

EL MANUAL SOBRE LA DISLEXIA

Versión 2021

**Procedimientos sobre
la dislexia y trastornos
relacionados**

AGENCIA DE EDUCACIÓN DE TEXAS • AUSTIN, TEXAS

SEPTIEMBRE 2021

EL MANUAL SOBRE LA DISLEXIA

Procedimientos sobre la dislexia y trastornos relacionados Versión 2021

© 2021 por la Agencia de Educación de Texas

Aviso de Derecho de Autor ©.

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

- 1) Los distritos escolares públicos de Texas, las escuelas autónomas 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 permiso de TEA.
- 2) Los residentes del estado de Texas pueden reproducir y usar copias de los materiales y materiales relacionados para uso personal individual solamente, sin obtener permiso escrito de TEA.
- 3) Cualquier parte reproducida debe ser reproducida en su totalidad y permanecer sin cambios, sin editar y sin modificaciones.
- 4) No puede haber cobro alguno por los materiales reproducidos o cualquier documento que los contenga; sin embargo, puede haber cargos razonables para cubrir solamente el costo de la reproducción y distribución.

Las entidades privadas o personas ubicadas en Texas que no son distritos de escuelas públicas de Texas, centros de servicio de educación de Texas o escuelas privadas de Texas o de cualquier otra entidad, ya sea pública o privada, educativa o no educativa, situada fuera del estado de Texas, deben obtener autorización por escrito de TEA y deberán celebrar un acuerdo de licencia que puede involucrar el pago de una cuota de licencia o regalías.

Para obtener más información, póngase en contacto con la Oficina de Derechos de Autor, Marcas Comerciales, Acuerdos de Licencias y Regalías, Agencia de Educación de Texas, 1701 N. Congress Ave., Austin, TX 78701-1494; teléfono 512-463- 7004; correo electrónico: copyrights@tea.texas.gov.

Tabla de contenido

Prólogo	v
Agradecimientos	vii
Prefacio	xi

Capítulos

I. Definiciones y características de la dyslexia	1
II. Evaluación	7
III. Procedimientos para la evaluación e identificación de estudiantes con dyslexia	22
IV. Componentes críticos, basados en evidencia, de la instrucción en casos de dislexia	40
V. Disgrafía	60

Apéndices

Apéndice A: Preguntas y respuestas	
Apéndice B: Fuentes de información de leyes y normas para la identificación e instrucción en dislexia	
Apéndice C: Leyes y normas estatales relacionadas con la dislexia	
Apéndice D: Comparación lado a lado de la ley IDEA y la sección 504	
Apéndice E: Contactos para información adicional	
Apéndice F: Términos asociados	
Apéndice G: Bibliografía	
Apéndice H: Estudiantes con discapacidades preparándose para educación postsecundaria: conozca sus derechos y responsabilidades	
Apéndice I: Guía sobre dislexia del Departamento de Educación de Estados Unidos del 2015	
Apéndice J: Caminos a seguir para la identificación e instrucción posterior de estudiantes con dislexia	
Apéndice K: Atendiendo asuntos sobre los programas de dislexia	
Apéndice L: Historia de la ley de dyslexia	
Declaración de cumplimiento	

Figuras

Figura 2.1. Consideraciones para la programación local de la evaluación de dislexia	10
Figura 2.2. Criterios para los instrumentos de chequeo en inglés y español	13
Figura 2.3. Comportamientos del estudiante observados durante el chequeo	13
Figura 2.4. Fuentes de información y ejemplos de datos del chequeo	16
Figura 2.5. Chequeo universal y revisión de datos sobre riesgos en lectura	18
Figura 3.1. Leyes estatales y federales	23
Figura 3.2. Fuentes de información y ejemplos de datos acumulativos	26
Figura 3.3. Fuentes de información de datos adicionales para estudiantes EL	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. Caminos a seguir para la identificación e instrucción posterior de estudiantes con dislexia ..	35
Figura 4.1. Requisitos de entrenamiento mínimos para maestros que ofrecen servicios en dislexia	45
Figura 4.2. Tratamientos inefectivos para la dislexia	54
Figura 5.1. Fuentes de información y ejemplos de datos acumulativos	63
Figura 5.2. Áreas de evaluación	65
Figura 5.3. Preguntas para determinar la identificación de la disgrafía	66
Figura 5.4. Jerarquía en la instrucción de la escritura a mano	69

Prólogo

La lectura es la habilidad fundamental de la que depende toda la educación formal. La investigación muestra que es improbable que un niño que no aprende conceptos básicos de lectura a edad temprana los aprenda en absoluto. Cualquier niño que no aprenda a leer bien a edad temprana tendrá problemas para dominar otras habilidades y conocimientos, y es poco probable que prospere en la escuela o la vida.

—Moats. L.C. *Reading is Rocket Science: What Expert Teachers of Reading Should Know and be Able to Do*, 1999

Texas tiene una larga historia de apoyar las habilidades fundamentales de lectura. Esta historia incluye un foco de atención en la identificación y la intervención temprana con los niños que tienen dificultades para leer. Para apoyar la nueva legislación de dislexia aprobada por la legislatura de Texas, el Consejo de Educación Estatal (SBOE, por sus siglas en inglés) primero aprobó el manual *Dislexia y trastornos relacionados: un resumen de requisitos estatales y federales* en enero de 1986.

En 1992, el SBOE aprobó nuevas directrices llamadas *Procedimientos modificados sobre dislexia y trastornos relacionados*, que fueron modificadas en 1998. El manual fue actualizado otra vez en el año 2001 y fue llamado *El manual sobre la dislexia: procedimientos sobre la dislexia y trastornos relacionados*. En noviembre del 2006, el SBOE continuó destacando la importancia del uso de estrategias basadas en investigaciones para prevenir dificultades de lectura y proporcionar instrucción apropiada a los lectores que estaban teniendo dificultades con lectura, cuando *El manual sobre la dislexia 2007: procedimientos sobre la dislexia y trastornos relacionados* fue aprobado. En el verano del 2010, surgió la necesidad de una actualización del manual para incluir nueva legislación y datos de investigación adicionales.

El manual sobre la dislexia – versión revisada 2014: procedimientos sobre la dislexia y trastornos relacionados es el resultado de la nueva legislación aprobada en las 82ª y 83ª sesiones legislativas. El manual contiene los procedimientos aprobados por el SBOE en julio del 2014. La versión más actualizada, *El manual sobre la dislexia—Versión 2018: Procedimientos sobre la dislexia y trastornos relacionados (El manual sobre la dislexia, en adelante)*, implementa requisitos estatutarios incorporados en la 85ª sesión legislativa. Este manual de dislexia les provee a los distritos escolares lineamientos que deben seguir conforme identifican y ofrecen servicios a los estudiantes con dislexia y trastornos relacionados. Además, el manual les proporciona a los distritos escolares y los padres o tutores información con respecto a las normas legales de dislexia del estado y su relación con las siguientes leyes federales: la Ley de Rehabilitación de 1973, la sección 504 según fue modificada en 2008 (sección 504), la Ley de Americanos con Discapacidades (ADA) y la Ley sobre Individuos con Discapacidades Educativas (IDEA, por sus siglas en inglés). Este manual sustituye todos los manuales y lineamientos anteriores.

También se indican consultores en cada Centro de Servicios Educativos (ESC, por sus siglas en inglés), quienes están disponibles para ayudar a las partes interesadas del distrito con la implementación de la ley estatal, y las reglas y procedimientos del SBOE relativos a la dislexia. El Apéndice E de este manual contiene información de los 20 centros educativos. También puede ir a: <https://tea.texas.gov/about-tea/other-services/education-service-centers>.

Además de *El manual sobre la dislexia*, los recursos incluyen una red de dislexia del estado, un consultor de dislexia del estado y una línea telefónica de ayuda (1-800-232-3030) en el Centro de Servicios Educativos 10.

Esta página se ha dejado en blanco intencionalmente.

Agradecimientos

CONSEJO DE EDUCACIÓN ESTATAL DE TEXAS

KEVEN ELLIS, Chair

PAM LITTLE, Vice Chair

GEORGINA C. PÉREZ, Secretary

COMITÉ DE INSTRUCCIÓN

SUE MELTON-MALONE, Chair

AUDREY YOUNG, Vice Chair

REBECCA BELL-METEREAU

PAM LITTLE

GEORGINA C. PÉREZ

COMITÉ DE FINANZAS ESCOLARES/FONDOS ESCOLARES PERMANENTES

TOM MAYNARD, Chair

LAWRENCE A. ALLEN, JR., Vice Chair

PATRICIA HARDY

MARISA B. PEREZ-DIAZ

COMITÉ DE INICIATIVAS ESCOLARES

MATT ROBINSON, Chair

AICHA DAVIS, Vice Chair

RUBEN CORTEZ, JR.

WILL HICKMAN

JAY JOHNSON

Las siguientes personas han aportado a la versión 2018 del Manual de Dislexia:

Comité de Identificación y Servicios

Steven Aleman	Mary Durheim	Geraldine "Tincy" Miller
Dr. Regina Boulware-Gooden	Rebecca Jones	Katharine Muller
Robbi Cooper	Gladys Kolenovsky	Lisa Plemons

Comité de Evaluación

Karen Avrit	Jana Jones	Geraldine "Tincy" Miller
Christine Chien	Dr. R. Malatesha Joshi	Michelle Reeves
Virginia Gonzalez	Kristin McGuire	Mary Yarus

Comité de Disgrafía

Jeffrey Black, M.D.
Dr. Regina Boulware-Gooden
Lisa Plemons
Michelle Reeves

Agencia de Educación de Texas

Penny Schwinn
Chief Deputy Commissioner, Academics

Monica Martinez
Associate Commissioner, Standards and Support Services

Justin Porter
State Director, Special Education

Shelly Ramos
Senior Director, Curriculum Standards and Student Support

Karin Miller
Reading/Language Arts Coordinator, Curriculum Standards and Student Support

Deanna Clemens
Technical Assistance Specialist, Special Education

Dedicación

"El manual sobre la dislexia: procedimientos sobre la dislexia y trastornos relacionados versión 2018"
es dedicado a Geraldine "Tincy" Miller en reconocimiento de sus esfuerzos incansables para el beneficio de los niños de Texas con dislexia.

**Un agradecimiento adicional para el equipo de español
del área de currículo de la Agencia de Educación de Texas,
responsable de la traducción de este manual:**

Joe Cisneros

Director of Spanish Language Support

Spanish Language Support Specialists

Judith Agraz

Miguel A. Gómez

Fco. Javier Torres

Guiomar Andújar

Esta página se ha dejado en blanco intencionalmente.

Prefacio

En el estado de Texas, los estudiantes que siguen teniendo problemas para leer a pesar de la instrucción apropiada o intensiva reciben sistemas organizados de apoyo en lectura. Algunos estudiantes tienen dificultades en las etapas tempranas de adquisición de lectura, mientras que otros no tienen problemas hasta llegar a los grados mayores, incluso en el nivel postsecundario. Aquí enfrentan demandas del idioma más complejas, como, por ejemplo, libros de lectura, textos académicos y otros materiales impresos. Para muchos lectores con problemas, la dificultad puede deberse a la dislexia. La dislexia se encuentra en todas las poblaciones de estudiantes y en todos los idiomas. Algunos estudiantes con dislexia pueden ser estudiantes EL, (EL son siglas del inglés que identifican al estudiante que está aprendiendo inglés) que tienen dificultades con la lectura no sólo en inglés, sino también en su idioma materno. En Texas, se realizan evaluaciones de dislexia desde kindergarten hasta el 12º grado.

El propósito de *El manual sobre la dislexia* es proporcionar los procedimientos a los distritos escolares, escuelas autónomas, escuelas ordinarias, maestros, estudiantes y padres o tutores para la identificación temprana, la instrucción y las adaptaciones de los estudiantes con dislexia. Este manual lo utilizarán los distritos y las escuelas autónomas mientras ambos desarrollan sus procedimientos escritos con respecto a los estudiantes con dislexia. También servirá como un recurso para los programas de preparación de educadores y para otras entidades que buscan orientación para ayudar a los estudiantes con dislexia.

El Código de Educación de Texas (TEC, por sus siglas en inglés), sección 38.003, define la dislexia y los trastornos relacionados, ordena checar y evaluar a los estudiantes en dislexia, y proporcionar enseñanza a los estudiantes con dislexia; además, le otorga al Consejo de Educación Estatal la autoridad para adoptar las reglas y los estándares en cuanto a chequeo, evaluación y servicio a los estudiantes con dislexia. El Código de Educación de Texas, sección 7.028(b), otorga la responsabilidad para el cumplimiento de los requisitos de los programas educativos estatales de las escuelas a la mesa directiva de los distritos escolares locales. El Título 19 del Código Administrativo de Texas (TAC por sus siglas en inglés), sección 74.28, describe las responsabilidades de los distritos y las escuelas autónomas en la prestación de servicios para los estudiantes con dislexia. Finalmente, dos leyes federales, la ley IDEA y la Ley de Rehabilitación de 1973, sección 504, establecen estándares de evaluación y procedimientos de evaluación para estudiantes (Título 34 del Código de Regulaciones Federales [C.F.R., por sus siglas en inglés], parte 300 [IDEA], Parte 104 [sección 504]).

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

- Código de Educación de Texas, sección 21.044(c)(2), describe los requisitos curriculares de los programas de preparación para maestros, los cuales deben incluir las características de la dislexia, la identificación de la dislexia y las estrategias multisensoriales para la instrucción de los estudiantes con dislexia.
- Código de Educación de Texas, sección 21.054(b), y el Código Administrativo de Texas, sección 232.11(e), ordenan los requisitos de educación continua para los maestros a cargo de estudiantes con dislexia.
- Código de Educación de Texas, sección 28.021(b), establece los lineamientos para los distritos al momento de medir el desempeño o los logros académicos de estudiante con dislexia.
- Código de Educación de Texas, sección 38.003(a), establece que los estudiantes sean checados o evaluados, según sea apropiado, en dislexia y trastornos relacionados en los tiempos apropiados en conformidad con el programa aprobado por el Consejo de Educación Estatal. La evaluación tiene que suceder al final del año escolar con cada estudiante de kindergarten y de primer grado.

- Código de Educación de Texas, sección 38.0032, requiere que la Agencia de Educación de Texas (TEA) desarrolle anualmente una lista de oportunidades de entrenamiento sobre dislexia que satisfaga los requisitos de educación continua de los maestros que tienen a su cargo a estudiantes con dislexia.
- Código de Educación de Texas, sección 38.0031, establece la necesidad de que la agencia cree un comité que desarrolle un plan que integre la tecnología en el salón de clases para ayudar en las adaptaciones de los estudiantes con dislexia.
- Código de Educación de Texas, sección 42.006(a-1), ordena que los distritos escolares y las escuelas autónomas reporten mediante el Sistema de Datos sobre Estudiantes de Texas (TSDS, por sus siglas en inglés) el número de estudiantes identificados con dislexia para ser divulgado en el Sistema de Administración de la Información sobre Educación Pública (PEIMS).
- Código Administrativo de Texas, sección 230.23, requiere que TEA proporcione adaptaciones a las personas con dislexia que toman exámenes para adquirir algún tipo de licencia.

Este manual incluye los siguientes capítulos:

- I. Definiciones y características de la dislexia
- II. Evaluación
- III. Procedimientos para la evaluación e identificación de estudiantes con dislexia
- IV. Componentes críticos, basados en evidencia, de la instrucción en casos de dislexia
- V. Disgrafía

El manual tiene doce apéndices:

- A. Preguntas y respuestas
- B. Fuentes de información de leyes y normas para la identificación e instrucción de dislexia
- C. Leyes y normas estatales relacionadas con la dislexia
- D. Comparación lado a lado de la ley IDEA y la sección 504
- E. Contactos para información adicional
- F. Términos asociados
- G. Bibliografía
- H. Estudiantes con discapacidades preparándose para educación postsecundaria: conozca sus derechos y responsabilidades
- I. Guía sobre dislexia del Departamento de Educación de Estados Unidos del 2015
- J. Caminos a seguir para la identificación e instrucción posterior de estudiantes con dislexia
- K. Atendiendo asuntos sobre los programas de dislexia
- L. Historia de la ley de dislexia

I. Definiciones y características de la dislexia

El estudiante que tiene dificultades para leer y escribir a menudo intriga a sus maestros y sus padres. El estudiante muestra la capacidad de aprender sin material impreso y recibe la misma instrucción en el salón de clases que beneficia a la mayoría de los niños; sin embargo, el estudiante continúa teniendo problemas con todas o con algunas de las tantas facetas implicadas en la lectura y la escritura. Este estudiante podría ser un estudiante con dislexia.

El Código de Educación de Texas, sección 38.003, define la dislexia y trastornos relacionados de la siguiente manera:

“Dislexia” significa un trastorno de origen constitucional que se manifiesta por una dificultad en aprender a leer, escribir o deletrear, a pesar de la instrucción convencional, de la inteligencia apropiada y de las oportunidades socioculturales.

“Trastornos relacionados” incluyen trastornos similares o relacionados con la dislexia, como la falta de percepción auditiva en el desarrollo, disfasia, dislexia en el desarrollo en un área específica, disgrafía en el desarrollo y la discapacidad para escribir en el desarrollo.

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 la “dislexia” de la siguiente manera:

La dislexia es una discapacidad de aprendizaje específica que es de origen neurológico. Se caracteriza por dificultades en el reconocimiento de palabras exactas y/o fluidas y por habilidades deficientes en la decodificación y la escritura. Estas dificultades resultan típicamente de un déficit en el componente fonológico de la lengua que es a menudo inesperada en relación con otras habilidades cognitivas y la provisión de instrucción efectiva en el salón de clases. Las consecuencias secundarias pueden incluir problemas en la comprensión de lectura y una práctica de lectura reducida que puede impedir el crecimiento del vocabulario y de información de contexto.

(Adoptada por la Junta Directiva de la Asociación Internacional de Dislexia,
12 de noviembre de 2002)

Los estudiantes identificados con dislexia típicamente experimentan dificultades primarias en la conciencia fonológica, incluyendo la conciencia fonémica y la manipulación de sonidos individuales, lectura de palabras simples, fluidez en la lectura y la escritura. Las consecuencias pueden incluir dificultades en la lectura de comprensión y en la expresión escrita. Estas dificultades en la conciencia fonológica son inesperadas para la edad y nivel educativo del estudiante y no son en primera instancia el resultado de factores de diferencias en el lenguaje. Además, con frecuencia hay **antecedentes familiares** de dificultades similares.

Las características principales de la dislexia en lectura/escritura son éstas:

- Dificultad para leer palabras aisladas
- Dificultad para decodificar correctamente palabras desconocidas
- Dificultades con la lectura oral (lenta, imprecisa o forzada)
- Dificultad para escribir

Es importante indicar que las personas demuestran diferencias en el grado de la discapacidad y que no necesariamente muestran las características recién señaladas.

Las características de lectura/escritura están asociadas más a menudo con lo siguiente:

- Segmentar, mezclar y manipular los sonidos en palabras (conciencia fonémica)
- Aprender los nombres de las letras y sus sonidos asociados
- Saber información de memoria sobre sonidos y palabras (memoria fonológica)
- Recordar con rapidez los nombres de objetos, colores o letras del alfabeto que sean familiares (denominación rápida)

Las consecuencias de la dislexia pueden incluir lo siguiente:

- Dificultad variable en aspectos de la comprensión de lectura
- Dificultad variable en aspectos del lenguaje escrito
- Crecimiento limitado de vocabulario debido a prácticas de lectura reducidas

Bibliografía sobre características y consecuencias de la dislexia

Branum-Martin, L., Fletcher, J. M., & Stuebing, K. K. (2013). Classification and identification of reading and math disabilities: The special case of comorbidity. *Journal of Learning Disabilities, 12*, 906–915.

Fletcher, J. M., Lyon, G. R., Fuchs, L. S., & Barnes, M. A. (2007). *Learning disabilities: From identification to intervention*. New York, NY: The Guilford Press.

The International Dyslexia Association. (2018). *Knowledge and practice standards for teachers of reading*, (2nd ed.). Retrieved from <https://app.box.com/s/21gdk2k1p3bnagdfz1xy0v98j5ytl1w>.

Moats, L. C., & Dakin, K. E. (2008). *Basic facts about dyslexia and other reading problems*. Baltimore, MD: The International Dyslexia Association.

Instrucción fundamental de lectura basada en evidencia (Nivel 1)

La propuesta de ley 3 de la Cámara de Representantes, aprobada por la 86ª Legislatura, requiere que cada distrito escolar y escuela autónoma proporcione el uso de un currículum de enseñanza de fonética con un sistema de instrucción directa desde kindergarten hasta tercer grado para asegurar que todos los estudiantes obtengan las habilidades necesarias de alfabetización temprana. Los distritos y las escuelas autónomas deben asegurar que todos los maestros de kindergarten, primer, segundo y tercer grados asistan a una academia de alfabetización docente para aumentar sus conocimientos y realizar la implementación de la ciencia de la enseñanza de la lectura. Además, los distritos y las escuelas autónomas deben notificar a la agencia que dan prioridad a la designación de maestros altamente efectivos en kindergarten hasta el segundo grado y que integran instrumentos de lectura usados para diagnosticar el desarrollo y la comprensión de la lectura para apoyar a cada estudiante desde prekindergarten hasta tercer grado. Este manual asume que todos los estudiantes han recibido una instrucción sustancial y sistemática de lectura en el Nivel 1.

Conectando la investigación con la práctica

Continuamente se llevan a cabo investigaciones para entender la dislexia como un trastorno del neurodesarrollo. La investigación futura ayudará a entender más sobre el déficit de la conciencia fonológica y cómo este déficit interactúa con otros factores de riesgo relacionados con la dislexia. La investigación actual también se está enfocando en la causa del desarrollo de anomalías neuronales y cómo éstas predicen la respuesta al tratamiento.

Pennington, B. F. (2009). *Diagnosing learning disorders: A neuropsychological framework* (2nd ed.). New York, NY: The Guilford Press.

Peterson, R. L., & Pennington, B. F. (2012). Dislexia. *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 habilidades cognitivas de un individuo, éstos pueden ser factores de riesgo asociados con la dislexia. Un estudiante con dislexia generalmente exhibe varios de estos comportamientos que persisten en el tiempo e interfieren con su aprendizaje. Una historia familiar de dislexia pudiera estar presente; de hecho, los estudios recientes revelan que el espectro entero de discapacidad de lectura está determinado fuertemente por las predisposiciones genéticas (aptitudes heredadas) (Olson, Keenan, Byrne y Samuelsson, 2014).

Las características que siguen identifican factores de riesgo asociados con dislexia en distintas etapas o niveles escolares:

Preescolar

- Retraso en aprender a hablar
- Dificultad con las rimas
- Dificultad para pronunciar palabras (ej., “pusgueti” para “espagueti,” “baraprisas” para “paraprisas”)
- Memoria auditiva deficiente en rimas infantiles y cantos
- Dificultad para agregar nuevo vocabulario
- Incapacidad para recordar la palabra correcta (recuperación de palabras)
- Dificultad para aprender y nombrar las letras y los números, y para recordar las letras de su nombre
- Rechazo de material impreso (ej., no disfruta seguir el texto cuando éste se lee en voz alta)

Kindergarten y primer grado

- Dificultad para separar palabras en partes más pequeñas (sílabas) (ej., “futbol” puede separarse en “fut” “bol” o “mesa” puede separarse en “me” “sa”)
- Dificultad para identificar y manipular sonidos en sílabas (ej., “juego” deletreado como /j/u/e/g/o/)
- Dificultad para recordar los nombres de las letras y recordar sus sonidos correspondientes
- Dificultad para descifrar palabras sueltas (leer palabras solas aisladas)
- Dificultad para escribir palabras de la manera en que suenan (fonéticamente) o recordar las secuencias de la letra en palabras muy comunes que se ven impresas (ej., “pared” como “pader”)

Segundo y tercer grado

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

- Dificultad para reconocer palabras comunes (ej., “diente”, “barco”, “carro”)
- Dificultad para decodificar palabras individuales
- Dificultad para recordar los sonidos correctos en las letras y en patrones de letras al leer
- Dificultad para conectar los sonidos del habla con las letras apropiadas o combinaciones de letras, y omitir letras en palabras al ser escritas (ej., “bueno” escrito como “beno”)
- Dificultad para leer con fluidez (ej., lectura lenta, inexacta y/o sin expresión)
- Dificultad para decodificar palabras desconocidas en oraciones usando el conocimiento de la fonética
- Dependencia en claves pictóricas, en el tema del cuento o en adivinar las palabras
- Dificultad con la expresión escrita

Cuarto a sexto grado

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

- Dificultad para leer en voz alta (ej., miedo para leer en voz alta frente a compañeros de clase)
- Evitar leer (particularmente por placer)
- Dificultad para leer con fluidez (ej., la lectura es lenta, imprecisa y/o sin expresión)
- Dificultad para decodificar palabras desconocidas en oraciones usando el conocimiento de la fonética
- Adquisición de menos vocabulario debido a lectura independiente reducida
- El uso de palabras menos complicadas en la escritura que son más fáciles de escribir que palabras más apropiadas (ej., “grande” en lugar de “enorme”)
- Dependencia en escuchar más que en leer para comprender

Escuela intermedia y secundaria

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

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

Educación postsecundaria

Algunos estudiantes no serán identificados como individuos con dislexia antes de comenzar la universidad. Los primeros años con dificultades en lectura evolucionan por medio de una fluidez de lectura lenta y dificultosa. Muchos estudiantes experimentarán extrema frustración y fatiga, como resultado de la dislexia, debido a las crecientes demandas de lectura. Al hacer un diagnóstico de dislexia, es esencial evaluar el historial en lectura, la predisposición familiar o genética, y el historial de evaluaciones de un estudiante. Muchos de los comportamientos descritos anteriormente pueden seguir siendo problemáticos junto con los siguientes:

- Dificultad para pronunciar los nombres de personas y lugares, o las partes de las palabras
- Dificultad para recordar nombres de personas y lugares

- Dificultad para recordar palabras
- Dificultad con el vocabulario hablado
- Dificultad para completar las demandas de lectura como parte de los múltiples requisitos de un curso
- Dificultad para tomar notas
- Dificultad con la producción escrita
- Dificultad para recordar las secuencias (ej., fórmulas matemáticas o científicas)

El Apéndice H, Estudiantes con discapacidades preparándose para educación postsecundaria: conozca sus derechos y responsabilidades, se ha incluido para obtener información adicional.

Ya que la dislexia es una discapacidad neurobiológica basada en el lenguaje, la cual persiste a través del tiempo e interfiere con el aprendizaje de un individuo, es fundamental que la identificación e intervención ocurran tan pronto como sea posible.

Dificultades académicas asociadas y otras condiciones

Los comportamientos en las secciones anteriores representan dificultades comunes que pueden exhibir los estudiantes con dislexia. Además, los estudiantes con dislexia pueden tener problemas en la expresión escrita, la comprensión de lectura y de las matemáticas e, incluso, tener otras condiciones y/o comportamientos que se van complicando.

Aparte de los problemas académicos, algunos estudiantes con dislexia pueden presentar otras condiciones y/o comportamientos complejos. Los trastornos coexistentes con dislexia más comunes son trastorno del déficit de atención e hiperactividad (ADHD, por sus siglas en inglés) y trastornos específicos en el desarrollo del lenguaje (Snowling & Stackhouse, 2006, págs. 8 – 9). Algunos estudiantes con dislexia también pueden experimentar ciertos síntomas, tales como ansiedad, ira, depresión, falta de motivación o baja autoestima. En tales casos, es necesario proporcionar servicios de instrucción y/o remisión apropiados para asegurarse que las necesidades de cada estudiante sean satisfechas.

Estas condiciones adicionales pueden tener un impacto significativo sobre la efectividad de la instrucción proporcionada a estudiantes con dislexia. La motivación, en particular, ha demostrado ser crítica para el éxito o fracaso de prácticas educacionales. En cuanto a la motivación, Torgesen dice (según lo citado en Sedita, 2011), “incluso las técnicas educativas técnicamente buenas tienen pocas probabilidades de tener éxito si no podemos asegurar que, la mayoría del tiempo, los estudiantes están comprometidos y motivados para entender lo que leen” (p. 532). Así, al reconocer el esfuerzo extra que deben hacer los estudiantes con dislexia para satisfacer las expectativas de su grado escolar, todos los factores que pueden afectar el aprendizaje deben considerarse al identificar y proporcionar instrucción a estudiantes con dicha condición. El trastorno del déficit de atención e hiperactividad o los síntomas de ansiedad, ira, depresión o baja autoestima pueden disminuir la motivación y compromiso en el aprendizaje del estudiante. Los maestros y padres de familia son responsables de proveer a los estudiantes la confianza y el ambiente que fomenten el compromiso y el éxito.

Bibliografía sobre características comunes y factores de riesgo de la dislexia

- Carreker, S. (2008, September). *Is my child dyslexic?* The International Dyslexia Association. Retrieved from <https://dyslexiaida.org/>.
- Dickman, E., JD. (2017, February). *Do we need a new definition of dyslexia?* The International Dyslexia Association. Retrieved from <https://dyslexiaida.org/>

- Mather, N., & Wendling, B. J. (2012). *Essentials of dyslexia assessment and intervention*. Hoboken, NJ: John Wiley & Sons.
- Moats, L. C., & Dakin, K. E. (2008). *Basic facts about dyslexia and other reading problems*. Baltimore, MD: The International Dyslexia Association.
- Olson, R. K., Keenan, J. M., Byrne, B., & Samuelsson, S. (2014). Why do children differ in their development of reading and related skills? *Scientific Studies of Reading*, 18(1), 38–54.
- Shaywitz, S. (2003). *Overcoming dyslexia: A new and complete science-based program for reading problems at any level*. New York, NY: Alfred A. Knopf.

Bibliografía sobre dificultades académicas asociadas y otras condiciones

- Gooch, D., Snowling, M., & Hulme, C. (2011). Time perception, phonological skills, and executive function in children with dyslexia and/or ADHD symptoms. *The Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 52(2), 195–203.
- Harpin, V., Mazzone, L., Raynaud, J. P., Kahle, J. R., & Hodgkins, P. (2013). Long-term outcomes of ADHD: A systematic review of self-esteem and social function. *Journal of Attention Disorders*. doi:10.1177/1087054713486516
- Kavale, K. A., & Forness, S. R. (1996). Social skill deficits and learning disabilities: A meta-analysis. *Journal of Learning Disabilities*, 29(3), 226–237.
- Klassen, A. F., Miller, A., & Fine, S. (2004). Health-related quality of life in children and adolescents who have a diagnosis of attention-deficit/hyperactivity disorder. *Pediatrics*, 114(5), 541-547.
- Mazzone, L., Postorino, V., Reale, L., Guarnera, M., Mannino, V., Armando, M., Fatta, L., De Peppo, L., & Vicari, S. (2013). Self-esteem evaluation in children and adolescents suffering from ADHD. *Clinical Practice & Epidemiology in Mental Health* 9, 96–102.
- Sawyer, M. G., Whaites, L., Rey, J., Hazell, P. L., Graetz, B. W., & Baghurst, P. (2002). Health-related quality of life of children and adolescents with mental disorders. *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry* 41(5), 530–537.
- Sedita, J. (2011). Adolescent literacy: Addressing the needs of students in grades 4–12. In J. R. Birsh (Ed.), *Multisensory teaching of basic language skills* (3rd ed., p. 532). Baltimore, MD: Paul H. Brookes Publishing.
- Snowling, M. J., & Stackhouse, J. (2006). *Dyslexia, speech, and language: A practitioner's handbook* (2nd ed.). Hoboken, NJ: John Wiley & Sons.

II. Evaluación

Visión general del Capítulo II

El propósito del Capítulo II es clarificar un poco más los siguientes tópicos relacionados con el chequeo de la dislexia:

- Definición del chequeo universal
- Administración de los instrumentos de chequeo
- Interpretación de los resultados del chequeo
- Acciones recomendables para un monitoreo continuo

La Parte A del Capítulo II cubrirá la definición del chequeo universal, así como los requisitos locales, estatales y federales relacionados con la dislexia y con los trastornos relacionados, incluyendo el requisito llamado *Child Find* establecido bajo la Ley sobre Individuos con Discapacidades Educativas (ley IDEA).

La Parte B tratará sobre la administración de los instrumentos requeridos en el chequeo de los estudiantes de kindergarten y primer grado.

La Parte C cubrirá cómo la interpretación de los resultados del chequeo afecta las decisiones que tomará la escuela para determinar cuándo un estudiante estaría en riesgo de tener dificultades en lectura, incluyendo dislexia y trastornos relacionados.

La Parte D tratará el monitoreo continuo de los estudiantes a lo largo de su vida académica.

Parte A: El chequeo universal y los requisitos estatales y federales

La importancia del chequeo temprano

Si la brecha sobre desempeño que persiste entre estudiantes con dislexia y lectores típicos debería reducirse, o incluso cerrarse, la intervención en lectura tiene que implementarse a edad temprana, cuando los niños están todavía desarrollando las bases principales en el aprendizaje de la lectura. La brecha sobre desempeño que persiste conlleva serias consecuencias para los lectores con dislexia, incluyendo bajos porcentajes de graduación de la secundaria (high school), altos niveles de desempleo y bajos sueldos debido a bajos logros universitarios. La implementación temprana de programas de lectura eficaces, incluso desde prescolar y kindergarten, ofrece el potencial de reducir e incluso cerrar la brecha sobre desempeño entre los lectores con dislexia y sin ella, y de acercar sus trayectorias a lo largo de los años.

—Ferrer, et al., Achievement Gap in Reading Is Present as Early as First Grade and Persists through Adolescence, 2015

La pronta identificación de estudiantes con dislexia, junto con los programas de intervención temprana que les corresponden, tendrán implicaciones significativas para su éxito académico posterior. En el libro *Straight Talk about Reading* de Hall y Moats (1999), las autoras afirman lo siguiente:

- La identificación temprana es muy importante porque mientras más pronto suceda la intervención, más fácil llega el remedio.

- Medidas de chequeo de bajo costo identifican a niños en riesgo que están a la mitad del año escolar en kindergarten, con un 85 por ciento de precisión.
- Si la intervención no se ofrece antes de los ocho años de edad, la probabilidad de mantener dificultades de lectura que se extienden hasta la secundaria alcanza un 75 por ciento (pp. 279–280).

La investigación sigue apoyando la necesidad de la identificación y evaluación temprana (Birsh, 2018; Sousa, 2005; Nevills & Wolfe, 2009). El crecimiento rápido del cerebro y su capacidad de respuesta a la instrucción en los primeros años hacen que el tiempo, desde el nacimiento hasta los ocho años, sea crítico para el desarrollo de la lectura (Nevills & Wolfe, 2009). Ciertas características asociadas con problemas de lectura se conectan con el lenguaje hablado. Las dificultades en niños pequeños pueden ser evaluadas a través de chequeos de la conciencia fonética y de otras destrezas asociadas (Sousa, 2005). Además, Eden (2015) señala que “cuando la intervención apropiada existe en etapas tempranas, no sólo es más efectiva, sino que también aumenta las posibilidades de librar al niño de consecuencias negativas secundarias asociadas con sus fallas en lectura, como la disminución de la confianza en sí mismo y la depresión”.

Es esencial tener presente la información anterior para checar a los estudiantes, en cuanto a dislexia y trastornos relacionados, en las etapas tempranas de su vida escolar.

Requisitos estatales

En el 2017, la 85ª Legislatura de Texas aprobó la propuesta de ley de la Cámara de Representantes 1886, que modificaba el Código de Educación de Texas (TEC) sección 38.003, Chequeo y Tratamiento de la Dislexia,¹ para requerir que todos los estudiantes de escuelas públicas de kindergarten y primer grado sean evaluados en cuanto a dislexia y trastornos relacionados. Adicionalmente, la ley establece que todos los estudiantes más allá del primer grado sean checados o examinados según se juzgue apropiado.

En respuesta a los requisitos de chequeo de la propuesta de ley 1886, el consejo de educación modificó su estatuto en el Título 19 del Código Administrativo de Texas, sección 74.28, Estudiantes con Dislexia y Trastornos Relacionados. Aunque este estatuto habla principalmente de evaluación e identificación de un estudiante con dislexia o trastornos relacionados, también se refiere a que las evaluaciones sólo sean realizadas por individuos calificados y con el debido entrenamiento. Los lineamientos con respecto al chequeo requerido para estudiantes de kindergarten y primer grado se incluyen en la Parte B de este capítulo.

Una ley estatal relacionada añade un rubro adicional a los requisitos de chequeo de estudiantes de escuelas públicas. El Código de Educación de Texas, sección 28.006, Diagnóstico en Lectura, requiere que cada distrito escolar administre a los estudiantes en kindergarten, primero y segundo grado un instrumento de lectura para evaluar el desarrollo y comprensión de lectura de los estudiantes. Esta ley requiere también que los distritos escolares administren un instrumento de lectura al inicio del séptimo grado a los estudiantes que no demostraron un desempeño en lectura satisfactorio en la prueba estatal de lectura de sexto grado. La ley requiere que cada distrito escolar evalúe a los estudiantes de kindergarten usando un instrumento de lectura adoptado por el comisionado o un instrumento de lectura alternativo aprobado por él mismo. El comisionado debe de adoptar una lista de instrumentos de lectura que un distrito escolar pueda optar para evaluar el desarrollo y comprensión de lectura de los estudiantes. Los distritos tienen permitido usar un instrumento de lectura diferente a los adoptados por el comisionado para la evaluación

¹ Para tener acceso al texto completo de las leyes y reglamentos estatales referidos en este capítulo, dirigirse por favor al Apéndice C, Leyes y Reglamentos del Estado Relacionados con Dislexia.

de primero, segundo y séptimo grado solamente cuando un comité a nivel del distrito adoptó instrumentos de lectura adicionales. El Código de Educación de Texas, sección 28.006(d), requiere que cada distrito reporte los resultados de estos instrumentos de lectura a la mesa directiva del distrito, a TEA y a los padres o tutores de cada estudiante.

Además, se requiere que cualquier distrito escolar notifique a los padres o tutores de cada estudiante de kindergarten, primer grado o segundo grado identificado de estar en riesgo por asuntos de dislexia u otros problemas de lectura a partir de los resultados de los instrumentos de lectura. En correspondencia con la norma 28.006(g) del Código de Educación de Texas, un programa intensivo de instrucción en lectura tiene que ofrecerse a estos estudiantes.

¿Es lo mismo el chequeo de dislexia bajo la sección 38.003 del Código de Texas que el diagnóstico temprano de lectura bajo la sección 28.006 del mismo código?

La respuesta a esta pregunta no es tan simple. Los distritos escolares tienen que satisfacer los requisitos de las secciones 28.006 y 38.003 del Código de Educación de Texas, las cuales se refieren, al menos en parte, al chequeo temprano de la dislexia. ***Si un distrito desea usar un instrumento único para satisfacer los requisitos tanto de la sección 28.006 como de la sección 38.003, el distrito puede, pero no se le obliga, a que lo haga.***

Es importante hacer notar que la sección 38.003 del Código de Educación de Texas aplica solamente al chequeo de dislexia y trastornos relacionados con estudiantes en kindergarten y primer grado, mientras que la sección 28.006 del código cubre diagnósticos generales en lectura con estudiantes en kindergarten y en los grados 1º, 2º y 7º. Los distritos que deciden usar un instrumento para satisfacer los requisitos tanto del chequeo de dislexia como del diagnóstico temprano de lectura en kindergarten y primer grado tienen que seguir administrando instrumentos de lectura a todos los estudiantes de segundo grado y a los estudiantes de séptimo grado que no demostraron un desempeño exitoso en la prueba estatal de lectura de sexto grado.

La lista actual de instrumentos de lectura aprobados satisfacen los requisitos de la sección 28.006 del Código de Educación de Texas y está disponible en la página de internet de TEA en <https://tea.texas.gov/WorkArea/DownloadAsset.aspx?id=51539609421>. Los instrumentos de lectura aprobados incluyen los elementos requeridos para el chequeo de dislexia. Estos instrumentos van a satisfacer los requisitos tanto del diagnóstico temprano en lectura bajo la sección 28.006 del Código de Educación de Texas como del chequeo de dislexia bajo la sección 38.003 del mismo código. Esto permite a los distritos y a las escuelas autónomas que usen un instrumento de la lista aprobada para satisfacer ambos requisitos si eligen hacer tal cosa.

Si se determina que no hay fondos económicos disponibles para los instrumentos de lectura de uso temprano bajo la sección 28.006 del Código de Educación de Texas, los distritos no están obligados a notificar a los padres o tutores o a implementar el programa intensivo de lectura. Sin embargo, los distritos y las escuelas autónomas **tienen** que checar a todos los estudiantes de kindergarten y de primer año en cuanto a dislexia y a trastornos relacionados sin importar la disponibilidad de fondos.

Si bien este capítulo trata principalmente sobre el chequeo requerido bajo la sección 38.003 del Código de Educación de Texas para kindergarten y primer grado, el chequeo y monitoreo continuo de *todos los estudiantes* debe hacerse regularmente de acuerdo con los distritos, el estado, y las leyes federales y sus procedimientos.

Requisitos federales—*Child Find*

Además de los requisitos estatales y locales para checar e identificar estudiantes que pudieran estar en riesgo de dislexia, hay también leyes y regulaciones federales de carácter general para identificar estudiantes con discapacidades, comúnmente referidas como *Child Find*. Este conjunto de disposiciones legales (*Child Find*) es parte de la ley IDEA, una ley federal que requiere, en parte, que los estados tengan procedimientos vigentes para la identificación y diagnóstico de niños con discapacidades que pudieran requerir educación especial y servicios relacionados. El propósito de la ley IDEA es asegurar una educación pública gratuita y apropiada para los niños con discapacidades (20 U.S.C. §1400(d); 34 C.F.R. §300.1). Debido a que un estudiante del cual se sospecha que pueda tener dislexia puede ser un estudiante con una discapacidad bajo IDEA, el Acta *Child Find* incluye a estos estudiantes. Por lo tanto, al referir y evaluar a los estudiantes de los cuales se sospecha que puedan tener dislexia, los distritos escolares deben seguir los procedimientos para realizar una evaluación individual e inicial completa (FIEE, por sus siglas en inglés) bajo IDEA.

Otra ley federal que afecta a los niños con discapacidades en escuelas públicas es la sección 504 del Acta de Rehabilitación de 1973, comúnmente referida como sección 504. Bajo la sección 504, las escuelas públicas tienen que tratar de identificar y ubicar a cada individuo calificado con una discapacidad que resida en su jurisdicción y de notificarles a ellos y/o a sus padres de los requisitos de la sección 504.

Chequeo de dislexia

Chequeo universal

Para los propósitos de este capítulo, el chequeo se define como una medida universal que se administra a **todos** los estudiantes por personal calificado para determinar qué estudiantes están en riesgo de tener dislexia o problemas de lectura y/o trastornos relacionados. El chequeo no es un examen formal.

Los tiempos del chequeo

La sección 38.003 del Código de Educación de Texas establece que los estudiantes de kindergarten sean checados al final del año escolar. En la programación de los instrumentos de chequeo de kindergarten, los distritos y las escuelas autónomas deben considerar las preguntas de la Figura 2.1 que sigue.

Figura 2.1. Consideraciones de la programación local del chequeo de dislexia

- ¿Se ha ofrecido tiempo de instrucción adecuado durante el año escolar?
- ¿Se ha ofrecido tiempo adecuado para reunir datos antes de que termine el año escolar?
- ¿Cómo se combinará el tiempo de administración del instrumento de chequeo con los tiempos de administración de otras evaluaciones requeridas?
- ¿Se ha ofrecido suficiente tiempo para informar por escrito a los padres de los resultados del instrumento de lectura y si el estudiante está en riesgo de dislexia u otros problemas de lectura?
- ¿Se ha ofrecido tiempo adecuado para que los maestros ofrezcan intervención apropiada al estudiante?
- ¿Se ha ofrecido suficiente tiempo para la toma de decisiones con respecto a los siguientes pasos en el proceso de chequeo?

La sección 38.003 del Código de Educación de Texas no menciona en forma explícita cuándo tienen que ser checados los estudiantes de primer grado. El Consejo de Educación Estatal, mediante la aprobación de la norma que requiere adherencia a este manual (Código Administrativo de Texas, sección 74.28), ha determinado que los estudiantes de primer grado tienen que pasar un chequeo a más tardar a mediados del año escolar. El chequeo de los estudiantes de primer grado puede iniciarse en cualquier fecha del otoño según lo juzgue pertinente el maestro. El chequeo del primer grado tiene que concluirse **a más tardar el 31 de enero de cada año**.

El período de chequeo de primer grado está diseñado para asegurar que los estudiantes sean checados apropiadamente y, si es necesario, tengan un examen más a fondo de tal manera que los problemas de lectura sean tratados a tiempo. Debido a que kindergarten no es obligatorio en el estado de Texas, algunos estudiantes no estarían inscritos en una escuela y por lo mismo no habrían tenido un chequeo antes del primer grado. Una espera prolongada en el primer año retrasaría la intervención temprana en forma crítica en aquellos estudiantes en riesgo de tener dislexia o problemas de lectura. El chequeo de estudiantes de primer grado a mediados del año escolar asegurará que exista suficiente tiempo para la recolección de datos, revisión, intervención temprana, etc., a fin de satisfacer las necesidades de los estudiantes. Llevar a cabo el chequeo de primer grado a más tardar a mediados del año escolar permitirá que los distritos y escuelas autónomas completen el proceso de evaluación con suficiente tiempo para que las intervenciones sean ofrecidas a los estudiantes antes de que terminen el primer grado.

Otros trastornos relacionados

Es importante señalar que, aunque la sección 38.003 del Código de Educación de Texas requiere que todos los estudiantes en kindergarten y en primer grado sean checados por dislexia y trastornos relacionados, al momento de la actualización de este manual se determinó que no hay instrumentos de chequeo apropiados a nivel de grado escolar para disgrafía y los otros trastornos relacionados que se han identificado. Para más información, favor de ir al Capítulo V: Disgrafía.

Requisitos locales del distrito

Cada distrito puede tener políticas y procedimientos adicionales en vigencia sobre chequeos y examen de estudiantes por dislexia y trastornos relacionados. Diríjase a la página de internet del distrito que le corresponda o a la oficina administrativa para obtener mayor información sobre disposiciones locales; también puede buscar información específica de su distrito o escuela autónoma mediante el uso del documento *Legal Framework for the Child-Centered Special Education Process* accesible en <http://framework.esc18.net/>.

Parte B: Chequeo universal en kindergarten-grado 1º: administración

El chequeo de la dislexia es una herramienta de identificación de niños que están en riesgo debido a esta discapacidad que afecta el aprendizaje, particularmente en los años de educación preescolar, kindergarten o primer grado. Esto significa que el chequeo no es un “diagnóstico” de la dislexia. Por el contrario, la evaluación identifica “variables de predicción” que indican señales de alarma, de tal modo que los padres y maestros puedan intervenir con rapidez y en forma efectiva.

—Richard Selznick, *Dyslexia Screening: Essential Concepts for Schools and Parents*, 2015

La importancia de la intervención temprana en estudiantes que tienen problemas de lectura no puede exagerarse. Para que la intervención temprana pueda darse, un estudiante primero tiene que ser identificado en riesgo de dislexia o de otro problema en lectura. Aunque ocurrió que por un tiempo algunos educadores retardaban la identificación de los problemas de lectura hasta que los estudiantes estuvieran a mediados de su educación primaria, investigaciones recientes han alentado que se haga la identificación de niños en riesgo de dislexia y de problemas en lectura “antes, o al menos, al comienzo de la instrucción formal de lectura” (Catts, 2017).

El requisito en la sección 38.003 del Código de Educación de Texas referente a que todos los estudiantes de kindergarten y primer grado sean chequeados por dislexia y trastornos relacionados está apegado a este cambio de identificación de estudiantes en riesgo de dislexia y de problemas de lectura cuando éstos están al comienzo de su educación formal. El chequeo universal generalmente mide la lectura o las destrezas relacionadas con la lectura y escritura, como el reconocimiento sonido-símbolo, el conocimiento de las letras, la conciencia fonológica y otras destrezas. La Asociación Internacional de Dislexia (2017) describe los instrumentos de chequeo como sigue:

Las medidas de chequeo, por definición, típicamente son exámenes breves de una destreza o habilidad que resulta ser un predictor significativo de un resultado posterior. Las medidas de evaluación están designadas para diferenciar con rapidez a estudiantes en uno de dos grupos: 1) aquellos que necesitan intervención y 2) aquellos que no. Una medida de chequeo necesita enfocarse en destrezas específicas que estén altamente correlacionadas con medidas más amplias de aprovechamiento en lectura que arroje como resultado una clasificación muy precisa de los estudiantes.

—International Dyslexia Association, *Universal Screening: K-2 Reading*, 2017

Instrumentos de chequeo

Aunque los instrumentos de chequeo pueden medir las destrezas y habilidades de los estudiantes en distintos grados escolares, esta sección está dedicada a la discusión de los instrumentos que pueden satisfacer los requisitos de chequeo de dislexia en estudiantes de kindergarten y primer grado. Como ya se dijo, en el momento de actualización de este manual se determinó que no hay instrumentos apropiados de chequeo a nivel de grado escolar sobre disgrafía y otros trastornos relacionados que se han identificado. En consecuencia, el enfoque de esta sección está en los instrumentos de chequeo de dislexia y de problemas en lectura.

Es importante que los instrumentos de chequeo sean precisos y detallados; sin embargo, éstos no necesitan ser tan detallados como un diagnóstico completo e individualizado. Con esto en mente, varios tipos de instrumentos que reúnen los criterios que siguen pueden usarse para checar casos de dislexia.

Para el desarrollo de los criterios empleados sobre los instrumentos de chequeo de dislexia y otros problemas de lectura para kindergarten y primer grado, fue importante diferenciar entre las destrezas y comportamientos apropiados para cada grado escolar. Además, teniendo una población considerable de estudiantes EL (aquellos que están aprendiendo inglés) en Texas, fue esencial considerar el uso de instrumentos de chequeo en español. En consecuencia, criterios tanto para la población que habla inglés como para la que habla español están incluidos.

Criterios del chequeo

Sin tomar en cuenta el lenguaje primario del estudiante, los instrumentos usados para checar la dislexia y otros problemas de lectura tienen que incluir las destrezas descritas en la Figura 2.2 que sigue.

Figura 2.2. Criterios para los instrumentos de chequeo en inglés y español	
Kindergarten	Primer grado
<ul style="list-style-type: none">• Conocimiento fonético de las letras o fluidez nombrando las letras• Conciencia fonológica	<ul style="list-style-type: none">• Lectura de palabra acertadamente o con fluidez• Conciencia fonológica

Aunque se espera que la selección del instrumento de chequeo mida cada una de las destrezas identificadas arriba, es importante que los individuos que administren el instrumento de chequeo documenten los comportamientos del estudiante observados durante la aplicación del instrumento. Una lista de los comportamientos que podrían observarse durante la administración del chequeo y de los cuales debe haber documentación están incluidos en la Figura 2.3 que sigue.

Figura 2.3. Comportamientos del estudiante observados durante el chequeo
<ul style="list-style-type: none">• Falta de automaticidad• Dificultad al decir palabras de derecha a izquierda• Adivinación• Autocorrección• Falta de habilidad para enfocarse en la lectura• Conductas evasivas

Otros criterios

Además de los criterios de las destrezas identificadas en la Figura 2.2, otros criterios deben considerarse al seleccionar un instrumento de chequeo. El uso de instrumentos de chequeo aprobados puede llevarse poco tiempo en su administración y ser efectivo económicamente hablando. Los instrumentos tuvieron que haber demostrado validación, confiabilidad y estandarización. También deben de incluir indicadores distintos para la identificación de los estudiantes tanto por si están en riesgo de dislexia y otros problemas de lectura como por si no lo están. Los instrumentos de evaluación tienen que ofrecer instrucciones estandarizadas en cuanto a la administración, así como indicaciones claras para el administrador sobre calificaciones y la interpretación de los indicadores o resultados. Además, cada instrumento de chequeo tiene que incluir entrenamiento adecuado para educadores en cuanto a la forma de administrar el instrumento e interpretar los resultados.

Selección del instrumento de chequeo apropiado

Los instrumentos de chequeo tienen que incluir una medida para cada destreza referida anteriormente. Se espera que periódicamente, el Comisionado de Educación solicite que se presenten instrumentos de chequeo en inglés y español que cumplan con los criterios establecidos. Los instrumentos que cumplan

cada criterio serán incluidos en la Lista de instrumentos de lectura del comisionado. Un distrito o una escuela autónoma tiene que seleccionar uno de los instrumentos de la lista del comisionado para usarlo. Para determinar qué instrumento de chequeo usar, un distrito o escuela autónoma tiene que considerar el lenguaje primario del estudiante y otros factores que determine el distrito local o la escuela.

Administración de los instrumentos de chequeo

¿Quién puede administrar el chequeo de dislexia?

Un distrito o escuela autónoma tiene que asegurarse de cuáles son los individuos calificados y debidamente entrenados que pueden administrar e interpretar los resultados del instrumento de chequeo elegido. Debe hacerse notar que un ayudante del maestro no califica para administrar ni para interpretar el instrumento de chequeo de dislexia. Los individuos que administran e interpretan el instrumento tienen que, como mínimo, cumplir los siguientes criterios:

- Persona que está certificada o tiene una licencia en dislexia; o
- Maestro que cuenta con un certificado válido de kindergarten y de primer grado.
(Para una lista de las certificaciones actuales de kindergarten y primer grado, visite la siguiente página de internet sobre certificación de educadores en <https://tea.texas.gov/texas-educators/certification>.)

PRÁCTICA RECOMENDABLE: Siempre que sea posible, el maestro de clase del estudiante debe ser quien administre el instrumento de chequeo de dislexia y problemas de lectura.

Entrenamiento

La persona que administra e interpreta el instrumento de chequeo tiene que recibir entrenamiento designado específicamente para el instrumento seleccionado en cuanto a lo siguiente:

- Características de la dislexia y otros problemas de lectura
- Interpretación de los resultados del chequeo y de los indicadores de riesgo, así como decisiones sobre la ubicación del estudiante y los servicios que requiere.

Cuándo administrar el chequeo de dislexia/lectura

Los distritos y las escuelas autónomas tienen que implementar un programa de chequeo que incluya cada uno de estos puntos:

- Chequeo de **cada** estudiante en kindergarten al final del año escolar
- Chequeo de **cada** estudiante en primer grado a más tardar el 31 de enero

Para más información sobre consideraciones acerca de la planeación del chequeo de dislexia obligatorio, por favor referirse a la Parte A, Evaluación de dislexia, p. 10.

Parte C—Chequeo universal: kindergarten-grado 1º: interpretación

La importancia de la intervención a tiempo no puede verse como una exageración. Intervenir pronto, antes de que las dificultades se tornen muy difíciles, ofrece la mejor esperanza para obtener resultados exitosos y prevenir deficiencias prolongadas. El propósito del chequeo es ayudar a identificar, lo más pronto posible, a los estudiantes en riesgo de dislexia y de otros problemas de lectura, de tal manera que se proporcione la

intervención dirigida que se requiera. El chequeo por sí solo nunca ofrecerá resultados de una mejoría a los estudiantes. El chequeo tiene que conducir a una instrucción efectiva para que ésta sea útil. En consecuencia, una vez que el chequeo ha sido administrado, los siguientes pasos son analizar los resultados, identificar los niveles de riesgo de cada estudiante y tomar decisiones fundamentadas. Los siguientes pasos son ampliamente categorizados de la siguiente forma: referido a un diagnóstico, implementación de intervención dirigida y/o continuación con la instrucción fundamental.

Hay varios factores importantes a considerar al momento de interpretar resultados del chequeo. En primer lugar, es importante recordar que no hay calificaciones en las pruebas que invariablemente identifican la dislexia. Ésta es un trastorno neurobiológico que existe dependiendo del grado de severidad. De forma similar a la diabetes o a la hipertensión, la dislexia se identifica con base en qué tan lejos se ubica la condición de la persona a partir del rango promedio. Esto hace que la identificación de dislexia sea más problemática que identificar otro tipo de discapacidades.

En segundo lugar, es importante no olvidar la definición y las metas del chequeo. El propósito del chequeo es diferenciar a un grupo pequeño de individuos que pudieran estar en riesgo de dislexia. La evaluación, por definición, no debe ser nunca la determinación final de si un estudiante tiene dislexia. En consecuencia, las herramientas del chequeo deben ser breves, eficientes y efectivas en términos económicos. Consideraciones subsecuentes de otros datos e información sobre el grupo pequeño pueden tomarse en cuenta para determinar los siguientes pasos a seguir. Sin embargo, es importante recordar que “chequeo” representa el primer paso en el proceso. La remisión e identificación de dislexia bajo IDEA, debe ser una tarea individualizada y basada en múltiples piezas de información, incluyendo los mismos resultados del chequeo.

Al igual que sucede con cualquier evaluación, es importante que la escuela administre e interprete el instrumento de chequeo con fidelidad. Las herramientas de chequeo usan criterios con una referencia normativa que establece parámetros obtenidos por la empresa que desarrolla la herramienta. Tales parámetros son utilizados para agrupar estudiantes en categorías (ej., en riesgo o no en riesgo) con base en los resultados de la herramienta de chequeo. Los distritos y las escuelas autónomas tienen que adherirse a esos parámetros establecidos en el instrumento de chequeo de la empresa que lo desarrolla.

En general, los estudiantes que tienen una calificación más baja que el parámetro determinado por el instrumento son considerados “en riesgo” de dislexia, mientras que los estudiantes que obtienen una calificación más alta que el parámetro son considerados “sin riesgo” en dislexia. Sin embargo, es importante señalar que el riesgo se comporta como un contínuum y siempre es posible obtener resultados positivos erróneos (estudiantes que arrojan resultados de estar en riesgo cuando no lo están) o negativos erróneos (estudiantes que parecen no estar en riesgo cuando sí lo están). En consecuencia, un monitoreo del progreso continuo permanente, así como una revisión constante de los datos, es importante. Cualquier estudiante puede ser referido para una evaluación individual e inicial completa bajo IDEA, en cualquier momento sin importar los resultados del instrumento de chequeo.

Los estudiantes que quedan muy abajo del parámetro tienen una probabilidad bastante alta de estar en riesgo de dislexia, mientras que ocurre lo contrario con aquellos estudiantes que quedan muy arriba del parámetro. La decisión de lo que debe hacerse después es muy fácil en aquellos estudiantes cuyos resultados quedan en los puntos extremos del contínuum. Los estudiantes que quedan muy arriba del parámetro pueden considerarse de bajo riesgo en dislexia y es muy poco probable que necesiten intervención o evaluación adicional. Los estudiantes que quedan muy abajo del parámetro deben ser considerados de alto riesgo en dislexia.

Para aquellos estudiantes que han sido identificados en riesgo de dislexia, la escuela debe ofrecer la intervención dirigida por parte del personal apropiado según lo determine el distrito escolar o la escuela autónoma. El distrito o la escuela también deben continuar la recolección de datos y el proceso de evaluación descrito en el Capítulo III, Procedimientos para la evaluación e identificación de estudiantes con dislexia. Es importante señalar que el uso de un proceso de intervención en niveles, tal como la respuesta a la intervención (RTI, por sus siglas en inglés) no tiene que ser usado para retrasar o negar una evaluación de dislexia, especialmente cuando las observaciones de los padres o del maestro muestran las características típicas de la dislexia.

Para aquellos estudiantes que caen cerca del parámetro, más información sería necesaria para tomar una decisión más precisa sobre la necesidad de referir al estudiante a un diagnóstico, la implementación de intervenciones dirigidas con monitoreo del progreso o la continuación de la instrucción fundamental nada más. La recopilación de datos ofrecerá esta información adicional.

Recopilación de datos del chequeo

Tanto la información cuantitativa como la cualitativa son componentes muy importantes en el proceso de chequeo. Ejemplos de información cuantitativa y cualitativa usada en la determinación de los siguientes pasos a seguir están disponibles en la Figura 2.4.

Figura 2.4. Fuentes de información y ejemplos de datos del chequeo	
Información cuantitativa	Información cualitativa
<p>Resultados de—</p> <ul style="list-style-type: none"> • Instrumentos actuales de chequeo • Instrumentos previos de chequeo • Evaluaciones formales e informales de lectura en el salón de clases • Evaluaciones breves y dirigidas de destrezas adicionales 	<ul style="list-style-type: none"> • Observación del estudiante durante el chequeo (Ver Figura 2.3, Comportamientos del estudiante observados durante el chequeo) • Otras observaciones del progreso del estudiante • Observaciones del maestro • Opiniones del padre/tutor (ej., historial familiar, destrezas de lenguaje tempranas) • Muestra actual del trabajo del estudiante • Muestras del trabajo en grados anteriores • Historial de intervenciones

Para los estudiantes que caen cerca del parámetro, la implementación de intervención dirigida de corta duración con monitoreo progresivo es una forma de determinar si una evaluación adicional es necesaria. Los maestros y administradores deben ser conscientes de que el chequeo para determinar riesgos es un proceso continuo. Las decisiones tomadas con base en un instrumento de chequeo que funcione solamente con una sola medición en el tiempo deben ser siempre reconsideradas y modificadas a partir de la presencia de más información recopilada mientras se continua con la instrucción. Ver Parte D de este capítulo, Prácticas recomendables para un monitoreo continuo, para más información.

Los datos del chequeo deben compartirse siempre con los padres del estudiante. Los datos también deben ser usados por maestros y personal administrativo de la escuela para guiar la instrucción en el salón de clases. Cuando un porcentaje grande de estudiantes cae abajo del parámetro (estudiantes con riesgo de

dislexia), ello indica la necesidad de revisar la programación de instrucción y de actividades de práctica, así como el entrenamiento de maestros en cuanto a una instrucción de lectura efectiva y explícita.

Interpretación de datos

Un equipo calificado se requiere para revisar toda la información que ayude a tomar decisiones bien fundadas acerca de si un estudiante exhibe características que muestren dislexia. Este equipo tiene que ser integrado por individuos que:

- tengan conocimiento del estudiante;
- estén entrenados apropiadamente en la administración de la herramienta de chequeo;
- estén entrenados para interpretar los resultados cualitativos y cuantitativos del proceso de chequeo; y
- reconozcan las características de la dislexia.

El equipo puede consistir en el maestro regular del estudiante, el especialista en dislexia, la persona que hace el chequeo, un representante del comité LPAC (*Language Proficiency Assessment Committee*), si fuese apropiado, y en un miembro de administración de la escuela.

Es importante recordar que, en cualquier punto del proceso de revisión de datos, se puede iniciar una remisión para un FIEE bajo IDEA. Los padres también tienen el derecho de solicitar un FIEE en cualquier momento. Sin importar el proceso establecido para el chequeo y la revisión de datos, siempre que los datos acumulados indiquen que el estudiante sigue batallando con uno o más de los componentes de lectura, a pesar del ofrecimiento de medidas de instrucción e intervención adecuadas, el estudiante debe ser remitido para una evaluación individual e inicial completa bajo IDEA.

Figura 2.5
Chequeo universal y evaluación de datos de riesgo de lectura

En kindergarten y primer grado, el chequeo universal de lectura y dislexia se administra según lo requerido por TEC §28.006 y §38.003(a)

- A los estudiantes de kindergarten se les debe administrar un instrumento de lectura al comienzo del año escolar (BOY, por sus siglas en inglés) y se les puede administrar un instrumento de lectura a mediados de año escolar (MOY, por sus siglas en inglés) y al final del año escolar (EOY, por sus siglas en inglés)
- Los estudiantes de kindergarten deben recibir el chequeo de dislexia al final del año escolar.
- A los estudiantes de primer grado se les debe administrar un instrumento de lectura en BOY y se les puede administrar un instrumento de lectura en MOY y EOY.
- Los estudiantes de primer grado deben recibir el chequeo de dislexia a más tardar el 31 de enero.

¿El chequeo muestra que el estudiante PUEDE estar en riesgo de tener dificultades de lectura?

NO

Continuar con la instrucción de lectura fundamental a nivel de grado basada en evidencia. (Nivel 1)

Sí

Recopilar y revisar datos cuantitativos y cualitativos sobre el estudiante (Véanse las figuras 2.3 y 2.4)

¿El análisis muestra que el estudiante exhibe características de dislexia u otras discapacidades específicas de aprendizaje?

NO

Continúe con la instrucción de lectura fundamental a nivel de grado, basada en evidencia (Nivel 1) y proporcione cualquier otra intervención apropiada a diferentes niveles.

Sí

Obtener el consentimiento de los padres y realizar **una evaluación inicial e individual completa (FIIE)** dentro de los 45 días escolares posteriores a la fecha del consentimiento de los padres, mientras continúa proporcionando instrucción de lectura fundamental basada en evidencia a nivel de grado (Nivel 1) y proporcionando intervenciones apropiadas a diferentes niveles. El comité de ARD (incluido el padre) se reúne para revisar los resultados de la FIIE.

Véase la figura 3.8

Parte D: Prácticas recomendables para un monitoreo continuo

Un monitoreo continuo del progreso permite a los educadores evaluar el desempeño académico de los estudiantes para evaluar su respuesta a la instrucción que se apoya en evidencias. El monitoreo del progreso también se usa para tomar decisiones de diagnóstico sobre instrucción dirigida adicional que pudiera ser necesaria para el estudiante.

Aunque algunos estudiantes de kindergarten y de primer grado no parezcan estar en riesgo de dislexia en un principio a partir de los resultados del chequeo, ellos pudieran estar en riesgo real. Los estudiantes que han aprendido a compensar —de alguna forma— su falta de habilidad en lectura y los estudiantes doblemente excepcionales (ver explicación más abajo) son dos grupos que en un principio pudieran no aparecer en riesgo de dislexia con base en los resultados del instrumento de chequeo.

Compensación

Algunos estudiantes de mayor edad, al principio no parecen mostrar características de tener dislexia. Ellos pudieran demostrar una lectura relativamente precisa, pero no fluida.

La consecuencia está en que estos niños de mayor edad que tienen dislexia pueden parecer que tienen un desempeño relativamente bueno en una prueba de lectura de palabras o de decodificación; en estas pruebas, el crédito se obtiene independientemente de cuánto tiempo le lleva al individuo responder o si las fallas iniciales al leer se corrigen más adelante.

—Shaywitz, S.E., Morris, R., Shaywitz, B.A., *The Education of Dyslexic Children from Childhood to Young Adulthood*, 2008

Tener conciencia de este patrón en el desarrollo es muy importante en el diagnóstico de niños de mayor edad, de adultos jóvenes y de individuos más grandes. Según Shaywitz, et al., el examen de la fluidez en lectura y de la velocidad al leer ofrece información más precisa de estos estudiantes.

Doblemente excepcionales

Los estudiantes doblemente excepcionales podrían inicialmente no parecer estar en riesgo de dislexia. El término doblemente excepcional (también aparece como 2e, por influjo del inglés) se usa para describir a estudiantes que al mismo tiempo son dotados intelectualmente y discapacitados en aprendizaje, lo que podría incluir a estudiantes con dislexia. Los padres y los maestros podrían no darse cuenta ya sea del aspecto de ser dotado o de la dislexia en un estudiante, pues la dislexia puede enmascarar el ser dotado o el ser dotado puede enmascarar la dislexia.

El documento de la Asociación Internacional de Dislexia, *Gifted and Dyslexic: Identifying and Instructing the Twice Exceptional Student Fact Sheet* (2013), identifica las siguientes características comunes de los estudiantes doblemente excepcionales:

- Vocabulario oral superior
- Ideas y opiniones avanzadas
- Altos niveles de creatividad y habilidad para resolver problemas
- Ser extremadamente curiosos, imaginativos e inquisitivos
- Destrezas verbales y conductuales inconsistentes
- Claros altibajos en pruebas de perfil cognitivo

- Amplia variedad de intereses no relacionados con la escuela
- Talento específico o incontenibles áreas de interés
- Sentido del humor particular

Para más información sobre estudiantes doblemente excepcionales, ver Capítulo IV, Componentes críticos de instrucción de dislexia basados en evidencias.

Para una descripción de factores de riesgo comunes en dislexia que puede ser visto en estudiantes de mayor edad, referirse al Capítulo I, Definiciones y características de la dislexia.

Prácticas recomendables acerca del monitoreo en curso

Es muy importante que las escuelas continúen el monitoreo de los estudiantes en segundo grado y años posteriores debido a factores de riesgo que son comunes en casos de dislexia. De acuerdo con la sección 38.003(a) del Código de Educación de Texas, los distritos escolares **TIENEN** que evaluar la presencia de dislexia y/o discapacidades de aprendizaje en estudiantes en momentos oportunos. Las herramientas gratuitas aprobadas por el comisionado de educación a partir del año escolar 2021-2022 pueden ayudar a los distritos a medir el desarrollo de lectura de los estudiantes en primer y segundo grados. Para obtener más información sobre estas herramientas, consulte la Guía de Selección de Herramientas de Datos de la Primera Infancia de TEA y/u otras discapacidades de aprendizaje. Las escuelas deben tener presente que un estudiante pudo haber llegado a la escuela intermedia o a la escuela secundaria sin haber sido nunca checado, diagnosticado o identificado; sin embargo, es posible que el estudiante tenga dislexia o un trastorno relacionado. Una meta del monitoreo continuo es la identificación de estos estudiantes sin considerar su grado escolar.

En consecuencia, es importante recordar que una remisión para un diagnóstico de dislexia puede ser considerado en cualquier momento desde kindergarten hasta secundaria.

Bibliografía

- 19 Texas Administrative Code, §74.28, Students with Dyslexia and Related Disorders (2018).
- Catts, H.W. (2017). Early Identification of Reading Disabilities. Cain, K., Carson, D.L., and Parrila, R.K., eds. *Theories of Reading Development*. Amsterdam, Netherlands: John Benjamins Publishing; 311.
- Eden, G. Early identification and treatment of dyslexia: A brain-based perspective. *Perspectives on Language and Literacy*, Winter 2016; (42)1: 7.
- Ferrer, E., Shaywitz, B.A., Holahan, J.M., Marchione, K.E., Michaels, R., & Shaywitz, S.E. (2015). Achievement Gap in Reading Is Present as Early as First Grade and Persists through Adolescence. *The Journal of Pediatrics*, 167 (5): 1121.
- Hall, S., & Moats, L.C. (1999). *Straight Talk About Reading: How Parents Can Make a Difference During the Early Years*. Lincolnwood, IL: Contemporary Books.
- International Dyslexia Association. (2017). *Universal Screening: K-2 Reading* [Fact Sheet]. Retrieved from <https://dyslexiaida.org/universal-screening-k-2-reading/>.
- Nevills, P., & Wolfe, P. (2009). *Building the reading brain, PreK–3* (2nd ed.). Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- Selznick, R. (2015). *Dyslexia Screening: Essential Concepts for Schools and Parents*. [United States]: BookBaby.
- Shaywitz, S.E., Morris, R., Shaywitz, B.A. (2008). The Education of Dyslexic Children from Childhood to Young Adulthood. *Annual Review of Psychology*. 59: 451-475.

Sousa, D. A. (2005). *How the brain learns to read*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.

Texas Education Code, Chapter 28, §28.006, Reading Diagnosis. Acts 2017, 85th Leg., R.S., Ch. 324 (SB 1488), Sec. 21.003(16). 1 September 2017.

Texas Education Code, Chapter 38, §38.003, Screening and Treatment for Dyslexia. Acts 2017, 85th Leg., R.S., Ch. 1044 (HB 1886), Sec. 5. 15 June 2017.

III. Procedimientos para la evaluación e identificación de estudiantes con dislexia

La ciencia ha avanzado a un paso acelerado que nos permite tener datos para definir de forma más confiable la dislexia y saber su prevalencia, sus bases cognitivas, sus síntomas y, de manera notable, dónde habita en el cerebro, así como las intervenciones adecuadas con base en evidencia científica para transformar a un niño triste y con limitaciones en un niño que, además de ser un buen lector, pueda verse a sí mismo como un estudiante con suficiente autoestima y con un futuro prometedor.

— Shaywitz, S.E. Testimony Before the Committee on Science, Space, and Technology, U.S. House of Representatives, 2014

El proceso para la evaluación e identificación para la dislexia pueden ser multifacéticos. Estos procesos implican requisitos estatales y federales que deben seguirse. El proceso para la evaluación e identificación de estudiantes que se sospecha que pueden tener dislexia está guiado por la Ley sobre Individuos con Discapacidades Educativas (ley IDEA) y la Ley de Rehabilitación de 1973, sección 504.

En Texas y en todo el país, el enfoque está en una respuesta a la intervención (RTI, por sus siglas en inglés) o en un sistema de apoyo de múltiples niveles (MTSS, por sus siglas en inglés) como vehículo para satisfacer las necesidades académicas y de comportamiento de todos los estudiantes. Los componentes de la Iniciativa para el Éxito Estudiantil (SSI, por sus siglas en inglés) y otros programas estatales ofrecen apoyo adicional. La legislación federal vigente bajo la Ley de Educación Primaria y Secundaria (ESEA, por sus siglas en inglés), enmendada en el 2015 como la Ley del Éxito de Todos los Estudiantes (ESSA, por sus siglas en inglés) exige el uso de pruebas de referencia para la identificación temprana de estudiantes con dificultades académicas antes de que empiecen a reprobar. De hecho, la ley estatal requiere el uso de evaluaciones de lectura temprana que se basan en evidencia sustancial de las prácticas más recomendables. Si se eligen cuidadosamente, estas evaluaciones pueden proporcionar información crucial sobre el aprendizaje del estudiante y pueden proporcionar una base para el modelo de intervención por niveles. A través del proceso de intervención en niveles, las escuelas pueden documentar las dificultades de aprendizaje de los estudiantes, proporcionar evaluación continua y monitorear el progreso en lectura de los estudiantes en riesgo de tener dislexia o de experimentar otras dificultades de lectura.

La intervención temprana se enfatiza aún más como resultado de la investigación que utiliza neuroimagen. Diehl, Frost, Mencl y Pugh (2011) plantean la necesidad de determinar el papel que juegan los déficits de conciencia fonológica y conciencia fonémica en la adquisición de la lectura, para así mejorar la metodología sobre la intervención temprana. Los autores señalan que la investigación futura será posible mediante estudios longitudinales de la corrección fonológica utilizando diversos tratamientos. “Será especialmente importante adoptar un enfoque de análisis multinivel que incorpore genética, neuroanatomía, neuroquímica y los circuitos neurológicos, y también combinar las ventajas de las diferentes técnicas de neuroimagen” (Diehl et al., 2011, p. 230). Se le deberá dar la bienvenida a la evaluación seguida de intervención estructurada que incorpore nuevas investigaciones científicas.

Leyes federales y estatales con respecto a la identificación e intervención tempranas antes de una evaluación formal

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

Figura 3.1. Leyes estatales y federales

Código de Educación de Texas, sección 28.006, Diagnóstico de lectura

Esta norma estatal requiere que las escuelas administren, de forma temprana, instrumentos de lectura a todos los estudiantes de kindergarten y los grados 1 y 2 para evaluar su desarrollo en lectura y su comprensión. Además, la ley requiere que un instrumento de lectura de la lista aprobada por el comisionado se administre al principio del grado 7 a cualquier estudiante que no demostró un buen desempeño en la prueba de lectura de sexto grado administrada bajo la norma 39.023(a) del Código de Educación de Texas. Si, basándose en los resultados del instrumento de lectura, se considera que los estudiantes están en riesgo de dislexia u otras dificultades de lectura, la escuela debe notificar a los padres o tutores de los estudiantes. Según el Código de Educación de Texas, sección 28.006(g), la escuela también debe implementar un programa de lectura acelerado (intensivo) que aborde las dificultades de lectura de los estudiantes y les permita alcanzar el nivel que tienen sus compañeros.

Código de Educación de Texas, sección 38.003, Evaluación y tratamiento de la dislexia

La ley estatal de Texas requiere que los estudiantes de escuelas públicas sean checados y evaluados, según sea apropiado, en dislexia y trastornos relacionados en momentos oportunos siguiendo un programa que haya sido aprobado por el Consejo de Educación Estatal. Dicho programa tiene que incluir el chequeo de cada estudiante de kindergarten hasta el final del año escolar y luego nuevamente cuando esté en primer grado.

Ley de Educación Primaria y Secundaria, según fue reautorizada por la Ley del Éxito de Todos los Estudiantes del 2015

Los servicios ofrecidos a los estudiantes que fueron reportados como en riesgo de dislexia u otras dificultades en lectura deben estar alineados con los requisitos de la Ley del Éxito de Todos los Estudiantes, la cual requiere que las escuelas implementen una instrucción completa en lectoescritura, incluyendo “instrucción intencionada en conciencia fonológica, decodificación fónica, vocabulario, estructura del lenguaje, fluidez y comprensión de lectura, que sea apropiada para la edad, explícita y sistemática” (ESSA, 2015).

Ley de Oportunidades Igualitarias en Educación (EEOA, por sus siglas en inglés)

Esta ley de derechos civiles se asegura de que todos los estudiantes tengan igualdad de acceso a los servicios educativos sin importar raza, color, sexo, religión u origen nacional. Por lo tanto, las intervenciones con base científica deben proporcionarse a todos los estudiantes con dificultades en lectura, incluyendo a los estudiantes EL, independientemente de su competencia en dicho idioma.

Ley de Educación para Individuos con Discapacidades (IDEA, por sus siglas en inglés)

La reautorización más reciente de esta ley federal es consistente con la Ley del Éxito de Todos los Estudiantes al hacer hincapié en la calidad de la instrucción y en la documentación del progreso del estudiante. Un proceso basado en la respuesta del estudiante a la intervención científica y basado en investigación es uno de los criterios incluidos en la ley IDEA que cada estado puede usar para determinar si un estudiante tiene una discapacidad de aprendizaje específica, incluyendo la dislexia.

De igual modo a lo referido en la carta del 2011 de la Oficina de Programas de Educación Especial (OSEP, por sus siglas en inglés) dirigida a los directores estatales de educación especial, los estados tienen la obligación de asegurar que las evaluaciones de los niños de los que se sospeche que tienen una discapacidad no sean retrasadas o sean denegadas debido a la implementación del proceso de respuesta a la intervención (Musgrove, 2011). Para más información, visite la página www2.ed.gov/policy/speced/guid/idea/memosdcltrs/osep11-07rtimemo.pdf.

El proceso de remisión por dislexia y otros trastornos relacionados

La determinación de remitir a un estudiante para que sea evaluado tiene que hacerse siempre a partir de cada caso en particular y tiene que ser conducida por decisiones que se apoyen en datos. El proceso de remisión en sí mismo puede sintetizarse en forma básica a partir de la descripción que sigue:

Reuniones de individuos concedores basadas en datos informativos

Un equipo de personas con conocimiento del estudiante, de las prácticas de instrucción y de opciones de servicio instruccional se reúne para discutir los datos reunidos, incluyendo datos recolectados durante el chequeo de kindergarten y/o primer grado, y las implicaciones que generan. Estas personas incluyen, pero no se limitan, al maestro regular del estudiante, al personal administrativo, al especialista en dislexia, y/o al especialista a cargo del apoyo. El equipo también podría incluir a los padres del niño y/o al especialista en diagnóstico, concededor de los instrumentos de evaluación y de la interpretación de los resultados. El equipo puede tener diferentes nombres en distintos distritos y/o escuelas. Por ejemplo, se le podría llamar equipo del estudiante exitoso, equipo de apoyo del estudiante, equipo de intervención del estudiante, etc. Siempre y cuando un estudiante no esté recibiendo servicios a través de IDEA o la sección 504, este equipo de gente concedora no es el comité ARD (Admission, Review, and Dismissal committee) o el comité de la sección 504, aunque varias de estas personas podrían ser parte de un comité futuro si el estudiante es referido para una evaluación.

Cuando los datos no conducen a la sospecha de una discapacidad, incluyendo dislexia o un trastorno relacionado

Si el equipo determina que los datos no ofrecen razones para sospechar que un estudiante puede tener dislexia, un trastorno relacionado u otra discapacidad, el equipo podría decidir que el estudiante reciba apoyo adicional en el salón de clases o mediante el proceso de respuesta a la intervención (RTI) o en un sistema de apoyo de múltiples niveles (MTSS). El estudiante debe de continuar recibiendo instrucción fundamental con base en evidencia científica al nivel del grado (Nivel 1) y cualesquiera otras intervenciones apropiadas por niveles. No obstante, en un caso así, el estudiante no es referido para que sea evaluado en esta ocasión.

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

Si el equipo sospecha que el estudiante tiene dislexia, trastornos relacionados u otra discapacidad protegida por IDEA, el equipo debe de remitir al estudiante a una evaluación individual e inicial completa (FIIE). En la mayoría de los casos, un FIIE bajo IDEA debe completarse dentro de los 45 días escolares desde el momento en el cual el distrito o escuela autónoma recibe la autorización de los padres. El estudiante debe de continuar recibiendo instrucción fundamental con base en evidencia científica al nivel del grado (Nivel 1) y cualquier otra intervención de niveles apropiado mientras la escuela conduce FIIE.

Los padres o tutores siempre tienen el derecho de solicitar una remisión para una evaluación en dislexia en cualquier momento. Una vez que un padre solicita la evaluación en dislexia, el distrito escolar está obligado a revisar el historial de datos del estudiante (datos formales e informales) para determinar si hay razones para creer que el estudiante tiene una discapacidad. Si se sospecha una discapacidad, el estudiante necesita ser evaluado siguiendo los lineamientos descritos en este capítulo. Bajo la ley IDEA, si la escuela rechaza la solicitud de evaluación, ésta tiene que entregar previamente una notificación a los padres sobre la negación para la evaluación, incluyendo una explicación del porqué de la negación, la información que sustenta la decisión y una copia de la *Notificación de Procedimientos de Confidencialidad*.

Procedimientos de evaluación

Como ya se dijo, este conjunto de disposiciones legales (*Child Find*) es parte de la ley IDEA, una ley federal que requiere, en parte, que los estados tengan procedimientos vigentes para la identificación y diagnóstico de niños con discapacidades que pudieran requerir educación especial y servicios relacionados. El propósito de la ley IDEA es asegurar una educación pública gratuita y apropiada para los niños con discapacidades (20 U.S.C. §1400(d); 34 C.F.R. §300.1). El Acta *Child Find* incluye a estos estudiantes debido a que un estudiante del cual se sospecha que está en riesgo de dislexia puede también ser un estudiante con una discapacidad bajo IDEA. Por lo tanto, al referir y evaluar a los estudiantes de los cuales se sospecha que están en riesgo de dislexia, los distritos escolares deben seguir los procedimientos para realizar una evaluación individual e inicial completa (FIIE) bajo IDEA. Para obtener más información detallada acerca *Child Find*, véase

<https://tea.texas.gov/sites/default/files/Technical%20Assistance%20-%20Child%20Find%20and%20Evaluation%20-%20June%202020%20Revised%28v%29.pdf>.

Como se dijo en el Capítulo II, se requiere que todos los estudiantes de escuelas públicas sean checados por posible dislexia mientras están en kindergarten y en primer grado. Además, los estudiantes inscritos en escuelas públicas de Texas tienen que ser evaluados en dislexia y trastornos relacionados “en momentos apropiados” (Código de Educación de Texas, sección 38.003(a)). El momento apropiado depende de múltiples factores, incluyendo el nivel de desempeño del estudiante en lectura; problemas de lectura; respuesta limitada a la instrucción complementaria en lectura basada en investigaciones; la contribución del maestro; y la contribución de los padres o tutores. El momento apropiado de evaluación es en una etapa temprana de la vida escolar de un estudiante (Capítulo 19 del Código de Educación de Texas, sección 74.28). La sección 28.006 del mismo código, Diagnóstico de lectura, requiere que se realice una evaluación en el desarrollo y comprensión de lectura de los estudiantes en kindergarten, primero y segundo grados y, cuando sea necesario, en séptimo grado. Aunque cuanto antes se haga es mejor, los estudiantes deben ser recomendados para evaluación en dislexia incluso cuando las dificultades en lectura aparezcan en los años siguientes de la vida escolar del estudiante.

Además de que las escuelas deben seguir los lineamientos federales y estatales, también deben desarrollar procedimientos locales que atiendan las necesidades de su población estudiantil. Las escuelas deben recomendar evaluación en dislexia si el estudiante demuestra lo siguiente:

- Bajo rendimiento en una o más áreas de lectura y escritura que es inesperado para la edad y/o grado escolar del estudiante
- Características y factores de riesgo de dislexia indicados en el Capítulo I: Definiciones y características de la dislexia

Recopilación de datos

Las escuelas recogen datos sobre todos los estudiantes para asegurar la instrucción apropiada y con base científica. Los componentes esenciales de la instrucción integral en lectura y escritura se definen en la sección 2221(b) de la Ley del Éxito de Todos los Estudiantes como instrucción explícita, sistemática e intencional en lo siguiente

- Conciencia fonológica
- Codificación fónica
- Vocabulario
- Estructura del lenguaje
- Fluidez en lectura
- Comprensión de lectura

Cuando se evalúa a los estudiantes por dislexia, la recopilación de varios datos, como se indica en la Figura 3.2 que sigue, proporcionará información sobre los factores que pudieran estar contribuyendo a los problemas de los estudiantes con la lectura y la escritura.

Datos acumulativos

La historia académica de cada estudiante le proporcionará a la escuela los datos acumulativos para garantizar que el bajo rendimiento en un estudiante que se sospecha que tiene dislexia no se debe a la falta de instrucción apropiada en lectura. Esta información debe incluir datos que demuestran que el estudiante recibió instrucción apropiada e incluye documentación basada en datos de evaluaciones repetidas de logro académico a intervalos razonables de tiempo (seguimiento de progreso), que refleja una evaluación formal del progreso del estudiante durante la instrucción. Estos datos acumulativos también incluyen información de los padres o tutores. Las fuentes de información y los ejemplos de datos acumulativos se proporcionan en la Figura 3.2.

Figura 3.2. Fuentes de información y ejemplos de datos acumulativos	
<ul style="list-style-type: none"> ● Examen de la vista ● Examen del oído ● Informes del maestro de las preocupaciones en clase ● Evaluaciones de lectura en el aula ● Adaptaciones o intervenciones proporcionadas ● Informes de progreso académico (calificaciones) ● Evaluaciones de estudiantes dotados ● Muestras de trabajo escolar ● Notas de conferencia con los padres ● Resultados del chequeo universal en kindergarten y 1^{er} grado según lo requiere el Código de Educación de Texas, sección 38.003 ● Resultados del instrumento de lectura de kindergarten a 2o grado, según lo requiere el Código de Educación de Texas, sección 28.006 (de ser posible en inglés y en la lengua materna) 	<ul style="list-style-type: none"> ● Resultados del instrumento de lectura de 7^o grado según lo requiere el Código de Educación de Texas, sección 28.006 ● Resultados del programa estatal de evaluación de estudiantes, como se indica en la sección 39.022 del mismo código. ● Observaciones de la instrucción proporcionada al estudiante ● Evaluaciones previas ● Evaluaciones externas ● Evaluación del habla y del lenguaje ● Asistencia a la escuela ● Medidas de evaluación basada en el currículo ● Estrategias de instrucción proporcionadas y la respuesta del estudiante a la instrucción ● Datos del chequeo ● Encuesta a los padres

Factores ambientales y socioeconómicos

La información sobre las experiencias tempranas de los niños en lectura y escritura, los factores ambientales y las situaciones socioeconómicas deben ser parte de los datos recopilados durante los procesos de recolección de datos. Esta información apoya la determinación de que las dificultades en el aprendizaje no son debido 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 niños pequeños indican que las experiencias en el hogar y el estatus socioeconómico tienen enormes efectos sobre el desarrollo del vocabulario acumulado (Hart y Risley, 1995). Disponer de datos relacionados con estos factores puede ayudar a determinar si los problemas de lectura de los estudiantes se deben a la falta de oportunidades o a una discapacidad de lectura, incluyendo la dislexia.

Dominio del idioma

Existe mucha diversidad entre estudiantes EL. El dominio del idioma del estudiante puede verse afectado por cualquiera de los siguientes factores: lengua materna, exposición al inglés, educación de los padres, estatus socioeconómico de la familia, la cantidad de tiempo en los Estados Unidos, experiencia de escolarización formal, estatus migratorio, demografía de la comunidad y patrimonio étnico (Bailey, Heritage, Butler, & Walqui, 2000). Los estudiantes EL pueden ser estudiantes en programas bilingües y en programas de inglés como segundo idioma (ESL, por sus siglas en inglés), así como estudiantes clasificados como LEP (estudiantes con bajo dominio del inglés), cuyos padres se han negado a aceptar los servicios de apoyo en educación bilingüe. Además de la información que se aborda en la sección anterior de este capítulo, el comité LPAC mantiene documentación (sección 89.1220(g)-(i) del Código Administrativo de Texas) que se debe considerar al identificar a estudiantes EL con dislexia. Ya que la identificación y el proceso de entrega de servicios de dislexia deben estar alineados al ambiente lingüístico y antecedentes educativos del estudiante, se requiere la participación del comité LPAC. Fuentes de información adicionales para estudiantes EL aparecen en la Figura 3.3.

Figura 3.3. Fuentes de información de datos adicionales para estudiantes EL
<ul style="list-style-type: none">• Encuesta sobre el idioma usado en el hogar• Evaluación relativa a la identificación del dominio limitado del inglés (examen de dominio del lenguaje oral y exámenes de referencia normativa; incluir todos los años disponibles)• Sistema de Texas para Evaluar el Dominio del Idioma Inglés (TELPAS, por sus siglas en inglés) en las cuatro áreas de dominio (escuchar, hablar, leer y escribir)• Intervenciones educativas para atender las necesidades del idioma• Información sobre escolarización anterior dentro o fuera de Estados Unidos• Tipo de modelo de programa del idioma que se ha proporcionado e idioma de instrucción

Evaluación formal

Una evaluación formal no es un chequeo; al contrario, es una evaluación individualizada que se utiliza para recopilar datos específicos acerca del estudiante. La evaluación formal incluye datos tanto formales como informales. Todos los datos se utilizarán para determinar si el estudiante demuestra un patrón de evidencias que indican la presencia de dislexia. La información obtenida de los padres o tutores también proporciona información valiosa sobre el desarrollo del lenguaje temprano del estudiante. Esta historia puede ayudar a explicar por qué los estudiantes llegan a la evaluación con varias diferencias en cuanto a fortalezas y debilidades; por lo tanto, los resultados de la evaluación formal serán diferentes para cada niño. Los profesionales que llevan a cabo la evaluación para la identificación de la dislexia tendrán que mirar más allá de las puntuaciones en evaluaciones estandarizadas de forma aislada y examinar el rendimiento de lectura del estudiante en clase, su historia escolar, sus experiencias tempranas en cuanto a lenguaje y, cuando se justifique, su potencial académico para ayudar en la determinación de habilidades y dificultades en lectura, escritura y deletreo. Como parte de la evaluación para la identificación de dislexia, además de los padres y el equipo de profesionales calificados requeridos bajo IDEA, se recomienda que el equipo de evaluación multidisciplinario incluya miembros que tengan conocimientos específicos sobre—

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

Notificación y autorización

Cuando se recomienda la evaluación formal, la escuela debe completar el proceso de evaluación como se indica en la ley IDEA. Tienen que seguirse los procedimientos de confidencialidad bajo IDEA. Para más información sobre esto último, vea los enlaces de TEA [Parent Guide to the Admission, Review, and Dismissal Process \(Parent's Guide\)](#) y el [Notice of Procedural Safeguards](#).

Pruebas y otros materiales de evaluación

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

- Ser utilizados para el propósito para el cual la evaluación o medidas sean válidas o confiables.
- Incluir materiales específicamente diseñados para examinar áreas específicas de necesidad educativa y no materiales diseñados para proporcionar solamente un simple coeficiente de inteligencia general.
- Ser seleccionados y administrados para asegurarse que, cuando una prueba es dada a un estudiante con discapacidad sensorial, motriz o del habla, los resultados de tal examen muestren con precisión la aptitud o nivel de logro del estudiante o cualquier otro factor que el examen deba medir en lugar de reflejar la discapacidad sensorial, motriz o del habla del estudiante.
- Ser seleccionados y administrados de manera que no sean racial o culturalmente discriminatorios.
- Incluir diferentes métodos de evaluación de las habilidades de lectura del estudiante, tales como instrumentos de evaluación informal (por ej., registros anecdóticos, chequeos universales hechos por el distrito, datos de monitoreo del progreso, resultados de pruebas de referencia, resultados de inventarios informales de lectura, observaciones hechas en clase).
- Ser administrados por personal capacitado y siguiendo las formas de las instrucciones proporcionadas por el creador del instrumento de evaluación.
- Ser proporcionados y administrados en el idioma materno del estudiante o en otro modo de comunicación y de la forma más probable que dé lugar a información exacta de lo que puede hacer el niño en términos académicos, funcionales y en cuanto a su desarrollo a menos que se vea con claridad que eso no es posible de ofrecer ni de administrar.

Consideraciones adicionales para estudiantes EL

Un profesional involucrado en la evaluación, interpretación o evaluación de los resultados y en la identificación de los estudiantes EL con dislexia, necesita tener la siguiente capacitación o conocimientos:

- Conocimiento de la teoría sobre la adquisición de un primer y segundo idioma
- Conocimiento del sistema escrito del primer idioma: transparente (español, italiano, alemán), silábico (japonés-kana), semita (árabe, hebreo) y morfosilábico (chino-kanji)
- Conocimiento de las destrezas del estudiante en términos de lectura y escritura en el idioma nativo y en el segundo idioma
- Conocimiento de cómo interpretar los resultados desde una perspectiva interlingüística
- Conocimiento de cómo interpretar la prueba TELPAS
- Conocimiento de cómo interpretar los resultados de dominio del idioma oral de los estudiantes en dos o más idiomas en lo referente a los resultados de las pruebas de medición de logros académicos y los procesos cognitivos, así como en cuanto a los datos académicos reunidos, y los factores económicos y socioeconómicos

Aunque los datos de una prueba formal anterior del dominio del idioma oral del estudiante puedan estar disponibles, según lo requerido por la sección 29.056 del Código de Educación de Texas, debe realizarse una evaluación adicional del dominio del idioma oral para una evaluación en dislexia debido a la importancia de la información en lo siguiente:

- consideración en cuanto a los retos académicos,
- planeación de la evaluación, e
- interpretación de los resultados de la evaluación.

Si no hay una prueba en el idioma nativo del estudiante, pueden utilizarse medidas informales de evaluación, tales como la lectura de una lista de palabras o la comprensión auditiva en el idioma materno.

Áreas a evaluar específicas para dislexia

Destrezas académicas

La escuela administra las medidas que se relacionan con las necesidades educativas de los estudiantes. Las dificultades en las áreas del conocimiento de las letras, decodificación de palabras y fluidez (velocidad, exactitud y pronunciación) pueden ser evidentes dependiendo de la edad y etapa de desarrollo en lectura del estudiante. Además, muchos estudiantes con dislexia pueden tener dificultad con la comprensión de lectura y la composición escrita.

Procesos cognitivos

Las dificultades en la conciencia fonológica y fonémica típicamente se observan en los estudiantes con dislexia y afectan la capacidad del estudiante para aprender las letras y los sonidos asociados con éstas, aprender el alfabeto, decodificar palabras y escribir con precisión. Las habilidades rápidas para nombrar cosas pueden o no ser débiles, pero si son deficientes a menudo están asociadas con dificultades para nombrar las letras automáticamente, leer palabras con fluidez y leer un texto conectado a un ritmo apropiado. La memoria para patrones de letras, secuencias de letras y letras en palabras completas (procesamiento ortográfico) puede ser una deficiencia selectiva o puede coexistir con las debilidades de procesamiento fonológico. Finalmente, varios procesos de lenguaje, como el conocimiento de morfemas y sintaxis, memoria y recuperación de etiquetas verbales y la capacidad de formular ideas en oraciones, pueden también ser factores que afecten la lectura (Berninger & Wolf, 2009, pp. 134–135).

Con base en las dificultades académicas del estudiante, sus características y/o su adquisición del idioma, puede ser necesario evaluar áreas adicionales relacionadas con el vocabulario, la comprensión auditiva, el dominio del idioma oral, la expresión escrita y otras capacidades cognitivas. La Figura 3.4 muestra las áreas para la evaluación.

Figura 3.4. Áreas de evaluación

<u>Destrezas académicas</u>	<u>Procesos cognitivos</u>	<u>Áreas adicionales posibles</u>
<ul style="list-style-type: none">• Conocimiento de letras (nombre y sonido asociado)• Leer palabras aisladas• Descodificación precisa de palabras desconocidas• Fluidez en la lectura (se evalúa la velocidad, la precisión y la pronunciación)• Comprensión de lectura• Escritura	<ul style="list-style-type: none">• Conocimiento fonológico/fonémico• Rápido nombramiento de símbolos u objetos	<ul style="list-style-type: none">• Vocabulario• Comprensión auditiva• Expresión verbal• Expresión escrita• Escritura a mano• Memoria para las letras o para la secuencia de símbolos (procesamiento ortográfico)• Cálculo/razonamiento matemático• Memoria fonológica• Memoria funcional verbal• Procesamiento de velocidad

Revisión e interpretación de datos y evaluaciones

Para **entender** adecuadamente los datos de evaluación, el comité de personas informadas (sección 504 o ARD) debe **interpretar** los resultados teniendo en cuenta la historia escolar del estudiante, su historial lingüístico, factores ambientales o socioeconómicos y otros factores pertinentes que afecten el aprendizaje. Cuando se considera la condición de dislexia, además de los miembros del comité ARD, el comité debe incluir miembros con conocimiento sobre:

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

Primero se debe determinar si las dificultades de los estudiantes en las áreas de lectura y escritura reflejan un patrón de evidencias sobre las características primarias de la dislexia con rendimiento inesperadamente bajo para la edad y el nivel educativo del estudiante en **todas o algunas** de las siguientes áreas:

- Leer palabras aisladas
- Decodificar palabras desconocidas con precisión y automáticamente
- Fluidez en la lectura de textos conectados (velocidad y/o exactitud y/o pronunciación)
- Escritura (una dificultad aislada en la escritura no sería suficiente para identificar dislexia)

Otro factor que se debe tener en cuenta al interpretar los resultados de la prueba es el historial lingüístico del estudiante. La naturaleza del sistema de escritura de una lengua afecta el proceso de lectura. Por lo tanto, las guías de identificación de la dislexia en idiomas distintos al inglés pueden diferir. Por ejemplo, la decodificación en un idioma con una lengua escrita transparente (por ejemplo: español, alemán) tal vez no sea un indicador de la dislexia tan decisivo como la velocidad de la lectura. Un lenguaje escrito transparente

tiene una correspondencia estrecha de letra y sonido (Joshi & Aaron, 2006). Los estudiantes con dislexia que han aprendido o están aprendiendo a leer y escribir un lenguaje transparente pueden ser capaces de decodificar palabras reales y falsas adecuadamente, pero demostrar serias dificultades en la velocidad de lectura con deficiencias concurrentes en la conciencia fonológica y en el nombramiento automatizado rápido (RAN, por sus siglas en inglés).

Figura 3.5. Dislexia en ortografías transparentes y opacas	
<i>Opaca</i>	<i>Transparente</i>
Dificultad temprana y marcada en la lectura a nivel de palabras	Menos difícil con la lectura a nivel de palabras
La fluidez y la comprensión a menudo mejoran una vez que la decodificación se logra dominar	Más difícil con fluidez y comprensión

Figura 3.6. Características de la dislexia en inglés y español	
<i>Inglés</i>	<i>Español</i>
Conciencia fonológica	Conciencia fonológica —quizá menos marcada
Nombramiento rápido	Nombramiento rápido
Decodificación regular/irregular	Decodificación—menos “palabras irregulares” en español
Fluidez	Fluidez—a menudo un indicador clave
Escritura	Escritura—puede mostrar menos errores que en inglés, pero todavía más que estudiantes que no tienen dislexia
La comprensión en lectura puede ser una debilidad tanto en inglés como en español.	

Los descubrimientos apoyan la dirección en la interpretación de los resultados de las pruebas sobre conciencia fonológica.

Hay evidencia de que destrezas combinadas se desarrollan más pronto que las destrezas analíticas, y que los estudiantes pueden tener buenas destrezas combinadas y un desarrollo inadecuado en lectura. Solamente cuando las dos, las destrezas combinadas y las destrezas analíticas se dominan es cuando podemos ver beneficios en el desarrollo de la lectura.

—Kilpatrick, D.A. *Essentials of Assessing, Preventing, and Overcoming Reading Difficulties*, 2015

Con esto en mente, al determinar deficiencias en la conciencia fonológica, el personal de evaluación debe examinar subgrupos de calificaciones, incluyendo destrezas discretas de conciencia fonológica, en lugar de limitar la interpretación a calificaciones compuestas, ya que un déficit, incluso en una destreza, limitará el progreso en lectura.

Basado en la información y lineamientos anteriores, si el comité ARD determina que el estudiante presenta debilidades en lectura y escritura, el comité entonces examinará los datos del estudiante para determinar si estas dificultades son **inesperadas** en relación con las otras habilidades que tiene, con factores socioculturales, con diferencia de idioma, con una asistencia irregular a la escuela o con falta de instrucción apropiada y efectiva al estudiante. Por ejemplo, el estudiante puede exhibir fortalezas en áreas como la

comprensión de lectura, comprensión auditiva, razonamiento matemático o capacidad verbal, pero aún continúa teniendo dificultades con la lectura y la escritura. **Por lo tanto, no es solamente un indicador, sino la preponderancia de varios datos (tanto formales como informales) lo que le proporciona al comité la evidencia de si estas dificultades son inesperadas.**

Identificación de la dislexia

Si las dificultades del estudiante son inesperadas en relación con otras habilidades que tiene, el comité ARD tiene que determinar si el estudiante tiene dislexia. Para estudiantes EL, un representante del comité LPAC tiene que ser incluido en el comité ARD. La lista de preguntas de la Figura 3.7 tiene que ser considerada 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 dislexia?
 - Dificultad en la lectura precisa y/o fluida de palabras
 - Destrezas deficientes en escritura
 - Capacidad deficiente para decodificar
- ¿Son estas dificultades (típicamente) el resultado de un déficit en el componente fonológico del lenguaje?
(Por favor tenga presente que los resultados fonológicos promedio por sí mismos no descartan la dislexia).
- ¿Son estas dificultades **inesperadas** para la edad del estudiante en relación con otras habilidades que tiene y la impartición de una 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 el primer criterio de elegibilidad bajo IDEA (identificación de condición). En otras palabras, la identificación de dislexia, utilizando el proceso descrito en este capítulo, cumple con el criterio de la condición de una discapacidad específica de aprendizaje de destreza básica de lectura y/o la fluidez en la lectura. 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 bajo IDEA. La elegibilidad bajo IDEA consiste tanto en la identificación de la condición como en la necesidad correspondiente de instrucción especialmente diseñada como resultado de la discapacidad.

En la ley IDEA la dislexia es considerada uno más de una variedad de fundamentos etiológicos para una discapacidad específica del aprendizaje (SLD, por sus siglas en inglés). La sección 34 C.F.R., apartado 300.8(c)(10) declara lo siguiente:

Discapacidad específica del aprendizaje se refiere a un trastorno en uno o más de los procesos psicológicos básicos involucrados en el entendimiento o uso del lenguaje, oral o escrito, que pudiera manifestarse como la capacidad imperfecta para oír, pensar, hablar, leer, escribir, deletrear, o para hacer cálculos matemáticos, incluyendo condiciones tales como discapacidad de percepción, daño cerebral, disfunción cerebral mínima, dislexia y afasia en el desarrollo.

El término “discapacidad específica del aprendizaje” no aplica a los niños con problemas de aprendizaje que resultan principalmente de discapacidades visuales, auditivas o motoras, de discapacidad intelectual, de un disturbio emocional o de desventajas ambientales, culturales o económicas.

Los requisitos de evaluación bajo IDEA para determinar elegibilidad bajo la sección 34 del C.F.R., apartado 300.309(a)(1) específicamente designan las siguientes áreas para una discapacidad de aprendizaje en lectura: destrezas básicas de lectura (dislexia), destrezas de lectura fluida y/o comprensión de lectura.

La carta del 23 de octubre del 2015 de la Oficina de Educación Especial y Servicios de Rehabilitación (OSERS, por sus siglas en inglés) afirma que la dislexia, la discalculia y la disgrafía son condiciones que podrían hacer calificar a un niño como alguien con una discapacidad de aprendizaje bajo IDEA. Más adelante la carta explica que no hay nada en IDEA que prohibiría el uso de los términos *dislexia*, *discalculia* y *disgrafía* en la evaluación de IDEA, en las determinaciones de elegibilidad o en los documentos del programa de educación individualizado. Para más información, favor de visitar el siguiente enlace: <https://www2.ed.gov/policy/speced/guid/idea/memosdcltrs/guidance-on-dyslexia-10-2015.pdf>.

La carta del 2018 de TEA sobre los servicios a los estudiantes con dislexia y trastornos relacionados afirma que en cualquier momento en que exista una sospecha de que un estudiante requiere educación especial o servicios relacionados para ofrecer asistencia e intervenciones apropiadas en lectura, debe iniciarse una evaluación individual completa e inicial. Más adelante la carta sostiene que todos los estudiantes que son identificados con dislexia o un trastorno relacionado y que requieren servicios de educación especial debido a tales circunstancias son elegibles para educación especial y otros servicios relacionados, bajo la ley IDEA como estudiantes con una discapacidad de aprendizaje específica. Para mayor información, favor de seguir el siguiente enlace:

https://tea.texas.gov/About_TEA/News_and_Multimedia/Correspondence/TAA_Letters/Provision_of_Services_for_Students_with_Dyslexia_and_Related_Disorders_-_Revised_June_6,_2018/.

Cuando un estudiante con la condición de dislexia es identificado, se debe de tomar una determinación con respecto a la forma más apropiada de proveer servicios al estudiante. Si un estudiante con dislexia es elegible para recibir educación especial (ej., el estudiante requiere instrucción especialmente diseñada), el programa de educación individualizado del estudiante tiene que incluir instrucción apropiada en lectura. La instrucción apropiada en lectura incluye los componentes y la impartición de instrucción en dislexia que se abordan en el Capítulo IV: Componentes críticos, basados en evidencia, de la instrucción en casos de dislexia. Si el estudiante ha cumplido previamente con los criterios de elegibilidad y más tarde es identificado con dislexia, el comité ARD debe incluir en las metas del programa de educación individualizado la indicación de la necesidad de la instrucción en dislexia y determinar el ambiente menos restrictivo para las actividades de instrucción en dislexia del estudiante.

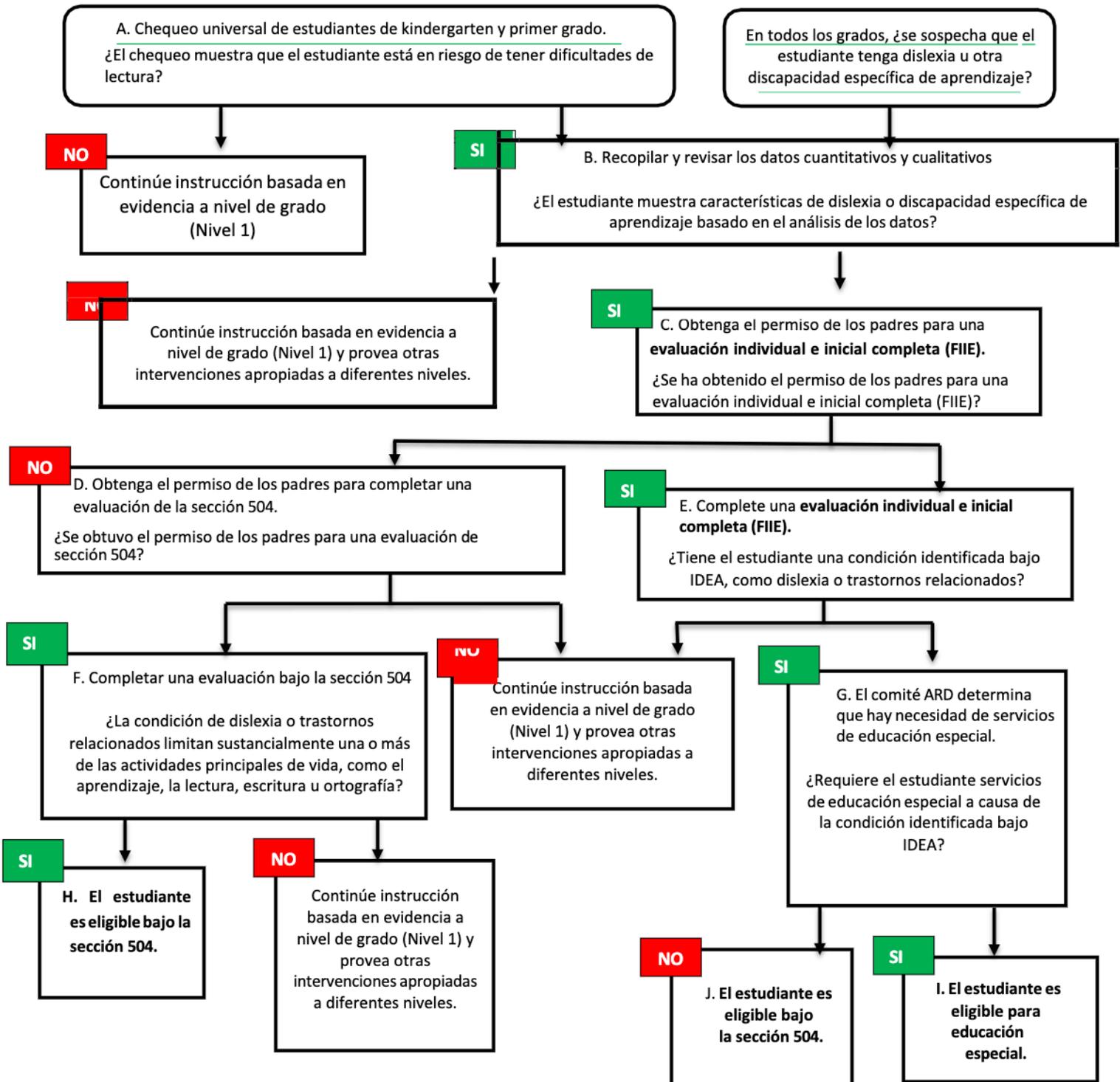
Basándose en el patrón de desempeño, si un estudiante es identificado con dislexia, pero no es elegible para educación especial, el estudiante debe recibir instrucción en dislexia y adaptaciones correspondientes bajo la sección 504.

Un estudiante que no es elegible bajo IDEA, pero que es identificado con la condición de dislexia a través del proceso FIIE, no tiene que ser referido a un segundo chequeo bajo la sección 504. En cambio, el comité de la sección 504 debe utilizar los resultados de FIIE y desarrollar un plan apropiado para el estudiante lo antes posible.

Para estudiantes que califican, el comité 504 diseñará el Plan del estudiante de la sección 504, el cual debe incluir instrucción apropiada en lectura en función de las necesidades del estudiante. La instrucción apropiada en lectura incluye los componentes y la impartición del protocolo estándar de instrucción para dislexia identificada en el Capítulo IV, Componentes Críticos, Basados en Evidencia, de la Instrucción sobre Dislexia. El comité sección 504 también considerará si el estudiante requiere adaptaciones adicionales y/o servicios relacionados por disposiciones contenidas en la norma Educación Pública Apropriada y Gratuita (FAPE, por sus siglas en inglés). La revisión del Plan de la sección 504 sucederá al tiempo que la respuesta del estudiante a la instrucción y al uso de adaptaciones, si las hubiera, es observada. Los cambios en la instrucción y/o en las adaptaciones tienen que ser apoyados por datos actualizados (ej., desempeño en el salón de clases y programa de monitoreo de dislexia).

Figura 3.8

Caminos a seguir para la identificación e instrucción posterior de estudiantes con dislexia



*Vea la próxima página para más información detallada.

Caminos a seguir para la identificación e instrucción posterior de estudiantes con dislexia

A. El chequeo universal de lectura y dislexia se administra a todos los estudiantes en kindergarten y primer grado según lo requerido por TEC §28.006 y §38.003 (a).	
B. Si un estudiante está en riesgo de dificultades de lectura o se sospecha que el estudiante puede tener dislexia o cualquier otra discapacidad específica de aprendizaje, recopile y revise datos cuantitativos y cualitativos sobre el estudiante. Consulte las figuras 2.3 y 2.4 del manual de dislexia para más información.	
C. Si el análisis muestra que el estudiante exhibe características de dislexia u otras discapacidades específicas de aprendizaje, obtenga el consentimiento de los padres para un chequeo individual e inicial completo (FIIE) mientras continúa proporcionando instrucción de lectura fundamental basada en evidencia a nivel de grado (Nivel 1) y proporcionando intervenciones a otros niveles apropiados.	
D. Para los estudiantes que se sospecha que pueden tener dislexia, si el padre no da su consentimiento para un FIIE, obtenga el consentimiento de los padres para una evaluación de la sección 504 mientras continúa proporcionando instrucción de lectura fundamental basada en evidencia a nivel de grado (Nivel 1) y proporcionando intervenciones en otros niveles apropiados.	E. Si el padre da su consentimiento para un FIIE, realice el FIIE dentro de los 45 días escolares (sujeto a excepciones limitadas) de la fecha en la que se adquiere el consentimiento de los padres mientras continúa proporcionando instrucción de lectura fundamental basada en evidencia a nivel de grado (Nivel 1) y proporcionando intervenciones a otros niveles apropiados. El comité ARD (incluido el padre) debe reunirse para revisar los resultados de FIIE.
F. Si el padre da su consentimiento para una evaluación de la sección 504, realice una evaluación bajo la sección 504 mientras continúa proporcionando instrucción de lectura fundamental basada en evidencia a nivel de grado (Nivel 1) y proporcionando intervenciones en otros niveles apropiados.	G. Si un estudiante tiene una condición elegible bajo IDEA, como dislexia o un trastorno relacionado, el comité ARD determina si existe la necesidad de servicios de educación especial.
H. Si la dislexia o trastorno relacionado del estudiante limita sustancialmente una o más de las actividades principales de vida, como el aprendizaje, la lectura, escritura u ortografía, el estudiante es elegible para recibir servicios bajo la sección 504; el comité 504 (se recomienda la participación de los padres) desarrolla un plan de la sección 504 para que el estudiante tenga servicios que incluyan el protocolo estándar de instrucción para dislexia, adaptaciones y/o ayudas específicas relacionadas con la discapacidad del estudiante.	I. Si el estudiante requiere educación especial debido a la condición identificada como elegible bajo IDEA, 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 apropiada y servicios relacionados, así como programas y servicios de educación general , incluyendo el protocolo estándar de instrucción para dislexia. Si bien un IEP es individualizado para el estudiante, el IEP debe incluir componentes críticos y basados en la evidencia de la instrucción en dislexia, como la conciencia fonológica, la asociación sonido-símbolo, la silabación, la ortografía, la morfología, la sintaxis, la comprensión de lectura y la fluidez en lectura. La determinación de la elegibilidad y el desarrollo de un IEP, si el estudiante es elegible, debe hacerse dentro de los 30 días (sujeto a excepciones limitadas) a partir de la fecha en que se completa el informe de chequeo escrito, FIIE. Se debe obtener el consentimiento de los padres para los servicios de educación especial.
	J. Si el padre se niega, el LEA aún debe proporcionar todos los servicios de educación general, incluyendo las protecciones disponibles bajo la Sección 504.

Reevaluación para la identificación y para las adaptaciones de dislexia

La dislexia es una condición permanente. Sin embargo, con la ayuda adecuada, muchas personas con dislexia pueden aprender a leer y escribir bien. La identificación y el tratamiento temprano es 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 e información disponible para usarse en la identificación, ubicación y programa de planeación de estudiantes, incluyendo estudiantes EL, que tienen problemas debido a la dislexia. La evaluación y el monitoreo continuo del progreso del estudiante son componentes claves que deben ser considerados por personal capacitado.

Un documento de asistencia técnica del 2014 del Departamento de Justicia de Estados Unidos resume las regulaciones sobre la evaluación de adaptaciones para individuos con discapacidades de la siguiente forma:

La Ley de Americanos con Discapacidades garantiza que las personas con discapacidades tengan la oportunidad de competir de manera justa y busquen tales oportunidades al requerir que las entidades encargadas de la evaluación ofrezcan exámenes accesibles para las personas con discapacidades. Cuando se proporcionan las adaptaciones necesarias para la evaluación, las personas evaluadas pueden demostrar su verdadera aptitud.

Bibliografía sobre procedimientos y evaluación para los estudiantes identificados con dislexia

Berninger, V. W. & Wolf, B. (2009). *Teaching students with dyslexia and dysgraphia lessons from teaching and science*. Baltimore, MD: Paul H. Brookes Publishing.

Diehl, J. D., Frost, S. J., Mencl, W. E., & Pugh, K. R. (2011). Neuroimaging and the phonological deficit hypothesis. In S. Brady, D. Braze, & C. Fowler (Eds.), *In explaining individual difference in reading theory and evidence* (pp. 217–237). New York, NY: Psychology Press.

Elementary and Secondary Education Act as Reauthorized by the Every Student Succeeds Act of 2015. 20 U.S.C. § 2221(b). (2015).

Kilpatrick, D.A. (2015). *Essentials of Assessing, Preventing, and Overcoming Reading Difficulties*. Hoboken, NJ: John Wiley & Sons. (85-86).

Mather, N., & Wendling, B. J. (2012). *Essentials of dyslexia assessment and intervention*. Hoboken, NJ: John Wiley & Sons.

Nevills, P., & Wolfe, P. (2009). *Building the reading brain, PreK–3* (2nd ed.). Thousand Oaks, CA: Corwin Press.

Norlin, J. W. (2011). *What do I do when: The answer book on Section 504* (4th ed.). Horsham, PA: LRP Publications.

Region 18 Education Service Center. The Legal Framework for the Child-Centered Special Education Process. (2018). Retrieved from <http://framework.esc18.net/display/Webforms/LandingPage.aspx>.

Shaywitz, S.E. (2014) Testimony Before the Committee on Science, Space, and Technology, U.S. House of Representatives.

U.S. Department of Education. (2015). Dyslexia Guidance. Dear Colleague Letter from the Office of Special Education and Rehabilitative Services. Washington, D.C.

U.S. Department of Justice. (2014). ADA Requirements: Testing Accommodations. [Technical Assistance Document.] Civil Rights Division, Disability Rights Section. Retrieved online at https://www.ada.gov/regs2014/testing_accommodations.pdf.

Esta página se ha dejado en blanco intencionalmente.

IV. Componentes críticos, basados en evidencia, de la instrucción para casos de dislexia

Aunque la dislexia afecta a las personas a lo largo de su vida... las destrezas de lectura se pueden incrementar mediante los programas adecuados de prevención e intervención temprana...Es claro, a partir del consenso que arroja la investigación científica en lectura, que la naturaleza de la intervención educativa para individuos con discapacidades en lectura y dislexia es crítica (pp. 21-22)

—Birsh, J. R. Connecting Research and Practice, 2018

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

La sección 38.003(b) del Código de Educación de Texas indica: “De acuerdo con el programa aprobado por el Consejo de Educación Estatal, la mesa directiva de cada distrito escolar deberá proporcionar el tratamiento apropiado a cada estudiante que ha sido identificado con dislexia o trastornos relacionados”. Las normas del Consejo de Educación Estatal del Capítulo 19, sección 74.28 del Código Administrativo de Texas, requieren que cada escuela proporcione al estudiante identificado acceso a un programa de instrucción en su escuela que cumpla los requisitos del consejo y a los servicios de maestros entrenados en dislexia y trastornos relacionados. Aunque los componentes de instrucción para estudiantes con dislexia incluyen principios de enseñanza aceptables para todos los maestros, la especificidad e intensidad de la instrucción, la fidelidad hacia los descriptores del programa, el agrupamiento de estudiantes, y el entrenamiento y las destrezas de los maestros son completamente distintos de la instrucción fundamental en el salón de clases y tienen que ser considerados al tomar decisiones sobre la ubicación de cada individuo.

Protocolo estándar de instrucción en dislexia

Para los estudiantes que no se han beneficiado de la instrucción fundamental en lectura que se basa en investigaciones, los componentes de la instrucción incluirán intervención adicional especializada según corresponda con las necesidades de lectura del estudiante con dislexia. El protocolo estándar de instrucción en dislexia les proporciona a los estudiantes con dislexia instrucción en lectura y escritura, la cual se basa en evidencia científica y está estructurada de forma multisensorial. Un programa del protocolo estándar de instrucción en dislexia tiene que ser explícito, sistemático e intencional en su estrategia de intervención. Esta instrucción está diseñada para todos los estudiantes con dislexia y a menudo se llevará a cabo en grupos pequeños. El protocolo estándar de instrucción en dislexia tiene que ser:

- basado en evidencia y efectivo para los estudiantes que tienen dislexia;
- impartido por un instructor debidamente entrenado; e
- implementado con fidelidad.

Las decisiones instruccionales para un estudiante con dislexia deben ser tomadas por un comité (sección 504 o ARD) que esté bien informado sobre los componentes de instrucción y las estrategias de intervención para estudiantes con dislexia. Es importante recordar que, aunque la instrucción en dislexia

es más exitosa cuando se proporciona lo más pronto posible, los niños mayores que tienen discapacidades en lectura se benefician también al recibir una instrucción de recuperación intensiva y especializada.

Con base en la sección 74.28(c), Capítulo 19 del Código Administrativo de Texas, los distritos deberán adquirir o desarrollar un programa de lectura basado en evidencia para los estudiantes con dislexia y trastornos relacionados que incorpore **todos** los componentes de la instrucción y estrategias de impartición de la instrucción que se describen más adelante. Tal y como ocurre con cualquier programa de instrucción, la diferenciación que no modifica la fidelidad de un programa puede ser necesaria para abordar diferentes estilos de aprendizaje y niveles de capacidad, y promover progreso entre los estudiantes que están recibiendo instrucción en dislexia.

Aunque los distritos y las escuelas autónomas tengan que implementar un programa de instrucción para los estudiantes con dislexia basado en evidencia que cumpla con cada uno de los componentes descritos en este capítulo, el protocolo estándar de instrucción en dislexia que se ofrece a los estudiantes puede enfocarse en componentes que satisfacen mejor las necesidades del estudiante. Por ejemplo, esto puede ocurrir cuando un estudiante con dislexia, el cual ha participado en el protocolo de instrucción en el pasado, necesita seguir en programas de recuperación en algunos, pero no en todos los componentes (ej., fluidez, expresión escrita).

Instrucción especialmente diseñada

Para los estudiantes que tienen dislexia y que se ha determinado que son elegibles y están recibiendo servicios de educación especial, una instrucción especialmente diseñada tiene que también cubrir los componentes críticos, basados en evidencia, descritos en este capítulo. La instrucción especialmente diseñada difiere del protocolo de instrucción en cuanto a que ofrece un programa más individualizado específicamente diseñado para satisfacer las necesidades únicas del estudiante. Tenga en cuenta que la participación en el protocolo estándar de instrucción para dislexia debe considerarse para todos los estudiantes, incluyendo aquellos que reciben instrucción en dislexia bajo IDEA. El protocolo estándar de instrucción para dislexia puede ser parte de la instrucción especialmente diseñada y de los servicios proveídos para satisfacer las necesidades del estudiante.

Componentes críticos, basados en evidencia, de la instrucción en dislexia

- **Conciencia fonológica**—“La conciencia fonológica es la comprensión de la estructura interna del sonido de las palabras. Un fonema es la unidad más pequeña de sonido en un idioma determinado que puede ser reconocido como distinto de otros sonidos. Un aspecto importante de la conciencia fonológica es la habilidad de segmentar palabras habladas en los fonemas que la componen [conciencia fonémica]”. (Birsh, 2018, p. 26).
- **Asociación sonido-símbolo**—La asociación sonido-símbolo es el conocimiento de los diferentes sonidos del lenguaje hablado en cualquier idioma con la letra correspondiente o combinaciones de letras que representan los sonidos del habla. El buen dominio de la asociación sonido-símbolo (principio alfabético) es la base de la capacidad para leer (decodificar) y escribir (codificar) (Birsh, 2018, p. 26). “La fonética explícita se refiere a un programa organizado en el cual estas correspondencias sonido-símbolo se enseñan sistemáticamente” (Berninger & Wolf, 2009, p. 53).

- **Silabación**—“Una sílaba es una unidad de lenguaje oral o escrito con el sonido de una vocal. La instrucción debe incluir los seis tipos básicos de sílabas en inglés; cerrada, abierta, vocal-consonante-e, controlado por r, par de vocales (o equipo de vocales) y sílaba final estable. Las reglas para dividir las sílabas deben enseñarse directamente con relación a la estructura de la palabra”. (Birsh, 2018, p. 26).
- **Ortografía**—La ortografía son los patrones y normas de escritura correcta en un idioma determinado. Los estudiantes deben aprender la regularidad y la irregularidad de los patrones ortográficos de un idioma de una manera explícita y sistemática. La instrucción debe integrarse con el conocimiento de la fonología y del sonido-símbolo.
- **Morfología**—“La morfología es el estudio de cómo los morfemas se combinan para formar palabras. Un morfema es la unidad mínima de significado en un idioma” (Birsh, 2018, p. 26).
- **Sintaxis**—“Sintaxis es un conjunto de principios que dictan la secuencia y función de las palabras en una oración con el fin de transmitir significado. Esto incluye gramática, variación en las oraciones y la mecánica de un idioma” (Birsh, 2018, p. 26).
- **Comprensión de lectura**—La comprensión de lectura es el proceso de extracción y construcción de significado a través de la interacción del lector con el texto que debe ser comprendido, y la finalidad específica de la lectura. La habilidad del lector en la comprensión de lectura depende del desarrollo preciso y fluido del reconocimiento de las palabras, del desarrollo del lenguaje oral (especialmente vocabulario y comprensión auditiva), del conocimiento del contexto, del uso de estrategias adecuadas para mejorar la comprensión y de cómo repararla si se descompone, y del interés del lector en lo que está leyendo y su motivación para comprender su significado (Birsh, 2018, p. 14; Snow, 2002).
- **Fluidez en la lectura**—“La fluidez de la lectura es la habilidad de leer el texto con suficiente rapidez y precisión para apoyar la comprensión” (Moats y Dakin, 2008, p. 52). La fluidez también incluye la pronunciación. Los maestros pueden ayudar a promover la fluidez con varias intervenciones que han demostrado ser exitosas en ayudar a los estudiantes con la fluidez (ej., lecturas repetidas, listas de palabras y lectura de pasajes en coro) (Henry, 2010, p. 104).

Además, otras áreas sobre destrezas en el procesamiento del lenguaje, tales como la expresión escrita, la cual requiere la integración de destrezas, a menudo son un problema para estudiantes con dislexia. Moats y Dakin (2008) indican lo siguiente:

La capacidad de componer y transcribir el inglés convencional con precisión, fluidez y claridad de expresión se conoce como destrezas básicas de escritura. La escritura depende de muchos procesos y habilidades lingüísticos y, a menudo, es aún más problemática para los niños que la lectura. La escritura es una disciplina de lenguaje que implica muchas destrezas que deben enseñarse directamente. Debido a que escribir requiere el uso de diferentes destrezas al mismo tiempo, tales como generación de lenguaje, reconocimiento de letras y sonidos, escritura a mano, y el uso de mayúsculas y de la puntuación, esta actividad pone una demanda significativa en la memoria funcional y la puesta de atención. Así, un estudiante puede demostrar dominio de estas destrezas individuales, pero cuando se le pide que las integre al mismo tiempo, el dominio de una habilidad individual, como la escritura a mano, a menudo se deteriora. Para escribir a solicitud, un estudiante tiene que haber dominado, hasta el punto de hacerlo de manera automática, cada destreza implicada (p. 55).

Tanto el maestro de dislexia como el maestro habitual deben proporcionar múltiples oportunidades para apoyar la intervención y fortalecer estas destrezas; por lo tanto, la responsabilidad en la enseñanza de la lectura y la escritura debe ser compartida por los maestros del salón de clases, los especialistas en lectura, los profesionales en intervención educativa y los maestros de programas de dislexia.

Impartición de la instrucción en dislexia

Aunque es necesario que los estudiantes reciban instrucción en el contenido anterior, también es fundamental que la manera en que se imparte el contenido sea consistente con las prácticas basadas en la investigación. Los principios de intervención eficaz para estudiantes con dislexia incluyen **todos** los siguientes aspectos:

- **Simultáneo, multisensorial (VAKT)** — “La enseñanza se lleva a cabo usando todas las vías de aprendizaje en el cerebro (visual, auditiva, cenestésica, táctil) simultáneamente con el fin de mejorar la memoria y el aprendizaje” (Birsh, 2018, p. 26). “Los niños participan activamente en el aprendizaje de conceptos de lenguaje y otra información a menudo mediante el uso de las manos, brazos, boca, ojos y todo el cuerpo mientras aprenden” (Moats & Dakin, 2008, p. 58).
- **Sistemático y acumulativo** — “La instrucción de lenguaje multisensorial requiere que la organización del material siga el orden del lenguaje. La secuencia debe comenzar con los conceptos más fáciles y los elementos más básicos, y progresar metódicamente hacia los materiales más difíciles. Cada paso debe basarse también en elementos previamente aprendidos. Los conceptos enseñados deben revisarse sistemáticamente para fortalecer la memoria” (Birsh, 2018, p. 26).
- **Instrucción explícita** — “La instrucción explícita es explicada y demostrada por el maestro por medio de un solo concepto del lenguaje e impreso a la vez en lugar de dejar que sea descubierto mediante encuentros casuales con la información. Los lectores ineficientes no aprenden que lo impreso representa un discurso simplemente por el hecho de exponerse a libros o textos impresos” (Moats & Dakin, 2008, p. 58). La instrucción explícita es “un enfoque que implica la instrucción directa: el maestro demuestra la tarea y proporciona una guía práctica con retroalimentación correctiva inmediata antes de que el estudiante intente hacer la tarea independientemente” (Mather & Wendling, 2012, p. 326).
- **Enseñanza diagnóstica hacia la automaticidad** — “El maestro debe ser experto en una enseñanza normativa o individualizada. El plan de enseñanza se basa en la evaluación cuidadosa y continua de las necesidades del estudiante. El contenido presentado tiene que ser dominado hasta el grado de la automaticidad” (Birsh, 2018, p. 27.). “Este conocimiento del maestro es esencial para orientar el contenido y el énfasis de la instrucción en cada estudiante” (Moats & Dakin, 2008, p. 58). “Cuando una destreza de lectura comienza a ser automática (acceso directo sin conocimiento consciente), se realiza rápidamente de una 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 conjunto” (Birsh, 2018, p. 27).
- **Instrucción analítica** — “La instrucción analítica presenta el conjunto y enseña cómo éste puede descomponerse en las partes que lo integran” (Birsh, 2018, p. 27).

En la medida en que la intervención apropiada es proporcionada, los estudiantes con dislexia logran una mejora significativa en lectura. La instrucción efectiva es altamente estructurada, sistemática y explícita, y se mantiene por un tiempo suficiente. Sobre la instrucción explícita, Torgesen (2004) afirma: “La

instrucción explícita es instrucción que no deja nada a la casualidad y tampoco hace suposiciones sobre destrezas y conocimientos que el niño aprenderá por sí solo” (p. 353).

Además, debido a que la intervención efectiva requiere una impartición altamente estructurada y sistemática, es crítico que aquellos que la ofrecen a estudiantes con dislexia sean entrenados en el programa usado y que el programa se implemente en forma fiel.

Bibliografía sobre componentes críticos, basados en evidencia, de la instrucción de dislexia

Berninger, V. W., & Wolf, B. (2009). *Teaching students with dyslexia and dysgraphia: Lessons from teaching and science*. Baltimore, MD: Paul H. Brookes Publishing.

Birsh, J. R. (2011). Connecting research and practice. In J. R. Birsh, *Multisensory teaching of basic language skills* (4th ed., pp. 21–34). Baltimore, MD: Paul H. Brookes Publishing.

Henry, M. K. (2010). *Unlocking literacy: Effective decoding and spelling instruction* (2nd ed.). Baltimore, MD: Paul H. Brookes Publishing.

The International Multisensory Structured Language Council. (2013). *Multisensory structured language programs: Content and principles of instruction*. Obtenido de www.imslec.org/directory.asp?action=instruction.

Mather, N., & Wendling, B. J. (2012). *Essentials of dyslexia assessment and intervention*. Hoboken, NJ: John Wiley & Sons.

Moats, L. C., & Dakin, K. E. (2008). *Basic facts about dyslexia and other reading problems*. Baltimore, MD: The International Dyslexia Association.

Proveedores de instrucción en dislexia

Para ofrecer una intervención efectiva, a los distritos escolares se les alienta a emplear personas altamente entrenadas para impartir la instrucción en dislexia. Los maestros, tales como especialistas en lectura, líderes en lectura, maestros de enseñanza general o maestros de educación especial, que ofrecen intervención de dislexia a los estudiantes, no requieren tener una licencia específica o una certificación. Sin embargo, estos maestros mínimamente deben tener documentación de entrenamiento en dislexia alineado a la sección 74.28(c), título 19 del Código Administrativo de Texas, y tienen que impartir la instrucción fielmente. Esto incluye entrenamiento en componentes críticos, basados en evidencia, de la instrucción en dislexia, como conciencia fonológica, asociación sonido-símbolo, silabación, ortografía, morfología, sintaxis, comprensión de lectura y fluidez en lectura. Además, ellos deben impartir instrucción multisensorial que en forma simultánea use todos los caminos de aprendizaje que emplea el cerebro, sea sistemática y acumulativa, sea enseñada en forma explícita, use enseñanza diagnóstica hacia la automaticidad e incluya enfoques analíticos y sintéticos. Ir a las págs. 39 – 41 para ver una descripción de estos componentes de instrucción e impartición. La persona que provee la instrucción en dislexia no necesita tener una certificación de educación especial al momento de atender a un estudiante que también recibe servicios de educación especial y servicios relacionados, siempre y cuando el proveedor sea la persona más calificada para ofrecer la instrucción en dislexia.

Aunque Texas no tiene requisitos de certificación específicos para los maestros que proveen intervención a estudiantes con dislexia, hay oportunidades disponibles para aquellos que ofrecen instrucción en dislexia a los estudiantes para que obtengan una certificación o licencia a través de varias organizaciones

profesionales, así como del Departamento de Licencias y Regulaciones de Texas. Las opciones sobre certificaciones y licencias están descritas en la Figura 4.1 que se muestra abajo. Puede verse más información sobre licencias en el estado de Texas en el Código de Ocupaciones de Texas, Capítulo 403. (Ver Apéndice C, Leyes y normas estatales relacionadas con la dislexia).

El esfuerzo de entrenar a profesionales que trabajan con estudiantes que tienen dislexia también está apoyado por la Asociación Internacional de Dislexia a través de su declaración, Programa de Tratamiento de la Dislexia (March, 2009), que establece lo siguiente:

Personal profesional, incluyendo maestros o terapeutas, debieron haber tenido preparación específica en la prevención y solución de las dificultades en lectura y escritura que se basan en el lenguaje. Maestros y terapeutas deben poder declarar y ofrecer documentación de sus credenciales profesionales en la prevención y solución de los problemas de lectura y escritura que se basan en el lenguaje, incluyendo un entrenamiento específico en un programa recomendado para el uso de programas específicos (pp. 1–2).

Quienes proveen instrucción en dislexia tienen que estar preparados para usar las técnicas, herramientas y estrategias descritas en las secciones previas de este capítulo. Ellos también deben servir como entrenadores y consultores en dislexia y trastornos relacionados para maestros habituales, de apoyo y de educación especial.

Figura 4.1. Requisitos de entrenamiento mínimos para maestros que ofrecen servicios en dislexia

Dislexia certificación/licencia	Oficina que otorga la licencia	Grado requerido	Programa de preparación	Horas en clase	Horas de práctica	Observación directa	Certificación examen	Requisitos educación continua
Certificación de maestro* según sea apropiado	Consejo Estatal para la Certificación de Educadores (SBEC)	Licenciatura	Práctica que cumple elementos de instrucción e impartición	Varía con el programa	Varía con el programa	Varía con el programa	Ninguno	Ninguno
*Maestros, como especialistas en lectura, líderes en lectura, maestros en educación general o en educación especial, no están obligados a tener una licencia o certificación especial para ofrecer intervención en dislexia a los estudiantes; sin embargo, ellos deben tener mínimamente documentación de entrenamiento en dislexia alineado al título 19 del TAC, sección 74.28(c), y tienen que impartir la instrucción con apego a las normas.								
Terapeuta con licencia en dislexia (LDT, por sus siglas en inglés)	Departamento de Licencias y Regulaciones de Texas	Maestría	Acreditación IMSLEC u otro programa MSLE	200	700	10	sí	20 hrs./2 años
Profesional con Licencia en Dislexia (LDP, por sus siglas en inglés)	Departamento de Licencias y Regulaciones de Texas	Licenciatura	Acreditación IMSLEC u otro programa MSLE	45	60	5	sí	20 hrs./2 años
Terapeuta Certificado en Lenguaje Académico (CALT, por sus siglas en inglés)	Asociación de Terapia de Lenguaje Académico	Licenciatura	Acreditación IMSLEC u otro programa MSLE	200	700	10	sí	10 hrs./1 año
Profesional Certificado en Lenguaje Académico (CALP, por sus siglas en inglés)	Asociación de Terapia de Lenguaje Académico	Licenciatura	Acreditación IMSLEC u otro programa MSLE	45	60	5	sí	10 hrs./1 año
Especialista certificado en dislexia y alfabetismo estructurado	Centro de Instrucción Efectiva en Lectura	Licenciatura	<u>IDA Accredited</u>	135	30	3	sí	10 hrs./1 año
Esp. en intervención certificado en dislexia y alfabetismo estructurado	Centro de Instrucción Efectiva en Lectura	Licenciatura	<u>IDA Accredited</u>	90	30	3	sí	10 hrs./1 año

Terapeuta certificado Wilson, Nivel II	Entrenamiento Wilson de Lenguaje	Licenciatura	IDA Accredited	200	215	11+	sí	50 hrs./5 años
Profesional certificado Wilson, Nivel I	Entrenamiento Wilson de Lenguaje	Licenciatura	IDA Accredited	105	65	5+	sí	50 hrs./5 años
AOGPE Nivel Colega	Academia Orton-Gillingham de Profesionales y Maestros (AOGPE)	Maestría	AOGPE	250	600	13	no	Ninguno
AOGPE Nivel Certificado	Academia Orton-Gillingham de Profesionales y Maestros (AOGPE)	Licenciatura	AOGPE	160	300	10	no	Ninguno
AOGPE Nivel Asociado	Academia Orton-Gillingham de Profesionales y Maestros (AOGPE)	Licenciatura	AOGPE	Opción A - 60 Opción B - 70	Opción A - 100 1 a 1 horas Opción B - 50 1 a 1 horas; & 50 horas grupo	10	no	Ninguno

Tome en cuenta por favor que los requisitos sobre certificación y licencias pueden cambiar con el tiempo. Para información más completa y actualizada, contacte a la oficina específica de su interés.

[Desarrollo profesional relacionado con la dislexia para todos los maestros](#)

La investigación confirma en forma consistente el impacto que un maestro experto puede tener en el éxito o fracaso de incluso los mejores programas de lectura (Shaywitz, 2003). Para garantizar que los maestros sean expertos en dislexia, los códigos [TEC §21.054\(b\)](#) y [19 TAC §232.11\(e\)](#) del Código de Educación de Texas y del Código Administrativo de Texas, respectivamente, requieren que los maestros que están a cargo de estudiantes con dislexia sean entrenados en investigaciones y prácticas nuevas sobre dislexia como parte de sus horas dentro de su programa de educación profesional continua (CPE, por sus siglas en inglés).

<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 para maestros

Según la sección 21.044(b) del Código de Educación de Texas, todos los candidatos que completen un programa de preparación para maestros tienen que recibir instrucción en detección y educación de estudiantes con dislexia. Esta norma asegura que los maestros recién certificados tengan conocimiento de 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 con dislexia que están aprendiendo inglés](#)

Los estudiantes EL que reciben servicios por dislexia tienen necesidades únicas. El ofrecer instrucción por problemas de dislexia debe ir en correspondencia con el programa modelo que el estudiante esté recibiendo (ej., lenguaje dual, programa bilingüe transicional, programa de inglés como segundo idioma). Los especialistas en intervención que trabajan con estudiantes EL deben tener entrenamiento adicional en cuanto a las necesidades especiales de los estudiantes EL.

Aprender a leer, escribir y deletrear en dos idiomas puede facilitarse mediante el desarrollo de conocimiento en el idioma nativo del estudiante y ayudando a transferir ese conocimiento a un segundo idioma. Aunque la instrucción directa y sistemática sigue siendo necesaria para todos los aspectos de la

lectura, la instrucción explícita adicional se necesitará para abordar las similitudes y diferencias en sonidos, estructura de sílabas, morfología, sintaxis y ortografía entre el primero y el segundo idioma.

Por ejemplo, consideraciones instruccionales pueden incluir usar mayúsculas en las correspondencias de sonido-símbolo que son familiares. La instrucción directa y sistemática de las correlaciones interlingüísticas es beneficiosa para los estudiantes EL. La instrucción posteriormente puede incluir esas correlaciones de sonido-símbolo que parcialmente se superponen o que presentan una ligera variación de la lengua materna al segundo idioma. Los fonemas y grafemas desconocidos entonces pueden presentarse a los estudiantes EL. Un enfoque sistemático mejorará la instrucción y ayudará al estudiante bilingüe en la transferencia de conocimientos de lenguaje materno, y de lectura y escritura hacia la adquisición del segundo idioma en tales áreas.

Para los estudiantes EL que están aprendiendo a leer en inglés y no en su lengua materna, el avance en su lectura puede ser obstaculizado debido al limitado vocabulario en inglés. Por lo tanto, además de todos los componentes de la instrucción eficaz abordados previamente, la intervención para los estudiantes EL también debe enfatizar el desarrollo del lenguaje oral (Cardenas-Hagan, 2011). Debido a que el idioma inglés se deriva del anglosajón, latín, griego, francés y otros idiomas, los estudiantes EL pueden ampliar sus conocimientos de lenguaje y vocabulario oral mediante la comprensión de los cognados (baseball /béisbol o leader/líder) que existen en su idioma nativo y el inglés. Las similitudes de las palabras en el idioma nativo y en inglés deben enseñarse explícitamente.

También es necesario incorporar estrategias del programa de inglés como segundo idioma durante el proceso de intervención y en todas las áreas de contenido. En Texas, los distritos escolares están obligados a aplicar los estándares de desempeño del idioma inglés (ELPS, por sus siglas en inglés) como una parte integral de cada área temática en el currículo requerido (TAC §74.4). La instrucción en dislexia para los estudiantes EL debe incorporar los Estándares de Desempeño del Idioma Inglés (ELPS, por sus siglas in inglés). Algunas estrategias que se deben considerar son las siguientes:

- Establecer rutinas para que los estudiantes EL entiendan lo que se espera de ellos.
- Proporcionar apoyo en el idioma nativo al dar indicaciones o cuando los alumnos no entiendan la tarea.
- Proporcionar oportunidades de repetición y ensayo para que se pueda aprender la nueva información hasta dominarla.
- Ajustar la velocidad en el habla y la complejidad de la lengua utilizada según el nivel de dominio del segundo idioma de cada estudiante.
- Proporcionar tiempo extra para que el estudiante EL procese el idioma inglés. Esto es especialmente necesario durante las primeras etapas de desarrollo del segundo idioma.
- Proporcionar tiempo extra para el que el estudiante EL formule respuestas orales y escritas.
- Enfatizar el texto que incluya contenido familiar y explicar la estructura del texto.

Bibliografía sobre Consideración de intervención educativa para estudiantes con dislexia que están aprendiendo inglés

19 Texas Administrative Code §74.4, English Language Proficiency Standards. (2007).

Cardenas-Hagan, E. (2018). Language and literacy development among English language learners. In J. R. Birsh, *Multisensory teaching of basic language skills* (4th ed.) (pp. 720–754). Baltimore, MD: Paul H. Brookes Publishing.

Acciones recomendables basadas en investigación

Es importante señalar que, en Texas, el enfoque de la enseñanza de los estudiantes con dislexia se apoya en las mejores acciones recomendables basadas en investigación. Las ideas que apoyan lo anterior se resumen aquí:

- Los avances en la lectura pueden ser significativos si los estudiantes con problemas de lectura reciben instrucción de lectura sistemática, explícita e intensiva de duración suficiente sobre la conciencia fonémica, la fonética, la fluidez, el vocabulario (ej., las relaciones entre palabras y las relaciones entre la estructura, origen y significado de la palabra), estrategias de comprensión de lectura y escritura.
- El fracaso al aprender a leer afecta significativamente la vida de una persona. La clave para prevenir este fracaso para estudiantes con dislexia es la identificación y la intervención tempranas.
- Se requiere la instrucción de un maestro altamente especializado y experimentado que tenga preparación específica en la corrección de la dislexia.

Es muy importante empezar intervenciones basadas en evidencia lo más pronto posible. Los tratamientos efectivos para la dislexia deben consistir en la enseñanza de lectura académica explícita y en atender las destrezas de escritura.

Las siguientes investigaciones reflejan los componentes esenciales de la instrucción especializada sobre la dislexia que se abordó en los puntos anteriores y pueden servir como fuentes de información adicionales para aquellos que trabajan con estudiantes identificados con dislexia. Las similitudes entre el enfoque del estado y la investigación se destacan en letra 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) indican lo siguiente:

- **La instrucción que abarca sustancialmente los componentes claves de lectura— identificados por el Panel Nacional para la Alfabetización (siglas en inglés: NICHD, 2000) como conciencia fonológica, sistema fónico, fluidez, vocabulario y comprensión de textos—** tiene claros beneficios para los estudiantes de lenguas minoritarias.
- **La instrucción en los componentes claves de lectura** es necesaria —pero no es suficiente— para enseñar a los estudiantes de lenguas minoritarias a leer y escribir en inglés. El dominio oral del inglés es también crítico, pero el desempeño del estudiante sugiere que la oralidad en inglés es frecuentemente ignorada.
- El dominio del lenguaje oral, y la lectura y escritura en el primer idioma pueden utilizarse para facilitar el desarrollo de tales habilidades en inglés.

August, D., & Shanahan, T. (Eds.). (2006). *Executive summary: Developing literacy in second-language learners: Report of the National Literacy Panel on language-minority children and youth*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.

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

Hasta que los niños estén leyendo sin esfuerzo, cada lección de lectura debe consistir en **instrucción explícita y sistemática a cargo del maestro** en 1) conciencia fonológica; 2) aplicación de fonética (principio alfabético) y morfología para decodificar; 3) aplicación de conocimientos de contexto ya aprendidos para palabras o conceptos desconocidos en el material que se va a leer (activación del conocimiento previo); 4) lectura oral y lectura en silencio con materiales de instrucción apropiados; 5) actividades para desarrollar fluidez en la lectura oral; y 6) comprensión de lectura.

Berninger, V. W., & Wolf, B. J. (2009). *Teaching students with dyslexia and dysgraphia: Lessons from teaching and science*. Baltimore, MD: Paul H. Brookes Publishing.

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

Los **maestros** necesitan someterse a amplia **preparación en las disciplinas inherentes a la lectura y escritura**, que incluyen lo siguiente:

- Desarrollo del lenguaje
- **Fonología y conciencia fonémica**
- Conocimiento alfabético
- Escritura a mano
- **Decodificación (lectura)**
- **Escritura (codificación)**
- **Fluidez**
- **Vocabulario**
- **Comprensión**
- Composición
- Pruebas y evaluaciones
- Planeación de lecciones
- Manejo del comportamiento
- Técnicas de estudio
- Historia de la lengua inglesa
- Tecnología
- Necesidades de estudiantes mayores con dificultades

Birsh, J. R. (2018). Connecting research and practice. In J. R. Birsh, *Multisensory teaching of basic language skills* (4th ed., pp. 2–34). Baltimore, MD: Paul H. Brookes Publishing.

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

- Los niños con dislexia necesitan lo siguiente:
 - **Atención directa, intensiva y sistemática** de parte del maestro e interacción con él
 - Retroalimentación inmediata por parte del maestro
 - Un ritmo de instrucción cuidadoso
 - Un progreso **sistemático** y estructurado de lo simple a lo complejo
- Otros componentes de instrucción incluyen:
 - Aprender hasta dominar lo aprendido

- Instrucción multisensorial

Clark, D., & Uhry, J. (Eds.). (2004). *Dyslexia: Theory and practice of instruction* (3rd ed.). Austin, TX: Pro-Ed.

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

Al enseñar los conceptos inherentes en el origen de una palabra y el modelo de estructura de la palabra a través del proceso continuo de decodificación-escritura desde los primeros grados hasta al menos octavo grado y al usar la tecnología cuando sirve para reforzar estos conceptos, los maestros saben que los estudiantes tienen estrategias para decodificar y escribir palabras en el idioma inglés. Este marco y proceso fácilmente organizarán una gran cantidad de información para los maestros y los estudiantes. No sólo los estudiantes obtienen una mejor comprensión de la estructura de las palabras en inglés, sino que también se convierten en mejores lectores y escritores.

Henry, M. K. (2010). *Unlocking literacy: Effective decoding and spelling instruction* (2nd ed.). Baltimore, MD: Paul H. Brookes Publishing.

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

Las personas con dislexia necesitan:

- comprender cómo se representan los fonemas (sonidos) con grafemas (letras);
- aprender a mezclar y separar fonemas para pronunciar y deletrear palabras;
- aprender a partir palabras en unidades más pequeñas, tales como las sílabas, para hacerlas más fáciles de pronunciar;
- aprender a reconocer y escribir los patrones gráficos y ortográficos comunes (ej., -ción);
- aprender a leer y escribir palabras con elementos irregulares (ej., reloj); y
- dedicar tiempo a leer y escribir actividades significativas.

Mather, N. M., & Wendling, B. J. (2012). *Essentials of dyslexia assessment and intervention*. Hoboken, NJ: John Wiley & Sons.

7. Moats (1999, pp. 7–8) indica que:

Las comparaciones bien diseñadas y manejadas de estrategias de enseñanza han apoyado consistentemente estos componentes y prácticas en la instrucción en lectura:

- **enseñanza directa** de la decodificación, comprensión y apreciación de la literatura;
- instrucción de la **conciencia fonémica**;
- **instrucción explícita y sistemática** sobre el sistema de codificación del inglés escrito;
- contacto diario con una variedad de textos, como también incentivos para los niños para que lean independientemente o junto con otros;

- instrucción del **vocabulario** que incluya una variedad de métodos complementarios diseñados para explorar las relaciones que existen entre las palabras y las relaciones entre su estructura, origen y significado;
- estrategias de **comprensión** que incluyan predicción de resultados, resumir, aclarar, preguntar y visualizar; y
- frecuentes **escritos** en prosa con el objeto de entender mejor lo que se lee.

Moats, L. C. (1999). *Teaching reading is rocket science: What expert teachers of reading should know and be able to do* (Item No. 39-0372). Washington, DC: American Federation of Teachers.

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

Los **conocimientos y destrezas necesarios para enseñar a leer** incluyen lo siguiente:

- La psicología de la lectura y el desarrollo de la lectura
 - Datos básicos acerca de la lectura
 - Características de lectores limitados y de lectores principiantes
 - Factores del medio ambiente y fisiológicos en el desarrollo de la lectura
 - Cómo se desarrolla la lectura y la escritura
- Conocimiento de la estructura de la lengua
 - **Fonología**
 - **Fonética**
 - **Morfología**
 - **Ortografía**
 - **Semántica**
 - **Sintaxis y estructura del texto**
- Destrezas de instrucción prácticas— uso de prácticas instruccionales validadas
- Evaluación de la lectura y la escritura en el salón de clases

Moats, L. C. (1999). *Teaching reading is rocket science: What expert teachers of reading should know and be able to do* (Item No. 39-0372). Washington, DC: American Federation of Teachers.

9. El Panel de Lectura Nacional en su *Report of the National Reading Panel* (2000) destaca lo siguiente:

Se pone énfasis en la importancia de la **identificación temprana** de cuáles niños están en riesgo de fracasar en lectura y en la **intervención rápida** para ayudarlos.

La manera como se enseña la lectura importa — la instrucción de lectura es más efectiva cuando se enseña **comprensiva, sistemática y explícitamente**.

National Reading Panel. (2000). *Report of the National Reading Panel: Teaching children to read: An evidence-based assessment of the scientific research literature on reading and its implications for reading instruction*. Washington, DC: National Institute of Child Health and Human Development.

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

Los componentes esenciales de una intervención efectiva en lectura incluyen:

- **Intervención temprana:** La mejor intervención comienza en kindergarten y el plan de instrucción de recuperación a principios del primer grado.
- **Instrucción intensiva:** La enseñanza de la lectura debe impartirse con gran intensidad. Idealmente, un estudiante que tiene dificultades para leer debería recibir instrucción en grupos pequeños de tres y no más de cuatro estudiantes, y el estudiante debería recibir esta instrucción dirigida al menos cuatro días a la semana, aunque de preferencia cinco.
- **Instrucción de alta calidad:** La instrucción de alta calidad la imparte un maestro altamente calificado. Estudios recientes subrayan el impacto que puede tener el papel del maestro en el éxito o fracaso de todo un programa de lectura.
- **Suficiente duración:** Uno de los errores más graves cuando se enseña a leer a un estudiante con dislexia es retirar prematuramente la instrucción que parece estar funcionando. Un niño que lee con precisión, pero carece de la fluidez necesaria para su nivel escolar, aún requiere de una enseñanza en lectura intensiva.

Los componentes esenciales de un programa efectivo de **intervención temprana** incluyen lo siguiente:

- La instrucción sistemática y directa en:
 - **La conciencia fonémica**—notar, identificar y manipular los sonidos del lenguaje hablado
 - **El sistema fonético**—cómo las letras y grupos de letras representan los sonidos del lenguaje hablado
 - La pronunciación de palabras (decodificar)
 - La escritura
 - La lectura de palabras de uso frecuente
 - El **vocabulario** y los conceptos
 - Las estrategias de **comprensión de lectura**
- Prácticas para aplicar las destrezas antes mencionadas en lectura y escritura
- Entrenamiento sobre **fluidez**
- Experiencias abundantes en lenguaje: escuchar, conversar y contar historias.

Shaywitz, S. (2003). *Overcoming dyslexia: A new and complete science-based program for reading problems at any level*. New York, NY: Alfred A. Knopf.

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

La primera implicación en la práctica y la política educacional es que las escuelas deben llevar a cabo **intervenciones preventivas** para eliminar la gran cantidad de deficiencias en la práctica de la lectura que resultan de fracasos prolongados en lectura. La segunda implicación es que las escuelas deben encontrar la forma de proporcionar a los estudiantes mayores, que presentan discapacidades en lectura, actividades de intervención que estén bien enfocadas y sean suficientemente intensivas.

Torgesen, J. K. (2004). Lessons learned from research on interventions for students who have difficulty learning to read. In P. McCardle, & V. Chhabra (Eds.), *The voice of evidence in reading research* (pp. 355–382). Baltimore, MD: Paul H. Brookes Publishing.

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

- Creciente evidencia sugiere que la mayoría de los estudiantes que tienen dificultades para leer podrían tener avances significativos si se les proporciona una **enseñanza explícita, sistemática e intensiva** en lectura que esté basada en los elementos críticos relacionados con el mejoramiento de lectura, tales como la **conciencia fonémica, el sistema fonético, la fluidez en el reconocimiento de palabras y la lectura de textos, y la comprensión**.
- No se encontraron diferencias estadísticamente significativas entre estudiantes que recibieron instrucción en una proporción maestro-alumno de 1:1 o de 1:3, aunque ambos grupos sobrepasaron a los estudiantes que se encontraban en una proporción maestro-alumno de 1:10.
- El progreso académico del estudiante determinó la duración de la intervención.

Vaughn, S., & Linan-Thompson, S. (2003). Group size and time allotted to intervention. In B. Foorman (Ed.), *Preventing and remediating reading difficulties* (pp. 275–320). Parkton, MD: York Press.

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

Personal profesional, incluyendo **maestros o terapeutas, deben recibir capacitación específica en la prevención y la solución de dificultades de lectura y escritura con base en el lenguaje**. Los maestros y terapeutas deben proporcionar documentación que avale sus credenciales en cuanto a la prevención y solución de dificultades de lectura y escritura con base en el lenguaje, incluyendo entrenamiento específico recomendado para el uso de programas específicos.

La Asociación Internacional de Dislexia. (2009, March). *Position statement: Dyslexia treatment programs*.

14. La Asociación Internacional de Dislexia en su texto *Knowledge and Practice Standards for Teachers of Reading* proporciona **estándares para los maestros** de estudiantes con dislexia.

La Asociación Internacional de Dislexia. (2010). *Knowledge and practice standards for teachers of reading*.

15. El Consejo Internacional de Educación de Lenguaje Estructurado Multisensorial (IMSLEC, por sus siglas en inglés) proporciona acreditación en cursos de formación de calidad para la preparación profesional de **especialistas en lenguaje estructurado multisensorial**.

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

Tratamiento inefectivo de dislexia

Las intervenciones que aseguran tratar la dislexia sin utilizar texto impreso son generalmente inefectivas. Las críticas de los tratamientos inefectivos de dislexia pueden utilizar términos o técnicas descritos como “entrenamiento del cerebro”, “cruzando la línea intermedia”, “terapia de equilibrio” y otros más. Pese a que algunos tratamientos pueden mejorar condiciones no ligadas con la dislexia, su uso con estudiantes con dislexia no ha probado ser efectivo. La Figura 4.2 se refiere a algunas intervenciones comúnmente promocionadas que se supone tratan la dislexia, pero la investigación científica revisada por grupos de expertos ha demostrado resultados inefectivos en los estudiantes con dislexia.

Figura 4.2. Tratamientos inefectivos para la dislexia

Ejemplos	Hallazgos de la investigación científica	Citas
Cubiertas de colores y lentes de colores	“De manera consistente con revisiones y consejos previos por parte de algunos grupos de profesionales, concluimos que el uso de cubiertas de colores para mejorar las dificultades de lectura no puede ser avalado y que los beneficios que se han reportado en escenarios clínicos es probable que sean el resultado del efecto placebo, de la práctica o del efecto Hawthorne”.	Griffiths, P.G., Taylor, R.H., Henderson, L.M., & Barrett, B.T. (2016). The effect of coloured overlays and lenses on reading: a systematic review of the literature. <i>Ophthalmic & Physiological Optics</i> , 36, 519–544. https://doi.org/10.1111/opo.12316
Tipo de letra especializado que se ha diseñado para personas con dislexia	“El tipo de letra para la dislexia no condujo al mejoramiento de la lectura al compararse con un tipo normal de letra ‘Arial’ ni tampoco fue el preferido por la mayoría de los estudiantes”.	Kuster, S. M., van Weerdenburg, M., Gompel, M., & Bosman, A. M. (2018). Dyslexie font does not benefit reading in children with or without dyslexia. <i>Annals of Dyslexia</i> , 68, 25-42. https://doi.org/10.1007/s11881-017-0154-6
Terapia de la vista	“La evidencia científica no apoya la afirmación de que el entrenamiento visual, la ejercitación de los músculos, los ejercicios oculares de búsqueda y rastreo, la terapia conductual y de percepción visual, los lentes de ‘entrenamiento’, los prismas y los lentes y filtros de colores sean tratamientos efectivos, directa o indirectamente, para las discapacidades de aprendizaje. No hay evidencia válida de que los niños que participan en la terapia de la vista responden mejor a la instrucción educativa que los niños que no participan”.	Handler, S.M., Fierson, W.M., et al. (2011). Joint technical report - learning disabilities, dyslexia, and vision. <i>Pediatrics</i> , 127, e818-56. https://doi.org/10.1542/peds.2010-3670
Programas específicos de entrenamiento de la memoria funcional	“Los autores concluyen que los programas de entrenamiento de la memoria funcional parecen producir efectos a corto plazo, específicos del entrenamiento, que no se generalizan a las medidas de destrezas cognitivas del ‘mundo real’. Estos resultados cuestionan seriamente la importancia práctica y teórica de los programas y métodos actuales de memoria funcional computarizada como métodos de entrenamiento de las destrezas de la memoria funcional”.	Melby-Lervåg, M., Redick, T. & Hulme, C. (2016). Working memory training does not improve performance on measures of intelligence or other measures of “far transfer”: Evidence from a meta-analytic review. <i>Perspectives on Psychological Science</i> , 11, 512-534. https://DOI:10.1177/1745691616635612

Adaptaciones de instrucción para estudiantes con discapacidades

Al recibir instrucción especializada que contiene los componentes descritos en este capítulo, el estudiante con dislexia está mejor equipado para satisfacer las exigencias de su nivel escolar o curso de instrucción. Además de la instrucción en dislexia, las adaptaciones le proporcionan al estudiante con dislexia acceso efectivo y equitativo a la instrucción de su curso en su nivel escolar, impartida ésta en su

salón de clases normal. **Las adaptaciones no son iguales para todos los casos; al contrario, el impacto de la dislexia en cada estudiante individual determina la adaptación necesaria.** A continuación se muestran **ejemplos** de adaptaciones razonables en el salón de clases:

- Copias de notas (ej., proporcionadas por los maestros o compañeros de clase)
- Ayuda al tomar notas
- Tiempo adicional para pruebas y trabajos en clase
- Menos tareas / tareas reducidas (ej., dividir las tareas en unidades manejables, menos preguntas en una prueba o tareas del salón de clases con pequeños bloques de conceptos)
- Ubicación alternativa durante evaluaciones que proporcione un ambiente tranquilo y reduzca las distracciones
- Asignación prioritaria de asientos
- Lectura oral de las instrucciones o material escrito
- Bancos de palabras
- Audiolibros
- Herramienta de texto a voz
- Herramienta de discurso hablado vuelto texto
- Aparatos de escritura electrónica
- Diccionarios electrónicos
- Tablas de fórmulas
- Herramientas y aditamentos de aprendizaje flexible en programas de computadora

Las adaptaciones son los cambios a los materiales, a las acciones o a las técnicas, incluyendo el uso de tecnología, que les permiten a los estudiantes con una discapacidad participar significativamente en el grado o curso de instrucción. El uso de adaptaciones se produce principalmente durante la instrucción en el salón de clases, ya que los maestros utilizan varias estrategias de instrucción para satisfacer las necesidades de cada estudiante. Un estudiante puede necesitar una adaptación sólo temporalmente mientras aprende una nueva destreza, o un estudiante puede necesitar la adaptación durante el año escolar o incluso hasta años después de haberse graduado.

La toma de decisiones sobre qué adaptaciones usar es individualizada y debe hacerse para cada estudiante en particular por el comité ARD o el comité sección 504 de cada estudiante, según sea apropiado. Los estudiantes pueden y deben tener un papel significativo en la elección y uso de adaptaciones. Los estudiantes necesitan saber qué adaptaciones son posibles y luego, con base en el conocimiento de sus fortalezas y debilidades, escoger y probar las adaptaciones que pueden ser útiles para ellos. En la medida en que más participación tengan en la elección de sus adaptaciones, más probable será que las usen y se beneficien de ellas.

Al tomar decisiones sobre adaptaciones, la instrucción es siempre la prioridad principal. No todas las adaptaciones usadas en el salón de clases se permiten durante una evaluación del programa estatal. Sin embargo, la habilidad del maestro para satisfacer las necesidades individuales de un estudiante con dislexia o para ofrecer apoyo para el uso de una adaptación no debe estar limitada a si la adaptación está o no permitida en una evaluación del estado.

A fin de poder tomar decisiones sobre adaptaciones para los estudiantes, los maestros deben tener conocimiento del currículo Conocimientos y Habilidades Esenciales en Texas (currículo TEKS, por sus siglas en inglés) y del funcionamiento de un estudiante con relación a éste. Los maestros también deben

recopilar y analizar datos relacionados con el uso y la eficacia de adaptaciones (ej., calificaciones de evaluaciones con y sin adaptaciones, informes de observaciones hechos por padres y maestros) para que las decisiones educativas que se tomen para cada estudiante estén apoyadas en información existente. Mediante el análisis de los datos, un maestro puede determinar si la adaptación se vuelve inadecuada o innecesaria con el tiempo debido a las cambiantes necesidades del estudiante. Asimismo, los datos pueden confirmarle al maestro si el estudiante aún tiene dificultad en ciertas áreas y si debe continuar utilizando la adaptación.

Para más información sobre adaptaciones, ir a [Accommodations for students with Disabilities](https://dyslexiaida.org/accommodations-for-students-with-dyslexia/) disponible en <https://dyslexiaida.org/accommodations-for-students-with-dyslexia/>.

Acceso a materiales de instrucción para estudiantes con discapacidades

Los materiales educativos accesibles (AIM, por sus siglas en inglés) son los libros de texto y materiales de instrucción fundamentales que se han convertido en formatos especializados (ej., Braille, audio, texto digital o letra grande) para los estudiantes ciegos o que tienen baja visión, o que tienen una discapacidad física o una discapacidad en lectura, como la dislexia. Los libros digitales o las funciones de texto a voz en las computadoras y dispositivos móviles proporcionan acceso al programa general de educación para estudiantes con dislexia. **Bookshare** y **Learning Ally** proporcionan acceso electrónico a los materiales grabados digitalmente para estudiantes con discapacidades de impresión. TEA provee enlaces a estos recursos, así como a otros materiales de instrucción accesibles para estudiantes con discapacidades en <http://www.tea.state.tx.us/index2.aspx?id=2147487109>.

Adaptaciones del programa de evaluación de estudiantes de Texas para estudiantes con discapacidades

Los maestros, padres y estudiantes deben entender que las adaptaciones proporcionadas durante la instrucción en el salón de clases y en las pruebas en clase pueden diferir de las adaptaciones permitidas durante las evaluaciones del programa estatal. La evaluación del estado es una herramienta estandarizada para la medición del aprendizaje de cada estudiante de una manera confiable, válida y segura. Una adaptación utilizada en el salón de clases para apoyar el aprendizaje puede invalidar o comprometer la seguridad e integridad de la evaluación estatal; por lo tanto, no todas las adaptaciones adecuadas para la instrucción son permitidas durante las pruebas que elabora el estado. Es importante tener en cuenta que las políticas para el uso de adaptaciones en las evaluaciones estatales **no deben** limitar la autoridad de un maestro para desarrollar materiales individualizados y técnicas para facilitar el aprendizaje de los estudiantes. La **instrucción es lo primero** y puede personalizarse para satisfacer las necesidades de cada estudiante.

Para los propósitos de las evaluaciones estatales, los estudiantes que necesiten adaptaciones debido a una discapacidad incluyen lo siguiente:

- Los estudiantes identificados con discapacidad que reciben servicios de educación especial y cumplen con los criterios de elegibilidad establecidos para ciertas adaptaciones.
- Los estudiantes con discapacidad identificados que reciben servicios de la sección 504 y cumplen con los criterios de elegibilidad establecidos para ciertas adaptaciones.
- Los estudiantes con una condición discapacitante 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 para el uso de una adaptación durante las evaluaciones estatales se hace por el comité ARD o por el comité sección 504. En los contados casos en que un estudiante no reciba servicios, pero cumpla con los criterios de elegibilidad debido a una enfermedad discapacitante, la decisión sobre el uso de adaptaciones en las evaluaciones estatales la toma el equipo apropiado de la escuela, tal como el equipo de respuesta a la intervención o el de asistencia estudiantil. Para más información sobre adaptaciones en las evaluaciones estatales, visite <https://tea.texas.gov/accommodations/>.

Inscripción en los programas académicos avanzados y de estudiantes dotados/talentosos

Un estudiante que ha sido identificado con dislexia también puede ser un estudiante dotado, o un estudiante doblemente excepcional. Un estudiante doblemente excepcional es un niño o joven quien se desempeña, o muestra el potencial para desempeñarse, a un nivel considerablemente alto de desempeño en comparación con otros de la misma edad, experiencia o ambiente y quien exhibe capacidad de alto desempeño en un área intelectual, creativa o artística; posee una capacidad de liderazgo inusual; o sobresale en un determinado ámbito académico y quien también da pruebas de una o más discapacidades según lo definido por los criterios de elegibilidad federales o estatales. Los criterios de discapacidad pueden incluir:

- Discapacidad de aprendizaje
- Trastorno de lenguaje y habla
- Trastorno emocional/de comportamiento
- Discapacidad física
- Lesión por trauma cerebral
- Trastorno por un tipo de autismo
- Discapacidades sensoriales (impedimentos auditivos, impedimentos visuales, ceguera-sordera)
- Otra condición de salud que limita la fuerza, la vitalidad o el estado de alerta (ej., trastorno del déficit de atención e hiperactividad)

Los estudiantes doblemente excepcionales constituyen un grupo ampliamente diverso de aprendices. Pese a que no forman un grupo simple y homogéneo, hay indicadores que tienden a ser característicos en muchos niños que a la vez que son dotados también tienen alguna discapacidad. Los indicadores afectivos y cognitivos pueden incluir fortaleza en aspectos como curiosidad y cuestionamientos extremos, altos niveles

en las destrezas de resolución de problemas y de razonamiento, así como opiniones/ideas avanzadas, las cuales expresan abiertamente. Los retos cognitivos y afectivos que los estudiantes doblemente excepcionales pueden mostrar incluyen discrepantes capacidades verbales y de desempeño, destrezas académicas deficientes o extremadamente desiguales y problemas de procesamiento auditivo y/o visual, los cuales pueden causar que respondan o trabajen lentamente o que parezca que piensan lentamente. Para más información respecto a las características generales de los estudiantes doblemente excepcionales, favor de dar clic al siguiente enlace www.gtequity.org/twice/docs/generalcharacteristics.pdf en el sitio de internet de TEA referente a la Equidad de la Educación G/T.

Debido a la diversidad de los estudiantes doblemente excepcionales, la identificación de estos estudiantes puede ser difícil. La evaluación e identificación requiere que la gente involucrada en la educación de estos estudiantes sea conocedora de las características y comportamientos únicos demostrados por tales estudiantes. A menudo la discapacidad enmascara los dones, lo que pone énfasis en las barreras de aprendizaje en vez del potencial que tiene el estudiante como resultado de sus atributos especiales. Contrariamente, los dones especiales pueden enmascarar la discapacidad, lo que puede causar que los estudiantes tengan brechas en el aprendizaje, las cuales son agravadas por la discapacidad, ya que afecta cómo el estudiante percibe sus propias capacidades.

Los estudiantes doblemente excepcionales deben tener acceso a todos los servicios y alternativas de cursos que estén disponibles para otros estudiantes. La sección 504 y el título II de la Ley de Americanos con Discapacidades requiere que los estudiantes con discapacidades que califiquen reciban las mismas oportunidades para competir y beneficiarse de los programas o cursos intensivos tal y como sucede con los estudiantes sin discapacidades [34 C.F.R. §104.4(b)(1)(ii) and 28 C.F.R. §35.130(b)(1)(ii)]. **A un estudiante con una discapacidad como la dislexia o trastorno relacionado no se le puede negar la admisión a un curso intensivo o a una clase avanzada solamente porque el estudiante tiene necesidades de educación especial o asistencia relacionada, o debido a que el estudiante tiene un programa de educación individualizado o un plan sección 504.**

Además, a un estudiante con discapacidad no se le puede prohibir usar servicios de educación especial o asistencia relacionada como una condición para participar en un curso intensivo o en una clase o programa avanzado. La participación de un estudiante con discapacidad en una clase o programa intensivo o avanzado generalmente sería considerada parte de su educación general según se establece en la ley IDEA y en las regulaciones de la sección 504. Así, si un estudiante eligible tiene una discapacidad que lo obliga a usar asistencia relacionada y servicios para participar en una clase o programa de educación regular, la escuela no le puede negar a ese estudiante la asistencia relacionada necesaria y los servicios en un curso o programa intensivo o avanzado. Es importante señalar que un distrito o escuela no tiene que ofrecer una adaptación o modificación que “altere significativamente la naturaleza” de un curso o programa intensivo o avanzado. Por el contrario, un distrito o escuela “tiene que considerar la capacidad del estudiante para participar en el programa con adaptaciones razonables” (*G.B.L. v. Bellevue School District #405*).

Al determinar los cursos y programas apropiados, las siguientes preguntas pueden ser consideradas por los comités ARD o sección 504 del estudiante doblemente excepcional.

- ¿Cumple el estudiante la elegibilidad básica o requisitos de admisión que se aplican a TODOS los estudiantes?
- ¿Necesita el estudiante educación especial o asistencia o servicios relacionados para recibir FAPE?
- ¿Constituyen las adaptaciones académicas o asistencias y ayudas relacionadas una alteración fundamental en el programa?

La Oficina de Derechos Civiles del Departamento de Educación de Estados Unidos ofrece información acerca de los estudiantes con discapacidades que buscan la inscripción en programas académicos avanzados (ej., clases de Prueba Avanzada y Programa del Bachillerato Internacional). Para obtener más información, ver el documento Dear Colleague Letter regarding Access by Students with Disabilities to Accelerated Programs, en el siguiente enlace www2.ed.gov/about/offices/list/ocr/letters/colleague-20071226.pdf.

Hay recursos, información y apoyo adicional disponibles a través del sitio web sobre Equidad de educación para estudiantes dotados/talentos (G/T) en www.gtequity.org/index.php. El *plan del estado de Texas para la educación de estudiantes dotados/talentos*, disponible en www.tea.state.tx.us/index2.aspx?id=6420, ordena que una vez que cualquier estudiante es identificado como dotado, éste debe recibir servicios de estudiante dotado que sean proporcionales a sus capacidades (1.4C, 1.6C, 2.1C, and 3.3C). Además, debido a la discapacidad, los estudiantes doblemente excepcionales deben tener un IEP a través de servicios de educación especial o un plan de la sección 504 a través de educación general. Apoyo adicional para los distritos que proporcionan servicio a los estudiantes doblemente excepcionales está disponible en www.gtequity.org/twice.php.

Bibliografía sobre Inscripción en los programas académicos avanzados y de estudiantes dotados/talentos

G.B.L. v. Bellevue Sch. Dist. #405. IDELR 186. No. 2:2012cv00427. (U.S. District Court, W.D. Washington, 2013).

Texas Education Agency. (2008–2015). Equity in G/T Education: Twice-Exceptional Students and G/T Services. Retrieved from <http://www.gtequity.org>.

Texas State Board of Education. (2009). *Texas State Plan for the Education of Gifted/Talented Students*. Retrieved from https://tea.texas.gov/Academics/Special_Student_Populations/Gifted_and_Talented_Education/Gifted_Talented_Education/.

U.S. Department of Education, Office for Civil Rights. Dear Colleague Letter regarding Access by Students with Disabilities to Accelerated Programs. (December 26, 2007). Retrieved from <https://www2.ed.gov/about/offices/list/ocr/letters/colleague-20071226.html>.

V. Disgrafía

La ley estatal de Texas requiere que los distritos y las escuelas autónomas identifiquen a los estudiantes que tienen dislexia y trastornos relacionados. La sección 38.003 del Código de Educación de Texas identifica los siguientes trastornos de lectura como ejemplos: falta de percepción auditiva en el desarrollo, disfasia, dislexia específica en el desarrollo, disgrafía en el desarrollo, discapacidad para escribir en el desarrollo. La investigación reciente en el campo de la disgrafía ha dado lugar a la incorporación de las siguientes guías con respecto a la evaluación, identificación y provisión de servicios a estudiantes con disgrafía.

Definición y características de la disgrafía

Las dificultades con la escritura a mano ocurren con frecuencia en niños con dislexia. Cuando Texas aprobó la legislación sobre dislexia, la coexistencia de una escritura a mano limitada y la dislexia fue una razón para que la disgrafía fuera catalogada como un trastorno ligado. Posteriormente, se ha encontrado que la dislexia y la disgrafía tienen diversas morbilidades asociadas, incluyendo la conciencia fonológica (Döhla and Heim, 2016). Sin embargo, la dislexia y la disgrafía están ahora reconocidas como discapacidades distintas que pueden presentarse en forma simultánea o por separado. Ambas tienen diferentes mecanismos en el cerebro y características identificables.

La disgrafía está relacionada con la dislexia en la medida en que ambas son discapacidades con base en el lenguaje. En la dislexia, el impedimento está en las destrezas al nivel de las palabras (decodificación, identificación, escritura). La disgrafía es una discapacidad del lenguaje escrito en la producción de una serie de trazos con la mano para formar una letra. Esto involucra no solamente destrezas motoras, sino también destrezas del lenguaje, como encontrar, recordar y producir letras, lo cual es una destreza del lenguaje por debajo del nivel de las palabras. El impedimento en la escritura a mano puede interferir con la formación de letras/palabras, pero los individuos que solamente tienen disgrafía no tienen problemas con la lectura (Berninger, Richards, & Abbott, 2015).

Una revisión de los hallazgos más recientes indica que la disgrafía se define mejor como un trastorno en el desarrollo neuronal que se manifiesta en una escritura manual ilegible y/o ineficiente debido a dificultades en la formación de las letras. Esta dificultad es el resultado de deficiencias en las funciones grafomotoras (movimientos de la mano usados al escribir) y/o en el almacenamiento y recuperación de códigos ortográficos (formación de letras) (Berninger, 2015). Las consecuencias secundarias pueden incluir problemas con la identificación de letras y las expresiones escritas. El problema no se debe solamente a la falta de instrucción y no está asociado con otras condiciones en el desarrollo o de tipo neurológico que involucren impedimentos motores.

Las características de la disgrafía incluyen lo siguiente:

- Trazo de letras en forma variada y deficiente
- Demasiados borrones y tachones
- Espaciado deficiente entre letras y palabras
- Inversión de letras y números más allá de las etapas iniciales de escritura
- Sujeción del lápiz extraña e inconsistente
- Fuerte sujeción y cansancio de la mano
- Escritura y copiado lentos con escritura a mano legible e ilegible (Andrews & Lombardino, 2014)

Las consecuencias adicionales de la disgrafía también pueden incluir lo siguiente:

- Dificultades con la identificación de errores en textos no corregidos
- Volumen bajo en la producción de escritos, así como problemas en otros aspectos de la expresión escrita

La disgrafía no es:

- Evidencia de un daño del sistema neuromotor
- Parte de una discapacidad en el desarrollo que tiene deficiencias motoras finas (ej., discapacidad intelectual, autismo, parálisis cerebral)
- Un asunto secundario a una condición médica (ej., meningitis, traumatismo severo en la cabeza, lesión cerebral)
- Una asociación de dificultades motoras o de coordinación generalizadas en el desarrollo (trastorno de la coordinación en el desarrollo)
- Un impedimento en la formación de letras y la expresión escrita usando la escritura a mano típica (legibilidad y velocidad) (Berninger, 2004)

La disgrafía se puede deber a:

- Un impedimento en la retroalimentación que el cerebro recibe de los dedos
- Debilidades en el uso de procesos visuales para coordinar el movimiento de la mano y para organizar el uso del espacio
- Problemas en la planeación y secuencia motora
- Dificultades en el almacenamiento y recuperación de la forma de las letras (Levine, 1999)

A pesar de la idea extendida de que la escritura a mano es enteramente un asunto de destrezas motoras o de que solamente son necesarios métodos multisensoriales para enseñarla, también están involucrados múltiples procesos de lenguaje en ésta. La escritura a mano requiere del lenguaje manual (producción de letras), lenguaje auditivo (escuchar el nombre de las letras cuando se escribe siguiendo un dictado de letras), lenguaje oral (decir el nombre de las letras) y lenguaje visual (ver las letras que han de copiarse o revisar con precisión las letras que se escriben de memoria) (Berninger & Wolf, 2016).

Bibliografía sobre definición y características de la disgrafía

- Andrews, J. and Lombardino, L. (2014). Strategies for teaching handwriting to children with writing disabilities. *ASHA SIG1 Perspectives on Language Learning Education*. 21:114-126.
- Berninger, V.W. (2004). Understanding the graphia in dysgraphia. In *Developmental Motor Disorders: A Neuropsychological Perspective*. D. Dewry and D. Tupper (Eds.), New York, NY, US: Guilford Press.
- Berninger, V.W. (2015). *Interdisciplinary frameworks for schools: Best practices for serving the needs of all student*. Washington, D.C.: American Psychological Association.
- Berninger, V.W., Richards, T.L. and Abbott, R. D. (2015) *Differential Diagnosis of Dysgraphia, Dyslexia, and OWL LD: Behavioral and Neuroimaging Evidence*. *Read Writ*. 2015 Oct;28(8):1119-1153.
- Berninger, V., & Wolf, B. (2016). *Dyslexia, Dysgraphia, OWL LD, and Dyscalculia: Lessons from Science and Teaching* (Second ed.). Baltimore, Maryland: Paul H Brookes Publishing.
- Döhla, D. and Heim, S. (2016). *Developmental dyslexia and dysgraphia: What can we learn from the one about the other?* *Frontiers in Psychology*. 6:2045.

Procedimientos para la identificación

El proceso de identificación de disgrafía debe seguir los procedimientos estipulados en *Child Find* para realizar una evaluación individual e inicial completa (FIIE) bajo IDEA.. Estos procedimientos requieren la coordinación entre el maestro, administradores escolares, especialistas en diagnóstico y otros profesionales, según sea apropiado cuando están presentes otro tipo de factores, como la situación del estudiante en cuanto a la adquisición del inglés, una discapacidad previamente identificada u otras necesidades especiales.

El primer paso en el proceso de evaluación, la recopilación de datos, debe ser una parte integral en el proceso del distrito o de la escuela autónoma para cualquier estudiante que muestre problemas de aprendizaje. Documentación de las siguientes características de disgrafía podría reunirse durante la etapa de recopilación de datos:

- Trabajo escrito lento y dificultoso
- Deficiente formación de las letras
- Inclinación inapropiada de las letras
- Sujeción del lápiz deficiente
- Presión inadecuada al escribir a mano (mucha presión o muy poca presión)
- Demasiados borrones
- Deficiente espaciado entre las palabras
- Deficiente espaciado entre las letras de las palabras
- Incapacidad para recordar patrones ortográficos precisos en las palabras
- Inversión de la “b” y “d” más allá del tiempo apropiado en el desarrollo
- Incapacidad para copiar palabras con precisión
- Incapacidad del estudiante para leer lo que escribió previamente
- Uso excesivo de palabras cortas muy comunes, como “esa”
- Rechazo a tareas de escritura
- Problemas con deportes o actividades que integran las capacidades visual y motora

Aunque las escuelas tienen que seguir lineamientos estatales y federales, éstas tienen también que desarrollar procedimientos que cubran las necesidades de su población estudiantil. Las escuelas pueden recomendar evaluaciones en disgrafía si el estudiante demuestra lo siguiente:

- Escritura a mano ilegible o con impedimentos que no se esperan para su edad o grado escolar
- Escritura a mano con impedimentos que interfieren con la formación de letras, la expresión escrita o con ambas, que no se esperan para su edad o grado escolar.

1. Recopilación de datos

Las escuelas reúnen información de todos los estudiantes para asegurarse que la instrucción es apropiada y está basada en aspectos científicos. Los componentes esenciales de una instrucción completa en alfabetización, incluyendo la escritura, están definidos en la sección 2221(b) de la Ley del Éxito de Todos los Estudiantes, como instrucción explícita en escritura, que incluye oportunidades para que los niños escriban con propósitos claros,

con un razonamiento crítico apropiado al t3pico y al prop3sito, y con instrucci3n y retroalimentaci3n espec3ficas de parte del personal de instrucci3n.

En cualquier momento, desde kindergarten hasta el 12⁹ grado, en que un estudiante tenga dificultades con uno o m3s componentes de escritura, las escuelas tienen que reunir informaci3n adicional acerca del estudiante. Las escuelas deben usar informaci3n previa, as3 como informaci3n m3s actualizada, para evaluar el progreso acad3mico del estudiante y determinar las acciones que son necesarias para asegurar la mejor3a del estudiante en su desempe1o acad3mico. La recopilaci3n de distinto tipo de datos, como se indica en la Figura 5.1 que sigue, ofrecer3 informaci3n con respecto a factores que pudieran estar contribuyendo, o sean fundamentales, en los problemas que experimenta el estudiante con la escritura a mano, con la formaci3n de letras y con la escritura de expresiones.

Datos acumulativos

El historial acad3mico de cada estudiante proporcionar3 a la escuela datos acumulativos necesarios para asegurarse de que el bajo aprovechamiento de un estudiante, de quien se sospecha que tiene disgraf3a, no se deba a la falta de instrucci3n apropiada en cuanto a la escritura a mano, la formaci3n de letras y la expresi3n escrita. Esta informaci3n debe incluir datos que demuestren que el estudiante recib3 instrucci3n apropiada y documentaci3n de evaluaciones repetidas, basadas en datos, sobre el desempe1o escolar durante intervalos razonables (monitoreo del progreso) que, a su vez, reflejen evaluaciones formales del progreso del estudiante durante la instrucci3n. Estos datos acumulativos tambi3n incluyen informaci3n de padres o tutores. Fuentes de informaci3n y ejemplos de datos acumulativos aparecen en la Figura 5.1.

Figura 5.1. Fuentes de informaci3n y ejemplos de datos acumulativos

<ul style="list-style-type: none"> • Examen de la vista • Reportes del maestro de preocupaciones en el sal3n de clases • Reportes del padre de preocupaciones sobre la escritura a mano, la formaci3n de letras o la expresi3n escrita • Evaluaciones de la escritura a mano en el sal3n de clases • Evaluaciones de la escritura en el sal3n de clases • Muestras de trabajo escrito (ej., diarios, respuestas a cuentos, composiciones, etc.) • Adaptaciones o intervenciones proporcionadas • Reportes de progreso acad3mico (informes de calificaciones) • Evaluaciones de estudiantes dotados/talentosos 	<ul style="list-style-type: none"> • Resultados del programa de evaluaci3n estatal seg3n se describe en la secci3n 39.022 del TEC • Observaciones sobre instrucci3n proporcionada al estudiante • Evaluaci3n individual completa e inicial • Evaluaciones externas • Evaluaciones del habla y del lenguaje • Asistencia a la escuela • Medidas de evaluaci3n con base en el curr3culo • Estrategias de instrucci3n proporcionadas y respuesta del estudiante a la instrucci3n • Chequeo universal • Encuesta al padre • Muestras de trabajo escolar escrito (con y sin medici3n de tiempo)
--	---

2. Evaluaci3n formal

Despu3s de la recopilaci3n de datos, el siguiente paso en el proceso es la evaluaci3n formal. 3ste no es un chequeo, sino una evaluaci3n individualizada usada para recolectar datos de evaluaci3n. La evaluaci3n formal incluye tanto datos formales como informales. Todos los datos ser3n usados para determinar si el estudiante muestra un patr3n de evidencias sobre disgraf3a. La informaci3n recopilada que viene del padre o tutor tambi3n ofrece aportaciones valiosas sobre los primeros a1os del estudiante en cuanto a su desarrollo de lenguaje escrito. Este historial pudiera ayudar a explicar por qu3 el estudiante llega a una evaluaci3n con muchas fortalezas y debilidades distintas; en consecuencia, los resultados de la evaluaci3n formal ser3n

diferentes para cada estudiante. Los profesionales que conduzcan las evaluaciones para la identificación de disgrafía necesitarán ver más allá de las puntuaciones de las pruebas estandarizadas de manera aislada y examinar el desempeño en escritura del estudiante en el salón de clases, su historial educativo y sus experiencias tempranas en cuanto al desarrollo del lenguaje para ayudar en la determinación de capacidades y deficiencias en la escritura a mano, la formación de letra y la expresión escrita.

Notificación y autorización

Cuando se recomienda la evaluación formal, la escuela completa el proceso de evaluación según se describe en la ley IDEA. Tienen que seguirse los procedimientos de confidencialidad bajo IDEA. Para más información sobre procedimientos de confidencialidad, ver el Apéndice D, Comparación lado a lado de la ley IDEA y la sección 504, y los enlaces de TEA que siguen: [Parent Guide to the Admission, Review, and Dismissal Process \(Parent's Guide\)](#) y [Notice of Procedural Safeguards](#).

Pruebas y otros materiales de evaluación

Los instrumentos de prueba, así como otros materiales de evaluación, tienen que cumplir con los siguientes criterios:

- Ser usados para el propósito bajo el cual la evaluación o las medidas son válidas y confiables
- Incluir materiales diseñados para evaluar áreas específicas de necesidades educativas y no solamente materiales que solo estén diseñados para proporcionar un coeficiente intelectual general
- Ser seleccionados y administrados para asegurar que, cuando una prueba es administrada a un estudiante con impedimentos en sus destrezas sensoriales, manuales u orales, los resultados de la prueba reflejen de forma precisa las aptitudes del estudiante, su nivel de desempeño y cualquier otro factor que la prueba intente medir en lugar de reflejar los impedimentos en las destrezas sensoriales, manuales u orales del estudiante
- Ser seleccionados y administrados de manera que no sean racial o culturalmente discriminatorios
- Incluir múltiples medidas de las capacidades de escritura del estudiante, tales como informaciones sobre evaluaciones informales (ej., registros anecdóticos, chequeos universales del distrito, datos de monitoreo del progreso, evaluaciones con base en criterios de referencia, muestras de trabajo escrito, observaciones en el salón de clases)
- Ser administrados por personal capacitado y en conformidad con las instrucciones proporcionadas por quien elaboró los materiales de evaluación
- Ser proporcionados y administrados en la lengua materna del estudiante u otro modo de comunicación, y en la forma que hagan más probable la obtención de información precisa acerca de lo que puede hacer el niño en lo académico, en cuanto a su desarrollo y en cuanto a su funcionalidad, a menos que no sea posible en absoluto proporcionarlos o administrarlos.

Áreas a evaluar

Destrezas académicas

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

Procesos cognitivos

El proceso de la escritura a mano requiere que el estudiante se apoye en la memoria para recordar la secuencia de letras o símbolos, lo que se conoce también como procesamiento de la ortografía. La memorización de los patrones de letras, la secuencia de letras y las letras en palabras completas, puede ser un impedimento selectivo o pudiera coexistir con deficiencias en el procesamiento fonológico. Al escribir, un estudiante no solamente tiene que procesar tanto la información fonológica como la ortográfica, sino que también debe aplicar su conocimiento de la morfología y la sintaxis (Berninger & Wolf, 2009).

Figura 5.2. Áreas de evaluación

<u>Destrezas Académicas</u>	<u>Procesos cognitivos</u>	<u>Áreas adicionales posibles</u>
<ul style="list-style-type: none">• Formación de letras• Escritura a mano• Dictado de palabras/oraciones (con y sin medición de tiempo)• Copiado de texto• Expresión escrita• Ortografía• Fluidez en la escritura (tanto precisión como fluidez)	<ul style="list-style-type: none">• Memorización de secuencia de letras o símbolos (procesamiento ortográfico)	<ul style="list-style-type: none">• Conciencia fonológica• Memorización fonológica• Memoria funcional• Recordación de letras• Correspondencia entre letras

Berninger, V. W., & Wolf, B. (2009). *Teaching students with dyslexia and dysgraphia lessons from teaching and science*. Baltimore, MD: Paul H. Brookes Publishing.

Para decidir algo de una manera informada, el comité ARD tiene que incluir miembros que sean conocedores de lo siguiente:

- El estudiante al que se evalúa
- Los instrumentos de evaluación que se están usando
- La interpretación de los datos que se están recopilando

Además, los miembros del comité deben tener conocimiento sobre:

- el proceso de escritura a mano;
- la disgrafía y trastornos relacionados;
- la instrucción para quienes tienen disgrafía, y;
- los lineamientos de evaluación de un distrito o escuela autónoma, estatales y federales.

Revisión e interpretación de datos, y evaluación

Para comprender correctamente la evaluación de datos, el comité ARD tiene que interpretar los resultados de las pruebas considerando el historial educativo del estudiante, sus antecedentes lingüísticos, factores socioeconómicos o ambientales y cualquier otro factor pertinente que afecte el aprendizaje.

Primero se tiene que determinar si los problemas de un estudiante en las áreas de escritura y formación de letras reflejan un patrón de evidencia de las características primarias de disgrafía con inesperadamente bajos niveles de desempeño para la edad y nivel educativo del estudiante en algunas o en todas las áreas siguientes:

- Escritura a mano
- Fluidez en la escritura (precisión y velocidad)
- Expresión escrita
- Formación de letras

Con base en la información anterior y los lineamientos existentes, si el comité ARD determina que el estudiante exhibe deficiencias en escritura y en formación de letras, el comité examinará entonces los datos del estudiante para determinar si tales dificultades son inesperadas con relación a otras capacidades del estudiante, factores socioculturales, diferencias de idiomas, irregularidades en la asistencia a la escuela o la falta de instrucción apropiada y efectiva. Por ejemplo, el estudiante pudiera mostrar fortalezas en áreas, como la comprensión de lectura, la comprensión auditiva, la capacidad oral o el razonamiento matemático y aun así tener dificultades con la escritura y la formación de letras. **En consecuencia, no se trata de un solo indicador, sino del predominio de datos formales e informales lo que le ofrece al comité la evidencia para saber si estas dificultades son inesperadas o no.**

Identificación de Disgrafía

Si las dificultades del estudiante son inesperadas en relación con otras capacidades, el comité ARD tienen que determinar si el estudiante tiene disgrafía. La lista de preguntas en la Figura 5.3 que sigue tienen que ser consideradas al determinar la existencia de disgrafía.

Figura 5.3. Preguntas para determinar la identificación de la disgrafía

- ¿Los datos muestran las siguientes características y consecuencias de disgrafía?
 - La escritura a mano es ilegible e/o ineficiente con letras de forma variada y mal formadas, dificultad con la ortografía escrita sin editar;
 - Un nivel bajo en la capacidad de producción escrita, así como problemas con otros aspectos de la expresión escrita.
- ¿Estas dificultades (típicamente) son el resultado de un déficit en la función grafomotora (movimientos de la mano utilizados para escribir) y/o en la producción de códigos ortográficos (formar las letras)?
- ¿Estas dificultades son inesperadas para la edad del estudiante en relación con otras habilidades del estudiante y la medida de instrucción efectiva en el salón de clases?

Una vez que la disgrafía ha sido identificada, se debe de determinar la mejor forma de proveer servicios al estudiante.

El comité ARD determinará si el estudiante que tiene disgrafía es elegible bajo la ley IDEA para ser considerado estudiante con una discapacidad de aprendizaje específica. El estudiante es elegible para tener servicios bajo IDEA si tiene disgrafía y, debido a ello, necesita servicios de educación especial. La carta fechada el 23 de octubre del 2015 por parte de la Oficina de Educación Especial y Servicios de Rehabilitación (Estimado colega: Guía sobre dislexia) afirma que la dislexia, la discalculia y la disgrafía son condiciones que calificarían a un niño como un individuo con una discapacidad de aprendizaje específica bajo la ley IDEA. La carta afirma más adelante que no hay nada en la ley IDEA que prohibiría el uso de los términos dislexia, discalculia y disgrafía en la evaluación bajo IDEA, en las determinaciones de elegibilidad o en los documentos del programa de educación individualizado. Para mayor información, favor de visitar el siguiente enlace: <https://www2.ed.gov/policy/speced/guid/idea/memosdcltrs/guidance-on-dyslexia-10-2015.pdf>.

Si se encuentra que el estudiante con disgrafía es elegible para educación especial, el programa de educación individualizado del estudiante tiene que incluir instrucción apropiada en escritura, la cual podría incluir recursos de instrucción por parte de un proveedor de servicios relacionado.

Si el estudiante es identificado con disgrafía, pero no se considera que tenga una discapacidad bajo IDEA (porque el estudiante no requiere instrucción especialmente diseñada), entonces el estudiante requiere adaptaciones adicionales y servicios relacionados provistos bajo la sección 504. El estudiante tiene una discapacidad bajo la sección 504 si el impedimento físico o mental (disgrafía) limita sustancialmente una o más actividades principales diarias, como es el caso de la actividad específica de escribir. Además, el comité de la sección 504, al determinar si un estudiante tiene una discapacidad que sustancialmente le limita una actividad principal diaria (escritura), no tiene que tomar en cuenta los efectos de mejoría de ninguna medida de alivio que el estudiante esté empleando.

La revisión del plan de la sección 504 se llevará a cabo mientras se observa la respuesta del estudiante a la instrucción y al uso de adaptaciones, si las hubiera. Los cambios en la instrucción y/o en las adaptaciones tienen que apoyarse en datos actuales (ej., el desempeño en el salón de clases y el programa de monitoreo de dislexia).

[Instrucción a estudiantes con disgrafía](#)

“ . . . Hecha en forma correcta, la instrucción temprana en escritura a mano mejora la escritura del estudiante. No sólo su legibilidad, sino también su *cantidad y calidad*” . (p. 49)

—S. Graham, *Want to Improve Children’s Writing? Don’t Neglect Their Handwriting*, *American Educator*, 2010

Graham y sus colegas describen dos razones para enseñar la escritura a mano en forma efectiva. La primera razón es la que ellos llaman Efecto de presentación. La investigación demuestra que, en general, una evaluación de la calidad de la composición de un estudiante está influenciada por qué tan bien está escrita. (Graham, Harris, & Hebert, 2011). La segunda razón que ofrecen los científicos educativos para enseñar la escritura a mano en forma efectiva es el llamado “efecto del escritor”. La investigación demuestra que las dificultades en la escritura a mano interfieren con otros procesos de escritura, tales como expresar las ideas y su organización. De hecho, un metaanálisis del 2016 mostró que la instrucción de la escritura a

mano mejoró la fluidez, cantidad y calidad de la escritura en los estudiantes. Los hallazgos de este trabajo fueron asombrosos, mostrando efectos moderados en la fluidez de la escritura y efectos importantes en el número de palabras que los estudiantes escribieron, y en 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 que recibieron instrucción en escritura a mano lograron beneficios mayores que sus compañeros que no recibieron esta instrucción en cuanto a la calidad de su escritura, la cantidad de lo que escribieron y la fluidez de su escritura. (p. 226)

—Santangelo & Graham, A Comprehensive Meta-Analysis of Handwriting Instruction, 2016

Apoyo a los estudiantes que tienen dificultades con la escritura a mano

Entre un 10% y un 30% de los estudiantes tienen dificultades con la escritura a mano. Las dificultades tempranas en esta área están correlacionadas en forma significativa con el desempeño en tareas de composición deficiente. Los siguientes elementos de una instrucción efectiva sobre escritura a mano están basados en investigaciones. Estos elementos, que aplican tanto a la escritura de imprenta como cursiva, pudieran no aplicar completamente a toda una clase, pero en cambio podrían usarse para apoyar métodos de instrucción con grupos pequeños de estudiantes cuyas caligrafías son ilegibles y accidentadas.

1. Mostrar a los estudiantes cómo sostener el lápiz.
2. Ejemplificar la formación eficiente y legible de las letras.
3. Ofrecer múltiples oportunidades para que los estudiantes practiquen la formación de letras de manera efectiva.
4. Usar recursos de apoyo didáctico, como letras con flechas numeradas que muestran el orden y la dirección de los movimientos.
5. Pedir a los estudiantes que practiquen la escritura de las letras de memoria.
6. Ofrecer práctica en la fluidez de la escritura a mano para desarrollar automaticidad en el estudiante.
7. Practicar escritura a mano en sesiones cortas.

—Adapted from Berninger et al., 1997; Berninger et al., 2006; Denton, Cope, & Moser, 2006; Graham et al., 2012; Graham, Harris, & Fink, 2000; Graham & Weintrub, 1996.

Algunos estudiantes que tienen dificultades con la escritura a mano posiblemente tengan disgrafía. La disgrafía puede ocurrir como un problema único o con dislexia. La evaluación de disgrafía, en la medida en que se relaciona con la dislexia, es importante para determinar si los estudiantes necesitan instrucción adicional y sistemática solamente en la escritura a mano; en la escritura a mano y en la formación de letras; o en la escritura a mano, en la formación de letras y en la expresión escrita junto con la lectura y la decodificación de las palabras (IDA, 2012).

La sección 38.003(b) del Código de Educación de Texas afirma: “En correspondencia con el programa aprobado por el Consejo de Educación Estatal, la mesa directiva de cada distrito escolar debe ofrecer tratamiento a cualquier estudiante considerado con dislexia o con un trastorno relacionado”.

Aunque es importante que los estudiantes con disgrafía reciban instrucción, basada en evidencia científica, de los elementos de la escritura a mano, la formación de letras y el lenguaje escrito como parte esencial del currículum, para aquellos estudiantes que requieren apoyo y servicios adicionales por disgrafía, las

decisiones relacionadas con la instrucción tienen que ser tomadas por un comité (ya sea el de la sección 504 o el comité ARD) que sea conocedor de los elementos de instrucción y de la impartición de dicha instrucción que sea consistente con la práctica basada en investigación científica.

Escritura a mano

Como ya se dijo, los elementos para una instrucción efectiva sobre escritura a mano, los cuales se basan en investigaciones científicas, que aplican para todos los estudiantes, son los mismos para los estudiantes que tienen disgrafía. Sin embargo, la intensidad, frecuencia e impartición de instrucción podrían requerir ajustes para satisfacer necesidades específicas de un estudiante según lo considere el comité de la sección 504 o el comité ARD. La Figura 5.4 que sigue ofrece una jerarquía en la instrucción que puede considerarse recomendable.

Figura 5.4. Jerarquía en la instrucción de la escritura a mano	
Postura	<p>También conocido como “vigila nuestra escritura” (W.O.W., por sus siglas en inglés)</p> <ul style="list-style-type: none"> • Los pies están bien plantados en el piso. • La espalda está en posición recta. • El papel está inclinado de tal manera que la orilla de la hoja esté paralela al brazo con el que se escribe. • El papel está sujeto por la mano que no escribe. • Correcta sujeción y posición del lápiz
Sujeción	<p>Sujeción normal de tres dedos con el lápiz descansando en la primera coyuntura del dedo medio, con el dedo pulgar y el índice sosteniendo el lápiz en un ángulo de 45 grados.</p>
Formación de letras	<p>El énfasis está puesto en el siguiente orden:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Forma • Proporción • Tamaño • Ritmo/fluidez • Inclínación
Secuencia	<ul style="list-style-type: none"> • Letras minúsculas primero; mayúsculas según se requiera empezando con las primeras letras del nombre del estudiante. • Letra impresa – agrupar letras por la formación del trazo • Cursiva – agrupar por la formación del trazo inicial • Letras • Sílabas • Palabras • Frases • Oraciones • Párrafos

Formación de letras

La escritura a mano apoya la formación de letras, un proceso complejo de traducción de un fonema (sonido hablado) con su correspondiente grafema (representación ortográfica) para así generar textos escritos que expresen una idea. La ortografía implica los patrones y reglas escritos de una lengua determinada. Se les debe enseñar a los estudiantes la regularidad e irregularidad de los patrones ortográficos de una lengua en forma sistemática y explícita. La instrucción tiene que estar acompañada de la fonología y del conocimiento sonido/símbolo. Debido a que la escritura está dirigida por el significado y a que recurre a los aspectos fonológicos, ortográficos y morfológicos de las palabras, los estudiantes se beneficiarán de una instrucción sistemática y explícita basada en los siguientes principios que sirven de guía:

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

Escritura

Una potencial consecuencia secundaria de la disgrafía es la dificultad de que los estudiantes se puedan expresar ellos mismos en textos escritos. Esta dificultad pudiera atribuirse a deficiencias en la escritura a mano, la ortografía, el procesamiento del lenguaje o la integración de cada una de estas destrezas. En el Capítulo IV de este manual, Moats and Dakin (2008) son citados al afirmar que:

La capacidad para componer y transcribir inglés convencional con precisión, fluidez y claridad de expresión es conocida como destrezas básicas de escritura. La escritura depende de muchos procesos y destrezas de lenguaje, y a menudo es aún más problemática para los niños que la lectura. La escritura es una disciplina del lenguaje compuesta por muchas destrezas que deben ser enseñados de manera directa. Puesto que la escritura requiere el uso de diferentes destrezas al mismo tiempo, tales como producir lenguaje, ortografía, escritura a mano y el uso de letras mayúsculas y de puntuación, establece una exigencia importante en la memoria funcional y en la atención. Así, un estudiante puede demostrar dominio de estas destrezas individuales, pero cuando se le pide que integre todas al mismo tiempo, el dominio de una sola destreza, como la escritura a mano, a menudo se deteriora. Para escribir cuando se le pide, un estudiante tiene que haber dominado, hasta el punto en que se convierta en algo automático, cada destreza involucrada. (p. 55).

Los estudiantes que tienen dificultades con la expresión escrita debido a la disgrafía se beneficiarían si se les enseñan estrategias explícitas de composición, incluyendo planeación, producción, revisión/evaluación, y la corrección de diferentes géneros, incluyendo composiciones narrativas, informativas, de comparación y contraste, y persuasivas. (IDA, 2012).

Impartición de la intervención

La manera en que el contenido se pone en práctica debe ser consistente con los principios de una intervención efectiva para estudiantes con disgrafía, incluyendo los siguientes:

- **Simultánea, multisensorial (VAKT)** — “La enseñanza se efectúa usando todas las vías de aprendizaje que hay en el cerebro (visuales, auditivas, cenestésico-táctiles) en forma simultánea para mejorar la memoria y el aprendizaje” (Birsh, 2018, p. 19). “Los niños están activamente involucrados en el aprendizaje de conceptos del lenguaje y de otra información usando a menudo sus manos, brazos, bocas, ojos y el cuerpo en general mientras aprenden” (Moats & Dakin, 2008, p. 58).
- **Sistemática y acumulativa** — “La instrucción multisensorial del lenguaje requiere que la organización del material siga el orden del lenguaje. La secuencia tiene que empezar con los conceptos más sencillos y con los elementos más básicos, y progresar metódicamente hacia materiales de mayor dificultad. Cada paso tiene que estar basado también en [elementos] ya aprendidos. Los conceptos enseñados tienen que ser revisados sistemáticamente para fortalecer la memoria” (Birsh, 2018, p. 19).
- **Instrucción explícita** — “La instrucción explícita es explicada y demostrada por el maestro, quien presenta alternadamente un concepto de lenguaje y uno impreso, en lugar de dejar que se descubran por medio encuentros incidentales con la información. Los lectores limitados no aprenden que lo impreso representa un discurso simplemente porque estén en contacto con libros o textos impresos” (Moats & Dakin, 2008, p. 58). La instrucción explícita es “un acercamiento que requiere instrucción directa: el maestro demuestra la tarea y ofrece práctica guiada con retroalimentación correctiva inmediata antes de que el estudiante intente hacer la tarea en forma independiente” (Mather & Wendling, 2012, p. 326).
- **Diagnóstico de la enseñanza hacia la automaticidad** — “El maestro tiene que ser experto en la enseñanza individualizada y normativa. El plan de enseñanza está basado en evaluaciones cuidadosas y (continuas) de las necesidades del individuo. El contenido presentado tiene que dominarse al grado de que alcance la automaticidad” (Birsh, 2018, p. 27). “Este conocimiento del maestro es esencial para guiar el contenido y el énfasis de la instrucción en el estudiante individual” (Moats & Dakin, 2008, p. 58). “Cuando una destreza de lectura se vuelve automática (de acceso directo sin tener conciencia de ello), ésta se realiza rápidamente de manera eficiente” (Berninger & Wolf, 2009, p. 70).

Fuentes de información para una instrucción en disgrafía que sea crítica, con componentes e impartición basados en evidencia científica

- Berninger, V. W., Rutberg, J.E., Abbott, R.D., Garcia, N., Anderson-Youngstrom, M., Brooks, A., & Fulton, C. (2006). Tier 1 and tier 2 early intervention for handwriting and composing. *Journal of School Psychology, 44*(1), 3-30.
- Berninger, V. W., & Wolf, B. (2009). *Teaching students with dyslexia and dysgraphia: Lessons from teaching and science*. Baltimore, MD: Paul H. Brookes Publishing.
- Berninger, V. W., Vaughan, K.B., Abbott, R.D., Abbott, S.P. Woodruff-Logan, L., Brooks, A., Reed, E., & Graham, S. (1997). Treatment of handwriting problems in beginning writers: Transfer from handwriting to composition. *Journal of Educational Psychology, 89*(4), 652-666.
- Birsh, J. R. (2018). Connecting research and practice. In J. R. Birsh, *Multisensory teaching of basic language skills* (4th ed., pp.1–24). Baltimore, MD: Paul H. Brookes Publishing.
- Denton, P.L., Cope, S., & Moser, C. (2006). The effects of sensorimotor-based intervention versus therapeutic practice on improving handwriting performance in 6- to 11-year-old children. *American Journal of Occupational Therapy, 60*(1), 16-27.
- Graham, S., Harris, K.R., & Fink, B. (Dec. 2000). Is handwriting causally related to learning to write? Treatment of handwriting problems in beginning writers. *Journal of Educational Psychology, 92*(4), 620-633.

- Graham, S. (2010). Want to Improve Children's Writing? Don't Neglect Their Handwriting. *American Educator*. Retrieved from <http://www.aft.org/sites/default/files/periodicals/graham.pdf>.
- Graham, S., McKeown, D., Kihara, S., & Harris, K. R. (2012). A meta-analysis of writing instruction for students in elementary grades. *Journal of Educational Psychology*, 104(4), 879-896.
- Graham, S., & Weintrub, N. (1996). A review of handwriting research: Progress and prospects from 1980 to 1994. *Educational Psychology Review*, 8(1), 7-87.
- The International Dyslexia Association. (2012). Understanding dysgraphia. Retrieved from <https://dyslexiaida.org/understanding-dysgraphia/>.
- Mather, N., & Wendling, B. J. (2012). *Essentials of dyslexia assessment and intervention*. Hoboken, NJ: John Wiley & Sons.
- Moats, L. C., & Dakin, K. E. (2008). *Basic facts about dyslexia and other reading problems*. Baltimore, MD: The International Dyslexia Association.
- Santangelo, T., & Graham, S. (June 2016). A comprehensive meta-analysis of handwriting instruction. *Educational Psychology Review*, 28(2), 225-265.

Adaptaciones en la instrucción para estudiantes con disgrafía

A través de la instrucción basada en los elementos descritos en este capítulo, un estudiante con disgrafía está mejor equipado para cumplir con las exigencias del grado escolar o de la instrucción de un curso. Además de una instrucción dirigida, las adaptaciones le proporcionan al estudiante con disgrafía acceso efectivo y justo a la instrucción propia de su grado escolar o de un curso en su salón general de clases. **Las adaptaciones no son las mismas para todos; por el contrario, el impacto que la disgrafía tiene en cada estudiante individual determina la adaptación requerida.** Al considerar adaptaciones para el estudiante con disgrafía, tome en cuenta lo siguiente:

- La velocidad de producción del trabajo escrito
- El volumen de trabajo que se va a producir
- La complejidad de la tarea escrita
- Las herramientas usadas para elaborar el producto escrito
- El formato del producto (Texas Scottish Rite Hospital for Children, 2018, p. 5).

Lo que se enlista enseguida son **ejemplos** de adaptaciones razonables en el salón de clases para estudiantes con disgrafía a partir de las consideraciones anteriores:

- Permitir más tiempo para tareas escritas, incluyendo al tomar notas, al copiar un texto y en los exámenes en clase
- Reducir la extensión de los requisitos de las tareas escritas
- Proveer copias de las notas o asignar a una persona que tome notas para ayudar a cubrir información que falta
- Permitir que el estudiante grabe en audio tareas importantes y/o que pueda tomar exámenes orales
- Ayudar al estudiante con el desarrollo de pasos lógicos para completar una tarea escrita en lugar de que todo se haga a la vez
- Permitir el uso de tecnología (ej., programa de dictado de texto, etc.)

- Permitir que el estudiante use letra impresa o cursiva, cualquiera que sea más legible y eficiente
- Permitir que el estudiante use papel para graficar en matemáticas o que coloque de lado el papel con rayas como ayuda para alinear columnas de números
- Ofrecer alguna alternativa a un proyecto escrito, tal como un reporte oral, una representación o un proyecto con medios visuales

Las adaptaciones implican cambios en los materiales, en las acciones o en las técnicas, incluyendo el uso de tecnología, que les permite a los estudiantes con discapacidades participar activamente en la instrucción del grado escolar o del curso. El uso de adaptaciones tiene lugar principalmente durante la instrucción en el salón de clases al usar los maestros diversas estrategias didácticas para satisfacer las necesidades de cada estudiante. Un estudiante pudiera necesitar una adaptación de manera temporal mientras aprende una destreza nueva y otro podría requerir de una adaptación a lo largo del año escolar o a lo largo de algunos años, incluso después de que se haya graduado.

Las decisiones acerca de cuáles adaptaciones usar se toman de manera individualizada para el caso de cada estudiante a través de su comité ARD o de su comité 504, según sea el caso. Los estudiantes pueden, y deben, ser piezas fundamentales en la elección y uso de adaptaciones. Los estudiantes deben saber qué adaptaciones son posibles para luego, con base en el conocimiento personal de sus fortalezas y debilidades, seleccionar y probar las adaptaciones que piensen que les son de utilidad. En la medida en que los estudiantes tengan más participación en la elección de sus propias adaptaciones, es más probable que ellos puedan usarlas y beneficiarse de ellas.

Al tomarse decisiones sobre adaptaciones, la instrucción es siempre la prioridad fundamental. No todas las adaptaciones usadas en el salón de clases son permitidas en la evaluación estatal. Sin embargo, la habilidad de un maestro para cumplir las necesidades individuales de un estudiante con disgrafía o para proporcionarle apoyo respecto al uso de una adaptación no debe limitarse por el hecho de que una adaptación sea o no aceptada en una prueba estatal.

Para que se tomen decisiones sobre adaptaciones de los estudiantes, los maestros deben conocer el currículo TEKS y cómo el estudiante se desempeña con relación a éste. Los maestros deben también reunir y analizar datos pertinentes al uso y a la efectividad de las adaptaciones (ej., tareas/calificaciones de pruebas con y sin la adaptación, reportes de observaciones hechas por los padres y los maestros), de tal modo que puedan ser tomadas decisiones informadas con respecto a la educación para cada estudiante. A través del análisis de datos, un maestro puede determinar si la adaptación se ha vuelto inapropiada o innecesaria al pasar el tiempo debido a las necesidades cambiantes del estudiante. Así mismo, los datos le pueden confirmar al maestro si un estudiante sigue teniendo dificultades en ciertas áreas y debe seguir usando la adaptación.

Para mayor información sobre adaptaciones, ir a [At a Glance: Classroom Accommodations for Dysgraphia](https://www.understood.org/en/school-learning/partnering-with-childs-school/instructional-strategies/at-a-glance-classroom-accommodations-for-dysgraphia), disponible en <https://www.understood.org/en/school-learning/partnering-with-childs-school/instructional-strategies/at-a-glance-classroom-accommodations-for-dysgraphia>

Herramientas tecnológicas

Hay muchos recursos tecnológicos para ayudar a un estudiante con disgrafía. La herramienta de internet *Technology Integration for Students with Dyslexia* (sección 38.0031 del Código de Educación de Texas) es un recurso que fue desarrollado para apoyar a los distritos escolares y a las escuelas autónomas en la toma

de decisiones sobre instrucción con respecto a la tecnología que beneficia a los estudiantes con dislexia y trastornos relacionados. Para más información y para tener acceso a este recurso, visite el enlace que sigue: <https://www.region10.org/programs/dyslexia/techplan/>.