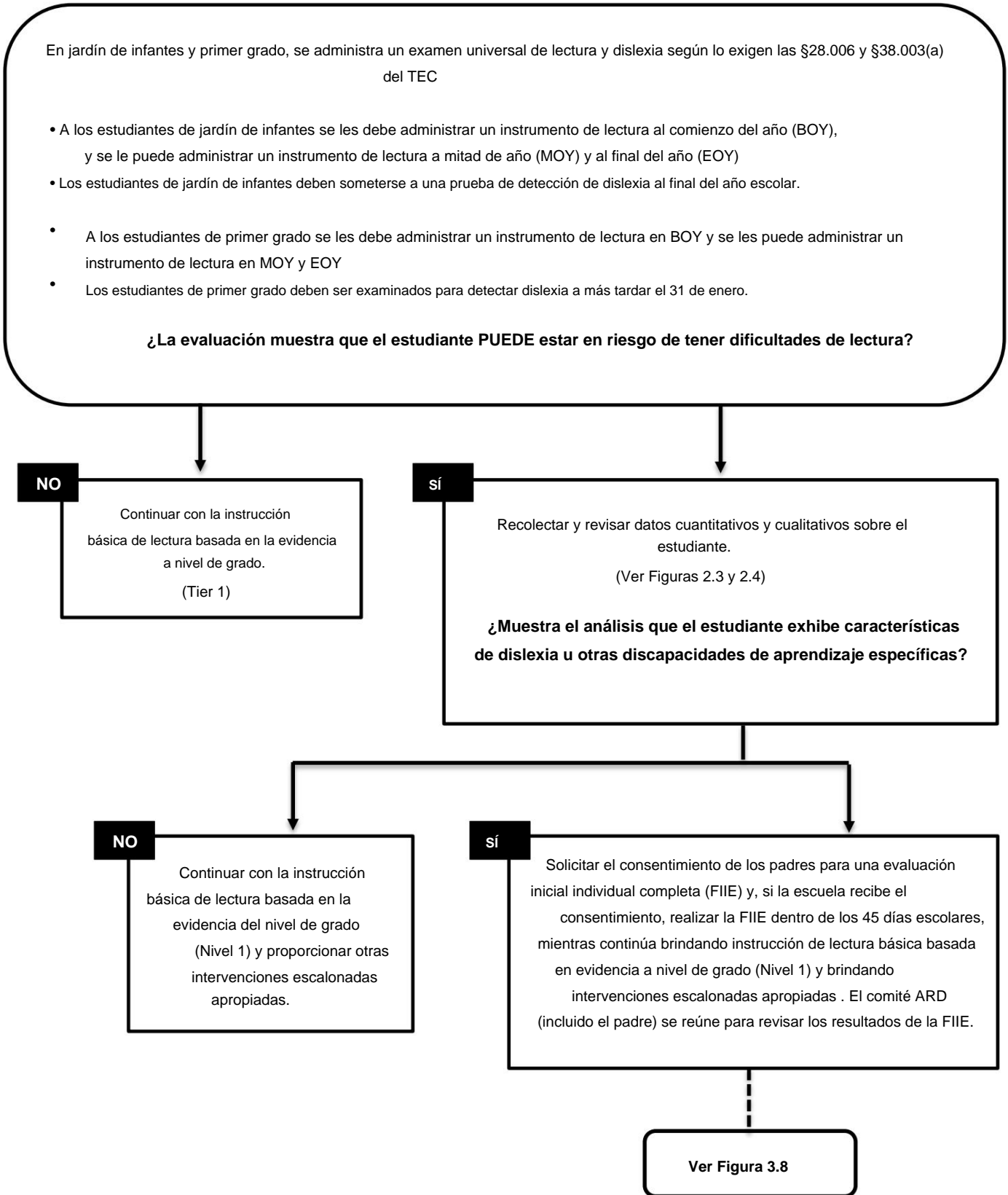
- tener conocimiento del estudiante;
- estén debidamente capacitados en la administración de la herramienta de detección;
- están capacitados para interpretar los resultados cuantitativos y cualitativos del proceso de selección; y
- reconocer las características de la dislexia.

El equipo puede estar compuesto por el maestro del salón de clases del estudiante, el especialista en dislexia, la persona que administró la evaluación, un representante del Comité de Evaluación de Dominio del Idioma (LPAC) (según corresponda) y un administrador.

Es importante recordar que en cualquier momento del proceso de revisión de datos, una remisión a una FIIE bajo el Se puede iniciar IDEA. Los padres también tienen derecho a solicitar una FIIE en cualquier momento. Independientemente del proceso implementado para la evaluación y la revisión de datos, cada vez que los datos acumulados indiquen que un estudiante continúa teniendo dificultades con uno o más de los componentes de la lectura, a pesar de la provisión de instrucción e intervención adecuadas, el estudiante debe ser referido para una evaluación individual completa. y evaluación inicial bajo IDEA.

Figura 2.5

Detección universal y revisión de datos para el riesgo de lectura



Parte D: Mejores prácticas para el monitoreo continuo

El monitoreo continuo del progreso permite a los educadores evaluar el desempeño académico de los estudiantes para evaluar la respuesta de los estudiantes a la instrucción basada en evidencia. El seguimiento del progreso también se usa para tomar decisiones de diagnóstico con respecto a la instrucción específica adicional que puede ser necesaria para el estudiante.

Si bien es posible que algunos estudiantes de jardín de infantes y primer grado inicialmente no parezcan estar en riesgo de dislexia según los resultados de las pruebas de detección, en realidad aún pueden estar en riesgo. Los estudiantes que han aprendido a compensar la falta de capacidad de lectura y los estudiantes doblemente excepcionales son dos grupos que inicialmente no parecen estar en riesgo de dislexia según los resultados de un instrumento de detección.

Compensación

Algunos estudiantes mayores pueden no mostrar al principio las características de la dislexia. Pueden demostrar una lectura relativamente precisa, pero no fluida.

La consecuencia es que puede parecer que estos niños mayores disléxicos se desempeñan razonablemente bien en una prueba de lectura o decodificación de palabras; en estas pruebas, se otorga crédito independientemente del tiempo que tarde el individuo en responder o si los errores iniciales en la lectura se corrigen posteriormente.

—Shaywitz, SE, Morris, R., Shaywitz, BA, La educación de los niños disléxicos desde la infancia hasta la edad adulta temprana, 2008

La conciencia de este patrón de desarrollo es de vital importancia para el diagnóstico en niños mayores, adultos jóvenes y más allá. Según Shaywitz, et al., examinar la fluidez y la velocidad de lectura proporcionaría información más precisa para estos estudiantes.

Dos veces excepcionalidad

Los estudiantes dos veces excepcionales pueden no parecer inicialmente estar en riesgo de dislexia. Dos veces excepcional, o 2e, es un término que se usa para describir a los estudiantes intelectualmente dotados y con problemas de aprendizaje, que pueden incluir estudiantes con dislexia. Es posible que los padres y maestros no noten la superdotación o la dislexia en un estudiante, ya que la dislexia puede enmascarar la superdotación o la superdotación puede enmascarar la dislexia.

Dotados y disléxicos de la Asociación Internacional de Dislexia: identificar e instruir a los dos veces

Hoja de datos de estudiantes excepcionales (2013), identifica las siguientes características comunes de estudiantes dos veces excepcionales estudiantes.

- Vocabulario oral superior
- Ideas y opiniones avanzadas
- Altos niveles de creatividad y capacidad de resolución de problemas
- Extremadamente curioso, imaginativo y cuestionador
- Habilidades verbales y de desempeño discrepantes
- Borrarse picos y valles en el perfil de prueba cognitiva
- Amplia gama de intereses no relacionados con la escuela
- Talento específico o área de interés de consumo
- Sofisticado sentido del humor

Para obtener información adicional sobre estudiantes doblemente excepcionales, consulte el Capítulo IV, Componentes críticos basados en la evidencia de la enseñanza de la dislexia.

Para obtener una descripción de los factores de riesgo comunes de dislexia que pueden observarse en estudiantes mayores, consulte Capítulo I, Definiciones y Características de la Dislexia.

Mejores prácticas en el seguimiento del progreso

Es esencial que las escuelas continúen monitoreando a los estudiantes en busca de factores de riesgo comunes para la dislexia en segundo grado y más allá. De acuerdo con TEC §38.003(a), los distritos escolares **DEBEN** evaluar la dislexia en veces. Si el seguimiento regular del progreso refleja una dificultad con la lectura, la decodificación y/o la lectura comprensión, es apropiado evaluar dislexia y/u otras discapacidades de aprendizaje. Herramientas gratuitas aprobado por el comisionado de educación a partir del año escolar 2021-2022 puede ayudar a los distritos a medir el desarrollo de lectura de los estudiantes en primer y segundo grado. Para obtener más información sobre estas herramientas, consulte la Guía de selección de herramientas de datos sobre la primera infancia de TEA. Las escuelas deben ser conscientes de que un estudiante puede haber llegado a la escuela intermedia o secundaria sin haber sido examinado, evaluado o identificado; sin embargo, el estudiante puede tener dislexia o un trastorno relacionado. Una meta del monitoreo continuo es identificar a estos estudiantes sin importar su nivel de grado.

Por lo tanto, es importante recordar que se puede considerar una remisión para una evaluación de dislexia en cualquier momento. tiempo jardín de infantes-escuela secundaria.

Fuentes

19 Código Administrativo de Texas, §74.28, Estudiantes con dislexia y trastornos relacionados (2018).

Gatos, HW (2017). Identificación temprana de discapacidades de lectura. Cain, K., Carson, DL y Parrila, RK, eds. *Teorías del desarrollo de la lectura*. Ámsterdam, Países Bajos: John Benjamins Publishing; 311.

Eden, G. Identificación temprana y tratamiento de la dislexia: una perspectiva basada en el cerebro. *Perspectivas sobre el lenguaje y alfabetización*, invierno de 2016; (42)1: 7.

Ferrer, E., Shaywitz, BA, Holahan, JM, Marchione, KE, Michaels, R. y Shaywitz, SE (2015). Logro La brecha en la lectura está presente desde el primer grado y persiste durante la adolescencia. *el diario de Pediatría*, 167 (5): 1121.

Hall, S. y Fosos, LC (1999). *Hablemos claro sobre la lectura: cómo los padres pueden marcar la diferencia durante el Primeros años*. Lincolnwood, IL: Libros contemporáneos.

Asociación Internacional de Dislexia. (2017). *Evaluación universal: Lectura K-2* [hoja informativa]. Obtenido de <https://dyslexiaida.org/universal-screening-k-2-reading/>.

Nevilles, P. y Wolfe, P. (2009). *Construyendo el cerebro lector, PreK-3* (2nd ed.). Thousand Oaks, CA: Corwin Prensa.

Selznick, R. (2015). *Detección de dislexia: conceptos esenciales para escuelas y padres*. [Estados Unidos]: Libro Bebé.

Shaywitz, SE, Morris, R., Shaywitz, BA (2008). La educación de los niños disléxicos desde la infancia hasta la juventud Edad adulta. *Revista Anual de Psicología*. 59: 451-475.

Sousa, DA (2005). *Cómo el cerebro aprende a leer*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.

Código de Educación de Texas, Capítulo 28, §28.006, Diagnóstico de Lectura. Actas 2017, Legislación 85, RS, Cap. 324 (SB 1488), Segundo. 21.003(16). 1 de septiembre de 2017.

Código de Educación de Texas, Capítulo 38, §38.003, Detección y tratamiento de la dislexia. Actas 2017, Leg. 85, RS, cap. 1044 (HB 1886), sec. 5. 15 de junio de 2017.

Esta página ha sido dejada en blanco intencionalmente.

tercero Procedimientos para la Evaluación e Identificación de Estudiantes con dislexia

La ciencia ha avanzado a un ritmo acelerado por lo que ahora poseemos los datos para definir de manera confiable la dislexia, conocer su prevalencia, su base cognitiva, sus síntomas y, notablemente, dónde vive en el cerebro e intervenciones basadas en evidencia que pueden convertirse en un triste , niña que lucha por convertirse no solo en una buena lectora, sino también en una que se ve a sí misma como una estudiante con autoestima y un futuro pleno.

—Shaywitz, SE Testimonio ante el Comité de Ciencia, Espacio y Tecnología, Cámara de Representantes de EE. UU., 2014

El proceso de evaluación e identificación de la dislexia puede ser multifacético. El proceso implica requisitos estatales y federales que deben seguirse. El proceso de evaluación e identificación de los estudiantes que se sospecha que tienen dislexia se rige por la Ley de Educación para Personas con Discapacidades (IDEA)

En Texas y en todo el país, hay un enfoque en un proceso de Respuesta a la Intervención (RTI) o un Sistema de Apoyo de Múltiples Niveles (MTSS) como un vehículo para satisfacer las necesidades académicas y de comportamiento de todos los estudiantes. Los componentes de Student Success Initiative (SSI) y otros programas a nivel estatal ofrecen apoyo adicional. La legislación federal actual bajo la Ley de Educación Primaria y Secundaria (ESEA), enmendada por la Ley Every Student Succeeds de 2015 (ESSA), exige el uso de evaluaciones comparativas para la identificación temprana de estudiantes con dificultades antes de que fallen. De hecho, la ley estatal requiere el uso de evaluaciones de lectura temprana que se basen en pruebas sustanciales de las mejores prácticas. Seleccionadas cuidadosamente, estas evaluaciones pueden brindar información crucial sobre el aprendizaje de un estudiante y pueden proporcionar una base para el modelo de intervención escalonada. A través del proceso de intervención escalonado, las escuelas pueden documentar las dificultades de aprendizaje de los estudiantes, proporcionar una evaluación continua y monitorear el progreso de los logros de lectura de los estudiantes en riesgo de dislexia u otras dificultades de lectura.

La intervención temprana se enfatiza aún más como resultado de la investigación que utiliza neuroimágenes. Diehl, Frost, Mencl y Pugh (2011) discuten la necesidad de determinar el papel que juegan los déficits en la conciencia fonológica y la conciencia fonémica en la adquisición de la lectura, mejorando así la metodología para la intervención temprana.

Los autores señalan que la investigación futura se verá facilitada por estudios longitudinales de remediación fonológica utilizando varios tratamientos. “Será especialmente importante adoptar un enfoque de análisis multinivel que incorpore genética, neuroanatomía, neuroquímica y neurocircuitos, y también combinar las fortalezas de las diferentes técnicas de neuroimagen” (Diehl et al., 2011, p. 230). Se debe adoptar la evaluación seguida de una intervención estructurada que incorpore nuevas investigaciones científicas.

Ley estatal y federal sobre identificación temprana e intervención antes de Evaluación Formal

Tanto la legislación estatal como la federal enfatizan la identificación e intervención tempranas para los estudiantes que pueden estar en riesgo de tener discapacidades de lectura como la dislexia. Los profesionales responsables de trabajar con estudiantes con dificultades de lectura deben estar familiarizados con la legislación que se enumera en la Figura 3.1 a continuación.

Figura 3.1. Leyes estatales y federales
<p><i>TEC §28.006, Diagnóstico de lectura</i></p> <p>Este estatuto estatal requiere que las escuelas administren instrumentos de lectura temprana a todos los estudiantes de kindergarten y de los grados 1 y 2 para evaluar su desarrollo y comprensión de la lectura. Además, la ley exige que se administre un instrumento de lectura de la lista aprobada por el comisionado al comienzo del grado 7 a cualquier estudiante que no haya demostrado competencia en la evaluación de lectura de sexto grado administrada según TEC §39.023(a). Si, sobre la base de los resultados del instrumento de lectura, se determina que los estudiantes están en riesgo de dislexia u otras dificultades de lectura, la escuela debe notificar a los padres/tutores de los estudiantes. De acuerdo con TEC §28.006(g), la escuela también debe implementar un programa de lectura acelerado (intensivo) que aborde adecuadamente las dificultades de lectura de los estudiantes y les permita ponerse al día con sus compañeros de desempeño típico.</p>
<p><i>TEC §38.003, Detección y tratamiento de la dislexia</i></p> <p>La ley del estado de Texas requiere que los estudiantes de las escuelas públicas sean examinados y examinados, según corresponda, para detectar dislexia y trastornos relacionados en los momentos apropiados de acuerdo con un programa aprobado por la SBOE. El programa aprobado por la SBOE debe incluir una evaluación para cada estudiante al final del año de kindergarten y luego nuevamente durante el primer grado.</p>
<p><i>Ley de Educación Primaria y Secundaria (ESEA) reautorizada por la Ley Every Student Succeeds de 2015 (ESSA)</i></p> <p>Los servicios que se ofrecen a los estudiantes que se reportan en riesgo de dislexia u otras dificultades de lectura deben alinearse con los requisitos de ESSA, que requiere que las escuelas implementen una instrucción de alfabetización integral que incluya "instrucción adecuada a la edad, explícita, sistemática e intencional en conciencia fonológica, decodificación fónica, vocabulario, estructura del lenguaje, fluidez lectora y comprensión lectora" (ESSA, 2015).</p>
<p><i>Ley de Igualdad de Oportunidades Educativas (EEOA)</i></p> <p>Esta ley de derechos civiles garantiza que todos los estudiantes tengan igual acceso a los servicios educativos independientemente de su raza, color, sexo, religión u origen nacional. Por lo tanto, se deben proporcionar intervenciones basadas en la investigación a todos los estudiantes que experimentan dificultades en la lectura, incluidos los EL, independientemente de su dominio del inglés.</p>
<p><i>Ley de Educación para Individuos con Discapacidades (IDEA)</i></p> <p>La reautorización más reciente de esta ley federal es consistente con ESSA al enfatizar la calidad de la instrucción y la documentación del progreso del estudiante. Un proceso basado en la respuesta del estudiante a la intervención científica basada en la investigación es uno de los criterios incluidos en IDEA que los estados individuales pueden usar para determinar si un estudiante tiene una discapacidad de aprendizaje específica, incluida la dislexia.</p>

Como se menciona en la carta de 2011 de la Oficina de Programas de Educación Especial (OSEP) a los Directores Estatales de Educación Especial, los estados tienen la obligación de garantizar que las evaluaciones de los niños que se sospecha que tienen una discapacidad no se retrasen o nieguen debido a la implementación de la RTI. (Musgrove, 2011). Para obtener más información, visite www2.ed.gov/policy/speced/guid/idea/memosdcltrs/osep11-07rtimemo.pdf.

El proceso de derivación para dislexia y trastornos relacionados

La determinación de referir a un estudiante para una evaluación siempre debe hacerse caso por caso y debe basarse en decisiones basadas en datos. El proceso de referencia en sí mismo se puede destilar en un marco básico como

se describe a continuación.

Reunión basada en datos de personas conectoras

Un equipo de personas con conocimiento del estudiante, prácticas de instrucción y opciones de instrucción se reúne para analizar los datos recopilados, incluidos los datos obtenidos durante la evaluación del jardín de infantes y/o primer grado, y las implicaciones de esos datos. Estas personas incluyen, pero no se limitan a, el maestro del salón de clases, el administrador, el especialista en dislexia y/o el intervencionista. Este equipo también puede incluir a los padres y/o un diagnosticador familiarizado con las pruebas e interpretación de los resultados de la evaluación. Este equipo puede tener diferentes nombres en diferentes distritos y/o campus. Por ejemplo, el equipo puede llamarse equipo de éxito estudiantil, equipo de apoyo estudiantil, equipo de intervención estudiantil o incluso de otra manera. A menos que el estudiante ya haya sido atendido bajo IDEA o la Sección 504, este equipo de personas con conocimientos no es un comité de Admisión, Revisión y Retiro (ARD) o un comité de la Sección 504, aunque muchas de estas personas pueden estar en un comité futuro si el estudiante es referido para una evaluación.

Cuando los datos no hacen sospechar una discapacidad, incluida la dislexia o un trastorno relacionado

Si el equipo determina que los datos no les dan a los miembros motivos para sospechar que un estudiante tiene dislexia, un trastorno relacionado u otra discapacidad, el equipo puede decidir brindarle al estudiante apoyo adicional en el salón de clases o a través del proceso RTI/MTSS. El estudiante debe continuar recibiendo instrucción básica de lectura basada en evidencia a nivel de grado. (Nivel 1) y cualquier otra intervención escalonada apropiada.

Sin embargo, el estudiante no es referido para una evaluación en este momento.

Cuando los datos conducen a la sospecha de una discapacidad, incluida la dislexia o un trastorno relacionado

Si el equipo sospecha que el estudiante tiene dislexia, un trastorno relacionado u otra discapacidad incluida en IDEA, el equipo debe referir al estudiante para una evaluación individual e inicial completa (FIIE). En la mayoría de los casos, una FIIE bajo IDEA debe completarse dentro de los 45 días escolares a partir del momento en que el distrito o la escuela chárter recibe el consentimiento de los padres. El estudiante debe continuar recibiendo instrucción básica de lectura basada en evidencia (Nivel 1) a nivel de grado y cualquier otra intervención escalonada apropiada mientras la escuela realiza la FIIE.

Los padres/tutores siempre tienen derecho a solicitar una remisión para una evaluación de dislexia en cualquier momento. Una vez que se ha realizado la solicitud de los padres para una evaluación de dislexia, el distrito escolar está obligado a revisar el historial de datos del estudiante (datos formales e informales) para determinar si hay motivos para sospechar que el estudiante tiene una discapacidad. Si se sospecha una discapacidad, el estudiante debe ser evaluado siguiendo las pautas descritas en este capítulo. Según IDEA, si la escuela rechaza la solicitud de evaluación, debe dar a los padres un aviso previo por escrito de la negativa a evaluar, incluida una explicación de por qué la escuela se niega a realizar una FIIE, la información que se utilizó como base para la decisión, y una copia del *Aviso de Garantías Procesales*. Si el padre no está de acuerdo con la negativa de la escuela a realizar una evaluación, el padre tiene derecho a iniciar opciones de resolución de disputas que incluyen; mediación, quejas estatales y audiencias de debido proceso. Además, el padre puede solicitar una Evaluación Educativa Independiente (IEE) a cargo del público. Si el padre cree que su hijo es elegible para las ayudas, adaptaciones y servicios de la Sección 504, el padre puede solicitar una evaluación bajo la Sección 504.

Procedimientos para la Evaluación

Como se discutió en el Capítulo 2, Child Find es una disposición de la Ley Federal de Educación para Individuos con Discapacidades (IDEA, por sus siglas en inglés), una ley federal que requiere que el estado tenga políticas y procedimientos establecidos para garantizar que todos los estudiantes del estado que necesitan educación especial y servicios relacionados es localizado, identificado y evaluado. El propósito de IDEA es garantizar que a los estudiantes con discapacidades se les ofrezca una educación pública gratuita y adecuada (20 USC §1400(d); 34 CFR §300.1). Debido a que un estudiante que se sospecha que tiene dislexia puede ser un estudiante con una discapacidad según IDEA, el mandato Child Find incluye a estos estudiantes. Por lo tanto, al referir y evaluar a los estudiantes que se sospecha que tienen dislexia, las LEA deben seguir los procedimientos para realizar una evaluación inicial e individual completa (FIIE) según IDEA. Para obtener información detallada sobre Child Find, consulte <https://tea.texas.gov/sites/default/files/Technical%20Assistance%20-%20Niño%20Buscar%20y%20Evaluación%20-%20Junio%202020%20Revisado%28v5%29.pdf>

Como se discutió en el Capítulo II, todos los estudiantes de escuelas públicas deben someterse a una prueba de detección de dislexia mientras estén en jardín de infantes y primer grado. Además, los estudiantes que se inscriban en escuelas públicas de Texas deben ser evaluados para detectar dislexia y trastornos relacionados "en los momentos apropiados" (TEC § 38.003(a)). El tiempo apropiado depende de múltiples factores, incluido el rendimiento de lectura del estudiante; dificultades de lectura; mala respuesta a la instrucción de lectura suplementaria con base científica; Informe de los maestros; y aportes de los padres/tutores. El momento apropiado para evaluar es al principio de la carrera escolar del estudiante (19 TAC §74.28). El Código de Educación de Texas §28.006, Diagnóstico de lectura, requiere una evaluación del desarrollo y la comprensión de la lectura para los estudiantes de jardín de infantes, primer grado, segundo grado y, según corresponda, séptimo grado. Mientras que antes es mejor, los estudiantes deben ser recomendados para una evaluación de dislexia incluso si las dificultades de lectura aparecen más adelante en la carrera escolar del estudiante.

Si bien las escuelas deben seguir las pautas federales y estatales, también deben desarrollar procedimientos locales que aborden las necesidades de sus poblaciones estudiantiles. Las escuelas deben recomendar una evaluación para la dislexia si el estudiante demuestra lo siguiente:

- Desempeño deficiente en una o más áreas de lectura y ortografía que es inesperado para el estudiante edad/grado
- Características y factores de riesgo de la dislexia indicados en el Capítulo I: Definiciones y Características de la Dislexia

1. Recopilación de datos

Las escuelas recopilan datos sobre todos los estudiantes para garantizar que la instrucción sea adecuada y tenga una base científica. Los componentes esenciales de la instrucción integral de lectoescritura se definen en la Sección 2221(b) de ESSA como instrucción explícita, sistemática e intencional en lo siguiente:

- Conocimiento fonológico
- Estructura del lenguaje
- Codificación fónica
- Fluidez de lectura
- Vocabulario
- Comprensión lectora

Al evaluar a un estudiante por dislexia, la recopilación de varios datos, como se indica en la Figura 3.2 a continuación, proporcionará información sobre los factores que pueden contribuir o ser los principales en las dificultades del estudiante con la lectura y la ortografía.

Datos acumulativos

El historial académico de cada estudiante proporcionará a la escuela los datos acumulativos necesarios para garantizar que el bajo rendimiento de un estudiante que se sospecha que tiene dislexia no se deba a la falta de instrucción adecuada en lectura. Esta información debe incluir datos que demuestren que el estudiante recibió la instrucción adecuada e incluir documentación basada en datos de evaluaciones repetidas del rendimiento a intervalos razonables (supervisión del progreso), que refleje la evaluación formal del progreso del estudiante durante la instrucción. Estos datos acumulativos también incluyen información de los padres/tutores. En la Figura 3.2 se proporcionan fuentes y ejemplos de datos acumulativos.

Figura 3.2. Fuentes y ejemplos de datos acumulativos	
<ul style="list-style-type: none"> • Examen de la vista • Examen de audición • Informes de maestros sobre inquietudes en el salón de clases • Evaluaciones de lectura en el aula • Adaptaciones o intervenciones proporcionadas • Informes de progreso académico (boletas de calificaciones) • Evaluaciones de superdotados/talentos • Muestras de trabajo escolar • Notas de la conferencia de padres • Resultados de la evaluación universal de jardín de infantes-grado 1 según lo requerido en TEC §38.003 • Resultados del instrumento de lectura K–2 según lo requerido en TEC §28.006 (inglés y lengua materna, si es posible) 	<ul style="list-style-type: none"> • Resultados del instrumento de lectura de 7º grado según lo requerido en TEC §28.006 • Indicar los resultados del programa de evaluación de estudiantes como descrito en TEC §39.022 • Observaciones de instrucción proporcionada al estudiante • <u>Evaluaciones previas</u> • Evaluaciones externas • Evaluación del habla y el lenguaje • Asistencia a la escuela • Medidas de evaluación basadas en el currículo • Estrategias educativas proporcionadas y la respuesta del estudiante a la instrucción • Datos de cribado • Encuesta para padres

Factores ambientales y socioeconómicos

La información sobre las experiencias de alfabetización temprana de un niño, los factores ambientales y el estado socioeconómico deben ser parte de los datos recopilados a lo largo del proceso de recopilación de datos. Estos datos respaldan la determinación de que las dificultades en el aprendizaje no se deben a factores culturales o desventajas ambientales o económicas. Los estudios que han examinado el desarrollo del lenguaje y los efectos de las experiencias en el hogar en los niños pequeños indican que las experiencias en el hogar y el estatus socioeconómico tienen efectos dramáticos en el desarrollo acumulativo del vocabulario (Hart & Risley, 1995). Tener datos relacionados con estos factores puede ayudar a determinar si las dificultades del estudiante con la lectura se deben a la falta de oportunidades o a una discapacidad de lectura, incluida la dislexia.

Dominio del idioma

Existe mucha diversidad entre los EL. El dominio del idioma de un estudiante puede verse afectado por cualquiera de los siguientes: idioma nativo, exposición al inglés, educación de los padres, estado socioeconómico de la familia, cantidad de tiempo en los Estados Unidos, experiencia con educación formal, estado migratorio, demografía de la comunidad y herencia étnica (Bailey, Heritage, Butler y Walqui, 2000). Los EL pueden ser estudiantes atendidos en programas bilingües e inglés como segundo idioma (ESL), así como estudiantes designados con dominio limitado del inglés (LEP) cuyos padres han negado los servicios. Además de la información discutida en la sección anterior de este capítulo, el Comité de Evaluación del Dominio del Idioma (LPAC) mantiene documentación (TAC §89.1220(g)-(i)) que es necesario considerar al identificar a los EL con dislexia. Se requiere que el LPAC se reúna anualmente para revisar la ubicación y el progreso del estudiante y considerar adaptaciones e intervenciones educativas para abordar las necesidades lingüísticas del estudiante. Dado que el proceso de identificación y prestación de servicios para la dislexia debe estar alineado con el entorno lingüístico y la formación educativa del estudiante, se requiere la participación del LPAC. Las fuentes de datos adicionales para los EL se proporcionan a continuación en la Figura 3.3.

Figura 3.3. Fuentes de datos adicionales para estudiantes de inglés
<ul style="list-style-type: none"> • Encuesta sobre el idioma del hogar • Evaluación relacionada con la identificación del dominio limitado del inglés (prueba de dominio del idioma oral y pruebas con referencia a normas—todos los años disponibles) • Información del Sistema de Evaluación del Dominio del Idioma Inglés de Texas (TELPAS) para cuatro dominios (escuchar, hablar, leer y escribir) • Intervenciones educativas proporcionadas para abordar las necesidades lingüísticas • Información sobre educación previa dentro y/o fuera de los Estados Unidos • Tipo de modelo de programa de idioma proporcionado e idioma de instrucción

Evaluación formal

Una evaluación formal no es una prueba de detección; más bien, es una evaluación individualizada utilizada para recopilar datos específicos sobre el estudiante. La evaluación formal incluye datos tanto formales como informales. Todos los datos serán utilizados para determinar si el estudiante demuestra un patrón de evidencia que indica dislexia. La información recopilada de los padres/tutores también brinda información valiosa sobre los primeros años de desarrollo del lenguaje del estudiante. Esta historia puede ayudar a explicar por qué los estudiantes llegan a la evaluación con muchas fortalezas y debilidades diferentes; por lo tanto, los hallazgos de la evaluación formal serán diferentes para cada niño. Los profesionales que realicen evaluaciones para la identificación de la dislexia deberán mirar más allá de las puntuaciones de las evaluaciones estandarizadas y examinar el rendimiento de lectura del estudiante en el aula, el historial educativo, las experiencias tempranas del lenguaje y, cuando se justifique, el potencial académico para ayudar a determinar la lectura, la ortografía y la escritura. habilidades y dificultades. Como parte de la evaluación cuando se sospecha dislexia, además del padre y el equipo de profesionales calificados requeridos por IDEA, se recomienda que el equipo de evaluación multidisciplinario incluya miembros que tengan conocimientos específicos sobre:

- el proceso de lectura, • la dislexia y los trastornos relacionados, y • la enseñanza de la dislexia.

Notificación y permiso

Cuando se recomienda una evaluación formal, la escuela debe completar el proceso de evaluación como se describe en IDEA. Se deben seguir las garantías procesales bajo IDEA. Para obtener más información sobre las garantías procesales, consulte la [Guía para padres sobre el proceso de admisión, revisión y despido de TEA \(Guía para padres\)](#) y el [Aviso de garantías procesales](#).

Pruebas y otros materiales de evaluación

Los instrumentos de prueba y otros materiales de evaluación deben cumplir los siguientes criterios:

- Utilizado para el propósito para el cual la evaluación o las medidas son válidas o confiables
- Incluir material(es) adaptado(s) para evaluar áreas específicas de necesidad educativa y no simplemente material(es) que están diseñados para proporcionar un único cociente de inteligencia general
- Seleccionados y administrados para garantizar que cuando se administra una prueba a un estudiante con deficiencias sensoriales, manuales o del habla, los resultados de la prueba reflejen con precisión la aptitud del estudiante, el nivel de logro o cualquier otro factor que la prueba pretenda medir en lugar de reflejar la deficiencias sensoriales, manuales o del habla del estudiante
- Seleccionado y administrado de una manera que no sea racial o culturalmente discriminatoria
- Incluir medidas múltiples de las habilidades de lectura de un estudiante, como información de evaluación informal (p. ej., registros anecdóticos, evaluaciones universales del distrito, datos de seguimiento del progreso, evaluaciones con referencia a criterios, resultados de inventarios de lectura informales, observaciones en el aula)
- Administrado por personal capacitado y de conformidad con las instrucciones proporcionadas por el productor de los materiales de evaluación
- Proporcionado y administrado en el idioma materno del estudiante u otro modo de comunicación y en la forma más probable de proporcionar información precisa sobre lo que el niño puede hacer académicamente, en términos de desarrollo y funcionalmente, a menos que claramente no sea factible proporcionarlo o administrarlo.

Consideraciones adicionales para estudiantes de inglés

Un profesional involucrado en la evaluación, interpretación de los resultados de la evaluación e identificación de EL con dislexia debe tener la siguiente capacitación/conocimiento:

- Conocimiento de la teoría de la adquisición del primer y segundo idioma
- Conocimiento del sistema escrito del primer idioma: transparente (por ejemplo, español, italiano, alemán), silábico (p. ej., japonés-kana), semítico (p. ej., árabe, hebreo) y morfosilábico (p. ej., chino-kanji)
- Conocimiento de las habilidades de alfabetización del estudiante en su lengua materna y en una segunda lengua
- Conocimiento de cómo interpretar los resultados desde una perspectiva translingüística
- Conocimiento de cómo interpretar TELPAS (Sistema de evaluación del dominio del idioma inglés de Texas) resultados
- Conocimiento de cómo interpretar los resultados del dominio del idioma oral del estudiante en dos o más idiomas en relación con los resultados de las pruebas que miden el rendimiento académico y los procesos cognitivos, así como los datos académicos recopilados y los factores económicos y socioeconómicos.

Aunque los datos de pruebas formales previas del dominio del lenguaje oral del estudiante pueden estar disponibles, según lo requiere TEC §29.056, se debe completar una evaluación adicional del dominio del lenguaje oral para una evaluación de dislexia debido a la importancia de la información para:

- consideración en relación con los desafíos académicos,
- planificar la evaluación, y
- interpretar los resultados de la evaluación.

Si no hay una prueba en el idioma nativo del estudiante, se pueden usar medidas informales de evaluación, como leer una lista de palabras y comprensión auditiva en el idioma nativo.

Dominios a evaluar específicos de la dislexia

Habilidades académicas

La escuela administra medidas que están relacionadas con las necesidades educativas del estudiante. Dificultades en el las áreas de conocimiento de letras, decodificación de palabras y fluidez (tasa, precisión y prosodia) pueden ser evidentes según la edad del estudiante y la etapa de desarrollo de la lectura. Además, muchos estudiantes con dislexia pueden tener dificultades con la comprensión de lectura y la composición escrita.

Procesos cognitivos

Las dificultades en la conciencia fonológica y fonológica se observan típicamente en estudiantes con dislexia y afectan la capacidad del estudiante para aprender letras y los sonidos asociados con las letras, aprender el principio alfabético, decodificar palabras y deletrear con precisión. Las habilidades de nombrar rápidamente pueden ser débiles o no, pero si son deficientes, a menudo se asocian con dificultades para nombrar letras automáticamente, leer palabras con fluidez y leer textos conectados a un ritmo adecuado. La memoria para patrones de letras, secuencias de letras y letras en palabras completas (procesamiento ortográfico) puede verse afectada de manera selectiva o puede coexistir con deficiencias en el procesamiento fonológico. Finalmente, varios procesos del lenguaje, como la conciencia de morfemas y sintaxis, la memoria y la recuperación de etiquetas verbales, y la capacidad de formular ideas en oraciones gramaticales, también pueden ser factores que afectan la lectura (Berninger & Wolf, 2009, pp. 134–135).

Según las dificultades académicas, las características y/o la adquisición del idioma del estudiante, es posible que sea necesario evaluar áreas adicionales relacionadas con el vocabulario, la comprensión auditiva, el dominio del lenguaje oral, la expresión escrita y otras habilidades cognitivas. Las áreas de evaluación se proporcionan a continuación en la Figura 3.4.

Figura 3.4. Áreas de Evaluación		
<u>Habilidades académicas</u>	<u>Procesos cognitivos</u>	<u>Posibles áreas adicionales</u>
<ul style="list-style-type: none"> • Conocimiento de letras (nombre y sonido asociado) • Leer palabras de forma aislada • Decodificar palabras desconocidas con precisión • Fluidez lectora (velocidad, se evalúan la precisión y la prosodia) • Comprensión de lectura • Ortografía 	<ul style="list-style-type: none"> • Fonológico/fonémico conciencia • Nombramiento rápido de símbolos u objetos 	<ul style="list-style-type: none"> • Vocabulario • Comprensión auditiva • Expresión verbal • Expresión escrita • Escritura a mano • Memoria para secuencias de letras o símbolos (procesamiento ortográfico) • Cálculo/razonamiento matemático • Memoria fonológica • Memoria de trabajo verbal • Velocidad de procesamiento

Revisión e Interpretación de Datos y Evaluaciones

Para **comprender** adecuadamente los datos de la evaluación, el comité ARD debe **interpretar** los resultados de las pruebas a la luz de la historia educativa del estudiante, los antecedentes lingüísticos, los factores ambientales o socioeconómicos y cualquier otro factor pertinente que afecte el aprendizaje. Al considerar la condición de dislexia, además de los miembros del comité ARD requeridos, el comité también debe incluir miembros que tengan conocimientos específicos sobre:

- el proceso de lectura,
- dislexia y trastornos relacionados, y
- instrucción sobre dislexia.

Primero se debe determinar si las dificultades del estudiante en las áreas de lectura y

La ortografía refleja un patrón de evidencia de las características principales de la dislexia con un desempeño inesperadamente bajo para la edad y el nivel educativo del estudiante en **algunas o todas** las siguientes áreas:

- Leer palabras de forma aislada
- Decodificar palabras desconocidas de forma precisa y automática
- Fluidez de lectura de texto conectado (velocidad y/o precisión y/o prosodia)
- Ortografía (una dificultad aislada en la ortografía no sería suficiente para identificar la dislexia)

Otro factor a considerar cuando se interpretan los resultados de las pruebas es la formación lingüística del estudiante. La naturaleza del sistema de escritura de un idioma afecta el proceso de lectura. Por lo tanto, las pautas de identificación de la dislexia en idiomas distintos al inglés pueden diferir. Por ejemplo, la decodificación en un idioma con un lenguaje escrito transparente (por ejemplo, español, alemán) puede no ser un indicador de dislexia tan decisivo como la velocidad de lectura. Un lenguaje escrito transparente tiene una estrecha correspondencia entre letra y sonido (Joshi & Aaron, 2006). Estudiantes con

Las personas con dislexia que tienen o a quienes se les está enseñando a leer y escribir en un lenguaje transparente pueden decodificar adecuadamente palabras reales y no verbales, pero demuestran serias dificultades en la velocidad de lectura con deficiencias concurrentes en la conciencia fonológica y la denominación automatizada rápida (RAN, por sus siglas en inglés).

Figura 3.5. Dislexia en ortografías transparentes y opacas	
Opaco	Transparente
Dificultad temprana y marcada con la lectura a nivel de palabra	Menos dificultad con la lectura a nivel de palabra
La fluidez y la comprensión a menudo mejoran una vez que se domina la decodificación.	Más dificultad con la fluidez y la comprensión.

Figura 3.6. Características de la dislexia en inglés y español	
inglés	español
Conocimiento fonológico	Conciencia fonológica: puede ser menos pronunciada
Denominación rápida	Denominación rápida
Decodificación regular/irregular	Decodificación: menos "palabras irregulares" en español
Fluidez	Fluidez, a menudo un indicador clave
Ortografía	Ortografía: puede mostrar menos errores que en inglés, pero aún más que los estudiantes que no tienen dislexia.
La comprensión de lectura puede ser un punto débil tanto en inglés como en español.	

Los hallazgos respaldan la orientación en la interpretación de las puntuaciones de las pruebas de conciencia fonológica.

Existe evidencia de que las habilidades de combinación se desarrollan antes que las habilidades de análisis, y que los estudiantes pueden tener buenas habilidades de combinación y un desarrollo de lectura inadecuado. Solo cuando se dominan las habilidades de combinación y análisis, vemos beneficios para el desarrollo de la lectura.

—Kilpatrick, DA *Fundamentos de la evaluación, prevención y superación de las dificultades de lectura*, 2015

Con esto en mente, al determinar los déficits de conciencia fonológica, el personal de evaluación debe examinar los puntajes de las subpruebas, incluidas las habilidades discretas de conciencia fonológica, en lugar de limitar la interpretación a puntajes compuestos, ya que un déficit en incluso una habilidad limitará el progreso de lectura.

Con base en la información y las pautas anteriores, si el comité ARD determina que el estudiante muestra debilidades en lectura y ortografía, el comité examinará los datos del estudiante para determinar si estas dificultades son **inesperadas** en relación con otras habilidades del estudiante, factores socioculturales, idioma diferencia, asistencia irregular o falta de instrucción apropiada y efectiva. Por ejemplo, el estudiante puede exhibir fortalezas en áreas tales como comprensión de lectura, comprensión auditiva, razonamiento matemático o capacidad verbal y aún así tener dificultades con la lectura y la ortografía.

Por lo tanto, no es un solo indicador sino una preponderancia de datos (tanto informales como formales) lo que proporciona al comité evidencia sobre si estas dificultades son inesperadas.

Identificación de dislexia

Si las dificultades del estudiante son inesperadas en relación con otras habilidades, el comité ARD debe determinar si el estudiante tiene dislexia. Para los EL, se debe incluir un representante de LPAC en el comité ARD. La lista de preguntas en la Figura 3.7 a continuación debe tenerse en cuenta al tomar una determinación con respecto a la dislexia.

Figura 3.7. Preguntas para determinar la identificación de la dislexia

- ¿Muestran los datos las siguientes características de la dislexia?
 - o Dificultad con la lectura de palabras precisa y/o fluida
 - o Malas habilidades ortográficas
 - o Mala capacidad de decodificación
- ¿Estas dificultades (típicamente) resultan de un déficit en el componente fonológico de ¿idioma?
(Tenga en cuenta que las puntuaciones fonológicas promedio por sí solas no descartan la dislexia).
- ¿Estas dificultades son **inesperadas** para la edad del estudiante en relación con sus otras habilidades y provisión de instrucción efectiva en el salón de clases?

Si, a través del proceso de evaluación, se establece que el estudiante tiene la condición de dislexia, como se describe en el Capítulo 1, entonces el estudiante cumple con la primera condición de elegibilidad bajo IDEA (identificación de la condición). En otras palabras, la identificación de la dislexia, utilizando el proceso descrito en este capítulo, cumple con el criterio para la condición de una discapacidad específica de aprendizaje en lectura básica y/o fluidez lectora.

Sin embargo, la presencia de una condición de discapacidad por sí sola no es suficiente para determinar si el estudiante es un estudiante con una discapacidad según IDEA. La elegibilidad bajo IDEA consiste tanto en la identificación de la condición como en la correspondiente necesidad de instrucción especialmente diseñada como resultado de la discapacidad.

En IDEA, la dislexia se considera una de las diversas bases etiológicas de la discapacidad específica del aprendizaje (SLD). La Sección 34 CFR §300.8(c)(10) establece lo siguiente:

Discapacidad específica del aprendizaje significa un trastorno en uno o más de los procesos psicológicos básicos involucrados en la comprensión o el uso del lenguaje, hablado o escrito, que puede manifestarse en la capacidad imperfecta de escuchar, pensar, hablar, leer, escribir, deletrear o hacer cálculos matemáticos, incluidas condiciones tales como discapacidades perceptivas, lesión cerebral, disfunción cerebral mínima, dislexia y afasia del desarrollo.

El término *SLD* no se aplica a los niños que tienen dificultades de aprendizaje que son principalmente el resultado de discapacidades visuales, auditivas o motoras; de discapacidad intelectual; de perturbación emocional; o de desventaja ambiental, cultural o económica.

Los requisitos de evaluación de IDEA para la elegibilidad de SLD en 34 CFR §300.309(a)(1) designan específicamente las siguientes áreas para una discapacidad de aprendizaje en lectura: habilidades básicas de lectura (dislexia), habilidades de fluidez de lectura y/o comprensión de lectura.

La carta del 23 de octubre de 2015 de la Oficina de Educación Especial y Servicios de Rehabilitación (OSERS) (Estimado colega: Dyslexia Guidance) establece que la dislexia, la discalculia y la disgrafía son condiciones que podrían calificar a un niño como un niño con una discapacidad de aprendizaje específica según el OCURRENCIA. La carta establece además que no hay nada en IDEA que prohíba el uso de los términos *dislexia*, *discalculia* y *disgrafía* en la evaluación de IDEA, las determinaciones de elegibilidad o los documentos del IEP. Para obtener más información, visite <https://www2.ed.gov/policy/speced/guid/idea/memosdcltrs/guidance-on-dyslexia-10-2015.pdf>.

Una carta al administrador de 2018 dirigida por la Agencia de Educación de Texas con respecto a la provisión de servicios para estudiantes con dislexia y trastornos relacionados establece que cada vez que se sospeche que un estudiante requiere educación especial o servicios relacionados para brindar apoyo e intervenciones de lectura apropiados, un debe iniciarse la derivación para una FIIE. La carta establece además que todos los estudiantes identificados con dislexia o un trastorno relacionado y que requieren servicios de educación especial debido a la dislexia o un trastorno relacionado son elegibles bajo IDEA para educación especial y servicios relacionados como estudiantes con una discapacidad de aprendizaje específica. Para obtener más información, visite [https://tea.texas.gov/About_TEA/News_and_Multimedia/Correspondence/TAA Letters/Provision of Servic](https://tea.texas.gov/About_TEA/News_and_Multimedia/Correspondence/TAA_Letters/Provision_of_Servic)
[es para estudiantes con dislexia y trastornos relacionados - revisado 6 de junio de 2018/](https://tea.texas.gov/About_TEA/News_and_Multimedia/Correspondence/TAA_Letters/Provision_of_Servic)

Una vez que se ha identificado la condición de dislexia, se debe hacer una determinación con respecto a la forma más adecuada de atender al estudiante. Si se determina que un estudiante con dislexia es elegible para recibir educación especial (es decir, estudiante requiere instrucción especialmente diseñada), el IEP del estudiante debe incluir instrucción de lectura adecuada. La enseñanza adecuada de la lectura incluye los componentes y la entrega de la enseñanza de la dislexia discutidos en el Capítulo IV: Componentes críticos basados en la evidencia de la enseñanza de la dislexia. Si un estudiante cumplió previamente con los requisitos de elegibilidad para educación especial y luego se le identifica con dislexia, el comité ARD debe incluir en el IEP objetivos que reflejen la necesidad de instrucción sobre dislexia y determinar el entorno menos restrictivo para impartir la instrucción sobre dislexia al estudiante.

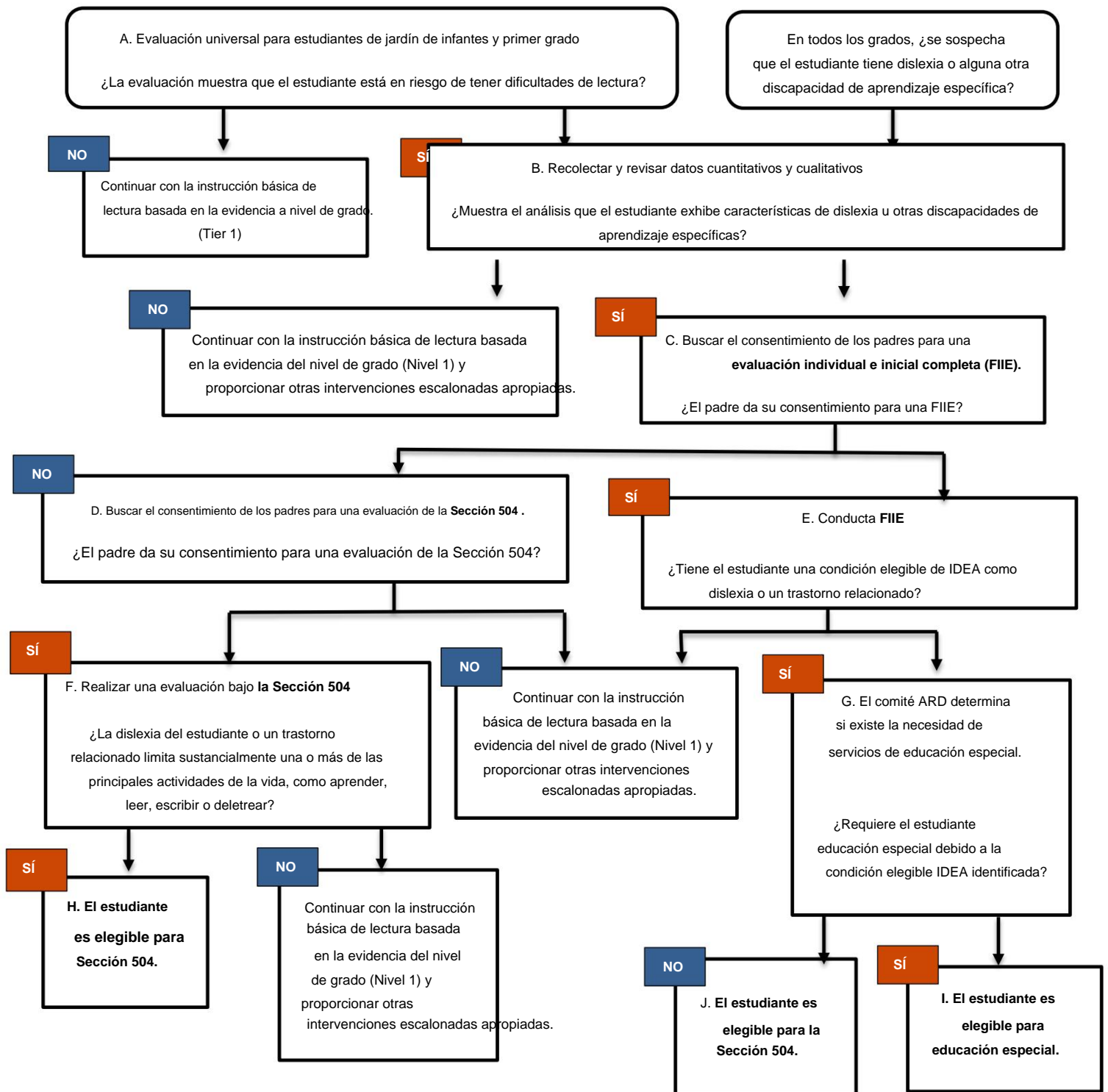
Si, según los datos, se identifica que el estudiante tiene dislexia, pero no es elegible para educación especial, el estudiante puede recibir instrucción y adaptaciones para la dislexia según la Sección 504.

Un estudiante que no es elegible bajo IDEA, pero que se identifica con la condición de dislexia a través del proceso FIIE, no debe ser referido para una segunda evaluación bajo la Sección 504. En su lugar, el comité de la Sección 504 usará la FIIE y desarrollará una evaluación adecuada. plan para el estudiante sin demora.

Para los estudiantes elegibles para la Sección 504, un comité de la Sección 504 desarrollará el Plan de la Sección 504 del estudiante, que debe incluir instrucción de lectura adecuada para satisfacer las necesidades individuales del estudiante. La enseñanza adecuada de la lectura incluye los componentes y la entrega del protocolo estándar de enseñanza de la dislexia identificados en el Capítulo IV: Componentes críticos basados en la evidencia de la enseñanza de la dislexia. La revisión del Plan de la Sección 504 ocurrirá a medida que se observe la respuesta del estudiante a la instrucción y al uso de adaptaciones, si las hubiere. Los cambios en la instrucción y/o las adaptaciones deben estar respaldados por datos actuales (p. ej., desempeño en el salón de clases y monitoreo del programa de dislexia).

Figura 3.8

Vías para la identificación y provisión de instrucción para estudiantes con dislexia



*Consulte la página siguiente para obtener más detalles.

Camino a la Identificación y Provisión de Instrucción para Estudiantes con Dislexia

<p>A. La evaluación universal de lectura y dislexia se administra a todos los estudiantes de jardín de infantes y primer grado según lo exigen las secciones 28.006 y 38.003(a) del TEC.</p>	
<p>B. Si un estudiante corre el riesgo de tener dificultades de lectura o si se sospecha que el estudiante tiene dislexia o cualquier otra discapacidad de aprendizaje específica, recopilar y revisar datos cuantitativos y cualitativos sobre el estudiante. Consulte las Figuras 2.3 y 2.4 en el Manual de dislexia para obtener más información.</p>	
<p>C. Si el análisis muestra que el estudiante exhibe características de dislexia u otras discapacidades de aprendizaje específicas, busque el consentimiento de los padres para una evaluación individual e inicial completa (FIIE), mientras continúa brindando instrucción de lectura básica basada en evidencia a nivel de grado (Nivel 1) y proporcionando intervenciones escalonadas apropiadas.</p>	
<p>D. Para los estudiantes que se sospecha que tienen dislexia, si los padres no dan su consentimiento para una FIIE, buscar el consentimiento de los padres para una evaluación de la Sección 504, mientras continúa brindando instrucción de lectura básica basada en evidencia a nivel de grado (Nivel 1) y proporciona intervenciones escalonadas apropiadas .</p>	<p>E. Si el padre da su consentimiento para una FIIE, realice la FIIE dentro de los 45 días escolares (sujeto a excepciones limitadas) a partir de la fecha de recepción del consentimiento de los padres, mientras continúa brindando instrucción de lectura básica basada en evidencia a nivel de grado (Nivel 1) y proporcionando intervenciones escalonadas apropiadas. El comité ARD (incluido el padre) debe reunirse para revisar los resultados de la FIIE.</p>
<p>F. Si el padre da su consentimiento para una evaluación de la Sección 504, realice una evaluación bajo la Sección 504 mientras continúa brindando instrucción de lectura básica basada en evidencia a nivel de grado (Nivel 1) y brindando intervenciones escalonadas apropiadas.</p>	<p>G. Si un estudiante tiene una condición elegible de IDEA, como dislexia o un trastorno relacionado, el comité ARD determina si existe la necesidad de servicios de educación especial.</p>
<p>H. Si la dislexia del estudiante o un trastorno relacionado limita sustancialmente una o más de las principales actividades de la vida, como el aprendizaje, la lectura, la escritura o la ortografía, el estudiante es elegible para la Sección 504, el comité 504 (se recomienda la participación de los padres) desarrolla una Sección 504 planificar para que el estudiante brinde servicios que incluyan instrucción de dislexia de protocolo estándar, adaptaciones y/o ayudas relacionadas específicas para la discapacidad del estudiante.</p>	<p>I. Si el estudiante requiere educación especial debido a la condición elegible IDEA identificada, el estudiante es elegible para educación especial. El comité ARD desarrolla el IEP para que el estudiante reciba instrucción especialmente diseñada que puede incluir cualquier educación especial adecuada y servicios relacionados, y programas y servicios de educación general, incluida la instrucción de dislexia de protocolo estándar.</p> <p>Si bien un IEP es individualizado para el estudiante, el IEP debe abordar los componentes críticos basados en la evidencia de la instrucción de la dislexia, como la conciencia fonológica, la asociación de sonidos y símbolos, el silabeo, la ortografía, la morfología, la sintaxis, la comprensión de lectura y la fluidez de lectura. La determinación de elegibilidad y el desarrollo de un IEP, si el estudiante es elegible, debe realizarse dentro de los 30 días (sujeto a excepciones limitadas) a partir de la fecha en que se completa el informe de evaluación FIIE por escrito. Obtener el consentimiento de los padres para los servicios de educación especial.</p>
	<p>J. Si el padre se niega, la LEA aún debe proporcionar todos los servicios de educación general, incluidas las protecciones disponibles en virtud de la Sección 504.</p>

Reevaluación para identificación de dislexia y adaptaciones

La dislexia es una condición de por vida. Sin embargo, con la ayuda adecuada, muchas personas con dislexia pueden aprender a leer y escribir bien. La identificación y el tratamiento tempranos son la clave para ayudar a las personas con dislexia a tener éxito en la escuela y en la vida.

—La Asociación Internacional de
Dislexia <http://www.interdys.org/ewebeditpro5/upload/DyslexiaBasicsREVMay2012.pdf>

Hay muchas iniciativas, programas, evaluaciones y datos disponibles para su uso en la identificación, ubicación y planificación de programas para estudiantes, incluidos los EL, que luchan contra la dislexia. La evaluación y el monitoreo continuo del progreso son componentes clave que deben ser considerados por personal capacitado.

Un documento de asistencia técnica del Departamento de Justicia de los EE. UU. de 2014 resumió las reglamentaciones relacionadas con las adaptaciones de prueba para personas con discapacidades de la siguiente manera.

La Ley de Estadounidenses con Discapacidades (ADA, por sus siglas en inglés) garantiza que las personas con discapacidades tengan la oportunidad de competir de manera justa y buscar tales oportunidades al exigir que las entidades examinadoras ofrezcan exámenes de una manera accesible para las personas con discapacidades. Cuando se proporcionan las adaptaciones necesarias para el examen, los examinados pueden demostrar su verdadera aptitud.

Fuentes de Procedimientos y Evaluación para Estudiantes Identificados con Dislexia

Berninger, VW y Wolf, B. (2009). *Enseñando a estudiantes con dislexia y disgrafía lecciones desde la enseñanza y la ciencia*. Baltimore, MD: Paul H. Brookes Publishing.

Diehl, JD, Frost, SJ, Mencl, WE y Pugh, KR (2011). Neuroimagen y el déficit fonológico hipótesis. En S. Brady, D. Braze y C. Fowler (Eds.), *Al explicar la diferencia individual en la lectura de la teoría y la evidencia* (págs. 217–237). Nueva York, NY: Psychology Press.

Ley de Educación Primaria y Secundaria reautorizada por la Ley Every Student Succeeds de 2015. 20 USC § 2221 (b). (2015).

Kilpatrick, DA (2015). *Elementos esenciales para evaluar, prevenir y superar las dificultades de lectura*. Hoboken, Nueva Jersey: John Wiley & Sons. (85-86).

Mather, N. y Wendling, BJ (2012). *Fundamentos de la evaluación e intervención de la dislexia*. Hoboken, Nueva Jersey: John Wiley & Sons.

Nevilles, P. y Wolfe, P. (2009). *Construyendo el cerebro lector, PreK–3* (2nd ed.). Thousand Oaks, CA: Corwin Prensa.

Norlin, JW (2011). *Qué hago cuando: El libro de respuestas sobre la Sección 504* (4ª ed.). Horsham, Pensilvania: LRP Publicaciones.

Centro de Servicios Educativos de la Región 18. El Marco Legal para el Proceso de Educación Especial Centrado en el Niño. (2018). Obtenido de http://framework_esc18.net/display/Webforms/LandingPage.aspx.

Shaywitz, SE (2014) Testimonio ante el Comité de Ciencia, Espacio y Tecnología, Cámara de Representantes de EE. UU. Representantes.

Departamento de Educación de EE.UU. (2015). Orientación sobre dislexia. Estimado colega Carta de la Oficina de Especial Servicios de Educación y Rehabilitación. Washington DC

Departamento de Justicia de EE.UU. (2014). Requisitos de la ADA: adaptaciones para las pruebas. [Asistencia técnica Documento.] División de Derechos Civiles, Sección de Derechos de Discapacidad. Recuperado en línea en https://www.ada.gov/regs2014/testing_accommodations.pdf.

Esta página ha sido dejada en blanco intencionalmente.

IV. Componentes críticos de la dislexia basados en la evidencia Instrucción

Aunque la dislexia afecta a las personas a lo largo de la vida. . . Las habilidades de lectura se pueden aumentar con los programas correctos de intervención temprana y prevención. . . Está claro a partir del consenso de la investigación de lectura con base científica que la naturaleza de la intervención educativa para las personas con discapacidades de lectura y dislexia es fundamental. (págs. 21 y 22)

— Birsh, JR Conexión de la investigación y la práctica, 2018

La instrucción efectiva de alfabetización es esencial para todos los estudiantes y es especialmente crítica para los estudiantes identificados con dislexia. La instrucción de lectura básica de alta calidad en el salón de clases puede brindar a los estudiantes identificados con dislexia una base sobre la cual la instrucción de intervención puede tener un impacto más significativo.

El Código de Educación de Texas §38.003(b) establece que, “de acuerdo con el programa aprobado por la Junta de Educación del Estado, la junta directiva de cada distrito escolar proporcionará el tratamiento de cualquier estudiante que se determine que tiene dislexia o un trastorno relacionado”. Las reglas de SBOE en 19 TAC §74.28 requieren que cada escuela proporcione a un estudiante identificado acceso en su campus a un programa de instrucción que cumpla con los requisitos de la regla de SBOE y a los servicios de un maestro capacitado en dislexia y trastornos relacionados. Si bien los componentes de la instrucción para estudiantes con dislexia incluyen buenos principios de enseñanza para todos los maestros, la claridad e intensidad de la instrucción, la fidelidad a los descriptores del programa, los formatos de agrupación y la capacitación y habilidad de los maestros son completamente diferentes de la instrucción básica en el salón de clases y deben ser en cuenta al tomar decisiones de ubicación individuales.

Instrucción de dislexia de protocolo estándar

Para el estudiante que no se ha beneficiado de la instrucción básica de lectura basada en la investigación, los componentes de la instrucción incluirán una intervención enfocada adicional según corresponda para las necesidades de lectura del estudiante con dislexia. El protocolo estándar de instrucción para dislexia proporciona instrucción de alfabetización estructurada multisensorial basada en evidencia para estudiantes con dislexia. Un programa de instrucción de dislexia de protocolo estándar debe ser explícito, sistemático e intencional en su enfoque. Esta instrucción está diseñada para todos los estudiantes con dislexia y, a menudo, se llevará a cabo en un entorno de grupo pequeño. La instrucción de dislexia del protocolo estándar debe ser:

- basado en evidencia y efectivo para estudiantes con dislexia;
- enseñado por un instructor debidamente capacitado; y
- implementado con fidelidad.

Las decisiones de instrucción para un estudiante con dislexia deben ser tomadas por un comité (Sección 504 o ARD) que tenga conocimiento sobre los componentes y enfoques de instrucción para estudiantes con dislexia. Es importante recordar que, si bien la instrucción sobre dislexia es más exitosa cuando se brinda lo antes posible, los niños mayores con discapacidades de lectura también se beneficiarán de una instrucción de recuperación enfocada e intensiva.

De acuerdo con 19 TAC §74.28(e), los distritos deben comprar o desarrollar un programa de lectura basado en evidencia para estudiantes con dislexia y trastornos relacionados que incorpore **todos** los componentes de instrucción y enfoques de instrucción descritos en las secciones a continuación. Como es el caso con cualquier programa de instrucción,

Puede ser necesaria una diferenciación que no comprometa la fidelidad de un programa para abordar diferentes estilos de aprendizaje y niveles de habilidad y para promover el progreso entre los estudiantes que reciben instrucción sobre dislexia. Si bien los distritos y las escuelas chárter deben implementar un programa de instrucción basado en evidencia para estudiantes con dislexia que cumpla con cada uno de los componentes descritos en este capítulo, la instrucción estándar de dislexia proporcionada a los estudiantes puede enfocarse en los componentes del programa que mejor satisfagan las necesidades del estudiante. Por ejemplo, esto puede ocurrir cuando un estudiante con dislexia ha participado en el protocolo estándar de instrucción sobre dislexia en el pasado, pero continúa necesitando remediación en algunos, pero no en todos, los componentes (por ejemplo, fluidez, expresión escrita).

Instrucción especialmente diseñada

Para los estudiantes con dislexia que han sido determinados elegibles y que están recibiendo servicios de educación especial, la instrucción especialmente diseñada también debe abordar los componentes críticos basados en evidencia descritos en este capítulo. La instrucción especialmente diseñada difiere del protocolo estándar de instrucción para la dislexia en que ofrece un programa más individualizado diseñado específicamente para satisfacer las necesidades únicas del estudiante. Tenga en cuenta que se debe considerar la participación en la instrucción de dislexia de protocolo estándar para todos los estudiantes, incluidos aquellos que reciben instrucción de dislexia bajo IDEA. La instrucción de dislexia de protocolo estándar podría ser parte de la instrucción y los servicios especialmente diseñados para satisfacer las necesidades del estudiante.

Componentes críticos basados en la evidencia de la enseñanza de la dislexia

- ▲ **Conciencia fonológica** : “La conciencia fonológica es la comprensión de la estructura sonora interna de las palabras. Un fonema es la unidad de sonido más pequeña en un idioma dado que se puede reconocer como distinta de otros sonidos. Un aspecto importante de la conciencia fonológica es la capacidad de segmentar las palabras habladas en sus fonemas componentes [conciencia fonológica]”. (Birsh, 2018, pág. 26).
- ▲ **Asociación sonido- símbolo** —La asociación sonido-símbolo es el conocimiento de los diversos discursos sonidos en cualquier idioma a la letra o combinaciones de letras correspondientes que representan esos sonidos del habla. El dominio de la asociación sonido-símbolo (principio alfabético) es la base de la capacidad de leer (decodificar) y deletrear (codificar) (Birsh, 2018, p. 26). “La fonética explícita se refiere a un programa organizado en el que estas correspondencias de símbolos de sonido se enseñan sistemáticamente” (Berninger & Wolf, 2009, p. 53).
- ▲ **Silabeo**—“Una sílaba es una unidad de lenguaje oral o escrito con un sonido de vocal. Instrucción debe incluir los seis tipos básicos de sílabas en el idioma inglés; cerrada, abierta, vocal-consonante e, controlada por r, par de vocales (o equipo de vocales) y sílaba estable final. Las reglas de división de sílabas deben enseñarse directamente en relación con la estructura de la palabra” (Birsh, 2018, p. 26).
- ▲ **Ortografía**—La ortografía son los patrones y reglas ortográficos escritos en un idioma determinado. Se debe enseñar a los estudiantes la regularidad e irregularidad de los patrones ortográficos de una lengua de manera explícita y sistemática. La instrucción debe integrarse con la fonología y el conocimiento de los símbolos sonoros.
- ▲ **Morfología**: “La morfología es el estudio de cómo se combinan los morfemas para formar palabras. Un morfema es la unidad de significado más pequeña del idioma” (Birsh, 2018, p. 26).
- ▲ **Sintaxis**—“La sintaxis es el conjunto de principios que dictan la secuencia y función de las palabras en una oración en 40

para transmitir significado. Esto incluye gramática, variación de oraciones y la mecánica del lenguaje” (Birsh, 2018, p. 26).

➤ **Comprensión de lectura—La comprensión de lectura** es el proceso de extraer y construir significado a través de la interacción del lector con el texto a comprender y el propósito específico de la lectura. La habilidad del lector en la comprensión de lectura depende del desarrollo de un reconocimiento de palabras preciso y fluido, el desarrollo del lenguaje oral (especialmente el vocabulario y la comprensión auditiva), el conocimiento previo, el uso de estrategias apropiadas para mejorar la comprensión y repararla si falla, y el interés del lector. en lo que está leyendo y motivación para comprender su significado (Birsh, 2018, p.14; Snow, 2002).

➤ **Fluidez en la lectura** : “La fluidez en la lectura es la capacidad de leer un texto con suficiente velocidad y precisión para apoyar la comprensión” (Moats & Dakin, 2008, p. 52). La fluidez también incluye la prosodia. Los maestros pueden ayudar a promover la fluidez con varias intervenciones que han demostrado ser exitosas para ayudar a los estudiantes con fluidez (p. ej., lecturas repetidas, listas de palabras y lectura coral de pasajes) (Henry, 2010, pags. 104).

Además, otras áreas de las habilidades de procesamiento del lenguaje, como la expresión escrita, que requieren la integración de habilidades, suelen ser una lucha para los estudiantes con dislexia. Moats y Dakin (2008) postulan lo siguiente:

La capacidad de componer y transcribir inglés convencional con precisión, fluidez y claridad de expresión se conoce como habilidades básicas de escritura. La escritura depende de muchas habilidades y procesos del lenguaje y, a menudo, es incluso más problemática para los niños que la lectura. La escritura es una disciplina del lenguaje con muchos componentes de habilidades que deben enseñarse directamente. Debido a que la escritura exige el uso de diferentes habilidades al mismo tiempo, como la generación de lenguaje, la ortografía, la escritura a mano y el uso de mayúsculas y puntuación, exige una gran demanda de atención y memoria de trabajo. Por lo tanto, un estudiante puede demostrar dominio de estas habilidades individuales, pero cuando se le pide que las integre todas a la vez, el dominio de una habilidad individual, como la escritura a mano, a menudo se deteriora. Para escribir bajo demanda, un estudiante tiene que haber dominado, hasta el punto de ser automático, cada habilidad involucrada (p. 55).

Tanto el maestro de dislexia como el maestro del aula regular deben brindar múltiples oportunidades para apoyar la intervención y fortalecer estas habilidades; por lo tanto, la responsabilidad de enseñar a leer y escribir debe ser compartida por maestros de aula, especialistas en lectura, intervencionistas y maestros de dislexia.
programas

Entrega de instrucción sobre dislexia

Si bien es necesario que los estudiantes reciban instrucción en el contenido anterior, también es fundamental que la forma en que se entrega el contenido sea consistente con las prácticas basadas en la investigación. Los principios de intervención efectiva para estudiantes con dislexia incluyen **todo** lo siguiente:

➤ **Simultáneo, multisensorial (VAKT)**: “La enseñanza se realiza utilizando todas las vías de aprendizaje en el cerebro (visual, auditivo, cinestésico, táctil) simultáneamente para mejorar la memoria y el aprendizaje”. (Birsh, 2018, pág. 26). “Los niños participan activamente en el aprendizaje de conceptos lingüísticos y otra información, a menudo usando sus manos, brazos, boca, ojos y todo el cuerpo mientras aprenden” (Moats & Dakin, 2008, p. 58).

▲**Sistemática y acumulativa:** “La enseñanza del lenguaje multisensorial requiere que la organización de el material sigue el orden del lenguaje. La secuencia debe comenzar con los conceptos más fáciles y los elementos más básicos y progresar metódicamente hacia material más difícil. Cada paso también debe basarse en [elementos] ya aprendidos. Los conceptos enseñados deben ser revisados sistemáticamente para fortalecer la memoria” (Birsh, 2018, p. 26).

▲**Instrucción explícita**—“La instrucción explícita es explicada y demostrada por el maestro uno el lenguaje y el concepto impreso a la vez, en lugar de dejarlos al descubrimiento a través de encuentros incidentales con la información. Los lectores pobres no aprenden que lo impreso representa el habla simplemente por la exposición a libros o impresos” (Moats & Dakin, 2008, p. 58). La Instrucción Explícita es “un enfoque que implica la instrucción directa: el maestro demuestra la tarea y brinda práctica guiada con retroalimentación correctiva inmediata antes de que el alumno intente realizar la tarea de forma independiente” (Mather & Wendling, 2012, p. 326).

▲**Enseñanza diagnóstica a la automaticidad:** “El maestro debe ser experto en prescriptivos o individualizados . enseñando. El plan de enseñanza se basa en una evaluación cuidadosa y [continua] de las necesidades del individuo. El contenido presentado debe dominarse hasta el grado de automaticidad” (Birsh, 2018, p. 27). “Este conocimiento del maestro es esencial para guiar el contenido y el énfasis de la instrucción para el estudiante individual” (Moats & Dakin, 2008, p. 58). “Cuando una habilidad de lectura se vuelve automática (acceso directo sin conciencia), se realiza rápidamente de manera eficiente” (Berninger & Wolf, 2009, p. 70).

▲**Instrucción sintética**— “La instrucción sintética presenta las partes del lenguaje y luego enseña cómo las partes trabajan juntas para formar un todo” (Birsh, 2018, p. 27).

▲**Instrucción analítica:** “La instrucción analítica presenta el todo y enseña cómo se puede romper . en sus partes componentes” (Birsh, 2018, p. 27).

A medida que se proporciona la intervención adecuada, los estudiantes con dislexia logran avances significativos en la lectura. La instrucción efectiva es altamente estructurada, sistemática y explícita, y dura lo suficiente. Con respecto a la instrucción explícita, Torgesen (2004) afirma: “La instrucción explícita es la instrucción que no deja nada al azar y no hace suposiciones sobre habilidades y conocimientos que los niños adquirirán por sí mismos” (p. 353).

Además, debido a que una intervención efectiva requiere una entrega altamente estructurada y sistemática, es fundamental que quienes brinden la intervención a los estudiantes con dislexia estén capacitados en el programa utilizado y que el programa se implemente con fidelidad.

Fuentes de componentes críticos basados en evidencia y entrega de instrucción sobre dislexia

Berninger, VW y Wolf, B. (2009). *Enseñar a estudiantes con dislexia y disgrafía: Lecciones de la enseñanza y la ciencia*. Baltimore, MD: Paul H. Brookes Publishing.

Birsh, JR (2018). Conectar la investigación y la práctica. En JR Birsh, *Enseñanza multisensorial del lenguaje básico habilidades* (4ª ed., págs. 21–34). Baltimore, MD: Paul H. Brookes Publishing.

Enrique, MK (2010). *Desbloqueo de la alfabetización: Instrucción efectiva de decodificación y ortografía* (2ª ed.). Baltimore, MD: Publicaciones de Paul H. Brookes.

El Consejo Internacional de Lenguaje Estructurado Multisensorial. (2013). *Programas de lenguaje estructurado multisensorial: contenido y principios de instrucción*. Obtenido de <https://www.imslec.org/directory.asp?action=instruction>.

Mather, N. y Wendling, BJ (2012). *Fundamentos de la evaluación e intervención de la dislexia*. Hoboken, Nueva Jersey: John Wiley & Sons.

Fosos, LC y Dakin, KE (2008). *Datos básicos sobre la dislexia y otros problemas de lectura*. Baltimore, Maryland: El Asociación Internacional de Dislexia.

Proveedores de Instrucción para la Dislexia

Para proporcionar una intervención eficaz, se alienta a los distritos escolares a emplear personas altamente capacitadas para impartir instrucción sobre dislexia. Los maestros, como los especialistas en lectura, los maestros expertos en lectura, los maestros de aula de educación general o los maestros de educación especial, que brindan intervención para la dislexia a los estudiantes, no están obligados a tener una licencia o certificación específica. Sin embargo, estos educadores deben tener, como mínimo, capacitación adicional documentada sobre dislexia alineada con 19 TAC §74.28(c) y deben impartir la instrucción con fidelidad. Esto incluye capacitación en componentes críticos basados en la evidencia de la instrucción de la dislexia, como la conciencia fonológica, la asociación de sonidos y símbolos, el silabeo, la ortografía, la morfología, la sintaxis, la comprensión de lectura y la fluidez de lectura. Además, deben brindar instrucción multisensorial que utilice simultáneamente todas las vías de aprendizaje hacia el cerebro, sea sistemática y acumulativa, se enseñe explícitamente, utilice la enseñanza de diagnóstico con automaticidad e incluya enfoques tanto analíticos como sintéticos. Consulte las páginas 39 a 41 para obtener una descripción de estos componentes de instrucción y entrega. Un proveedor de instrucción sobre dislexia no tiene que estar certificado como educador especial cuando atiende a un estudiante que también recibe educación especial y servicios relacionados si ese proveedor es la persona más adecuada para ofrecer instrucción sobre dislexia.

Aunque Texas no tiene un requisito de certificación específico para los maestros que brindan intervención a estudiantes con dislexia, las oportunidades para que aquellos que brindan instrucción sobre dislexia obtengan una certificación y/o licencia están disponibles a través de varias organizaciones profesionales, así como a través del Departamento de Licencias y Regulación de Texas. . Las opciones de certificación y licencia se describen en la Figura 4.1 a continuación.

También se puede encontrar más información sobre la obtención de licencias en el estado de Texas en el Código de Ocupaciones de Texas, Capítulo 403. (Consulte el Apéndice C, Leyes y normas estatales relacionadas con la dislexia).

El esfuerzo por formar profesionales que trabajen con estudiantes con dislexia también cuenta con el apoyo de The International Declaración de posición de la Asociación de dislexia (IDA): Programas de tratamiento de la dislexia (marzo de 2009), que establece lo siguiente:

Los profesionales, incluidos los maestros o terapeutas, deberían haber tenido una preparación específica en la prevención y remediación de las dificultades de lectura y escritura basadas en el lenguaje. Los maestros y terapeutas deben poder declarar y proporcionar documentación de sus credenciales en la prevención y corrección de dificultades de lectura y escritura basadas en el lenguaje, incluida la capacitación específica del programa recomendada para el uso de programas específicos (págs. 1 y 2).

Los proveedores de instrucción sobre dislexia deben estar preparados para usar las técnicas, herramientas y estrategias descritas en las secciones anteriores de este capítulo. También pueden servir como capacitadores y consultores en dislexia y trastornos relacionados para maestros de educación regular, de recuperación y especial.

Figura 4.1. Requisitos de capacitación para educadores que brindan servicios de dislexia

Dislexia Certificación/Licencia	Organismo de licencias	La licenciatura Requerido	Capacitación Programa	Curso Contacto Horas	Horas de Práctica	Directo Observaciones	Certificación Examen	Continuo Educación Requisito
Certificación de educador* como adecuado	Junta Estatal de Certificación de Educador (SBEC)	Licenciaturas	Formación que cumple componentes de instrucción y entrega	Varía con programa	Varía con programa	Varía con programa	Ninguna	Ninguna
*Los maestros, como los especialistas en lectura, los maestros expertos en lectura, los maestros de aula de educación general o los maestros de educación especial no están obligados a tener una licencia o certificación específica para brindar intervención de dislexia a los estudiantes; sin embargo, deben, como mínimo, tener documentación adicional entrenamiento de dislexia alineado con 19 TAC §74.28(c) y debe entregar la instrucción con fidelidad.								
Terapeuta de dislexia con licencia (LDT)	Departamento de Texas de Licencias y Regulación (TDLR)	Maestros	IMSLEC Acreditado u otro MSLE Programa	200	700	10	sí	20 horas/2 años
Dislexia con licencia Practicante (PLD)	Departamento de Texas de Licencias y Regulación (TDLR)	Licenciaturas	IMSLEC Autorizado u otro MSLE	45	60	5	sí	20 horas/2 años
Académico Certificado Terapeuta del Lenguaje (CALT)	Idioma Académico Asociación de Terapia (ALTA)	Licenciaturas	IMSLEC Acreditado u otro MSLE	200	700	10	sí	10 horas/1 año
Académico Certificado Practicante de idiomas (CALP)	Idioma Académico Asociación de Terapia (ALTA)	Licenciaturas	IMSLEC Autorizado u otro MSLE Programa	45	60	5	sí	10 horas/1 año
Estructurado Certificado Especialista en alfabetización/dislexia	Centro para la Eficacia instrucción de lectura (CERI)	Licenciaturas	AIF Autorizado	135	30	3	sí	10 horas/1 año
Estructurado Certificado Alfabetización/Dislexia Intervencionista	Centro para la Eficacia instrucción de lectura (CERI)	Licenciaturas	AIF Autorizado	90	30	3	sí	10 horas/1 año
Wilson Nivel II Certificación/Terapeuta	Idioma wilson Capacitación	Licenciaturas	AIF Autorizado	200	215	11+	sí	50 horas/5 años
Wilson Nivel I Certificación/Practicante	Idioma wilson Capacitación	Licenciaturas	AIF Autorizado	105	---	5+	sí	50 horas/5 años
Nivel de becario AOGPE	Academia de Orton Gillingham Practicantes y Educadores (AOGPE)	Maestros	AOGPE	250	600	13	no	ninguna
Nivel certificado AOGPE	Academia de Orton Gillingham Practicantes y Educadores (AOGPE)	Grados AOGPE _____		160	300	10	no	ninguna
Nivel Asociado AOGPE	Academia de Orton Gillingham Practicantes y Educadores (AOGPE)	Grados AOGPE _____		Opción A - 60 Opción B - 70	Opción A - 100 1 a 1 horas Opción B - 50 1 a 1 horas; & 50 horas de grupo	10	no	ninguna

Tenga en cuenta que los requisitos de certificación y licencia pueden cambiar con el tiempo. Para obtener información más completa y actualizada, comuníquese con el organismo de licencias específico.

Desarrollo profesional relativo a la dislexia para todos los maestros

Las investigaciones confirman consistentemente el impacto que un maestro bien informado puede tener sobre el éxito o el fracaso incluso de los mejores programas de lectura (Shaywitz, 2003). Para garantizar que los maestros tengan conocimientos sobre la dislexia, [TEC §21.054\(b\)](#) y [19 TAC §232.11\(e\)](#) requieren que los educadores que enseñan a los estudiantes con dislexia sean

capacitados en nuevas investigaciones y prácticas relacionadas con la dislexia como parte de sus horas de educación profesional continua (CPE).

<http://www.statutes.legis.state.tx.us/Docs/ED/htm/ED.21.htm>

<http://ritter.tea.state.tx.us/sbecrules/tac/chapter232/ch232a.html#232.11>

Programas de preparación de educadores

De acuerdo con TEC §21.044(b), todos los candidatos que completan un programa de preparación para educadores deben recibir instrucción en detección y educación de estudiantes con dislexia. Esta legislación asegura que los maestros recién certificados tendrán conocimiento de la dislexia antes de ingresar al salón de clases.

<https://statutes.capitol.texas.gov/Docs/ED/htm/ED.21.htm#21.044>

Consideración de intervención educativa para estudiantes de inglés con dislexia

Los estudiantes de inglés (ELs) que reciben servicios de dislexia tendrán necesidades únicas. La provisión de instrucción sobre dislexia debe estar de acuerdo con el modelo de programa que el estudiante está recibiendo actualmente (por ejemplo, lenguaje dual, bilingüe de transición, ESL). Los intervencionistas que trabajan con EL deben tener capacitación adicional sobre las necesidades especializadas de los EL.

El aprendizaje de la lectura, la escritura y la ortografía en dos idiomas se puede facilitar si se construye sobre el conocimiento del idioma nativo del estudiante y se ayuda a transferir ese conocimiento a un segundo idioma. Si bien todavía se requiere instrucción directa y sistemática para todos los aspectos de la lectura, se necesitará instrucción explícita adicional para abordar las similitudes y diferencias en los sonidos, la estructura de las sílabas, la morfología, la ortografía y la sintaxis entre el primer y el segundo idioma.

Por ejemplo, las consideraciones de instrucción pueden incluir capitalizar las correspondencias familiares de sonido y símbolo. La instrucción directa y sistemática de las correlaciones interlingüísticas es beneficiosa para los EL.

Posteriormente, la instrucción puede incluir aquellas correlaciones sonido-símbolo que se superponen parcialmente o presentan una ligera variación del idioma nativo al segundo idioma. Luego se pueden presentar fonemas y grafemas desconocidos a los EL. Un enfoque sistemático mejorará la instrucción y ayudará al estudiante bilingüe a transferir el conocimiento del idioma nativo y la alfabetización a la adquisición de un segundo idioma y la alfabetización.

Para los EL que aprenden a leer en inglés y no en su idioma nativo, el progreso en la lectura puede verse obstaculizado debido al vocabulario limitado en inglés. Por lo tanto, además de todos los componentes de la instrucción efectiva discutidos anteriormente, la intervención para los EL también debe enfatizar el desarrollo del lenguaje oral (Cardenas Hagan, 2018). Debido a que el idioma inglés se deriva del anglosajón, latín, griego, francés y otros idiomas, los EL pueden ampliar su idioma oral y su conocimiento del vocabulario al comprender los cognados (baseball/béisbol o leader/lider) que existen en su idioma nativo y Inglés. Las similitudes de las palabras en el idioma nativo y el inglés deben enseñarse explícitamente.

También es necesario incorporar estrategias de ESL durante el proceso de intervención y en todas las áreas de contenido. En Texas, los distritos escolares deben implementar los Estándares de Dominio del Idioma Inglés (ELPS) como un

parte integral de cada materia en el currículo requerido (TAC §74.4(a)). La [instrucción sobre dislexia](#) para EL debe incorporar ELPS.

Algunas estrategias a considerar incluyen las siguientes:

- ▲ Establecer rutinas para que los EL entiendan lo que se espera de ellos
- ▲ Proporcionar apoyo en el idioma nativo al dar instrucciones o cuando los estudiantes no entienden el tarea
- ▲ Proporcione oportunidades para la repetición y el ensayo para que la nueva información se pueda aprender a maestría
- ▲ Ajustar la velocidad del habla y la complejidad del idioma utilizado según el segundo idioma nivel de competencia de cada alumno
- ▲ Proporcionar tiempo adicional para que el EL procese el idioma inglés. Esto es especialmente necesario durante las primeras etapas del desarrollo del segundo idioma.
- ▲ Proporcionar tiempo extra para que el EL formule respuestas orales y escritas
- ▲ Enfatique el texto que incluye contenido familiar y explique la estructura del texto.

Fuente para la consideración de intervención educativa para estudiantes de inglés (EL) con dislexia

19 Código Administrativo de Texas §74.4, Estándares de Dominio del Idioma Inglés. (2007).

Cárdenas-Hagan, E. (2018). Desarrollo del lenguaje y la alfabetización entre los estudiantes del idioma inglés. En JR Birsh, *Enseñanza multisensorial de habilidades lingüísticas básicas* (4.ª ed.) (págs. 720–754). Baltimore, MD: Paul H. Brooke Publishing.

Mejores prácticas basadas en investigaciones

Es importante señalar que en Texas, el enfoque para enseñar a los estudiantes con dislexia se basa en las mejores prácticas basadas en la investigación. Las ideas en las que se basa el enfoque del estado se resumen aquí.

- Las mejoras en la lectura pueden ser significativas si los estudiantes con problemas de lectura reciben instrucción de lectura explícita e intensiva de duración suficiente en conciencia fonológica, fonética, fluidez, vocabulario (p. ej., las relaciones entre las palabras y las relaciones entre la estructura, el origen y el significado de las palabras), estrategias de comprensión de lectura y escritura.
- El hecho de no aprender a leer afecta significativamente la vida de una persona. La clave para prevenir este fracaso para estudiantes con dislexia es la identificación temprana y la intervención temprana.
- Instrucción por un educador altamente capacitado y bien informado que tiene preparación específica en el es necesario remediar la dislexia.

Es vital comenzar las intervenciones basadas en la evidencia lo antes posible. Los tratamientos efectivos para la dislexia deben consistir en la enseñanza académica explícita de las habilidades de lectura y ortografía.

La siguiente investigación refleja los componentes esenciales de la instrucción de dislexia discutidos anteriormente y puede servir como fuentes adicionales de información para aquellos que trabajan con estudiantes identificados con dislexia. Las similitudes entre el enfoque del estado y la investigación se destacan en **negrita**. A menos que se indique lo contrario, las siguientes páginas contienen extractos de los recursos citados.

1. August y Shanahan (2006, pp. 3–5) afirman lo siguiente:

- **Instrucción que proporciona una cobertura sustancial en los componentes clave de la lectura:** **identificado por el Panel Nacional de Lectura (NICHD, 2000) como conocimiento de fonemas, fonética, fluidez, vocabulario y comprensión de textos, tiene** claros beneficios para los idiomas minoritarios estudiantes.
- **La instrucción en los componentes clave de la lectura** es necesaria, pero no suficiente, para enseñar a los estudiantes de idiomas minoritarios a leer y escribir con competencia en inglés. El dominio oral del inglés también es crítico, pero el desempeño de los estudiantes sugiere que a menudo se pasa por alto en la instrucción.
- La competencia oral y la alfabetización en el primer idioma se pueden utilizar para facilitar el desarrollo de la alfabetización en inglés.

Agosto, D. y Shanahan, T. (Eds.). (2006). *Resumen ejecutivo: Desarrollo de la lectoescritura en segundo aprendices de idiomas: Informe del Panel Nacional de Alfabetización sobre niños y jóvenes de minorías lingüísticas*. Mahwah, Nueva Jersey: Lawrence Erlbaum.

2. Berninger y Wolf (2009, p. 49–50) afirman lo siguiente:

Hasta que los niños lean sin esfuerzo, cada lección de lectura debe consistir en **instrucción sistemática, explícita y dirigida por el maestro** en 1) conciencia fonológica; 2) aplicar la fonética (principio alfabético) y la morfología a la decodificación; 3) aplicar conocimientos previos ya aprendidos a palabras o conceptos desconocidos en el material que se va a leer (activar conocimientos previos); 4) lectura oral y lectura silenciosa, con materiales didácticos apropiados; 5) actividades para desarrollar la fluidez lectora oral; y 6) comprensión lectora.

Berninger, VW y Wolf, BJ (2009). *Enseñar a estudiantes con dislexia y disgrafía: Lecciones de enseñanza y ciencia*. Baltimore, MD: Paul H. Brookes Publishing.

3. Birsh (2018, p. 3) afirma lo siguiente:

Los maestros deben someterse a una amplia **preparación en las disciplinas inherentes a la alfabetización**, que incluyen lo siguiente:

- Desarrollo del lenguaje
- **Fonología y conciencia fonológica**
- Conocimiento alfabético
- Escritura a mano
- **Decodificación (lectura)**
- **Ortografía (codificación)**
- **Fluidez**
- **Vocabulario**
- **Comprensión**
- Composición

- Pruebas y evaluación
- Planificación de las clases
- Manejo del comportamiento
- Habilidades de estudio
- Historia del idioma inglés
- Tecnología
- Necesidades de los estudiantes mayores con dificultades

Birsh, JR (2018). Conectar la investigación y la práctica. En JR Birsh, *Enseñanza multisensorial de habilidades lingüísticas básicas* (4ª ed., págs. 2–34). Baltimore, MD: Paul H. Brookes Publishing.

4. Clark y Uhry (2004, pp. 89–92) afirman lo siguiente:

- Los niños con dislexia necesitan lo siguiente:
 - o Interacción y aportes **directos, intensivos y sistemáticos** con el maestro
 - o Feedback inmediato del profesor
 - o Cuidadoso ritmo de instrucción
 - o Progresión **sistemática** estructurada de lo simple a lo complejo
- Otros componentes de instrucción incluyen lo siguiente:
 - o Aprender a dominar
 - o Instrucción multisensorial

Clark, D. y Uhry, J. (Eds.). (2004). *Dislexia: Teoría y práctica de la instrucción* (3ª ed.). Austin, Texas: Pro-Ed.

5. Henry (2010, p. 21) afirma lo siguiente:

Al enseñar los conceptos inherentes al origen de la palabra y al modelo de estructura de la palabra a través de un continuo de decodificación y ortografía desde los primeros grados hasta por lo menos el octavo grado, y al usar la tecnología cuando sirve para reforzar estos conceptos, los maestros se aseguran de que los estudiantes tengan estrategias para decodificar y deletrear la mayoría de las palabras en el idioma inglés. Este marco y continuo organiza fácilmente una gran cantidad de información para los profesores y sus alumnos. Los estudiantes no solo obtienen una mejor comprensión de la estructura de las palabras en inglés, sino que también se vuelven mejores lectores y ortográficos.

Enrique, MK (2010). *Desbloqueo de la alfabetización: Instrucción efectiva de decodificación y ortografía* (2ª ed.). Baltimore, MD: Publicaciones de Paul H. Brookes.

6. Mather y Wendling (2012, p. 171) afirman lo siguiente:

Las personas con dislexia necesitan

- entender cómo se representan los fonemas (sonidos) con grafemas (letras);
- aprender a combinar y segmentar fonemas para pronunciar y deletrear palabras;
- aprender a dividir las palabras en unidades más pequeñas, como sílabas, para que sean más fáciles de pronunciar;
- aprender a reconocer y deletrear patrones gráficos ortográficos comunes (p. ej., -tion);
- aprender a leer y deletrear palabras con elementos irregulares (p. ej., océano); y
- dedicar tiempo a actividades significativas de lectura y escritura.

Mather, NM y Wendling, BJ (2012). *Fundamentos de la evaluación e intervención de la dislexia*. Hoboken, Nueva Jersey: John Wiley & Sons.

7. Moats (1999, págs. 7 y 8) afirma que

Las comparaciones bien diseñadas y controladas de los enfoques de instrucción han respaldado consistentemente estos componentes y prácticas en la instrucción de lectura:

- **enseñanza directa** de decodificación, comprensión y apreciación de la literatura;
- instrucción **de reconocimiento de fonemas** ;
- **instrucción sistemática y explícita** en el sistema de códigos del inglés escrito;
- exposición diaria a una variedad de textos, así como incentivos para que los niños lean de forma independiente y con otros;
- instrucción de **vocabulario** que incluye una variedad de métodos complementarios diseñados para explorar las relaciones entre las palabras y las relaciones entre la estructura, el origen y el significado de las palabras;
- estrategias de **comprensión** que incluyen predicción de resultados, resúmenes, aclaraciones, cuestionamiento y visualización; y
- **escritura** frecuente de prosa para permitir una comprensión más profunda de lo que se lee.

Fosos, LC (1999). *Enseñar a leer es ciencia espacial: lo que los maestros expertos en lectura deben saber y ser capaces de hacer* (Ítem No. 39-0372). Washington, DC: Federación Estadounidense de Maestros.

8. Moats (1999, pp. 7–20) afirma lo siguiente:

Los **conocimientos y habilidades necesarios para enseñar a leer** incluyen los siguientes:

- La psicología de la lectura y el desarrollo de la lectura
 - o Datos básicos sobre la lectura
 - o Características de los lectores pobres y novatos
 - o Factores ambientales y fisiológicos en el desarrollo de la lectura
 - o Cómo se desarrollan la lectura y la ortografía

- Conocimiento de la estructura del lenguaje
 - **Fonología**
 - **Fonética**
 - **Morfología**
 - **Ortografía**
 - **Semántica**
 - **Sintaxis y estructura del texto**
- Habilidades prácticas de instrucción: uso de prácticas de instrucción validadas
- Evaluación de las habilidades de lectura y escritura en el aula

Fosos, LC (1999). *Enseñar a leer es ciencia espacial: lo que deben saber los maestros expertos en lectura y ser capaz de hacer* (Artículo No. 39-0372). Washington, DC: Federación Estadounidense de Maestros.

9. El *Informe del Panel Nacional de Lectura (2000)* del *Panel Nacional de Lectura* destaca lo siguiente:

Se enfatiza la importancia de **identificar temprano** qué niños están en riesgo de fallar en la lectura e **intervenir rápidamente** para ayudarlos.

La forma en que se enseña a leer es importante: la enseñanza de la lectura es más eficaz cuando se enseña **completa, sistemática y explícitamente**.

Panel Nacional de Lectura. (2000). *Informe del Panel Nacional de Lectura: Enseñar a los niños a leer: Una evaluación basada en la evidencia de la literatura de investigación científica sobre la lectura y sus implicaciones para la enseñanza de la lectura*. Washington, DC: Instituto Nacional de Salud Infantil y Desarrollo Humano.

10. Shaywitz (2005, pp. 257–262) describe los siguientes elementos esenciales para una intervención de lectura exitosa y eficaz programa de intervención temprana:

Los elementos esenciales de una intervención de lectura exitosa incluyen lo siguiente:

- **Intervención temprana:** la mejor intervención comienza en el jardín de infantes con la recuperación a partir del primer grado.
- **Instrucción intensa: la instrucción de lectura** debe impartirse con gran intensidad. Óptimamente, un niño que tiene dificultades para leer debe recibir instrucción en un grupo de tres y no más de cuatro estudiantes, y el niño debe recibir esta instrucción de lectura enfocada al menos cuatro, y preferiblemente cinco, días a la semana.
- **Instrucción de alta calidad** —La instrucción de alta calidad es proporcionada por un maestro altamente calificado. Estudios recientes resaltan la diferencia que un maestro puede hacer en el éxito o fracaso general de un programa de lectura.
- **Duración suficiente**—Uno de los errores más comunes al enseñar a leer a un estudiante con dislexia es retirar prematuramente la instrucción que parece estar funcionando. Un niño que lee con precisión pero no con fluidez al nivel de su grado aún requiere instrucción intensiva de lectura.

Los elementos esenciales de un programa eficaz **de intervención temprana** incluyen lo siguiente:

- Instrucción sistemática y directa en lo siguiente:
 - o Conciencia **fonémica** : notar, identificar y manipular los sonidos del habla idioma
 - o **Fonética: cómo las** letras y los grupos de letras representan los sonidos [del] lenguaje hablado
 - o Pronunciar palabras (descifrar) ortografía
 - o Leer palabras de uso frecuente
 - o **Vocabulario** y conceptos
 - o Estrategias **de comprensión lectora**
- Practicar la aplicación de las habilidades anteriores en lectura y escritura.
- Entrenamiento de **fluidez**
- Experiencias lingüísticas enriquecidas: escuchar, hablar y contar historias

Shaywitz, S. (2003). Superar la dislexia: un nuevo y completo programa de lectura basado en la ciencia problemas a cualquier nivel. Nueva York, NY: Alfred A. Knopf.

11. Torgesen (2004, p. 376) afirma lo siguiente:

La primera implicación para la práctica y la política educativa es que las escuelas deben trabajar para proporcionar **intervenciones preventivas** para eliminar los enormes déficits en la práctica de la lectura que resultan del fracaso prolongado en la lectura. La segunda implicación es que las escuelas deben encontrar una manera de proporcionar intervenciones para niños mayores con discapacidades de lectura que estén adecuadamente enfocadas y suficientemente intensivas.

Torgesen, JK (2004). Lecciones aprendidas de la investigación sobre intervenciones para estudiantes que tienen dificultades para aprender a leer. En P. McCardle y V. Chhabra (Eds.), *La voz de la evidencia en la investigación de la lectura* (págs. 355–382). Baltimore, MD: Paul H. Brookes Publishing.

12. Vaughn y Linan-Thompson (2003, págs. 299–320) afirman lo siguiente:

- Cada vez hay más evidencia que sugiere que la mayoría de los estudiantes con problemas de lectura pueden lograr avances significativos en la lectura si se les proporciona una instrucción de lectura **sistemática, explícita e intensiva** basada en elementos críticos asociados con una lectura mejorada, como **la conciencia fonológica, la fonética, la fluidez en el reconocimiento de palabras y la lectura de textos, y comprensión.**
- No hubo diferencias estadísticamente significativas entre los estudiantes que recibieron instrucción de intervención en una proporción de maestro por alumno de 1:1 o 1:3, aunque ambos grupos superaron a los estudiantes en una proporción de maestro por alumno de 1:10.
- El progreso del estudiante determinó la duración de la intervención.

Vaughn, S. y Linan-Thompson, S. (2003). Tamaño del grupo y tiempo asignado a la intervención. En B. Foorman (Ed.), *Prevención y remedio de las dificultades de lectura* (págs. 275–320). Parkton, MD: York Press.

13. La Asociación Internacional de Dislexia (2009, pp. 1–2) establece lo siguiente:

Los profesionales, incluidos **los maestros o terapeutas, deberían haber tenido una preparación específica en la prevención y remediación de las dificultades de lectura y escritura basadas en el lenguaje**. Los maestros y terapeutas deben poder declarar y proporcionar documentación de sus credenciales en la prevención y remediación de dificultades de lectura y escritura basadas en el lenguaje, incluida la capacitación específica del programa recomendada para el uso de programas específicos.

La Asociación Internacional de Dislexia. (2009, marzo). *Declaración de posición: Programas de tratamiento de la dislexia*.

14. *Estándares de conocimiento y práctica para profesores de lectura* de la Asociación Internacional de Dislexia proporciona **estándares para maestros** de estudiantes con dislexia.

La Asociación Internacional de Dislexia. (2010). *Estándares de conocimiento y práctica para profesores de lectura*.

15. El Consejo Internacional para la Educación del Lenguaje Estructurado Multisensorial (IMSLEC) proporciona acreditación en cursos de formación de calidad para la preparación profesional de **especialistas en educación lingüística estructurada multisensorial**.

Consejo Internacional de Educación del Lenguaje Estructurado Multisensorial (IMSLEC): <http://www.imslec.org>

Tratamiento ineficaz para la dislexia

Las intervenciones que pretenden tratar la dislexia en ausencia de material impreso son generalmente ineficaces. Las afirmaciones de tratamientos ineficaces para la dislexia pueden utilizar términos o técnicas descritos como "entrenamiento cerebral", "cruzar la línea media", "terapia de equilibrio" y otros. Si bien algunos tratamientos pueden mejorar condiciones distintas a la dislexia, su uso para estudiantes con dislexia no ha demostrado ser efectivo. La figura 4.2 aborda algunas intervenciones comúnmente anunciadas que pueden pretender tratar la dislexia, pero la investigación científica revisada por pares ha demostrado resultados ineficaces para los estudiantes con dislexia.

Figura 4.2. Tratamientos ineficaces para la dislexia

Ejemplos	Lo que ha encontrado la investigación	Citación
De colores Superposiciones y Lentes de colores	"En consonancia con las revisiones anteriores y el asesoramiento de varios organismos profesionales, concluimos que el uso de superposiciones de colores para mejorar las dificultades de lectura no se puede respaldar y que es probable que cualquier beneficio informado en entornos clínicos sea el resultado del placebo, la práctica o los efectos de Hawthorne. "	Griffiths, PG, Taylor, RH, Henderson, LM y Barrett, BT (2016). El efecto de las superposiciones y lentes de colores en la lectura: una revisión sistemática de la literatura. <i>Óptica oftálmica y fisiológica</i> , 36, 519–544. https://doi.org/ 10.1111/opo.12316
Fuentes especializadas diseñadas para personas con dislexia	"La fuente Dyslexie no mejoró la lectura en comparación con la fuente 'Arial' normal, ni fue la preferida por la mayoría de los estudiantes".	Kuster, SM, van Weerdenburg, M., Gompel, M. y Bosman, AM (2018). La fuente Dyslexie no beneficia la lectura en niños con o sin dislexia. <i>Anales de dislexia</i> , 68, 25-42. https://doi.org/10.1007/s11881-017-0154-6
Terapia visual "La evidencia científica no respalda las afirmaciones	que el entrenamiento visual, los ejercicios musculares, los ejercicios de seguimiento y seguimiento ocular, la terapia visual conductual/perceptiva, los anteojos de "entrenamiento", los prismas y los lentes y filtros de colores son tratamientos directos o indirectos efectivos para las discapacidades del aprendizaje. No hay evidencia válida de que los niños que participan en la terapia visual respondan mejor a la instrucción educativa que los niños que no participan".	Handler, SM, Fierson, WM, et al. (2011). Informe técnico conjunto - problemas de aprendizaje, dislexia y visión. <i>Pediatría</i> , 127, e818- 56. https://doi.org/10.1542/peds.2010-3670
Trabajo Específico Memoria Capacitación Programas	"Los autores concluyen que los programas de entrenamiento de la memoria de trabajo parecen producir efectos de entrenamiento específicos a corto plazo que no se generalizan a medidas de habilidades cognitivas del 'mundo real'. Estos resultados cuestionan seriamente la importancia práctica y teórica de los actuales programas computarizados de memoria de trabajo como métodos para entrenar las habilidades de la memoria de trabajo".	Melby-Lervåg, M., Redick, T. y Hulme, C. (2016). El entrenamiento de la memoria de trabajo no mejora el rendimiento en las medidas de inteligencia u otras medidas de "transferencia lejana": Evidencia de una revisión metaanalítica. <i>Perspectivas sobre la ciencia psicológica</i> , 11, 512-534. https://DOI: 10.1177/1745691616635612

Adaptaciones educativas para estudiantes con discapacidades

Los estudiantes con dislexia que reciben instrucción sobre dislexia que contiene los componentes descritos en este capítulo estarán mejor equipados para cumplir con las demandas del nivel de grado o la instrucción del curso. Además de la instrucción sobre la dislexia, las adaptaciones brindan al estudiante con dislexia un acceso efectivo y equitativo a la instrucción del nivel de grado o del curso en el salón de clases de educación general. **Los alojamientos no son de talla única; más bien, el impacto de la dislexia en cada estudiante individual determina la adaptación necesaria.**

A continuación se enumeran **ejemplos** de adaptaciones razonables en el salón de clases:

- Copias de notas (p. ej., proporcionadas por el maestro o los compañeros)
- Asistencia para tomar notas
- Tiempo adicional en tareas y exámenes de clase
- Tareas reducidas/acortadas (p. ej., fragmentar las tareas en unidades manejables, dar menos elementos en un examen de clase o una tarea sin eliminar conceptos, o un planificador de estudiantes para ayudar con las tareas)

- Ubicación de prueba alternativa que proporciona un ambiente tranquilo y reduce las distracciones
- Asignación de asientos prioritarios
- Lectura oral de instrucciones o material escrito
- Bancos de palabras
- Audiolibros
- Texto a voz
- Dictado a texto
- Deletreadores electrónicos
- Diccionarios electrónicos
- Gráficos de fórmulas

- Herramientas y características de aprendizaje adaptativo en programas de software

Las adaptaciones son cambios en los materiales, acciones o técnicas, incluido el uso de tecnología, que permiten a los estudiantes con discapacidades participar de manera significativa en la instrucción del curso o nivel de grado. El uso de adaptaciones ocurre principalmente durante la instrucción en el salón de clases, ya que los educadores utilizan diversas estrategias de instrucción para satisfacer las necesidades de cada estudiante. Un estudiante puede necesitar una adaptación solo temporalmente mientras aprende una nueva habilidad, o un estudiante puede necesitar la adaptación durante el año escolar y durante varios años, incluso después de la graduación.

Las decisiones sobre qué adaptaciones usar son muy individualizadas y deben ser tomadas para cada estudiante por el comité ARD o Sección 504 de ese estudiante, según corresponda. Los estudiantes pueden y deben desempeñar un papel importante en la elección y el uso de las adaptaciones. Los estudiantes necesitan saber qué adaptaciones son posibles y luego, basándose en el conocimiento de sus fortalezas y limitaciones personales, seleccionan y prueban las adaptaciones que podrían serles útiles. Cuantos más aportes tengan los estudiantes en sus propias opciones de alojamiento, más probable es que utilicen y se beneficien de los alojamientos.

Al tomar decisiones sobre adaptaciones, la instrucción es siempre la principal prioridad. No todas las adaptaciones utilizadas en el salón de clases están permitidas durante una evaluación estatal. Sin embargo, la capacidad de un educador para satisfacer las necesidades individuales de un estudiante con dislexia o brindar apoyo para el uso de una adaptación no debe estar limitada por si una adaptación está permitida en una evaluación estatal.

Para tomar decisiones de adaptaciones para los estudiantes, los educadores deben tener conocimiento de los Conocimientos y Habilidades Esenciales de Texas (TEKS) y cómo se desempeña un estudiante en relación con ellos. Los educadores también deben recopilar y analizar datos relacionados con el uso y la eficacia de las adaptaciones (p. ej., puntajes de tareas/pruebas con y sin adaptaciones, informes de observación de padres y maestros) para que se puedan tomar decisiones educativas informadas para cada estudiante. Al analizar los datos, un educador puede determinar si la adaptación se vuelve inapropiada o innecesaria con el tiempo debido a las necesidades cambiantes del estudiante. Del mismo modo, los datos pueden confirmarle al educador que el estudiante aún tiene dificultades en ciertas áreas y debe continuar usando la adaptación.

Para obtener más información sobre adaptaciones, consulte [Adaptaciones para estudiantes con discapacidades](https://dyslexiaida.org/accommodations-for-students-with-dyslexia/) disponible en <https://dyslexiaida.org/accommodations-for-students-with-dyslexia/>.

Acceso a materiales didácticos para estudiantes con discapacidades

Los materiales didácticos accesibles (AIM, por sus siglas en inglés) son libros de texto y materiales didácticos básicos relacionados que se han convertido a formatos especializados (p. ej., Braille, audio, texto digital o letra grande) para estudiantes ciegos o con baja visión, que tienen una discapacidad física o tienen una discapacidad de lectura como la dislexia. Los libros digitales o las funciones de texto a voz en computadoras y dispositivos móviles brindan acceso al plan de estudios de educación general para estudiantes con dislexia. **Bookshare** y **Learning Ally** brindan acceso electrónico a materiales grabados digitalmente para estudiantes con discapacidades de lectura. TEA proporciona enlaces a estos recursos, así como a otros materiales didácticos accesibles para estudiantes con discapacidades en <http://www.tea.state.tx.us>

[/index2.aspx?id=2147487109.](#)

Adaptaciones del Programa de Evaluación de Estudiantes del Estado de Texas para Estudiantes con discapacidades

Los educadores, padres y estudiantes deben comprender que las adaptaciones proporcionadas durante la instrucción y las pruebas en el salón de clases pueden diferir de las adaptaciones permitidas para su uso en las evaluaciones estatales. La evaluación estatal es una herramienta estandarizada para medir el aprendizaje de cada estudiante de manera confiable, válida y segura. Una adaptación utilizada en el salón de clases para el aprendizaje puede invalidar o comprometer la seguridad e integridad de la evaluación estatal; por lo tanto, no se permiten todas las adaptaciones adecuadas para la instrucción durante las evaluaciones estatales. Es importante tener en cuenta que las políticas para el uso de adaptaciones en las evaluaciones estatales **no deben** limitar la capacidad de un educador para desarrollar materiales y técnicas individualizados para facilitar el aprendizaje de los estudiantes. **La instrucción es lo primero** y se puede personalizar para satisfacer las necesidades de cada estudiante.

A los efectos de las evaluaciones estatales, los estudiantes que necesitan adaptaciones debido a una discapacidad incluyen los siguientes:

- Estudiantes con una discapacidad identificada que reciben servicios de educación especial y cumplen con criterios de elegibilidad para ciertos alojamientos
- Estudiantes con una discapacidad identificada que reciben servicios de la Sección 504 y cumplen con los requisitos establecidos criterios de elegibilidad para ciertos alojamientos
- Estudiantes con una condición de discapacidad que no reciben educación especial o servicios de la Sección 504 pero cumplen con los criterios de elegibilidad establecidos para ciertas adaptaciones

Para los estudiantes que reciben educación especial o servicios de la Sección 504, la decisión sobre el uso de adaptaciones por parte del estudiante durante las evaluaciones estatales la toma el comité ARD o la Sección 504. En esos

raras instancias en las que un estudiante no recibe servicios pero cumple con los criterios de elegibilidad debido a una condición de discapacidad, la decisión sobre el uso de adaptaciones en las evaluaciones estatales la toma el equipo apropiado de personas a nivel del campus, como el equipo de RTI o asistencia al estudiante equipo. Para obtener más información sobre las adaptaciones en las evaluaciones estatales, visite <https://tea.texas.gov/accommodations/>.

Inscripción en Programas Académicos Avanzados y Dotados/Talentosos

Un estudiante que ha sido identificado con dislexia también puede ser un estudiante superdotado o un estudiante doblemente excepcional. Un alumno doblemente excepcional es un niño o joven que se desempeña o muestra el potencial para desempeñarse en un nivel de logro notablemente alto en comparación con otros de la misma edad, experiencia o entorno y que exhibe una capacidad de alto desempeño en un nivel intelectual, área creativa o artística; posee una capacidad inusual para el liderazgo; o se destaca en un campo académico específico y que también da evidencia de una o más discapacidades según lo definido por los criterios de elegibilidad federales o estatales. Los criterios de discapacidad pueden incluir lo siguiente:

- Dificultades de aprendizaje
- Trastornos del habla y del lenguaje
- Trastornos emocionales/conductuales
- Discapacidades físicas
- Lesión cerebral traumática
- Desorden del espectro autista
- Discapacidades sensoriales (discapacidad auditiva, discapacidad visual, ceguera-sordo)
- Otros problemas de salud que limitan la fuerza, la vitalidad o el estado de alerta (como el TDAH)

Los estudiantes dos veces excepcionales conforman un grupo muy diverso de estudiantes. Si bien no forman un grupo simple y homogéneo, hay indicadores que tienden a ser típicos de muchos niños que son superdotados y que también tienen una discapacidad. Los indicadores cognitivos y afectivos pueden incluir fortalezas como la curiosidad extrema y el cuestionamiento, altos niveles de resolución de problemas y habilidades de razonamiento, e ideas/opiniones avanzadas que no tienen inhibiciones para expresar. Los desafíos cognitivos y afectivos que pueden exhibir los estudiantes doblemente excepcionales incluyen habilidades verbales y de rendimiento discrepantes, habilidades académicas deficientes o extremadamente desiguales y problemas de procesamiento auditivo y/o visual que pueden hacer que respondan o trabajen lentamente o parezcan pensar lentamente. Para obtener más información sobre las características generales de los estudiantes doblemente excepcionales, consulte www.gtequity.org/twice/docs/generalcharacteristics.pdf en el sitio web [Equity in G/T Education de TEA](#).

Debido a la diversidad de estudiantes doblemente excepcionales, la identificación de estudiantes doblemente excepcionales puede ser un desafío. La evaluación y la identificación requieren que los encargados de la educación de estos alumnos conozcan las características y los comportamientos únicos que demuestran los alumnos doblemente excepcionales.

A menudo, la discapacidad enmascara la superdotación, enfatizando las barreras para el aprendizaje en lugar del potencial que tiene el aprendiz como resultado de los atributos superdotados. Por el contrario, la superdotación puede enmascarar la discapacidad, lo que puede dar lugar a que el estudiante experimente lagunas en el aprendizaje agravadas por la discapacidad, afectando así la forma en que el alumno percibe sus habilidades.

A los estudiantes dos veces excepcionales se les debe proporcionar acceso a todos los servicios y opciones de cursos disponibles para otros estudiantes. La Sección 504 y el Título II de la Ley de Estadounidenses con Discapacidades (ADA) requieren que los estudiantes calificados con discapacidades tengan las mismas oportunidades para competir y beneficiarse de los programas y clases acelerados que se brindan a los estudiantes sin discapacidades [34 CFR §104.4(b)(1)(ii) y 28 CFR §35.130(b)(1)(ii)].

A un estudiante con una discapacidad como dislexia o un trastorno relacionado no se le puede negar la admisión a una clase o programa acelerado o avanzado únicamente por la necesidad del estudiante de educación especial o ayudas o servicios relacionados o porque el estudiante tiene un IEP o un Plan de la Sección 504.

Además, no se le puede prohibir a un estudiante con una discapacidad que use educación especial o ayudas relacionadas como condición para participar en una clase o programa acelerado o avanzado. La participación de un estudiante con una discapacidad en una clase o programa acelerado o avanzado generalmente se consideraría parte de la educación regular a la que se hace referencia en IDEA y las reglamentaciones de la Sección 504. Por lo tanto, si un estudiante calificado con una discapacidad requiere ayudas y servicios relacionados para participar en una clase o programa de educación regular, la escuela no puede negarle a ese estudiante las ayudas y servicios relacionados necesarios en una clase o programa acelerado o avanzado.

Es importante tener en cuenta que un distrito o escuela no tiene que proporcionar a un estudiante una adaptación o modificación "que altere fundamentalmente la naturaleza de" un curso o programa acelerado o avanzado.

Más bien, un distrito o escuela "debe considerar la capacidad de un estudiante para participar en el programa con adaptaciones razonables". (*GBL v. Distrito Escolar de Bellevue #405*).

Al determinar los cursos y programas apropiados, el comité ARD o Sección 504 de un estudiante doblemente excepcional debe considerar las siguientes preguntas:

- ¿El estudiante cumple con los requisitos básicos de elegibilidad o admisión que se aplican a TODOS los estudiantes?
- ¿Necesita el estudiante educación especial o ayudas y servicios relacionados para recibir FAPE?
- ¿Constituyen las adaptaciones académicas o ayudas y servicios relacionados una alteración fundamental
¿Del programa?

La Oficina de Derechos Civiles del Departamento de Educación de EE. UU. ofrece información para estudiantes con discapacidades que buscan inscribirse en programas académicos avanzados, como cursos de Colocación Avanzada y Bachillerato Internacional. Para obtener más información, consulte la Carta a los queridos colegas sobre el acceso de estudiantes con discapacidades a programas acelerados en <https://www2.ed.gov/about/offices/list/ocr/letters/colleague-20071226.html>.

Hay apoyo, información y recursos adicionales disponibles a través de Equity in Gifted/Talented (G/T)

Sitio web de educación en www.gtequity.org/index.php. los *Plan Estatal de Texas para la Educación de Estudiantes*

Dotados/Talentosos, disponible en www.tea.state.tx.us/index2.aspx?id=6420, exige que una vez que se identifique a un estudiante como dotado, se le deben proporcionar servicios para dotados/talentosos que sean acordes con sus habilidades (1.4C, 1.6C, 2.1C y 3.3C). Además, debido a la discapacidad, los estudiantes doblemente excepcionales deben tener un IEP a través de los servicios de educación especial o un Plan de la Sección 504 a través de la educación general. El apoyo adicional para los distritos que atienden a estudiantes doblemente excepcionales está disponible en www.gtequity.org/twice.php.

Fuentes de inscripción en programas académicos avanzados y para dotados/ talentosos

GBL contra Bellevue Sch. Dist. #405. IDELR 186. No. 2:2012cv00427. (Tribunal de Distrito de EE. UU., WD Washington, 2013).

Agencia de Educación de Texas. (2008-2015). Equidad en la educación G/T: Estudiantes dos veces excepcionales y G/T Servicios. Obtenido de <http://www.gtequity.org>.

Junta de Educación del Estado de Texas. (2009). *Plan Estatal de Texas para la Educación de Estudiantes Dotados/ Talentosos*. Obtenido de https://tea.texas.gov/Academics/Special_Student_Populations/Gifted_and_Talented_Education/Gifted_Talented_Education/.

Departamento de Educación de los Estados Unidos, Oficina de Derechos Civiles. Carta a los queridos colegas sobre el acceso de los estudiantes con discapacidades a programas acelerados. (26 de diciembre de 2007). Obtenido de <https://www2.ed.gov/about/offices/list/ocr/letters/colleague-20071226.html>.

V. Disgrafía

La ley del estado de Texas exige que los distritos y las escuelas chárter identifiquen a los estudiantes que tienen dislexia y trastornos relacionados. El Código de Educación de Texas §38.003 identifica los siguientes ejemplos de trastornos relacionados: impercepción auditiva del desarrollo, disfasia, dislexia específica del desarrollo, disgrafía del desarrollo y discapacidad del desarrollo de la ortografía. Investigaciones recientes en el campo de la disgrafía han llevado a agregar la siguiente guía con respecto a la evaluación, identificación y provisión de servicios para estudiantes con disgrafía.

Definición y características de la disgrafía

La dificultad con la escritura ocurre con frecuencia en niños con dislexia. Cuando Texas aprobó la legislación sobre dislexia, la coexistencia de mala escritura con dislexia fue una de las razones por las que la disgrafía se consideró un trastorno relacionado. Posteriormente, se ha encontrado que la dislexia y la disgrafía tienen diversas comorbilidades, incluida la conciencia fonológica (Döhla y Heim, 2016). Sin embargo, ahora se reconoce que la dislexia y la disgrafía son trastornos distintos que pueden existir simultáneamente o por separado. Tienen diferentes mecanismos cerebrales y características identificables.

La disgrafía está relacionada con la dislexia, ya que ambos son trastornos basados en el lenguaje. En la dislexia, el impedimento está relacionado con las habilidades a nivel de palabras (descodificación, identificación de palabras, ortografía). La disgrafía es un trastorno del lenguaje escrito en la producción en serie de trazos para formar una letra manuscrita. Esto implica no solo habilidades motoras sino también habilidades lingüísticas: encontrar, recuperar y producir letras, que es una habilidad lingüística a nivel de subpalabras. La escritura deteriorada puede interferir con la ortografía o la composición, pero las personas que solo tienen disgrafía no tienen dificultad para leer (Berninger, Richards y Abbott, 2015).

Una revisión de la evidencia reciente indica que la disgrafía se define mejor como un trastorno del neurodesarrollo que se manifiesta por una escritura ilegible y/o ineficiente debido a la dificultad con la formación de letras. Esta dificultad es el resultado de déficits en la función grafomotora (movimientos de la mano utilizados para escribir) y/o almacenamiento y recuperación de códigos ortográficos (formas de letras) (Berninger, 2015). Las consecuencias secundarias pueden incluir problemas con la ortografía y la expresión escrita. La dificultad no se debe únicamente a la falta de instrucción y no está asociada con otras condiciones neurológicas o del desarrollo que impliquen un deterioro motor.

Las características de la disgrafía incluyen las siguientes:

- Letras de forma variable y mal formadas
- Borrados y tachaduras excesivos
- Espaciado deficiente entre letras y palabras
- Inversiones de letras y números más allá de las primeras etapas de la escritura
- Agarre del lápiz irregular e inconsistente
- Presión intensa y fatiga de la mano
- Escritura lenta y copia con letra legible o ilegible (Andrews & Lombardino, 2014)

Las consecuencias adicionales de la disgrafía también pueden incluir:

- Dificultad con la ortografía escrita sin editar
- Bajo volumen de producción escrita, así como problemas con otros aspectos de la expresión escrita

La disgrafía no es:

- Evidencia de un sistema nervioso motor dañado
- Parte de una discapacidad del desarrollo que tiene deficiencias motoras finas (p. ej., discapacidad intelectual, autismo, parálisis cerebral)
- Secundario a una condición médica (p. ej., meningitis, traumatismo craneoencefálico significativo, traumatismo cerebral)
- Asociación con dificultades generalizadas del desarrollo motor o de la coordinación (Developmental trastorno de coordinación)
- Deterioro de la ortografía o expresión escrita con letra típica (legibilidad y ritmo) (Berninger, 2004)

La disgrafía puede deberse a:

- Deterioro de la retroalimentación que el cerebro recibe de los dedos
- Deficiencias en el uso del procesamiento visual para coordinar el movimiento de la mano y organizar el uso del espacio
- Problemas con la planificación y secuenciación motora
- Dificultad con el almacenamiento y la recuperación de formularios de cartas (Levine, 1999)

A pesar de las creencias generalizadas de que la escritura a mano es puramente una habilidad motora o que solo se necesitan métodos multisensoriales para enseñar la escritura a mano, en la escritura a mano también intervienen múltiples procesos lingüísticos. La escritura a mano se basa en el lenguaje a mano (producción de letras), el lenguaje de oído (escuchar los nombres de las letras cuando se escriben cartas dictadas), el lenguaje oral (decir los nombres de las letras) y el lenguaje visual (ver las letras que se van a copiar o revisar la precisión de las letras que se producen de memoria) (Berninger & Wolf, 2016).

Fuentes para la definición y características de la disgrafía

Andrews, J. y Lombardino, L. (2014). Estrategias para la enseñanza de la escritura a mano a niños con problemas de escritura.

ASHA SIG1 Perspectivas sobre la educación para el aprendizaje de idiomas. 21:114-126.

Berninger, Volkswagen (2004). Entendiendo la grafía en la disgrafía. En *Trastornos motores del desarrollo: una perspectiva neuropsicológica*. D. Dewry y D. Tupper (Eds.), Nueva York, NY, EE. UU.: Guilford Press.

Berninger, Volkswagen (2015). *Marcos interdisciplinarios para las escuelas: mejores prácticas para atender las necesidades de todos alumno*. Washington, DC: Asociación Americana de Psicología.

Berninger, VW, Richards, TL y Abbott, RD (2015) *Diagnóstico diferencial de disgrafía, dislexia y OWL LD: evidencia conductual y de neuroimagen*. *Leer Escritura*. 2015 de octubre; 28 (8): 1119-1153.

Berninger, V. y Wolf, B. (2016). *Dislexia, disgrafía, OWL LD y discalculia: lecciones de la ciencia y Enseñanza* (Segunda ed.). Baltimore, Maryland: Paul H. Brookes Publishing.

Döhla, D. y Heim, S. (2016). *Dislexia y disgrafía del desarrollo: ¿Qué podemos aprender del sobre el otro?* *Fronteras en Psicología*. 6:2045.

Levine, MD (1999). *Variación del desarrollo y trastornos del aprendizaje*. Cambridge, MA: Publicación de educadores servicio, inc.

Procedimientos para la Identificación

El proceso de identificación de la disgrafía seguirá los procedimientos de Child Find para realizar una evaluación inicial e individual completa (FIIE) según IDEA. Estos procesos de procedimiento requieren la coordinación entre el maestro, los administradores del campus, los diagnosticadores y otros profesionales, según corresponda, cuando existen factores tales como la adquisición del idioma inglés del estudiante, una discapacidad previamente identificada u otras necesidades especiales son presente.

El primer paso en el proceso de evaluación, la recopilación de datos, debe ser una parte integral del proceso del distrito o de la escuela chárter para cualquier estudiante que muestre dificultades de aprendizaje. La documentación de las siguientes características de la disgrafía podría recopilarse durante la fase de recopilación de datos:

- Trabajo escrito lento o laborioso
- Mala formación de letras
- Letras incorrectas
- Mal agarre del lápiz
- Presión inadecuada durante la escritura (demasiado fuerte o demasiado suave)
- Borrados excesivos
- Espaciado deficiente entre palabras
- Espaciado deficiente dentro de las palabras
- Incapacidad para recordar patrones ortográficos precisos para las palabras
- Inversiones de "b" y "d" más allá del tiempo apropiado para el desarrollo
- Incapacidad para copiar palabras con precisión
- Incapacidad del estudiante para leer lo que se escribió previamente
- Uso excesivo de palabras familiares cortas como "grande"
- Evitación de tareas escritas
- Dificultad con actividades o deportes integrados visomotores

Si bien las escuelas deben seguir las pautas federales y estatales, también deben desarrollar procedimientos que aborden las necesidades de sus poblaciones estudiantiles. Las escuelas recomendarán una evaluación para la disgrafía si el estudiante demuestra lo siguiente:

- Escritura a mano deteriorada o ilegible que no es esperada para la edad/grado del estudiante
- Deterioro de la escritura a mano que interfiere con la ortografía, la expresión escrita, o ambos, que es inesperado para la edad/grado del estudiante

1. Recopilación de datos

Las escuelas recopilan datos sobre todos los estudiantes para garantizar que la instrucción sea adecuada y tenga una base científica.

Los componentes esenciales de la instrucción integral de alfabetización, incluida la escritura, se definen en la Sección 2221(b) de ESSA como instrucción explícita en escritura, incluidas oportunidades para que los niños escriban con propósitos claros, con un razonamiento crítico apropiado para el tema y el propósito, y con instrucción específica. y comentarios del personal docente.

Cada vez que, desde el jardín de infantes hasta el grado 12, un estudiante continúa teniendo dificultades con uno o más componentes de la escritura, las escuelas deben recopilar información adicional sobre el estudiante. Las escuelas deben usar previamente

recopilada, así como la información actual para evaluar el progreso académico del estudiante y determinar qué acciones son necesarias para asegurar el rendimiento académico mejorado del estudiante. La recopilación de varios datos, como se indica en la Figura 5.1 a continuación, proporcionará información sobre los factores que pueden contribuir o ser los principales en las dificultades del estudiante con la escritura, la ortografía y la expresión escrita.

Datos acumulativos

El historial académico de cada estudiante proporcionará a la escuela los datos acumulativos necesarios para garantizar que el bajo rendimiento de un estudiante que se sospecha que tiene disgrafía no se deba a la falta de instrucción adecuada en escritura, ortografía y expresión escrita. Esta información debe incluir datos que demuestren que el estudiante recibió la instrucción adecuada e incluir documentación basada en datos de evaluaciones repetidas del rendimiento a intervalos razonables (supervisión del progreso), que refleje la evaluación formal del progreso del estudiante durante la instrucción. Estos datos acumulativos también incluyen información de los padres/tutores. En la Figura 5.1 se proporcionan fuentes y ejemplos de datos acumulativos.

Figura 5.1. Fuentes y ejemplos de datos acumulativos	
<ul style="list-style-type: none"> • Examen de la vista • Informes de maestros sobre inquietudes en el salón de clases • Informes de los padres sobre inquietudes acerca de la escritura a mano, la ortografía o la expresión escrita • Evaluaciones de escritura a mano en el aula • Evaluaciones de ortografía en el aula • Muestras de trabajo escrito (p. ej., diario, respuestas a historias, muestras de escritura, etc.) • Adaptaciones o intervenciones proporcionadas • Informes de progreso académico (boletas de calificaciones) • Evaluaciones de superdotados/talentos • Muestras de trabajos escolares escritos (tanto cronometrados como no cronometrados) 	<ul style="list-style-type: none"> • Indicar los resultados del programa de evaluación de estudiantes como descrito en TEC §39.022 • Observaciones de instrucción proporcionada al estudiante • Evaluación Inicial e Individual Completa • Evaluaciones externas • Evaluación del habla y el lenguaje • Asistencia a la escuela • Medidas de evaluación basadas en el currículo • Estrategias educativas proporcionadas y la respuesta del estudiante a la instrucción • Detección universal • Encuesta para padres

2. Evaluación formal

Después de la recopilación de datos, el siguiente paso en el proceso es la evaluación formal. Esto no es una proyección; más bien, es una evaluación individualizada utilizada para recopilar datos de evaluación. La evaluación formal incluye datos tanto formales como informales. Todos los datos se utilizarán para determinar si el estudiante demuestra un patrón de evidencia de disgrafía. La información recopilada de los padres/tutores también brinda información valiosa sobre los primeros años del desarrollo del lenguaje escrito del estudiante. Esta historia puede ayudar a explicar por qué los estudiantes llegan a la evaluación con muchas fortalezas y debilidades diferentes; por lo tanto, los hallazgos de la evaluación formal serán diferentes para cada niño. Los profesionales que realicen evaluaciones para la identificación de la disgrafía deberán mirar más allá de las puntuaciones en las evaluaciones estandarizadas y examinar el rendimiento de escritura del estudiante en el aula, el historial educativo y las experiencias tempranas del lenguaje para ayudar a determinar las habilidades y dificultades de escritura, ortografía y expresión escrita.

Notificación y permiso

Cuando se recomienda una evaluación formal, la escuela completa el proceso de evaluación como se describe en IDEA.

Se deben seguir las garantías procesales bajo IDEA. Para obtener más información sobre las garantías procesales,

consulte el Apéndice D, Comparación lado a lado de IDEA/Sección 504 y la [Guía de admisión para padres](#) de TEA, [Proceso de Revisión y Despido \(Guía para Padres\)](#) y [Aviso de Garantías Procesales](#)

Pruebas y otros materiales de evaluación

Los instrumentos de prueba y otros materiales de evaluación deben cumplir los siguientes criterios:

- Ser utilizados para el propósito para el cual la evaluación o las medidas son válidas o confiables
- Incluir material diseñado para evaluar áreas específicas de necesidad educativa y no simplemente materiales que están diseñados para proporcionar un cociente de inteligencia general único
- Ser seleccionados y administrados para garantizar que, cuando se administra una prueba a un estudiante con deficiencias sensoriales, manuales o del habla, los resultados de la prueba reflejen con precisión la aptitud del estudiante, el nivel de logro o cualquier otro factor que la prueba pretenda medir, en lugar de que reflejar las habilidades sensoriales, manuales o del habla deterioradas del estudiante
- Ser seleccionado y administrado de una manera que no sea racial o culturalmente discriminatoria
- Incluir múltiples medidas de las habilidades de escritura de un estudiante, como información de evaluación informal (p. ej., registros anecdóticos, evaluaciones universales del distrito, datos de seguimiento del progreso, evaluaciones con referencia a criterios, muestras de trabajos escritos, observaciones en el aula)
- Ser administrado por personal capacitado y de conformidad con las instrucciones proporcionadas por el productor de los materiales de evaluación
- Ser proporcionado y administrado en el idioma nativo del estudiante u otro modo de comunicación y en la forma que sea más probable que brinde información precisa sobre lo que el niño puede hacer académicamente, en términos de desarrollo y funcionalmente, a menos que claramente no sea factible proporcionar o administrar

Dominios a evaluar

Habilidades académicas

La escuela administra medidas que están relacionadas con las necesidades educativas del estudiante. Dificultades en el Las áreas de formación de letras, conciencia ortográfica y habilidades generales de escritura a mano pueden ser evidentes según la edad del estudiante y el desarrollo de la escritura. Además, muchos estudiantes con disgrafía pueden tener dificultades con la ortografía y la expresión escrita.

Procesos cognitivos

El proceso de escritura a mano requiere que el estudiante confíe en la memoria de letras o secuencias de símbolos, también conocido como procesamiento ortográfico. La memoria para patrones de letras, secuencias de letras y letras en palabras completas puede verse afectada de forma selectiva o puede coexistir con debilidades en el procesamiento fonológico. Al deletrear, un estudiante no solo debe procesar información tanto fonológica como ortográfica, sino también aplicar sus conocimientos de morfología y sintaxis (Berninger & Wolf, 2009).

Figura 5.2. Áreas para la evaluación de la disgrafía		
<u>Habilidades académicas</u>	<u>Procesos cognitivos</u>	<u>Posibles áreas adicionales</u>
<ul style="list-style-type: none"> • Formación de letras • Escritura a mano • Dictado de palabras/ frases (con y sin tiempo) • Copia de texto • Expresión escrita • Ortografía • Fluidez en la escritura (tanto precisión como fluidez) 	<ul style="list-style-type: none"> • Memoria para secuencias de letras o símbolos (procesamiento ortográfico) 	<ul style="list-style-type: none"> • Fonológico conciencia • Memoria fonológica • Memoria de trabajo • Recuperación de cartas • Coincidencia de letras

Berninger, VW y Wolf, B. (2009). *Enseñando a estudiantes con dislexia y disgrafía lecciones desde la enseñanza y la ciencia*. Baltimore, MD: Paul H. Brookes Publishing.

Para tomar una determinación informada, el comité ARD debe incluir miembros que tengan conocimientos sobre lo siguiente:

- Estudiante siendo evaluado
- Instrumentos de evaluación que se utilizan
- Interpretación de los datos que se recopilan

Además, los miembros del comité deben tener conocimientos sobre

- el proceso de escritura a mano; •
- disgrafía y trastornos relacionados;
- instrucción sobre disgrafía, y;
- Directrices para la evaluación del distrito o de la escuela chárter, estatal y federal.

Revisión e interpretación de datos y evaluación

Para comprender adecuadamente los datos de evaluación, el comité ARD debe interpretar los resultados de las pruebas a la luz de la historia educativa del estudiante, antecedentes lingüísticos, factores ambientales o socioeconómicos y cualquier otro factor pertinente que afecte el aprendizaje.

Primero se debe determinar si las dificultades de un estudiante en las áreas de escritura y ortografía reflejan un patrón de evidencia de las características principales de la disgrafía con un rendimiento inesperadamente bajo para la edad y el nivel educativo del estudiante en algunas o todas las siguientes áreas:

- Escritura a mano
- Fluidez en la escritura (precisión y ritmo)
- Expresión escrita
- Ortografía

Con base en la información y las pautas anteriores, si el comité ARD determina que el estudiante muestra deficiencias en la escritura y la ortografía, el comité examinará los datos del estudiante para determinar si estas dificultades son inesperadas en relación con otras habilidades del estudiante, factores socioculturales, idioma diferencias, asistencia irregular o falta de instrucción adecuada y eficaz. Por ejemplo, el estudiante puede exhibir fortalezas en áreas tales como comprensión de lectura, comprensión auditiva, capacidad verbal oral o razonamiento matemático y aún así tener dificultades con la escritura y la ortografía.

Por lo tanto, no es un solo indicador, sino una preponderancia de datos informales y formales que brindan al comité evidencia sobre si estas dificultades son inesperadas.

Identificación de disgrafía

Si las dificultades del estudiante son inesperadas en relación con otras habilidades, el comité ARD debe determinar si el estudiante tiene disgrafía. La lista de preguntas en la Figura 5.3 a continuación debe tenerse en cuenta al tomar una determinación con respecto a la disgrafía.

Figura 5.3. Preguntas para determinar la identificación de la disgrafía
<ul style="list-style-type: none">• ¿Muestran los datos las siguientes características y consecuencias de la disgrafía?<ul style="list-style-type: none">• Escritura a mano ilegible y/o ineficiente con letras de formas variables y mal formadas Dificultad con la ortografía escrita sin editar• Bajo volumen de producción escrita, así como problemas con otros aspectos de la escritura. expresión• ¿Estas dificultades (típicamente) resultan de un déficit en la función grafomotora (movimientos manuales usados para escribir) y/o almacenamiento y recuperación de códigos ortográficos (formas de letras)?• ¿Estas dificultades son inesperadas para la edad del estudiante en relación con otras habilidades del estudiante? y la provisión de instrucción eficaz en el aula?

Una vez que se ha identificado la disgrafía, se debe determinar la forma más adecuada para servir al estudiante.

El comité ARD determinará si el estudiante que tiene disgrafía es elegible bajo IDEA como estudiante con una discapacidad de aprendizaje específica. El estudiante es elegible para los servicios bajo IDEA si tiene disgrafía y, debido a la disgrafía, necesita servicios de educación especial. La carta del 23 de octubre de 2015 de la Oficina de Educación Especial y Servicios de Rehabilitación (OSERS) (Estimado colega: Orientación sobre dislexia) establece que la dislexia, la discalculia y la disgrafía son condiciones que podrían calificar a un niño como

niño con una discapacidad específica de aprendizaje bajo IDEA. La carta establece además que no hay nada en IDEA que prohíba el uso de los términos dislexia, discalculia y disgrafía en la evaluación de IDEA, las determinaciones de elegibilidad o los documentos del IEP. Para obtener más información, visite <https://www2.ed.gov/policy/speced/guid/idea/memosdcltrs/guidance-on-dyslexia-10-2015.pdf>.

Si se determina que el estudiante con disgrafía es elegible para recibir educación especial, el IEP del estudiante debe incluir instrucción de escritura adecuada, que podría incluir instrucción de un proveedor de servicios relacionados.

Si se identifica al estudiante con disgrafía pero no se lo considera un estudiante con una discapacidad según IDEA (porque el estudiante no necesita instrucción especialmente diseñada), entonces el estudiante puede recibir las adaptaciones y los servicios apropiados según la Sección 504. Los estudiantes están protegidos según la Sección 504 si el impedimento físico o mental (disgrafía) limita sustancialmente una o más actividades principales de la vida, como la actividad específica de escribir. Además, el comité de la Sección 504, al determinar si un estudiante tiene una discapacidad que limita sustancialmente al estudiante en una actividad principal de la vida (escritura), no debe considerar la
mejorar los efectos de cualquier medida de mitigación que el estudiante esté usando.

La revisión del Plan de la Sección 504 ocurrirá a medida que se observe la respuesta del estudiante a la instrucción y al uso de adaptaciones, si las hubiere. Los cambios en la instrucción y/o las adaptaciones deben estar respaldados por datos actuales (p. ej., desempeño en el salón de clases y monitoreo del programa de dislexia).

Instrucción para estudiantes con disgrafía

“ . . . Bien hecha, la enseñanza temprana de la escritura a mano mejora la escritura de los estudiantes. No sólo su legibilidad, sino su *cantidad y calidad*.” (pág. 49)

-S. Graham, ¿quieres mejorar la escritura de los niños? No te descuides
Su letra, *educador estadounidense*, 2010

Graham y sus colegas describen dos razones para enseñar escritura a mano de manera efectiva. La primera razón es lo que llaman el Efecto de Presentación. La investigación demuestra que, en general, la evaluación de un lector sobre la calidad de una composición está influenciada por la nitidez con la que está escrita (Graham, Harris y Hebert, 2011). La segunda razón que dan los científicos de la educación para enseñar escritura a mano de manera efectiva se llama el efecto del escritor.

Las investigaciones demuestran que las dificultades con la escritura a mano interfieren con otros procesos de escritura, como la expresión de ideas y la organización. De hecho, un metanálisis de 2016 mostró que la enseñanza de la escritura a mano mejoró la fluidez, la cantidad y la calidad de la escritura de los estudiantes. Los hallazgos de este informe de investigación fueron dramáticos, mostrando efectos moderados en la fluidez de la escritura y efectos muy grandes en la cantidad de palabras que escribieron los estudiantes y la calidad de sus composiciones (Santangelo & Graham, 2016).

La escritura a mano interfiere con otros procesos de escritura o consume una cantidad excesiva de recursos cognitivos, al menos hasta que la escritura a mano se vuelve automática y fluida...

Los estudiantes a los que se les enseñó escritura a mano lograron mayores avances que sus compañeros que no recibieron instrucción de escritura a mano en la calidad de su escritura, cuánto escribieron y la fluidez de la escritura. (pág. 226)

—Santangelo & Graham, Un metanálisis completo de la enseñanza de la escritura a mano, 2016

Apoyando a los estudiantes que luchan con la escritura a mano

Entre el 10% y el 30% de los estudiantes tienen dificultades con la escritura. Las primeras dificultades en esta área se correlacionan significativamente con un desempeño más bajo en las tareas de composición. Los siguientes son elementos basados en investigaciones de

Instrucción efectiva de escritura a mano. Es posible que estos elementos, que se aplican tanto a la escritura manuscrita como a la cursiva, no se apliquen necesariamente a toda una clase, sino que se pueden usar para respaldar los métodos de instrucción impartidos en grupos pequeños con estudiantes cuya caligrafía es ilegible o con poca fluidez.

1. Muestre a los estudiantes cómo sostener un lápiz.
2. Modele la formación de letras eficientes y legibles.
3. Proporcione múltiples oportunidades para que los estudiantes practiquen la formación efectiva de letras.
4. Utilice andamios, como letras con flechas numeradas que muestren el orden y la dirección de los trazos.
5. Haga que los estudiantes practiquen escribir cartas de memoria.
6. Proporcionar práctica de fluidez en la escritura a mano para desarrollar la automaticidad de los estudiantes.
7. Practica la escritura a mano en sesiones cortas.

—Adaptado de Berninger et al., 1997; Berninger et al., 2006; Denton, Cope y Moser, 2006; Graham et al., 2012; Graham, Harris y Fink, 2000; Graham y Weintrub, 1996.

Algunos estudiantes que tienen dificultades con la escritura a mano pueden tener disgrafía. La disgrafía puede ocurrir sola o con dislexia. Una evaluación de la disgrafía, en lo que se refiere a la dislexia, es importante para determinar si los niños necesitan instrucción explícita y sistemática adicional en escritura a mano únicamente; caligrafía y ortografía; o escritura a mano, ortografía y expresión escrita junto con lectura y decodificación de palabras (IDA, 2012).

El Código de Educación de Texas §38.003(b) establece: "De acuerdo con el programa aprobado por la Junta de Educación del Estado, la junta directiva de cada distrito escolar proporcionará el tratamiento de cualquier estudiante que se determine que tiene dislexia o un trastorno relacionado".

Si bien es importante que los estudiantes con disgrafía reciban los elementos basados en la investigación de la enseñanza de la escritura a mano, la ortografía y el lenguaje escrito como parte del plan de estudios básico, para aquellos estudiantes que requieren apoyos y servicios adicionales para la disgrafía, las decisiones de instrucción deben ser tomadas por un comité (ya sea la Sección 504 o ARD) que tenga conocimiento sobre los elementos de instrucción y la entrega de instrucción que sea consistente con la práctica basada en la investigación.

Escritura

Los elementos basados en la investigación para la enseñanza eficaz de la escritura a mano, como se indicó anteriormente, para todos los estudiantes son los mismos para los estudiantes con disgrafía. Sin embargo, es posible que sea necesario ajustar la intensidad, la frecuencia y la entrega de la instrucción para satisfacer las necesidades específicas del estudiante según lo determine la Sección 504 o el comité ARD. Figura 5.4 a continuación proporciona una jerarquía de instrucciones para la escritura a mano como referencia a las mejores prácticas:

Figura 5.4. Jerarquía de instrucción de escritura a mano	
Postura	<p>También conocido como "Mira nuestra escritura" (WOW)</p> <ul style="list-style-type: none"> • Los pies están apoyados en el suelo • La espalda está recta • Papel inclinado para que el borde del papel quede paralelo al brazo de escritura • Papel anclado con mano que no escribe • Sujeción y posición del lápiz correctas
Agarre	<p>Agarre de trípode normal con el lápiz apoyado en la primera articulación del dedo medio con los dedos pulgar e índice sosteniendo el lápiz en su lugar en un ángulo de 45°.</p>
Formación de letras	<p>Énfasis en el siguiente orden:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Forma • Proporción • Tamaño • Ritmo/fluidez • Inclinación
Secuencia	<ul style="list-style-type: none"> • Letras minúsculas primero; Mayúsculas según sea necesario comenzando con las primeras letras de nombre del estudiante • Manuscrito - grupo por formación de trazo • Cursiva: grupo por trazo de aproximación inicial • Cartas • Sílabas • Palabras • Frases • Oraciones • Párrafos

Ortografía

La escritura a mano apoya la ortografía, un proceso complejo de traducir un fonema (sonido hablado) al grafema correspondiente (representación ortográfica) para generar texto escrito para expresar una idea.

La ortografía son los patrones y reglas ortográficas escritas en un idioma determinado. Se debe enseñar a los estudiantes la regularidad e irregularidad de los patrones ortográficos de una lengua de manera explícita y sistemática.

La instrucción debe integrarse con la fonología y el conocimiento de los símbolos sonoros. Debido a que la ortografía está impulsada por el significado y se basa en los aspectos fonológicos, ortográficos y morfológicos de las palabras, los estudiantes se beneficiarán de una instrucción sistemática y explícita basada en los siguientes principios rectores:

- Correspondencia fonema-grafema
- Orden de letras y patrones de secuencia, o convenciones ortográficas:
 - o tipos de sílabas
 - o reglas ortográficas
 - o palabras irregulares
- Posición de un fonema o grafema en una palabra
- Significado (morfología) y parte del discurso
- Idioma de origen (Moats, 2005)

Escritura

Una posible consecuencia secundaria de la disgrafía es la dificultad para que los estudiantes se expresen en textos escritos. Esta dificultad puede atribuirse a deficiencias en la escritura, la ortografía, el procesamiento del lenguaje o la integración de cada una de esas habilidades. En el Capítulo IV de este manual, se cita a Moats y Dakin (2008) afirmando:

La capacidad de componer y transcribir inglés convencional con precisión, fluidez y claridad de expresión se conoce como habilidades básicas de escritura. La escritura depende de muchas habilidades y procesos del lenguaje y, a menudo, es incluso más problemática para los niños que la lectura. La escritura es una disciplina del lenguaje con muchos componentes de habilidades que deben enseñarse directamente. Debido a que la escritura exige el uso de diferentes habilidades al mismo tiempo, como la generación de lenguaje, la ortografía, la escritura a mano y el uso de mayúsculas y puntuación, exige una gran demanda de atención y memoria de trabajo. Por lo tanto, un estudiante puede demostrar dominio de estas habilidades individuales, pero cuando se le pide que las integre todas a la vez, el dominio de una habilidad individual, como la escritura a mano, a menudo se deteriora. Para escribir bajo demanda, un estudiante tiene que haber dominado, hasta el punto de ser automático, cada habilidad involucrada (p. 55).

Los estudiantes con dificultades de expresión escrita debido a la disgrafía se beneficiarían si se les enseñaran estrategias explícitas para componer, incluida la planificación, generación, revisión/evaluación y revisión de diferentes géneros, incluidas composiciones narrativas, informativas, de comparación y contraste y persuasivas (IDA, 2012).

Entrega de Intervención

La forma en que se imparte el contenido debe ser coherente con los principios de intervención eficaz para estudiantes con disgrafía, incluidos los siguientes:

- **Simultáneo, multisensorial (VAKT)** : “La enseñanza se realiza utilizando todas las vías de aprendizaje en el cerebro (visual, auditivo, cinestésico-táctil) simultáneamente para mejorar la memoria y el aprendizaje” (Birsh, 2018, pág. 19). “Los niños participan activamente en el aprendizaje de conceptos lingüísticos y otra información, a menudo usando sus manos, brazos, boca, ojos y todo el cuerpo mientras aprenden” (Moats & Dakin, 2008, p. 58).
- **Sistemática y acumulativa** — “La instrucción multisensorial del idioma requiere que la organización del material siga el orden del idioma. La secuencia debe comenzar con los conceptos más fáciles y los elementos más básicos y progresar metódicamente hacia material más difícil. Cada paso también debe basarse en [elementos] ya aprendidos. Los conceptos enseñados deben ser revisados sistemáticamente para fortalecer la memoria” (Birsh, 2018, p. 19).

- **Instrucción explícita** — “La instrucción explícita es explicada y demostrada por el maestro uno el lenguaje y el concepto impreso a la vez, en lugar de dejarlos al descubrimiento a través de encuentros incidentales con la información. Los lectores pobres no aprenden que lo impreso representa el habla simplemente por la exposición a libros o impresos” (Moats & Dakin, 2008, p. 58). La Instrucción Explícita es “un enfoque que implica la instrucción directa: el maestro demuestra la tarea y brinda práctica guiada con retroalimentación correctiva inmediata antes de que el alumno intente realizar la tarea de forma independiente” (Mather & Wendling, 2012, p. 326).
- **Enseñanza diagnóstica a la automaticidad** : “El maestro debe ser experto en la enseñanza prescriptiva o individualizada. El plan de enseñanza se basa en una evaluación cuidadosa y [continua] de las necesidades del individuo. El contenido presentado debe dominarse hasta el grado de automaticidad” (Birsh, 2018, p. 27). “Este conocimiento del maestro es esencial para guiar el contenido y el énfasis de la instrucción para el estudiante individual” (Moats & Dakin, 2008, p. 58). “Cuando una habilidad de lectura se vuelve automática (acceso directo sin conciencia), se realiza rápidamente de manera eficiente” (Berninger & Wolf, 2009, p. 70).

Fuentes de componentes críticos basados en evidencia y entrega de instrucción sobre disgrafía

- Berninger, VW, Rutberg, JE, Abbott, RD, García, N., Anderson-Youngstrom, M., Brooks, A. y Fulton, C. (2006). Intervención temprana de nivel 1 y nivel 2 para escritura a mano y composición. *Revista de Psicología Escolar*, 44(1), 3-30.
- Berninger, VW y Wolf, B. (2009). *Enseñar a estudiantes con dislexia y disgrafía: Lecciones de la enseñanza y la ciencia*. Baltimore, MD: Paul H. Brookes Publishing.
- Berninger, VW, Vaughan, KB, Abbott, RD, Abbott, SP Woodruff-Logan, L., Brooks, A., Reed, E. y Graham, S. (1997). Tratamiento de problemas de escritura a mano en escritores principiantes: Transferencia de escritura a mano a composición. *Revista de Psicología Educativa*, 89(4), 652-666.
- Birsh, JR (2018). Conectar la investigación y la práctica. En JR Birsh, *Enseñanza multisensorial del lenguaje básico habilidades* (4ª ed., pp.1–24). Baltimore, MD: Paul H. Brookes Publishing.
- Denton, PL, Cope, S. y Moser, C. (2006). Los efectos de la intervención sensoriomotora versus práctica terapéutica para mejorar el rendimiento de escritura a mano en niños de 6 a 11 años. *Revista estadounidense de terapia ocupacional*, 60(1), 16-27.
- Graham, S., Harris, KR y Fink, B. (diciembre de 2000). ¿La escritura a mano está causalmente relacionada con aprender a escribir? Tratamiento de problemas de escritura a mano en escritores principiantes. *Revista de Psicología Educativa*, 92(4), 620-633.
- Graham, S. (2010). ¿Quieres mejorar la escritura de los niños? No descuides su letra. *Educador estadounidense*. Obtenido de <http://www.aft.org/sites/default/files/periodicals/graham.pdf>.
- Graham, S., McKeown, D., Kiuahara, S. y Harris, KR (2012). Un metanálisis de la enseñanza de la escritura para estudiantes de primaria. *Revista de Psicología Educativa*, 104(4), 879-896.
- Graham, S. y Weintrub, N. (1996). Una revisión de la investigación de escritura a mano: Progreso y perspectivas de 1980 a 1994. *Revista de psicología educativa*, 8(1), 7-87.
- La Asociación Internacional de Dislexia. (2012). Comprender la disgrafía. Obtenido de <https://dyslexiaida.org/understanding-dysgraphia/>.

Mather, N. y Wendling, BJ (2012). *Fundamentos de la evaluación e intervención de la dislexia*. Hoboken, Nueva Jersey: John Wiley & Sons.

Fosos, LC y Dakin, KE (2008). *Datos básicos sobre la dislexia y otros problemas de lectura*. Baltimore, Maryland: El Asociação Internacional de Dislexia.

Santangelo, T. y Graham, S. (junio de 2016). Un metanálisis completo de la enseñanza de la escritura a mano. *Revista de Psicología Educativa*, 28(2), 225-265.

Adaptaciones educativas para el estudiante con disgrafía

Al recibir instrucción basada en los elementos descritos en este capítulo, un estudiante con disgrafía está mejor equipado para cumplir con las demandas del nivel de grado o la instrucción del curso. Además de la instrucción específica, las adaptaciones brindan al estudiante con disgrafía un acceso efectivo y equitativo a la instrucción del nivel de grado o del curso en el salón de clases de educación general. **Los alojamientos no son de talla única; más bien, el impacto de la disgrafía en cada estudiante individual determina la adaptación.** Al considerar las adaptaciones para el estudiante con disgrafía, tenga en cuenta lo siguiente:

- La tasa de producción de trabajo escrito
- El volumen del trabajo a producir
- La complejidad de la tarea de escribir
- Las herramientas utilizadas para producir el producto escrito
- El formato del producto (Texas Scottish Rite Hospital for Children, 2018, p. 5).

A continuación se enumeran **ejemplos** de adaptaciones razonables en el salón de clases para un estudiante con disgrafía basadas en en las consideraciones anteriores:

- Dedique más tiempo a las tareas escritas, como tomar notas, copiar y realizar exámenes
- Reducir los requisitos de longitud de las asignaciones escritas
- Proporcione copias de notas o asigne un compañero para tomar notas para ayudar a completar la información que falta
- Permitir que el estudiante grabe en audio tareas importantes y/o tome exámenes orales
- Ayudar al estudiante a desarrollar pasos lógicos para completar una tarea de escritura en lugar de todo a la vez
- Permitir el uso de tecnología (por ejemplo, software de voz a texto, etc.)
- Permitir que el estudiante use letra cursiva o manuscrita, lo que sea más legible y eficiente
- Permita que el estudiante use papel cuadriculado para matemáticas, o que voltee el papel rayado hacia los lados, para ayudar con el delineado.
subir columnas de números
- Ofrecer una alternativa a un proyecto escrito, como un informe oral, una presentación dramática o visual.
proyecto de medios

Las adaptaciones son cambios en los materiales, acciones o técnicas, incluido el uso de tecnología, que permiten a los estudiantes con discapacidades participar de manera significativa en la instrucción del curso o nivel de grado. El uso de adaptaciones ocurre principalmente durante la instrucción en el salón de clases, ya que los educadores utilizan diversas estrategias de instrucción para satisfacer las necesidades de cada estudiante. Un estudiante puede necesitar una adaptación solo temporalmente

mientras aprende una nueva habilidad, o un estudiante puede necesitar la adaptación durante el año escolar o durante varios años, incluso después de la graduación.

Las decisiones sobre qué adaptaciones usar son muy individualizadas y deben ser tomadas para cada estudiante por el comité ARD o Sección 504 de ese estudiante, según corresponda. Los estudiantes pueden y deben desempeñar un papel importante en la elección y el uso de las adaptaciones. Los estudiantes necesitan saber qué adaptaciones son posibles y luego, basándose en el conocimiento de sus fortalezas y limitaciones personales, seleccionan y prueban las adaptaciones que podrían serles útiles.

Cuanto más aportes tengan los estudiantes en sus propias opciones de alojamiento, más probable es que utilicen y se beneficien de los alojamientos.

Al tomar decisiones sobre adaptaciones, la instrucción es siempre la principal prioridad. No todas las adaptaciones utilizadas en el salón de clases están permitidas durante una evaluación estatal. Sin embargo, la capacidad de un educador para satisfacer las necesidades individuales de un estudiante con disgrafía o brindar apoyo para el uso de una adaptación no debe estar limitada por si una adaptación está permitida en una evaluación estatal.

Para tomar decisiones de adaptaciones para los estudiantes, los educadores deben tener conocimiento de los Conocimientos y Habilidades Esenciales de Texas (TEKS) y cómo se desempeña un estudiante en relación con ellos. Los educadores también deben recopilar y analizar datos relacionados con el uso y la eficacia de las adaptaciones (p. ej., puntajes de tareas/pruebas con y sin adaptaciones, informes de observación de padres y maestros) para que se puedan tomar decisiones educativas informadas para cada estudiante. Al analizar los datos, un educador puede determinar si la adaptación se vuelve inapropiada o innecesaria con el tiempo debido a las necesidades cambiantes del estudiante. Asimismo, los datos pueden confirmar para el educador que el estudiante aún lucha en

ciertas áreas y debe continuar utilizando el alojamiento.

Para obtener más información sobre las adaptaciones, consulte [De un vistazo: adaptaciones en el aula para la disgrafía](https://www.understood.org/en/school-learning/partnering-with-childs-school/instructional-strategies/at-a-glance-adaptaciones-en-el-aula-para-la-digrafia), disponible en <https://www.understood.org/en/school-learning/partnering-with-childs-school/instructional-strategies/at-a-glance-adaptaciones-en-el-aula-para-la-digrafia>

Herramientas tecnológicas

Hay muchos recursos tecnológicos para ayudar a un estudiante con disgrafía. La herramienta en línea *Integración de tecnología para estudiantes con dislexia* (TEC §38.0031) es un recurso desarrollado para ayudar a los distritos escolares y las escuelas chárter a tomar decisiones educativas con respecto a la tecnología que benefician a los estudiantes con dislexia y trastornos relacionados. Para obtener más información y ver esta fuente, visite <https://www.region10.org/programs/dyslexia/techplan/>.