MANUAL SOBRE DISLEXIA

Procedimientos referentes a la dislexia y trastornos relacionados

Actualización 2024

Junta Estatal de Educación de Texas
ABRIL 2024

Procedimientos referentes a la dislexia y trastornos relacionados Edición actualizada de 2024

© 2024, Agencia de Educación de Texas. Aviso de derechos de autor ©.

Los materiales están protegidos por derechos de autor © y marca registrada ™ como propiedad de la Agencia de Educación de Texas (TEA). No pueden reproducirse sin el permiso expreso por escrito de la TEA, excepto bajo las siguientes condiciones:

1) Los distritos escolares públicos, las escuelas autónomas y los centros de servicios educativos de Texas pueden reproducir y emplear copias de los materiales y materiales relacionados para uso educativo de los distritos y las escuelas sin obtener permiso de la TEA.

2) Los residentes del estado de Texas pueden reproducir y emplear copias de los materiales y materiales relacionados únicamente para uso personal e individual sin obtener el permiso por escrito de la TEA.

3) Cualquier parte reproducida debe reproducirse en su totalidad y permanecer sin editar, sin alteraciones ni cambios en absoluto.

4) No se podrá efectuar ningún cobro monetario por los materiales reproducidos o cualquier documento que los contenga; sin embargo, se podrá realizar un cobro razonable que cubra únicamente el costo de reproducción y distribución.

Las entidades privadas o personas ubicadas en Texas distintas a distritos escolares públicos de Texas, centros de servicios educativos de Texas, escuelas autónomas de Texas o cualquier entidad, ya sea pública o privada, educativa o no educativa, situada fuera del estado de Texas DEBE obtener la aprobación por escrito de la TEA y se le exigirá que celebre un acuerdo de licencia que puede implicar el pago de derechos de licencia o de derechos de regalías.

Para obtener más información, comuníquese con la Oficina de Derechos de Autor, Marcas Registradas, Acuerdos de Licencia y Derechos de Regalías, Agencia de Educación de Texas, 1701 N. Congress Ave., Austin, TX 78701-1494. Teléfono: 512-463-7004. Correo electrónico: copyrights@tea.texas.gov

ÍNDICE

PRÓLOGO **4**

RECONOCIMIENTOS **5**

PREFACIO **6**

1. DEFINICIONES Y CARACTERÍSTICAS DE LA DISLEXIA **7**

2. DETECCIÓN **13**

3. PROCEDIMIENTOS PARA LA EVALUACIÓN E IDENTIFICACIÓN DE ESTUDIANTES CON DISLEXIA **25**

4. COMPONENTES FUNDAMENTALES DE BASE EMPÍRICA DE LA ENSEÑANZA PARA PERSONAS CON DISLEXIA **41**

5. DISGRAFÍA **59**

Figuras

Figura 2.1. Consideraciones para la programación local de exámenes de detección de dislexia 16

Figura 2.2. Criterios para instrumentos de detección en inglés y español 18

Figura 2.3. Comportamientos de los estudiantes observados durante la detección 18

Figura 2.4. Fuentes y ejemplos de datos de detección 21

Figura 2.5. Detección universal y revisión de datos sobre el riesgo para la lectura 22

Figura 3.1. Leyes estatales y federales 25

Figura 3.2. Fuentes y ejemplos de datos acumulados 29

Figura 3.3. Fuentes de datos adicionales para estudiantes bilingües emergentes 30

Figura 3.4. Áreas de evaluación 33

Figura 3.5. Dislexia en ortografías transparentes y opacas 35

Figura 3.6. Características de la dislexia en inglés y español 35

Figura 3.7. Preguntas para determinar la identificación de la dislexia 36

Figura 3.8. Trayectoria para la identificación e impartición de enseñanza para estudiantes con dislexia 38

Figura 4.1. Requisitos de capacitación para educadores que prestan servicios a personas con dislexia 46

Figura 4.2. Tratamientos ineficaces para la dislexia 53

Figura 5.1. Fuentes y ejemplos de datos acumulados 62

Figura 5.2. Áreas de evaluación de la disgrafía 63

Figura 5.3. Preguntas para determinar la identificación de la disgrafía 65

Figura 5.4. Jerarquía de enseñanza de escritura a mano 67

PRÓLOGO

La lectura es la destreza fundamental de la que depende toda la educación formal. Las investigaciones ahora muestran que es poco probable que un niño que no aprenda temprano los conceptos básicos de la lectura los aprenda en absoluto. Cualquier niño que no aprenda a leer bien y de manera temprana no dominará fácilmente otras destrezas y conocimientos; también es poco probable que alguna vez prospere en la escuela o en la vida.

—Moats, L.C. *Reading is Rocket Science: What Expert Teachers of Reading Should Know and be Able to Do* [La lectura es algo complejo: lo que los maestros expertos en lectura deberían saber y ser capaces de hacer], 1999.

Texas cuenta con una larga historia de apoyo a la destreza fundamental de la lectura. Esta historia incluye un enfoque en la identificación e intervención tempranas para niños que experimentan dificultades de lectura. A manera de apoyo de la legislación sobre dislexia aprobada por la Legislatura de Texas, la Junta Estatal de Educación (SBOE) dio su visto bueno por primera vez en enero de 1986 al manual *Dyslexia and Related Disorders: An Overview of State and Federal Requirements* [Dislexia y trastornos relacionados: una descripción general de los requisitos estatales y federales].

La SBOE aprobó en 1992 nuevas directrices denominadas *Revised Procedures Concerning Dyslexia and Related Disorders* [Procedimientos corregidos referentes a la dislexia y trastornos relacionados], que se corrigieron en 1998. El manual se actualizó de nuevo en 2001 y se llamó *The Dyslexia Handbook: Procedures Concerning Dyslexia and Related Disorders* [Manual sobre dislexia. Procedimientos referentes a la dislexia y trastornos relacionados]. La SBOE continuó enfatizando la importancia de utilizar estrategias de base científica para prevenir dificultades de lectura e impartir enseñanza adecuada a los lectores con dificultades en noviembre de 2006 cuando se aprobó *The Dyslexia Handbook Revised 2007: Procedures Concerning Dyslexia and Related Disorders* [Manual sobre dislexia. Edición corregida de 2007. Procedimientos referentes a la dislexia y trastornos relacionados]. En el verano de 2010, surgió la necesidad de actualizar el *Manual* para incluir legislación nueva e investigaciones adicionales.

La legislación aprobada en las sesiones 82.° y 83.° de la Legislatura de Texas dio lugar a la necesidad de corregir el *Manual*. En consecuencia, *The Dyslexia Handbook—Revised 2014: Procedures Concerning Dyslexia and Related Disorders* [Manual sobre dislexia. Edición corregida de 2014. Procedimientos referentes a la dislexia y trastornos relacionados] recibió aprobación por parte de la SBOE en julio de 2014. La versión *The Dyslexia Handbook—2018 Update: Procedures Concerning Dyslexia and Related Disorders* [Manual sobre dislexia. Edición actualizada de 2018. Procedimientos referentes a la dislexia y trastornos relacionados] (*Manual sobre dislexia*) implementó requisitos estatutarios agregados por la 85.° Legislatura de Texas. El *Manual sobre dislexia* ofrece directrices que los distritos escolares deben seguir al identificar y prestar servicios a estudiantes con dislexia y trastornos relacionados. Además, el *Manual* facilita a los distritos escolares y a los padres y tutores información respecto a las leyes estatales sobre dislexia y su relación con estas leyes federales: la Ley de Rehabilitación de 1973, la Sección 504 con sus modificaciones en 2008 (Sección 504), la Ley Modificada de Estadounidenses con Discapacidades y la Ley de Educación para Individuos con Discapacidades (IDEA).

El *Manual* se modificó de nuevo a partir del 10 de febrero de 2022 para aclarar que las evaluaciones de determinación de dislexia y trastornos relacionados deben pasar por el proceso exigido por la Ley de Educación para Individuos con Discapacidades (IDEA).

La 88.° sesión ordinaria de la Legislatura de Texas, mediante la aprobación de la Ley 3928 de la Cámara de Representantes (HB), efectuó cambios adicionales en cuanto a la forma en que se evalúa e identifica la dislexia, así como en los requisitos de enseñanza para personas con dislexia. Como resultado, se están corrigiendo tanto el *Manual* como la sección 74.28 del título 19 del Código Administrativo de Texas [19 TAC §74.28]. Este *Manual* reemplaza todos los manuales y directrices anteriores.

Además del *Manual sobre dislexia*, existe información disponible a través del coordinador de dislexia del estado de Texas, el coordinador de dislexia de los centros de servicios educativos (ESC), los contactos para personas con dislexia en cada uno de los 20 ESC y la línea de ayuda para personas con dislexia (1-800-232-3030).

RECONOCIMIENTOS

Junta Estatal de Educación de Texas

AARON KINSEY, presidente

PAM LITTLE, vicepresidenta

PATRICIA HARDY, secretaria

COMITÉ DE ENSEÑANZA

AUDREY YOUNG, presidenta

EVELYN BROOKS, vicepresidenta

AICHA DAVIS

PAM LITTLE

MELISSA N. ORTEGA

COMITÉ DE FINANZAS ESCOLARES Y DEL FONDO ESCOLAR PERMANENTE

TOM MAYNARD, presidente

MARISA B. PÉREZ-DÍAZ, vicepresidenta

KEVEN ELLIS

PATRICIA HARDY

AARON KINSEY

COMITÉ DE INICIATIVAS ESCOLARES

WILL HICKMAN, presidente

L.J. FRANCIS, vicepresidente

REBECCA BELL-METEREAU

STACI CHILDS

JULIE PICKREN

PREFACIO

En el estado de Texas, los estudiantes que continúan teniendo dificultades con la lectura, a pesar de una enseñanza adecuada o intensificada, reciben sistemas organizados de apoyo a la lectura. Algunos estudiantes tienen dificultades durante la adquisición temprana de la lectura, mientras que otros no tienen inconvenientes hasta los grados posteriores, incluso en el nivel de educación postsecundaria. Aquí se enfrentan a exigencias lingüísticas más complejas (por ejemplo, la lectura de libros de texto, textos académicos y otro tipo de materiales impresos). Para muchos lectores con dificultades, la dificultad puede deberse a la dislexia. La dislexia se encuentra en todas las poblaciones estudiantiles y en todos los idiomas. Algunos estudiantes con dislexia pueden ser bilingües emergentes (EB) que tienen dificultades para leer no solo en inglés, sino también en su idioma materno. En Texas, la evaluación de determinación de dislexia se efectúa desde kínder hasta 12.° grado.

La finalidad del *Manual sobre dislexia* es facilitar procedimientos para distritos escolares, escuelas autónomas, campus, maestros, estudiantes, padres y tutores en cuanto a la identificación temprana, la enseñanza y adaptaciones para estudiantes con dislexia. Este *Manual* será utilizado por distritos escolares y escuelas autónomas a medida que desarrollen sus procedimientos por escrito con respecto a estudiantes con dislexia. También servirá como recurso para programas de preparación de educadores y otras entidades que busquen orientación para atender a estudiantes con dislexia.

La sección 38.003 del Código de Educación de Texas [TEC §38.003] define la dislexia y trastornos relacionados, exige tanto detección y exámenes para estudiantes con dislexia como la impartición de enseñanza para dichos estudiantes y otorga autoridad a la Junta Estatal de Educación (SBOE) respecto a la adopción de normas y estándares para la detección, la realización de exámenes y el servicio a estudiantes con dislexia. Además, la sección 7.102(c)(28) del Código de Educación de Texas [TEC 7.102(c)(28)] encarga a la SBOE la aprobación de un programa para efectuar exámenes a estudiantes con dislexia y trastornos relacionados. La Ley 3928 de la Cámara de Representantes [HB 3928], aprobada durante la 88.° sesión legislativa ordinaria, exige que el programa, que se describe en la sección 74.28 del título 19 del Código Administrativo de Texas (TAC) y en este *Manual*, no incluya una distinción entre enseñanza para personas con dislexia en función de protocolos estándar, ya que esto se incorporó en la versión del *Manual* del año 2021, y otros tipos de enseñanza directa para estudiantes con dislexia, incluyendo enseñanza especialmente creada. La Ley de Educación para Individuos con Discapacidades (IDEA) establece estándares y procedimientos de valoración y evaluación para los estudiantes [parte 300, título 34, Código de Reglamentos Federales (Ley IDEA)].

Los siguientes capítulos están incluidos en este Manual:

1. Definiciones y características de la dislexia
2. Detección
3. Procedimientos para la evaluación e identificación de estudiantes con dislexia
4. Componentes fundamentales de base empírica de la enseñanza para personas con dislexia
5. Disgrafía

1. DEFINICIONES Y CARACTERÍSTICAS DE LA DISLEXIA

El estudiante que tiene dificultades con la lectura y el deletreo desconcierta con frecuencia a los maestros y padres. El estudiante manifiesta la capacidad de aprender en ausencia de texto impreso y recibe la misma enseñanza en el salón de clases que beneficia a la mayoría de los niños. Sin embargo, el estudiante continúa teniendo dificultades con algunos o todos los aspectos de la lectura y el deletreo. Este estudiante puede ser un estudiante con dislexia.

La sección 38.003 del Código de Educación de Texas [TEC §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 para aprender a leer, escribir o deletrear, a pesar de la enseñanza convencional, la inteligencia adecuada y las oportunidades socioculturales.*
>
> *"Trastornos relacionados" incluyen trastornos similares o asociados a la dislexia, tales como falta de percepción auditiva del desarrollo, disfasia, dislexia específica del desarrollo, disgrafía del desarrollo y discapacidad de deletreo del desarrollo.*

Sección 38.003(d)(1)-(2), Código de Educación de Texas, 1995 [TEC §38.003(d)(1)-(2) (1995)]
http://www.statutes.legis.state.tx.us/Docs/ED/htm/ED.38.htm#38.003

La Asociación Internacional de Dislexia define "dislexia" de la siguiente manera:

> *La dislexia es una discapacidad específica del aprendizaje de origen neurobiológico. Se caracteriza por dificultades para reconocer palabras con exactitud y/o fluidez y por una deficiente capacidad de deletreo y decodificación. Estas dificultades suelen ser el resultado de un déficit en el componente fonológico del lenguaje, que a menudo es inesperado en relación con otras capacidades cognitivas y con la impartición de una enseñanza eficaz en el salón de clases. Las consecuencias secundarias pueden incluir problemas en la comprensión de lectura y una experiencia reducida de lectura que puede impedir el crecimiento del vocabulario y de los conocimientos básicos.*

Adoptado por la Junta Directiva de la Asociación Internacional de Dislexia,
12 de noviembre de 2002

Los estudiantes identificados con dislexia por lo general experimentan dificultades principales en conciencia fonológica, incluyendo conciencia y manipulación fonémicas, lectura de palabras sueltas, fluidez en la lectura y el deletreo.

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

Características y consecuencias de la dislexia

Las características principales de la dislexia respecto a la lectura y el deletreo son dificultades con lo siguiente:

- Lectura de palabras aisladas
- Decodificación exacta de palabras desconocidas
- Lectura oral (lenta, inexacta o laboriosa sin prosodia)
- Deletreo

Las personas demuestran diferencias en el grado de deterioro y es posible que no presenten todas las características mencionadas con anterioridad.

Las características respecto a la lectura y el deletreo se asocian con mayor frecuencia con lo siguiente:

- Segmentación, combinación y manipulación de sonidos en palabras (conciencia fonémica).
- Aprendizaje de los nombres de las letras y sus sonidos asociados.
- Absorción de información sobre sonidos y palabras en la memoria (memoria fonológica).
- Rememoración rápida de nombres de objetos, colores o letras del alfabeto conocidos (denominación rápida).

Las consecuencias de la dislexia pueden incluir lo siguiente:

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

Fuentes de características y consecuencias de la dislexia

Branum-Martin, L., Fletcher, J.M. y Stuebing, K.K. (2013). "Classification and identification of reading and math disabilities: The special case of comorbidity" [Clasificación e identificación de discapacidades en lectura y matemáticas: el caso especial de la comorbilidad]. *Journal of Learning Disabilities*, *12*, 906-915.

Fletcher, J.M., Lyon, G.R., Fuchs, L.S. y Barnes, M.A. (2018). *Learning disabilities: From identification to intervention* [Discapacidades del aprendizaje: de la identificación a la intervención]. (2.° ed.). Nueva York, NY: The Guilford Press.

Asociación Internacional de Dislexia. (2018). *Knowledge and practice standards for teachers of reading* [Estándares de conocimientos y de prácticas para maestros de lectura]. (2.° ed.). Obtenido de https://app.box.com/s/21gdk2k1p3bnagdfz1xy0v98j5ytl1w.

Moats, L.C. y Dakin, K.E. (2008). *Basic facts about dyslexia and other reading problems* [Datos básicos sobre la dislexia y otros problemas de lectura]. Baltimore, MD: Asociación Internacional de Dislexia.

Enseñanza de base empírica de lectura básica (nivel I)

La sección 28.0062 del Código de Educación de Texas [TEC §28.0062] exige que cada agencia educativa local (LEA) facilite el uso de un plan de estudios de fónica que se valga de enseñanza directa sistemática, sin la incorporación de tres indicaciones, desde kínder hasta tercer grado, con el fin de garantizar que todos los estudiantes adquieran las destrezas necesarias de lectoescritura temprana. Las LEA deben cerciorarse de que todos los maestros de kínder, primer, segundo y tercer grado asistan a una academia de rendimiento en lectoescritura para maestros con el fin de reforzar los conocimientos de dichos maestros y la implementación científica de la enseñanza de la lectura. Además, las LEA deben certificar a la agencia que dan prioridad a la colocación de maestros altamente eficaces desde kínder hasta segundo grado y que han integrado instrumentos de lectura utilizados para diagnosticar el desarrollo y la comprensión de lectura con el fin de apoyar a cada estudiante desde prekínder hasta tercer grado. **Las escuelas deben garantizar que todos los estudiantes reciban enseñanza sistemática y explícita de lectura de nivel 1.**

Vínculo entre la investigación y la práctica

Se están realizando investigaciones para comprender la dislexia como un trastorno del desarrollo neurológico. Las investigaciones futuras ayudarán a aprender más sobre el déficit de conciencia fonológica y cómo dicho déficit interactúa con otros factores de riesgo relacionados con la dislexia. Actualmente, las investigaciones también se centran en la causa del desarrollo de las anomalías neuronales y en cómo estas predicen la respuesta al tratamiento.

Pennington, B.F. (2019). *Diagnosing Learning Disorders: From Science to Practice* [Diagnóstico de trastornos del aprendizaje: de la ciencia a la práctica]. (3.° ed.). Nueva York, NY: The Guilford Press.

Peterson, R.L. y Pennington, B.F. (2012). "*Developmental dyslexia*" [Dislexia del desarrollo]. *The Lancet*, *379* (9830), 1997-2007.

Factores de riesgo comunes asociados con la dislexia

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

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

Preescolar

- Retraso en aprender a hablar.
- Dificultad para rimar.
- Dificultad para pronunciar palabras (p. ej., “pusgetti” para “spaghetti”, “mawn lower” para “lawn mower”).
- Memoria auditiva deficiente para canciones y rimas infantiles.
- Dificultad para agregar nuevas palabras de vocabulario.
- Incapacidad para recordar la palabra correcta (evocación de palabras).
- Problemas para aprender y nombrar letras y números, así como para recordar las letras de su nombre.
- Aversión a lo impreso (p. ej., no le gusta seguir la lectura un libro si se lee en voz alta).

Kínder y primer grado

- Dificultad para dividir palabras en partes más pequeñas o sílabas (p. ej., “baseball” se puede separar en “base” y “ball”, o “napkin” se puede separar en “nap” y “kin”).
- Dificultad para identificar y manipular sonidos en sílabas (p. ej., “man” suena como /m/ /ă/ /n/).
- Dificultad para recordar los nombres de las letras y rememorar sus sonidos correspondientes.
- Dificultad para decodificar palabras sueltas (lectura de palabras sueltas de forma aislada).
- Dificultad para deletrear palabras como suenan (fonéticamente) o recordar secuencias de letras en palabras muy comunes que se ven a menudo en textos impresos (p. ej., “sed” por “said”).

Segundo y tercer grado

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

- Dificultad para reconocer palabras comunes de uso frecuente (p. ej., “t”, “said”, “been”).
- Dificultad para decodificar palabras sueltas.
- Dificultad para recordar los sonidos correctos de las letras y los patrones de letras en la lectura.
- Dificultad para vincular los sonidos del habla con letras o combinaciones de letras correctas y omitir letras en las palabras para su deletreo (p. ej., “after” deletreada como “eftr”).
- Dificultad para leer con fluidez (p. ej., la lectura es lenta, inexacta y/o sin expresión).
- Dificultad para decodificar palabras desconocidas en oraciones mediante conocimientos de fónica.
- Dependencia de pistas mediante imágenes, temas de historias o adivinanzas de 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 (p. ej., miedo a leer en voz alta frente a los compañeros de clase).
- Elusión de la lectura (particularmente por placer).
- Dificultad para leer con fluidez (p. ej., la lectura es lenta, inexacta y/o sin expresión).
- Dificultad para decodificar palabras desconocidas en oraciones mediante conocimientos de fónica.
- Adquisición de menos vocabulario debido a una reducción en lectura independiente.
- Uso de palabras menos complicadas por escrito que sean más fáciles de deletrear que palabras más adecuadas (p. ej., "big" en lugar de "enormous").
- Dependencia en la comprensión auditiva en lugar de la lectura para el entendimiento.

Escuela intermedia y escuela preparatoria

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

- Dificultad con el volumen de lectura y producciones escritas.
- Frustración por la cantidad de tiempo requerido y energía gastada en la lectura.
- Dificultad para leer con fluidez (p. ej., la lectura es lenta, inexacta y/o sin expresión).
- Dificultad para decodificar palabras desconocidas en oraciones mediante conocimientos de fónica.
- Dificultad con las tareas escritas.
- Tendencia a evitar la lectura (particularmente por placer).
- Dificultad para aprender un idioma extranjero.

Educación postsecundaria

No se identificará que algunos estudiantes tengan dislexia antes de ingresar a la universidad. Los primeros años de dificultades en la lectura evolucionan hacia una fluidez lenta y laboriosa en lectura. Muchos estudiantes experimentarán frustración y fatiga extremas debido a las crecientes exigencias de lectura como resultado de la dislexia. Para llevar a cabo un diagnóstico de determinación de dislexia, son fundamentales el historial de lectura del estudiante, la predisposición genética y/o familiar y el historial de valoraciones. Muchos de los comportamientos descritos anteriormente pueden seguir siendo problemáticos, junto con los siguientes:

- Dificultad para pronunciar nombres de personas y lugares o partes de palabras.
- Dificultad para recordar nombres de personas y lugares.
- Dificultad para evocar palabras.
- Dificultad con el vocabulario oral.
- Dificultad para concluir las exigencias de lectura de varios requisitos de cursos.
- Dificultad para tomar notas.
- Dificultad con la producción escrita.
- Dificultad para recordar secuencias (p. ej., fórmulas matemáticas y/o científicas).

Dado que la dislexia es una discapacidad lingüística neurobiológica que persiste en el tiempo e interfiere con el aprendizaje de una persona, es fundamental que la identificación y la intervención se produzcan lo antes posible.

Dificultades académicas asociadas y otras condiciones

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

Además de las dificultades académicas, algunos estudiantes con dislexia pueden manifestar otras condiciones y/o comportamientos complejos. Los trastornos coexistentes más comunes con la dislexia son el trastorno por déficit de atención con hiperactividad (TDAH) y trastornos específicos del desarrollo del lenguaje (Snowling y Stackhouse, 2006, págs. 8-9). Algunos estudiantes con dislexia, aunque no todos, también pueden experimentar síntomas tales como ansiedad, ira, depresión, falta de motivación o baja autoestima. En estos casos, se deben prestar servicios educativos o de remisión adecuados para garantizar que se satisfagan las necesidades de cada estudiante.

Estas condiciones adicionales pueden tener un impacto significativo en la efectividad de la enseñanza impartida a estudiantes con dislexia. Se ha demostrado que la motivación, en particular, es fundamental para el éxito o el fracaso de prácticas educativas. En cuanto a la motivación, Torgesen afirma (como se cita en Sedita, 2011) que "incluso técnicas de educativas técnicamente racionales tienen pocas probabilidades de tener éxito, a menos que podamos garantizar que, la mayor parte del tiempo, los estudiantes participen y estén motivados para comprender lo que leen" (pág. 532). Reconociendo que los estudiantes con dislexia deben hacer un esfuerzo adicional para lograr las expectativas de su grado escolar, se deben considerar todos los factores que pueden afectar el aprendizaje al identificar e impartir enseñanza a estudiantes con dislexia. El TDAH o los síntomas de ansiedad, ira, depresión o baja autoestima pueden reducir la participación de un estudiante en el aprendizaje. Los educadores y los padres deben brindar a los estudiantes afirmación y un entorno que motive la participación y el éxito.

Fuentes de características comunes y factores de riesgo de la dislexia

Carreker, S. (2008, septiembre). *"Is my child dyslexic?"* [¿Mi hijo es disléxico?]. Asociación Internacional de Dislexia. Obtenido de https://dyslexiaida.org/.

Dickman, E., JD. (2017, febrero). *"Do we need a new definition of dyslexia?"* [¿Necesitamos una nueva definición de dislexia?]. Asociación Internacional de Dislexia. Obtenido de https://dyslexiaida.org/.

Mather, N. y Wendling, B.J. (2012). *Essentials of dyslexia assessment and intervention* [Fundamentos de la valoración e intervención para la dislexia]. Hoboken, NJ: John Wiley & Sons.

Moats, L.C. y Dakin, K.E. (2008). *Basic facts about dyslexia and other reading problems* [Datos básicos sobre la dislexia y otros problemas de lectura]. Baltimore, MD: Asociación Internacional de Dislexia.

Olson, R.K., Keenan, J.M., Byrne, B. y Samuelsson, S. (2014). "*Why do children differ in their development of reading and related skills?*" [¿Por qué los niños difieren en su desarrollo de la lectura y destrezas relacionadas?]. *Scientific Studies of Reading, 18*(1), 38-54.

Shaywitz, S. (2020). *Overcoming dyslexia: A new and complete science-based program for reading problems at any level* [Superación de la dislexia: un programa nuevo y completo de base científica para problemas de lectura en cualquier nivel]. (2.° ed.). Nueva York, NY: Alfred A. Knopf.

Fuentes de dificultades académicas asociadas y otras condiciones

Gooch, D., Snowling, M. y Hulme, C. (2011). "*Time perception, phonological skills, and executive function in children with dyslexia and/or ADHD symptoms*" [Percepción del tiempo, destrezas fonológicas y función ejecutiva en niños con dislexia y/o síntomas de TDAH]. *The Journal of Child Psychology and Psychiatry, 52*(2), 195-203.

Harpin, V., Mazzone, L., Raynaud, J.P., Kahle, J.R. y Hodgkins, P. (2013). "*Long-term outcomes of ADHD: A systematic review of self-esteem and social function*" [Resultados a largo plazo del TDAH: una revisión sistemática de la autoestima y la función social]. *Journal of Attention Disorders*. doi:10.1177/1087054713486516

Kavale, K.A. y Forness, S.R. (1996). "*Social skill deficits and learning disabilities: A meta-analysis*" [Déficits de destrezas sociales y discapacidades del aprendizaje: un metaanálisis]. *Journal of Learning Disabilities, 29*(3), 226-237.

Klassen, A.F., Miller, A. y Fine, S. (2004). "*Health-related quality of life in children and adolescents who have a diagnosis of attention-deficit/hyperactivity disorder*" [Calidad de vida relacionada con la salud en niños y adolescentes con diagnóstico de trastorno por déficit de atención con hiperactividad]. *Pediatrics*, *114*(5), 541-547.

Mazzone, L., Postorino, V., Reale, L., Guarnera, M., Mannino, V., Armando, M., Fatta, L., De Peppo, L. y Vicari, S. (2013). "*Self-esteem evaluation in children and adolescents suffering from ADHD*" [Evaluación de la autoestima en niños y adolescentes con TDAH]. *Clinical Practice & Epidemiology in Mental Health 9*, 96-102.

Sawyer, M.G., Whaites, L., Rey, J., Hazell, P.L., Graetz, B.W. y Baghurst, P. (2002). "*Health-related quality of life of children and adolescents with mental disorders*" [Calidad de vida relacionada con la salud de niños y adolescentes con trastornos mentales]. *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*" [Lectoescritura en adolescentes: atención de las necesidades de estudiantes de 4.° a 9.° grado]. En J.R. Birsh (ed.), *Multisensory teaching of basic language skills* [Enseñanza multisensorial de destrezas lingüísticas básicas]. (3.° ed., p. 532). Baltimore, MD: Paul H. Brookes Publishing.

Snowling, M.J. y Stackhouse, J. (2006). *Dyslexia, speech, and language: A practitioner's handbook* [Dislexia, habla y lenguaje: manual del profesional]. (2.° ed.). Hoboken, NJ: John Wiley & Sons.

2. DETECCIÓN

Descripción general del capítulo 2

La finalidad del capítulo 2 es aclarar en mayor detalle los siguientes temas relacionados con la detección de dislexia: la definición de detección universal, la administración de instrumentos de detección, la interpretación de los resultados de detección y prácticas recomendadas para un monitoreo continuo.

La parte A del capítulo 2 cubrirá la definición de detección universal, así como los requisitos locales, estatales y federales asociados con dislexia y los trastornos relacionados, incluyendo el requisito Child Find impuesto en virtud de la Ley de Educación para Individuos con Discapacidades (IDEA).

La parte B abordará la administración de los instrumentos de detección requeridos para estudiantes de kínder y primer grado.

La parte C cubrirá cómo la interpretación de los resultados de detección afecta las decisiones que tomará la escuela para determinar cuándo un estudiante está en riesgo de sufrir dificultades de lectura, incluyendo dislexia y trastornos relacionados.

La parte D abordará el monitoreo continuo de los estudiantes a lo largo de sus trayectorias académicas.

Parte A. Detección universal y requisitos estatales y federales

La importancia de la detección temprana

> *Si se quiere reducir, o incluso cerrar, la brecha persistente de rendimiento entre lectores disléxicos y típicos, las intervenciones en lectura deben implementarse tempranamente, cuando los niños todavía están desarrollando los fundamentos básicos para la adquisición de la lectura. La persistente brecha de rendimiento plantea graves consecuencias para los lectores disléxicos, incluyendo tasas más bajas de graduación de escuela preparatoria, niveles más altos de desempleo e ingresos más bajos debido a una menor consecución universitaria. La implementación temprana de programas eficaces de lectura, aún en preescolar y kínder, ofrece el potencial de reducir y tal vez incluso cerrar la brecha de rendimiento entre los lectores disléxicos y los lectores típicos, así como acercar sus trayectorias con el tiempo.*
>
> —Ferrer, et al., "Achievement Gap in Reading Is Present asEarly as First Grade and Persists through Adolescence" [La brecha de rendimiento en lectura está presente ya en el primer grado y persiste hasta la adolescencia], 2015.

La identificación temprana de estudiantes con dislexia, junto con los correspondientes programas de intervención temprana para estos estudiantes, tendrá implicaciones significativas para su éxito académico futuro. En el libro *Straight Talk about Reading* [Hablando claro sobre la lectura], Hall and Moats (1999) afirman lo siguiente: la identificación temprana es fundamental porque cuanto antes se realice la intervención, más fácil será remediarla; medidas de detección económicas identifican a los niños en situaciones de riesgo a mitad de kínder con una exactitud del 85 por ciento; y, si no se brinda intervención antes de los ocho años, la probabilidad de que las dificultades de lectura continúen en la escuela preparatoria es del 75 por ciento (págs. 279-280).

Las investigaciones continúan sustentando la necesidad de una identificación y valoración tempranas (Birsh, 2018; Sousa, 2005; Nevills y Wolfe, 2009). El rápido crecimiento del cerebro y su capacidad de respuesta a la enseñanza en los años de primaria hacen que el período comprendido entre el nacimiento y los ocho años de edad sea un período crítico para el desarrollo de la lectoescritura (Nevills y Wolfe, 2009). Las características asociadas con las dificultades de lectura están asociadas con el lenguaje hablado. Las dificultades en los niños pequeños pueden valorarse mediante evaluaciones de la conciencia

fonémica y otras destrezas fonológicas (Sousa, 2005). Además, Eden (2015) señala que "cuando se aplica tempranamente una intervención adecuada, no solo es más eficaz en los niños más pequeños, sino que también aumenta las posibilidades de evitar que el niño sufra las consecuencias secundarias negativas asociadas con la insuficiencia en la lectura, tal como la disminución de la autoconfianza y depresión".

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

Requisitos estatales

En 2017, la 85.° Legislatura de Texas aprobó la Ley 1886 de la Cámara de Representantes [HB 1886], que modifica la sección [§] 38.003 ("Detección y tratamiento de la dislexia") del Código de Educación de Texas, con el fin de exigir que todos los estudiantes de escuelas públicas en kínder y primer grado sean evaluados para detectar dislexia y trastornos relacionados. Además, la ley exige que todos los estudiantes posteriores al primer grado se les apliquen evaluaciones de detección o sean sometidos a exámenes, según corresponda.

En respuesta a los requisitos de detección de la Ley 1886 de la Cámara de Representantes (HB 1886), la SBOE modificó su norma en la sección 74.28 ("Estudiantes con dislexia y trastornos relacionados") del título 19 del Código Administrativo de Texas [19 TAC §74.28]. Si bien esta norma se refiere principalmente a la evaluación e identificación de un estudiante con dislexia o trastornos relacionados, también exige que las evaluaciones solo sean efectuadas por personas debidamente capacitadas y cualificadas. En la parte B de este capítulo se analizan las directrices relativas a la detección exigida para estudiantes de kínder y primer grado.

Una ley estatal relacionada agrega una capa adicional a los requisitos de detección para estudiantes de escuelas públicas. La sección [§] 28.006 ("Diagnóstico de lectura") del Código de Educación de Texas [TEC §28.006] exige que cada distrito escolar administre a los estudiantes de kínder, primer y segundo grado un instrumento de lectura para diagnosticar el desarrollo y la comprensión de lectura de los estudiantes. Esta ley también exige que los distritos escolares administren un instrumento de lectura al comienzo del séptimo grado a estudiantes que no demostraron competencia en lectura en la valoración estatal de lectura de sexto grado. La ley exige que cada distrito escolar administre a los estudiantes de kínder un instrumento de lectura adoptado por el comisionado o un instrumento de lectura alternativo aprobado por el comisionado. El comisionado debe adoptar una lista de instrumentos de lectura que un distrito escolar puede utilizar para diagnosticar el desarrollo y la comprensión de lectura de los estudiantes. A los distritos se les permite utilizar instrumentos de lectura distintos de los adoptados por el comisionado para primer, segundo y séptimo grado solo cuando un comité a nivel distrital adopte estos instrumentos adicionales. La sección [§] 28.006(d) del Código de Educación de Texas [TEC §28.006(d)] exige que cada distrito informe los resultados de estos instrumentos de lectura a la junta directiva del distrito, a la TEA y a los padres o tutores de cada estudiante.

Además, un distrito escolar debe notificar a los padres o tutores de cada estudiante de kínder, primer o segundo grado que se determine que está en riesgo de experimentar dislexia u otro tipo de dificultades de lectura en función de los resultados de los instrumentos de lectura. De conformidad con la sección [§] 28.006(g) del Código de Educación de Texas [TEC §28.006(g)], se debe facilitar a estos estudiantes un programa acelerado de enseñanza de lectura.

¿Son la misma cuestión la detección de dislexia conforme a la sección [§] 38.003 del Código de Educación de Texas [TEC §38.003] y el diagnóstico temprano de la lectura en virtud de la sección [§] 28.006 del Código de Educación de Texas [TEC §28.006]?

Los distritos escolares deben acatar los requisitos de las secciones 28.006 y 38.003 del Código de Educación de Texas [TEC §28.006 y §38.003], que abordan (al menos de manera parcial) la detección temprana de dislexia. ***Si un distrito desea valerse de un solo instrumento para acatar los requisitos de las secciones 28.006 y 38.003 del Código de Educación de Texas [TEC §28.006 y §38.003], ¿el distrito puede hacerlo, aunque no esté obligado a ello?***

Es importante tener en cuenta que la sección 38.003 del Código de Educación de Texas [TEC §38.003] se aplica solo a la detección de dislexia y trastornos relacionados en estudiantes de kínder y primer grado, mientras que la sección 28.006 del Código de Educación de Texas [TEC §28.006] aborda diagnósticos generales de lectura para estudiantes de kínder y primer, segundo y séptimo grado. Los distritos que decidan utilizar un instrumento para acatar los requisitos tanto de la detección de dislexia como del diagnóstico temprano de lectura para kínder y primer grado también deben continuar administrando instrumentos de lectura a todos los estudiantes de segundo grado y a los estudiantes de séptimo grado que no demostraron competencia en la valoración estatal de lectura para sexto grado.

Los instrumentos de lectura aprobados en la lista actual acatan los requisitos de la sección 28.006 del Código de Educación de Texas [TEC §28.006] y están disponibles en el sitio web de la Agencia de Educación de Texas (TEA) en https://tea.texas.gov/academics/early-childhood-education/early-learning-assessments/data-tool-selection-guidance. Los instrumentos de lectura aprobados incluyen los elementos exigidos de un examen de detección de dislexia. Estos instrumentos cumplirán con los requisitos tanto del diagnóstico temprano de lectura de conformidad con la sección 28.006 del Código de Educación de Texas [TEC §28.006] como de la detección de dislexia en virtud de la sección 38.003 del Código de Educación de Texas [TEC §38.003]. Esto permite que los distritos y las escuelas autónomas utilicen un instrumento de la lista aprobada para satisfacer ambos requisitos si así lo deciden.

Si se determina que no hay fondos disponibles para los instrumentos de lectura temprana en virtud de la sección 28.006 del Código de Educación de Texas [TEC §28.006], los distritos no están obligados a notificar a los padres o tutores ni a implementar el programa acelerado de lectura. Sin embargo, los distritos y las escuelas autónomas **deben** aplicar exámenes de detección a todos los estudiantes de kínder y primer grado para detectar dislexia y trastornos relacionados, independientemente de la disponibilidad de fondos.

Si bien este capítulo aborda principalmente la detección exigida de conformidad con la sección 38.003 del Código de Educación de Texas [TEC §38.003] para kínder y primer grado, la detección y el monitoreo continuo de *todos los estudiantes* deben llevarse a cabo con regularidad de acuerdo con las leyes y procedimientos distritales, estatales y federales.

Requisitos federales: Child Find

Además de los requisitos estatales y locales para detectar e identificar a los estudiantes que puedan estar en riesgo de experimentar dislexia, también existen leyes y regulaciones federales generales para identificar a los estudiantes con discapacidades, comúnmente conocidas como Child Find. Child Find es una disposición de la Ley de Educación para Individuos con Discapacidades (IDEA), una ley federal que exige que el estado cuente con políticas y procedimientos implementados para garantizar que cada estudiante en el estado que necesite educación especial y servicios relacionados sea ubicado, identificado y evaluado. La finalidad de la Ley IDEA es garantizar que a los estudiantes con discapacidades se les ofrezca una educación pública gratuita y adecuada (sección 1400(d), título 20, Código de los Estados Unidos [20 USC §1400(d)]; sección 300.1, título 34, Código de Reglamentos Federales [34 CFR §300.1]). Debido a que un estudiante que presuntamente tenga dislexia puede ser un estudiante con una discapacidad en virtud de la Ley IDEA, el mandato de Child Find incluye a estos estudiantes. Por lo tanto, al remitir y evaluar a estudiantes que presuntamente tengan dislexia, las LEA deben seguir los procedimientos para llevar a cabo una evaluación completa inicial e individual (FIIE) en virtud de la Ley IDEA.

Otra ley federal que se aplica a los estudiantes con discapacidades en las escuelas públicas es la Sección 504 de la Ley de Rehabilitación de 1973, comúnmente conocida como Sección 504. De conformidad con la Sección 504, cada año, las escuelas públicas deben intentar identificar y localizar a cada estudiante con una discapacidad que reúna los requisitos y que resida en su jurisdicción, y notificarles a este y/o a sus padres sobre los requisitos de la Sección 504.

Detección de dislexia

Detección universal

A los efectos de este capítulo, detección se define como una medición universal administrada a **todos** los estudiantes por parte de personal cualificado para determinar qué estudiantes están en riesgo de experimentar dislexia o dificultades de lectura y/o un trastorno relacionado. La detección no es una evaluación formal.

Momento oportuno de la detección

La sección 38.003 del Código de Educación de Texas [TEC §38.003] ordena que a los estudiantes de kínder se le apliquen exámenes de detección al final del año escolar. Al programar el examen de detección para kínder, los distritos y las escuelas autónomas deben considerar las preguntas de la figura 2.1 a continuación.

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

- ¿Se ha brindado tiempo satisfactorio para la enseñanza durante el año escolar?
- ¿Se ha brindado tiempo satisfactorio para recopilar datos antes del final del año escolar?
- ¿Cómo encajará el momento oportuno de la administración del examen de detección con el momento oportuno de otras valoraciones exigidas?
- ¿Se ha brindado tiempo suficiente para informar a los padres por escrito sobre los resultados del instrumento de lectura y si el estudiante corre riesgo de experimentar dislexia u otro tipo de dificultades de lectura?
- ¿Se ha brindado tiempo satisfactorio para que los educadores ofrezcan intervenciones adecuadas al estudiante?
- ¿Se ha brindado tiempo suficiente para la toma de decisiones respecto a los próximos pasos en el proceso de detección?

La sección 38.003 del Código de Educación de Texas [TEC §38.003] no establece de manera explícita cuándo se deben aplicar exámenes de detección a los estudiantes de primer grado. La SBOE, mediante la aprobación de la norma que exige el cumplimiento de este *Manual* (sección 74.28, título 19, Código Administrativo de Texas [19 TAC §74.28]), ha determinado que se les deben aplicar exámenes de detección a los estudiantes de primer grado lo más cerca posible de la mitad del año escolar, pero deben concluir **a más tardar el 31 de enero de cada año**.

El momento oportuno de los exámenes de detección para primer grado está pensado para garantizar que a los estudiantes se les apliquen estos exámenes de manera adecuada y, si es necesario, una evaluación posterior para que las dificultades de lectura puedan abordarse de forma oportuna. Debido a que el kínder no es obligatorio en el estado de Texas, algunos estudiantes no habrán sido inscritos en este grado escolar y, por lo tanto, no habrán sido sometidos a exámenes de detección antes del primer grado. Esperar demasiado en el año de primer grado retrasaría la intervención temprana crítica para estudiantes en riesgo de experimentar dislexia o dificultades de lectura. La aplicación de exámenes de detección a estudiantes de primer grado cerca de la mitad del año escolar garantizará que se brinde tiempo suficiente para la recopilación de datos, la evaluación, la intervención temprana, etc., con el fin de satisfacer las necesidades de los estudiantes. Aplicar exámenes de detección para primer grado cerca de la mitad del año escolar permitirá a los distritos y a las escuelas autónomas concluir el proceso de evaluación con tiempo suficiente para que se faciliten intervenciones al estudiante antes del final del primer grado.

Otros trastornos relacionados

Es importante tener en cuenta que, si bien la sección 38.003 del Código de Educación de Texas [TEC §38.003] exige que todos los estudiantes de kínder y primer grado sean sometidos a exámenes para detectar dislexia y trastornos relacionados, en el momento de la actualización de este *Manual* se determinó que no existen instrumentos adecuados de detección para grados escolares respecto a disgrafía y otros trastornos relacionados identificados. Para obtener más información, consulte el capítulo 5 (“Disgrafía”).

Requisitos locales para distritos

Es posible que cada distrito cuente con políticas y procedimientos adicionales implementados con respecto a la detección y evaluación de estudiantes respecto a dislexia y trastornos relacionados. Consulte el sitio web de su distrito u oficina administrativa para obtener más información sobre las políticas locales o busque información específica de su distrito escolar o escuela autónoma accediendo al *marco legal para el proceso de educación especial centrado en el niño* en http://framework. esc18.net/.

Parte B. Detección universal para kínder y primer grado: administración

> *La detección de dislexia es una herramienta para identificar a los niños que corren riesgo de experimentar esta discapacidad del aprendizaje, particularmente en preescolar, kínder o primer grado. Esto significa que la detección no "diagnostica" la dislexia. Más bien, identifica "variables de factores predictivos" que generan señales de alerta para que los padres y maestros puedan intervenir de manera temprana y eficaz.*
>
> —Richard Selznick, *Dyslexia Screening: Essential Concepts for Schools and Parents* [Detección de dislexia: conceptos fundamentales para escuelas y padres], 2015.

No se puede subestimar la importancia de las intervenciones tempranas para los estudiantes con dificultades de lectura. Con el fin de que se brinden intervenciones tempranas, primero se debe identificar que un estudiante esté en riesgo de experimentar dislexia u otro tipo de dificultad de lectura. Si bien los educadores alguna vez retrasaron la identificación de las dificultades de lectura hasta los grados intermedios de escuela primaria, investigaciones recientes han motivado la identificación de niños en riesgo de experimentar dislexia y dificultades de lectura "antes, o cuando menos, del comienzo de la enseñanza formal de lectura" (Catts, 2017).

El requisito incluido en la sección 38.003 del Código de Educación de Texas [TEC §38.003] respecto a que todos los estudiantes de kínder y primer grado sean sometidos a exámenes para detectar dislexia y trastornos relacionados se armoniza con este viraje para identificar a los estudiantes en riesgo de experimentar dislexia y dificultades de lectura cuando recién comienzan su educación formal. Los exámenes de detección universal por lo general miden destrezas de lectura o de lectoescritura, tales como el reconocimiento de símbolos y sonidos asociados, el conocimiento de las letras, la conciencia fonológica y otras destrezas. La Asociación Internacional de Dislexia (2017) describe los instrumentos de detección de la siguiente manera:

> *Las mediciones de detección, por definición, suelen consistir en valoraciones breves de una destreza o capacidad que predice ampliamente un resultado posterior. Las mediciones de evaluación están pensadas para diferenciar con rapidez a los estudiantes en uno de dos grupos: 1) aquellos que requieren intervención y 2) aquellos que no. Una medición de detección debe centrarse en destrezas específicas que estén altamente correlacionadas con mediciones más amplias de rendimiento en lectura, lo que dará como resultado una clasificación muy exacta de los estudiantes.*
>
> —Asociación Internacional de Dislexia, "Universal Screening: K-2 Reading" [Detección universal: lectura en kínder a segundo grado], 2017.

Instrumentos de detección

Si bien los instrumentos de detección pueden medir las destrezas y capacidades de los estudiantes en diferentes grados escolares, esta sección está dedicada a un análisis de los instrumentos que pueden satisfacer el requisito de detección de dislexia para estudiantes de kínder y primer grado. Como se mencionó con anterioridad, en el momento de la actualización de este *Manual* se determinó que no existen instrumentos de detección adecuados para grados escolares respecto a disgrafía y otro tipo de trastornos relacionados identificados. Como resultado, esta sección se centra en los instrumentos de detección relativos a dislexia y dificultades de lectura.

Es importante que los instrumentos de detección sean exactos y exhaustivos; sin embargo, no es necesario que sean tan exhaustivos como una evaluación individualizada amplia. Teniendo esto en cuenta, se podrían utilizar diversos tipos de instrumentos que cumplan con los siguientes criterios para la detección de dislexia.

Al desarrollar los criterios para los instrumentos de detección de dislexia y otras dificultades de lectura en kínder y primer grado, fue importante diferenciar entre las destrezas y comportamientos adecuados en cada grado escolar. Además, con una población estudiantil bilingüe emergente (EB) de tamaño considerable en Texas, fue fundamental abordar los instrumentos de detección para español. Por lo tanto, se incluyen criterios tanto para hablantes de inglés como de español.

Criterios para exámenes de detección

Independientemente del idioma nativo del estudiante, los instrumentos utilizados para detectar dislexia y otras dificultades de lectura deben abordar las destrezas que se muestran en la figura 2.2 a continuación.

Figura 2.2. Criterios para instrumentos de detección en inglés y español

Kínder	Primer grado
• Conocimiento de los sonidos de las letras o fluidez en denominación de letras • Conciencia fonológica	• Exactitud o fluidez en la lectura de palabras • Conciencia fonológica

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

Figura 2.3. Comportamientos de los estudiantes observados durante la detección

- Falta de automaticidad
- Dificultad para pronunciar palabras de izquierda a derecha
- Adivinación
- Autocorrección
- Incapacidad para concentrarse en la lectura
- Comportamiento de evitación

Otros criterios

Además de las mediciones de las destrezas identificadas en la figura 2.2 anterior, se deben considerar otros criterios al seleccionar un instrumento de detección. Los instrumentos de detección aprobados deben tomar solo un breve momento para administrarse y ser rentables. Deben tener validez, confiabilidad y estándares establecidos. También deben incluir indicadores distintos que identifiquen a los estudiantes como sin riesgo o en riesgo de experimentar dislexia o dificultades de lectura. Los instrumentos de detección también deben brindar instrucciones estandarizadas para su administración, así como una orientación clara para el administrador con respecto a la puntuación y la interpretación de indicadores y/o resultados. Además, cada instrumento de detección debe incluir capacitación adecuada para los educadores sobre cómo administrar el instrumento e interpretar los resultados.

Selección de un instrumento de detección adecuado

Los instrumentos de detección deben incluir una medición para cada una de las destrezas mencionadas con anterioridad. Se espera que el comisionado de educación emita de manera periódica una solicitud de instrumentos de lectura en inglés y español que cumplan con los criterios establecidos. Los instrumentos que cumplan con cada uno de los criterios se incluirán en la lista de instrumentos de lectura del comisionado. Al decidir qué instrumento de detección utilizar, un distrito o escuela autónoma debe tener en cuenta el idioma nativo del estudiante y otros factores, según lo determine el distrito o la escuela local.

Administración de instrumentos de detección

¿Quién puede administrar el examen de detección de dislexia?

Un distrito o escuela autónoma debe garantizar que personas debidamente capacitadas y cualificadas administren e interpreten los resultados del instrumento de detección seleccionado. Tenga en cuenta que un asistente educativo no es elegible para administrar o interpretar el instrumento de detección de dislexia.

Las personas que administren e interpreten el instrumento de detección deben, como mínimo, cumplir con las siguientes cualificaciones:

- Una persona que esté certificada y/o acreditada en dislexia; o
- Un maestro de salón de clases que posea una certificación válida para kínder y primer grado.

Para obtener una lista de certificaciones actuales para kínder y primer grado, consulte el cuadro de asignaciones para maestros de la Junta Estatal de Certificación de Educadores en https://tea.texas.gov/Texas_Educators/Certification/.

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

Para una escuela autónoma de inscripción abierta a la que no se le exige contar con un maestro certificado en kínder o primer grado, el maestro registrado debe administrar la evaluación, a menos que haya disponible una persona certificada o acreditada en dislexia.

Capacitación

La persona que administra e interpreta el instrumento de detección debe recibir capacitación concebida de manera específica para el instrumento seleccionado en características de dislexia y otras dificultades de lectura, así como en interpretación de los resultados de la detección e indicadores de riesgo y decisiones con respecto a colocación y/o servicios.

Cuándo se administra el examen de detección de dislexia/lectura

Los distritos y las escuelas autónomas deben implementar un programa de detección que incluya cada uno de los siguientes elementos:

- Detección para **cada** estudiante en kínder al final del año escolar.
- Detección para **cada** estudiante de primer grado lo más cerca posible de la mitad del año escolar, aunque a más tardar el 31 de enero.

Para obtener más información sobre consideraciones relativas a la programación de exámenes de detección de dislexia obligatorios, consulte la parte A (“Detección de dislexia”) en la pág. 12.

Parte C. Detección universal para kínder y primer grado: interpretación

No se puede subestimar la importancia de la intervención temprana. Intervenir de manera temprana, antes de que las dificultades se vuelvan intratables, ofrece la mejor esperanza de obtener resultados exitosos y prevenir déficits a largo plazo. La finalidad de la detección es ayudar a identificar, lo antes posible, a los estudiantes en riesgo de experimentar dislexia u otro tipo de dificultades de lectura para poder brindar una intervención específica. La detección por sí sola nunca mejorará los resultados de los estudiantes. Para que sea útil, la detección debe conducir a una enseñanza eficaz. Por lo tanto, una vez que se haya realizado la detección, los siguientes pasos son analizar los resultados, identificar el nivel de riesgo de cada estudiante y tomar decisiones fundamentadas. Los próximos pasos se categorizan en términos generales así: remitir para evaluación, implementar una intervención específica y/o continuar con la enseñanza básica.

Hay varios factores importantes a considerar al interpretar los resultados de la detección. En primer lugar, es importante recordar que no existe una puntuación definitiva en exámenes que identifiquen la dislexia de manera invariable. La dislexia es un trastorno neurobiológico que existe a lo largo de una serie continua de gravedad. Al igual que con la diabetes o la hipertensión, la dislexia se identifica en función de qué tan lejos se aleja la condición de una persona del intervalo promedio. Esto hace que la identificación de la dislexia sea más difícil que la de otras modalidades de discapacidad.

En segundo lugar, es importante tener en cuenta la definición y las metas de la detección. La finalidad de la detección es diferenciar un conjunto más pequeño de personas que pueden estar en riesgo de experimentar dislexia. La detección, por definición, nunca debe ser la determinación final de si un estudiante tiene dislexia. Por lo tanto, las herramientas de detección deben ser breves, eficientes y rentables. Luego, se utiliza la consideración posterior de otros datos e información con el grupo más pequeño para determinar los próximos pasos. Sin embargo, es clave recordar que la “detección” representa el paso inicial del proceso. La remisión e identificación de dislexia de conformidad con la Ley IDEA debe ser individualizada y basarse en varios datos, incluyendo los resultados de la detección.

Como ocurre con cualquier evaluación, es importante que las escuelas administren e interpreten el instrumento de detección con fidelidad. Las herramientas de detección se valen de criterios conformes a objetivos específicos para establecer puntos de corte derivados por la editorial de la herramienta. Los puntos de corte se utilizan para agrupar a los estudiantes en categorías (por ejemplo, en riesgo o sin riesgo) en función de los resultados de la herramienta de detección. Los distritos y las escuelas autónomas deben cumplir con los puntos de corte establecidos por el instrumento de detección publicado. Las LEA no pueden modificar los puntos de corte establecidos por la editorial, ya que se utilizan para determinar los próximos pasos; aquellos codificados en riesgo de acuerdo a los umbrales fijados por la editorial recibirán notificación por parte de la LEA a través del sistema de gestión de información de educación pública (PEIMS) para el código en riesgo de experimentar dislexia.

En general, los estudiantes que obtienen una puntuación por debajo del punto de corte determinado por la editorial se consideran "en riesgo" de experimentar dislexia, mientras que aquellos que reciben una puntuación por encima del punto de corte se consideran "sin riesgo" de experimentar dislexia. Sin embargo, es importante darse cuenta de que el riesgo se encuentra en una serie continua y siempre habrá falsos positivos (estudiantes que se detectan como "en riesgo" cuando no lo están) y falsos negativos (estudiantes que se detectan como "sin riesgo" cuando lo están). En consecuencia, es importante realizar un monitoreo continuo del avance y una revisión continua de los datos. Cualquier estudiante puede ser remitido para una evaluación completa individual e inicial de conformidad con la Ley IDEA, en cualquier momento, independientemente de los resultados del instrumento de detección.

Los estudiantes que se encuentran muy por debajo del punto de corte tienen una probabilidad mucho mayor de estar en riesgo de experimentar dislexia, mientras que los estudiantes que obtienen puntuaciones muy por encima del punto de corte tienen una probabilidad mucho menor de estar en riesgo de experimentar dislexia. La decisión sobre qué hacer a continuación es más fácil para estudiantes cuyas puntuaciones se encuentran en los extremos de la serie continua. Se puede considerar que los estudiantes que se encuentran muy por encima del punto de corte tienen un riesgo bajo de experimentar dislexia y es mucho menos probable que necesiten intervención o evaluación adicional. Los estudiantes que obtienen puntuaciones muy por debajo del punto de corte deben considerarse en alto riesgo de experimentar dislexia.

Para estudiantes identificados como en riesgo de experimentar dislexia, la escuela debe brindar una intervención específica prestada por el personal adecuado, según lo determine el distrito o la escuela autónoma. El distrito o la escuela también debe continuar con el proceso de recopilación y evaluación de datos descrito en el capítulo 3 ("Procedimientos para la evaluación e identificación de estudiantes con dislexia"). Es importante señalar que un proceso de intervención escalonado, tal como respuesta a la intervención (RTI), no debe usarse para retrasar o negar una evaluación de detección de dislexia, especialmente cuando las observaciones de los padres o maestros revelan las características comunes de la dislexia.

Para los estudiantes que obtengan una puntuación cercana al punto de corte, se necesitará más información para tomar una decisión fundamentada únicamente con respecto a la remisión para evaluación, la implementación de intervenciones específicas con monitoreo del avance o la continuación de la enseñanza básica. La recopilación de datos facilitará esta información adicional.

Recopilación de datos de detección

Tanto la información cuantitativa como la cualitativa son componentes fundamentales del proceso de detección. A continuación, en la figura 2.4, se brindan ejemplos de información cuantitativa y cualitativa utilizada para determinar los próximos pasos.

Figura 2.4. Fuentes y ejemplos de datos de detección

Información cuantitativa	Información cualitativa
Resultados de lo siguiente: • Instrumentos de detección actuales • Instrumentos de detección previos • Valoraciones formales e informales de lectura en el salón de clases • Valoraciones adicionales breves y específicas de destrezas	• Observaciones de los estudiantes durante la detección (consulte la figura 2.3, "Comportamientos de los estudiantes observados durante la detección") • Otras observaciones del avance de los estudiantes • Observaciones de los maestros • Aportes de los padres o tutores (p. ej., antecedentes familiares, destrezas lingüísticas tempranas) • Muestras actuales de trabajos de estudiantes • Muestras de trabajos del (de los) grado(s) anterior(es) • Historial de intervenciones

Para los estudiantes que se acerquen a los puntos de corte predeterminados, la implementación de una intervención específica a corto plazo con un monitoreo regular del avance es una manera de establecer si se necesita una evaluación adicional. Los maestros y administradores también deben tener en cuenta que la detección de riesgos es un proceso continuo. Las decisiones tomadas con base en un instrumento de detección en un momento determinado siempre deben reevaluarse y modificarse a medida que se obtenga más información a medida que continúa la enseñanza. Consulte la parte D de este capítulo ("Prácticas recomendadas para un monitoreo continuo") para obtener información adicional.

Los datos de detección siempre deben compartirse por escrito con los padres. Los maestros y administradores escolares también deben utilizar los datos de detección para orientar la enseñanza en el salón de clases. Cuando un gran porcentaje de estudiantes se encuentre por debajo del punto de corte (en riesgo de experimentar dislexia), esto indica la necesidad de revisar tanto la programación y las prácticas de enseñanza como la capacitación de maestros en enseñanza de lectura eficaz y explícita.

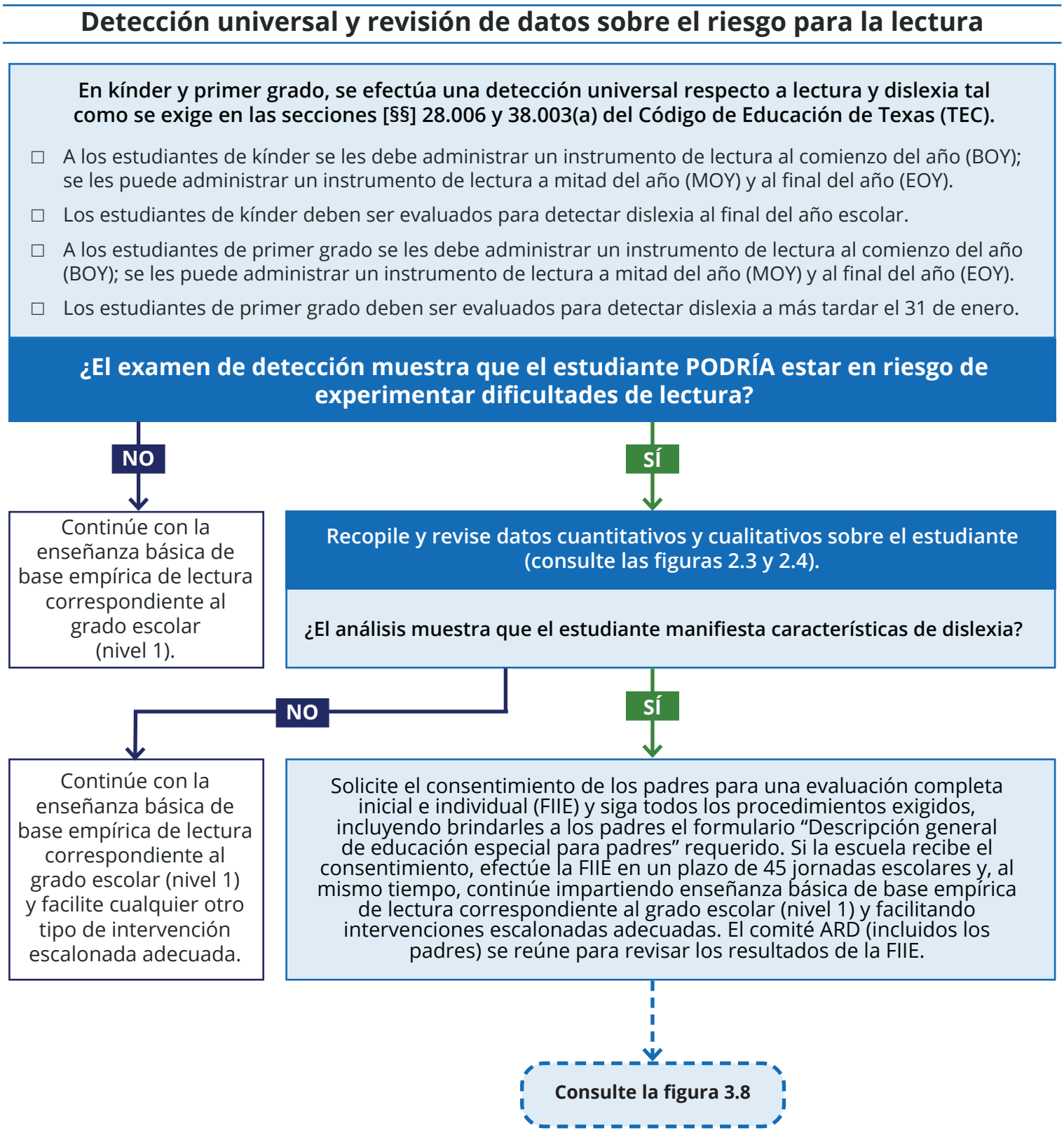
Interpretación de datos

Se requiere que un equipo cualificado revise todos los datos para tomar decisiones fundamentadas sobre si un estudiante manifiesta características de dislexia. Este equipo debe estar conformado por personas bien informadas respecto al estudiante, estén debidamente capacitadas en la administración de la herramienta de detección, estén capacitadas para interpretar los resultados cuantitativos y cualitativos derivados del proceso de detección y puedan reconocer las características de la dislexia.

El equipo puede estar constituido por el maestro del salón de clases del estudiante, el proveedor de enseñanza para personas con dislexia, el intervencionista de lectura, la persona que administró el examen de detección, un maestro de educación especial, un representante del Comité de Valoración de Competencia Lingüística (LPAC), según corresponda, y un administrador.

Es importante recordar que, en cualquier momento del proceso de revisión de datos, se puede iniciar una remisión para una FIIE en virtud de la Ley IDEA. Los padres también tienen derecho a solicitar una FIIE en cualquier momento. Independientemente del proceso implementado para la detección y revisión de datos, siempre y cuando que los datos acumulados indiquen que un estudiante continúa teniendo dificultades con uno o más de los componentes de la lectura, a pesar de la impartición de enseñanza e intervención adecuadas, el estudiante debe ser remitido para una evaluación completa inicial e individual en virtud de la Ley IDEA.

Figura 2.5. Detección universal y revisión de datos sobre el riesgo para la lectura



Parte D. Prácticas recomendadas para un monitoreo continuo

El monitoreo continuo del avance permite a los educadores valorar el desempeño académico estudiantil para evaluar su respuesta a la enseñanza de base empírica. El monitoreo del avance también se utiliza para tomar decisiones de diagnóstico con respecto a la enseñanza específica adicional que pueda ser necesaria para el estudiante.

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

Compensación

Es posible que, al principio, algunos estudiantes mayores no parezcan manifestar las características de la dislexia. Pueden demostrar una lectura relativamente exacta, aunque no fluida.

> *La consecuencia es que estos niños mayores disléxicos pueden parecer tener un desempeño razonablemente bueno en un examen de lectura o decodificación de palabras; en estos exámenes, el crédito se otorga independientemente de cuánto tiempo le lleve a la persona responder o si los errores iniciales de lectura se corrigen posteriormente.*
>
> —Shaywitz, S.E., Morris, R., Shaywitz, B.A., *The Education of Dyslexic Children from Childhood to Young Adulthood* [La educación de niños disléxicos desde la niñez hasta la adultez temprana], 2008.

El conocimiento de este patrón del desarrollo es de vital importancia para el diagnóstico en niños mayores, adultos jóvenes y más allá. Según Shaywitz *et al.*, examinar la fluidez en la lectura y el ritmo de lectura facilitaría información más exacta respecto a estos estudiantes.

Doble excepcionalidad

Es posible que, al principio, los estudiantes doblemente excepcionales no parezcan estar en riesgo de experimentar dislexia. Doblemente excepcional (2e) es un término utilizado para describir a los estudiantes intelectualmente dotados y con discapacidades del aprendizaje, que pueden incluir estudiantes con dislexia. Es posible que los padres y maestros no noten las aptitudes sobresalientes o la dislexia en un estudiante, ya que la dislexia puede enmascarar las aptitudes sobresalientes o viceversa.

La ficha informativa "Gifted and Dyslexic: Identifying and Instructing the Twice Exceptional Student" [Dotados y disléxicos: identificación y enseñanza a estudiantes doblemente excepcionales] (2013) de la Asociación Internacional de Dislexia identifica las siguientes características comunes de los estudiantes doblemente excepcionales:

- Vocabulario oral superior.
- Ideas y opiniones avanzadas.
- Altos niveles de creatividad y capacidad de resolución de problemas.
- Extremadamente curiosos, imaginativos y cuestionadores.
- Destrezas verbales y de desempeño discrepantes.
- Picos y valles claros en el perfil de exámenes cognitivos.
- Amplia gama de intereses no relacionados con la escuela.
- Talento específico o área de mayor interés.
- Sentido del humor sofisticado.

Para obtener información adicional sobre estudiantes doblemente excepcionales, consulte el capítulo 4 ("Componentes fundamentales de base empírica de la enseñanza para personas con dislexia").

Para obtener una descripción de los factores de riesgo comunes de experimentar dislexia que pueden observarse en estudiantes mayores, consulte el capítulo 1 (“Definiciones y características de la dislexia”).

Prácticas recomendadas en el monitoreo del avance

Es fundamental que las escuelas continúen monitoreando a los estudiantes para detectar factores de riesgo comunes de experimentar dislexia en segundo grado y posteriores. De conformidad de la sección 38.003(a) del Código de Educación de Texas [TEC §38.003(a)], los distritos escolares **DEBEN** evaluar la dislexia en momentos oportunos. Si el monitoreo regular del avance refleja una dificultad con la lectura, la decodificación y/o la comprensión de lectura, es adecuado evaluar la dislexia y/u otras discapacidades del aprendizaje. Las escuelas deben ser conscientes de que un estudiante puede haber llegado a la escuela intermedia o preparatoria sin haber pasado por un proceso de detección, evaluación o identificación. Sin embargo, el estudiante puede tener dislexia o un trastorno relacionado. Una de las metas del monitoreo continuo es identificar a estos estudiantes, independientemente de su grado escolar.

Por lo tanto, es importante recordar que se puede considerar una remisión para una evaluación de dislexia en cualquier momento, de kínder a escuela preparatoria.

Fuentes

Sección [§] 74.28 (“*Students with Dyslexia and Related Disorders*” [Estudiantes con dislexia y trastornos relacionados]), título 19, Código Administrativo de Texas.

Catts, H.W. (2017). “*Early Identification of Reading Disabilities”* [Identificación temprana de discapacidades de lectura]. Cain, K., Carson, D.L. y Parrila, R.K. (eds.), *Theories of Reading Development* [Teorías del desarrollo de la lectura]. Amsterdam, Países Bajos: John Benjamins Publishing; 311.

Eden, G. “*Identification and treatment of dyslexia: A brain-based perspective*” [Identificación temprana y tratamiento de la dislexia: una perspectiva cerebral]. *Perspectives on Language and Literacy*, invierno de 2016; (42)1: 7.

Ferrer, E., Shaywitz, B.A., Holahan, J.M., Marchione, K.E., Michaels, R. y Shaywitz, S.E. (2015). “*Achievement Gap in Reading Is Present as Early as First Grade and Persists through Adolescence*” [La brecha de rendimiento en lectura está presente desde el primer grado y persiste durante la adolescencia]. *The Journal of Pediatrics*, 167(5): 1121.

Hall, S. y Moats, L.C. (1999). *Straight Talk About Reading: How Parents Can Make a Difference During the Early Years* [Hablando claro sobre la lectura: cómo los padres pueden marcar la diferencia durante los primeros años]. Lincolnwood, IL: Contemporary Books.

Asociación Internacional de Dislexia (2017). *“Universal Screening: K-2 Reading*” [Detección universal: lectura en kínder a segundo grado]. [Ficha informativa]. Obtenido de https://dyslexiaida.org/universal-screening-k-2-reading/.

Nevills, P. y Wolfe, P. (2009). *Building the reading brain, PreK–3* [Construyendo el cerebro lector: prekínder a tercer grado]. (2.° ed.). Thousand Oaks, CA: Corwin Press.

Selznick, R. (2015). *Dyslexia Screening: Essential Concepts for Schools and Parents* [Detección de dislexia: conceptos fundamentales para escuelas y padres]. [Estados Unidos]: BookBaby.

Shaywitz, S.E., Morris, R. y Shaywitz, B.A. (2008). “*The Education of Dyslexic Children from Childhood to Young Adulthood*” [La educación de niños disléxicos desde la niñez hasta la adultez temprana]. *Annual Review of Psychology*. 59: 451-475.

Sousa, D.A. (2005). *How the brain learns to read* [Cómo aprende a leer el cerebro]. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.

Sección [§] 28.006 (“*Reading Diagnosis*” [Diagnóstico de lectura]), capítulo 28, Código de Educación de Texas. Leyes de 2021, 87.° Leg., sesión ordinaria, cap. 1045 (Ley 1267 del Senado [SB 1267]), sec. 11, en vigor desde el 18 de junio de 2021.

Sección [§] 38.003 (“*Screening and Treatment for Dyslexia*” [Detección y tratamiento de la dislexia]), capítulo 28, Código de Educación de Texas,. Leyes de 2023, 88.° Leg., sesión ordinaria, cap. 542 (Ley 3928 de la Cámara de Representantes [HB 3928]), sec. 6, en vigor desde el 10 de junio de 2023.

3. PROCEDIMIENTOS PARA LA EVALUACIÓN E IDENTIFICACIÓN DE ESTUDIANTES CON DISLEXIA

La ciencia ha avanzado a un ritmo rápido, por lo que ahora poseemos los datos para definir de manera confiable la dislexia, conocer su prevalencia, su base cognitiva, sus síntomas y, sorprendentemente, dónde se aloja en el cerebro e intervenciones de base empírica que pueden transformar a una niña triste y con dificultades no solo en una buena lectora, sino en una estudiante con autoestima y un futuro gratificante.

—Shaywitz, S.E. "Testimony Before the Committee on Science, Space, and Technology, U.S. House of Representatives" [Testimonio ante el Comité de Ciencia, Espacio y Tecnología, Cámara de Representantes de los Estados Unidos], 2014.

El proceso de evaluación e identificación de la dislexia puede ser multifacético. El proceso involucra requisitos tanto estatales como federales que deben seguirse. El proceso de evaluación e identificación de estudiantes que presuntamente tengan dislexia se orienta por la Ley de Educación para Individuos con Discapacidades (IDEA).

En Texas y en todo el país, hay un enfoque en un proceso de respuesta a la intervención (RTI) o un sistema de apoyos de varios niveles (MTSS) como vehículo para satisfacer las necesidades académicas y de comportamiento de todos los estudiantes. La legislación federal actual, en virtud de la Ley de Educación Primaria y Secundaria (ESEA), modificada por la Ley Cada Estudiante Triunfa de 2015 (ESSA), exige el uso de valoraciones de referencia para la identificación temprana de estudiantes con dificultades antes de que reprueben. De hecho, la ley estatal exige el uso de valoraciones tempranas de lectura, elaboradas con base en indicios fehacientes de prácticas recomendadas. Estas valoraciones, elegidas de manera cuidadosa, pueden brindar tanto información crucial sobre el aprendizaje de un estudiante como una base para el modelo de intervención escalonada. A través del proceso de intervención escalonada, las escuelas pueden documentar las dificultades de aprendizaje de los estudiantes, facilitar una evaluación continua y monitorear el avance del rendimiento en lectura de los estudiantes en riesgo de experimentar dislexia u otras dificultades de lectura.

Se enfatiza aún más la intervención temprana como resultado de investigaciones que utilizan neuroimagenología. Diehl, Frost, Mencl y Pugh (2011) analizan la necesidad de determinar el papel que juegan los déficits en conciencia fonológica y conciencia fonémica en la adquisición de la lectura, mejorando así la metodología para la intervención temprana. Los autores señalan que la investigación futura será posible gracias a estudios longitudinales de corrección fonológica mediante diversos tratamientos. "Será especialmente importante adoptar un enfoque de análisis de varios niveles que incorpore genética, neuroanatomía, neuroquímica y neurocircuitos, y también combinar las fortalezas de las diferentes técnicas de neuroimagenología" (Diehl et al., 2011, pág. 230). Se debe adoptar la evaluación seguida de una intervención estructurada que incorpore nuevas investigaciones científicas.

Leyes estatales y federales sobre 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 experimentar discapacidades de lectura como la dislexia. Aquellos profesionales responsables de trabajar con estudiantes con dificultades de lectura deben estar familiarizados con la legislación que se indica en la figura 3.1 a continuación.

Figura 3.1. Leyes estatales y federales

Sección 28.006 ("Diagnóstico de lectura"), Código de Educación de Texas [TEC §28.006]

Este estatuto estatal exige que las escuelas administren instrumentos de lectura temprana a todos los estudiantes de kínder y primer y segundo grado para evaluar su desarrollo y comprensión de lectura. Además, la ley exige que se administre un instrumento de lectura de la lista aprobada por el comisionado al comienzo del séptimo grado a cualquier estudiante que no haya demostrado competencia en la valoración de lectura de sexto grado administrada de conformidad con la sección 39.023(a) del Código de Educación de Texas [TEC §39.023(a)]. Si, con base en los resultados del instrumento de lectura, se determina que los

estudiantes corren riesgo de experimentar dislexia u otras dificultades de lectura, la escuela debe notificar a los padres o tutores de los estudiantes. De acuerdo con la sección 28.006(g) del Código de Educación de Texas [TEC §28.006(g)], la escuela también debe implementar un programa acelerado (intensivo) de lectura que aborde de manera adecuada las dificultades de lectura de los estudiantes y les permita ponerse al día con sus compañeros de desempeño usual.

Sección 38.003 ("Detección y tratamiento de la dislexia"), Código de Educación de Texas [TEC §38.003]

La ley estatal de Texas exige que los estudiantes de escuelas públicas sean sometidos a exámenes de detección y otro tipo, según corresponda, respecto a dislexia y trastornos relacionados en momentos oportunos, de conformidad con un programa aprobado por la SBOE. El programa aprobado por la SBOE debe incluir exámenes de detección para cada estudiante al final del año de kínder y durante el primer grado.

Ley de Educación Primaria y Secundaria (ESEA), reautorizada por la Ley Cada Estudiante Triunfa de 2015 (ESSA)

Los servicios ofrecidos a los estudiantes que se notifican en riesgo de experimentar dislexia u otras dificultades de lectura deben armonizarse con los requisitos de la Ley ESSA, que les exige a las escuelas implementar una enseñanza integral de lectoescritura que incluya "enseñanza explícita, sistemática e intencional adecuada según la edad en conciencia fonológica, decodificación fónica, vocabulario, estructura del lenguaje, fluidez en la lectura y comprensión de lectura" (ESSA, 2015).

Ley de Igualdad de Oportunidades Educativas (EEOA)

Esta ley en materia de derechos civiles garantiza que todos los estudiantes tengan acceso equitativo a servicios educativos, independientemente de su raza, color, sexo, religión u origen nacional; y que el vecindario es la base adecuada para determinar las asignaciones de escuelas públicas. Por lo tanto, se deben facilitar intervenciones de base científica a todos los estudiantes que experimenten dificultades de lectura, incluyendo los estudiantes bilingües emergentes (EB), sin importar su dominio del inglés.

Ley de Educación para Individuos con Discapacidades (IDEA)

La reautorización más reciente de esta ley federal es coherente con la Ley ESSA respecto al énfasis en la calidad de la enseñanza y la documentación del avance de los estudiantes. Un proceso fundamentado en la respuesta del estudiante a una intervención de base científica es uno de los criterios incluidos en Ley IDEA que los estados individuales pueden usar para determinar si un estudiante tiene una discapacidad específica del aprendizaje, incluyendo la dislexia.

Como se menciona en la carta de 2011 de la Oficina de Programas de Educación Especial (OSEP) a los directores estatales de educación especial, los estados tienen la obligación de garantizar que las evaluaciones de los niños que presuntamente tengan una discapacidad no se retrasen ni se nieguen debido a la implementación del proceso de la RTI (Musgrove, 2011). Para obtener más información, visite https://sites.ed.gov/idea/idea-files/osep-memo-11-07-response-to-intervention-rti-memo/.

Proceso de remisión para dislexia y trastornos relacionados

La determinación de remitir a un estudiante a una evaluación siempre debe tomarse de manera individual y basarse en decisiones orientadas por datos. El proceso de remisión en sí se puede resumir en un marco básico como se describe a continuación.

Reunión de personas expertas orientada por datos

Un equipo de personas expertas respecto al estudiante, prácticas de enseñanza y opciones de enseñanza se reúne para analizar los datos recopilados, incluyendo datos obtenidos durante la detección en kínder y/o primer grado, y las implicaciones de esos datos. Estas personas incluirían al maestro del salón de clases y otros individuos que puedan revisar y analizar los datos del estudiante, tales como un administrador de campus, un maestro de educación especial, un intervencionista de lectura y un proveedor de enseñanza para personas con dislexia. Este equipo también puede incluir a los padres y/o un diagnosticador familiarizado con los exámenes y la interpretación de los resultados de las evaluaciones. Este equipo puede tener diferentes nombres en diferentes distritos y/o campus. Por ejemplo, el equipo puede denominarse equipo de éxito estudiantil, equipo de apoyo estudiantil, equipo de intervención estudiantil o incluso de cualquier otra manera. A menos que el estudiante ya reciba servicios en virtud de la Ley IDEA o de la Sección

504, este equipo de personas expertas no es un comité de admisión, revisión y baja (ARD) ni un comité de la Sección 504, aunque muchas de estas personas pueden formar parte de un comité futuro si el estudiante es remitido para una evaluación.

Cuando los datos no despiertan sospechas de una discapacidad, incluyendo la dislexia o un trastorno relacionado

Si el equipo determina que los datos no dan motivos a los miembros para presumir que un estudiante tiene dislexia, un trastorno relacionado u otra discapacidad incluida dentro de la Ley IDEA y una necesidad de educación especial y servicios relacionados, el equipo puede decidir brindarle al estudiante apoyo adicional en el salón de clases o mediante el proceso RTI/MTSS. El estudiante debe continuar recibiendo enseñanza de base empírica de lectura correspondiente al grado escolar (nivel 1) y cualquier otro tipo de intervención escalonada adecuada. Sin embargo, no se remite al estudiante para una evaluación en este momento.

Cuando los datos despiertan sospechas de una discapacidad, incluyendo la dislexia o un trastorno relacionado

Si el equipo determina que los datos dan motivos a los miembros para presumir que el estudiante tiene dislexia, un trastorno relacionado u otra discapacidad incluida dentro de la Ley IDEA y una necesidad de educación especial y servicios relacionados, el equipo debe remitir al estudiante a una evaluación completa inicial e individual (FIIE). En la mayoría de los casos, una FIIE amparada por la Ley IDEA debe finalizarse en un periodo de 45 jornadas escolares a partir del momento en que un distrito o escuela autónoma reciba el consentimiento de los padres. El estudiante debe continuar recibiendo enseñanza de base empírica de lectura correspondiente al grado escolar (nivel 1) y cualquier otro tipo de intervención escalonada adecuada mientras la escuela administra la FIIE.

Si una LEA presume (o tiene motivos para hacerlo) que un estudiante tiene dislexia y pueda ser un niño con una discapacidad amparada por la Ley IDEA, la LEA debe facilitar a los padres un formulario desarrollado por TEA que explique los derechos contemplados en la Ley IDEA (que pueden ser adicionales a los derechos cubiertos por la Sección 504); cumplir con todos los requisitos federales y estatales, incluyendo este *Manual*, en cuanto a cualquier evaluación; y, si el estudiante va a ser evaluado respecto a dislexia, evaluarlo en todas las demás áreas de presuntas discapacidades. El formulario puede encontrarse en el sitio web de SPEDTEX en www.spedtex.org.

Los padres o tutores siempre tienen derecho a solicitar una remisión para una evaluación de dislexia en cualquier momento. Una vez que los padres hayan solicitado por escrito una evaluación de determinación de dislexia al administrador correspondiente, el distrito escolar está obligado a revisar el historial de datos del estudiante (tanto datos formales como informales) con el fin de determinar si hay motivos para presumir que el estudiante tiene una discapacidad y debe responder en un plazo de 15 jornadas escolares. Si se presume una discapacidad, el estudiante debe evaluarse siguiendo las pautas descritas en este capítulo. En virtud de la Ley IDEA, si la escuela rechaza la solicitud de evaluación, debe facilitar a los padres un aviso previo por escrito de la negación respecto a la evaluación, incluyendo una explicación de por qué la escuela rechaza realizar una FIIE, la información que se utilizó como fundamento para la decisión, una copia del formulario "Descripción general de educación especial para padres" que se mencionó con anterioridad, y una copia del *Aviso de garantías procesales*. Si los padres no están de acuerdo con la negación de la escuela a realizar una evaluación, estos tienen derecho a poner en marcha opciones de resolución de disputas, que incluyen mediación, quejas estatales y audiencias de debido proceso.

Cuando una LEA finaliza una FIIE y los padres no están de acuerdo con la evaluación, estos pueden solicitar una evaluación educativa independiente (IEE), que se cubrirá con fondos públicos.

Procedimientos de evaluación

Como se analizó en el capítulo 2, Child Find es una disposición de la Ley de Educación para Individuos con Discapacidades (IDEA), una ley federal que exige que el estado cuente con políticas y procedimientos implementados para garantizar que cada estudiante en el estado que necesite educación especial y servicios relacionados sea ubicado, identificado y evaluado. La finalidad de la Ley IDEA es garantizar que a los estudiantes con discapacidades se les ofrezca una educación pública gratuita y adecuada (sección 1400(d), título 20, Código de los Estados Unidos [20 USC §1400(d)]; sección 300.1, título 34, Código de Reglamentos Federales [34 CFR §300.1]). Debido a que un estudiante que presuntamente tenga dislexia puede ser un estudiante con una discapacidad en virtud de la Ley IDEA, el mandato de Child Find incluye a estos estudiantes. Por lo tanto, al remitir y evaluar a estudiantes que presuntamente tengan dislexia,

las LEA deben seguir los procedimientos para llevar a cabo una evaluación completa inicial e individual (FIIE) en virtud de la Ley IDEA. Para obtener información detallada respecto a Child Find, consulte https://spedsupport.tea.texas.gov/sites/default/files/2024-01/technical-assistance-child-find-and-evaluación-guide.pdf.

Como se analizó en el capítulo 2, todos los estudiantes de escuelas públicas deben someterse a exámenes de detección de dislexia mientras estén en kínder y primer grado. Además, los estudiantes que se inscriban en escuelas públicas de Texas deben evaluarse para determinar dislexia y trastornos relacionados "en momentos oportunos" (sección 38.003(a), Código de Educación de Texas [TEC §38.003(a)]). El momento oportuno depende de varios factores, incluyendo lo siguiente: el desempeño en lectura del estudiante; dificultades de lectura; respuesta deficiente a la enseñanza complementaria y de base científica de lectura; aportes de los maestros; y aportes de los padres o tutores. El momento oportuno para la evaluación es al comienzo de la trayectoria escolar del estudiante (sección 74.28, título 19, Código Administrativo de Texas [19 TAC §74.28]). La sección 28.006 ("Diagnóstico de lectura") del Código de Educación de Texas [TEC §28.006] exige una valoración de desarrollo y comprensión de lectura para estudiantes de kínder, primer grado, segundo grado y, según corresponda, séptimo grado. Si bien antes es mejor, se debe recomendar a los estudiantes para una evaluación de determinación de dislexia incluso si las dificultades de lectura aparecen más adelante en la trayectoria escolar del estudiante.

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

- Desempeño deficiente en una o más áreas de lectura y deletreo que sea inesperado para la edad y/o grado del estudiante.
- Características y factores de riesgo de la dislexia indicados en el capítulo 1 ("Definiciones y características de la dislexia").

Recopilación de datos

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

Los componentes fundamentales de la enseñanza integral de lectoescritura se definen en la sección 2221(b) de la Ley ESSA como enseñanza explícita, sistemática e intencional de lo siguiente:

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

Al evaluar a un estudiante para determinar dislexia, la recopilación de diversos datos, como se indica en la figura 3.2 a continuación, facilitará información sobre los factores que puedan estar contribuyendo o sean principales en las dificultades del estudiante respecto a lectura y deletreo.

Datos acumulados

El historial académico de cada estudiante brindará a la escuela los datos acumulados necesarios para garantizar que el bajo rendimiento de un estudiante que presuntamente tenga dislexia no se deba a la falta de enseñanza adecuada en lectura. Esta información debe incluir datos que demuestren que el estudiante recibió enseñanza adecuada e incluir documentación orientada por datos de evaluaciones repetidas de rendimiento a intervalos razonables (monitoreo de avance) que refleje la evaluación formal del avance del estudiante durante la enseñanza. Estos datos acumulados también incluyen información de los padres o tutores. En la figura 3.2 se facilitan fuentes y ejemplos de datos acumulados.

Figura 3.2. Fuentes y ejemplos de datos acumulados

- Exámenes de la vista.
- Exámenes de audición.
- Informes de los maestros sobre inquietudes en el salón de clases.
- Valoraciones de lectura en el salón de clases.
- Adaptaciones o intervenciones facilitadas.
- Informes de avance académico (boletas de calificaciones).
- Valoraciones de determinación de estudiantes dotados y talentosos.
- Muestras de tareas escolares.
- Notas de conferencias con los padres.
- Resultados de la detección universal para kínder y primer grado, tal como lo exige la sección 38.003 del Código de Educación de Texas [TEC §38.003].
- Resultados del instrumento de lectura para kínder a segundo grado, tal como lo exige la sección 28.006 del Código de Educación de Texas [TEC §28.006] (inglés e idioma materno, si es posible).
- Resultados del instrumento de lectura para séptimo grado, tal como lo exige la sección 28.006 del Código de Educación de Texas [TEC §28.006].
- Resultados del programa estatal de valoraciones estudiantiles, tal como se describe en la sección 39.023 del Código de Educación de Texas [TEC §39.023].
- Observaciones de la enseñanza impartida al estudiante.
- Evaluaciones anteriores.
- Evaluaciones externas.
- Valoración del habla y del lenguaje.
- Asistencia escolar.
- Mediciones de valoración con base en el plan de estudios.
- Estrategias educativas provistas y respuesta del estudiante a la enseñanza.
- Datos de detección.
- Encuesta para padres.

Factores ambientales y socioeconómicos

La información respecto a las experiencias de lectoescritura temprana de un niño, los factores ambientales y el nivel socioeconómico deben formar parte de los datos recopilados durante todo el proceso de recopilación de datos. Estos datos sustentan la determinación de que las dificultades en el aprendizaje no se deben a factores culturales o desventajas ambientales o económicas. Los estudios que han examinado el desarrollo del lenguaje y los efectos de las experiencias en el hogar en niños pequeños señalan que dichas experiencias y el nivel socioeconómico tienen efectos enormes en el desarrollo del vocabulario acumulativo (Hart y Risley, 1995). Contar con datos relacionados con estos factores puede ayudar a determinar si las dificultades del estudiante con la lectura se deben a una falta de oportunidades o a una discapacidad de lectura, incluyendo la dislexia.

Competencia lingüística

Existe mucha diversidad entre los estudiantes bilingües emergentes (EB). La competencia lingüística de un estudiante puede verse afectada por cualquiera de los siguientes elementos: idioma materno, exposición al inglés, educación de los padres, nivel socioeconómico de la familia, cantidad de tiempo en los Estados Unidos, experiencia con la escolaridad formal, condición migratoria, características demográficas de la comunidad y herencia étnica (Bailey, Heritage, Butler y Walqui, 2000). Los estudiantes bilingües emergentes pueden estar constituidos por estudiantes atendidos en programas bilingües y de inglés como segundo idioma (ESL), así como por estudiantes designados como bilingües emergentes cuyos padres han negado los servicios. Además de la información analizada en la sección anterior de este capítulo, el Comité de Valoración de Competencia Lingüística (LPAC) conserva documentación (sección 89.1220(g)-(m), título 19,

Código Administrativo de Texas [19 TAC §89.1220(g)-(m)]) que sea necesario tener en cuenta al identificar a estudiantes bilingües emergentes con dislexia. Se exige que el LPAC se reúna cada año para revisar la colocación y el avance de los estudiantes, así como para considerar adaptaciones e intervenciones educativas que aborden las necesidades lingüísticas del estudiante. Dado que el proceso de identificación y prestación de servicios para dislexia debe armonizarse con el entorno lingüístico y los antecedentes educativos del estudiante, se requiere la participación del LPAC. A continuación, en la figura 3.3, se facilitan fuentes de datos adicionales para estudiantes bilingües emergentes.

Figura 3.3. Fuentes de datos adicionales para estudiantes bilingües emergentes

- Encuesta sobre el idioma que se habla en casa.
- Designación del nivel de competencia lingüística del estudiante.
- Información del sistema de evaluación del dominio del idioma inglés de Texas (TELPAS) para cuatro ámbitos lingüísticos (comprensión auditiva, expresión oral, lectura y escritura).
- Intervenciones educativas facilitadas para abordar las necesidades lingüísticas.
- Información con respecto a escolaridad previa dentro y/o fuera de los Estados Unidos.
- Tipo de modelo de programa de idiomas facilitado e idioma de enseñanza.

Evaluación formal

Una evaluación formal no es un examen de detección; más bien, es una evaluación individualizada que se utiliza para recopilar datos específicos sobre el estudiante. La evaluación formal incluye datos tanto formales como informales. Todos los datos se emplearán para determinar si el estudiante manifiesta un patrón de indicios que sugiera dislexia. La información recopilada de los padres o tutores también facilita conocimientos valiosos sobre los primeros años de desarrollo lingüístico del estudiante. Este historial puede ayudar a explicar por qué los estudiantes llegan a la evaluación con muchas fortalezas y debilidades diferentes; por lo tanto, los resultados de la evaluación formal serán distintos para cada niño. Los profesionales que efectúen evaluaciones para la identificación de la dislexia deben ir más allá de los puntajes de las valoraciones estandarizadas por sí solos y analizar el desempeño en lectura del estudiante en el salón de clases, su historial educativo, sus primeras experiencias lingüísticas y, cuando sea necesario, su potencial académico para ayudar a determinar las destrezas y dificultades en lectura, deletreo y escritura.

Como parte de la evaluación cuando se presuma dislexia, además de los padres y del equipo de profesionales cualificados exigidos en virtud de la Ley IDEA, el equipo multidisciplinario (MDT) debe incluir al menos un miembro con conocimientos específicos respecto a lo siguiente:

- El proceso de lectura;
- Dislexia y trastornos relacionados; y
- Enseñanza para personas con dislexia.

La sección 29.0031 del Código de Educación de Texas [TEC §29.0031(b)] establece que este miembro debe...

(1) Contar con una licencia como terapeuta en dislexia acreditado (LDT), de conformidad con el capítulo 403 del Código de Ocupaciones;

(2) Contar con la certificación más avanzada relacionada con la dislexia emitida por una asociación reconocida por la SBOE e identificada o considerablemente similar a una asociación identificada en el programa y las normas adoptadas de conformidad con las secciones 7.102 y 38.003; o

(3) Si una persona cualificada en consonancia con la subdivisión (1) o (2) no está disponible, satisfacer los requisitos de capacitación aplicables adoptados por la SBOE, de conformidad con las secciones 7.102 y 38.003.

Este miembro también debe firmar un documento que describa su participación en la evaluación del estudiante.

Las LEA deben priorizar a las personas que cumplan con las credenciales de los puntos (1) y (2) anteriores al designar a una persona para desempeñar esta función, ya que esos son los profesionales exigidos por ley. Para satisfacer las credenciales de la certificación más avanzada relacionada con la dislexia, la persona debe haber recibido certificación o capacitación de los siguientes programas o proveedores: Asociación Académica de Terapia del Lenguaje, Asociación Internacional de Dislexia, Orton Gillingham Academy, Wilson Language Training, o bien haber recibido capacitación de un centro de capacitación acreditado por el Consejo Internacional de Educación del Lenguaje Estructurado Multisensorial (IMSLEC) a nivel de docencia o terapia. Se considerará que satisfacen las credenciales para los puntos (1) y (2) aquellas personas que actualmente están inscritas y participan en un programa de acreditación que les llevará a convertirse en LDT u obtener la certificación más avanzada relacionada con la dislexia.

Al comprender las limitaciones de disponibilidad de las personas que satisfacen las credenciales de los puntos (1) y (2) anteriores, una LEA puede identificar a otra persona para desempeñar esta función que, en un periodo de un año calendario a partir de la fecha de recibir la designación como dicho miembro, debe cumplir con lo siguiente:

- Registrarse y finalizar la capacitación en las Academias de Dislexia de Texas (TDA) de la Agencia de Educación de Texas (TEA);
- Registrarse y finalizar la capacitación en el documento *Guidance for the Comprehensive Evaluation of a Specific Learning Disability* [Orientación para una evaluación integral de una discapacidad específica del aprendizaje] de la TEA; y
- Documentar que el miembro tiene capacitación en investigaciones actuales y valoraciones de base científica que se utilizan para identificar las características más comunes de la dislexia.

Cuando la TEA actualiza las capacitaciones exigidas mencionadas, el miembro debe finalizar esas capacitaciones actualizadas en un plazo de un año calendario a partir de la fecha en que la capacitación modificada estuvo disponible.

Notificación y permiso

Cuando se recomienda una FIIE, los padres reciben lo siguiente:

- Aviso previo por escrito (PWN).
- Aviso de garantías procesales.
- Formulario “Descripción general de educación especial para padres”.
- Oportunidad para que los padres faciliten un consentimiento por escrito para la evaluación.

Exámenes y otros materiales de evaluación

Cuando se recomienda una evaluación formal, la escuela debe finalizar los procedimientos de evaluación como se describe en la Ley IDEA.

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

- Se utilicen con la finalidad para la que la evaluación o las mediciones sean válidas o confiables.
- Incluyan material(es) pensado(s) para valorar áreas específicas de necesidad educativa y no simplemente material(es) concebido(s) para brindar un único cociente intelectual general.
- Se seleccionen y administren para garantizar que, cuando se le aplique un examen a un estudiante con destrezas sensoriales, manuales o del habla deterioradas, los resultados el examen reflejen con exactitud la aptitud del estudiante, su nivel de rendimiento o cualquier otro factor que el examen pretenda medir en lugar de reflejar las destrezas sensoriales, manuales o del habla deterioradas del estudiante.
- Se seleccionen y administren de tal manera que no sea discriminatorios desde un punto de vista racial o cultural.
- Incluyan varias mediciones de las capacidades de lectura de un estudiante, tal como información de valoraciones informales (p. ej., registros anecdóticos, detecciones universales distritales, datos de monitoreos de avance, evaluaciones conformes a objetivos específicos, resultados de inventarios informales de lectura, observaciones en el salón de clases).

- Se administren por parte de personal capacitado y de conformidad con las instrucciones facilitadas por el productor de los materiales de evaluación.
- Se faciliten y administren en el idioma materno del estudiante u otra modalidad de comunicación y en la manera más probable que brinde información exacta sobre lo que el niño puede hacer desde un punto de vista académico, del desarrollo y funcional, a menos que claramente no sea factible facilitar o administrar.

Consideraciones adicionales para estudiantes bilingües emergentes

Un profesional involucrado en la evaluación, interpretación de resultados de evaluación e identificación de estudiantes bilingües emergentes con dislexia debe contar con la siguiente capacitación y conocimientos:

- Conocimientos respecto a la teoría de la adquisición del primer idioma y del segundo idioma.
- Conocimientos respecto al sistema de escritura del primer idioma: transparente (p. ej., español, italiano, alemán), silábico (p. ej., *kana* japonés), semítico (p. ej., árabe, hebreo) y morfosilábico (p. ej., *kanji* chino).
- Conocimientos respecto a las destrezas de lectoescritura del estudiante en el idioma materno y en el segundo idioma.
- Conocimientos respecto a cómo interpretar los resultados desde una perspectiva interlingüística.
- Conocimientos respecto a cómo interpretar los resultados de TELPAS (sistema de evaluación del dominio del idioma inglés de Texas).
- Conocimientos respecto a cómo interpretar los resultados del dominio del lenguaje oral del estudiante en dos o más idiomas en relación con los resultados de los exámenes que midan el rendimiento académico y los procesos cognitivos, así como los datos académicos recopilados y los factores económicos y socioeconómicos.

Aunque pueden estar disponibles datos de exámenes formales anteriores del dominio del lenguaje oral del estudiante, tal como lo exige la sección 29.056 del Código de Educación de Texas [TEC §29.056], se debe finalizar una valoración adicional del dominio del lenguaje oral en cuanto a una evaluación de determinación de dislexia debido a la importancia de la información para lo siguiente:

- Consideración en relación con dificultades académicas;
- Planificación de la evaluación; e
- Interpretación de los resultados de la evaluación.

Si no existe un examen en el idioma nativo del estudiante, se pueden usar mediciones informales de evaluación, tales como leer una lista de palabras y comprensión auditiva en el idioma nativo.

Ámbitos para la valoración de aspectos específicos de la dislexia

Destrezas académicas

La escuela administra mediciones que están relacionadas con las necesidades educativas del estudiante. Las dificultades en las áreas de conocimiento de las letras, decodificación de palabras y fluidez (ritmo, exactitud y prosodia) pueden ser obvias dependiendo de la edad del estudiante y la etapa del desarrollo de la lectura. Además, varios estudiantes con dislexia pueden tener dificultades con la comprensión de lectura y la composición escrita.

Procesos cognitivos

Las dificultades en las conciencias fonológica y fonémica se observan de manera habitual en estudiantes con dislexia y afectan la capacidad del estudiante para aprender las letras y los sonidos asociados con estas, aprender el principio alfabético, decodificar palabras y deletrear con exactitud. Las destrezas para denominar con rapidez pueden ser precarias o no; sin embargo, si son deficientes, a menudo se asocian

con dificultades para denominar letras de manera automática, leer palabras con fluidez y leer textos relacionados a un ritmo adecuado. La memoria de los patrones de letras, de las secuencias de letras y de las letras de palabras completas (procesamiento ortográfico) puede verse deteriorada de forma selectiva o puede coexistir con debilidades en el procesamiento fonológico. Por último, diversos procesos del lenguaje, tales como la conciencia de morfemas y sintaxis, la memoria y la recuperación de etiquetas verbales, y la capacidad de formular ideas en oraciones gramaticales, también pueden ser factores que afectan la lectura (Berninger y Wolf, 2009, págs. 134-135).

Con base en las dificultades académicas, las características y/o la adquisición del lenguaje del estudiante, quizás sea necesario valorar áreas adicionales relacionadas con el vocabulario, la comprensión auditiva, el dominio del lenguaje oral, la expresión escrita y otros procesos cognitivos. Las áreas de evaluación se facilitan a continuación en la figura 3.4.

Figura 3.4. Áreas de evaluación

Destrezas académicas	Procesos cognitivos	Posibles áreas adicionales
• Conocimiento de las letras (nombre y sonido asociado) • Lectura de palabras aisladas • Decodificación exacta de palabras desconocidas • Fluidez en la lectura (se valoran el ritmo, la exactitud y la prosodia) • Comprensión de lectura • Deletreo	• Conciencias fonológica y fonémica • Denominación rápida de símbolos u objetos	• Vocabulario • Comprensión auditiva • Expresión verbal • Expresión escrita • Escritura a mano • Memoria para secuencias de letras o símbolos (procesamiento ortográfico) • Cálculo y razonamiento matemático • Memoria fonológica • Memoria operativa verbal • Velocidad de procesamiento

Revisión e interpretación de datos y evaluaciones

El equipo multidisciplinario (MDT) finaliza la FIIE (mediante los aportes de los padres o tutores), que determina si el estudiante cumple con los criterios de dislexia y, de ser así, explica el impacto de la dislexia en el acceso y el avance del estudiante en el plan de estudios general correspondiente al grado escolar inscrito. El siguiente paso es que el comité ARD, que incluye a los padres o tutores como miembros, determine los componentes 1 y 2, lo que significa que el estudiante tiene tanto la identificación de una discapacidad que reúne los requisitos como la necesidad de educación especial y servicios relacionados. La elegibilidad la determina el comité ARD, de acuerdo con las leyes y regulaciones federales y estatales.

El comité ARD revisará la FIIE y todos los datos disponibles para determinar la elegibilidad para educación especial y servicios relacionados. Cuando se determine que un estudiante tiene dislexia y los datos muestren la necesidad de enseñanza especialmente creada (por ejemplo, enseñanza para personas con dislexia de base científica), entonces el estudiante satisface los dos componentes de elegibilidad para educación especial. Es decir, el estudiante tiene una discapacidad que reúne los requisitos (ya que la dislexia es una discapacidad específica del aprendizaje (SLD) en virtud de la Ley IDEA y la ley estatal) y manifiesta la necesidad de una enseñanza especialmente creada.

Para **comprender** de manera adecuada los datos de la evaluación, el MDT y el comité ARD deben **interpretar** los resultados de los exámenes tomando en consideración el historial educativo, el trasfondo lingüístico, los factores ambientales o socioeconómicos y otros factores pertinentes del estudiante que afecten el aprendizaje.

Al considerar la elegibilidad inicial o continua respecto a educación especial para dislexia, el comité ARD debe incluir al menos un miembro que tenga conocimientos específicos sobre lo siguiente:

- El proceso de lectura;
- Dislexia y trastornos relacionados; y
- Enseñanza para personas con dislexia.

La sección 29.0031 del Código de Educación de Texas [TEC §29.0031(b)] establece que este miembro debe...

(1) Contar con una licencia como terapeuta en dislexia acreditado (LDT), de conformidad con el capítulo 403 del Código de Ocupaciones;

(2) Contar con la certificación más avanzada relacionada con la dislexia emitida por una asociación reconocida por la SBOE e identificada o considerablemente similar a una asociación identificada en el programa y las normas adoptadas de conformidad con las secciones 7.102 y 38.003; o

(3) Si una persona cualificada en consonancia con la subdivisión (1) o (2) no está disponible, satisfacer los requisitos de capacitación aplicables adoptados por la SBOE, de conformidad con las secciones 7.102 y 38.003.

Este miembro también debe firmar un documento que describa su participación en cualquier programa de educación individualizada (IEP) resultante del estudiante.

Las LEA deben priorizar a las personas que cumplan con las credenciales de los puntos (1) y (2) anteriores al designar a una persona para desempeñar esta función, ya que esos son los profesionales exigidos por ley. Para satisfacer las credenciales de la certificación más avanzada relacionada con la dislexia, la persona debe haber recibido certificación o capacitación de los siguientes programas o proveedores: Asociación Académica de Terapia del Lenguaje, Asociación Internacional de Dislexia, Orton Gillingham Academy, Wilson Language Training, o bien haber recibido capacitación de un centro de capacitación acreditado por el Consejo Internacional de Educación del Lenguaje Estructurado Multisensorial (IMSLEC) a nivel de docencia o terapia. Se considerará satisfacen las credenciales para los puntos (1) y (2) aquellas personas que actualmente están inscritas y participan en un programa de acreditación que les llevará a convertirse en LDT u obtener la certificación más avanzada relacionada con la dislexia.

Al comprender las limitaciones de disponibilidad de las personas que satisfacen las credenciales de los puntos (1) y (2) anteriores, una LEA puede identificar a otra persona para desempeñar esta función que, en un periodo de un año calendario a partir de la fecha de recibir la designación como dicho miembro, debe cumplir con lo siguiente:

- Registrarse y finalizar la capacitación en las Academias de Dislexia de Texas (TDA) de la Agencia de Educación de Texas (TEA);
- Registrarse y finalizar la capacitación en el documento *Guidance for the Comprehensive Evaluation of a Specific Learning Disability* [Orientación para una evaluación integral de una discapacidad específica del aprendizaje] de la TEA; y
- Documentar que el miembro tiene capacitación en investigaciones actuales y valoraciones de base científica que se utilizan para identificar las características más comunes de la dislexia.

Cuando la TEA actualiza las capacitaciones exigidas mencionadas, el miembro debe finalizar esas capacitaciones actualizadas en un plazo de un año calendario a partir de la fecha en que la capacitación revisada estuvo disponible.

Primero, se debe determinar si las dificultades de un estudiante en las áreas de lectura y deletreo reflejan un patrón de indicios de las características principales de la dislexia con un desempeño inesperadamente bajo para la edad y el nivel educativo del estudiante en algunas de las siguientes áreas o todas ellas:

- Lectura de palabras aisladas.
- Decodificación de palabras desconocidas de forma exacta y automática.
- Fluidez en la lectura de textos conectados (ritmo y/o exactitud y/o prosodia).
- Deletreo (una dificultad aislada en deletreo no sería suficiente para identificar dislexia).

Otro factor a considerar al interpretar los resultados de los exámenes es el trasfondo lingüístico del estudiante. La naturaleza del sistema de escritura de un idioma afecta el proceso de lectura. Por lo tanto, las pautas de identificación de la dislexia en idiomas distintos del inglés pueden diferir. Por ejemplo, decodificar en un idioma con un idioma escrito transparente (por ejemplo, español o alemán) quizás no sea un indicador tan decisivo de dislexia como el ritmo de lectura. Un idioma escrito transparente tiene una estrecha correspondencia entre letras y sonidos (Joshi y Aaron, 2006). Los estudiantes con dislexia a quienes se les ha enseñado a leer y escribir, o se les está enseñando, en un idioma transparente pueden ser capaces de decodificar de manera adecuada palabras reales y pseudopalabras, pero manifiestan serias dificultades en el ritmo de lectura junto con deficiencias simultáneas en conciencia fonológica y en denominación rápida automática (RAN).

Figura 3.5. Dislexia en ortografías transparentes y opacas

Opacas	Transparentes
Dificultad temprana y marcada con la lectura a nivel de palabras. La fluidez y la comprensión a menudo mejoran una vez que se domina la decodificación.	Menos dificultad con la lectura a nivel de palabras. Más dificultad con la fluidez y la comprensión.

Figura 3.6. Características de la dislexia en inglés y español

Inglés	Español
Conciencia fonológica. Denominación rápida. Decodificación regular y/o irregular. Fluidez. Deletreo.	Conciencia fonológica: puede ser menos pronunciada. Denominación rápida. Decodificación: menos “palabras irregulares” en español. Fluidez: a menudo un indicador clave. Deletreo: puede mostrar menos errores que en inglés, pero aún más que los estudiantes que no tienen dislexia.
La comprensión de lectura puede ser una debilidad tanto en inglés como en español.	

Los hallazgos sustentan la orientación en la interpretación de las puntuaciones de exámenes de conciencia fonológica.

> *Existen indicios de que las destrezas de combinación se desarrollan antes que las destrezas de análisis, y que los estudiantes pueden tener buenas destrezas de combinación y un desarrollo inadecuado de la lectura. Solo cuando se dominan las destrezas de combinación y de análisis vemos beneficios en el desarrollo de la lectura.*
>
> —Kilpatrick, D.A., *Essentials of Assessing, Preventing, and Overcoming Reading Difficulties* [Conceptos básicos de valoración, prevención y superación de las dificultades de lectura], 2015.

Teniendo esto en cuenta, al determinar los déficits de conciencia fonológica, el MDT debe analizar las puntuaciones de subexámenes, incluyendo destrezas discretas de conciencia fonológica, en lugar de limitar la interpretación a puntuaciones compuestas, ya que un déficit incluso en una destreza limitará el avance en la lectura.

Con base en la información y las pautas anteriores, si el MDT descubre que el estudiante manifiesta debilidades en lectura y deletreo (por ejemplo, déficits académicos en áreas asociadas con la dislexia), el MDT analizará todos los datos del estudiante para determinar si estas dificultades son **inesperadas** en relación con otras capacidades del estudiante, factores socioculturales, diferencia de idiomas, asistencia irregular o falta de enseñanza adecuada y eficaz. Por ejemplo, el estudiante puede manifestar fortalezas en áreas como comprensión de lectura, comprensión auditiva, razonamiento matemático o capacidad verbal, pero aun así tener dificultades con la lectura y el deletreo. El MDT notifica el análisis de fortalezas y debilidades dentro de la FIIE.

Por lo tanto, no es un único indicador, sino una preponderancia de datos (tanto informales como formales) lo que brinda al equipo indicios de si estas dificultades son inesperadas.

Identificación de la dislexia

Si las dificultades del estudiante son inesperadas en relación con otras destrezas, el comité ARD debe determinar si el estudiante tiene dislexia y la necesidad de educación especial y servicios relacionados. Para estudiantes de bilingües emergentes, se debe incluir un representante del LPAC en el comité ARD. El MDT debe abordar la lista de preguntas en la figura 3.7 a continuación en el informe de evaluación para ayudar al comité ARD a determinar la elegibilidad, lo que incluye que la dislexia está presente y que existe la necesidad de educación especial y servicios relacionados.

Figura 3.7. Preguntas para determinar la identificación de la dislexia

- ¿Los datos muestran las siguientes características de la dislexia?
  - Dificultad con la lectura exacta o fluida de palabras.
  - Destrezas de deletreo deficientes.
  - Deficiente capacidad de decodificación.
- ¿Estas dificultades son (normalmente) el resultado de un déficit en el componente fonológico del lenguaje?

(Tenga en cuenta que las puntuaciones fonológicas promedio por sí solas no descartan la dislexia).

- ¿Estas dificultades son inesperadas para la edad del estudiante con respecto a sus otras capacidades y la impartición eficaz de enseñanza en el salón de clases?

Si, a través del proceso de evaluación, se establece que el estudiante satisface los criterios de dislexia, entonces el estudiante cumple con el primer componente de elegibilidad en virtud de la Ley IDEA (identificación de la condición). En otras palabras, la identificación de la dislexia, mediante el proceso descrito en este capítulo, satisface el criterio de la condición de una discapacidad específica del aprendizaje (SLD). La dislexia es una SLD y debe señalarse como SLD.

Sin embargo, la presencia de una condición de discapacidad por sí sola no es suficiente para determinar si el estudiante es uno con una discapacidad en virtud de la Ley IDEA. La elegibilidad de conformidad con la Ley IDEA consiste tanto en la identificación de la condición como en la correspondiente necesidad de enseñanza especialmente creada como resultado de la discapacidad.

En la Ley IDEA, la dislexia se considera uno de los diversos fundamentos etiológicos respecto a SLD. La sección 300.8(c)(10) del título 34 del Código de Reglamentos Federales [34 CFR §300.8(c)(10)] establece lo siguiente:

> *Discapacidad específica del aprendizaje (SLD) significa un trastorno en uno o más de los procesos psicológicos básicos implicados en la comprensión o el uso del lenguaje, hablado o escrito, que puede manifestarse en la capacidad imperfecta para escuchar, pensar, hablar, leer, escribir, deletrear o hacer cálculos matemáticos, incluidas afecciones tales como discapacidades de percepción, lesiones cerebrales, disfunción cerebral mínima, dislexia y afasia del desarrollo.*

El término *SLD* no se aplica a niños que tienen dificultades de aprendizaje que sean principalmente el resultado de discapacidades visuales, auditivas o motoras; de discapacidad intelectual; de perturbación emocional; o de desventajas ambientales, culturales o económicas.

Los requisitos de evaluación de conformidad con la Ley IDEA para elegibilidad respecto a SLD en la sección 300.309(a)(1) del título 34 del Código de Reglamentos Federales [34 CFR §300.309(a)(1)] designan de manera específica las siguientes áreas para una discapacidad del aprendizaje en lectura: destrezas básicas de lectura, destrezas de fluidez en la lectura y/o comprensión de lectura. Sin embargo, a los efectos de la sección 29.0031(a) del Código de Educación de Texas [TEC §29.0031(a)], debido a que la dislexia es un ejemplo y satisface la definición de una SLD, la dislexia debe anotarse como la SLD identificada e incluirse en la evaluación y en cualquier IEP resultante para un estudiante.

La carta con fecha 23 de octubre de 2015 de la Oficina de Educación Especial y Servicios de Rehabilitación (OSERS) ("*Dyslexia Guidance. Dear Colleague Letter*" [Orientación sobre dislexia. Carta destinada a colegas]) establece que la dislexia, la discalculia y la disgrafía son afecciones que podrían hacer que un niño reúna los requisitos como un niño con una discapacidad específica del aprendizaje en virtud de la Ley IDEA. La carta afirma además que no hay nada en la Ley IDEA que prohíba el uso de los términos *dislexia*, *discalculia*

y *disgrafia* en la evaluación amparada por la Ley IDEA, las determinaciones de elegibilidad o los documentos del IEP. Para obtener más información, visite https://sites.ed.gov/idea/idea-files/osep-dear-colleague-letter-on-ideaiep-terms/.

Una carta de 2018 dirigida al administrador por parte de la Agencia de Educación de Texas con respecto a la prestación de servicios para estudiantes con dislexia y trastornos relacionados establece que, cada vez que se presuma que un estudiante requiere educación especial o servicios relacionados para brindar apoyos e intervenciones de lectura adecuados, se debe poner en marcha una remisión para una FIIE. La carta afirma además que todos los estudiantes identificados con dislexia o un trastorno relacionado *y* que requieren servicios de educación especial debido a la dislexia o un trastorno relacionado son elegibles en virtud de la Ley IDEA para recibir educación especial y servicios relacionados en calidad de estudiantes con una discapacidad específica del aprendizaje. Para obtener más información, visite 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/.

Una vez que se haya identificado la dislexia como la discapacidad elegible en virtud de la Ley IDEA, el comité ARD debe tomar una decisión con respecto a la manera más adecuada de atender al estudiante. Si se determina que un estudiante con dislexia es elegible para educación especial (por ejemplo, el estudiante tiene la discapacidad y requiere enseñanza para personas con dislexia, que es enseñanza especialmente creada), el IEP del estudiante debe incluir enseñanza de lectura adecuada. La enseñanza de lectura adecuada incluye los componentes y la impartición de enseñanza para personas con dislexia que se analizan en el capítulo 4 ("Componentes fundamentales de base empírica de la enseñanza para personas con dislexia"). Si un estudiante previamente cumplió con los requisitos de elegibilidad para educación especial y luego se le identifica con dislexia, el comité ARD debe incluir en el IEP metas que reflejen la necesidad de enseñanza para personas con dislexia y determinar el entorno menos restrictivo para impartir la enseñanza para personas con dislexia al estudiante.

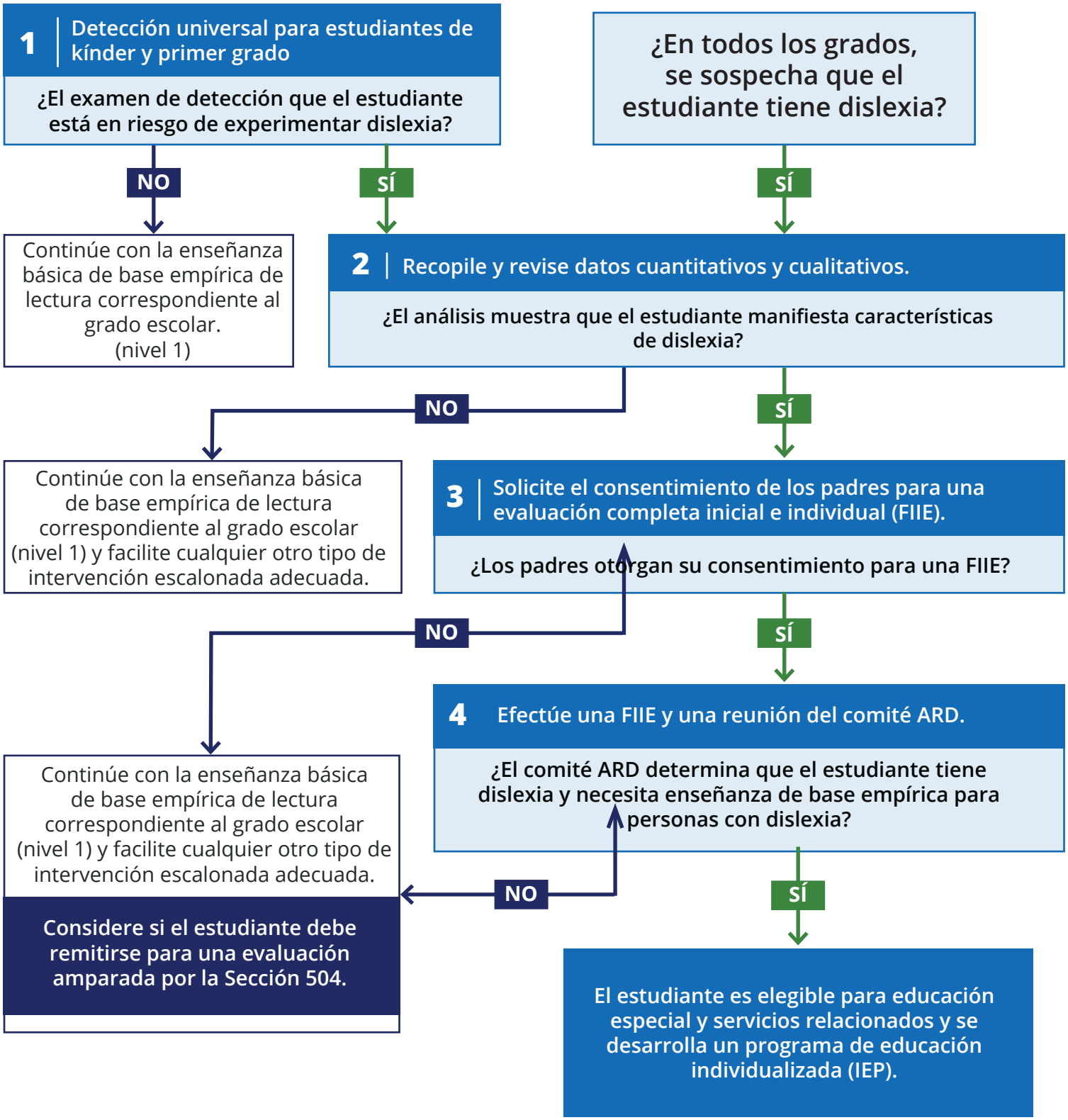
Si, con base en los datos, se identifica que el estudiante tiene dislexia, pero el comité ARD decide que no es elegible para educación especial y servicios relacionados porque se determina que el estudiante no necesita enseñanza para personas con dislexia (por ejemplo, enseñanza especialmente creada), el estudiante puede ser elegible para recibir adaptaciones en virtud de la Sección 504.

Un estudiante que no es elegible en virtud de la Ley IDEA porque se determina que no necesita enseñanza para personas con dislexia (por ejemplo, enseñanza especialmente creada), pero que se identifica con dislexia mediante el proceso FIIE, no debe ser remitido para una segunda evaluación de conformidad con la Sección 504. En cambio, el comité de la Sección 504 utilizará la FIIE y decidirá la elegibilidad amparada por la Sección 504 según sea necesario.

Para estudiantes elegibles de conformidad con la Sección 504, un comité de la Sección 504 desarrollará el plan de la Sección 504 del estudiante, que debe incluir adaptaciones educativas apropiadas para satisfacer las necesidades individuales del estudiante. Un estudiante identificado con dislexia y que necesita enseñanza para personas con dislexia no recibiría servicios bajo la Sección 504, ya que se trata de una enseñanza especialmente creada.

Figura 3.8. Trayectoria para la identificación e impartición de enseñanza para estudiantes con dislexia

Trayectoria para la identificación e impartición de enseñanza para estudiantes con dislexia



Reevaluación para la identificación de la dislexia y adaptaciones

> *La dislexia es una afección de por vida. Sin embargo, con la ayuda adecuada, muchas personas con dislexia pueden aprender a leer y escribir bien. La identificación y el tratamiento tempranos son la clave para ayudar a las personas con dislexia a obtener buenos resultados en la escuela y en la vida.*
>
> —Asociación Internacional de Dislexia
> http://www.interdys.org/ewebeditpro5/upload/DyslexiaBasicsREVMay2012.pdf

Existen varias iniciativas, programas, evaluaciones y datos disponibles para su uso en la identificación, colocación y planificación de programas para estudiantes, incluyendo estudiantes bilingües emergentes, que tienen dificultades con la dislexia. La evaluación y el monitoreo continuo del avance son componentes clave que deben tenerse en cuenta por parte de personal capacitado.

Un documento de asistencia técnica del Departamento de Justicia de los Estados Unidos del año 2014 resumió las regulaciones relacionadas con las adaptaciones para exámenes destinadas a personas con discapacidades de la siguiente manera:

> *La Ley de Estadounidenses con Discapacidades (ADA) garantiza que las personas con discapacidades tengan la oportunidad de competir de manera equitativa y aprovechar dichas oportunidades al exigir que las entidades examinadoras ofrezcan exámenes de una manera accesible para las personas con discapacidades. Cuando se brindan las adaptaciones necesarias para exámenes, los examinandos pueden demostrar su verdadera aptitud.*

Fuentes de procedimientos y evaluación para estudiantes identificados con dislexia

Berninger, V.W. y Wolf, B. (2009). *Teaching students with dyslexia and dysgraphia: Lessons from teaching and science* [Docencia para estudiantes con dislexia y disgrafía: lecciones desde la docencia y las ciencias]. Baltimore, MD: Paul H. Brookes Publishing.

Diehl, J.D., Frost, S.J., Mencl, W.E. y Pugh, K.R. (2011). "Neuroimaging and the phonological deficit hypothesis" [Neuroimagenología y la hipótesis del déficit fonológico]. En S. Brady, D. Braze y C. Fowler (eds.), *In explaining individual difference in reading: Theory and evidence* [Explicación las diferencias individuales en la lectura: teoría e indicios] (págs. 217-237). Nueva York, NY: Psychology Press.

Ley de Educación Primaria y Secundaria (ESEA), reautorizada por la Ley Cada Estudiante Triunfa de 2015 (ESSA). Sección 2221(b), título 20, Código de los Estados Unidos [20 USC § 2221(b)]. (2015).

Kilpatrick, D.A. (2015). *Essentials of Assessing, Preventing, and Overcoming Reading Difficulties* [Conceptos básicos de valoración, prevención y superación de las dificultades de lectura]. Hoboken, NJ: John Wiley & Sons. (85-86).

Mather, N. y Wendling, B.J. (2012). *Essentials of dyslexia assessment and intervention* [Fundamentos de la valoración e intervención para la dislexia]. Hoboken, NJ: John Wiley & Sons.

Nevills, P. y Wolfe, P. (2009). *Building the reading brain, PreK–3* [Construyendo el cerebro lector: prekínder a tercer grado]. (2.° ed.). Thousand Oaks, CA: Corwin Press.

Norlin, J.W. (2011). *What do I do when... The answer book on Section 504* [¿Qué hago cuando...? El libro de respuestas sobre la Sección 504]. (4.° ed.). Horsham, PA: LRP Publications.

Centro de Servicios Educativos de la Región 18. "*The Legal Framework for the Child-Centered Special Education Process*" [Marco legal para el proceso de educación especial centrado en el niño]. (2018). Obtenido de 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*" [Testimonio ante el Comité de Ciencia, Espacio y Tecnología, Cámara de Representantes de Estados Unidos].

Departamento de Educación de los Estados Unidos. (2015). "*Dyslexia Guidance. Dear Colleague Letter from the Office of Special Education and Rehabilitative Services*". [Orientación sobre dislexia. Carta destinada a colegas de la Oficina de Educación Especial y Servicios de Rehabilitación]. Washington D.C.

Departamento de Justicia de los Estados Unidos. (2014). "*ADA Requirements: Testing Accommodations*" [Requisitos de la Ley ADA: adaptaciones para exámenes] [Documento de asistencia técnica]. División de Derechos Civiles, Sección de Derechos de Personas con Discapacidades. Obtenido en línea de https://www.ada.gov/resources/testing-accommodations/.

4. COMPONENTES FUNDAMENTALES DE BASE EMPÍRICA DE LA ENSEÑANZA PARA PERSONAS CON DISLEXIA

> *Aunque la dislexia afecta a las personas a lo largo de la vida.... . . las destrezas de lectura se pueden reforzar con los programas adecuados de intervención y prevención tempranas. . . Del consenso de las investigaciones sobre lectura de base científica, se desprende claramente que la naturaleza de la intervención educativa para personas con discapacidades de lectura y dislexia es fundamental (págs. 21 y 22).*
>
> — Birsh, J.R. "*Connecting Research and Practice*" [Vínculo entre la investigación y la práctica], 2018.

La enseñanza eficaz de lectoescritura es fundamental para todos los estudiantes, siendo especialmente crítica para estudiantes identificados con dislexia. La enseñanza básica de lectura en el salón de clases de alta calidad puede brindarles a los estudiantes identificados con dislexia una base sobre la que la enseñanza de intervención puede tener un impacto más significativo.

La sección 38.003(b) del Código de Educación de Texas [TEC §38.003(b)] establece que "de conformidad con el programa aprobado por la Junta Estatal de Educación, la junta directiva de cada distrito escolar ofrecerá el tratamiento de cualquier estudiante que se determine que tiene dislexia o un trastorno relacionado". La junta también debe adoptar e implementar una política que exija que el distrito cumpla con todas las normas y estándares adoptados por la SBOE para implementar el programa, incluyendo este *Manual* y la orientación publicada por el comisionado para ayudar al distrito a implementar el programa.

Enseñanza de base empírica para personas con dislexia

Si bien los componentes de la enseñanza para estudiantes con dislexia incluyen buenos principios de docencia para todos los maestros, el carácter explícito e intensidad de la enseñanza, la fidelidad a los descriptores del programa, los formatos de agrupación y la capacitación y destreza de los maestros son completamente diferentes de la enseñanza básica en el salón de clases y deben tenerse en cuenta al tomar decisiones de colocaciones individuales.

Para el estudiante que no se haya beneficiado de la enseñanza básica de base científica de lectura, los componentes de la enseñanza incluirán intervención enfocada adicional según corresponda para las necesidades de lectura del estudiante con dislexia. La enseñanza de base empírica para personas con dislexia brinda enseñanza de base empírica de lectoescritura estructurada multisensorial para estudiantes con dislexia. Esta enseñanza debe ser explícita, sistemática e intencional en su enfoque. Esta enseñanza está pensada para llevarse a cabo probablemente en un entorno de grupo pequeño.

La enseñanza de base empírica para personas con dislexia debe tener las siguientes características:

- Debe ser de base empírica y eficaz para estudiantes con dislexia;
- Debe impartirse por parte de un instructor debidamente capacitado; y
- Debe implementarse con fidelidad.

Los programas y la enseñanza de base empírica para personas con dislexia se consideran enseñanza especialmente creada (SDI) y, por tanto, servicios de educación especial, por lo que la prestación de esos servicios debe cumplir con los requisitos de la Ley IDEA. Esto significa que una enseñanza de base empírica para personas con dislexia solo está disponible para estudiantes que sean atendidos de conformidad con la Ley IDEA, que establece los requisitos legales para educación especial y servicios relacionados. Las LEA deben garantizar que la provisión de enseñanza de base empírica para personas con dislexia aborde los componentes y métodos de impartición fundamentales y de base empírica descritos en este capítulo.

La primera consideración de una LEA para todo estudiante que requiera enseñanza para personas con dislexia debe ser un programa de base empírica para personas con dislexia que se enseñe con fidelidad y de conformidad con todos los requisitos del programa para personas con dislexia de la SBOE incluidos en este *Manual*. Quizás sea necesaria una diferenciación que no comprometa la fidelidad del programa, tal como ajustar la cantidad de información o el ritmo del programa, con la finalidad de abordar las necesidades únicas de los estudiantes y promover el avance entre los estudiantes que reciban enseñanza para personas

con dislexia. Un comité ARD solo debe considerar desviaciones de los requisitos de fidelidad del programa cuando la recopilación de datos, los niveles actuales de rendimiento académico y rendimiento funcional (PLAAFP) del estudiante y otras áreas del IEP del estudiante señalen de manera clara la necesidad de apoyos más intensivos o complementarios.

El comité ARD, al analizar cómo un estudiante accederá al programa de base empírica para personas con dislexia de la LEA, debe abordar lo siguiente:

- Cómo aborda el programa los componentes exigidos de la enseñanza para personas con dislexia descritos en este *Manual*, y si el PLAAFP del estudiante u otras áreas del IEP manifiestan indicios de que el programa debe complementarse con un enfoque en uno o más componentes;
- Cómo aborda el programa los métodos de impartición educativa exigidos y descritos en el *Manual*, y si el PLAAFP del estudiante u otras áreas del IEP manifiestan indicios de que el programa debe complementarse para satisfacer las necesidades del estudiante;
- Las declaraciones y/o requisitos de fidelidad que se incluyen en el programa y cómo se impartirán y/o intensificarán para el estudiante; y
- Confirmar que el proveedor de enseñanza para personas con dislexia (PDI) esté completamente capacitado en los materiales educativos para implementar el programa y cómo diferenciarlo, según lo determine el comité ARD.

La enseñanza de base empírica para personas con dislexia no se consideran ayudas ni servicios educativos "regulares". Las ayudas y los servicios regulares son elementos tales como adaptaciones facilitadas a un estudiante para ayudarle en la enseñanza en el salón de clases y el acceso a la enseñanza, como dar tiempo adicional para la realización de las tareas y permitir herramientas de conversión de voz a texto cuando se le asigne una tarea de escritura. Aunque un plan de la Sección 504 podría ser adecuado para esas necesidades, la necesidad de un programa de base empírica para personas con dislexia se entrecruza con una necesidad de educación especial.

Componentes fundamentales de base empírica de la enseñanza para personas con dislexia

Conciencia fonológica. "La conciencia fonológica es la comprensión de la estructura sonora interna de las palabras. Un fonema es la unidad de sonido más pequeña en un idioma determinado que puede reconocerse como distinta de otros sonidos. Un aspecto importante de la conciencia fonológica es la capacidad de segmentar las palabras habladas en sus fonemas componentes [conciencia fonémica]" (Birsh, 2018, pág. 26).

Asociación de símbolos y sonidos relacionados. La asociación de símbolos y sonidos relacionados es el conocimiento de los diversos sonidos del habla en cualquier idioma con la letra o combinaciones de letras correspondientes que representan dichos sonidos del habla. El dominio de la asociación de símbolos y sonidos relacionados (principio alfabético) es la base de la capacidad de leer (decodificar) y deletrear (codificar) (Birsh, 2018, p. 26). "La fónica explícita alude a un programa organizado en el que estas correspondencias de símbolos y sonidos relacionados se enseñan de manera sistemática" (Berninger y Wolf, 2009, pág. 53).

Silabación. "Una sílaba es una unidad de lenguaje oral o escrito con un sonido vocálico. La enseñanza debe incluir los seis tipos básicos de sílabas en el idioma inglés: cerrada, abierta, vocal-consonante-e, controlada por r, par de vocales (o conjunto de vocales) y sílaba estable final. Las reglas de división de sílabas deben enseñarse directamente en relación con la estructura de la palabra" (Birsh, 2018, pág. 26).

Ortografía. La ortografía son los patrones y reglas del deletreo escrito en un idioma determinado. Se debe enseñar a los estudiantes la regularidad e irregularidad de los patrones ortográficos de un idioma de manera explícita y sistemática. La enseñanza debe integrarse con el conocimiento de la fonología y de símbolos y sonidos relacionados.

Morfología. "La morfología es el estudio de cómo se combinan los morfemas para conformar palabras. Un morfema es la unidad más pequeña de significado en el lenguaje" (Birsh, 2018, pág. 26).

Sintaxis. "La sintaxis es el conjunto de principios que dictan la secuencia y función de las palabras en una oración para transmitir significado. Esto incluye la gramática, la variación de oraciones y la mecánica del lenguaje" (Birsh, 2018, pág. 26).

Comprensión de lectura. La comprensión de lectura es el proceso de extraer y construir significado a través de la interacción del lector con el texto a comprender y la finalidad específica de la lectura. La destreza del lector en comprensión de lectura depende del desarrollo de un reconocimiento exacto y fluido de palabras, del desarrollo del lenguaje oral (especialmente vocabulario y comprensión auditiva), de conocimientos básicos, del uso de estrategias adecuadas para mejorar la comprensión y remediarla si falla, y del interés del lector en lo que está leyendo y motivación para comprender su significado (Birsh, 2018, pág.14; Snow, 2002).

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

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

> *La capacidad de componer y transcribir inglés convencional con exactitud, fluidez y claridad de expresión se conoce como destrezas básicas de escritura. La escritura depende de muchas destrezas y procesos del lenguaje y, a menudo, es incluso más problemática para los niños que la lectura. La escritura es una disciplina lingüística con muchos componentes de destrezas que deben enseñarse de manera directa. Debido a que la escritura exige el uso de diferentes destrezas al mismo tiempo, tales como la generación del lenguaje, el deletreo, la escritura a mano y el uso de mayúsculas y puntuación, impone una demanda significativa sobre la memoria operativa y la atención. Así, un estudiante puede demostrar dominio de estas destrezas individuales, pero cuando se le pide que las integre todas a la vez, el dominio de una destreza individual, como la escritura a mano, se deteriora con frecuencia. Para escribir bajo demanda, un estudiante debe haber dominado, hasta el punto de volverse automática, cada destreza involucrada (p. 55).*

Tanto el proveedor de enseñanza para personas con dislexia como el maestro del salón de clases regular deben brindar varias oportunidades para apoyar la intervención y fortalecer estas destrezas. Por lo tanto, la responsabilidad de enseñar a leer y escribir debe ser compartida por los maestros del salón de clases, los especialistas en lectura, los intervencionistas y los maestros de programas para personas con dislexia.

Impartición de enseñanza para personas con dislexia

Si bien es necesario que los estudiantes reciban enseñanza sobre el contenido mencionado, también es fundamental que la forma en que se imparte el contenido sea coherente con prácticas de base científica. Los principios de una intervención eficaz para estudiantes con dislexia incluyen **todo** lo siguiente:

Simultánea y multisensorial (VACT). "La enseñanza se imparte mediante todas las vías de aprendizaje del cerebro (visual, auditiva, cinestésica, táctil) de manera simultánea para mejorar la memoria y el aprendizaje" (Birsh, 2018, pág. 26). "Los niños participan activamente en el aprendizaje de conceptos lingüísticos y otro tipo de información, a menudo utilizando sus manos, brazos, boca, ojos y todo el cuerpo mientras aprenden" (Moats y Dakin, 2008, pág. 58).

Sistemática y acumulativa. "La enseñanza del 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 avanzar de forma metódica hacia material más difícil. Cada paso también debe basarse en [elementos] ya aprendidos. Los conceptos enseñados deben revisarse sistemáticamente para fortalecer la memoria" (Birsh, 2018, pág. 26).

Enseñanza explícita. "La enseñanza explícita es explicada y demostrada por el maestro en un lenguaje y concepto de texto impreso a la vez, en lugar de dejarse al descubrimiento mediante encuentros incidentales con la información. Los lectores deficientes no aprenden que el texto impreso representa el habla simplemente a partir de la exposición a libros o dichos textos" (Moats y Dakin, 2008, pág. 58). La enseñanza explícita es "un enfoque que implica enseñanza directa: el maestro demuestra la tarea y brinda práctica guiada con retroalimentación correctiva inmediata antes de que el estudiante intente realizar la tarea de forma independiente" (Mather y Wendling, 2012, pág. 326).

Docencia diagnóstica hacia la automaticidad. "El maestro debe ser experto en la docencia prescriptiva o individualizada. El plan de docencia se basa en una valoración cuidadosa [y continua] de las necesidades de la persona. El contenido presentado debe dominarse hasta el grado de automaticidad" (Birsh, 2018, pág. 27). "Estos conocimientos del maestro son esenciales para orientar el contenido y el énfasis de la enseñanza para cada estudiante" (Moats y Dakin, 2008, pág. 58). "Cuando una destreza de lectura se vuelve automática (acceso directo sin percepción consciente), se realiza rápidamente de manera eficiente" (Berninger y Wolf, 2009, pág. 70).

Enseñanza sintética. "La enseñanza sintética presenta las partes del lenguaje y luego enseña cómo las partes trabajan juntas para conformar un todo" (Birsh, 2018, pág. 27).

Enseñanza analítica. "La enseñanza analítica presenta el todo y enseña cómo se puede dividir en sus partes constitutivas" (Birsh, 2018, pág. 27).

Cuando se imparte una intervención adecuada, los estudiantes con dislexia logran avances significativos en lectura. La enseñanza eficaz es altamente estructurada, sistemática y explícita, y tiene una duración suficiente. Con respecto a la enseñanza explícita, Torgesen (2004) afirma: "La enseñanza explícita es aquella que no deja nada al azar y no hace suposiciones sobre las destrezas y conocimientos que los niños adquirirán por sí solos" (pág. 353).

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

Fuentes de componentes fundamentales de base empírica e impartición de enseñanza para personas con dislexia

Berninger, V.W. y Wolf, B. (2009). *Teaching students with dyslexia and dysgraphia: Lessons from teaching and science* [Docencia para estudiantes con dislexia y disgrafía: lecciones desde la docencia y las ciencias]. Baltimore, MD: Paul H. Brookes Publishing.

Birsh, J.R. (2018). Vínculo entre la investigación y la práctica En J.R. Birsh, *Multisensory teaching of basic language skills* [Docencia multisensorial de destrezas lingüísticas básicas] (4.° ed., págs. 21-34). Baltimore, MD: Paul H. Brookes Publishing.

Henry, M.K. (2010). *Unlocking literacy: Effective decoding and spelling instruction* [Descrubrimiento de la lectoescritura: enseñanza eficaz de decodificación y deletreo]. (2.° ed.). Baltimore, MD: Paul H. Brookes Publishing.

Consejo Internacional de Educación del Lenguaje Estructurado Multisensorial. (2013). "*Multisensory structured language programs: Content and principles of instruction*" [Programas de lenguaje estructurado multisensorial: contenidos y principios de la enseñanza]. Obtenido de https://www.imslec.org/directory.asp?action=instruction.

Mather, N. y Wendling, B.J. (2012). *Essentials of dyslexia assessment and intervention* [Fundamentos de la valoración e intervención para la dislexia]. Hoboken, NJ: John Wiley & Sons.

Moats, L.C. y Dakin, K.E. (2008). *Basic facts about dyslexia and other reading problems* [Datos básicos sobre la dislexia y otros problemas de lectura]. Baltimore, MD: Asociación Internacional de Dislexia.

Informes de situación estudiantiles

Cualquier estudiante a quien se le brinde un programa de base empírica de lectura debe contar con un informe de situación preparado y comunicado a los padres, y que aborde en particular el avance del estudiante como resultado de ese programa al menos una vez por período de calificaciones. En la medida

en que un informe de situación de las metas del IEP no cumpla con este requisito para un estudiante que reciba educación especial y servicios relacionados, se debe enviar un informe de situación por separado que acate la sección 29.0031(d) del Código de Educación de Texas [TEC §29.0031(d)]. Esto incluye a un estudiante que reciba enseñanza de base empírica para personas con dislexia mediante un plan de adaptaciones de la Sección 504 durante el período de transición, que finaliza a partir del año escolar 2025-2026.

Proveedores de enseñanza para personas con dislexia

Con el fin de brindar una intervención eficaz, se motiva a los distritos escolares a emplear personas altamente capacitadas para impartir enseñanza para personas con dislexia. Los maestros que brindan intervención para personas con dislexia a los estudiantes (tales como especialistas en lectura, maestros experimentados en lectura, maestros del salón de clases de educación general o maestros de educación especial) no están obligados a poseer una licencia o certificación específicas. Sin embargo, estos educadores deben, como mínimo, contar con capacitación adicional documentada sobre dislexia armonizada con la sección 74.28(d) del título 19 del Código Administrativo de Texas [19 TAC §74.28(d)] e impartir la enseñanza con fidelidad. Esto incluye capacitación en componentes fundamentales de base empírica de la enseñanza para personas con dislexia, tales como conciencia fonológica, asociación de símbolos y sonidos relacionados, silabación, ortografía, morfología, sintaxis, comprensión de lectura y fluidez en la lectura. Además, deben impartir enseñanza multisensorial que se valga de manera simultánea de todas las vías de aprendizaje hacia el cerebro, sea sistemática y acumulativa, se enseñe de forma explícita, utilice la docencia diagnóstica hacia la automaticidad e incluya enfoques tanto analíticos como sintéticos. Consulte las páginas 39 a 41 para obtener una descripción de estos componentes de enseñanza e impartición.

Un proveedor de enseñanza para personas con dislexia...

- Debe estar completamente capacitado en los materiales educativos adoptados por las LEA para estudiantes con dislexia; y
- No se le exige que esté certificado como educador especial, a menos que esté empleado en un puesto de educación especial que requiera la certificación.

La finalización en una academia de rendimiento en lectoescritura no satisface los requisitos para estar completamente capacitado en los materiales educativos adoptados por la LEA. Sin embargo, la finalización en una academia de rendimiento en lectoescritura satisfará los requisitos de educación continua para los educadores que enseñan a estudiantes con dislexia con respecto a nuevas investigaciones y prácticas en la educación de estudiantes con dislexia [consulte las secciones 21.054 y 21.45552 del Código de Educación de Texas].

Aunque Texas no tiene un requisito de certificación específico para maestros que imparten intervención a estudiantes con dislexia, existen oportunidades disponibles para que aquellos que impartan enseñanza para personas con dislexia obtengan una certificación y/o licencia mediante varias organizaciones profesionales, así como a través del Departamento de Licencias y Regulaciones de Texas. Las opciones de certificación y licencias se describen en la figura 4.1 a continuación. También puede encontrar más información sobre acreditación en el estado de Texas en el capítulo 403 del Código de Ocupaciones de Texas.

El esfuerzo de capacitar profesionales que trabajan con estudiantes con dislexia también cuenta con el apoyo del documento "Position Statement: Dyslexia Treatment Programs" [Declaración de posición: programas de tratamiento de la dislexia] (marzo de 2019) de la Asociación Internacional de Dislexia (IDA) y que establece lo siguiente:

> *Los practicantes profesionales, incluyendo maestros o terapeutas, deberían haber tenido una preparación específica en la prevención y corrección de dificultades lingüísticas de lectura y escritura. Los maestros y terapeutas deben poder declarar y facilitar documentación de sus credenciales en la prevención y corrección de dificultades lingüísticas de lectura y escritura, incluyendo la capacitación para programas específicos recomendada para el uso de programas específicos (págs. 1-2).*

Los proveedores de enseñanza de personas con dislexia deben estar preparados para utilizar las técnicas, herramientas y estrategias descritas en las secciones anteriores de este capítulo. También pueden actuar como capacitadores y consultores en dislexia y trastornos relacionados para maestros de educación regular, de recuperación y de educación especial.

Figura 4.1. Requisitos de capacitación para educadores que prestan servicios a personas con dislexia

Licencia o certificación en dislexia	Organismo de concesión de licencias	Titulación exigida	Programa de capacitación	Horas presenciales de curso	Horas de práctica	Observaciones directas	Examen de certificación	Requisito de educación continua
Certificación como educador*, según corresponda	Junta Estatal de Certificación de Educadores (SBEC)	Licenciatura	Capacitación que satisface los componentes de enseñanza e impartición.	Varía según el programa.	Varía según el programa.	Varía según el programa.	Ninguno	Ninguno
Terapeuta en dislexia acreditado (LDT)	Departamento de Licencias y Regulaciones de Texas	Maestría	Acreditado por IMSLEC u otro programa MSLE.	200	700	10	Sí	20 horas/2 años
Practicante profesional en dislexia acreditado (LDP)	Departamento de Licencias y Regulaciones de Texas	Licenciatura	Acreditado por IMSLEC u otro programa MSLE.	45	60	5	Sí	20 horas/2 años
Terapeuta del lenguaje académico certificado (CALT)	Asociación de Terapia del Lenguaje Académico (ALTA)	Maestría	Acreditado por IMSLEC u otro programa MSLE.	200	700	10	Sí	10 horas/1 año
Practicante profesional del lenguaje académico certificado (CALP)	Asociación de Terapia del Lenguaje Académico (ALTA)	Licenciatura	Acreditado por IMSLEC u otro programa MSLE.	45	60	5	Sí	10 horas/1 año
Especialista en lectoescritura estructurada/dislexia certificado	Centro para la Enseñanza Eficaz de la Lectura (CERI)	Licenciatura	Acreditado por la IDA.	135	30	3	Sí	10 horas/1 año
Intervencionista en lectoescritura estructurada/dislexia certificado	Centro para la Enseñanza Eficaz de la Lectura (CERI)	Licenciatura	Acreditado por la IDA.	90	30	3	Sí	10 horas/1 año
Terapeuta con certificación de nivel II de Wilson	Wilson Language Training Academy	Licenciatura	Acreditado por la IDA.	200	215	Más de 11	Sí	50 horas/5 años
Practicante profesional con certificación de nivel I de Wilson	Wilson Language Training Academy	Licenciatura	Acreditado por la IDA.	105	65	Más de 5	Sí	50 horas/5 años
Nivel becario de la AOGPE	Academy of Orton- Gillingham Practitioners and Educators (AOGPE)	Maestría	AOGPE	250	600	13	No	Ninguno
Nivel certificado por la AOGPE	Academy of Orton- Gillingham Practitioners and Educators (AOGPE)	Licenciatura	AOGPE	160	300	10	No	Ninguno
Nivel de asociado de la AOGPE	Academy of Orton- Gillingham Practitioners and Educators (AOGPE)	Licenciatura	AOGPE	Opción A: 60 Opción B: 70	Opción A: 100 horas individualizadas Opción B: 50 horas individualizadas y 50 horas grupales	10	No	Ninguno

***** Los maestros (tales como especialistas en lectura, maestros experimentados en lectura, maestros del salón de clases de educación general o maestros de educación especial) no están obligados a poseer una licencia o certificación específicas para brindar intervención para personas con dislexia a los estudiantes. Sin embargo, como mínimo, deben contar con capacitación adicional documentada sobre dislexia armonizada con la sección 74.28(d) del título 19 del Código Administrativo de Texas [19 TAC §74.28(d)] e impartir la enseñanza con fidelidad.

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

Desarrollo profesional relacionado con la dislexia para todos los maestros

Las investigaciones confirman de manera constante el impacto que un maestro experto puede tener en el éxito o el fracaso incluso de los mejores programas de lectura (Shaywitz, 2020). Para garantizar que los maestros sean expertos respecto a la dislexia, la sección 21.054(b) del Código de Educación de Texas [TEC §21.054(b)] y la sección 232.11(k) del título 19 del Código Administrativo de Texas [19 TAC §232.11(k)] exigen que los educadores que enseñan a estudiantes con dislexia se capaciten en investigaciones y prácticas nuevas relacionadas con la dislexia como parte de sus horas de educación profesional continua (CPE). La sección 21.4552(b-1) del Código de Educación de Texas [TEC §21.4552(b-1)] establece que la finalización en una academia de rendimiento en lectoescritura por parte de un educador que enseña a estudiantes con dislexia satisface los requisitos de capacitación de conformidad con la sección 21.054(b) del Código de Educación de Texas [TEC §21.054(b)].

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 educadores

En consonancia con la sección 21.044(b) del Código de Educación de Texas [TEC §21.044(b)], todos los candidatos que finalicen un programa de preparación para educadores deben recibir enseñanza en detección y educación de estudiantes con dislexia. Esta legislación garantiza que los maestros recién certificados cuenten con conocimientos sobre la dislexia antes de ingresar al salón de clases.

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

Consideración de la intervención educativa para estudiantes bilingües emergentes con dislexia

Los estudiantes bilingües emergentes que reciben servicios para personas con dislexia tendrán necesidades únicas. La provisión de enseñanza para personas con dislexia debe estar en consonancia con el modelo de programa que el estudiante está recibiendo en la actualidad (por ejemplo, bilingüe, bilingüe de transición, inglés como segundo idioma [ESL]). Los intervencionistas que trabajan con estudiantes bilingües emergentes deben contar con capacitación adicional sobre las necesidades especializadas de dichos estudiantes.

Aprender a leer, escribir y deletrear en dos idiomas se puede facilitar aprovechando el conocimiento del idioma materno del estudiante y ayudando a transferir ese conocimiento a un segundo idioma. Si bien aún se requiere enseñanza directa y sistemática para todos los aspectos de la lectura, se necesitará enseñanza explícita adicional para abordar las similitudes y diferencias respecto a sonidos, estructura de sílabas, morfología, ortografía y sintaxis entre el primer idioma y el segundo.

Por ejemplo, las consideraciones educativas pueden incluir aprovechar las correspondencias conocidas entre símbolos y sonidos relacionados. La enseñanza directa y sistemática de correlaciones interlingüísticas es beneficiosa para los estudiantes bilingües emergentes. Posteriormente, la enseñanza puede incluir aquellas correlaciones entre símbolos y sonidos relacionados que se superpongan de manera parcial o presenten una ligera variación del idioma materno al segundo idioma. Luego, se pueden presentar fonemas y grafemas desconocidos a los estudiantes bilingües emergentes. Un enfoque sistemático mejorará la enseñanza y ayudará al estudiante bilingüe a transferir los conocimientos de lectoescritura y del idioma materno a un segundo idioma y la adquisición de su lectoescritura.

Para los estudiantes bilingües emergentes que aprenden a leer en inglés y no en su idioma materno, el avance en lectura puede verse obstaculizado debido al vocabulario limitado en inglés. Por lo tanto, además de todos los componentes de la enseñanza eficaz analizados anteriormente, la intervención para estudiantes bilingües emergentes también debe enfatizar el desarrollo del lenguaje oral (Cárdenas-Hagan, 2018). Debido a que el idioma inglés se deriva del anglosajón, del latín, del griego, del francés y de otros idiomas, los estudiantes bilingües emergentes pueden ampliar su lenguaje oral y conocimientos de vocabulario al comprender los cognados (*baseball*/béisbol o *leader*/líder) que existen en su idioma nativo y

en el idioma inglés. Se deben enseñar de manera explícita las similitudes de las palabras en el idioma nativo y en el idioma inglés.

También es necesario incorporar estrategias de inglés como segundo idioma (ESL) durante el proceso de intervención y en todas las áreas de contenido. En Texas, se le exige a los distritos escolares implementar los estándares de dominio del idioma inglés (ELPS, , por sus siglas en inglés) como parte integral de cada materia en el plan de estudios exigido (sección 74.4(a), título 19, Código Administrativo de Texas [19 TAC §74.4(a)]).

La enseñanza para personas con dislexia para estudiantes bilingües emergentes debe incorporar los ELPS. Algunas estrategias a tener en cuenta incluyen las siguientes:

- Establecer rutinas para que los estudiantes bilingües emergentes comprendan lo que se espera de ellos.
- Brindar apoyo en el idioma nativo al dar instrucciones o cuando los estudiantes no comprendan la tarea.
- Brindar oportunidades de repetición y ensayo para que se pueda aprender a dominar la nueva información.
- Ajustar el ritmo del habla y la complejidad del idioma utilizado según el nivel de dominio del segundo idioma de cada estudiante.
- Brindar tiempo adicional para que los estudiantes bilingües emergentes procesen el idioma inglés. Esto es especialmente necesario durante las primeras etapas del desarrollo de un segundo idioma.
- Brindar tiempo adicional para que los estudiantes bilingües emergentes formulen respuestas orales y escritas.
- Enfatizar el texto que incluya contenido conocido y explicar la estructura del texto.

Fuente de consideración de la intervención educativa para estudiantes bilingües emergentes con dislexia

Sección 74.4(a) ("*English Language Proficiency Standards*" [Estándares de dominio del idioma inglés]), título 19, Código Administrativo de Texas [19 TAC §74.4(a)]. (2007).

Cárdenas-Hagan, E. (2018). "*Language and literacy development among English language learners*" [Desarrollo del lenguaje y la lectoescritura entre aprendices del idioma inglés]. En J.R. Birsh, *Multisensory teaching of basic language skills* [Docencia multisensorial de destrezas lingüísticas básicas]. (4.° ed., págs. 720-754). Baltimore, MD: Paul H. Brookes Publishing.

Prácticas recomendadas de base científica

Es importante señalar que, en Texas, el enfoque para enseñar a estudiantes con dislexia se fundamenta en prácticas recomendadas de base científica. Las ideas en las que se basa el enfoque estatal se resumen a continuación.

- Los avances en lectura pueden ser significativos si los estudiantes con problemas de lectura reciben enseñanza de lectura sistemática, explícita e intensiva con la suficiente duración en materia de conciencia fonémica, fónica, fluidez, vocabulario (p. ej., las relaciones entre palabras y las relaciones entre la estructura, el origen y el significado de las palabras), estrategias de comprensión de lectura, y escritura.
- No aprender a leer afecta de manera considerable la vida de una persona. La clave para prevenir esta insuficiencia en estudiantes con dislexia es la identificación e intervención tempranas.
- Es necesaria la enseñanza impartida por un educador altamente capacitado y experto que cuente con preparación específica en el tratamiento de la dislexia.

Es vital iniciar intervenciones de base empírica lo antes posible. Los tratamientos eficaces para la dislexia deben consistir en una docencia académica explícita de las destrezas de lectura y deletreo.

La siguiente investigación refleja los componentes fundamentales de la enseñanza para personas con dislexia analizados con anterioridad y puede servir como fuente adicional de información para aquellos que trabajan con estudiantes identificados con dislexia. Las similitudes entre el enfoque estatal y la investigación se indican en negrita. A menos que se señale otra cosa, las siguientes páginas contienen extractos de los

recursos citados.

1. August y Shanahan (2006, págs. 3-5) afirman lo siguiente:
   a. **La enseñanza que brinda una cobertura importante en los componentes clave de la lectura —identificados por el Panel Nacional de Lectura (NICHD, 2000) como conciencia fonémica, fónica, fluidez, vocabulario y comprensión de textos—** tiene claros beneficios para los estudiantes de minorías lingüísticas.
   b. **La enseñanza en los componentes clave de la lectura** es necesaria, aunque no suficiente, para enseñar a los estudiantes de minorías lingüísticas a leer y escribir con competencia en inglés. El dominio oral del inglés también es fundamental, pero el desempeño de los estudiantes sugiere que a menudo se pasa por alto en la enseñanza.
   c. La competencia oral y la lectoescritura en el primer idioma se pueden utilizar para facilitar el desarrollo de la lectoescritura en inglés.

   Agosto, D. y Shanahan, T. (eds.). (2006). *Executive summary: Developing literacy in second-language learners: Report of the National Literacy Panel on language-minority children and youth* [Resumen ejecutivo: desarrollo de lectoescritura para aprendices de un segundo idioma. Informe del Panel Nacional de Lectoescritura sobre niños y jóvenes de minorías lingüísticas]. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.

2. Berninger y Wolf (2009, págs. 49-50) afirman lo siguiente:

   Hasta que los niños lean sin esfuerzo, cada lección de lectura debe consistir en una **enseñanza sistemática, explícita y dirigida por el maestro** en 1) conciencia fonológica; 2) aplicación de fónica (principio alfabético) y morfología para decodificación; 3) aplicación de conocimientos básicos ya aprendidos a palabras o conceptos desconocidos en el material que se va a leer (activación de conocimientos previos); 4) lectura tanto oral como silenciosa con materiales educativos adecuados; 5) actividades para el desarrollo de fluidez en la lectura oral; y 6) comprensión de lectura.

   Berninger, V.W. y Wolf, B.J. (2009). *Teaching students with dyslexia and dysgraphia: Lessons from teaching and science* [Docencia para estudiantes con dislexia y disgrafía: lecciones desde la docencia y las ciencias]. Baltimore, MD: Paul H. Brookes Publishing.

3. Birsh (2018, pág. 3) afirma lo siguiente:
   Los maestros necesitan someterse a una amplia **preparación en disciplinas inherentes a la lectoescritura**, que incluyen las siguientes:
   a. Desarrollo del lenguaje
   b. Fonología y **conciencia fonémica**
   c. Conocimiento alfabético
   d. Escritura a mano
   e. Decodificación (lectura)
   f. Deletreo (codificación)
   g. Fluidez
   h. Vocabulario
   i. Comprensión
   j. Composición
   k. Exámenes y valoración
   l. Planificación de lecciones
   m. Manejo del comportamiento
   n. Destrezas de estudio
   o. Historia de la lengua inglesa
   p. Tecnología

q. Necesidades de estudiantes mayores con dificultades

Birsh, J.R. (2018). Vínculo entre la investigación y la práctica En J.R. Birsh, *Multisensory teaching of basic language skills* [Docencia multisensorial de destrezas lingüísticas básicas]. (4.° ed., págs. 2-34). Baltimore, MD: Paul H. Brookes Publishing.

---

4. Clark y Uhry (2004, págs. 89-92) afirman lo siguiente:
   a. Los niños con dislexia necesitan lo siguiente:
      - **Aportes e interacción directos, intensivos y sistemáticos** con el maestro.
      - Retroalimentación inmediata del maestro.
      - Ritmo cuidadoso de la enseñanza.
      - **Progresión estructurada sistemática** de lo simple a lo complejo.
   b. Otros componentes de la enseñanza incluyen lo siguiente:
      - Aprendizaje hacia el dominio.
      - Enseñanza multisensorial.

Clark, D. y Uhry, J. (eds.). (2004). *Dyslexia: Theory and practice of instruction* [Dislexia: teoría y práctica de la enseñanza]. (3.° ed.). Austin, TX: Pro-Ed.

---

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

   Al enseñar los conceptos inherentes al modelo de origen y estructura de las palabras a través de una serie continua de decodificación-deletreo desde los primeros grados hasta al menos octavo grado, y al usar la tecnología cuando sirve para reforzar estos conceptos, los maestros se aseguran de que los estudiantes tengan estrategias para decodificar y deletrear la mayoría de las palabras en el idioma inglés. Este marco y serie continua organizan con facilidad una gran cantidad de información para los maestros y sus estudiantes. Los estudiantes no solo obtienen una mejor comprensión de la estructura de las palabras en inglés, sino que también se vuelven mejores lectores y deletreadores.

   Henry, M.K. (2010). *Unlocking literacy: Effective decoding and spelling instruction* [Descrubrimiento de la lectoescritura: enseñanza eficaz de decodificación y deletreo]. (2.° ed.). Baltimore, MD: Paul H. Brookes Publishing.

---

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

   Las personas con dislexia necesitan lo siguiente:
   a. comprender cómo se representan los fonemas (sonidos) con grafemas (letras);
   b. aprender a combinar y segmentar fonemas para pronunciar y deletrear palabras;
   c. aprender a dividir palabras en unidades más pequeñas, tales como sílabas, para que sean más fáciles de pronunciar;
   d. aprender a reconocer y deletrear patrones gráficos ortográficos comunes (por ejemplo, -ción);
   e. aprender a leer y deletrear palabras con elementos irregulares (por ejemplo, océano); y
   f. dedicar tiempo a actividades significativas de lectura y escritura.

   Mather, N.M. y Wendling, B.J. (2012). *Essentials of dyslexia assessment and intervention* [Fundamentos de la valoración e intervención para la dislexia]. Hoboken, NJ: John Wiley & Sons.

---

7. Moats (1999, págs. 7-8) afirma lo siguiente:

   Comparaciones controladas y bien pensadas de enfoques educativos han sustentado de manera coherente los siguientes componentes y prácticas en la enseñanza de lectura:
   a. docencia directa de decodificación, comprensión y apreciación de la literatura;
   b. enseñanza de **conciencia fonémica**;
   c. enseñanza **sistemática y explícita** en el sistema de códigos del inglés escrito;
   d. exposición diaria a una variedad de textos, así como incentivos para que los niños lean de forma independiente y con otros;

e. enseñanza de **vocabulario** que incluya una variedad de métodos complementarios pensados para explorar las relaciones entre las palabras y las relaciones entre la estructura, el origen y el significado de las palabras;

f. estrategias de **comprensión** que incluyan predicción de resultados, resúmenes, aclaraciones, preguntas y visualización; y

g. escritura frecuente de prosa para permitir una comprensión más profunda de 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* [La lectura es algo complejo: lo que los maestros expertos en lectura deberían saber y ser capaces de hacer]. (Punto núm. 39-0372). Washington D.C.: Federación Estadounidense de Maestros.

---

8. Moats (1999, págs. 7-20) afirma lo siguiente:

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

   a. La psicología y el desarrollo de la lectura.
      - Datos básicos sobre la lectura.
      - Características de los lectores deficientes y novatos.
      - Factores ambientales y fisiológicos en el desarrollo de la lectura.
      - Cómo se desarrollan la lectura y el deletreo.

   b. Conocimiento de la estructura del lenguaje.
      - **Fonología**
      - **Fonética**
      - **Morfología**
      - **Ortografía**
      - **Semántica**
      - **Sintaxis y estructura de textos**

   c. Destrezas prácticas de enseñanza: uso de prácticas educativas validadas.

   d. Valoración de destrezas de lectura y 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* [La lectura es algo complejo: lo que los maestros expertos en lectura deberían saber y ser capaces de hacer]. (Punto núm. 39-0372). Washington D.C.: Federación Estadounidense de Maestros.

---

9. El documento *Report of the National Reading Panel* [Informe del Panel Nacional de Lectura] (2000) de dicha institución destaca lo siguiente:

   Se hace hincapié en la importancia de **identificar de manera temprana** qué niños corren el riesgo de fallar en la lectura e **intervenir rápidamente** para ayudarlos.

   La forma en que se enseña la lectura es importante: la enseñanza de la lectura es más eficaz cuando se imparte **de manera integral, sistemática y explícita**.

   Panel Nacional de Lectura. (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* [Informe del Panel Nacional de Lectura. Enseñar a los niños a leer: una evaluación de base empírica de la literatura de investigación científica sobre lectura y sus implicaciones para la enseñanza de la lectura]. Washington D.C.: Instituto Nacional de Salud Infantil y Desarrollo Humano.

---

10. Shaywitz (2020, págs. 281-284) describe los siguientes elementos fundamentales para una intervención de lectura exitosa y un programa de intervención temprana eficaz:

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

    a. Intervención temprana: la mejor intervención comienza en kínder y la recuperación empieza en primer grado.

    b. Enseñanza intensa: la enseñanza de lectura debe impartirse con gran intensidad. De manera óptima, un niño que tenga dificultades para leer debe recibir enseñanza en un grupo de tres y no más de cuatro estudiantes; el niño debe recibir esta enseñanza de lectura enfocada al

menos cuatro días a la semana (preferiblemente cinco).

c. Enseñanza de alta calidad: la enseñanza de alta calidad es impartida por un maestro altamente cualificado. Estudios recientes destacan la diferencia que un maestro puede marcar en el éxito o fracaso general de un programa de lectura.

d. Duración suficiente: uno de los errores más comunes al enseñar a leer a un estudiante con dislexia es retirar de manera prematura la enseñanza que parece estar funcionando. Un niño que lee con exactitud, aunque no con fluidez en su grado escolar aún requiere enseñanza intensiva de lectura.

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

e. Enseñanza sistemática y directa de lo siguiente:
   - **Conciencia fonémica:** percepción, identificación y manipulación los sonidos del lenguaje hablado.
   - **Fónica:** cómo las letras y los grupos de letras representan los sonidos [del] lenguaje hablado.
   - Pronunciación de palabras (decodificación).
   - Deletreo.
   - Lectura de palabras de uso frecuente.
   - **Vocabulario** y conceptos.
   - Estrategias **de comprensión de lectura**.

f. Práctica en la aplicación de las destrezas anteriores en lectura y escritura.

g. Adiestramiento de la **fluidez**.

h. Experiencias lingüísticas enriquecidas: escuchar, hablar y contar historias.

Shaywitz, S. (2020). *Overcoming dyslexia: A new and complete science-based program for reading problems at any level* [Superación de la dislexia: un programa nuevo y completo de base científica para problemas de lectura en cualquier nivel]. (2.° ed.). Nueva York, NY: Alfred A. Knopf.

---

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

    La primera implicación para la práctica y la política educativa es que las escuelas deben trabajar para brindar **intervenciones preventivas** para eliminar los enormes déficits en la práctica de la lectura que se producen por una insuficiencia prolongada en la lectura. La segunda implicación es que las escuelas deben encontrar una manera de ofrecer intervenciones adecuadamente enfocadas y con la intensidad suficiente para niños mayores con discapacidades de lectura.

    Torgesen, J.K. (2004). "*Lessons learned from research on interventions for students who have difficulty learning to read*" [Lecciones aprendidas de investigaciones sobre intervenciones para estudiantes que tienen dificultades para aprender a leer]. En P. McCardle y V. Chhabra (eds.), *The voice of evidence in reading research* [La voz de los indicios en la investigación sobre lectura] (págs. 355-382). Baltimore, MD: Paul H. Brookes Publishing.

---

12. Vaughn y Linan-Thompson (2003, págs. 299-320) afirman lo siguiente:
    a. Los indicios crecientes sugieren que la mayoría de los estudiantes con problemas de lectura pueden lograr avances significativos en lectura si se les brinda enseñanza de lectura **sistemática, explícita e intensiva** basada en elementos fundamentales asociados con una mejor lectura, tales como **conciencia fonémica, fónica, fluidez en el reconocimiento de palabras y lectura de textos, y comprensión.**

    b. No hubo diferencias estadísticamente significativas entre los estudiantes que recibieron enseñanza de intervención en una proporción maestro-estudiante de 1:1 o 1:3, aunque ambos grupos superaron a los estudiantes en una proporción maestro-estudiante de 1:10.

    c. El avance estudiantil determinó la duración de la intervención.

    Vaughn, S. y Linan-Thompson, S. (2003). "*Group size and time allotted to intervention*" [Tamaño del grupo y tiempo asignado a la intervención]. En B. Foorman (ed.), *Preventing and remediating*

reading difficulties [Prevención y corrección de dificultades de lectura] (págs. 275-320). Parkton, MD: York Press.

13. La Asociación Internacional de Dislexia (2009, págs. 1-2) afirma lo siguiente:

    Los practicantes profesionales, incluyendo **maestros o terapeutas, deben haber tenido una preparación específica en la prevención y corrección de dificultades lingüísticas de lectura y escritura**. Los maestros y terapeutas deben poder declarar y facilitar documentación de sus credenciales en la prevención y corrección de dificultades lingüísticas de lectura y escritura, incluyendo la capacitación para programas específicos recomendada para el uso de programas específicos.

    Asociación Internacional de Dislexia. (2009, marzo). "*Position Statement: Dyslexia Treatment Programs*" [Declaración de posición: programas de tratamiento de la dislexia].

14. El documento *Knowledge and practice standards for teachers of reading* [Estándares de conocimientos y de prácticas para maestros de lectura] de la Asociación Internacional de Dislexia ofrece **estándares para maestros** de estudiantes con dislexia.

    Asociación Internacional de Dislexia. (2010). *Knowledge and practice standards for teachers of reading* [Estándares de conocimientos y de prácticas para maestros de lectura].

15. El Consejo Internacional de Educación del Lenguaje Estructurado Multisensorial (IMSLEC) brinda acreditación en cursos de capacitación de calidad para la preparación profesional de **especialistas en educación de lenguaje estructurado multisensorial**.

    Consejo Internacional de Educación de Lenguajes Estructurados Multisensoriales (IMSLEC): http://www.imslec.org

Tratamiento ineficaz para la dislexia

Las intervenciones que afirman tratar la dislexia en ausencia de texto impreso son ineficaces por lo general. Las afirmaciones de tratamientos ineficaces para la dislexia pueden utilizar términos o técnicas descritas tales como "adiestramiento cerebral", "cruzar la línea media", "terapia de equilibrio" y otros. Si bien algunos tratamientos pueden mejorar otras afecciones además de la dislexia, no se ha demostrado que su uso en estudiantes con dislexia sea eficaz. La figura 4.2 aborda algunas intervenciones publicitadas con frecuencia que supuestamente tratan la dislexia; no obstante, investigaciones científicas revisadas por pares han demostrado resultados ineficaces para estudiantes con dislexia.

Figura 4.2. Tratamientos ineficaces para la dislexia

Ejemplos	Lo que la investigación ha encontrado	Citación
Superposiciones de colores y lentes de colores	"De acuerdo con revisiones anteriores y dictámenes de varios organismos profesionales, llegamos a la conclusión de que no se puede avalar el uso de superposiciones de colores para mitigar las dificultades de lectura y que cualquier beneficio informado en entornos clínicos probablemente sea el resultado de efecto placebo, la práctica o efectos Hawthorne"	Griffiths, P.G., Taylor, R.H., Henderson, L.M. y Barrett, B.T. (2016). "*The effect of colored overlays and lenses on reading: a systematic review of the literature*" [El efecto de superposiciones y lentes de colores en la lectura: una revisión sistemática de la bibliografía]. *Ophthalmic & Physiological Optics*, 36, 519-544. https://doi.org/10.1111/opo.12316

Ejemplos	Lo que la investigación ha encontrado	Citación
Fuentes tipográficas especializadas y diseñadas para personas con dislexia	"La fuente tipográfica Dyslexie no mejoró la lectura en comparación con la fuente tipográfica 'Arial' normal, ni fue la preferida por la mayoría de los estudiantes".	Kuster, S.M., van Weerdenburg, M., Gompel, M. y Bosman, A.M. (2018). "*Dyslexie font does not benefit reading in children with or without dyslexia*" [La fuente tipográfica Dyslexie no beneficia la lectura en niños con o sin dislexia]. *Annals of Dyslexia*, 68, 25-42. https://doi.org/10.1007/s11881-017-0154-6
Terapia de la vista	"Los indicios científicos no sustentan las afirmaciones de que el adiestramiento visual, los ejercicios musculares, los ejercicios de búsqueda y seguimiento ocular, la terapia visual perceptiva y del comportamiento, las gafas de 'adiestramiento', los prismas y las lentes y filtros de colores sean tratamientos directos o indirectos efectivos para discapacidades del aprendizaje. No existen indicios válidos de que los niños que participan en terapia visual respondan mejor a la enseñanza educativa que aquellos que no lo hacen".	Handler, S.M., Fierson, W.M. et al. (2011). "*Joint technical report - learning disabilities, dyslexia, and vision*" [Informe técnico conjunto: discapacidades del aprendizaje, dislexia y visión]. *Pediatrics*, 127, e818-56. https://doi.org/10.1542/peds.2010-3670
Programas específicos de adiestramiento de la memoria operativa	"Los autores concluyen que los programas de adiestramiento de la memoria operativa parecen producir efectos de adiestramiento específicos a corto plazo que no se generalizan a mediciones de destrezas cognitivas del 'mundo real'. Estos resultados cuestionan seriamente la importancia práctica y teórica de los programas actuales computarizados de memoria operativa como métodos para adiestrar destrezas de la memoria operativa".	Melby-Lervåg, M., Redick, T. y 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*" [El adiestramiento de la memoria operativa no mejora el desempeño en mediciones de inteligencia o de otro tipo de 'transferencia lejana': indicios de una revisión metaanalítica]. *Perspectives on Psychological Science*, 11, 512-534. https://DOI:10.1177/1745691616635612

Adaptaciones educativas para estudiantes con discapacidades

Los estudiantes con dislexia que reciban enseñanza para personas con dislexia que contenga los componentes descritos en este capítulo estarán mejor dotados para satisfacer las exigencias de la enseñanza de su grado escolar o curso. Además de la enseñanza para personas con dislexia, las adaptaciones brindan al estudiante con dislexia un acceso eficaz y equitativo a la enseñanza de su grado escolar o curso en el salón de clases de educación general. **Las adaptaciones no son una solución única para todos; más bien, el impacto de la dislexia en cada estudiante individual determina las adaptaciones necesarias.**

A continuación, se indican ejemplos de adaptaciones razonables en el salón de clases:

- Copias de notas (p. ej., facilitadas por el maestro o los compañeros).
- Asistencia para tomar notas.
- Tiempo adicional para tareas y exámenes en clase.
- Tareas reducidas y/o acortadas (p. ej., división de las tareas en unidades manejables, menor cantidad de apartados en un examen en el salón de clases o en tareas en casa sin eliminar conceptos, o una agenda estudiantil para ayudar con las tareas).
- Ubicación alternativa para exámenes que brinde un entorno tranquilo y reduzca las distracciones.
- Asignación de asientos prioritarios.
- Lectura oral de instrucciones o material escrito.
- Bancos de palabras.

- Audiolibros.
- Funciones de conversión de texto a voz.
- Funciones de conversión de voz a texto.
- Deletreadores electrónicos.
- Diccionarios electrónicos.
- Gráficos de fórmulas.
- Herramientas y funciones de aprendizaje adaptativo en programas de software.

Las adaptaciones son cambios en materiales, acciones o técnicas, incluyendo el uso de tecnología, que permiten a los estudiantes con discapacidades participar de manera significativa en la enseñanza de su grado escolar o curso. El empleo de adaptaciones tiene lugar principalmente durante la enseñanza en el salón de clases, ya que los educadores se valen de diversas estrategias educativas para satisfacer las necesidades de cada estudiante. Es posible que estudiante necesite una adaptación solo de manera temporal mientras aprenda una nueva destreza, o quizás un estudiante pueda necesitar la adaptación durante todo el año escolar y varios años, incluso después de la graduación.

Las decisiones sobre qué adaptaciones utilizar son muy individualizadas y deben ser tomadas para cada estudiante por parte de su comité ARD o de su comité de la Sección 504, según corresponda. Los estudiantes pueden y deben desempeñar un papel importante en la elección y utilización de adaptaciones. Los estudiantes necesitan saber qué adaptaciones son posibles y luego, en función del conocimiento de sus fortalezas y limitaciones personales, seleccionan y ensayan adaptaciones que podrían resultarles útiles. Mientras más aportes tengan los estudiantes sobre sus propias elecciones de adaptaciones, más probable será que utilicen y se beneficien de estas.

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

Con el fin de tomar decisiones sobre adaptaciones para los estudiantes, los educadores deben tener conocimientos de los exámenes de conocimientos y habilidades esenciales de Texas (TEKS) y cómo se desempeña un estudiante en relación con estos. Los educadores también deben recopilar y analizar datos relacionados con el uso y la eficacia de las adaptaciones (por ejemplo, puntuaciones de tareas y/o exámenes con y sin adaptaciones, informes de observaciones de padres y maestros) con el fin de que se puedan tomar decisiones educativas fundamentadas para cada estudiante. Al analizar los datos, un educador puede decidir si la adaptación se vuelve inadecuada o innecesaria con el tiempo debido a las necesidades cambiantes del estudiante. Asimismo, los datos pueden confirmar al educador que el estudiante todavía tiene dificultades en determinadas áreas y debería seguir utilizando la adaptación.

Para obtener más información sobre adaptaciones, consulte *"Accommodations for students with Disabilities"* [Adaptaciones para estudiantes con discapacidades], disponible en https://dyslexiaida.org/accommodations-for-students-with-dyslexia/.

Acceso a materiales educativos para estudiantes con discapacidades

Los materiales educativos accesibles son libros de texto y materiales educativos básicos relacionados que se han convertido a formatos especializados (p. ej., braille, audio, texto digital o tipografía grande) para estudiantes ciegos o con baja visión, con una discapacidad física o con una discapacidad de lectura como la dislexia. Los libros digitales o las funciones de conversión de texto a voz en computadoras y dispositivos móviles brindan acceso al plan de estudios de educación general para estudiantes con dislexia. **Bookshare** y **Learning Ally** ofrecen acceso electrónico a materiales grabados digitalmente para estudiantes con discapacidades para acceder a textos impresos. La TEA facilita enlaces a estos recursos y a otros materiales educativos accesibles para estudiantes con discapacidades en https://tea.texas.gov/academics/instructional-materials/state-adopted-instructional-materials/accessible-instructional-materials.

Adaptaciones del Programa de Valoraciones Estatales Estudiantiles de Texas para estudiantes con discapacidades

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

A los efectos de las valoraciones estatales, los estudiantes que necesitan adaptaciones debido a una discapacidad incluyen lo siguiente:

- Estudiantes con una discapacidad identificada que reciban servicios de educación especial y que cumplan con los criterios de elegibilidad establecidos para determinadas adaptaciones.
- Estudiantes con una discapacidad identificada que reciban servicios de educación especial en virtud de la Sección 504 y que cumplan con los criterios de elegibilidad establecidos para determinadas adaptaciones.
- Estudiantes con una condición discapacitante que no reciban educación especial o servicios ofrecidos en virtud de la Sección 504, pero que cumplan con los criterios de elegibilidad establecidos para determinadas adaptaciones.

Para los estudiantes que reciban educación especial o servicios ofrecidos en virtud de la Sección 504, la decisión sobre el uso de adaptaciones por parte de los estudiantes durante las valoraciones estatales la toma el comité ARD o el comité de la Sección 504. En aquellos casos poco frecuentes en los que un estudiante no reciba servicios, pero cumple con los criterios de elegibilidad debido a una condición discapacitante, la decisión sobre el uso de adaptaciones en las valoraciones estatales la toma el equipo correspondiente de personas a nivel de campus, tal como el equipo de RTI o equipo de asistencia al estudiante. Para obtener más información sobre adaptaciones en valoraciones estatales, visite https://tea.texas.gov/accommodations/.

Inscripción en programas académicos avanzados y para dotados y talentosos

Un estudiante que ha sido identificado con dislexia también puede ser un alumno dotado o doblemente excepcional. Un alumno doblemente excepcional es un niño o joven que se desempeña o muestra el potencial de desempeñarse a un nivel de consecución notablemente elevado en comparación con otros de la misma edad, experiencia o entorno, y que manifiesta una capacidad de alto desempeño en un área intelectual, creativa o artística; posee una inusual capacidad de liderazgo; o sobresale en un campo académico específico y también muestra indicios de una o más discapacidades, según lo definen los criterios de elegibilidad federales o estatales.

Los criterios de discapacidad pueden incluir lo siguiente:

- Discapacidades del aprendizaje.
- Trastornos del habla y del lenguaje.
- Trastornos emocionales y del comportamiento.
- Discapacidades físicas.
- Lesión cerebral traumática.
- Trastorno del espectro autista.
- Discapacidades sensoriales (personas con impedimentos auditivos, visuales y sordociegas).
- Otros impedimentos de salud que limitan la fortaleza, la vitalidad o el estado de alerta (tales como TDAH).

Los estudiantes doblemente excepcionales constituyen un grupo de alumnos muy diverso. Si bien no conforman un grupo simple y homogéneo, existen indicadores que tienden a ser habituales respecto

a muchos niños que son dotados y que además tienen una discapacidad. Los indicadores cognitivos y afectivos pueden incluir fortalezas tales como curiosidad y cuestionamiento extremos, niveles elevados de destrezas de razonamiento y resolución de problemas, e ideas u opiniones avanzadas que no tienen inhibiciones para expresar. Las dificultades cognitivas y afectivas que los alumnos doblemente excepcionales pueden manifestar incluyen capacidades verbales y de desempeño discrepantes, destrezas académicas deficientes o extremadamente irregulares y problemas de procesamiento auditivo y/o visual que pueden provocar que respondan o trabajen lentamente o parezcan pensar de la misma forma. Para obtener más información respecto a características generales de alumnos doblemente excepcionales, consulte https://gtequity.tea.texas.gov/ en el sitio web "Equity in G/T Education" [Equidad en materia de educación para estudiantes dotados y talentosos] de la TEA.

Debido a la diversidad de estudiantes doblemente excepcionales, identificarlos puede resultar difícil. La evaluación y la identificación requieren que aquellos que están encargados de la educación de estos alumnos sean expertos respecto a las características y comportamientos singulares demostrados por estas personas. A menudo, la discapacidad enmascara las aptitudes sobresalientes, lo que acentúa las barreras al aprendizaje en lugar del potencial que tiene el alumno como resultado de las cualidades como dotado. Por el contrario, las aptitudes sobresalientes pueden enmascarar la discapacidad, lo que puede provocar que el estudiante experimente lagunas en el aprendizaje agravadas por la discapacidad, afectando así la manera en que el alumno percibe sus capacidades.

Los estudiantes doblemente excepcionales deben tener acceso a todos los servicios y opciones de cursos disponibles para otros estudiantes. La Sección 504 y el título II de la Ley de Estadounidenses con Discapacidades (ADA) exigen que los estudiantes con discapacidades que reúnen los requisitos reciban las mismas oportunidades para competir y beneficiarse de programas y clases acelerados que se brindan a estudiantes sin discapacidades (sección 104.4(b)(1)(ii), título 34, Código de Reglamentos Federales [34 CFR §104.4(b)(1)(ii)] y sección 35.130(b)(1)(ii), título 28, Código de Reglamentos Federales [28 CFR §35.130(b)(1)(ii)]). **A un estudiante con una discapacidad como la dislexia o un trastorno relacionado no se le puede negar la admisión a una clase o programa acelerado o avanzado exclusivamente por la necesidad del estudiante de recibir educación especial o ayudas o servicios relacionados, o bien porque el estudiante tenga un IEP o un plan de la Sección 504.**

Además, a un estudiante con una discapacidad no se le puede prohibir valerse de educación especial o ayudas relacionadas como condición para participar en una clase o programa acelerado o avanzado. La participación de un estudiante con una discapacidad en una clase o programa acelerado o avanzado por lo general se consideraría parte de la educación regular a la que se hace referencia en las regulaciones de la Ley IDEA y de la Sección 504. Así, si un estudiante con una discapacidad que reúne los requisitos requiere ayudas y servicios relacionados para participar en una clase o programa de educación regular, la escuela no puede negarle a ese estudiante las ayudas y servicios relacionados necesarios en una clase o programa acelerado o avanzado.

Es importante señalar que un distrito o escuela no tiene que facilitarle a un estudiante una adaptación o modificación "que altere de manera fundamental la naturaleza" de un curso o programa acelerado o avanzado. Más bien, un distrito o escuela "debe considerar la capacidad de un estudiante para participar en el programa con adaptaciones razonables" (*G.B.L. v. Bellevue School District #405* [G.B.L. vs. Distrito Escolar de Bellevue # 405]).

Al determinar los cursos y programas adecuados, el comité ARD o el comité de la Sección 504 de un estudiante doblemente excepcional debe tener en cuenta las siguientes preguntas:

- ¿El estudiante satisface los requisitos básicos de elegibilidad o admisión que se aplican a TODOS los estudiantes?
- ¿El estudiante necesita educación especial o ayudas y servicios relacionados para recibir educación pública gratuita y adecuada (FAPE)?
- ¿Las adaptaciones académicas o las ayudas y servicios relacionados constituyen una alteración fundamental del programa?

La Oficina de Derechos Civiles del Departamento de Educación de los Estados Unidos ofrece información para atender a estudiantes con discapacidades que buscan inscribirse en programas académicos avanzados, como tales cursos de colocación avanzada y de Bachillerato Internacional. Para obtener más información, consulte "*Dear Colleague Letter: Access by Students with Disabilities to Accelerated Programs*" [Carta destinada a colegas: acceso de estudiantes con discapacidades a programas acelerados] en https://www2.ed.gov/about/offices/list/ocr/letters/colleague-20071226.html.

Existe apoyo, información y recursos adicionales disponibles a través del sitio web "*Equity in G/T Education*"

[Equidad en materia de educación para estudiantes dotados y talentosos] en https://gtequity.tea.texas.gov/. El documento *Texas State Plan for the Education of Gifted/Talented Students* [Plan Estatal de Texas para la Educación de Estudiantes Dotados y Talentosos], disponible en https://tea.texas.gov/academics/special-student-populations/gifted-and-talented-education, exige que, una vez que cualquier estudiante sea identificado como dotado, se le deben prestar servicios para estudiantes dotados y talentosos que sean proporcionales a sus capacidades (1.4C, 1.6C, 2.1C y 3.3C). Además, debido a la discapacidad, los alumnos doblemente excepcionales deben contar con un IEP mediante servicios de educación especial o un plan de la Sección 504 a través de educación general. Existe apoyo adicional disponible para los distritos que atienden a estudiantes doblemente excepcionales en https://gtequity.tea.texas.gov/.

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

G.B.L. v. Bellevue Sch. Dist. # 405 [G.B.L. vs. Distrito Escolar de Bellevue # 405]. IDELR 186. N.° 2:2012cv00427. (Tribunales de Distrito de los Estados Unidos, Distrito Oeste de Washington, 2013).

Agencia de Educación de Texas (2008–2015). "*Equity in G/T Education: Twice-Exceptional Students and G/T Services*" [Equidad en materia de educación para estudiantes dotados y talentosos: estudiantes doblemente excepcionales y servicios para estudiantes dotados y talentosos]. Obtenido de http://www.gtequity.org.

Junta Estatal de Educación de Texas (2009). *Texas State Plan for the Education of Gifted/Talented Students* [Plan Estatal de Texas para la Educación de Estudiantes Dotados y Talentosos]. Obtenido de https://tea.texas.gov/Academics/Special_Student_Populations/Gifted_and_Talented_Education/Gifted_Talented_Education/.

Departamento de Educación de los Estados Unidos, Oficina de Derechos Civiles. "*Dear Colleague Letter: Access by Students with Disabilities to Accelerated Programs*" [Carta destinada a colegas: acceso de estudiantes con discapacidades a programas acelerados]. (26 de diciembre de 2007). Obtenido de https://www2.ed.gov/about/offices/list/ocr/letters/colleague-20071226.html.

5. DISGRAFÍA

La ley estatal de Texas exige que los distritos y las escuelas autónomas identifiquen a estudiantes que tengan dislexia y trastornos relacionados. La sección 38.003 del Código de Educación de Texas [TEC §38.003] identifica los siguientes ejemplos de trastornos relacionados: falta de percepción auditiva del desarrollo, disfasia, dislexia específica del desarrollo, disgrafía del desarrollo y discapacidad de deletreo del desarrollo. Investigaciones recientes en el campo de la disgrafía han impulsado la adición de la siguiente orientación con respecto a la evaluación, identificación y prestación de servicios para estudiantes con disgrafía.

Definición y características de la disgrafía

La dificultad para escribir a mano se da con frecuencia en niños con dislexia. Cuando Texas aprobó la legislación sobre dislexia, la coexistencia de la escritura a mano deficiente con la dislexia fue una de las razones por las que la disgrafía se consideró un trastorno relacionado. Posteriormente, se ha descubierto que la dislexia y la disgrafía tienen diversas comorbilidades, incluyendo la conciencia fonológica (Döhla y Heim, 2016). Sin embargo, ahora se reconoce que la dislexia y la disgrafia son trastornos distintos que pueden existir de manera simultánea o por separado. Tienen diferentes mecanismos cerebrales y características identificables.

La disgrafía está relacionada con la dislexia, ya que ambos son trastornos del lenguaje. En la dislexia, el deterioro se produce en las destrezas a nivel de palabras (decodificación, identificación de palabras, deletreo). La disgrafía es un trastorno del lenguaje escrito en la producción en serie de trazos para formar una letra escrita a mano. Esto implica no solo destrezas motrices, sino también destrezas lingüísticas: encontrar, evocar y producir letras, que es una destreza lingüística a nivel de subpalabras. La escritura a mano deteriorada puede interferir con el deletreo y/o la redacción, aunque las personas que solo tienen disgrafía no tienen dificultades con la lectura (Berninger, Richards y Abbott, 2015).

Una revisión de los indicios recientes señala que la disgrafía se define mejor como un trastorno del desarrollo neurológico que se manifiesta mediante una escritura a mano ilegible y/o ineficiente debido a dificultades con la formación de letras. Esta dificultad es el resultado de déficits en la función grafomotriz (movimientos de la mano utilizados para escribir) y/o en la conservación y/o evocación de códigos ortográficos (formas de letras) (Berninger, 2015). Las consecuencias secundarias pueden incluir problemas con el deletreo y la expresión escrita. La dificultad no se debe exclusivamente a la falta de enseñanza y no está asociada con otras condiciones neurológicas o del desarrollo que impliquen alteración motriz.

Las características de la disgrafía incluyen lo siguiente:

- Letras de formas variables y deficientemente formadas.
- Borraduras y tachaduras en exceso.
- Espaciado deficiente entre letras y palabras.
- Inversiones de letras y números más allá de las primeras etapas de la escritura.
- Sujeción del lápiz incómoda e inconstante.
- Fuerte presión y fatiga en la mano.
- Escritura y copiado lentos con escritura a mano legible o ilegible (Andrews y Lombardino, 2014).

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

- Dificultad con el deletreo escrito sin editar.
- Bajo volumen de producción escrita, así como problemas con otros aspectos de la expresión escrita.

La disgrafía no es lo siguiente:

- Indicios de un sistema nervioso motriz deteriorado.
- Parte de una discapacidad del desarrollo que tiene déficits de motricidad fina (p. ej., discapacidad intelectual, autismo, parálisis cerebral).
- Derivada respecto una afección médica (p. ej., meningitis, traumatismo craneoencefálico importante, traumatismo cerebral).

- Asociación con dificultades generalizadas del desarrollo motrices o de coordinación (trastorno del desarrollo de la coordinación).
- Deletreo o expresión escrita deteriorados en escritura a mano habitual (legibilidad y ritmo) (Berninger, 2004).

La disgrafía puede deberse a lo siguiente:

- Retroalimentación deteriorada que el cerebro recibe de los dedos.
- Debilidades en el uso del procesamiento visual para coordinar el movimiento de la mano y organizar el uso del espacio.
- Problemas con la planificación y secuenciación motrices.
- Dificultad para conservar y evocar formas de las letras (Levine, 1999).

A pesar de la creencia generalizada de que la escritura a mano es puramente una destreza motriz o que solo se necesitan métodos multisensoriales para enseñar a escribir a mano, en dicho tipo de escritura también intervienen varios procesos lingüísticos. La escritura a mano se basa en el lenguaje manual (producción de letras), el lenguaje auditivo (escuchar los nombres de las letras al escribir letras dictadas), el lenguaje oral (decir los nombres de las letras) y el lenguaje visual (ver las letras que se van a copiar o revisar la exactitud de las letras que se producen a partir de la memoria) (Berninger y Wolf, 2016).

Fuentes para la definición y características de la disgrafía

Andrews, J. y Lombardino, L. (2014). "*Strategies for teaching handwriting to children with writing disabilities*" [Estrategias para enseñar escritura a mano a niños con discapacidades de escritura]. *ASHA SIG1 Perspectives on Language Learning Education*. 21: 114-126.

Berninger, V.W. (2004). "*Understanding the graphia in dysgraphia*" [Comprensión de la grafía en la disgrafía]. En *Developmental Motor Disorders: A Neuropsychological Perspective* [Trastornos motrices del desarrollo: una perspectiva neuropsicológica]. D. Dewry y D. Tupper (eds.), Nueva York, NY, EE. UU.: Guilford Press.

Berninger, V.W. (2015). *Interdisciplinary frameworks for schools: Best practices for serving the needs of all student* [Marcos interdisciplinarios para las escuelas: prácticas recomendadas para atender las necesidades de todos los estudiantes]. Washington, D.C.: Asociación Estadounidense de Psicología.

Berninger, V.W., Richards, T.L. y Abbott, R.D. (2015). "*Differential Diagnosis of Dysgraphia, Dyslexia, and OWL LD: Behavioral and Neuroimaging Evidence*" [Diagnóstico diferencial de disgrafía, dislexia y discapacidad del aprendizaje del lenguaje oral y escrito (OWL LD): indicios del comportamiento y de neuroimagenología]. *Read Writ.* Octubre de 2015; 28(8): 1119-1153.

Berninger, V.W. y Wolf, B. (2016). *Dyslexia, Dysgraphia, OWL LD, and Dyscalculia: Lessons from Science and Teaching* [Dislexia, disgrafía, discapacidad del aprendizaje del lenguaje oral y escrito (OWL LD) y discalculia: lecciones de la ciencia y la docencia]. (2.° ed.). Baltimore, MD: Paul H. Brookes Publishing.

Döhla, D. y Heim, S. (2016). "*Developmental dyslexia and dysgraphia: What can we learn from the one about the other?*" [Dislexia y disgrafía del desarrollo: ¿qué podemos aprender de la una sobre la otra?]. *Frontiers in Psychology*. 6: 2045.

Levine, M.D. (1999). *Developmental Variation and Learning Disorders* [Variación del desarrollo y trastornos del aprendizaje]. Cambridge, MA: Educators Publishing Service, Inc.

Procedimientos de identificación

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

El primer paso en el proceso de evaluación, la recopilación de datos, debe ser una parte integral del proceso del distrito o de la escuela autónoma respecto a cualquier estudiante que manifieste dificultades del aprendizaje.

Durante la fase de recopilación de datos, se podría acopiar documentación de las siguientes características de la disgrafia:

- Producción escrita lenta o laboriosa.
- Formación deficiente de letras.
- Inclinación incorrecta de las letras.
- Sujeción deficiente del lápiz.
- Presión inadecuada en escritura a mano (demasiado fuerte o demasiado suave).
- Borraduras en exceso.
- Espaciado deficiente entre palabras.
- Espaciado deficiente entre palabras.
- Incapacidad para recordar patrones ortográficos exactos de las palabras.
- Reversiones de "b" y "d" más allá del tiempo apropiado para el desarrollo.
- Incapacidad para copiar palabras con exactitud.
- Incapacidad del estudiante para leer lo escrito anteriormente.
- Uso excesivo de palabras cortas y conocidas tales como *big* (grande).
- Elusión de tareas escritas.
- Dificultad con deportes o actividades visomotrices integradas.

Si bien las escuelas deben seguir las pautas federales y estatales, también deben desarrollar procedimientos que aborden las necesidades de sus poblaciones estudiantiles.

Las escuelas recomendarán una evaluación para disgrafía si el estudiante manifiesta lo siguiente:

- Escritura a mano deteriorada o ilegible que sea inesperada para la edad y/o grado del estudiante.
- Escritura a mano deteriorada que interfiera con el deletreo, la expresión escrita o ambas, que sea inesperada para la edad y/o grado del estudiante.

Recopilación de datos

Las escuelas recopilan datos sobre todos los estudiantes para garantizar que la enseñanza sea adecuada y tenga una base científica. Los componentes fundamentales de la enseñanza integral de lectoescritura, incluyendo escritura, se definen en la sección 2221(b) de la Ley ESSA como enseñanza explícita por escrito, incluyendo oportunidades para que los niños escriban con finalidades claras, con un razonamiento crítico adecuado para el tema y la finalidad, y con enseñanza específica y retroalimentación por parte del personal educativo.

Cada vez que, desde kínder hasta 12.° grado, un estudiante continúa teniendo dificultades con uno o más componentes de escritura, las escuelas deben recopilar información adicional sobre el estudiante. Las escuelas deben emplear información recopilada con anterioridad y actual para evaluar el avance académico del estudiante y determinar qué medidas son necesarias para garantizar un mejor desempeño académico. La recopilación de datos diversos, como se señala en la figura 5.1 a continuación, facilitará información sobre los factores que pueden contribuir o sean de carácter principal en las dificultades del estudiante con la escritura a mano, el deletreo y la expresión escrita.

Datos acumulados

El historial académico de cada estudiante brindará a la escuela los datos acumulados necesarios para garantizar que el bajo rendimiento de un estudiante que presuntamente tenga disgrafía no se deba a la falta de enseñanza adecuada en escritura a mano, deletreo y expresión escrita. Esta información debe incluir datos que demuestren que el estudiante recibió enseñanza adecuada e incluir documentación orientada por datos de evaluaciones repetidas de rendimiento a intervalos razonables (monitoreo de avance) que refleje la evaluación formal del avance del estudiante durante la enseñanza. Estos datos acumulados también incluyen información de los padres o tutores. En la figura 5.1 se facilitan fuentes y ejemplos de datos acumulados.

Figura 5.1. Fuentes y ejemplos de datos acumulados

- Exámenes de la vista.
- Exámenes de audición.
- Informes de los maestros sobre inquietudes en el salón de clases.
- Informes de los padres respecto a inquietudes sobre escritura a mano, deletreo o expresión escrita.
- Valoraciones de escritura a mano en el salón de clases.
- Valoraciones de deletreo en el salón de clases.
- Muestras de producción escrita (p. ej., diario, respuestas a historias, muestras de escritura, etc.).
- Adaptaciones o intervenciones facilitadas.
- Informes de avance académico (boletas de calificaciones).
- Valoraciones de determinación de estudiantes dotados y talentosos.
- Muestras de tareas escolares escritas (tanto cronometradas como sin cronometrar).
- Resultados del programa estatal de valoraciones estudiantiles, tal como se describe en la sección 39.022 del Código de Educación de Texas [TEC §39.023].
- Observaciones de la enseñanza impartida al estudiante.
- Evaluación completa inicial e individual.
- Evaluaciones externas.
- Valoración del habla y del lenguaje.
- Asistencia escolar.
- Mediciones de valoración con base en el plan de estudios.
- Estrategias educativas provistas y respuesta del estudiante a la enseñanza.
- Detección universal.
- Encuesta para padres.

Evaluación formal

Después de la recopilación de datos, el siguiente paso del proceso es la evaluación formal. Esto no es un examen de detección; más bien, es una evaluación individualizada que se utiliza para recopilar datos de evaluaciones. La evaluación formal incluye datos tanto formales como informales. Todos los datos se emplearán para determinar si el estudiante manifiesta un patrón de indicios que sugiera disgrafía. La información recopilada de los padres o tutores también facilita conocimientos valiosos sobre los primeros años de desarrollo de lenguaje escrito del estudiante. Este historial puede ayudar a explicar por qué los estudiantes llegan a la evaluación con muchas fortalezas y debilidades diferentes; por lo tanto, los resultados de la evaluación formal serán distintos para cada niño. Los profesionales que efectúen evaluaciones para la identificación de la disgrafía deben ir más allá de los puntajes de las valoraciones estandarizadas por sí solos y analizar el desempeño en escritura del estudiante en el salón de clases, su historial educativo, sus primeras experiencias lingüísticas para ayudar a determinar las destrezas y dificultades en escritura a mano, deletreo y expresión escrita.

Notificación y permiso

Cuando se recomienda una FIIE, los padres reciben lo siguiente:

- Aviso previo por escrito (PWN)
- Aviso de garantías procesales
- Formulario “Descripción general de educación especial para padres”
- Oportunidad para que los padres faciliten un consentimiento por escrito para la evaluación

Exámenes y otros materiales de evaluación

Cuando se recomienda una evaluación formal, la escuela debe finalizar los procedimientos de evaluación como se describe en la Ley IDEA.

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

- Se utilicen con la finalidad para la que la evaluación o las mediciones sean válidas o confiables.
- Incluyan material pensado para valorar áreas específicas de necesidad educativa y no simplemente material concebido para brindar un único cociente intelectual general.
- Se seleccionen y administren para garantizar que, cuando se le aplique un examen a un estudiante con destrezas sensoriales, manuales o del habla deterioradas, los resultados el examen reflejen con exactitud la aptitud del estudiante, su nivel de rendimiento o cualquier otro factor que el examen pretenda medir en lugar de reflejar las destrezas sensoriales, manuales o del habla deterioradas del estudiante.
- Se seleccionen y administren de tal manera que no sea discriminatorios desde un punto de vista racial o cultural.
- Incluyan varias mediciones de las capacidades de escritura de un estudiante, tal como información de valoraciones informales (p. ej., registros anecdóticos, detecciones universales distritales, datos de monitoreos de avance, evaluaciones conformes a objetivos específicos, muestras de producción escrita, observaciones en el salón de clases).
- Se administren por parte de personal capacitado y de conformidad con las instrucciones facilitadas por el productor de los materiales de evaluación.
- Se faciliten y administren en el idioma materno del estudiante u otra modalidad de comunicación y en la manera más probable que brinde información exacta sobre lo que el niño puede hacer desde un punto de vista académico, del desarrollo y funcional, a menos que claramente no sea factible facilitar o administrar.

Ámbitos a valorar

Destrezas académicas

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

Procesos cognitivos

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

Figura 5.2. Áreas de evaluación de la disgrafía

Destrezas académicas	Procesos cognitivos	Posibles áreas adicionales
• Formación de letras • Escritura a mano • Dictado de palabras y oraciones (cronometrado y sin cronometrar) • Copiado de texto • Expresión escrita • Deletreo • Fluidez en la escritura (tanto exactitud como fluidez)	• Memoria para secuencias de letras o símbolos (procesamiento ortográfico)	• Conciencia fonológica • Memoria fonológica • Memoria operativa • Evocación de letras • Correspondencia de letras

Berninger, V.W. y Wolf, B. (2009). *Teaching students with dyslexia and dysgraphia: Lessons from teaching and science* [Docencia para estudiantes con dislexia y disgrafía: lecciones desde la docencia y las ciencias]. Baltimore, MD: Paul H. Brookes Publishing.

Para tomar una decisión fundamentada, el comité ARD debe incluir miembros que sean expertos en lo siguiente:

- El estudiante a valorar.
- Instrumentos de evaluación a utilizar.
- Interpretación de los datos a recopilar.

Además, los miembros del comité deben tener conocimientos respecto a lo siguiente:

- el proceso de escritura a mano;
- disgrafía y trastornos relacionados;
- enseñanza sobre disgrafía, y;
- pautas de evaluación del distrito o escuela autónoma, estatales y federales.

Probablemente sea necesario contar con un terapeuta ocupacional en el comité para ayudar a abordar todas las áreas exigidas de evaluación de la disgrafía.

Revisión e interpretación de datos y evaluación

El equipo multidisciplinario (MDT) finaliza la FIIE (mediante los aportes de los padres o tutores), que determina si el estudiante cumple con los criterios de disgrafía y, de ser así, explica el impacto de la disgrafía en el acceso y el avance del estudiante en el plan de estudios general correspondiente al grado escolar inscrito. El siguiente paso es que el comité ARD, que incluye los padres o tutores como miembros, determine los componentes 1 y 2, lo que significa que el estudiante tiene tanto la identificación de una discapacidad que reúne los requisitos como la necesidad de educación especial y servicios relacionados. La elegibilidad la determina el comité ARD, de acuerdo con las leyes y regulaciones federales y estatales.

El comité ARD revisará la FIIE y todos los datos disponibles para determinar la elegibilidad para educación especial y servicios relacionados. Cuando se determine que un estudiante tiene disgrafía y los datos muestren la necesidad de una enseñanza especialmente creada, entonces el estudiante satisface los dos componentes de elegibilidad para educación especial. Es decir, el estudiante tiene una discapacidad que reúne los requisitos (ya que la disgrafía es una discapacidad específica del aprendizaje (SLD) en virtud de la Ley IDEA y la ley estatal) y manifiesta la necesidad de una enseñanza especialmente creada.

Para comprender de manera adecuada los datos de la evaluación, el MDT y el comité ARD deben interpretar los resultados de los exámenes tomando en consideración el historial educativo, el trasfondo lingüístico, los factores ambientales o socioeconómicos y otros factores pertinentes del estudiante que afecten el aprendizaje.

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

- Escritura a mano
- Fluidez en la escritura (exactitud y ritmo)
- Expresión escrita
- Deletreo

Con base en la información y las pautas anteriores, si el MDT descubre que el estudiante manifiesta debilidades en escritura y deletreo (por ejemplo, déficits académicos en áreas asociadas con la disgrafía), el MDT analizará todos los datos del estudiante para determinar si estas dificultades son inesperadas en relación con otras capacidades del estudiante, factores socioculturales, diferencia de idiomas, asistencia irregular o falta de enseñanza adecuada y eficaz. Por ejemplo, el estudiante puede manifestar fortalezas en áreas como comprensión de lectura, comprensión auditiva, razonamiento matemático o capacidad verbal oral, pero aun así tener dificultades con la escritura y el deletreo. El MDT notifica el análisis de fortalezas y debilidades dentro de la FIIE.

Por lo tanto, no es un único indicador, sino una preponderancia de datos (tanto informales como formales), lo que brinda al equipo indicios de si estas dificultades son inesperadas.

Identificación de la disgrafía

Si las dificultades del estudiante son inesperadas en relación con otras destrezas, el comité ARD debe determinar si el estudiante tiene disgrafía y la necesidad de educación especial y servicios relacionados. El MDT debe abordar la lista de preguntas en la figura 5.3 a continuación en el informe de evaluación para ayudar al comité ARD a determinar la elegibilidad, lo que incluye que la disgrafía está presente y que existe la necesidad de educación especial y servicios relacionados.

Figura 5.3. Preguntas para determinar la identificación de la disgrafía

- ¿Los datos muestran las siguientes características y consecuencias de la disgrafía?
  - Escritura a mano ilegible y/o ineficiente con letras de formas variables y deficientemente formadas.
  - Dificultad con el deletreo escrito sin editar.
  - Bajo volumen de producción escrita, así como problemas con otros aspectos de la expresión escrita.
- ¿Estas dificultades son el resultado (habitual) de déficits en la función grafomotriz (movimientos de la mano utilizados para escribir) y/o en la conservación y/o evocación de códigos ortográficos (formas de letras)?
- ¿Estas dificultades son inesperadas para la edad del estudiante con respecto a sus otras capacidades y la impartición eficaz de enseñanza en el salón de clases?

Si, a través del proceso de evaluación, se establece que el estudiante satisface los criterios de disgrafía, entonces el estudiante cumple con el primer componente de elegibilidad en virtud de la Ley IDEA (identificación de la condición). En otras palabras, la identificación de la disgrafía, mediante el proceso descrito en este capítulo, satisface el criterio de la condición de una discapacidad específica del aprendizaje (SLD). Sin embargo, la presencia de una condición de discapacidad por sí sola no es suficiente para determinar si el estudiante es uno con una discapacidad en virtud de la Ley IDEA. La elegibilidad de conformidad con la Ley IDEA consiste tanto en la identificación de la condición como en la correspondiente necesidad de enseñanza especialmente creada como resultado de la discapacidad.

El comité ARD determinará si el estudiante que tiene disgrafía es elegible en virtud de la Ley IDEA como estudiante con una discapacidad específica del aprendizaje. El estudiante es elegible para recibir servicios en virtud de la Ley IDEA si tiene disgrafía y, debido a la disgrafía, necesita servicios de educación especial. La carta con fecha 23 de octubre de 2015 de la Oficina de Educación Especial y Servicios de Rehabilitación (OSERS) ("*Dyslexia Guidance. Dear Colleague Letter*" [Orientación sobre dislexia. Carta destinada a colegas]) establece que la dislexia, la discalculia y la disgrafía son afecciones que podrían hacer que un niño reúna los requisitos como un niño con una discapacidad específica del aprendizaje en virtud de la Ley IDEA. La carta afirma además que no hay nada en la Ley IDEA que prohíba el uso de los términos dislexia, discalculia y disgrafia en la evaluación amparada por la Ley IDEA, las determinaciones de elegibilidad o los documentos del IEP. Para obtener más información, visite https://sites.ed.gov/idea/idea-files/osep-dear-colleague-letter-on-ideaiep-terms/.

Una vez que se haya identificado la disgrafía como la discapacidad elegible en virtud de la Ley IDEA, el comité ARD debe tomar una decisión con respecto a la manera más adecuada de atender al estudiante. Si se determina que el estudiante con disgrafía es elegible para recibir educación especial, el IEP del estudiante debe incluir enseñanza de escritura adecuada, que podría incluir enseñanza por parte de un proveedor de servicios relacionados.

Si se identifica al estudiante con disgrafía, pero el comité ARD determina que no es elegible para recibir educación especial y servicios relacionados (porque el estudiante no necesita enseñanza especialmente creada), entonces el estudiante puede ser elegible para recibir adaptaciones y servicios adecuados en virtud de la Sección 504.

Un estudiante que no es elegible de conformidad con la Ley IDEA, pero que se identifica con disgrafía a través del proceso FIIE, no debe ser remitido para una segunda evaluación en virtud de la Sección 504. En cambio, el comité de la Sección 504 utilizará la FIIE y decidirá la elegibilidad amparada por la Sección 504 según sea necesario.

Para estudiantes elegibles de conformidad con la Sección 504, un comité de la Sección 504 desarrollará el plan de la Sección 504 del estudiante, que debe incluir adaptaciones educativas apropiadas para satisfacer las necesidades individuales del estudiante.

Enseñanza para estudiantes con disgrafía

> *"... Si se imparte bien, la enseñanza temprana de escritura a mano mejora la escritura de los estudiantes. No solo su legibilidad, sino también su cantidad y calidad". (pág. 49)*
>
> —S. Graham, "Want to Improve Children's Writing? Don't Neglect Their Handwriting" [¿Quiere mejorar la escritura de los niños? No descuide su escritura a mano], *American Educator*, 2010.

Graham y sus colegas describen dos razones para enseñar escritura a mano de forma eficaz. La primera razón es lo que llaman efecto de presentación. Las investigaciones demuestran que, en general, la evaluación que hace un lector de la calidad de una composición está influenciada por la claridad con la que está escrita (Graham, Harris y Hebert, 2011). La segunda razón que dan los científicos educativos para enseñar eficazmente la escritura a mano se llama efecto del escritor.

Las investigaciones demuestran que las dificultades de escritura a mano interfieren con otros procesos de escritura, tales como la expresión de ideas y la organización. De hecho, un metaanálisis del año 2016 mostró que la enseñanza de escritura a mano mejoró la fluidez, la cantidad y la calidad de la escritura de los estudiantes. Las conclusiones de este informe de investigación fueron impresionantes. Mostraron efectos moderados en la fluidez de la escritura y efectos muy grandes en la cantidad de palabras que escribieron los estudiantes y la calidad de sus composiciones (Santangelo y 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 formados en escritura a mano lograron mayores avances que sus compañeros que no recibieron enseñanza de escritura a mano en la calidad de su escritura, cuánto escribieron y la fluidez en la escritura (pág. 226).*
>
> —Santangelo y Graham, "A Comprehensive Meta-Analysis of Handwriting Instruction" [Un metaanálisis integral de la enseñanza de escritura a mano], 2016.

Apoyo a estudiantes que tienen dificultades con la escritura a mano

Entre el 10 % y el 30 % de los estudiantes tienen dificultades con la escritura a mano. Las dificultades tempranas en esta área se correlacionan de manera significativa con un desempeño más deficiente en las tareas de composición. Los siguientes son elementos de base científica para una enseñanza eficaz de escritura a mano.

Estos elementos, que se aplican tanto a la escritura a mano manuscrita como a la escritura a mano cursiva, no necesariamente se aplican a toda una clase, sino que pueden usarse para apoyar los métodos educativos impartidos en grupos pequeños con estudiantes cuya caligrafía es ilegible o poco fluida.

- Muestre a los estudiantes cómo sostener un lápiz.
- Modele la formación de letras eficiente y legible.
- Brinde varias oportunidades para que los estudiantes practiquen una formación de letras eficaz.
- Utilice apoyos educativos (*scaffolds*), tales como letras con flechas numeradas que muestren el orden y la dirección de los trazos.
- Haga que los estudiantes practiquen escribir letras de memoria.
- Brinde prácticas de fluidez en la escritura a mano para desarrollar la automaticidad de los estudiantes.
- Practique la escritura a mano en sesiones cortas.

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

Algunos estudiantes que tienen dificultades con la escritura a mano pueden en realidad experimentar disgrafía. La disgrafía puede manifestarse sola o con dislexia. Una valoración de determinación de disgrafía, en lo que se refiere a la dislexia, es importante con el fin de establecer si los niños necesitan enseñanza explícita y sistemática adicional solamente en escritura a mano; escritura y deletreo; o escritura a mano, deletreo y expresión escrita junto con lectura y decodificación de palabras (IDA, 2012).

La sección 38.003(b) del Código de Educación de Texas [TEC §38.003(b)] establece que "de conformidad con el programa aprobado por la Junta Estatal de Educación, la junta directiva de cada distrito escolar ofrecerá el tratamiento de cualquier estudiante que se determine que tiene dislexia o un trastorno relacionado".

Si bien es importante que los estudiantes con disgrafía reciban elementos de base científica respecto a enseñanza de escritura a mano, deletreo y lenguaje escrito como parte del plan de estudios básico, para aquellos estudiantes que requieren apoyo y servicios adicionales para la disgrafía, las decisiones en materia de enseñanza deben tomarse por parte de un comité (ya sea Sección 504 o ARD) que tenga conocimientos sobre los elementos educativos y la impartición de enseñanza que sea coherente con la práctica de base científica.

Escritura a mano

Los elementos de base científica para la enseñanza eficaz de escritura a mano, como se indicó anteriormente para todos los estudiantes, son los mismos para los estudiantes con disgrafía. Sin embargo, es posible que sea necesario ajustar la intensidad, la frecuencia y la impartición de la enseñanza para satisfacer las necesidades específicas de los estudiantes, según lo determine el comité de la Sección 504 o el comité ARD. La figura 5.4 a continuación brinda una jerarquía de enseñanza respecto a la escritura a mano como referencia para prácticas recomendadas:

Figura 5.4. Jerarquía de enseñanza de escritura a mano

Postura	También conocida como "Mira nuestra escritura" (WOW). • Los pies están apoyados en el suelo • La espalda está recta • La hoja de papel está inclinada de modo que el borde de la hoja quede paralela al brazo que escribe • Hoja de papel afianzada con la mano que no escribe • Sujeción del lápiz y posición correcta
Sujeción	Sujeción normal de trípode con el lápiz apoyado en la primera articulación del dedo medio y los dedos pulgar e índice sosteniendo el lápiz en su lugar en un ángulo de 45°.
Formación de letras	Énfasis asignado en el siguiente orden: • Forma • Proporción • Tamaño • Ritmo y fluidez • Inclinación
Secuencia	• Primero las letras minúsculas: mayúsculas según sea necesario comenzando con las primeras letras del nombre del estudiante • Manuscrita: agrupación por formación de trazos • Cursiva: agrupación por trazo de aproximación inicial • Letras • Sílabas • Palabras • Frases • Oraciones • Párrafos

Deletreo

La escritura a mano apoya el deletreo, un proceso complejo de traducción de un fonema (sonido hablado) al grafema correspondiente (representación ortográfica) con el fin de generar un texto escrito para expresar una idea. La ortografía son los patrones y reglas del deletreo escrito en un idioma determinado. Se debe enseñar a los estudiantes la regularidad e irregularidad de los patrones ortográficos de un idioma de manera explícita y sistemática. La enseñanza debe integrarse con el conocimiento de la fonología y de símbolos y sonidos relacionados.

Debido a que el deletreo se basa en el significado y recurre a los aspectos fonológicos, ortográficos y morfológicos de las palabras, los estudiantes se beneficiarán de una enseñanza sistemática y explícita basada en los siguientes principios rectores:

- Correspondencia entre fonemas y grafemas.
- Patrones de orden y secuencia de letras, o convenciones ortográficas:
  - Tipos de sílabas
  - Reglas ortográficas
  - Palabras irregulares
- Posición de un fonema o grafema en una palabra.
- Significado (morfología) y parte del habla.
- Idioma de origen (Moats, 2005).

Escritura

Una posible consecuencia secundaria de la disgrafía es la dificultad para que los estudiantes se expresen en textos escritos. Esta dificultad puede atribuirse a déficits en la escritura a mano, el deletreo, el procesamiento del lenguaje o la integración de cada una de esas destrezas. En el capítulo 4 de este *Manual*, se cita a Moats y Dakin (2008) afirmando lo siguiente:

> *La capacidad de componer y transcribir inglés convencional con exactitud, fluidez y claridad de expresión se conoce como destrezas básicas de escritura. La escritura depende de muchas destrezas y procesos del lenguaje y, a menudo, es incluso más problemática para los niños que la lectura. La escritura es una disciplina lingüística con muchos componentes de destrezas que deben enseñarse de manera directa. Debido a que la escritura exige el uso de diferentes destrezas al mismo tiempo, tales como la generación del lenguaje, el deletreo, la escritura a mano y el uso de mayúsculas y puntuación, impone una demanda significativa sobre la memoria operativa y la atención. Así, un estudiante puede demostrar dominio de estas destrezas individuales, pero cuando se le pide que las integre todas a la vez, el dominio de una destreza individual, como la escritura a mano, se deteriora con frecuencia. Para escribir bajo demanda, un estudiante debe haber dominado, hasta el punto de volverse automática, cada destreza involucrada (p. 55).*

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

Impartición de la intervención

La manera en que se imparte el contenido debe ser coherente con los principios de intervención eficaz para estudiantes con disgrafía, incluyendo lo siguiente:

Simultánea y multisensorial (VACT). "La enseñanza se imparte mediante todas las vías de aprendizaje del cerebro (visual, auditiva, cinestésica, táctil) de manera simultánea para mejorar la memoria y el aprendizaje" (Birsh, 2018, pág. 19). "Los niños participan activamente en el aprendizaje de conceptos lingüísticos y otro tipo de información, a menudo utilizando sus manos, brazos, boca, ojos y todo el cuerpo mientras aprenden" (Moats y Dakin, 2008, pág. 58).

Sistemática y acumulativa. "La enseñanza del 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 avanzar de forma metódica hacia material más difícil. Cada paso también debe basarse en [elementos] ya aprendidos. Los conceptos enseñados deben revisarse sistemáticamente para fortalecer la memoria" (Birsh, 2018, pág. 19).

Enseñanza explícita. "La enseñanza explícita es explicada y demostrada por el maestro en un lenguaje y concepto de texto impreso a la vez, en lugar de dejarse al descubrimiento mediante encuentros incidentales con la información. Los lectores deficientes no aprenden que el texto impreso representa el habla simplemente a partir de la exposición a libros o dichos textos" (Moats y Dakin, 2008, pág. 58). La enseñanza explícita es "un enfoque que implica enseñanza directa: el maestro demuestra la tarea y brinda práctica guiada con retroalimentación correctiva inmediata antes de que el estudiante intente realizar la tarea de forma independiente" (Mather y Wendling, 2012, pág. 326).

Docencia diagnóstica hacia la automaticidad. "El maestro debe ser experto en la docencia prescriptiva o individualizada. El plan de docencia se basa en una valoración cuidadosa [y continua] de las necesidades de la persona. El contenido presentado debe dominarse hasta el grado de automaticidad" (Birsh, 2018, pág. 27). "Estos conocimientos del maestro son esenciales para orientar el contenido y el énfasis de la enseñanza para cada estudiante" (Moats y Dakin, 2008, pág. 58). "Cuando una destreza de lectura se vuelve automática (acceso directo sin percepción consciente), se realiza rápidamente de manera eficiente" (Berninger y Wolf, 2009, pág. 70).

Fuentes de componentes fundamentales de base empírica e impartición de enseñanza para personas con disgrafía

Berninger, V.W., Rutberg, J.E., Abbott, R.D., García, N., Anderson-Youngstrom, M., Brooks, A. y Fulton, C. (2006). "*Tier 1 and tier 2 early intervention for handwriting and composing*" [Intervención temprana de niveles 1 y 2 para escritura a mano y composición]. *Journal of School Psychology*, *44*(1), 3-30.

Berninger, V.W. y Wolf, B. (2009). *Teaching students with dyslexia and dysgraphia: Lessons from teaching and science* [Docencia para estudiantes con dislexia y disgrafía: lecciones desde la docencia y las ciencias]. 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. y Graham, S. (1997). "*Treatment of handwriting problems in beginning writers: Transfer from handwriting to composition*" [Tratamiento de problemas de escritura a mano en escritores principiantes: pasar de la escritura a mano a la composición]. *Journal of Educational Psychology*, *89*(4), 652-666.

Birsh, J.R. (2018). Vínculo entre la investigación y la práctica En J.R. Birsh, *Multisensory teaching of basic language skills* [Docencia multisensorial de destrezas lingüísticas básicas]. (4.° ed., págs. 1-24). Baltimore, MD: Paul H. Brookes Publishing.

Denton, P.L., Cope, S. y Moser, C. (2006). "*The effects of sensorimotor-based intervention versus therapeutic practice on improving handwriting performance in 6- to 11-year-old children*" [Los efectos de la intervención sensoriomotriz versus la práctica terapéutica para mejorar el desempeño en escritura a mano en niños de 6 a 11 años]. *American Journal of Occupational Therapy*, *60*(1), 16-27.

Graham, S., Harris, K.R. y Fink, B. (diciembre de 2000). "*Is handwriting causally related to learning to write? Treatment of handwriting problems in beginning writers*" [¿La escritura a mano está relacionada causalmente con aprender a escribir? Tratamiento de problemas de escritura a mano en escritores principiantes]. *Journal of Educational Psychology*, *92*(4), 620-633.

Graham, S. (2010). "*Want to Improve Children's Writing? Don't Neglect Their Handwriting*" [¿Quiere mejorar la escritura de los niños? No descuide su escritura a mano]. *American Educator*. Obtenido de http://www.aft.org/sites/default/files/periodicals/graham.pdf.

Graham, S., McKeown, D., Kiuhara, S. y Harris, K.R. (2012). "*A meta-analysis of writing instruction for students in elementary grades*" [Un metaanálisis de la enseñanza de escritura para estudiantes de primaria]. *Journal of Educational Psychology*, *104*(4), 879-896.

Graham, S. y Weintrub, N. (1996). "*A review of handwriting research: Progress and prospects from 1980 to 1994*" [Una revisión de la investigación sobre escritura a mano: avances y perspectivas de 1980 a 1994]. *Educational Psychology Review*, *8*(1), 7-87.

Asociación Internacional de Dislexia. (2012). "*Understanding dysgraphia*" [Compresión de la disgrafía].

Obtenido de https://dyslexiaida.org/understanding-dysgraphia/.

Mather, N. y Wendling, B.J. (2012). *Essentials of dyslexia assessment and intervention* [Fundamentos de la valoración e intervención para la dislexia]. Hoboken, NJ: John Wiley & Sons.

Moats, L.C. y Dakin, K.E. (2008). *Basic facts about dyslexia and other reading problems* [Datos básicos sobre la dislexia y otros problemas de lectura]. Baltimore, MD: Asociación Internacional de Dislexia.

Santangelo, T. y Graham, S. (junio de 2016). "*A comprehensive meta-analysis of handwriting instruction*" [Un metaanálisis integral de la enseñanza de escritura a mano], *Educational Psychology Review*, *28*(2), 225-265.

Adaptaciones educativas para el estudiante con disgrafía

Al recibir enseñanza basada en los elementos descritos en este capítulo, un estudiante con disgrafía está mejor dotado para satisfacer las demandas de enseñanza de su grado escolar o curso. Además de la enseñanza específica, las adaptaciones brindan al estudiante con disgrafía un acceso eficaz y equitativo a la enseñanza de su grado escolar o curso en el salón de clases de educación general. **Las adaptaciones no son una solución única para todos; más bien, el impacto de la disgrafía en cada estudiante individual determina las adaptaciones.**

Al considerar adaptaciones para el estudiante con disgrafía, tenga en cuenta lo siguiente:

- El ritmo de generación de producción escrita.
- El volumen de la producción a generar.
- La complejidad de la tarea de escritura.
- Las herramientas utilizadas para generar la producción escrita.
- El formato del producto (Texas Scottish Rite Hospital for Children, 2018, pág. 5).

A continuación, se indican ejemplos de adaptaciones razonables en el salón de clases para un estudiante con disgrafía en función de las consideraciones anteriores:

- Permita más tiempo a las tareas escritas, tales como toma de notas, copiado y exámenes.
- Reduzca los requisitos de duración de las tareas escritas.
- Brinde copias de notas o asigne un compañero de toma de notas para ayudar a completar la información faltante.
- Permita que el estudiante grabe en audio tareas importantes y/o tome exámenes orales.
- Ayude al estudiante a desarrollar pasos lógicos para finalizar una tarea de escritura en lugar de hacerlo todo a la vez.
- Permita el uso de tecnología (por ejemplo, software de conversión de voz a texto, etc.).
- Permita que el estudiante use cursiva o manuscrita, la que sea más legible y eficiente.
- Permita que el estudiante use papel milimetrado para matemáticas o voltee el papel rayado de costado para ayudar a alinear columnas de números.
- Ofrezca una alternativa a un proyecto escrito, tal como un informe oral, una presentación escénica o un proyecto de medios visuales.

Las adaptaciones son cambios en materiales, acciones o técnicas, incluyendo el uso de tecnología, que permiten a los estudiantes con discapacidades participar de manera significativa en la enseñanza de su grado escolar o curso. El empleo de adaptaciones tiene lugar principalmente durante la enseñanza en el salón de clases, ya que los educadores se valen de diversas estrategias educativas para satisfacer las necesidades de cada estudiante. Es posible que estudiante necesite una adaptación solo de manera temporal mientras aprenda una nueva destreza, o quizás un estudiante pueda necesitar la adaptación durante todo el año escolar o varios años, incluso después de la graduación.

Las decisiones sobre qué adaptaciones utilizar son muy individualizadas y deben ser tomadas para cada estudiante por parte de su comité ARD o de su comité de la Sección 504, según corresponda. Los

estudiantes pueden y deben desempeñar un papel importante en la elección y utilización de adaptaciones. Los estudiantes necesitan saber qué adaptaciones son posibles y luego, en función del conocimiento de sus fortalezas y limitaciones personales, seleccionan y ensayan adaptaciones que podrían resultarles útiles. Mientras más aportes tengan los estudiantes sobre sus propias elecciones de adaptaciones, más probable será que utilicen y se beneficien de estas.

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

Con el fin de tomar decisiones sobre adaptaciones para los estudiantes, los educadores deben tener conocimientos de los exámenes de conocimientos y habilidades esenciales de Texas (TEKS) y cómo se desempeña un estudiante en relación con estos. Los educadores también deben recopilar y analizar datos relacionados con el uso y la eficacia de las adaptaciones (por ejemplo, puntuaciones de tareas y/o exámenes con y sin adaptaciones, informes de observaciones de padres y maestros) con el fin de que se puedan tomar decisiones educativas fundamentadas para cada estudiante. Al analizar los datos, un educador puede decidir si la adaptación se vuelve inadecuada o innecesaria con el tiempo debido a las necesidades cambiantes del estudiante. Asimismo, los datos pueden confirmar al educador que el estudiante todavía tiene dificultades en determinadas áreas y debería seguir utilizando la adaptación.

Para obtener más información sobre adaptaciones, consulte "At a Glance: Classroom Accommodations for Dysgraphia" [De un vistazo: adaptaciones en el salón de clases para disgrafía], disponible en https://www.understood.org/en/articles/at-a-glance-classroom-accommodations-for-dysgraphia.

Herramientas tecnológicas

Existen muchos recursos tecnológicos para ayudar a un estudiante con disgrafía. La herramienta en línea "*Technology Integration for Students with Dyslexia*" [Integración de tecnología para estudiantes con dislexia] (sección 38.0031 del Código de Educación de Texas [TEC §38.0031]) es un recurso desarrollado para apoyar a los distritos escolares y las escuelas autónomas en la toma de decisiones educativas con respecto a la tecnología que benefician a los estudiantes con dislexia y trastornos relacionados. Para obtener más información y consultar esta fuente, visite Dyslexia and Related Disorders | Texas Education Agency [Dislexia y trastornos relacionados | Agencia de Educación de Texas].