

MANUAL SOBRE LA DISLEXIA

INFORMACIÓN PARA CUIDADORES,
EDUCADORES Y ESTUDIANTES



JUNTA DE EDUCACIÓN DEL ESTADO DE ILLINOIS
DEPARTAMENTO DE EDUCACIÓN ESPECIAL
EN COLABORACIÓN CON EL
PROYECTO DE APOYO A LAS DISCAPACIDADES
ESPECÍFICAS DEL APRENDIZAJE DE ILLINOIS - 2024

Finalidad y uso

Objetivo

El propósito de este manual es proporcionar información y orientación a los profesionales de la educación, directores de escuelas, familias, tutores y los propios estudiantes sobre el tema de la dislexia. Según 105 ILCS 5/2 - 3.161, el manual deberá incluir, pero no se limitará a:

- (1) Directrices para maestros y padres o tutores sobre cómo identificar los signos de dislexia;
- (2) Una descripción de las estrategias educativas que han demostrado mejorar el rendimiento académico de los alumnos con dislexia; y
- (3) Una descripción de los recursos y servicios disponibles para los alumnos con dislexia, los padres o tutores de alumnos con dislexia y los maestros.

Además, se espera que este manual sea utilizado por las escuelas para diseñar o revisar su aprendizaje profesional, prácticas instructivas y procesos relacionados con la atención eficaz de los estudiantes con dislexia y otros trastornos relacionados. Además, este manual aborda las necesidades socioemocionales de los niños y adolescentes con dislexia y de aquellos que tienen dificultades para aprender a leer. Al educar y empoderar a todas las partes interesadas con información y recursos, la intención general es explicar la dislexia, fortalecer la prestación de servicios y aumentar la probabilidad de obtener resultados positivos.

Uso del manual y conexión con el kit de herramientas para la dislexia

Este manual es un documento informativo. Salvo cuando se establecen claramente los requisitos legales, el manual comparte información y recursos en lugar de obligar a tomar medidas. El manual contiene siete capítulos que pueden leerse cronológicamente o pueden usarse individualmente para acceder a información específica para distintos grupos de partes interesadas (por ejemplo, escuelas, familias, etc.). Cada capítulo está dividido por títulos y contiene vocabulario que se define al final del manual en un glosario. Cada capítulo también va seguido de una sección *de Exploración ampliada* que contiene enlaces integrales a recursos/citas adicionales que respaldan el contenido del capítulo y brindan información más detallada sobre el tema. Además, los capítulos concluyen con una sección *Puente a la Práctica* que busca conectar la investigación discutida a lo largo de los capítulos con aplicaciones prácticas en el salón.

Los usuarios del manual pueden considerar utilizar este manual solo o junto con el Kit de herramientas para la dislexia, que es una colección en constante evolución de recursos adicionales a los que se puede acceder a través de www.sldsupports.org sitio web. Dentro del kit de herramientas, se pueden encontrar sitios web, libros, videos y otros recursos, como podcasts, que complementan el Manual de dislexia de Illinois. Los equipos escolares o los grupos de padres pueden usar el manual y el conjunto de herramientas que lo acompaña para guiar los debates sobre los estudiantes con dislexia y afecciones relacionadas con la intención de comprender mejor sus desafíos y necesidades, así como los derechos que les corresponden.

A continuación se muestra la edición revisada del *Manual de dislexia* (2024) creado por el Proyecto de apoyo SLD en nombre de la Junta de Educación del Estado de Illinois (ISBE), de conformidad con la Ley Pública 100-0617. El Área de Educación Especial del Este de Illinois (EIASE) y el Departamento de Educación Especial de la Universidad del Este de Illinois (EIU) actúan como socios de la subvención y están contratados por ISBE para completar este trabajo que fue financiado por la subvención federal IDEA Parte B.

Lectura del Manual sobre la Dislexia de Illinois

El Manual de Dislexia de IL contiene 7 capítulos que pueden leerse cronológicamente o utilizarse individualmente para acceder a información específica para diversos grupos de interés. A continuación, encontrará más detalles sobre el contenido de cada capítulo.

Si desea saber más sobre...		Lea el:
• El estado actual de la lectura en IL • El Plan Integral de Alfabetización • Leyes relativas a la dislexia	→	Capítulo 1: Antecedentes
• Definición de la dislexia y características comunes • Causas y efectos de la dislexia • La dislexia y los estudiantes de diversos orígenes	→	Capítulo 2: Comprendiendo la dislexia
• Cómo aprende el cerebro a leer • Imágenes cerebrales y dislexia • Desarrollo de la lectura basado en la ciencia	→	Capítulo 3: Cómo ocurre la lectura
• Signos tempranos de dislexia • Qué pueden hacer los cuidadores para ayudar en casa • Cómo solicitar apoyo en la escuela	→	Capítulo 4: Para los cuidadores
• El papel de la RtI y el MTSS para estudiantes con dislexia • Detección y evaluación • Intervenciones para apoyar a estudiantes con dislexia	→	Capítulo 5: Identificación en la escuela
• Componentes de una instrucción de alfabetización eficaz • Alfabetización estructurada • Ayudar a los estudiantes con dislexia a acceder al currículo	→	Capítulo 6: Orientación para el persona escolar: Investigación
• La alfabetización estructurada en acción en todos los grados • Pautas para la instrucción de intervención • Ejemplos de transición de la evaluación a la intervención	→	Capítulo 7: Orientación para el persona escolar: Implementación

Tabla de contenido

Finalidad y uso	2
Objetivo	2
Uso del manual y conexión con el kit de herramientas para la dislexia	2
Tabla de contenido	4
Agradecimientos: Miembros del grupo asesor y sus afiliaciones.....	10
Agradecimientos especiales	11
CAPÍTULO 1: ANTECEDENTES	12
Introducción.....	12
Orientación específica del estado relacionada con la dislexia.....	12
Conexión con el Plan Integral de Alfabetización de IL	12
Leyes federales relacionadas con la dislexia	12
ADA	13
IDEA	13
Sección 504 de la Ley de Rehabilitación de 1973	13
Ley de éxito para todos los estudiantes.....	14
Revisiones de esta edición	14
Puente a la práctica	15
Exploración ampliada: recursos vinculados.....	15
Preguntas para discusión	15
CAPÍTULO 2: COMPRENDIENDO LA DISLEXIA	16
¿Qué es la dislexia?.....	16
Predominio	16
Características de la dislexia	17
Preescolar	18
Kínder y el primer grado	18
Segundo Grado y Tercer Grado.....	19
Cuarto grado a sexto grado	19
Escuela secundaria y preparatoria.....	19
Escribiendo	20
Matemáticas	20
Áreas de contenido.....	21
Educación postsecundaria	22
Causas de la dislexia	23
Efectos de la dislexia.....	23
El impacto de la dislexia.....	24

Condiciones comórbidas que pueden afectar el aprendizaje	24
TDAH	24
Trastorno del procesamiento auditivo central.....	25
Trastorno del desarrollo del lenguaje	25
Discalculia	25
Disgrafía	26
Dispraxia	26
Trastornos del funcionamiento ejecutivo	26
Dislexia y estudiantes multilingües.....	26
Estudiantes multilingües y dislexia	27
Evaluación de estudiantes multilingües.....	27
Identificación de la dislexia en estudiantes multilingües	28
Características universales de la dislexia en todos los idiomas	29
Cómo los distritos pueden apoyar a los MLL con dislexia	29
Dislexia y hablantes bidialectales	31
Dislexia y estudiantes doblemente excepcionales (2.ª edición).....	36
El impacto socioemocional de la dislexia	38
Comportamientos internalizados	38
Mala autoimagen.....	38
Ansiedad	38
Depresión.....	39
Comportamientos externalizados.....	39
Evitar tareas	39
Enojo	40
Neurodiversidad y dislexia	41
Conceptos erróneos comunes sobre la dislexia	41
LA DISLEXIA NO EXISTE.....	41
LA DISLEXIA ES POCO COMÚN.	41
LAS PERSONAS INTELIGENTES NO PUEDEN SER DISLÉXICAS NI TENER PROBLEMAS DE APRENDIZAJE.	42
LA DISLEXIA SE PUEDE SUPERAR CON LA EDAD.....	42
LA DISLEXIA ES UNA CONDICIÓN EN LA QUE UN INDIVIDUO INVIERTE NÚMEROS Y/O LETRAS.....	42
TODO NIÑO QUE TIENE DIFICULTADES CON LA LECTURA ES DISLÉXICO.	42
LOS NIÑOS Y ADOLESCENTES PUEDEN “PONERSE AL DÍA” SI SE LES DA EL TIEMPO SUFICIENTE.	43
LOS NIÑOS Y ADOLESCENTES CON DISLEXIA SON PEREZOSOS O DESMOTIVADOS.....	43
LA DISLEXIA SÓLO AFECTA A PERSONAS QUE HABLAN INGLÉS.....	43
LOS NIÑOS Y ADOLESCENTES DISLÉXICOS NUNCA LEERÁN BIEN, POR LO QUE ES MEJOR ENSEÑARLES A COMPENSAR.....	43

TODOS LOS ESTUDIANTES CON DISLEXIA DEMUESTRAN LOS MISMOS PROBLEMAS CON LA LECTURA.	43
LAS ESCUELAS Y LOS DISTRITOS ESCOLARES NO PUEDEN UTILIZAR EL TÉRMINO “DISLEXIA”	43
LAS ESCUELAS NO SON RESPONSABLES DE IDENTIFICAR A LOS NIÑOS Y ADOLESCENTES CON DISLEXIA.	44
TODOS LOS NIÑOS Y ADOLESCENTES IDENTIFICADOS CON DISLEXIA CALIFICARÁN PARA RECIBIR EDUCACIÓN ESPECIAL.....	44
LA DISLEXIA ES UN PROBLEMA OCULAR.	44
Puente a la práctica	45
Exploración ampliada: recursos vinculados.....	45
Preguntas para discusión.....	45
CAPÍTULO 3: CÓMO SE LEE	46
Cómo aprende el cerebro a leer	46
La clave para la lectura	47
Lo que revelan las imágenes cerebrales sobre los estudiantes con dislexia	47
Cómo las prácticas instruccionales impactan el desarrollo de la lectura	48
Desarrollo de la lectura basado en la ciencia	49
¿Cómo se relaciona esto con la dislexia?	51
Puente a la práctica	52
Exploración ampliada: recursos vinculados.....	52
Preguntas para discusión.....	52
CAPÍTULO 4: PARA CUIDADORES - APOYO A NIÑOS Y ADOLESCENTES CON DISLEXIA.....	53
Por dónde empezar	53
Conciencia de los primeros signos.....	53
Desarrollar una buena base para la lectura.....	53
Empoderar a un niño con dislexia	55
Qué pueden hacer los padres y cuidadores en casa para ayudar	56
Apoyando las necesidades emocionales de un niño	57
Cómo hablar con el maestro de un niño sobre las preocupaciones relacionadas con la dislexia	59
Detección, evaluación y valoración	61
Solicitando apoyo escolar	61
Calificación para educación especial y servicios relacionados	62
Transición: Más allá de la escuela secundaria	66
Puente a la práctica	68
Exploración ampliada: recursos vinculados.....	68
Preguntas para discusión.....	68
CAPÍTULO 5: IDENTIFICACIÓN ESCOLAR Y SISTEMAS DE PRESTACIÓN DE SERVICIOS PARA ESTUDIANTES CON DISLEXIA	69
El papel de la RtI y el MTSS.....	69

Evaluación	71
Evaluación universal de alfabetización temprana	73
Evaluación para estudiantes mayores	75
Detección y evaluación de estudiantes multilingües.....	76
Detección y evaluación de estudiantes bidialectales	79
Evaluaciones de alfabetización diagnóstica	81
De la evaluación a la intervención	82
Monitoreo del progreso.....	82
Modelo de resolución de problemas.....	83
Asignación de recursos por niveles	84
Intervenciones para apoyar a los estudiantes con características de dislexia.....	86
Intervención eficaz en la educación primaria	87
Intervención secundaria eficaz	88
Dislexia y elegibilidad para educación especial	89
Puente a la práctica	92
Exploración ampliada: recursos vinculados	92
Preguntas para discusión	92
CAPÍTULO 6: ORIENTACIÓN PARA EDUCADORES, ADMINISTRADORES Y OTRO PERSONAL ESCOLAR QUE APOYA A ESTUDIANTES CON DISLEXIA: RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN	93
Usando la evidencia.....	93
Precauciones relacionadas con la evidencia.....	95
Componentes de una instrucción de alfabetización eficaz	97
Figura 9	97
Enfoque de alfabetización estructurada	98
Intervenciones y programas	105
Dislexia y escritura	106
Tratamientos para la dislexia y otros enfoques que no están respaldados por la investigación	107
Alojamientos.....	108
Modificaciones	110
Tecnología de asistencia	110
IDEA y tecnología de asistencia	111
Tecnología de asistencia y la Sección 504 de la Ley de Rehabilitación	112
Materiales Educativos Accesibles (AEM)	112
Diseño Universal para el Aprendizaje o Tecnología de Asistencia	113
Consideración y toma de decisiones sobre tecnología de asistencia	113
Documentación de AT en el IEP	114

Recursos disponibles para educadores de Illinois	115
El papel de los profesionales de servicios relacionados	115
El papel de los logopedas	115
El papel del trabajador social.....	118
Puente a la práctica	120
Exploración ampliada: recursos vinculados	120
Preguntas para discusión	120
CAPÍTULO 7: ORIENTACIÓN PARA EDUCADORES, ADMINISTRADORES Y OTRO PERSONAL ESCOLAR QUE APOYA A ESTUDIANTES CON DISLEXIA: IMPLEMENTACIÓN EN ACCIÓN	121
La jerarquía instruccional	121
Estudiantes en la Fase de Adquisición del Aprendizaje	122
Estudiantes en la fase de fluidez del aprendizaje	122
Estudiantes en las fases de generalización y adaptación	123
Prácticas basadas en evidencia en el entorno de nivel 1.....	124
Instrucción explícita y sistemática	124
Lenguaje oral/oralidad.....	125
Conciencia fonológica	126
Reconocimiento de palabras	127
Fluidez.....	129
Vocabulario	131
Comprensión.....	133
Escribiendo	135
Intervención de alfabetización estructurada en acción.....	138
Uso de la evaluación para guiar la instrucción	138
Pautas para la instrucción de intervención.....	138
Currículo de intervención y programas de instrucción.....	138
Instrucción	138
Retroalimentación inmediata, específica, afirmativa y correctiva.....	139
De la evaluación a la intervención en K-2do grado	140
Cribado.....	141
De la evaluación a la intervención en 3º a 12º grado.....	155
Evaluación de referencia	156
Fluidez de lectura oral.....	157
Evaluaciones diagnósticas.....	160
Escuela secundaria.....	161
Intervención.....	162

Habilidades fundamentales	162
Lectura de palabras multi silábicas	163
Desarrollo de la fluidez	163
Prácticas de desarrollo de la comprensión	163
Escribiendo	163
Monitoreo del progreso.....	166
Monitoreo e intensificación.....	169
Más sobre estudiantes de secundaria y preparatoria	171
Comportamiento(s) del lector	171
Crear confianza y respeto	172
Reconocer sus sentimientos y brindar oportunidades para la gestión	172
Conjunto de objetivos.....	172
Servicios de transición para estudiantes con dislexia con IEP y 504	173
Puente a la práctica	175
Exploración ampliada: recursos vinculados.....	175
Preguntas para discusión.....	175
Pensando en el futuro	176
Puente a la práctica: escenarios con respuestas	177
Capítulo 1: Antecedentes	177
Capítulo 2: Comprensión de la dislexia	178
Capítulo 3: Cómo se produce la lectura.....	179
Capítulo 4: Para cuidadores: Apoyo a niños y adolescentes con dislexia.....	180
Capítulo 5: Identificación y sistemas de prestación de servicios basados en la escuela para.....	181
Capítulo 6: Para educadores, administradores y otro personal escolar Apoyo a estudiantes con dislexia: resultados de la investigación	182
Capítulo 7: Para educadores, administradores y otro personal escolar Apoyo a estudiantes con dislexia: Implementación en acción	183
Referencias	184
Glosario.....	195

Agradecimientos: Miembros del grupo asesor y sus afiliaciones

Dr. Dimitris Anastasiou, PhD

Profesor – Southern Illinois University
Carbondale, Escuela de educación, Programa de
educación especial

Anne Brewster, MA, I-CALP

Director – Children’s Dyslexia Center of
Springfield
Miembro de la junta–The Reading League
Illinois

Louise Dechovitz

Padre de familia
Cofundador – Illinois Early Literacy Coalition
Lider del equipo, Equipo de defensores de
padres y familias
Evidence Advocacy Center

Jessica Handy

Director ejecutivo – Stand for Children Illinois

Dr. Katie Havercroft, PhD

Profesor – Eastern Illinois University
Departamento de educacion especial
Illinois SLD Socio de subvención del proyecto de
apoyo

Dr. Melissa Jones-Bromenshenkel, PhD

Handbook Chair
Profesor – Eastern Illinois University
Departamento de educación especial
Illinois SLD Socio de subvención del proyecto de
apoyo

Meredith Paige Kroot

Cofundador – CPS Family Dyslexia Collaborative

Amy Magers, SSP, EdM

Especialista del región – Illinois SLD proyecto de
apoyo
LETRS facilitadora

Tom Parton, MS CCC-SLP/L

Patólogo del habla y el lenguaje
Presidente – Everyone Reading Illinois

Dr. Courtney Ratliff, EdD, LPC, NCSP

Cofundador – Presidente de Science of Reading
Illinois

Jessica Rodriguez, MEd

Handbook Co-Chair
Early Writing Specialist – Illinois SLD Support
Project
LETRS Facilitador

Shira Schwartz, MEd

Padre de familia
Miembro de la junta – Everyone Reading Illinois
SLANT Especialista certificada en lectura

Kellyn Sirach, MEd

Handbook Co-Chair
CALT Trainee Affiliate
Especialista de lectura – Illinois SLD Proyecto de
apoyo
The Reading League Illinois – Miembro de la
junta
LETRS Facilitador

Kim Tate, Instructional Coach

International Prep Academy, Champaign CUSD 4

Dr. Robin Thoma, PhD

Gerente del proyecto – Illinois SLD Proyecto de
apoyo

Melina Thompson, MS CCC-SLP/L, MA

Administracion academico

Diane Wendt Uher

Padre de familia
Defensor voluntario de la familia

Agradecimientos especiales

Las siguientes personas no formaron parte del grupo asesor formal del Manual de dislexia de Illinois; sin embargo, realizaron importantes contribuciones al documento final. Les agradecemos sinceramente su valiosa aportación y apoyo para la elaboración del documento final.

Linda Cavazos, PhD

ELLAS Consulting

Samantha Conklin, MS, ATP

Facilitador de tecnología de asistencia
Infinitec UPC-Seguín

Linda Diamond, MEd

Director ejecutivo de Evidence Advocacy Center
Support

Claude Goldenberg, PhD

Profesor de educación, Emeritus,
Stanford University

Brenda Gorman, PhD, CCC-SLP

Profesor, Ciencias de la comunicación y trastornos
Elmhurst University

Rob Horner, PhD

Evidence Advocacy Center

Chanita Jones, MEd, NBCT

Especialista regional – Illinois SLD Proyecto de
apoyo

Rebecca Lance, MSW, LSW

Trabajador social
Hyde Park Day School

Jill Rogers, EdS

Especialista en redacción de contenido – Illinois
SLD
Project

Mark Shinn, PhD

Evidence Advocacy Center

Jenn T. Skalitzky, MS, ATP

Infinitec UCP-Seguín

Shannon Smith, MEd

Técnico principal – Illinois SLD Proyecto de apoyo

CAPÍTULO 1: ANTECEDENTES

Introducción

La visión de la Junta de Educación del Estado de Illinois (ISBE) se centra en la importancia de que todos los niños y adolescentes estén equipados para hacer contribuciones significativas a la sociedad y vivir la vida a su máximo potencial. Además, la misión de ISBE es brindar a todos los niños y adolescentes condiciones de aprendizaje seguras y saludables, excelentes educadores y oportunidades equitativas mediante la práctica de la administración basada en datos de los recursos y el desarrollo de políticas, todo ello realizado en asociación con educadores, familias y partes interesadas. Por último, Illinois asume una responsabilidad urgente y colectiva de lograr la equidad educativa garantizando que todas las políticas, programas y prácticas afirmen las fortalezas que cada niño aporta dentro de sus diversos orígenes y experiencias de vida, y brindando los apoyos, programas y oportunidades educativas integrales que necesitan para tener éxito.

Orientación específica del estado relacionada con la dislexia

En julio de 2014, la Ley Pública 98 - 0705 Se convirtió en ley en el estado de Illinois.¹ Esta ley especificó que “la Junta de Educación del Estado de Illinois (ISBE) adoptará reglas que incorporen una definición internacional de dislexia” en el Código Administrativo de Illinois. A partir de enero de 2016, la ISBE adoptó la definición de dislexia proporcionada por la Asociación Internacional de Dislexia en el Título 23 del Código Administrativo de Illinois, Parte 226.125. - Trastorno específico del aprendizaje: dislexia. Los legisladores de Illinois también impulsaron otro proyecto de ley para aumentar la conciencia sobre la dislexia. El 20 de julio de 2018, el Proyecto de Ley 4369 se convirtió en ley como Ley Pública 100-0617, que exige que ISBE desarrolle, revise para obtener actualizaciones cada cuatro años y mantenga un manual que esté disponible en su sitio web de Internet para brindar pautas, estrategias educativas y una descripción de recursos y servicios para estudiantes, padres/tutores y maestros sobre el tema de la dislexia.

Conexión con el Plan Integral de Alfabetización de IL

Un área claramente descrita en el más reciente Plan Estratégico de ISBE es la de la instrucción en alfabetización de alta calidad para todos los estudiantes y la preparación relacionada para los educadores que los atienden. En 2023, Público Ley 103 - 0402 ordenó la creación de la Plan Integral de Alfabetización de Illinois que pretende servir como hoja de ruta para mejorar las habilidades de alfabetización en todo el estado. Este plan describe tres objetivos principales: brindar instrucción de alfabetización de alta calidad para cada estudiante, equipar a los educadores con los apoyos y recursos necesarios para impartir esta instrucción de manera efectiva y permitir que los líderes establezcan entornos de aprendizaje de alfabetización equitativos. Si bien se prevé que este plan y las acciones resultantes mejorarán la instrucción en alfabetización en general, los estudiantes con dislexia seguirán existiendo, y las escuelas y las familias seguirán necesitando orientación relacionada con la mejor manera de servir a esta población de niños.

Leyes federales relacionadas con la dislexia

Este manual hace referencia a cuatro leyes federales que se aplican a los estudiantes identificados con dislexia ²:

¹ Public Act 98-0750, 2014

² Understanding the Law: ADA, IDEA, and Section 504

ADA

La Ley de Estadounidenses con Discapacidades, promulgada por primera vez en 1990 y luego actualizada en 2008, prohíbe la discriminación injustificada basada en la discapacidad. Su objetivo es nivelar el campo de juego para las personas con discapacidad, incluidas aquellas que son disléxicas.

IDEA

La Ley de Educación para Individuos con Discapacidades, promulgada en 1975 con un nombre diferente y luego actualizada como IDEA en 1990 y actualizada más recientemente en 2004, está diseñada para garantizar que a los estudiantes con discapacidad se les proporcione una "Educación Pública Gratuita y Adecuada" adaptada a sus necesidades individuales. Uno de los pilares de la ley es que los estudiantes con discapacidad tienen derecho a un Programa Educativo Individualizado, o IEP, que describe claramente los servicios que se les brindarán. La ley define 13 categorías diferentes que se utilizan para identificar a los estudiantes con discapacidad a quienes se les debe garantizar una educación pública gratuita y adecuada. Una de esas 13 es la categoría de "Discapacidad Específica del Aprendizaje", dentro de la cual se cita como ejemplo la dislexia. Además, en 2015, la Oficina de Programas de Educación Especial (OSEP) publicó un memorando que proporcionó orientación política sobre los términos IDEA/IEP para aclarar que no hay nada en IDEA que prohíba el uso de los términos dislexia, discalculia y disgrafía en las evaluaciones de IDEA, las determinaciones de elegibilidad o los documentos IEP.³

Según la ley IDEA (y reiterada en la ley estatal de Illinois), "Cada distrito escolar será responsable de buscar e identificar activamente a todos los niños desde su nacimiento hasta los 21 años dentro del distrito (y aquellos niños de escuelas privadas ubicados por sus padres por quienes el distrito es responsable según 34 CFR 300.131) que pueden ser elegibles para educación especial y servicios relacionados..."⁴

Por lo tanto, dado que la dislexia puede considerarse una discapacidad de aprendizaje específica según los criterios de discapacidad federales y estatales de la escuela y dado que los distritos deben buscar/identificar a los niños y adolescentes que puedan tener discapacidades, las escuelas deben considerar cuidadosamente si un niño con dislexia cumple o no con los criterios de elegibilidad para educación especial y, por lo tanto, puede tener derecho a los servicios.

Sección 504 de la Ley de Rehabilitación de 1973

Sección 504 cubre a estudiantes calificados con discapacidades que asisten a escuelas que reciben asistencia financiera federal. Para estar protegido bajo la Sección 504, se debe determinar que un estudiante: (1) tiene un impedimento físico o mental que limita sustancialmente una o más actividades importantes de la vida; o (2) tiene antecedentes de dicho impedimento; o (3) se debe considerar que tiene dicho impedimento. La Sección 504 requiere que los distritos escolares proporcionen FAPE a los estudiantes calificados en sus jurisdicciones que tengan una discapacidad física o mental que limite sustancialmente una o más actividades importantes de la vida. Actividades principales de la vida, según se definen en las regulaciones de la Sección 504 en 34 CFR 104.3(j)(2)(ii), incluyen funciones como cuidar de uno mismo, realizar tareas manuales, caminar, ver, oír, hablar, respirar, aprender y trabajar. Si bien esta lista no es exhaustiva, la lectura y/o la escritura podrían caer dentro de la función de "aprendizaje" y,

³ Yudin, 2015, Dear Colleague Letter

⁴ Child Find Responsibility, 23 III. Admin Code 226.100

por lo tanto, los estudiantes que tienen dificultades en esas áreas estarían protegidos si sus desafíos limitan sustancialmente las actividades principales de la vida.

Ley de éxito para todos los estudiantes

Promulgada en diciembre de 2015, la Ley Cada Estudiante Triunfa La Ley de Servicios de Apoyo a la Infancia (ESSA) busca brindar a todos los niños, niñas y adolescentes una oportunidad significativa de recibir una educación justa, equitativa y de alta calidad, así como cerrar las brechas en el rendimiento educativo. La legislación exige que cada estado cree un plan para sus escuelas que garantice una educación equitativa para todos los estudiantes, especialmente para los estudiantes en situación de pobreza, los estudiantes de color, los estudiantes que reciben servicios de educación especial y los estudiantes con dominio limitado del inglés. Las escuelas deben tener en cuenta.

Estándares académicos, evaluaciones anuales, rendición de cuentas escolar, metas de rendimiento académico, planes para apoyar y mejorar las escuelas con dificultades, y boletines de calificaciones estatales y locales en sus planes. En esta ley, la ESSA incluye disposiciones destinadas a ayudar a los estudiantes con discapacidades, incluidos los estudiantes con dislexia, a recibir una educación más efectiva. Se incluyen disposiciones diseñadas específicamente para mejorar la instrucción en alfabetización, incluido el requisito de estrategias basadas en evidencia para enseñar eficazmente a leer y escribir a estudiantes con discapacidades de aprendizaje, incluida la dislexia, y recursos para identificar e intervenir cuando los estudiantes tienen dificultades con la lectura.

Revisiones de esta edición

Si bien Illinois fue uno de los primeros estados en introducir una legislación sobre la dislexia, en los últimos años casi todos los estados del país han promulgado leyes relacionadas con la dislexia. Este aumento de la legislación representa el sentimiento generalizado de que debe haber una comprensión adecuada de qué es la dislexia y cómo se manifiesta, junto con los tipos de intervenciones y apoyos que se pueden brindar a los estudiantes que muestran características indicativas de dislexia. Los siguientes capítulos buscan cumplir ese propósito y servir como versión actualizada del Manual de dislexia ISBE (2024). Los cambios en esta edición incluyen lo siguiente:

- Capítulo 7: métodos prácticos para implementar prácticas instructivas relacionadas con el apoyo a estudiantes con dislexia y pautas para que los educadores analicen los datos de los estudiantes para informar la instrucción de intervención.
- Conexiones con el Plan Integral de Alfabetización de Illinois,
- Información adicional sobre estudiantes bidialectales y multilingües con dislexia,
- Consideraciones sociales y emocionales adicionales para estudiantes con dislexia,
- Conexiones explícitas entre la escritura y la dislexia, y
- Contenido ampliado para cuidadores.

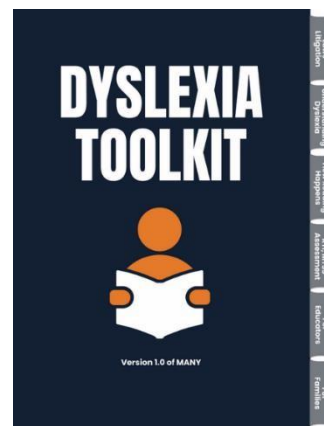
Puente a la práctica

Un nuevo estudiante acaba de transferirse a la escuela donde usted trabaja y fue incluido en su clase. Desde el primer día, se puede decir que es una trabajadora excepcional, pero también se nota que ha estado luchando por mantenerse al día con el resto de la clase, especialmente en lectura. Cuando la visitas, te dice que tiene dislexia. Miras su expediente y no ves nada documentado sobre un diagnóstico de dislexia, así que llamas a sus padres para intentar averiguar qué está pasando. Te dicen que sí tiene diagnóstico de dislexia y que tienen papeles. A la mañana siguiente, llevan la documentación a la escuela y preguntan si hay algo que se pueda hacer para ayudar a su hija. ¿Cuál es tu respuesta?

[Haga clic para obtener la respuesta](#)

Exploración ampliada: recursos vinculados

- **Lea :** El Plan Integral de Alfabetización de Illinois
- **Explorar :** Entendiendo la Ley por el Centro de Yale para la Dislexia y Creatividad
- **Aprender:** Estado de la dislexia – del Centro Nacional para la Mejora <https://www.stateofdyslexia.org/> Alfabetismo



Preguntas para discusión

1. ¿Cómo protege la legislación clave abordada en este capítulo a los estudiantes con dislexia?
2. ¿Cómo puede el Plan de Alfabetización Integral de Illinois ser una herramienta beneficiosa para ayudar a todos los estudiantes, incluidos los estudiantes con dislexia?
3. ¿Cómo afectan las leyes estatales y federales como IDEA y la Sección 504 la identificación y la intervención de la dislexia en las escuelas?

CAPÍTULO 2: COMPRENDIENDO LA DISLEXIA

El desarrollo de la competencia lectora en la infancia es un problema de salud pública: la alfabetización es un factor ampliamente reconocido que influye en los resultados de salud y está estrechamente asociada al éxito en las áreas académicas, sociales, vocacionales y académicas.⁵ La dislexia puede impedir significativamente el progreso de un niño en estas áreas. Por lo tanto, es esencial comprender profundamente la dislexia para poder implementar estrategias efectivas para mitigar su impacto en el bienestar del individuo.

¿Qué es la dislexia?

La dislexia se define por la ley del estado de Illinois como una

“Discapacidad específica del aprendizaje de origen neurobiológico. La dislexia se caracteriza por dificultades en el reconocimiento preciso y/o fluido de palabras y por capacidades deficientes de ortografía y decodificación. Estas dificultades suelen ser resultado de un déficit en el componente fonológico del lenguaje que a menudo es inesperado en relación con otras capacidades cognitivas y la provisión de instrucción efectiva en el salón. Las consecuencias secundarias pueden incluir problemas en la comprensión lectora y una experiencia de lectura reducida que puede impedir el crecimiento del vocabulario y el conocimiento previo”.

Si bien existen múltiples definiciones de dislexia utilizadas en todo Estados Unidos, la definición mencionada anteriormente fue adoptada por la Asociación Internacional de Dislexia en 2002 y ahora es utilizada por muchos estados, incluido Illinois.⁶

La dislexia es un trastorno del aprendizaje basado en el lenguaje que se refiere a un conjunto de síntomas que hacen que las personas tengan dificultades con aspectos específicos del lenguaje, en particular el procesamiento fonológico y/o ortográfico.

procesamiento en el área de lectura. Los estudiantes con dislexia a menudo experimentan dificultades con otras habilidades basadas en el lenguaje, como la ortografía, la escritura y dificultades sutiles en la pronunciación de palabras. La dislexia afecta a las personas a lo largo de sus vidas; sin embargo, el impacto puede cambiar en diferentes etapas de la vida de una persona. A veces se hace referencia a la dislexia como una discapacidad de aprendizaje porque puede hacer que a un estudiante le resulte muy difícil tener éxito académico en el entorno educativo típico y, en sus formas más graves, puede hacer que un estudiante califique para recibir servicios de apoyo adicionales, adaptaciones escolares y/o servicios de educación especial.⁷

La dislexia es un trastorno del aprendizaje basado en el lenguaje, de origen neurobiológico.

Predominio

Los datos más recientes (de 2022-23) indican que aproximadamente 7,5 millones de estudiantes (el 15% de todos los niños y adolescentes) en las escuelas de Estados Unidos reciben educación especial.⁸ Entre

⁵ Sanfillippo, 2020, Reintroducing Dyslexia

⁶ Public Act 100-0617, 2018

⁷ International Dyslexia Association, 2020, Dyslexia Basics

⁸ National Center for Education Statistics, 2023, Students with Disabilities

quienes reciben servicios, el 33% de ellos son atendidos bajo la categoría de discapacidad. Discapacidad específica de aprendizaje (DSA), y la gran mayoría experimenta una discapacidad basada en el lenguaje. Sin embargo, muchas más personas —quizás entre un 15 y un 20% de la población en general— experimentan algunos de los síntomas de dislexia, que incluye lectura lenta o imprecisa, mala ortografía, mala escritura o mezcla de palabras similares. No todos estos estudiantes calificarán para la educación especial, pero es probable que tengan dificultades con muchos aspectos del aprendizaje académico y es posible que se beneficien de una instrucción sistemática y explícita en lectura, escritura y lenguaje.⁹

Además, la dislexia puede tener una base genética, lo que significa que puede heredarse de los padres. Los familiares cercanos a menudo comparten esta condición y es posible que varios hermanos se vean afectados. Es posible que familiares mayores que tuvieron dificultades en la escuela o que abandonaron sus estudios antes de tiempo para trabajar o prestar el servicio militar hayan tenido dislexia no diagnosticada.¹⁰ La intervención temprana es crucial ya que un apoyo inadecuado puede provocar dificultades persistentes de lectura en la edad adulta. Una instrucción adecuada, especialmente durante la educación temprana, mejora la probabilidad de minimizar los desafíos a largo plazo para las personas con dislexia.

Características de la dislexia

La dislexia abarca un continuo: algunos individuos enfrentan desafíos graves y otros experimentan solo dificultades leves. Esta condición afecta a personas de todos los orígenes y niveles intelectuales, y muchos con dislexia se destacan en áreas como el arte, la informática, el diseño, el teatro, la electrónica, las matemáticas, la mecánica, la música, las ventas y los deportes. Sin embargo, también es cierto que algunas personas con dislexia pueden tener dificultades significativas y requerir intervenciones y apoyo específicos.

La dislexia se sitúa en un continuo que va de leve a grave: algunos individuos enfrentan desafíos severos, mientras que otros experimentan únicamente dificultades leves.

La dislexia a menudo se presenta con una variedad de características, pero no todos exhiben los mismos rasgos o luchan de la misma manera. Para algunos, los desafíos pueden ser manejables, mientras que otros pueden necesitar un apoyo más intensivo para superar barreras importantes que les impiden leer y escribir correctamente. Además, la dislexia se puede clasificar en tres tipos principales de déficit, cada uno de los cuales afecta a cada individuo de manera diferente:¹¹

- Déficit del núcleo fonológico
 - Un déficit en el sistema fonológico del lenguaje, que es la capacidad de procesar y manipular fonemas (sonidos).
- Nombrar el déficit de velocidad
 - Un déficit en la denominación y velocidad de procesamiento que nos permite centrarnos en la automatización de la recuperación.

⁹National Center for Education Statistics, 2023, Students with Disabilities

¹⁰Shaywitz & Shaywitz, 2020, Overcoming Dyslexia

¹¹Norton, 2020, What Educators Need to Know About Rapid Automatized Naming (RAN)

- Doble déficit¹²
 - Tanto un déficit en la conciencia fonológica como en la velocidad de denominación.

A medida que avanza la investigación, se siguen explorando nuevos factores y déficits relacionados con la dislexia. Más allá de los déficits fonológicos y de velocidad de denominación, se han identificado dos áreas adicionales que muestran una fuerte evidencia de impacto en los estudiantes con dislexia:¹³

- Procesamiento ortográfico
 - Déficit o desafío en el procesamiento y reconocimiento de palabras escritas y sus patrones ortográficos.
- Diferencias neuroanatómicas
 - Diferencias en la anatomía de ciertas regiones del cerebro.

Además, la dislexia también puede manifestarse de manera diferente a medida que los niños crecen. La siguiente lista incluye señales de alerta comunes de dislexia en diferentes edades y grados:

Preescolar

- Dificultad con la sensibilidad a la rima,
- Mala memoria auditiva para rimas y cantos infantiles,
- Dificultad para aprender el alfabeto,
- Dificultad para añadir nuevas palabras de vocabulario,
- Incapacidad para recordar la palabra correcta (recuperación de palabras),
- Dificultad para aprender y nombrar letras y números y recordar las letras de su nombre.
- Aversión a lo impreso (por ejemplo, no le gusta seguir la lectura de un libro en voz alta),
- Desinterés por los libros,
- Retraso en el aprendizaje del habla, y
- Dificultad para pronunciar palabras (por ejemplo, “pesgueti” para “espagueti,” “sorta quesped” para “cortacésped”)

Kínder y el primer grado

- Dificultad para dividir las palabras en partes más pequeñas o sílabas (por ejemplo, “abrelatas” se puede dividir en “abre” “latas” or “favor” se puede dividir en “fa” “vor”),
- Dificultad para identificar y manipular sonidos individuales en las sílabas (por ejemplo., “dos” se pronuncia /d/ /ō//s/),
- Dificultad para aprender los nombres de las letras,
- Dificultad para aprender los sonidos de las letras.
- Dificultad para decodificar palabras individuales (leer palabras individuales de forma aislada),
- Descodificación entrecortada e inexacta.
- Dificultad para deletrear palabras tal como suenan (fonéticamente) o recordar secuencias de letras en palabras muy comunes que se ven a menudo impresas (por ejemplo, “rob” por “rope”),
- Desafíos para memorizar palabras de alta frecuencia,
- Formación de letras extrañas y

¹² Bowers & Wolf, 1993, Theoretical Links Among Naming Speed, Precise Timing Mechanisms

¹³ O'Brien, et. al., 2011, Eficiencia del procesamiento ortográfico en la dislexia del desarrollo

- Problemas para recordar fechas, nombres, números.

Segundo Grado y Tercer Grado

Muchos de los comportamientos descritos anteriormente siguen siendo problemáticos además de los siguientes:

- Dificultad para decodificar palabras individuales,
- Dificultad para recordar los sonidos correctos de las letras y los patrones de letras al leer.
- Dificultad para leer con fluidez (por ejemplo, la lectura es lenta, imprecisa y/o sin expresión),
- Dificultad para reconocer palabras comunes a simple vista (por ejemplo, “a”, “dijo”, “sido”),
- Dificultad para conectar los sonidos del habla con letras o combinaciones de letras apropiadas y omitir letras en las palabras para deletrear (por ejemplo, “después” escrito “eftr”),
- Dificultad para decodificar palabras desconocidas en oraciones utilizando el conocimiento de la fonética,
- Dependencia de pistas de imágenes, el tema de la historia o adivinar palabras, y
- Dificultad con la expresión escrita.

Cuarto grado a sexto grado

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

- Dificultad para leer en voz alta (por ejemplo, miedo a leer en voz alta delante de compañeros de clase),
- Dificultad para leer con fluidez (por ejemplo, la lectura es lenta, imprecisa y/o sin expresión),
- Dificultad para decodificar palabras desconocidas en oraciones utilizando el conocimiento de la fonética.
- Evitar la lectura (sobre todo por placer),
- Adquisición de menos vocabulario debido a la reducción de la lectura independiente,
- Uso de palabras menos complicadas en la escritura que sean más fáciles de deletrear que palabras más apropiadas (por ejemplo, “grande” en lugar de “enorme”), y
- Confianza en escuchar en lugar de leer para comprender.

Escuela secundaria y preparatoria

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

- La lectura puede ser precisa pero lenta,
- Dificultad para leer con fluidez (por ejemplo, la lectura es lenta, imprecisa y/o sin expresión),
- Mala ortografía,
- Dificultad para leer en voz alta, pero puede tener una buena comprensión.
- Mejor comprensión en contexto que de forma aislada,
- Adivinar basándose en la letra inicial de la palabra (por ejemplo, leer “cantando” como “nadando”),
- Errores frecuentes de sustitución y omisión,
- Dificultad con el volumen de lectura y trabajo escrito,
- Frustración por la cantidad de tiempo y energía que se requiere para leer,

- Dificultad para decodificar palabras desconocidas en oraciones utilizando el conocimiento de la fonética.
- Inconsistencias al leer y escribir (es decir, lee/escribe una palabra correctamente una vez y luego incorrectamente de tres maneras diferentes más adelante en el pasaje),
- Dificultad con la comprensión del texto debido al vocabulario y las pistas contextuales,
- Dificultad para terminar pruebas cronometradas,
- Dificultad con las tareas escritas,
- Tendencia a evitar la lectura (particularmente por placer) y
- Dificultad para aprender una lengua extranjera.

Además de las características de la dislexia ya mencionadas, es probable que las áreas académicas también se vean significativamente afectadas. Los ejemplos incluyen:

Escribiendo

Los estudiantes con dislexia a menudo enfrentan desafíos importantes al escribir. No es raro escuchar a un estudiante con dislexia decir algo como: "Sé lo que quiero decir, pero no puedo escribirlo". Basándonos en lo que se sabe sobre la dislexia y la escritura, esto no es sorprendente.

Para convertirse en escritores eficaces, los estudiantes deben poder dominar las siguientes habilidades:¹⁴

- Escuchar los sonidos de una palabra y conocer las letras correspondientes para fines ortográficos.
- Conocer y utilizar un vocabulario profundo,
- Comprender y utilizar la gramática y la sintaxis,
- Utilice la puntuación adecuada y
- Tener una comprensión general de los diferentes tipos y géneros de escritura.

Dado que las personas disléxicas a menudo no identifican eficazmente los fonemas correctos en las palabras, están en desventaja inmediata cuando se trata de escribir, ya que esta habilidad es esencial para la ortografía. Además, cuando una persona con dislexia está redactando una pieza escrita, el tiempo dedicado a la ortografía y a la selección de palabras puede restarle tiempo al dedicado a la organización y el desarrollo de ideas.

Matemáticas

Existe una conexión directa entre cómo una persona procesa la lectura y cómo procesa las matemáticas en la memoria; ambos procesos utilizan la misma parte del cerebro (el giro angular izquierdo).¹⁵ Dado que existe una superposición en la estructura del cerebro que se utiliza para las matemáticas y para la lectura, no es raro que las personas tengan dificultades en ambas áreas, especialmente las personas que tienen dislexia. En matemáticas específicamente, los estudiantes con dislexia pueden demostrar déficits en las siguientes áreas:

- Leer contenido matemático como problemas de palabras,
- Fluidez en los hechos,
- Inversiones, o transposiciones de números, y/o

¹⁴ University of Michigan, 2024, Dyslexia Help: Writing

¹⁵ Noel y Karagiannakis, 2022, Effective Teaching Strategies for Dyscalculia

- Secuenciación

La lectura de contenidos matemáticos es el área de déficit más obvia que esperaríamos que exhibieran los estudiantes con dislexia. Debido a que los estudiantes con dislexia tienen dificultades para leer palabras, independientemente del tipo de texto, es probable que tengan dificultades para acceder al contenido matemático en libros de texto, notas, hojas de trabajo, instrucciones y problemas de palabras. Mientras está en una clase de matemáticas, es posible que un estudiante con dislexia necesite acceso a adaptaciones para poder acceder al plan de estudios.

Además de las dificultades de lectura, los estudiantes con dislexia a menudo demuestran déficits en la fluidez de los datos matemáticos, la secuenciación y la direccionalidad. Las personas con dislexia a menudo tienen deficiencias en su memoria operativa, lo que dificulta almacenar y recordar información mientras la utilizan.¹⁶ En matemáticas, esto puede incluir vocabulario de contenido específico, datos matemáticos y/o secuencias de aprendizaje (es decir, contar, tablas de multiplicar o orden de operaciones).¹⁷ Los estudiantes disléxicos no suelen automatizar estas habilidades, por lo que es importante que el tipo de instrucción que se planifique sea intencional y que se les brinde a los estudiantes una exposición adecuada a nuevos conceptos matemáticos.¹⁸

Áreas de contenido

Casi todas las materias requieren algún tipo de lectura o escritura, por lo que se debe esperar que si un individuo tiene dislexia, es probable que esto lo afecte en todas sus clases, no solo en lectura o lengua y literatura inglesa. En general, hay aspectos del aprendizaje que probablemente se verán afectados en todas las áreas temáticas para los estudiantes con dislexia. Las áreas deficitarias pueden incluir:

- Dificultad para tomar notas,
- Aprendizaje de contenidos a partir de lecturas asignadas,
- Comprensión lectora,
- Adquisición de vocabulario,
- Respuestas escritas, incluidas respuestas escritas ampliadas.

Además, los déficits pueden manifestarse de manera diferente en distintas áreas de contenido. Los estudiantes con dislexia pueden tener dificultades con múltiples habilidades en diferentes áreas temáticas, incluyendo:¹⁹

- **Ciencias:** seguir instrucciones paso a paso, aprender vocabulario nuevo, navegar por un libro de texto, identificar ideas clave, sacar conclusiones, dificultad con la recuperación de palabras y la ortografía.
- **Historia/Estudios Sociales:** transposición de fechas o mapas, identificación de lo más importante, lectura fluida, proyectos grandes, recuperación y ortografía de palabras, recuerdo.
- **Música:** leer música, seguir instrucciones de varios pasos
- **Educación Física:** seguir instrucciones orales, seguir instrucciones escritas, diagramas, aprender vocabulario específico, usar la direccionalidad, recordar instrucciones.

¹⁶ Landerl, et. al., 2009, Dyslexia and Dyscalculia

¹⁷ Chinn & Ashcroft, 2017, Mathematics for Dyslexics and Dyscalculics

¹⁸ Chinn & Ashcroft, 2017, Mathematics for Dyslexics and Dyscalculics

¹⁹ University of Michigan, 2024, How Dyslexia Affects the Curriculum

- **Arte:** seguir secuencias para proyectos, seguir diagramas, instrucciones orales, mantenerse organizado.
- **Lengua extranjera:** ortografía, aprender vocabulario nuevo, saber dónde dividir o segmentar palabras, aprender nuevas reglas gramaticales, leer con fluidez.

Es esencial que todos los educadores, independientemente del grado o la materia, profundicen su comprensión de la dislexia y las estrategias para apoyar a los estudiantes con esta condición. Este conocimiento aumenta la probabilidad de que los estudiantes con dislexia prosperen en todos los entornos del salón.

Educación postsecundaria

Algunos estudiantes no serán identificados como personas con dislexia antes de ingresar a la universidad. Las dificultades de lectura en los primeros años pueden evolucionar hacia una fluidez de lectura lenta y laboriosa. Muchos estudiantes experimentarán frustración y fatiga extremas debido a las crecientes exigencias de lectura como resultado de la dislexia. Las dificultades de lectura en un entorno postsecundario, ya sea en la universidad o en el mundo laboral, pueden plantear desafíos importantes. Completar tareas básicas como llenar formularios de vivienda o empleo, programar citas y organizar viajes puede plantear problemas importantes. Al considerar si un estudiante puede tener dislexia, su historial de lectura, su predisposición familiar/genética y su historial de evaluación son fundamentales. Muchos de los comportamientos descritos anteriormente pueden seguir siendo problemáticos junto con los siguientes:

- La lectura requiere un gran esfuerzo y se realiza lentamente,
- Rara vez lee por placer,
- Evita leer en voz alta,
- El vocabulario hablado está menos desarrollado que el vocabulario auditivo,
- Evita decir palabras que puedan ser mal pronunciadas.
- Dificultad para tomar notas y
- Dificultad con la producción escrita, ya sea formal o informal.

Es importante reconocer que si un estudiante tiene dislexia que no ha sido abordada, es probable que enfrente desafíos secundarios con la comprensión del lenguaje, como el conocimiento del vocabulario y la comprensión lectora general, junto con dificultades primarias en la lectura y la ortografía de palabras. Las luchas pueden incluir:

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

Las investigaciones indican consistentemente que factores específicos, como se describe en la tabla 1, pueden predecir de manera confiable los desafíos futuros con la lectura a nivel de palabras, también

conocida como dislexia. Si un niño tiene dificultades en alguna de estas áreas, la intervención temprana y un enfoque de alfabetización estructurado son cruciales para su éxito.

Tabla 1: Habilidades fundamentales que suelen ser desafiantes para los estudiantes con dislexia²⁰

Área de Déficit de Habilidades	Definición de la Habilidad
Conciencia fonémica	La capacidad de manipular los sonidos del habla en palabras.
Descodificación	Descifrar el código fonético (reconocer una palabra); determinar la pronunciación de una palabra observando la posición de las vocales y consonantes).
Codificación/Ortografía	El proceso de dividir una palabra hablada en cada uno de sus sonidos individuales al escribirla o deletrearla.
Fluidez de lectura	Leer palabras a un ritmo adecuado, con un alto nivel de precisión, expresión y comprensión apropiadas.

Causas de la dislexia

La dislexia es un trastorno del aprendizaje que surge de variaciones en el procesamiento relacionado con el lenguaje y la lectura. La dislexia del desarrollo es causada por factores congénitos y de desarrollo, por lo que puede haber un componente hereditario/genético que podría hacer que algunas personas estén más predispuestas a la dislexia que otras.

La investigación aún tiene que explorar todas las causas posibles; sin embargo, estudios han encontrado diferencias neurológicas en el cerebro que se cree que son la raíz de la dislexia. También puede variar en su impacto o gravedad para cada individuo.

Efectos de la dislexia

La dislexia se presenta en un continuo que va desde leve a grave. Debido a esto, afecta a las personas de diferentes maneras y puede presentar barreras para el aprendizaje, muchas de las cuales pueden superarse con intervenciones adecuadas. Muchas personas con dislexia pueden convertirse en buenos lectores, mientras que otras pueden leer lenta e imprecisamente. Si bien los problemas más comunes y persistentes tienen que ver con la lectura y la ortografía, la dislexia no es simplemente un problema con las palabras escritas. Algunas personas con dislexia pueden tener dificultad para recordar nombres o fechas específicos cuando están presionadas por el tiempo, recordar una lista o secuencia de palabras habladas como un número de teléfono, seguir una conversación, seguir instrucciones y/o expresar un punto de vista.²¹

²⁰ Young & Hasbrouck, 2024, Climbing the Ladder of Reading and Writing

²¹ Dyslexia Myths and Facts, 2023, The Regents of the University of Michigan

El impacto de la dislexia

La dislexia afecta principalmente la lectura y la ortografía, pero también puede afectar otras áreas del aprendizaje. Pueden surgir otros problemas de aprendizaje en áreas secundarias a la lectura y la ortografía, incluido el vocabulario, la gramática, la comprensión lectora, la escritura y las matemáticas. Además, la dislexia no sólo afecta el aspecto académico. Aproximadamente entre el 40 y el 60% de los jóvenes con dislexia tienen algún tipo de dificultad psicológica, como ansiedad, depresión y/o dificultades de atención.²²

Condiciones comórbidas que pueden afectar el aprendizaje

Dado que la dislexia se ha relacionado con el procesamiento de información por parte del cerebro de una manera atípica, a menudo se la asocia con otras afecciones o trastornos que ocurren de manera similar. No es raro que los estudiantes con dislexia tengan comorbilidades condiciones, también conocidas como trastornos concurrentes; los estudios han demostrado que hasta el 50% de las personas diagnosticadas con un trastorno del desarrollo neurológico son diagnosticadas con más de uno.²³ Además, según las investigaciones, las tres comorbilidades que se presentan con mayor frecuencia con la dislexia incluyen: el trastorno del desarrollo del lenguaje (TLD), el trastorno de las matemáticas o discalculia y el trastorno por déficit de atención (TDAH).²⁴ Dicho esto, también es totalmente posible tener dislexia sin tener ningún otro trastorno relacionado. Sin embargo, algunas de las afecciones coexistentes/trastornos comórbidos más comunes incluyen las siguientes:

No es inusual que los estudiantes con dislexia presenten afecciones comórbidas, también conocidas como trastornos concurrentes.

TDAH

El trastorno por déficit de atención e hiperactividad (TDAH) es el tipo más común de trastorno del desarrollo neurológico en niños y adolescentes. El TDAH se clasifica en tres subtipos principales: predominantemente inatento (TDA), predominantemente hiperactivo/impulsivo y el subtipo combinado. Las personas con el subtipo predominantemente inatento de TDAH a menudo tienen dificultades con las habilidades relacionadas con la atención, como mantener el enfoque en los detalles, sostener la atención y organizar tareas. Las personas con subtipo predominantemente hiperactivo/impulsivo pueden exhibir un patrón de falta de atención y/o impulsividad, como no poder permanecer quieto, estar inquieto, falta de concentración, hablar o moverse excesivamente y ser impulsivo. Las personas con el subtipo combinado de TDAH presentan déficits tanto en la falta de atención como en la hiperactividad/impulsividad. Un hallazgo consistente es que la dislexia está más fuertemente asociada con el subtipo inatento del TDAH que con el subtipo hiperactivo-impulsivo.²⁵ Los factores de riesgo cognitivo compartidos con el TDAH y la dislexia incluyen la velocidad de procesamiento, las habilidades lingüísticas, la memoria operativa, la inhibición y la atención sostenida.²⁶

²² Deighton, et al., 2020, Dyslexia and Allied Reading Difficulties

²³ Habib, 2021, The Neurological Basis of Developmental Dyslexia and Related Disorders

²⁴ Cabell, Neuman, & Terry, 2022, The Science of Reading: A Handbook

²⁵ Cabell, Neuman, & Terry, 2022, The Science of Reading: A Handbook

²⁶ Cabell, Neuman, & Terry, 2022, The Science of Reading: A Handbook

Trastorno del procesamiento auditivo central

Las personas con trastorno del procesamiento auditivo central (TPAC) tienen déficits en las habilidades relacionadas con la atención auditiva, la discriminación, el análisis, la síntesis, la asociación y la organización. A menudo, este trastorno se manifiesta de varias maneras, entre ellas dificultad para comprender en entornos ruidosos, problemas para oír en grupos, dificultad para seguir instrucciones o necesidad de repeticiones frecuentes, parecer oír, pero no entender, antecedentes de infecciones de oído, distracción, problemas de habla y lenguaje, habilidades de localización deficientes y problemas en fonética, lectura, ortografía y lenguaje escrito.²⁷

Trastorno del desarrollo del lenguaje

El trastorno del desarrollo del lenguaje (TLD) es un trastorno del desarrollo basado en el cerebro que afecta tanto el uso como la comprensión del lenguaje. El TDL también se ha denominado trastorno específico del lenguaje, retraso del lenguaje o disfasia del desarrollo. Los estudiantes con DLD tienen déficits en múltiples componentes del lenguaje, incluidos: fonología, morfología, sintaxis, vocabulario y pragmática.²⁸ El DLD puede afectar el habla, la escucha, la lectura y la escritura del niño. Esto puede manifestarse como dificultad para encontrar las palabras adecuadas para expresar ideas o responder preguntas, comprender información o seguir instrucciones, mantener la atención, socializar con compañeros y problemas generales con el lenguaje. Los estudiantes con DLD tienen cuatro veces más probabilidades de tener dificultades en matemáticas y seis veces más probabilidades de tener dificultades en lectura. Además, el TDL es cinco veces más común que el autismo.²⁹ El rango de coocurrencia con dislexia existe entre 17-71%, y aproximadamente la mitad de los niños diagnosticados con dislexia tienen un trastorno del lenguaje.

Discalculia

La discalculia es un trastorno del aprendizaje en el área de las matemáticas. Las investigaciones indican que la prevalencia de la dislexia y las discapacidades matemáticas varía ampliamente, con tasas reportadas que oscilan entre el 11 y el 70%.³⁰ Si alguien tiene discalculia, puede tener dificultades para contar y leer números, memorizar y aplicar datos matemáticos básicos, estimar la velocidad, la distancia o el tiempo y contar dinero. Existen varios factores de riesgo cognitivos compartidos entre la dislexia y la discalculia, siendo el factor principal el lenguaje. Está bien establecido que la dislexia es una discapacidad de aprendizaje basada en el lenguaje. Las habilidades lingüísticas no sólo forman la base de la alfabetización, sino que también juegan un papel crucial en el desarrollo de habilidades matemáticas como los principios de conteo y el conocimiento de los números.³¹

²⁷ Ferre, n.d., A Brief Guide to Central Auditory Processing Disorders

²⁸ Adolf & Hogan, 2018, Understanding Dyslexia in the Context of Developmental Language Disorders

²⁹ Adolf & Hogan, 2018, Understanding Dyslexia in the Context of Developmental Language Disorders

³⁰ Cabell, Neuman, & Terry, 2022, The Science of Reading: A Handbook

³¹ Cabell, Neuman, & Terry, 2022, The Science of Reading: A Handbook

Disgrafía

La disgrafía se refiere a una dificultad inusual con la escritura a mano, pero no necesariamente con la lectura de palabras, la decodificación y la ortografía, a menos que el estudiante tenga dislexia coexistente.³² A menudo, las personas con disgrafía tienen dificultades para formar letras correctamente o tienen una escritura ilegible. También puede resultarles difícil copiar información.

Dispraxia

La dispraxia es un trastorno del aprendizaje de las habilidades motoras y la coordinación. La dispraxia se manifiesta tanto en el movimiento físico como en la formación de sonidos. A las personas con dispraxia les puede resultar difícil jugar en el recreo cuando intentan correr, saltar, brincar o patear una pelota. También puede resultarles difícil utilizar los músculos faciales para formar determinados sonidos o palabras.³³

Trastornos del funcionamiento ejecutivo

El funcionamiento ejecutivo abarca siete habilidades más amplias: pensamiento adaptable, planificación, autocontrol, flexibilidad en las tareas, memoria operativa, gestión del tiempo y organización. Si una persona tiene problemas con el funcionamiento ejecutivo, puede experimentar dificultades en una o más de estas áreas. Podría parecer alguien que pierde sus papeles con frecuencia, que tiene dificultades para planificar un proyecto más grande o que tiene un escritorio desordenado. Existe una correlación directa entre el funcionamiento ejecutivo y la comprensión lectora. Las funciones ejecutivas ayudan a los estudiantes a procesar, coordinar e integrar la información del texto a nivel de palabra, oración y pasaje.³⁴ Si un estudiante tiene dificultades con el funcionamiento ejecutivo, al leer esto puede manifestarse como una falta de capacidad para centrarse en múltiples aspectos de un texto mientras lee o como una falta de comprensión de que debe abordar un texto con la intención de darle significado. Aunque los estudiantes pueden ser exitosos "llamadores de palabras" o decodificadores, es posible que no tengan éxito en la comprensión lectora debido a déficits en el funcionamiento ejecutivo.

Dislexia y estudiantes multilingües

Los estudiantes multilingües (MLL), también conocidos a veces como estudiantes de inglés (EL) o estudiantes del idioma inglés (ELL), son personas que están aprendiendo más de un idioma. En Illinois, los estudiantes que hablan en casa un idioma distinto del inglés se identifican como MLL. A partir de 2022, el 13,7% de los estudiantes en Illinois están clasificados como MLL y este número aumenta constantemente desde 2017.³⁵

³² Berninger, Richards, & Abbott, 2015, Differential Diagnosis of Dysgraphia, Dyslexia, and OWL

³³ National Institute on Deafness and Other Communication Disorders, 2023, Developmental Language Disorder

³⁴ Nguyen, et al., 2020, Executive Functions and Components of Oral Reading Fluency

³⁵ Illinois State Board of Education, 2020a, English Learners in Illinois

Estudiantes multilingües y dislexia

La dislexia es un trastorno neurobiológico del cerebro que afecta a personas de todas las edades.³⁶ La dislexia se encuentra en todos los idiomas, incluidos los idiomas asiáticos con ortografías logográficas, como el chino y el japonés.³⁷ Si bien puede haber diferencias sutiles en las manifestaciones de la dislexia según el idioma, hay más similitudes fundamentales que diferencias.³⁸ Por lo tanto, los educadores pueden reconocer signos de dislexia en estudiantes multilingües y hacer derivaciones apropiadas para apoyar la identificación y la solución oportunas.

La dislexia se
encuentra en todos
los idiomas.

Evaluación de estudiantes multilingües

Debido a las preocupaciones y al riesgo potencial de un resultado “falso positivo”, los indicadores de dislexia en estudiantes multilingües a menudo se ignoran.³⁹ Los especialistas en educación también pueden opinar que los estudiantes multilingües poseen dificultades de procesamiento debido a un bajo dominio del idioma, en lugar de una dificultad de aprendizaje como la dislexia.⁴⁰ Al considerar medidas de evaluación para un estudiante multilingüe, es importante recopilar información para comprender las experiencias lingüísticas del estudiante en el hogar y la escuela en cada idioma. Se deben utilizar cuestionarios de idioma para comprender el idioma nativo del estudiante, las oportunidades que tiene el estudiante de interactuar con cada idioma y con qué frecuencia escucha y se comunica en cada idioma. Mientras que algunos niños pueden estar expuestos predominantemente a un idioma y ser evaluados apropiadamente en su idioma “dominante”, muchos estudiantes están expuestos y tienen habilidades en varios idiomas y, por lo tanto, no tienen un idioma “dominante”. Además, dado que las habilidades lingüísticas no son estáticas y cambian rápidamente a lo largo de un año académico, la identificación del dominio del idioma no es útil para muchos estudiantes. Los estudiantes multilingües cuyo entorno de aprendizaje de idiomas ha incluido dos o más idiomas a menudo muestran diferentes patrones de habilidades (por ejemplo, hablar, escuchar, leer, escribir y por contexto) en cada idioma; por lo tanto, para evitar una identificación errónea, la evaluación debe considerar las habilidades en todos los idiomas.^{41 42} Debido a que la preferencia lingüística puede estar determinada inconscientemente por el patrón de aprendizaje individual de un estudiante en lugar de por las convenciones sociales o familiares, la evaluación de los estudiantes multilingües debe considerar las fortalezas y necesidades individuales del estudiante en relación con los idiomas de diferentes ortografías. Esto ofrece una imagen de la capacidad verbal del estudiante y orientación sobre qué evaluaciones podrían ser apropiadas.

Es útil examinar la correcta identificación de la dislexia en estudiantes multilingües mediante múltiples enfoques. Un enfoque considera tareas dependientes del lenguaje que se conectan con la experiencia lingüística del estudiante, como la conciencia fonológica. Se ha demostrado que las habilidades de conciencia fonológica son un predictor significativo del aprendizaje de la lectoescritura de un niño en

³⁶ Peer & Reid, 2014, Multilingualism, Literacy and Dyslexia

³⁷ Peer & Reid, 2014, Multilingualism, Literacy and Dyslexia

³⁸ Ziegler, et al., 2003, Developmental Dyslexia in Different Languages

³⁹ Peer & Reed, 2014, Multilingualism, Literacy and Dyslexia

⁴⁰ Dal, 2008, Dyslexia and Foreign Language Learning

⁴¹ Bedore, et al., 2012, The Measure Matters

⁴² Bohman et al., 2010, What You Hear and What You Say

múltiples idiomas, independientemente de la transparencia ortográfica.⁴³ Por consiguiente, la evaluación de las habilidades fonológicas es una herramienta útil para identificar la dislexia en contextos lingüísticos y de lectoescritura.⁴⁴ Además, los estudiantes multilingües se benefician de la evaluación en su lengua materna y en la(s) lengua(s) escolar(es) en las áreas de discriminación de fonemas, habilidades de combinación, habilidades *de segmentación* y ortografía. La ortografía puede ayudar a determinar si existe una transferencia normal entre idiomas (por ejemplo, “trono” escrito como “tono”).⁴⁵

Otro enfoque considera ejemplos cognitivos y de procesamiento de estas habilidades y puede incluir velocidad de denominación, ritmo y control inhibitorio (que muestran cierta correlación con el desarrollo de la lectura). Los niños con dificultades de lectura a menudo presentan déficits de memoria operativa en el dominio fonológico.^{46 47} El examen de varios tipos de tareas basadas en el procesamiento ha demostrado que las tareas de memoria de trabajo fonológica, incluidas la repetición de no palabras y la repetición de dígitos, ayudan a diferenciar a los niños con y sin dificultades de lectura; estas tareas también son útiles para la identificación de niños con y sin dificultad de lectura verdadera dificultades en las distintas ortografías, incluidos los estudiantes multilingües.^{48 49} Si los estímulos reflejan la fonología inglesa, estas tareas basadas en el procesamiento no eliminan por completo la influencia de la experiencia lingüística de los niños.⁵⁰ Sin embargo, suelen ser útiles y menos sesgadas que las tareas de evaluación tradicionales que dependen del lenguaje. Los evaluadores pueden modificar y calificar las tareas de manera de no penalizar a un estudiante por una producción que refleje la fonología de su lengua materna o de una lengua más fuerte pero que se aproxime al objetivo de inglés, demostrando así la habilidad que se está evaluando: la memoria de trabajo fonológica.

Por último, debido a que la dislexia es un trastorno basado en el lenguaje y a menudo coexiste con un trastorno del desarrollo del lenguaje, la evaluación del lenguaje, que incluye un historial del desarrollo del habla y el lenguaje, es un componente fundamental de una evaluación integral.⁵¹ Al tener una comprensión profunda del cronograma de desarrollo del habla y el lenguaje de un estudiante, es posible identificar posibles retrasos o dificultades que pueden ayudar a la identificación oportuna de un riesgo de dislexia.

Identificación de la dislexia en estudiantes multilingües

Al intentar determinar si un estudiante multilingüe muestra características de dislexia, la información clave que se debe reunir antes de la evaluación incluye el historial de desarrollo del estudiante, incluido el desarrollo del habla y el lenguaje, la experiencia y la competencia en el idioma(s) del hogar y la escuela, y el historial educativo, incluidos los idiomas de instrucción. Incluso si las medidas de evaluación no están disponibles en el/los idiomas(s) del hogar del estudiante, los educadores pueden obtener información valiosa de los padres/cuidadores sobre su historial de desarrollo a través de una entrevista o un cuestionario. Esta es una información clave, ya que uno de los primeros predictores de los trastornos

⁴³ Everatt, et. al., 2013, Assessment Approaches for Multilingual Learners with Dyslexia

⁴⁴ Firman, 1999, The Bilingual Dyslexia Child

⁴⁵ Firman, 1999, The Bilingual Dyslexia Child

⁴⁶ Chen, et al., 2023, What Components of Working Memory

⁴⁷ Swanson, et al., 2009, Working Memory, Short Term Memory, and Reading Disabilities

⁴⁸ D'Anguilli, et al., 2001, The Development of Reading

⁴⁹ Lesaux & Siegel, 2003, The Development of Reading in Children who Speak English as a Second Language

⁵⁰ Kohnert, et al., 2006, Do Language-Based Processing Tasks Separate Children

⁵¹ Siegel, 2016, Bilingualism and Dyslexia

de lectura, incluida la dislexia, es un historial de trastornos del habla y/o del lenguaje.⁵² Debido a esta fuerte asociación, los niños con antecedentes de impedimentos del habla y/o del lenguaje, incluso si logran un progreso suficiente como para ser dados de baja de los servicios de habla y lenguaje, deben ser monitoreados o evaluados para detectar cualquier signo de conciencia fonológica, ortografía y lectura débiles.

Cuando los estudiantes no tienen factores de riesgo adicionales, tenga en cuenta que todos los estudiantes que están aprendiendo a leer, ya sean monolingües o multilingües, necesitan tiempo para aprender. Tenga cuidado con la terminología: a los niños pequeños angloparlantes que aprenden a leer se les suele llamar "lectores emergentes"; en cambio, a los multilingües que aprenden a leer en inglés se les suele llamar "lectores deficientes". Tenga cuidado y evite este tipo de lenguaje basado en déficits.

Es esencial tener en cuenta al estudiante en su totalidad y todos sus antecedentes antes de realizar una evaluación para detectar la dislexia. Lo ideal sería que los estudiantes fueran evaluados en su lengua materna o en su(s) lengua(s) más dominada(s). Cuando las escuelas no cuentan con recursos suficientes para evaluar estos idiomas, es valioso evaluar en inglés, incluyendo la conciencia fonológica y las medidas de memoria operativa verbal basadas en el procesamiento mencionadas anteriormente (Conciencia fonémica y denominación automatizada rápida) porque hay *redes fonológicas* que se superponen y a menudo se transfieren entre el primer y el segundo idioma.⁵³

Después de considerar toda la información pertinente y determinar que un estudiante tiene necesidades de aprendizaje del idioma mayores que las normales, se debe recopilar más información. Me gusta el proceso para identificar la dislexia en hablantes de inglés, las evaluaciones de las habilidades de lectura fundamentales incluyen conciencia fonológica, fonética, fluidez, vocabulario y comprensión.

Características universales de la dislexia en todos los idiomas

- Dificultades en la conciencia fonológica y fonémica: estas dificultades pueden/deben identificarse tempranamente,
- Dificultad temprana con el procesamiento fonológico,
- Velocidad de lectura más lenta que el promedio,
- Rendimiento más lento que el promedio en las medidas de denominación automatizada rápida (RAN),
- Ortografía incorrecta, incluidas las palabras sin sentido,
- Lectura inexacta, incluidas las palabras no literales,
- Mala memoria operativa verbal.⁵³
- También es común tener antecedentes de retraso o trastorno del habla y/o del lenguaje.

Cómo los distritos pueden apoyar a los MLL con dislexia

“LOS DATOS SOBRE EL DOMINIO DEL LENGUAJE ORAL, EN EL/LOS IDIOMAS(S) NATIVO(S) [DEL HOGAR] Y EN INGLÉS, SON ESENCIALES PARA PLANIFICAR LA INSTRUCCIÓN PARA LOS EL... SIN DATOS SOBRE EL LENGUAJE,

⁵² Catts, 1993, The Relationship Between Speech-Language Impairments and Reading Disabilities

⁵³ Pugh, et al., 2023, The Neuroscience of Language and Literacy

⁵⁴ Peer & Reid, 2014, Multilingualism, Literacy and Dyslexia

Los estudiantes multilingües no son un grupo homogéneo; por lo tanto, es importante diferenciar los andamiajes lingüísticos y académicos para abordar las necesidades específicas de cada estudiante.

Si hay un estudiante en el salón que es multilingüe y tiene dislexia, hay varias cosas que se pueden hacer para apoyar su educación:

- Aproveche al máximo el idioma materno del estudiante, sus conocimientos previos, sus fondos de conocimiento y su bagaje cultural. Estos son activos, no déficits.
- Apoyar el desarrollo del lenguaje oral, ya que es esencial y **debe** incluirse para la instrucción y la intervención tanto en el idioma del hogar como en inglés.
- Las habilidades básicas de alfabetización deben enseñarse de forma explícita y sistemática.
- Establecer rutinas predecibles.
- Cuando sea posible, brinde apoyo en el idioma nativo del estudiante.
- Utilice un lenguaje directo, claro y coherente.
- Proporcione tiempo adicional para procesar, escribir y responder.
- Proporcionar apoyos visuales y verbales y otras adaptaciones lingüísticas para que el contenido sea comprensible.
- Desarrollar e incorporar información con la que el estudiante ya está familiarizado.
- Establecer conexiones intencionadas entre la lectura, la escritura, el habla y la escucha.
- Utilice instrucción diferenciada (por ejemplo, para lenguaje y lectura) en grupos pequeños para apoyar el desarrollo de la alfabetización.
- Apoyar el desarrollo del idioma materno y del inglés.
- Enseñar explícitamente la conciencia morfológica en el idioma materno y en inglés.
- Aprovechar las conexiones interlingüísticas y enseñar explícitamente la conciencia morfológica.⁵⁵ El inglés comparte muchos cognados, incluidos prefijos, raíces y sufijos, con idiomas de origen latino y griego. Por lo tanto, aprovechar la conciencia morfológica y cognada de los niños beneficia su aprendizaje en múltiples idiomas.
- Crear condiciones para un uso cotidiano y amplio del lenguaje relacionado con el texto y el contenido que se está aprendiendo.
- Trabaje en colaboración con el departamento MLL si está presente en su escuela.

⁵⁵ Cavazos y Ortiz, 2020, Incorporación de la evaluación del lenguaje oral en los marcos MTSS/RtI

⁵⁶ Martínez, et. al., 2023, Fomento del conocimiento interlingüístico sobre el lenguaje

Bidialectal y multidialectal A menudo se hace referencia a los hablantes como aquellos que hablan más de una variedad de una lengua determinada. Todas las variedades del inglés son valiosas, y la terminología utilizada para referirse a las variaciones del idioma ha evolucionado y continúa evolucionando para reflejar esto. Es importante recordar que todos los dialectos del idioma inglés se desarrollaron como variaciones del idioma, incluido el inglés general americano (GAE), antes conocido como inglés americano estándar. Además, la variación lingüística se refiere a una versión de un idioma hablado por un grupo de personas que se distingue por características como cultura, raza, etnia, religión y/o región geográfica. Las variaciones lingüísticas son diferencias sistemáticas y regidas por reglas en una lengua que tienen diferentes reglas para expresar la misma forma, contenido y uso de una lengua.⁵⁶ Algunos ejemplos adicionales de variedades del inglés incluyen: Inglés afroamericano (AAE), inglés mexicano-americano (inglés chicano), inglés cajún, gullah y Inglés del sur. De hecho, en Estados Unidos todos los angloparlantes hablan una variante del inglés americano. Ya sea que se refiera a lo que se ha llamado un “ceñido sureño” en el sudeste, un “habla de montaña” en los Apalaches o una malvada “r” bostoniana en el noreste, las variaciones del idioma cumplen importantes funciones culturales y de comunicación, y no son un inglés “malo”, “incorrecto” o “roto”.⁵⁷

Cuando los niños comienzan la escuela, llegan como expertos del sistema de lenguaje oral de su hogar, su comunidad y su cultura. Al igual que los estudiantes multilingües, este sistema lingüístico es valioso y, por lo tanto, no puede ni debe desaprenderse ni enseñarse. Enseñar a alguien otro sistema o variedad de lengua solo debe buscar ampliar, no reemplazar, las oportunidades de aprendizaje de idiomas y el acceso a material escrito en otras variedades. Es importante que los educadores conozcan y valoren las variedades lingüísticas de los estudiantes de su clase mientras también aprenden a acceder al contenido presentado en la variación del idioma inglés general americano (GAE).

Una variedad de idioma común que todos los educadores deberían conocer es el inglés afroamericano (AAE), también conocido como lengua negra, habla negra o inglés negro. En los EE. UU., aproximadamente el 80% de los afroamericanos hablan AAE, y estudiantes de otros orígenes raciales y étnicos también pueden vivir en comunidades donde aprenden y usan AAE. Apoyar a los estudiantes cuyo idioma es AAE en el salón requiere aprender sobre su idioma materno, su conocimiento previo, sus fondos de conocimiento y sus activos culturales, valorarlos y aprovecharlos. Las investigaciones también muestran que los estudiantes afroamericanos se benefician de tener maestros que comparten sus orígenes culturales y lingüísticos, ya que dicha representación puede conducir a mejores resultados educativos y prácticas de enseñanza más efectivas.⁵⁹

Un creciente conjunto de investigaciones sugiere que los estudiantes afroamericanos están en gran medida subrepresentados y subdiagnosticados con dislexia en el sistema educativo.⁵⁸ Las fallas

⁵⁷ Johnson & Gatlin-Nash, 2020, Evidence Based Reading Difficulties Among African American Learners

⁵⁸ Johnson & Gatlin-Nash, 2020, Evidence Based Reading Difficulties Among African American Learners

⁵⁹ Ladson-Billings, 2021, Culturally Sustaining Pedagogy

⁶⁰ Odegard, et. al., 2020, Characteristics of Students Identified with Dyslexia

sistémicas como el racismo institucional, el sesgo implícito, las bajas expectativas inconscientes y las percepciones negativas que algunos educadores mantienen hacia los niños de color contribuyen significativamente a esta disparidad. Además, según la hipótesis del desajuste bien documentada, la disimilitud entre la variación del lenguaje oral de los estudiantes afroamericanos y las expectativas puestas en ellos para que utilicen el inglés general estadounidense (GAE) en el entorno escolar a menudo exacerba este problema, especialmente cuando los educadores carecen de conocimiento y comprensión de su variación cultural y lingüística.

Cómo pueden los distritos apoyar la instrucción de lectura y escritura para estudiantes bidialectales en el salón Apoyar a los estudiantes bidialectales en la lectura y la escritura requiere intencionalidad y estrategias que respondan a la cultura. Para garantizar que los estudiantes reciban la educación más beneficiosa e inclusiva posible, considere los enfoques que se describen a continuación.

Garantizar una mentalidad basada en activos dentro del salón y de la escuela en general.

Históricamente, muchas variedades lingüísticas han sido sistemáticamente devaluadas dentro de las instituciones educativas y vinculadas a estereotipos y tropos culturales.⁵⁹ En lugar de considerar una variación lingüística como un déficit, es importante reconocer que el bidialectalismo (y el bilingüismo) no es un riesgo que deba remediarse.⁶⁰ Cada estudiante tiene experiencias lingüísticas únicas que le permiten flexibilidad lingüística. Al igual que ocurre con el aprendizaje de un nuevo idioma, todos los niños se benefician al aprender más de un idioma. Estas nuevas habilidades lingüísticas les permiten desarrollar una comprensión más profunda del idioma inglés, su evolución constante y las numerosas culturas y grupos responsables de nuestro crecimiento lingüístico.

Una vez más, la idea nunca debería ser “arreglar” el idioma materno de un estudiante. En lugar de ello, los educadores deberían adoptar un enfoque multilingüe con el objetivo no sólo de enseñar a los estudiantes de diferentes variedades de idiomas cómo comunicarse en GAE, sino brindarles a todos los estudiantes la oportunidad de volverse bidialectales o

Las variedades del inglés deben ser reconocidas, respetadas y afirmadas

multidialectales. Hacer esto les permitirá hablar, leer y escribir de una manera que les permitirá ser más fácilmente entendidos cuando se comuniquen con personas de diferentes variantes lingüísticas y ampliará sus oportunidades sociales y profesionales.⁶¹ Además, Las variedades del inglés deben reconocerse, respetarse y afirmarse para ayudar a los estudiantes a aprovechar sus habilidades de lenguaje oral dialéctico para fortalecer y apoyar el desarrollo de la lectura y la escritura de textos GAE.⁶²

Mejorar el conocimiento del profesorado sobre las variedades lingüísticas más comunes. Conocimiento del educador sobre las múltiples características de la variedad lingüística que componen su salón. es imperativo ya que impacta directamente la evaluación y la instrucción. “Las variedades del lenguaje pueden afectar todos los dominios del lenguaje (es decir, morfología, sintaxis, semántica, fonología y

⁶¹ Washington & Seidenberg, 2021, Teaching Reading To African American Children

⁶² Terry, Gatlin, & Johnson, 2018, Same or Different

⁶³ Smith, 2016, A Distinctly American Opportunity: Exploring Non-Standard English(es)

⁶⁴ Washington, Lee-James, & Standford, 2023, Teaching Phonemic and Phonological Awareness to Children

pragmática), lo que significa que los hablantes pueden tener reglas específicas de la variedad lingüística sobre cómo se crean las oraciones y qué características fonológicas son apropiadas para su uso en una palabra o contexto”. Es importante abogar por el desarrollo profesional continuo para diferenciar las diferencias lingüísticas de los déficits lingüísticos.

Para obtener más información, consulte la serie ganadora del premio Emmy *Talking Black in America*, producida por el Language & Life Project de la Universidad Estatal de Carolina del Norte en colaboración con reconocidos académicos de diversas disciplinas, es un excelente recurso educativo que está disponible para ver de forma gratuita en <https://www.talkingblackinamerica.org/> y <https://languageandlife.org/>.

En la siguiente tabla se comparten algunos ejemplos de reglas del inglés afroamericano con las que los educadores pueden familiarizarse.

Tabla 2: Ejemplos de reglas gramaticales del inglés afroamericano (AAE)

Morfología verbal Morfo- Características sintácticas^{65 66 67}	Ejemplo de AAE	Traducción de GAE
Negación y doble negación	No voy a ir a su casa. Nadie se va a reír. Ella ya no juega béisbol. No soy ningún bebé.	No voy a su casa. Nadie se va a reír. Ella ya no juega béisbol. No soy un bebé.
Pronombres reanudativos	Ese chico es divertido.	Ese chico es gracioso.
Ser habitual (significa habitualmente)	Ella trabaja hasta tarde todas las noches.	Ella trabaja tarde todas las noches.
Completivos “ya” y “te” (mostrar énfasis)	Ya te dije la respuesta. Ya estuve allí	Te dije la respuesta. Ya he estado allí.
Marcado del tiempo pasado	Salto del trampolín. Ella baila ayer.	Salté del trampolín. Ella bailó ayer.
Marcado de sustantivos plurales	Ella vio tres gato en la ventana.	Ella vio tres gatos en la ventana.

⁶⁵ Washington & Craig, 2002, Morphosyntactic Forms of African American English

⁶⁶ Hamilton, Megan-Brette, 2020, AAE Linguistic Features

⁶⁷ Bland-Stewart, 2005, Difference or Deficit in Speakers of African American English

Morfología verbal Morfo- Características sintácticas^{65 66 67}	Ejemplo de AAE	Traducción de GAE
Tercera persona	Mi amigo quiere comprar algunos dulces.	Mi amigo quiere comprar algunos dulces.
Marcado posesivo	Yo viajo en el coche de mi tío.	Viajé en el coche de mi tío.
Sintaxis		
Pronombres reflexivos	Intentarán hacerlo él mismo. Intentará hacerlo ellos mismos.	Intentará hacerlo él mismo. Intentarán hacerlo ellos mismos.
Concordancia sujeto-verbo	Mis amigos corría rápido para alcanzar el autobús. Él quiere ir a la tienda.	Mis amigos corrían rápido para alcanzar el autobús. Él quiere ir a la tienda.
Formas variables -ed	Parecían cansado.	Parecía cansado.
Fonología^{68 69}		
Grupos consonánticos	col fiel an	cold field and
énfasis silábico	HOtel de POLicia	hoTEL de poLICIA
Vocal + "ng"	thang	thing
/r/ medial y final	ma pa	más para
"ing"	jumpin waitin	jumping waiting
Metátesis, se remonta al inglés antiguo.	aks	ask (preguntar)

**Con cualquier variedad de idioma es importante recordar que las características de la variedad de idioma se presentan en un espectro. Las variedades lingüísticas están en continua evolución y adquieren características de otras. No todas las personas utilizan las variedades lingüísticas en el mismo grado o densidad dialéctica, y éstas varían según la ubicación geográfica. Es posible que las características señaladas en un grupo de usuarios no se observen en otro.*

⁶⁸ Hamilton, Megan-Brette, 2020, AAE Linguistic Features

⁶⁹ Washington & Craig, 2002, Morphosyntactic Forms of African American English Use

*Utilice tareas de conciencia fonémica para aumentar las habilidades metalingüísticas.*⁶³ La conciencia metalingüística se refiere a la capacidad de reflexionar sobre el lenguaje, en otras palabras, la capacidad de pensar sobre el lenguaje mismo. Los niños con fuertes habilidades de conciencia fonológica tienen más probabilidades de desarrollar habilidades de codificación y decodificación más fuertes.⁶⁴ Esto también es cierto para los estudiantes bidialectales, ya que las tareas de conciencia fonémica les permiten hacer distinciones entre diferentes sonidos a través del análisis contrastivo.

Nuevamente, usando el ejemplo de trabajar con hablantes de AAE, se podría planificar una actividad de conciencia fonémica de sonido y rima que contraste las diferencias de sonido entre la producción de terminaciones de palabras en las variedades GAE y AAE (por ejemplo, “more” y “mow”) y cómo las diferentes formas en que se producen estas palabras cambian las palabras que riman con ellas (por ejemplo, more/sore, mow/so). Esta actividad podría luego llevarse un paso más allá al discutir y considerar cómo las diferencias de sonido en “more” y “mow” cambian el significado semántico de la palabra (por ejemplo, en GAE “more” significa agregar a algo, y “mow” es cuando cortas el pasto de un jardín).⁶⁵

A nivel semántico o sintáctico, los estudiantes podrían realizar clasificaciones de palabras o incluso oraciones escritas en AAE y relacionarlas con palabras u oraciones escritas en GAE. En grupos pequeños, los estudiantes podrían discutir cómo pueden escuchar y comprender estas diferencias de sonidos y palabras cuando se comunican con alguien que habla otra variedad.⁶⁶

Otras estrategias para maximizar la eficacia de las actividades de conciencia fonémica incluyen:

- Utilizando cajas de Elkonin durante ejercicios de conciencia fonémica. Las cajas Elkonin ofrecen un valioso apoyo visual y auditivo para ayudar a los niños y adolescentes a dominar las diferencias fonológicas entre las dos variedades del idioma.⁶⁷ Al utilizar cajas de Elkonin e incorporar letras durante los ejercicios de conciencia fonémica, los estudiantes pueden comparar la cantidad de sonidos en una palabra y qué sonidos se producen en la palabra en ambas variedades (por ejemplo, ba-th y baf). Resaltar las similitudes y diferencias con las cajas de Elkonin aumentará la conciencia fonológica y metalingüística de los estudiantes.
- Incorporando letras con ejercicios de conciencia fonémica, prestando especial atención a cómo se representan las palabras habladas en la letra impresa en ambas variedades.
- Enseñar explícitamente los movimientos motores de la boca, los labios y la lengua para sonidos individuales. Con el uso de espejos, los estudiantes pueden practicar la distinción entre cada sonido.

Las lecturas en voz alta entre maestros y alumnos contribuyen al desarrollo de la fluidez al tiempo que exponen a los alumnos a las diferencias lingüísticas y tonales en la escritura. De manera similar a lo que les ocurre a los MLL, los niños y adolescentes que están aprendiendo a navegar entre dos variedades de idiomas pueden ralentizar su lectura para procesar y pronunciar las palabras correctamente.⁶⁸ Como

⁷⁰ Yopp & Yopp, 2000, Supporting Phonemic Awareness Development in the Classroom

⁷¹ Pittman, et al., 2023, The Importance of Phonemic Awareness Instruction For African American Students

⁷² Washington & Seidenberg, 2021, Teaching Reading to African American Children

⁷³ Pittman, 2017, The Case For Implementing ELL Literacy Strategies with African American Students

⁷⁴ Washington, et al., 2023, Teaching Phonemic and Phonological Awareness to Children Who Speak AAE

⁷⁵ Washington & Seidenberg, 2021, Teaching Reading to African American Children

resultado, la comprensión y la fluidez pueden verse afectadas. La apariencia de un menor nivel de competencia puede ser profundamente embarazosa, por lo que se debe tener mucho cuidado al utilizar estas actividades frente a otros estudiantes.

Incluya en el salón libros y otros recursos que sean culturalmente sensibles, es decir que celebren las culturas sin darle mayor valor a ninguna en particular. Estos libros sirven para aumentar los conocimientos previos y la perspectiva de todos los estudiantes.

*Adaptarse a las demandas de procesamiento cognitivo que se imponen a un estudiante que está aprendiendo una nueva variedad de idioma.*⁶⁹ Proporcionar tiempo suficiente para actividades complejas de lectura y escritura, ya que los estudiantes bidialectales pueden necesitar más práctica y exposición mientras aprenden a integrar el lenguaje impreso y oral para apoyar la lectura y la escritura. Otras adaptaciones podrían incluir brindar información importante en formatos verbales y escritos, combinar vocabulario recién aprendido con imágenes para hacer conexiones semánticas más fuertes⁷⁰ y usar organizadores gráficos para permitir que los estudiantes tengan la oportunidad de organizar sus pensamientos y lenguaje antes de completar tareas complejas que impliquen una mayor carga cognitiva para el estudiante.

Brindar oportunidades para que los estudiantes bidialectales hablen, lean y escriban en su variedad de idioma. La instrucción debe incorporar las habilidades de comunicación dual del estudiante.⁷¹

Dislexia y estudiantes doblemente excepcionales (2.ª edición)

Doblemente excepcionales (2e) son aquellos que poseen un desafío de aprendizaje como dislexia, disgrafía, discalculia, TDAH o trastorno del espectro autista y habilidades excepcionales o superdotadas en alguna área. Según la Asociación Internacional de Dislexia, aproximadamente entre el 2 y el 5 % de los niños y adolescentes en edad escolar entran en esta categoría, y algunos informes indican cifras incluso mayores.

Estos estudiantes exhiben altos niveles de pensamiento, razonamiento y capacidad de resolución de problemas, pero también requieren apoyo educativo adicional debido a sus desafíos de aprendizaje. Es común que los estudiantes de 2.º grado utilicen sus fortalezas en el lenguaje y el conocimiento oral para compensar las débiles habilidades de decodificación, codificación y expresión oral, lo que dificulta el reconocimiento de la dislexia. Lamentablemente, la interacción entre sus talentos y necesidades especiales a menudo conduce a conceptos erróneos y estos estudiantes pueden ser etiquetados injustamente como "perezosos" o "desmotivados".

Una de las complejidades a la hora de apoyar a los estudiantes 2e dentro del entorno educativo es que sus elevadas capacidades cognitivas pueden enmascarar sus déficits, y viceversa, lo que dificulta identificar y abordar eficazmente sus necesidades únicas. En consecuencia, puede resultarles difícil conseguir que se reconozca y apoye plenamente cualquiera de sus excepcionales, a pesar de sus notables habilidades compensatorias.

⁷⁶ Washington & Seidenberg, 2021, Teaching Reading to African American Children

⁷⁷ Pittman, 2017, The Case For Implementing ELL Literacy Strategies with African American Students

⁷⁸ Washington & Seidenberg, 2021, Teaching Reading to African American Children

Las siguientes características se observan comúnmente en individuos 2e, según lo identificado por la Asociación Internacional de Dislexia:

- Vocabulario oral superior,
- Ideas y opiniones avanzadas,
- Altos niveles de creatividad y capacidad de resolución de problemas,
- Intensa curiosidad, imaginación y curiosidad,
- Discrepancia entre las habilidades verbales y de ejecución,
- Picos y valles claros en los perfiles de pruebas cognitivas,
- Amplia gama de intereses no necesariamente relacionados con la escuela,
- Talentos específicos o un interés intenso en un área en particular, y
- Un sentido del humor sofisticado.

Reconocer y apoyar las fortalezas y los desafíos únicos de los estudiantes de 2e es crucial para permitirles aprender y prosperar de acuerdo con sus aptitudes, así como para desarrollar una salud social y emocional positiva. Las siguientes son formas en que los maestros y administradores pueden apoyar a los estudiantes 2e:

- Aprenda lo más posible sobre los estudiantes 2e, así como sobre aquellos estudiantes con perfiles estudiantiles complejos, en lugar de centrarse en un área o perfil.
- Abogar por el desarrollo profesional y la creación de una cultura escolar que incluya a todos los estudiantes que se identifican como disléxicos en todo el espectro de gravedad Y capacidades cognitivas.
- Tenga en cuenta que a veces el TDAH se confunde con la dislexia: si bien pueden coexistir, la dislexia es la dificultad con los sonidos básicos del lenguaje; el TDAH afecta la atención, la actividad y el funcionamiento ejecutivo.
- Apoyar la instrucción directa y explícita diferenciada, la intervención y las adaptaciones según sea necesario para TODOS los estudiantes.
- Reforzar las necesidades emocionales de los estudiantes.

La mayoría de las adaptaciones que se aplican y se analizan a lo largo de este manual para todos los estudiantes con dislexia se aplican también a los estudiantes doblemente excepcionales:

- No permita que la alta inteligencia de un niño retrase o interfiera con la evaluación, el diagnóstico, la intervención o las adaptaciones.
- Califique a un estudiante basándose en su pensamiento, no en su ortografía ni en su velocidad.
- Controle la cantidad y la duración del tiempo que la tarea le toma al estudiante y haga los ajustes necesarios.
- Ofrecer intervención en alfabetización estructurada Y desafiar/acelerar al estudiante donde necesite ser desafiado.
- Permitir tecnología de asistencia como audiolibros.
- Para los estudiantes mayores, equilibre la carga académica del curso con salas de estudio y cursos que no tengan grandes volúmenes de lectura y escritura.
- Apoyar a los estudiantes en el desarrollo de sus funciones ejecutivas.
- Recuerde a todos los estudiantes que son brillantes y asegúreles en privado que usted es empático con sus desafíos.

El impacto socioemocional de la dislexia

No es raro que los desafíos socioemocionales estén vinculados con las dificultades de los estudiantes en el entorno de aprendizaje; cuando los estudiantes tienen dificultades para alcanzar el éxito en el salón, a menudo se sienten inadecuados o frustrados. Esto es cierto para cualquier estudiante, tenga o no dislexia; sin embargo, el impacto de la dislexia puede extenderse más allá de lo académico y puede conducir a desafíos socioemocionales importantes que pueden manifestarse incluso antes de que un niño sea considerado en riesgo de padecer el trastorno. A menudo, las personas con dislexia, así como otras que tienen dificultades académicas, tienen un mayor riesgo de experimentar una variedad de trastornos internalizados, y externalizado comportamientos y problemas de salud mental que impactan sus vidas.⁷²

Comportamientos internalizados

No es raro que las personas con dislexia internalicen pensamientos y emociones como una forma de intentar lidiar con sus desafíos de lectura. Estos comportamientos internalizados pueden comenzar siendo aparentemente pequeños, como sentirse indeciso a la hora de leer o tener miedo a actuar en público, pero con el tiempo pueden crecer y convertirse en problemas importantes de salud mental, como mala autoimagen, ansiedad, depresión, somatización y falta de atención. Cuando no se abordan, estos problemas de salud mental pueden afectar significativamente la autoestima y la confianza de un estudiante, incluida su experiencia de aprendizaje en general.

Mala autoimagen

La mala imagen de sí mismos es a menudo una de las primeras formas en que las personas con dislexia internalizan sus frustraciones con la lectura. La mala autoimagen puede deberse a repetidos fracasos que experimenta un estudiante cuando intenta leer. Cuando los niños se enfrentan al fracaso y la frustración, pueden internalizar que son inferiores a los demás y que intentar tener éxito es inútil.⁷³ Las investigaciones muestran que cuando las personas tienen éxito, se atribuyen el mérito de su éxito; sin embargo, lo mismo sucede cuando los estudiantes fracasan. Si un estudiante fracasa, asume el fracaso aún más que el éxito y se dice a sí mismo que debe esforzarse más. A menudo, los estudiantes con dislexia llegan incluso a atribuir los éxitos que experimentan a la suerte y se consideran poco inteligentes.⁷⁴

Ansiedad

La ansiedad se puede definir como “un estado de angustia, excitación y vigilancia incrementadas que puede ser provocado por una amenaza potencial. Cuando es extrema o generalizada, la ansiedad puede ser debilitante”.⁷⁵ Los estudiantes que demuestran un bajo rendimiento académico a menudo muestran altos niveles de ansiedad que se presentan de diversas maneras, incluyendo evitación de tareas, problemas de atención y concentración, dificultades para resolver problemas y desregulación emocional.⁷⁶ Esto es especialmente cierto para los estudiantes que tienen dislexia u otras dificultades de alfabetización. Con frecuencia se informa que los estudiantes con dislexia experimentan una ansiedad significativa relacionada con la lectura, junto con varios otros comportamientos y síntomas relacionados

⁷⁹ Fender & Ozier, 2024, Considering Internalizing and Externalizing Experiences in Dyslexia

⁸⁰ Sako, 2016, The Emotional and Social Effects of Dyslexia

⁸¹ International Dyslexia Association, 2020, Social and Emotional Problems Related to Dyslexia

⁸² Shackman & Fox, 2021, Two Decades of Anxiety Neuroimaging Research

⁸³ Fishstrom, 2023, Understanding the Relation Between Reading and Anxiety

con la ansiedad.⁷⁷ Además, los niños de edad primaria con dislexia pueden presentar mayores niveles de ansiedad generalizada y con frecuencia informan una menor calidad de vida en comparación con sus compañeros de clase.⁷⁸

La ansiedad aumenta cuando las personas se encuentran en situaciones sobre las que no tienen control.⁷⁹ Las personas con dislexia a menudo se enfrentan a la frustración debido a sus persistentes dificultades a pesar de sus sinceros esfuerzos.⁸⁰ A menudo se culpan a sí mismos por sus dificultades para leer, ya que, aunque se esfuerzan, no ven un progreso adecuado. Además, no siempre comprenden plenamente su trastorno e internalizan los efectos secundarios asociados a la dislexia como un fracaso personal. Con el tiempo, la internalización de sentimientos de incompetencia puede conducir a consecuencias negativas, como un mayor aumento de la ansiedad e incluso la depresión.

Depresión

Para las personas con problemas de lectura, incluida la dislexia, aprender a leer es una situación de mucho estrés que a menudo hace que el alumno se sienta frustrado y como si siempre tuviera dificultades. Es por esta razón que los estudiantes que tienen dislexia también son susceptibles a la depresión.⁸¹ A menudo, los estudiantes con dislexia son percibidos como perezosos o etiquetados como “estúpidos” y se les dice que simplemente necesitan esforzarse más.⁸² Con el tiempo, esta mentalidad de fracaso se internaliza y da lugar a depresión. En algunos casos, los estudiantes se sienten tan inadecuados que pueden incluso experimentar pensamientos de autolesión o suicidio. Los adolescentes con dislexia tienden a mostrar niveles más altos de depresión y somatización en comparación con los niños más pequeños, y los síntomas parecen empeorar a medida que crecen.⁸³

Es importante tener en cuenta que muchos pensamientos negativos comienzan incluso antes de que a un niño se le diagnostique dislexia, y las personas disléxicas son constantemente criticadas o se les hace sentir “menos que” cuando se las compara con sus pares en el sistema educativo convencional. Esto puede generar traumas para los estudiantes y afectar negativamente sus opiniones sobre la escuela, el aprendizaje y los adultos de confianza.

Comportamientos externalizados

Así como los individuos pueden exhibir signos de conductas internalizadas, a menudo también exhiben conductas externalizadas. A menudo, ambos van de la mano y el comportamiento externalizado que surge es en realidad una frustración acumulada que surge de pensamientos internalizados. Algunos ejemplos de conductas externalizadas asociadas con la dislexia incluyen la evitación de tareas, la ira o la agresión, el retraimiento social y los desafíos sociales.

Evitar tareas

⁸⁴ Fender & Ozier, 2024, Considering Internalizing and Externalizing Experiences in Dyslexia

⁸⁵ Fender & Ozier, 2024, Considering Internalizing and Externalizing Experiences in Dyslexia

⁸⁶ International Dyslexia Association, 2020, Social and Emotional Problems Related to Dyslexia

⁸⁷ Toth, 2020, Children with Dyslexia Show Stronger Emotional Responses

⁸⁸ Sanfilippo, et. al., 2021, Reintroducing Dyslexia

⁸⁹ Sanfilippo, et. al., 2021, Reintroducing Dyslexia

⁹⁰ Fender & Ozier, 2024, Considering Internalizing and Externalizing Experiences in Dyslexia

La evasión de tareas se asocia frecuentemente con estudiantes con dificultades para la lectura y puede afectar el logro de sus metas educativas y vitales.⁸⁴ Este comportamiento puede estar asociado con la motivación del estudiante debido a la naturaleza de su dislexia.⁸⁵ A medida que los estudiantes comienzan a experimentar dificultades con la lectura o a fracasar en sus tareas, comienzan a mostrarse reacios a practicar la habilidad deficitaria. Este comportamiento externalizado puede parecerse a un niño que pide salir del salón e ir a otro lugar, distrayéndose o, en algunos casos, incluso estallando en ira.

Enojo

La ira a menudo es el resultado de estar en situaciones frustrantes, además de ser un efecto secundario de la ansiedad y la depresión.⁸⁶ No es raro que las personas con dislexia tengan arrebatos de ira. Lo que no siempre se considera es que estos arrebatos surgen de situaciones específicas que hacen que el individuo se sienta frustrado.⁹⁴ Para las personas con dislexia, a menudo hay tensión entre lo que se espera de ellas y lo que son capaces de producir en el momento, lo que resulta en sentimientos de ira.

Identificar y abordar los desafíos emocionales que pueden experimentar los estudiantes con dislexia es crucial. Algo tan simple como estar atento a cómo responden los adultos a las dificultades de lectura de un niño puede afectar significativamente su desarrollo social, emocional y conductual. Si un estudiante con dislexia es al experimentar comportamientos internalizados o externalizados, demostrarles que son apoyados y comprendidos puede hacer una diferencia significativa en si experimentan o no problemas como ansiedad, depresión o agresión, entre otros. Por el contrario, las respuestas negativas pueden exacerbar estos desafíos.

También es importante tener en cuenta que cuando a un niño con dislexia se le proporciona una instrucción eficaz en un entorno de apoyo, es mucho menos probable que experimente conductas desafiantes en primer lugar. Los

adolescentes con dislexia pueden requerir apoyo especializado para prevenir consecuencias psicológicas a largo plazo, como dudas sobre sí mismos e incluso pensamientos suicidas, y las investigaciones

A menudo, el mejor plan de apoyo conductual es una instrucción eficaz.

muestran que las personas con dislexia y otras dificultades de lectura logran mejores resultados cuando reciben instrucción de lectura de alta calidad e intervenciones basadas en prácticas basadas en evidencia.⁹⁵ ⁹⁶ Es imperativo que los estudiantes con dislexia reciban el apoyo adecuado en la escuela y en el hogar para minimizar las luchas emocionales que a menudo coinciden con un diagnóstico de dislexia y desafíos de lectura. Además, esta información debe destacar la importancia de la identificación e intervención tempranas: cuanto antes se reconozca un problema, antes podrán recibir los estudiantes el apoyo que necesitan. Recuerde que, a menudo, el mejor plan de apoyo conductual es la instrucción eficaz.

⁹¹ Syal & Torppa. 2019, Task-Avoidant Behavior and Dyslexia

⁹² Lodygowska, Chec, & Samochowiec, 2017, Academic Motivation in Children with Dyslexia

⁹³ International Dyslexia Association, 2020, Social and Emotional Problems Related to Dyslexia

⁹⁴ Sako, 2016, The Emotional and Social Effects of Dyslexia

⁹⁵ Alexander, Flipse, Hirschmann, Farris, & Odegard, 2023, Understanding Dyslexia: A Guide for Tennessee Families

⁹⁶ Fender & Ozier, 2024, Considering Internalizing and Externalizing Experiences in Dyslexia

Neurodiversidad y dislexia

Los estudiantes con dislexia desempeñan un papel importante en el rico tapiz de la neurodiversidad y son una parte invaluable de nuestros salones y de nuestra sociedad. Es imperativo que reconozcamos y celebremos su valor, sin disminuir nunca su valor como individuos únicamente en función de sus habilidades de lectura y escritura. Al hacerlo, contribuimos al vibrante espectro de la neurodiversidad, abrazando la hermosa diversidad que existe en este mundo. Al igual que cualquier otro grupo de personas, las personas con dislexia tienen sus propios talentos, fortalezas y desafíos únicos. Es esencial abstenerse de generalizar y, en cambio, tomarse el tiempo para reconocer y apreciar las cualidades y habilidades distintivas de cada alumno. Además, las limitaciones en las habilidades de lectura y escritura no equivalen a limitaciones en el potencial general. Un gran número de personas con dislexia han roto barreras y alcanzado la cima del éxito en diversos campos. Pensemos en la ilustre carrera de Steven Spielberg, cuya magistral narración en pantalla ha capturado los corazones de audiencias de todo el mundo, o en la de Octavia Spencer, cuyo excepcional talento actoral le ha valido elogios y admiración. Henry Winkler es celebrado por sus papeles icónicos en la televisión, y Richard Branson es un empresario pionero. Incluso en el ámbito científico, figuras como Maggie Aderin Pocock, una distinguida científica espacial, han superado los desafíos relacionados con la dislexia para realizar contribuciones innovadoras.

Al reconocer y apoyar las habilidades únicas de las personas con dislexia, no solo empoderamos a estos estudiantes, sino que también enriquecemos nuestra comprensión colectiva del amplio espectro de la capacidad humana. Al hacerlo, fomentamos una sociedad más inclusiva y equitativa donde se celebra el valor de cada individuo, independientemente de sus habilidades de lectura y escritura.

Conceptos erróneos comunes sobre la dislexia

A pesar de la prevalencia de la dislexia, existen numerosos conceptos erróneos que pueden dificultar la comprensión y el apoyo a quienes la padecen. Es importante arrojar luz sobre la verdadera naturaleza de la dislexia y, al mismo tiempo, intentar promover una mayor conciencia, empatía y estrategias efectivas para apoyar a los estudiantes con dislexia. A continuación, verá cada concepto erróneo en un cuadro con la explicación fáctica debajo; los siguientes conceptos se han adaptado de una colección de recursos.^{87 88}

89 90 91 92

LA DISLEXIA NO EXISTE.

Actualmente contamos con más de 30 años de evidencia científica e investigación documentada que prueba la existencia de la dislexia. Es uno de los trastornos del aprendizaje más comunes que afectan a niños y adolescentes.

LA DISLEXIA ES POCO COMÚN.

La dislexia afecta aproximadamente a 1 de cada 5 personas, según más de 25 años de investigación de los Institutos Nacionales de Salud y estudios de la Universidad de Yale. La Academia Estadounidense de

⁹⁷ Dyslexia Myths and Facts, 2023, The Regents of the University of Michigan

⁹⁸ Dyslexia: Myths and Facts, n.d., University of Florida Literacy Institute

⁹⁹ National Center on Improving Literacy, 2020, Understanding Dyslexia: Myth vs. Facts

¹⁰⁰ 2.2 Common Myths About Dyslexia, 2020, Colorado Department of Education

¹⁰¹ Decoding Dyslexia, n.d., Dyslexia – Know the Facts

¹⁰² Dyslexia Myths, n.d., Gaab Lab

Pediatría afirma que la dislexia es el trastorno de aprendizaje más común y representa el 80% de todas las discapacidades de aprendizaje.

LAS PERSONAS INTELIGENTES NO PUEDEN SER DISLÉXICAS NI TENER PROBLEMAS DE APRENDIZAJE.

La dislexia y la inteligencia NO están conectadas. Muchas personas disléxicas son muy brillantes y creativas y han logrado cosas increíbles como adultos.

LA DISLEXIA SE PUEDE SUPERAR CON LA EDAD.

La dislexia es un problema que dura toda la vida; el seguimiento anual del desarrollo de las habilidades fonológicas desde el primero hasta el duodécimo grado muestra que la discapacidad persiste hasta la edad adulta. Aunque muchos estudiantes con dislexia aprenden a leer con precisión, es posible que sigan leyendo lentamente y no de forma automática. Y aunque la dislexia se considera un trastorno del aprendizaje permanente, una intervención temprana, intensiva y sistemática puede ayudar a un estudiante a adquirir y mantener habilidades de lectura esenciales. La intervención temprana también puede minimizar los efectos negativos que puede tener la dislexia, como la baja autoestima y el pobre concepto de sí mismo como estudiante. Por el contrario, sin intervención, los niños y adolescentes que son malos lectores al final del primer grado casi nunca adquieren habilidades de lectura de nivel promedio al final de la escuela primaria.^{93 94 95 96 107}

LA DISLEXIA ES UNA CONDICIÓN EN LA QUE UN INDIVIDUO INVIERTE NÚMEROS Y/O LETRAS.

La escritura al revés y la inversión de letras y palabras son comunes en las primeras etapas del desarrollo de la escritura en todos los niños. Debido a que muchas personas creen erróneamente que las inversiones de letras definen la dislexia, los niños que no realizan inversiones de letras, pero muestran otros factores de riesgo de dislexia, a menudo no son diagnosticados. Las medidas de detección temprana de calidad pueden ayudar a identificar a los niños que necesitan intervención y garantizar que reciban apoyo temprano.

TODO NIÑO QUE TIENE DIFICULTADES CON LA LECTURA ES DISLÉXICO.

La dislexia es la causa más común de dificultad para leer, pero no es de ninguna manera la única. Los niños y adolescentes que tienen dificultades para comprender el lenguaje hablado también tienen problemas de comprensión lectora, ya que el lenguaje oral se relaciona directamente con el aprendizaje de la lectura, la ortografía y la escritura. La dislexia no sólo causa dificultades en la lectura, sino que también puede presentarse en desafíos con la ortografía, la expresión verbal, el habla, la escritura y la memorización, junto con dificultades en otras materias como las matemáticas. Si bien la dislexia afecta principalmente la lectura a nivel de palabras, otros estudiantes pueden tener problemas de comprensión del lenguaje que pueden afectar sus habilidades lingüísticas, su expresión verbal y su capacidad de escucha.

¹⁰³ Francis, et al., 1996, Developmental Lag Versus Deficit Models of Reading Disability

¹⁰⁴ Juel, 1988, Learning to Read and Write

¹⁰⁵ Shaywitz, et al., 1999, Persistence of Dyslexia

¹⁰⁶ Torgesen & Burgess, 1998, Consistency of Reading-Related Phonological Processes

¹⁰⁷ Gaab, n.d., Dyslexia Myths

LOS NIÑOS Y ADOLESCENTES PUEDEN “PONERSE AL DÍA” SI SE LES DA EL TIEMPO SUFICIENTE.

Los alumnos de primer grado que son malos lectores rara vez adquieren habilidades de lectura adecuadas al final de la escuela primaria sin intervención. De hecho, el 70% de los lectores por debajo del promedio en primer ^{grado} siguen siendo lectores por debajo del promedio en ^{octavo} grado. Es imperativo que los estudiantes que tienen dificultades con la lectura sean identificados de manera temprana y reciban instrucción e intervención adecuadas porque, si bien los estudiantes con dislexia pueden aprender a leer con precisión, su dislexia probablemente seguirá obstaculizando su capacidad de leer durante toda su vida.

LOS NIÑOS Y ADOLESCENTES CON DISLEXIA SON PEREZOSOS O DESMOTIVADOS.

Las personas disléxicas muestran un patrón irregular de funcionamiento cerebral al leer: hipoactividad en algunas regiones, hiperactividad en otras, lo que, según las investigaciones, explica la dificultad que tienen para extraer el significado de la palabra impresa. Los hallazgos proporcionan evidencia de que las personas con dislexia no son perezosas ni estúpidas, sino que tienen una diferencia funcional en el cerebro que no tiene nada que ver con la inteligencia. Si los estudiantes con dislexia no reciben el tipo adecuado de intervención y/o adaptaciones en el salón, a menudo tienen dificultades en la escuela, a pesar de ser brillantes, estar motivados y pasar horas haciendo tareas.

LA DISLEXIA SÓLO AFECTA A PERSONAS QUE HABLAN INGLÉS.

La dislexia es un trastorno neurobiológico del cerebro que afecta a personas de todas las edades y que hablan diferentes idiomas.⁹⁷ Se presenta en todos los países del mundo que utilizan una lengua escrita, incluidos los sistemas lingüísticos alfabéticos y logográficos.

LOS NIÑOS Y ADOLESCENTES DISLÉXICOS NUNCA LEERÁN BIEN, POR LO QUE ES MEJOR ENSEÑARLES A COMPENSAR.

Las personas con dislexia pueden convertirse en lectores exitosos con la intervención adecuada (es decir, sistemática, explícita y basada en investigaciones). Es importante evaluar a un niño al comienzo de su carrera escolar para identificar cualquier problema y poder implementar las intervenciones apropiadas. También es importante señalar, sin embargo, que incluso con una intervención intensiva y de alta calidad, los estudiantes con dislexia pueden seguir teniendo dificultades, aunque menos que sin la intervención.

TODOS LOS ESTUDIANTES CON DISLEXIA DEMUESTRAN LOS MISMOS PROBLEMAS CON LA LECTURA.

Si bien la dislexia se refiere a los desafíos de lectura asociados con un conjunto específico de déficits de procesamiento en las áreas de procesamiento fonológico y/o procesamiento ortográfico, la dislexia existe en un continuo. Los estudiantes con dislexia demuestran diferentes niveles de dificultad para aprender a leer inicialmente a nivel de palabras.

LAS ESCUELAS Y LOS DISTRITOS ESCOLARES NO PUEDEN UTILIZAR EL TÉRMINO “DISLEXIA”.

Según un Carta a un estimado colega Según el Departamento de Educación de los EE. UU. escrito el 23 de octubre de 2015, las escuelas pueden utilizar el término dislexia para describir con más detalle las necesidades y características de aprendizaje de un niño durante el proceso de evaluación, determinación de elegibilidad y en el diseño de Programas Educativos Individualizados (IEP). De hecho, la carta continúa explicando que podría haber situaciones en las que los padres del niño y el equipo de profesionales calificados responsables de determinar si el niño tiene una discapacidad de aprendizaje específica

¹⁰⁸ Youman & Mather, 2012, Dyslexia Laws in the USA

encontrarían útil incluir información sobre la condición específica (por ejemplo, dislexia, discalculia o disgrafía) al documentar cómo esa condición se relaciona con la determinación de elegibilidad del niño.

LAS ESCUELAS NO SON RESPONSABLES DE IDENTIFICAR A LOS NIÑOS Y ADOLESCENTES CON DISLEXIA.

Dentro del marco de RtI, MTSS y educación especial de una escuela, las escuelas tienen la responsabilidad de identificar las características de lectura que indican un riesgo de dislexia. Además, como se describe en el Código Administrativo de Illinois, Sección 23 226.125 Parte C, cada niño sospechoso de tener dislexia o identificado como disléxico será remitido a una evaluación de educación especial de acuerdo con la requisitos de IDEA.

TODOS LOS NIÑOS Y ADOLESCENTES IDENTIFICADOS CON DISLEXIA CALIFICARÁN PARA RECIBIR EDUCACIÓN ESPECIAL.

Si bien la dislexia se considera un tipo de trastorno del aprendizaje, el impacto educativo del trastorno determinará la elegibilidad para los servicios escolares. Debido a que el impacto de la dislexia varía de leve a severo, algunos estudiantes con dislexia calificarán para recibir servicios de educación especial, algunos necesitarán un plan 504 con adaptaciones apropiadas y otros solo podrán recibir intervenciones a través de apoyos escalonados. En resumen, no todos los estudiantes con dislexia requerirán los mismos niveles de apoyo, y no todos los estudiantes que califican para educación especial bajo la categoría de Discapacidad Específica de Aprendizaje serán diagnosticados con dislexia.

LA DISLEXIA ES UN PROBLEMA OCULAR.

La dislexia NO es un problema de visión; es un trastorno del aprendizaje basado en el lenguaje que se refiere a un conjunto de síntomas que hacen que las personas tengan dificultades con aspectos específicos del lenguaje, particularmente el procesamiento fonológico y/o el procesamiento ortográfico en el área de la lectura. No hay evidencia que sugiera que los problemas visuales causen o estén asociados con la dislexia de alguna manera.

Puente a la práctica

Una compañera de trabajo acude a usted molesta porque está estresada por su hijo adolescente. Ha tenido dificultades en la escuela durante años con la cantidad de tiempo que tiene que dedicar a las tareas de lectura, la ortografía y la lectura en voz alta, entre otras cosas. Ella siempre pensó que él simplemente era perezoso y no disfrutaba de la lectura, pero luego, por recomendación del equipo de resolución de problemas de la escuela, lo hizo evaluar para determinar la necesidad de servicios de educación especial. El psicólogo escolar realizó una evaluación exhaustiva y los datos mostraron que su hijo exhibe características consistentes con la dislexia. Ella comparte con usted que tiene miedo de lo que le pasará a su hijo en el futuro porque le han dicho muchas cosas sobre la dislexia. Cuando se le pide más información, el compañero de trabajo le dice que ha escuchado que sólo las personas con baja inteligencia tienen dislexia, que es una condición súper rara y que nunca tendrá éxito en la vida porque no sabe leer. ¿Cómo puedes ayudarla?

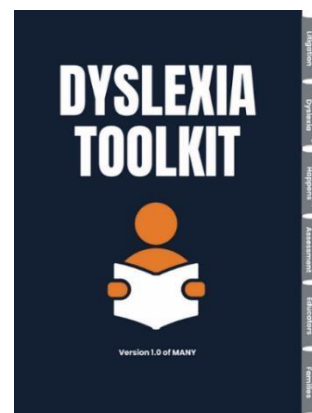
[Haga clic para obtener la respuesta](#)

Exploración ampliada: recursos vinculados

- **Explorar:** Conceptos básicos sobre la dislexia con la Asociación Internacional de Dislexia Asociación
- **Leer:** Los signos de dislexia en diferentes edades según Yale Universidad
- **Mirar :** Dislexia 101 de la Asociación Internacional de Dislexia

Preguntas para discusión

1. ¿Cómo puede la comprensión de la naturaleza específica de la dislexia afectar tanto a los estudiantes como a las prácticas de enseñanza?
2. ¿Qué factores deben tenerse en cuenta cuando los educadores trabajan para diferenciar entre los desafíos de adquisición del lenguaje y la dislexia cuando trabajan con estudiantes multilingües?
3. ¿Qué conceptos erróneos sobre la dislexia le sorprendieron o le preocuparon más? ¿Por qué?



CAPÍTULO 3: CÓMO SE LEE

¿Sabías?

Leer no es un proceso natural como hablar. Creamos nuevas redes neuronales en nuestro cerebro cuando a un niño se le enseña a leer. Debido a que la dislexia es de origen neurobiológico, estos estudiantes deben esforzarse más para activar las regiones del cerebro y crear estas redes neuronales.

Cómo aprende el cerebro a leer

Aprender a leer no ocurre de manera natural (como hablar) porque el cerebro humano no está “programado” para leer.⁹⁸ A diferencia del habla, la lectura es una invención relativamente reciente, ya que nuestro sistema escrito surgió hace los últimos 5.000 años. Esto significa que aprender a leer es un proceso antinatural y que requiere instrucción y apoyo específicos. Sin embargo, antes de profundizar en los métodos de instrucción, es fundamental comprender cómo el cerebro aprende a leer.

La lectura no depende de una única área del cerebro, sino que implica varios procesos que conectan diferentes regiones. Los lectores competentes utilizan y sincronizan varias regiones del hemisferio izquierdo, incluidas las siguientes:⁹⁹

- **Lóbulo temporal:** Esta parte descifra sonidos y fomenta la conciencia fonológica, diseccionando sílabas, fonemas y palabras. Las regiones específicas dentro del lóbulo temporal incluyen:
 - **Región Parietal-Temporal:** Descomposición de palabras escritas en sonidos (análisis de palabras).
 - **Occipital-Temporal**
Región: Apariencia y significado de palabras fuertes (letra-palabra) reconocimiento, **automaticidad & comprensión**, vital para una lectura rápida y fluida.
- **Angular y supramarginal Giro:** Integra múltiples partes del cerebro, conectando letras para formar palabras para leer en voz alta.
- **Lóbulo frontal:** Responsable de generar sonidos del habla, ayudando en la pronunciación de palabras escritas. Gestiona diversas funciones del habla, como **la fluidez de lectura**, la comprensión y aplicación de **la gramática** y la producción del habla.



Además, nuestros cerebros experimentan cambios a medida que nos convertimos en mejores lectores. Inicialmente, una parte es más activa y nos ayuda a comprender las palabras. *A medida que aumenta la*

¹⁰⁹ Seidenberg, 2020, The Role of Orthographic Mapping in Learning to Read

¹¹⁰ Sedita, 2020a, How the Brain Learns to Read

competencia, otra parte asume el control para una palabra más rápida. reconocimiento. Reconocer estas regiones del cerebro involucradas en el complejo proceso de la lectura junto con la adaptabilidad del cerebro con la práctica es esencial para quienes enseñan a leer y especialmente para quienes brindan intervención y remediación a estudiantes con dislexia.

La clave para la lectura

El concepto clave para enseñar a un niño a convertirse en un lector hábil es el mapeo ortográfico. El mapeo ortográfico es el proceso mediante el cual los lectores exitosos se convierten en lectores fluidos.¹⁰⁰ El objetivo para los estudiantes con dislexia es que puedan mapear ortográficamente las palabras para que puedan lograr un reconocimiento automático de palabras que conduzca a una lectura hábil y fluida. Este proceso implica que los estudiantes utilicen la parte del cerebro responsable de procesar el lenguaje oral para conectar los sonidos de las palabras (fonemas) que conocen con las letras de esas palabras (grafías o grafemas). Estos sonidos y letras conectados, junto con sus significados, se almacenan permanentemente en el cerebro como palabras instantáneamente reconocibles, a menudo denominadas "vocabulario visual" o "palabras visuales".

El mapeo ortográfico es el proceso mediante el cual los lectores exitosos se convierten en lectores fluidos.

El mapeo ortográfico no consiste en memorizar cómo se ven las palabras. Las investigaciones indican que cuando leemos, en realidad examinamos cada letra de cada palabra. Nuestros cerebros combinan nuestro conocimiento de las relaciones entre letras y sonidos con nuestra conciencia de los sonidos del habla para vincular patrones de letras y palabras como unidades significativas. Estas unidades se almacenan en la memoria a largo plazo para su recuperación automática.

Una palabra visual es una palabra que se reconoce al instante porque ha sido mapeada ortográficamente en el cerebro.

Tener una cantidad sustancial de palabras visuales almacenadas es lo que permite la fluidez en la lectura. La fluidez significa poder leer a un ritmo apropiado y con precisión, permitiendo al lector concentrarse en comprender el texto. Como explica Ehri, para establecer estas conexiones de palabras y retenerlas en la memoria, los lectores necesitan ciertas habilidades.¹⁰¹ Deben tener conciencia fonémica, particularmente para segmentar y combinar sonidos. También necesitan conocer las correspondencias entre letras y sonidos del sistema de escritura. Además, deberían poder leer palabras desconocidas aplicando estrategias de decodificación. Al hacerlo se activa el mapeo ortográfico, lo que ayuda a recordar la ortografía, la pronunciación y el significado de las palabras en la memoria.

Lo que revelan las imágenes cerebrales sobre los estudiantes con dislexia

Los investigadores y neurocientíficos han descubierto que los lectores con dificultades, incluidos los estudiantes con dislexia, presentan patrones de actividad cerebral distintos. En las personas que enfrentan dificultades de lectura, las vías responsables del lenguaje y la cognición son menos eficientes y

¹¹¹ Kilpatrick, 2015, Essentials of Assessing, Preventing, and Overcoming Reading Difficulties

¹¹² Ehri, 2014, Orthographic Mapping in the Acquisition of Sight Word Reading, Spelling Memory, and Vocabulary Learning

están menos establecidas, lo que hace que el acto de leer sea más desafiante a pesar de sus esfuerzos sinceros. Estudios de imágenes cerebrales han revelado que la dislexia tiene su origen en diferencias neurológicas. Los lectores con dislexia muestran una activación reducida en áreas donde son más débiles y una activación aumentada en otras áreas como mecanismo compensatorio. En lugar de confiar en el hemisferio izquierdo del cerebro, que está especializado en el procesamiento del lenguaje, las personas con dislexia utilizan diferentes partes del hemisferio derecho, que es menos eficiente. Además, por eso es fundamental comprender cómo el cerebro aprende a leer para entender cómo enseñar y apoyar a los estudiantes con dislexia.

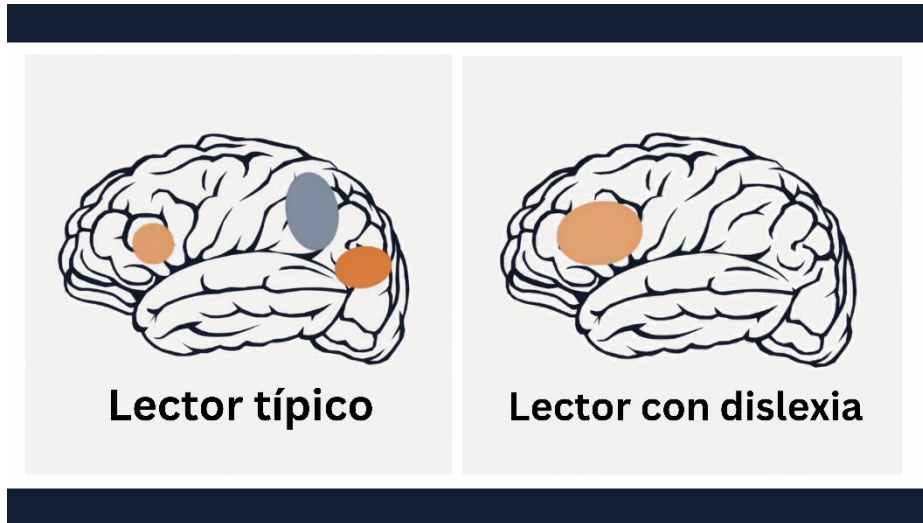
Por eso, es importante que cuando los niños y adolescentes comienzan la escuela, todos reciban instrucción directa y explícita para construir la red neuronal de la lectura, conectando los sonidos con las letras y el significado para que puedan recibir una base sólida de alfabetización. Gracias a lo que sabemos sobre el cerebro, sabemos que algunos construirán esa red más fácilmente que otros. Aquellos que tienen dificultades necesitarán tiempo adicional e intensidad de instrucción para convertirse en lectores hábiles. Consulte [el Capítulo 6](#) y [el Capítulo 7](#) para obtener más información sobre las instrucciones.

Cómo las prácticas instruccionales impactan el desarrollo de la lectura

Es fundamental distinguir entre los estudiantes que enfrentan dificultades de lectura debido a la dislexia y aquellos que tienen dificultades principalmente debido a los métodos de instrucción empleados. Cuando a los niños se les enseña a leer desviando su atención de las letras y basándose en claves alternativas en el texto, adivinando palabras a partir del contexto o memorizando palabras completas sin comprender sus componentes estructurales, en esencia se les está entrenando en estrategias comúnmente asociadas con lectores débiles. Estos métodos han sido omnipresentes en la enseñanza de la lectura en Illinois y en nuestro país durante muchos años, y los estudiantes sometidos a ellos tienen más probabilidades de encontrar desafíos de lectura en diversos grados. Algunos incluso pueden presentar síntomas de dislexia, aunque sus problemas pueden no tener su origen en esta condición neurológica. Es importante destacar que estas prácticas obstaculizan el desarrollo de una red neuronal sólida para la lectura, la escritura y la ortografía, lo que enfatiza aún más la necesidad de un cambio en las prácticas de instrucción.¹⁰²

¹¹³ Eden, 2016, Dyslexia and the Brain

Figura 1: El cerebro lector



Desarrollo de la lectura basado en la ciencia

La Visión Simple de la Lectura (SVR) es un modelo que puede ayudar a los educadores a comprender cómo los estudiantes aprenden a leer.¹⁰³ No sólo es útil para comprender la lectura, sino que el respaldo de la investigación es sustancial y válido para todos los estudiantes. El SVR dice que dos cosas son esenciales para la lectura: saber reconocer palabras y comprender el lenguaje.¹⁰⁴ Las investigaciones respaldan esta idea, mostrando que una buena lectura implica tanto el reconocimiento de palabras como la comprensión del lenguaje. Es importante tener en cuenta que el SVR no es sencillo en sí mismo. Tanto el reconocimiento de palabras como la comprensión del lenguaje tienen muchas partes que trabajan juntas y dependen unas de otras. No es tan sencillo como enseñar uno u otro; sin embargo cuando los estudiantes tienen dificultades con la lectura, especialmente si tienen dislexia, los métodos de enseñanza que consideran el SVR son esenciales.

Figura 2: Adaptado de la Vista simple de lectura¹¹⁶



¹¹⁴ Hoover & Gough, 1990, The Simple View of Reading

¹¹⁵ Gough & Tunmer, 1986, Decoding, Reading, and Reading Disability

¹¹⁶ Gough & Tunmer, 1986, Decoding, Reading, and Reading Disability

Para entender mejor el proceso de lectura, podemos examinar la Cuerda de Lectura de Scarborough.¹⁰⁵ imaginemos la lectura como una cuerda con dos partes: una parte trata sobre el reconocimiento de palabras (a través de *la conciencia fonológica*, la decodificación y el reconocimiento visual de palabras familiares) y la otra parte trata sobre la comprensión del lenguaje (como conocer las palabras y cómo encajan entre sí). Estas dos partes trabajan juntas a medida que el estudiante mejora sus habilidades de lectura a través de instrucción y práctica *explícitas*.

Al mismo tiempo, diferentes aspectos de la comprensión del lenguaje, como conocer muchas palabras, comprender cómo funciona el lenguaje y tener conocimientos previos, también se ayudan entre sí. Con el tiempo, estas habilidades lingüísticas se combinan con las habilidades de reconocimiento de palabras para convertir a alguien en un buen lector. Sin embargo, convertirse en un buen lector no es algo que la mayoría pueda lograr rápidamente. Para muchos estudiantes, incluidos aquellos con dislexia, aprender a leer puede ser un desafío. The Reading Rope nos ayuda a ver lo complejo que es la lectura y los muchos componentes que se requieren para convertirse en un lector hábil.

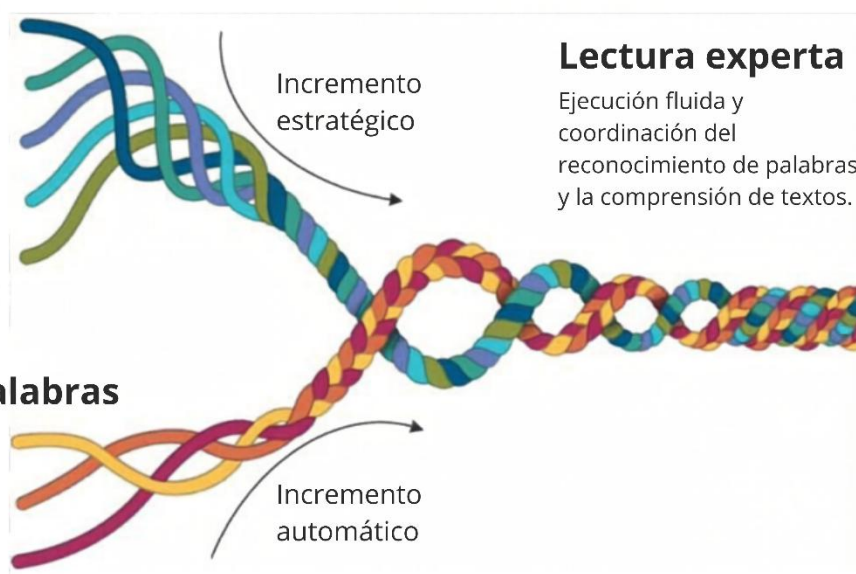
Figura 3: La cuerda de lectura de Scarborough¹¹⁸

Comprensión del lenguaje

- Conocimientos previos
- Vocabulario
- Estructura del lenguaje
- Razonamiento verbal
- Conocimiento literario

Reconocimiento de palabras

- Conciencia fonológica
- Decodificación
- Reconocimiento visual



¹¹⁷ Scarborough, 2001, The Reading Rope

¹¹⁸ Scarborough, 2001, The Reading Rope

¿Cómo se relaciona esto con la dislexia?

Para comprender completamente la complejidad de la dislexia, es importante comprender cómo el cerebro aprende a leer y las diferencias físicas del cerebro en un estudiante con dislexia. Al examinar la Cuerda de Lectura, podemos comprender mejor todas las habilidades necesarias para convertirnos en un lector eficaz y eficiente. La Cuerda de Lectura y el SVR también pueden ayudar a identificar qué partes de la adquisición de habilidades de lectura están causando

Para los estudiantes con dislexia, garantizar el desarrollo de habilidades en todas las áreas requerirá componentes instruccionales específicos.

mayores dificultades a los estudiantes. Para los estudiantes con dislexia, garantizar el desarrollo de habilidades en todas las áreas requerirá componentes y consideraciones instructivas específicas que se analizan con más detalle en el Capítulo 6. Debido a los déficits específicos en el componente fonológico que obstaculizan las habilidades de lectura y ortografía en los estudiantes con dislexia, es fundamental priorizar la instrucción de reconocimiento de palabras, ya que aborda directamente las dificultades subyacentes. Sin embargo, es igualmente vital reconocer la importancia de la comprensión del lenguaje en el logro general de la lectura. También es importante tener en cuenta que, si un estudiante tiene dislexia con una condición coexistente como DLD, la comprensión del lenguaje Podría ser un enfoque más centrado en la instrucción dependiendo de la gravedad del déficit de reconocimiento de palabras.

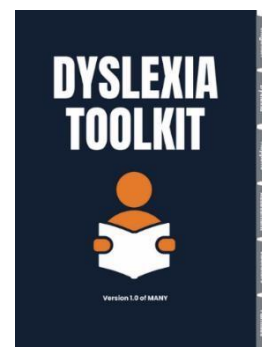
Puente a la práctica

Ha habido un debate reciente en una reunión del equipo de resolución de problemas en la que usted participa con respecto al área de déficit de lectura de un estudiante de secundaria. La mayoría del equipo piensa que el estudiante tiene un déficit en la decodificación de textos porque pasa tanto tiempo intentando leer palabras individuales que cuando termina un pasaje, ha olvidado lo que acaba de leer. Además, cuando el estudiante lee en voz alta, hay una aparente desconexión entre lo que el estudiante dice y las palabras reales en la página. Una persona del equipo cree que es solo un problema de comprensión lectora porque «el estudiante ya debería haber aprendido a leer; está en secundaria». ¿Cómo puedes ayudar al equipo a resolver este desacuerdo?

[Haga clic para obtener la respuesta](#)

Exploración ampliada: recursos vinculados

- **Explorar :** [El sitio web de Reading Rockets](#)
- **Leer:** [Enseñar a leer es una ciencia exacta : lo que dicen los maestros expertos](#) [Lo que se debe saber y poder leer](#), de Louisa Moats
- **Mirar :** [Cómo el cerebro aprende a leer con The Hill Center](#)



Preguntas para discusión

1. ¿Cómo influye la comprensión del proceso del cerebro para aprender a leer en las estrategias de enseñanza utilizadas para la enseñanza de la alfabetización temprana?
2. ¿Por qué es fundamental la identificación e intervención temprana para apoyar a los estudiantes con dislexia?
3. ¿Cómo pueden los educadores utilizar el conocimiento científico de este capítulo para apoyar mejor a los estudiantes con dislexia en sus salones?

CAPÍTULO 4: PARA CUIDADORES - APOYO A NIÑOS Y ADOLESCENTES CON DISLEXIA

Por dónde empezar

Tener un hijo con dislexia puede ser confuso, frustrante e incluso aterrador, por lo que es esencial que los padres y cuidadores participen activamente en la educación de su hijo. Los padres y cuidadores son

Los padres y cuidadores son los mayores defensores de un niño.

los mayores defensores del niño a menudo pueden notar signos de dislexia antes que la escuela. Si este es el caso, es esencial que las familias y las escuelas trabajen juntas para garantizar que el niño reciba los mejores servicios posibles. Es probable que un niño recurra a su cuidador para obtener información sobre la dislexia, y es importante

que los padres tienen respuestas. Si bien no es necesario que un padre lo sepa todo, es fundamental poder explicarle al niño lo que puede experimentar o diferentes cosas que pueden serle útiles cuando tiene dificultades.

Conciencia de los primeros signos

Intervenir tempranamente puede tener un impacto significativo en el crecimiento y desarrollo de los estudiantes. Si se detectan retrasos en el desarrollo, un padre o cuidador debe expresar sus preocupaciones para que el niño pueda recibir la atención que necesita y se puedan implementar intervenciones. Las señales a las que debemos estar atentos pueden incluir las siguientes:¹¹⁹

- Antecedentes familiares, ya que la dislexia suele ser hereditaria.
- Evidencia de que su hijo tiene retraso en el desarrollo del habla o en nombrar letras,
- Problemas para rimar palabras o aprender rimas infantiles sencillas.
- Ser incapaz de reconocer las letras de su nombre, y
- Charla frecuente de bebé y uso de palabras sin sentido al hablar.

Consulte el [Capítulo 2](#) para obtener una lista más detallada de las características comunes de la dislexia por edad/grado.

Desarrollar una buena base para la lectura

Los niños absorben información como esponjas, por lo que cuanto antes establezcan los padres una relación positiva en torno a la lectura, mejor le irá al niño. A continuación, se presentan algunas estrategias que se pueden utilizar en casa para ayudar a un niño a desarrollar una buena base para la lectura:¹²⁰

- Hable con su hijo con frecuencia para ayudarlo a desarrollar fuertes habilidades de lenguaje oral, que son la base para la lectura y la escritura.
- Señale lo impreso y hable sobre su propósito.
- Lea libros de gran interés con su hijo todos los días,
- Cuando lea con su hijo, exagere los sonidos de las palabras y pídale que los repita con usted.
- Practique decir oraciones completas con su hijo,

¹¹⁹ The Yale Center for Dyslexia and Creativity, 2022, Signs of Dyslexia

¹²⁰ Shaywitz, 2022, Developing a Foundation for Reading

- Enfatizar los sonidos en las palabras,
- Juegue juegos de rimas para ayudar a su hijo a encontrar patrones en las palabras,
- Utilice un vocabulario diverso para ayudar a su hijo a aprender nuevas palabras, y
- Trabaje con su hijo para separar y conectar los sonidos para pronunciar las palabras.

Es importante tener en cuenta que incluso si un padre o cuidador establece un entorno rico en material impreso y le lee al niño con frecuencia, la dislexia aún puede existir y requerir intervención.

Tabla 3: Ejemplo de conversación de lectura¹²¹

Persona	Conversación
Padre	¿Cómo empieza esta palabra?
Niño	/mmm/
Padre	¿Cuál es el siguiente sonido?
Niño	/aaa/
Padre	¿Qué sonido viene a continuación?
Niño	/nnn/
Padre	¿Qué pasa cuando los pones juntos?
Niño	/mmaaannn/
Padre	¿Cuál es la palabra?
Niño	¡Hombre!

Además de las sugerencias mencionadas anteriormente, existen otras formas en que los cuidadores pueden apoyar a sus hijos en el desarrollo de la alfabetización, independientemente de la edad del niño. En la Tabla 4 se presentan sugerencias para niños desde preescolar hasta secundaria.

¹²¹ National Center for Improving Literacy, 2019

Tabla 4: Sugerencias para apoyar el desarrollo de la alfabetización de un niño¹²²

Nivel de grado	Actividades para probar
Preescolar	• Leer en voz alta libros con patrones de rima y texto repetitivo. • Utilice canciones, cánticos y rimas infantiles. • Involucre a un niño en una conversación con preguntas abiertas • Fomentar el desarrollo motor fino
Kínder y primer grado	• Continúe leyendo en voz alta. • Juegue juegos que fomenten el reconocimiento de palabras frecuentes (por ejemplo, bingo de palabras frecuentes). • Demostrar estrategias para decodificar y codificar • Demostrar seguimiento del significado mientras se lee • Participe en un debate basado en preguntas
Segundo y tercer grado	• Escuche al niño leer en voz alta • Involucre al niño en conversaciones sobre un texto que esté leyendo. • Continúe leyéndole a su hijo, incluso textos que estén por encima de su nivel de lectura.
Cuarto a octavo grado	• Proporcionar una rutina de tareas y una guía de ubicación y enseñar habilidades de gestión del tiempo y planificación. • Ayudar y apoyar el uso de la tecnología para aumentar la participación y la facilidad de escritura. • Fomentar la lectura por placer • Léale a su hijo; los niños de esta edad a menudo todavía disfrutan que les lean.
Escuela secundaria y preparatoria	• Fomentar la lectura por placer. • Garantizar el acceso a una biblioteca y otras fuentes de información de referencia. • Ayudar y apoyar el uso de la tecnología para aumentar el acceso y la facilidad • Ayudar al estudiante a comprender sus necesidades de aprendizaje. Proporcionarles el lenguaje necesario para que puedan defender sus derechos ante los maestros.

Empoderar a un niño con dislexia

Dado que la dislexia a menudo plantea desafíos a lo largo de la vida, es importante tener acceso a herramientas que empoderen a quienes se ven afectados. Con un buen conjunto de estrategias y apoyos,

¹²² WI Department of Public Instruction, 2021, Dyslexia and Related Conditions

junto con instrucción de alta calidad y familias que los apoyen, los niños con dislexia pueden lograr sus objetivos académicos y de vida, como cualquier otra persona.

Los cuidadores y maestros deben enseñar a los niños y adolescentes con dislexia las herramientas para defenderse por sí mismos e identificar estrategias que funcionan o no para ellos. Además, se le debe permitir al niño espacio para luchar y alcanzar el éxito; sin ambos, no obtendrá las estrategias de resolución de problemas que necesitará más adelante en la vida. Ayudar a un niño a comprender sus necesidades y encontrar su propia voz desde temprano lo ayudará a tomar control de sus desafíos y a manejarlos de manera más efectiva hasta bien entrada su edad adulta.

Qué pueden hacer los padres y cuidadores en casa para ayudar

Tener un hijo con dislexia puede parecer abrumador y es común hacerse preguntas como: ¿Qué hago? ¿Cómo puedo ayudar? ¿Cómo lo “arreglo”? Si bien no existe cura para la dislexia, es importante comprender que las personas a quienes se les diagnostica dislexia pueden tener éxito en la escuela y en la vida. Hay varias cosas que los padres o tutores pueden hacer en casa para ayudar a un niño a afrontar los desafíos de ser disléxico, entre ellas:

- Escuchen audiolibros juntos o léanle en voz alta a su hijo para aumentar el conocimiento y el vocabulario.
- Reconozca el esfuerzo de su hijo y aplauda su perseverancia y trabajo duro, incluso si hay algunos errores.
- Apóyalos en el reconocimiento de sus fortalezas y las cosas que les apasionan.
- Aborda el diálogo interno negativo. Si su hijo comienza a expresar pensamientos como: "No soy inteligente", no lo descarte; aunque validarlo puede ser más difícil para ellos debido a su dislexia, aun así, son más que capaces.
- Enseñe a su hijo cómo defenderse a sí mismo para que pueda sentirse exitoso independientemente de la situación.
- Utilice aplicaciones, incluidas Grammarly, Learning Ally, Read and Write para Google Chrome.
- Permita que el niño lea cualquier cosa que quiera (cómic, etc.).
- Comparta con su hijo que todos tenemos fortalezas y desafíos.
- Utilice sus apoyos (herramientas, aplicaciones, maestros, tutores, logopedas, etc.).

Libros sobre la dislexia

LIBROS ILUSTRADOS

How Your Brain Learns to Read by Denise Eide

Xtraordinary People Made by Dyslexia by Kate Griggs

A Walk in the Words by Hudson Talbott

Aaron Slater, Illustrator by Andrea Beaty

Just Ask by Sonya Sotomayor

It's Called Dyslexia by Jennifer Moore-Mallionois

The Brain Building Book by Liz Angoff

Dr. Dyslexia Dude by Dr. Shawn Robinson

LIBROS DE GRADO MEDIO

Fish in a Tree by Lynda Mullaly Hunt

Close to Famous by Joan Bauer

Eleven by Patricia Reilly Giff

Hank Zipper Series by Henry Winkler & Lin Oliver

My Name is Brain Brian by Jeanne Betancourt

Percy Jackson Series by Rick Riordan

LIBROS PARA PADRES

The Dyslexic Advantage: Unlocking the Hidden Potential of the Dyslexic Brain by Eide & Eide

Dyslexia Empowerment Plan by Ben Foss

Overcoming Dyslexia by Sally Shaywitz

Smart Kids with Learning Difficulties by Weinfield, Barnes-Robinson, Jeweler, & Roffman

Apoyando las necesidades emocionales de un niño

No es raro que los niños y adolescentes a los que se les diagnostica dislexia también tengan problemas de salud mental. Los niños y adolescentes con dislexia tienen mayor riesgo de sufrir depresión, ansiedad, miedo al fracaso, baja autoestima, sentimientos de ser “tontos” o problemas de conducta. Es esencial apoyar al niño durante estos momentos difíciles. En la Tabla 5 se describen varias formas en que los cuidadores pueden apoyar las necesidades emocionales de un niño con dislexia. Además, [el Capítulo 2](#) contiene detalles más específicos sobre las necesidades sociales y emocionales de las personas con dislexia.

Tabla 5: Apoyo a las necesidades emocionales de los niños con dislexia

Si su hijo...	Entonces puedes...
No entiende por qué “no pueden aprender a leer como todo el mundo”	• Comience o continúe aprendiendo sobre la dislexia para que esté preparado para hablar con su hijo al respecto. • Hable sobre la dislexia con su hijo • Validar que su dislexia va a dificultar el aprendizaje de la lectura. • Reconozca y hable sobre las fortalezas de su hijo
Dice que no quiere ir a la escuela	• Hable con su hijo sobre por qué no quiere ir a la escuela. • Ayude a su hijo a identificar a un adulto de confianza en la escuela a quien pueda acudir en busca de apoyo cuando no esté en casa.
Dice que se siente triste o deprimido.	• Hable con su hijo para determinar de dónde provienen los sentimientos de tristeza o depresión. • Valida la forma en la que tu hijo puede sentirse en ese momento • Recuérdele a su hijo sus fortalezas

Si su hijo...	Entonces puedes...
	• Proporcione a su hijo servicios de apoyo emocional, si es necesario • Ayude a su hijo a comprender que es capaz de alcanzar grandes logros.
¿Está evitando la lectura?	• Discuta y valide las razones por las que su hijo puede estar evitando la lectura. • Lea con su hijo • Proporcionar acceso a audiolibros si es posible. • Permita que su hijo lea en diferentes formatos (cómic, revistas, etc.) • Permita que su hijo lea lo que le apasiona
Está estallando en ira debido a las frustraciones de la lectura.	• Dale a tu hijo tiempo y espacio para calmarse • Colabore con la escuela de su hijo para conocer cómo están apoyando los desafíos de aprendizaje y comportamiento. • Determina qué llevó a tu hijo a ese punto • Evite responder con enojo o frases como "simplemente esfuérzate más". • Valide las dificultades que tiene su hijo con la lectura • Proporcione a su hijo servicios de apoyo emocional si es necesario
Está exhibiendo un diálogo interno negativo comportamientos y llamarse a sí mismos "tontos"	• Hable sobre los desafíos específicos que está experimentando su hijo. • Concéntrese en las fortalezas de su hijo • Colabore con la escuela de su hijo para conocer cómo están apoyando los desafíos de aprendizaje y comportamiento.
Se siente un fracaso después de recibir una mala calificación.	• Reconozca el esfuerzo de su hijo incluso cuando las cosas no salgan según lo planeado • Celebre incluso los pequeños éxitos
No siente que está recibiendo la ayuda que necesita en la escuela.	• Abogue por su hijo asociándose con la escuela • Enseñe a su hijo a defenderse por sí mismo • Hable sobre las preocupaciones de su hijo con la escuela.

Cómo hablar con el maestro de un niño sobre las preocupaciones relacionadas con la dislexia

Si, como padre o cuidador, existen inquietudes con respecto a la lectura, comprensión, ortografía, escritura, aprendizaje o cualquier otro signo de dislexia del niño que se encuentra en el Capítulo 2, definitivamente deben plantearse y discutirse en el entorno educativo. Es importante que los padres y cuidadores escriban sus inquietudes y observaciones que puedan tener con respecto a su hijo y programen una cita para discutir estas inquietudes con el maestro de su hijo. Inicialmente, considere compartir inquietudes y observaciones y luego discutir los siguientes temas con el maestro del niño:

1. Cuánto progreso ha logrado el niño desde el comienzo del año escolar y cómo se está midiendo ese progreso.
2. Si hay antecedentes de dislexia, dificultad para leer o cualquier otro trastorno neurobiológico en la familia.
3. Las expectativas de aprendizaje de los padres para su hijo y lo que se está haciendo para garantizar que el niño logre un progreso adecuado en la lectura.
4. Dónde está funcionando el niño en relación con los estándares del nivel de grado y sus compañeros.
5. Cuánto tiempo pasa el niño haciendo las tareas, especialmente si parecen excesivas.
6. ¿Cuánto tiempo se dedica a la enseñanza de la lectura, qué tipos de apoyo (si los hay) recibe el niño y qué plan de estudios se está utilizando?
7. ¿Qué se puede hacer en casa para ayudar y apoyar las habilidades de lectura y escritura del niño?
8. Sugerencias tanto del padre como del educador sobre lo que puede ayudar al niño en la escuela en función de sus fortalezas y debilidades.

Además, los padres y cuidadores deben preguntar sobre la instrucción de lectura en la escuela/distrito. Todos los estudiantes, incluidos aquellos con dislexia, deben recibir instrucción de lectura explícita, sistemática y basada en evidencia. Consulte la Figura 4 para obtener más información.¹⁰⁷

¹²³ National Center on Improving Learning, 2020a, Route to Reading: Check for Potholes

Figura 4: Ruta hacia Reading: Verifique si hay baches



Es importante realizar un seguimiento constante con el maestro del niño. Esto permitirá un debate continuo sobre el progreso, así como oportunidades para debatir los éxitos y las nuevas preocupaciones.

Detección, evaluación y valoración

La evaluación se refiere a la administración de una o más pruebas breves e informales que se utilizan para proporcionar una forma rápida de determinar si es necesaria una evaluación (prueba) más profunda. Detección universal Es un proceso sistemático para la evaluación de todos los estudiantes en habilidades académicas esenciales dentro de un grado, edificio o distrito escolares determinado. La evaluación universal proporciona datos para tomar decisiones sobre las mejoras necesarias en el currículo básico, la instrucción y/o el entorno educativo, y sobre qué estudiantes pueden necesitar evaluación o evaluación adicional y/o intervención e instrucción suplementaria o intensiva más allá de lo que se proporciona a través de la programación básica. Aunque la mayoría de las escuelas utilizan algún tipo de herramienta de selección, hay escuelas que optan por recopilar datos de otras maneras.

Una evaluación Es un proceso más largo y complejo que se utiliza para determinar si un niño califica para recibir educación especial. La evaluación para educación especial puede incluir datos de varias fuentes (es decir, datos de seguimiento del progreso, pruebas de rendimiento, escalas de calificación, etc.), así como observaciones de los maestros y muestras de trabajo. En Illinois, los distritos deben utilizar un proceso que determine cómo responde un niño a intervenciones basadas en investigaciones científicas como parte de los procedimientos de evaluación si se sospecha que el niño tiene una discapacidad específica de aprendizaje (SLD). Además, una evaluación involucra a numerosos profesionales de la educación, generalmente toma varias horas y requiere que cualquier prueba sea administrada por un profesional debidamente cualificado en el idioma materno del niño. Si se sospecha que un estudiante tiene una discapacidad específica de aprendizaje debido a la dislexia, la evaluación puede incluir información de antecedentes, funcionamiento intelectual, habilidades del lenguaje oral, reconocimiento de palabras, decodificación, ortografía, procesamiento fonológico, habilidades de automaticidad/fluidez, comprensión de lectura, conocimiento de vocabulario, etc. La información y los datos recopilados a través del proceso de evaluación ayudarán al equipo (del cual los padres son miembros) a decidir si su hijo necesita y es elegible para recibir servicios de educación especial.

Solicitando apoyo escolar

Si un estudiante tiene dificultades constantes y/o persistentes con la lectura, un cuidador, maestro u otro profesional de la educación puede solicitar una evaluación para educación especial y servicios relacionados. Se sugiere que esta solicitud de evaluación se presente por escrito.

Dentro de los 14 días escolares siguientes a la recepción de una solicitud de evaluación, el distrito decidirá si se justifica una evaluación y responderá formalmente por escrito. Si el distrito determina que se justifica una evaluación porque se sospecha que el estudiante tiene una discapacidad específica de aprendizaje, como dislexia, entonces el distrito debe convocar una reunión de equipo, a menudo llamada "Reunión de dominio" o "Reunión de revisión de datos existentes"

Si un estudiante presenta dificultades constantes y/o continuas con la lectura, un cuidador, un maestro u otro profesional de la educación puede solicitar una evaluación para educación especial y servicios relacionados.

(consulte la Tabla 6 en la página 57), e identificar qué datos específicos se necesitan para

determinar si un niño es elegible, necesita y tiene derecho a recibir servicios de educación especial. Si el equipo requiere información adicional, como pruebas, entrevistas, observaciones, etc., el equipo solicitará el consentimiento informado por escrito para poder recopilar estos datos. Si el distrito determina que la evaluación no está justificada, debe notificar por escrito a los padres o tutores la decisión de no evaluar y las razones de la decisión.

Para obtener más información e instrucciones para solicitar una evaluación de educación especial, los padres pueden visitar el sitio web de ISBE y revise la guía para padres, *Derechos y responsabilidades educativas : comprensión Educación especial en Illinois : la guía para padres*. Esta guía explica los procedimientos y procesos de educación especial, muestra el cronograma requerido de eventos y proporciona a las familias cartas de muestra y una plantilla de carta en blanco para su uso. Además, hay un libro complementario, *El guardián de registros estudiantiles de Illinois: Para padres de estudiantes que reciben educación especial*, que se puede utilizar para documentación y mantenimiento de registros.

Si los padres o cuidadores necesitan información o asistencia adicional con respecto a los derechos educativos de sus hijos y viven en los condados de Cook, DuPage, Grundy, Kane, Kendall, Lake, McHenry o Will, se puede contactar a la siguiente agencia:

Centro de recursos familiares sobre discapacidades
Family Resource Center on Disabilities
11 E. Adams St., Suite 615
312-939-3513 voz / 312-939-3519 TTY y TDY
312-939-7297 FAX
Correo electrónico: info@frcd.org
Sitio web: www.frcd.org

Si los padres residen en cualquier otro condado dentro del estado de Illinois y necesitan información o asistencia, deben comunicarse con:

Family Matters Parent Training and Information Center
1901 S. 4th Street, Suite 209
Effingham, IL 62401
217-318-3516 FAX
866-436-7842 Toll-Free
866-436-7842 Toll-Free
Correo electrónico: info@fmptic.org
Sitio web: www.fmptic.org

Calificación para educación especial y servicios relacionados

Una vez finalizada la recopilación de datos y la administración de evaluaciones y otras medidas de evaluación, un grupo de profesionales calificados y el padre/tutor del niño formarán el *Programa de Educación Individualizado (IEP)* equipo. Este equipo llevará a cabo una reunión a menudo denominada Conferencia de Determinación de Elegibilidad (EDC) o Conferencia Multidisciplinaria (ver Tabla 6 en la página 57) para determinar si el niño cumple con los criterios de elegibilidad para educación especial. Para calificar como un “estudiante con una discapacidad” según la Ley de Educación para Individuos con

Discapacidades (IDEA) federal, el estudiante debe cumplir con los criterios de al menos una de las trece categorías de discapacidad identificadas.

La discapacidad específica del aprendizaje (SLD) está definida por la ley federal como “un trastorno en uno o más de los procesos psicológicos básicos involucrados en la comprensión o el uso del lenguaje, hablado o escrito, que puede manifestarse en la capacidad imperfecta para escuchar, pensar, hablar, leer, escribir, deletrear o hacer cálculos matemáticos, incluyendo afecciones como discapacidades perceptivas, lesión cerebral, disfunción cerebral mínima, dislexia y afasia del desarrollo”.¹²⁴ “No incluye los problemas de aprendizaje que son principalmente “el resultado de discapacidades visuales, auditivas o motoras, de discapacidad intelectual, de perturbaciones emocionales o de desventajas ambientales, culturales o económicas”.

Para cumplir con los criterios de SLD en las escuelas de Illinois, un estudiante debe: ¹²⁵

- a. Demostrar un desempeño significativamente inferior al de sus pares o a los estándares esperados (discrepancia);
- b. Presentar deficiencias significativas en su ritmo de aprendizaje según los datos de seguimiento del progreso (Progreso Educativo); y
- c. Demostrar que sus necesidades en el área del currículo, la instrucción y/o las condiciones ambientales son significativamente diferentes a las de sus compañeros de educación general (Necesidad de Instrucción) y, para lograr progreso educativo, el estudiante requiere intervenciones de una intensidad o tipo que excede los recursos de educación general.

Si bien la discapacidad específica de aprendizaje (SLD) es la categoría de discapacidad educativa reconocida a nivel federal y estatal, el término "dislexia" y la definición de dislexia de Illinois PUEDEN usarse para describir con más detalle las dificultades de aprendizaje del estudiante. Sin embargo, si el estudiante califica para servicios de educación especial y, por lo tanto, un IEP, deberá ser identificado con una de las 13 etiquetas de elegibilidad, como SLD u Otro impedimento de salud (OHI).

Si el equipo del IEP determina que el estudiante cumple con los criterios para una discapacidad según IDEA, entonces el equipo debe considerar el efecto de la discapacidad en la educación y las necesidades del estudiante. *El equipo del IEP debe determinar qué (1) la discapacidad afecta negativamente el desempeño educativo del estudiante y (2) el estudiante requiere instrucción especialmente diseñada para acceder al currículo de educación general como resultado de dicha discapacidad.* Educación especial significa instrucción especialmente diseñada, sin costo para los padres, para satisfacer las necesidades únicas de un niño con una discapacidad. La instrucción especialmente diseñada (SDI) se refiere a la adaptación, según sea apropiado a las necesidades de un niño elegible, del contenido, la metodología o la entrega de la instrucción para abordar las necesidades únicas del niño que resultan de su discapacidad y para garantizar el acceso del niño al currículo general con el fin de lograr un progreso académico significativo en las áreas objetivo.

Esta determinación de elegibilidad debe ocurrir antes del final del 60. ° día escolar después de obtener el consentimiento de los padres para la evaluación. Si el niño es elegible para recibir apoyos y servicios de educación especial, un equipo del IEP debe entonces realizar una Reunión de Planificación Educativa

¹²⁴ Individuals with Disabilities Education Act

¹²⁵ Illinois State Board of Education, 2021b, Instructions for Individualized Education Program Forms

Individualizada con el padre/tutor para desarrollar el IEP para el estudiante dentro de los 30 días calendario, pero no más tarde del 60.º día escolar después de que se obtuvo el consentimiento para la evaluación. Antes de que puedan comenzar los servicios de educación especial, el padre/tutor debe proporcionar un consentimiento informado por escrito para permitir que el distrito proceda con los servicios y la ubicación. Los servicios no podrán comenzar antes de 10 días escolares, a menos que el equipo esté de acuerdo en que es posible que comiencen antes.

No todos los estudiantes evaluados por una discapacidad específica de aprendizaje serán identificados con dislexia. Además, debido a que la dislexia varía en su gravedad, no todos los niños y adolescentes que muestran características de dislexia o tienen dificultades con la lectura calificarán para recibir educación especial. De hecho, incluso un diagnóstico externo de dislexia (u otra condición relacionada) no implica automáticamente que un estudiante sea elegible y tenga derecho a recibir servicios de educación especial. Los criterios utilizados para diagnosticar un trastorno de lectura, como la dislexia, durante una evaluación externa no se corresponden necesariamente con los criterios de elegibilidad por discapacidad educativa (como los criterios de discapacidad específica del aprendizaje u otro impedimento de salud). Por lo tanto, a un estudiante se le puede diagnosticar dislexia, pero puede o no determinarse que es elegible para recibir servicios bajo IDEA (ley de educación especial). Los niños y adolescentes que no califican para recibir servicios de educación especial pueden ser elegibles para un plan 504 o pueden recibir apoyo suplementario a través de intervenciones escalonadas.

Sin embargo, si su hijo cumple con los criterios de elegibilidad para una de las categorías de discapacidad definidas legalmente, se desarrollará un IEP y se requerirá el consentimiento de los padres para la ubicación antes de que se puedan iniciar los servicios. Una vez que se establece un IEP y se han iniciado los servicios, se realizarán reuniones anuales para revisar el progreso del niño hacia los objetivos de su IEP, momento en el que se redactará un nuevo plan. Los estudiantes que califican para un IEP recibirán servicios de un educador especial y pueden recibir servicios de profesionales de servicios relacionados, incluidos, entre otros, patólogos del lenguaje del habla (SLP), trabajadores sociales, consejeros escolares, intérpretes, terapeutas ocupacionales (OT), fisioterapeutas (PT), maestros de educación física adaptada, enfermeras escolares, especialistas en rehabilitación y otros descritos en la Sección 300.34 de IDEA. Los posibles proveedores de servicios relacionados participarán en la reunión de determinación de elegibilidad de su hijo y compartirán los resultados de la evaluación. Los padres/cuidadores deben solicitar y utilizar la información de las evaluaciones de los proveedores de servicios relacionados para comprender completamente cómo las habilidades de sus hijos afectan su desempeño académico, específicamente en lo que se refiere a lectura, escritura y matemáticas.

A continuación, se presentan algunas preguntas que un cuidador podría desear hacerle al personal de servicio relacionado:

- ¿Qué fortalezas y debilidades identificó en su evaluación?
- ¿Cómo se comparan las habilidades de mi hijo con las de sus compañeros de la misma edad en las áreas que evaluó?
- ¿Cómo afectan los resultados de su evaluación la capacidad de mi hijo para aprender y utilizar las habilidades de lectura y escritura? ¿De qué manera?
- ¿Cómo impactan los resultados en la capacidad de aprender y aplicar habilidades matemáticas?

- ¿Qué habilidades específicas necesitan remediación para construir una base más sólida en lectura (decodificación y comprensión), escritura (ortografía, organización, habilidades narrativas) y matemáticas (conceptos y cálculos)?
- ¿Existen patrones de evitación o conductas relacionadas con las exigencias del salón en materia de lectura, escritura o matemáticas?
- ¿Notaste algún signo de retraso en el habla o el lenguaje?
- ¿Había preocupaciones con respecto a la memoria? ¿Cómo se pueden apoyar estos aspectos mediante instrucción y adaptaciones?
- ¿Existen preocupaciones con las habilidades del lenguaje receptivo (por ejemplo, seguir instrucciones, comprensión)?
- ¿Existen preocupaciones con las habilidades del lenguaje expresivo (por ejemplo, estructura de las oraciones, vocabulario, habilidades narrativas)?
- ¿Hubo algún problema con la escritura a mano? ¿Qué medidas se deben adoptar para abordar estos problemas?
- ¿Qué estrategias de remediación y adaptaciones recomendaría?

Los proveedores de servicios relacionados están presentes en la reunión de determinación de elegibilidad y nuevamente en la reunión del IEP que sigue si brindarán servicios directos. Aquí es donde se toman decisiones sobre qué servicios relacionados son necesarios y qué cantidad de cada servicio se necesita (si corresponde). Si se decide que el niño necesita servicios relacionados, los profesionales de servicios relacionados seguirán asistiendo a las reuniones anuales de revisión del IEP.

Si el consenso en la conferencia de determinación de elegibilidad es que el estudiante no califica para servicios de educación especial y un padre no está de acuerdo, se sugiere que el padre consulte la guía para padres. *Derechos y responsabilidades educativas: comprensión de la educación especial en Illinois y el Aviso de Garantías Procesales* Documento para obtener más información y posibles próximos pasos. A continuación, se muestra una tabla que incluye los distintos tipos de reuniones a los que se hace referencia en esta sección junto con el propósito de cada uno y el rol del padre/cuidador.

Tabla 6: Tipos de reuniones de educación especial

Tipo de reunión	Objetivo	Rol de padre/cuidador
Reunión de dominio, también llamada Revisión de dominios existentes Información	Revisar la información que la escuela ya tiene sobre un estudiante y determinar qué otra información se necesita (pruebas académicas, encuestas, entrevistas u observaciones) para determinar si un estudiante requiere educación especial.	Compartir información e inquietudes relacionadas con la salud, lo académico, las habilidades y el comportamiento socioemocional, las habilidades motoras, expresivas y <u><i>lenguaje receptivo</i></u> ; dar permiso por escrito para recopilar información adicional.

Tipo de reunión	Objetivo	Rol de padre/cuidador
Conferencia de Determinación de Elegibilidad (EDC) , también llamada Conferencia Multidisciplinaria Conferencia (MDC) La primera de estas se denomina Inicial ; las reuniones posteriores se denominan Reevaluación .	Compartir la información recopilada para que todos los miembros del equipo la escuchen; determinar si el niño tiene una discapacidad, el nivel de impacto de la discapacidad en su educación y si el niño requiere instrucción diseñada específicamente para él para lograr un progreso significativo.	Revise la información y los informes con antelación; prepare preguntas. Durante la reunión, confirmar y aclarar la información compartida, especialmente los criterios de elegibilidad; participar en la decisión sobre si el niño cumple con los criterios para educación especial. Dar consentimiento para que el niño reciba servicios de educación especial si cumple con los criterios de elegibilidad.
Reunión del Programa de Educación Individualizado (IEP) , también llamada Reunión Anual Revisar	Elaborar conjuntamente un plan escrito que describa el nivel actual de habilidades académicas y funcionales del niño, los objetivos para avanzar en su progreso, las formas de apoyar al niño en el salón y enumerar los servicios que se requieren para progresar en los objetivos identificados.	Revise el borrador del IEP con antelación, prepare preguntas y contribuciones. Durante la reunión, confirme o aclare la información compartida; comparta las prioridades familiares, preocupaciones, objetivos y perspectivas sobre lo que ha funcionado o no para su hijo en el pasado. Abogar por cualquier ajuste necesario.

Transición: Más allá de la escuela secundaria

La planificación de los próximos pasos en la vida de un adulto joven debe comenzar cuando el estudiante todavía está en el sistema educativo K-12, pero la planificación de la transición puede ser diferente para los estudiantes que tienen un IEP o un plan 504. A partir del primer IEP en vigencia a los 14 años y medio, o antes si el equipo del IEP lo considera apropiado, los IEP de los estudiantes deben incluir un plan de transición para abordar el empleo postsecundario, la educación/capacitación y la vida independiente.¹²⁶ Para los estudiantes que reciben servicios a través de un plan 504, los padres pueden hablar con el equipo que desarrolla y revisa el plan 504 para determinar si la planificación de la transición es necesaria para que el estudiante tenga éxito después de la escuela secundaria. Además, en ambos casos, el coordinador de pruebas o el administrador de casos debe solicitar y obtener adaptaciones apropiadas (si es necesario) para cualquier **prueba de alto riesgo** que se realice mientras el estudiante todavía está en la escuela secundaria. La documentación debe incluir una descripción de las habilidades de lectura y escritura del estudiante y las adaptaciones que el estudiante utiliza como apoyo académico.

Después de dejar la escuela secundaria, es probable que finalicen los servicios que se hayan brindado a los estudiantes con dislexia. Los estudiantes que tenían un IEP o un plan 504 basado en la escuela ya no contarán con esos planes para apoyarlos a medida que avanzan hacia la siguiente etapa de la vida, y

¹²⁶ 105 ILCS 5/14-8.03(a-5)

tendrán que abogar por cualquier adaptación razonable para la que puedan calificar. Como adultos, estarán protegidos contra la discriminación según la Sección 504 de la Ley de Rehabilitación y el Título II de la Ley de Estadounidenses con Discapacidades (ADA).

Si una persona planea mudarse a un entorno educativo postsecundario (universidad, colegio o escuela vocacional), es posible que pueda acceder a algunas adaptaciones a través de la oficina de servicios para discapacitados de la institución. Aunque su IEP o plan 504 no sigue al estudiante en la nueva institución, estos planes se pueden usar para documentar la discapacidad y la necesidad de servicios y para analizar qué adaptaciones pueden ser adecuadas en un entorno de educación superior. No todas las adaptaciones proporcionadas en la escuela secundaria pueden ser adecuadas para la educación postsecundaria, y estas instituciones solo están obligadas a proporcionar los servicios que se consideran necesarios para garantizar que el estudiante no sea discriminado debido a su discapacidad. Además, se deben tener en cuenta consideraciones para garantizar que las adaptaciones no comprometan la calidad general y el rigor del programa de educación postsecundaria.

Otra diferencia entre los servicios en la escuela secundaria y la educación postsecundaria es que el individuo debe estar dispuesto a defenderse a sí mismo y comunicarse directamente con los servicios para discapacitados. En la educación superior, este proceso debe ser iniciado por la persona que busca los servicios, y debe estar dispuesta a comunicarse regularmente con los proveedores de servicios para discapacitados y contactarlos para asegurarse de que se satisfagan sus necesidades. Por lo tanto, es importante que los estudiantes comprendan sus habilidades y necesidades de lectura y escritura para que puedan trabajar con sus instructores y empleadores para resolver problemas relacionados con el uso de los apoyos y adaptaciones adecuados necesarios para alcanzar el éxito.

Después de la escuela secundaria, no se requiere que las personas revelen que tienen una discapacidad o que recibieron servicios bajo un IEP o un plan 504. El distrito no comunicará esta información a los colegios, universidades o empleadores, aunque a menudo es beneficioso para estas organizaciones que el individuo se informe para que puedan comprenderlo y apoyarlo mejor en el lugar de trabajo o en el entorno educativo.

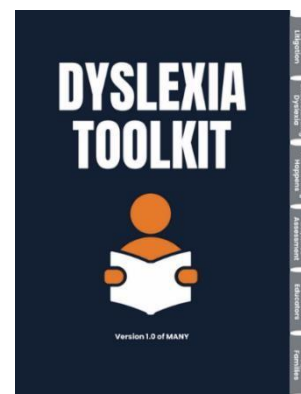
Puente a la práctica

Cuando su hijo estaba en primer grado, la escuela se comunicó con usted porque le preocupaba que su hijo estuviera demostrando características de dislexia. Al principio estabas nervioso, pero trabajaste con ellos para recorrer los pasos de resolución de problemas y aprender lo más posible sobre el trastorno del aprendizaje. El equipo acordó implementar intervenciones y dar tiempo adicional para instrucción directa; incluso intensificaron las intervenciones cuando no funcionaban, pero nada parecía funcionar. Finalmente, después de implementar las intervenciones y recopilarse los datos, su hijo fue evaluado para recibir servicios de educación especial y se encontró que era elegible bajo la categoría de Discapacidad Específica de Aprendizaje en lectura básica y comprensión de lectura. A su hijo se le proporcionó instrucción especializada en lectura y las cosas realmente parecían ir bien. Avance rápido hasta el quinto grado. Usted ha notado últimamente que su hijo ha estado teniendo dificultades con sus amigos y con su autoestima; dice que se siente tonto y que ya no quiere ir a la escuela. ¿Cómo puedes ayudarlos?

[Haga clic para obtener la respuesta](#)

Exploración ampliada: recursos vinculados

- **Explorar** : Centro de Defensa de la Evidencia Padres y Familia Menú de recursos seleccionados por los defensores
- **Mirar** : La Dra. Sally Shaywitz ofrece consejos sobre dislexia para padres
- **Utilizar** : El kit de herramientas del Centro Nacional para la Mejora de la Alfabetización Abogando por las necesidades de alfabetización de los niños



Preguntas para discusión

1. ¿Qué signos tempranos de dislexia deben tener en cuenta los cuidadores y cómo pueden diferenciarlos de las variaciones típicas del desarrollo en la lectura?
2. ¿De qué manera puede el empoderamiento de un niño con dislexia cambiar sus experiencias académicas y sociales?
3. ¿Cuáles son los pasos iniciales más importantes que deben tomar los cuidadores cuando sospechan que su hijo puede tener dislexia? ¿Por qué son cruciales estos pasos?

CAPÍTULO 5: IDENTIFICACIÓN ESCOLAR Y SISTEMAS DE PRESTACIÓN DE SERVICIOS PARA ESTUDIANTES CON DISLEXIA

“Un sistema de apoyo de múltiples niveles (MTSS) es un marco proactivo y preventivo que integra datos e instrucción para maximizar el logro estudiantil y apoyar las necesidades sociales, emocionales y conductuales de los estudiantes desde una perspectiva basada en las fortalezas”.¹⁰⁸

El papel de la Rtl y el MTSS

Respuesta a la Intervención (Rtl) y Sistemas de Apoyo de Múltiples Niveles (MTSS) son términos que a menudo se usan indistintamente para describir métodos de respuesta a las necesidades de los estudiantes para reducir las dificultades académicas y de comportamiento antes de que se conviertan en una barrera para el éxito estudiantil. Aunque Rtl es parte del MTSS, se centra más en el progreso individual del estudiante y es un requisito para la elegibilidad de SLD en el estado de Illinois; siempre que Rtl se implemente con fidelidad, está encapsulada bajo el paraguas más amplio del MTSS. El MTSS tiene un alcance más amplio, y lo académico es solo una de sus vertientes. Además de lo académico, un marco MTSS también aborda el comportamiento de los estudiantes, el desarrollo profesional de los maestros, el clima escolar, la participación familiar y comunitaria, y las necesidades del sistema para garantizar que un distrito funcione con un alto estándar. Un marco MTSS permite a los educadores usar evaluaciones programadas para monitorear el progreso de los estudiantes, y los datos de estas evaluaciones se pueden usar para informar la instrucción de toda la clase, así como proporcionar información sobre dónde los estudiantes individuales o los grupos pequeños necesitan instrucción más específica. La

Siempre que el Rtl se implemente con fidelidad, queda integrado dentro del marco más amplio del MTSS.

revisión continua de datos garantiza que los profesionales de la escuela puedan monitorear eficazmente el crecimiento y ayuda al personal a saber si es necesario seleccionar otro apoyo más intensivo, sin esperar hasta que los estudiantes se queden más atrás.

En la práctica, un marco MTSS para escuelas ayuda a identificar a los estudiantes que necesitan apoyo y a combinar esos apoyos con intervenciones apropiadas que satisfagan las necesidades de los estudiantes. Por lo tanto, es necesario integrar la evaluación e intervención en alfabetización temprana en el proceso MTSS para detectar signos tempranos de problemas de lectura, como la dislexia. Al utilizar un modelo que incluye la evaluación temprana de la alfabetización, las investigaciones muestran una disminución en la probabilidad de que los estudiantes se queden atrás. El entorno escolar público es a menudo el único lugar donde se evalúa a los estudiantes para identificar el riesgo de trastornos de aprendizaje, como la dislexia, así como donde se puede impartir instrucción de lectura basada en evidencia sin costo para las familias.

Si bien se mencionó anteriormente que MTSS está diseñado para abordar necesidades tanto académicas como conductuales, a los efectos de este manual, el enfoque estará únicamente en el aspecto

¹²⁷ American Institutes for Research, 2022, Essential Components of MTSS

académico de MTSS y su impacto en la dislexia. Hay varios componentes que son esenciales para implementar con éxito un marco MTSS (consulte la Figura 5 para ver un diagrama de flujo que representa el proceso):

1. Detección universal
2. Toma de decisiones basada en datos
3. Asignación de recursos por niveles
4. Resolución de problemas en equipo
5. Intervención basada en evidencia

Figura 5: Los sistemas de progresión de apoyo de múltiples niveles



*No todas las áreas de elegibilidad para educación especial requieren el proceso de RtI. Esto representa un marco ideal de intervención; pueden existir excepciones que requieran una remisión a educación especial antes de lo que indica este modelo.

Evaluación

La evaluación juega un papel vital a la hora de identificar a los estudiantes que pueden tener dificultades con la lectura. Es fundamental que los distritos escolares cuenten con un plan de evaluación integral que permita a los educadores identificar áreas de dificultad para que puedan adaptar la instrucción en consecuencia. Mediante el uso de un plan de evaluación integral, los educadores pueden descubrir posibles discapacidades de aprendizaje, como dislexia, problemas de comprensión y/o brechas en habilidades fundamentales que pueden obstaculizar el logro general de lectura de un estudiante. La identificación temprana mediante el uso de evaluaciones permite una intervención temprana oportuna, una instrucción específicamente diseñada (cuando sea necesario) y el desarrollo de apoyo específico para ayudar a los lectores con dificultades a desarrollar las habilidades de alfabetización esenciales que necesitan para tener éxito tanto en el ámbito académico como en las actividades de la vida; de hecho, hay investigaciones que respaldan la idea de que cuando se identifica a los estudiantes y se implementan intervenciones en los primeros años de la escuela primaria, es significativamente más probable que alcancen un rango promedio en capacidad de lectura.¹²⁸ En última instancia, la evaluación sirve como un paso fundamental para garantizar que ningún estudiante se quede atrás en su camino para convertirse en un lector competente y seguro. A continuación, se describen varios tipos de evaluaciones y los fines para los que se utilizan.

Tabla 7: Tipos de evaluaciones de alfabetización

Tipo de Evaluación	Descripción	Objetivo	Dirigido Participantes	Ejemplo(s)
Universal Early Alfabetismo Evaluador	Breve evaluación de la alfabetización básica (menos de 15 minutos) habilidades como la conciencia fonológica, el conocimiento del sonido de las letras, etc.	Identificar qué estudiantes y sistemas están en riesgo	Todos los estudiantes K-2	Acadience, FastBridge, AimsWeb
*Punto de referencia	Una evaluación estandarizada utilizada para evaluar el progreso de los estudiantes a intervalos regulares.	Determinar el crecimiento de los estudiantes a lo largo del año en comparación con los objetivos de aprendizaje predefinidos	Todos los estudiantes de 3 a 12 años	MAP, STAR

¹²⁸ Gaab, n.d., Dyslexia Myths

Tipo de Evaluación	Descripción	Objetivo	Dirigido Participantes	Ejemplo(s)
Diagnóstico Alfabetismo Evaluación(es)	Identificar las fortalezas y debilidades específicas de un estudiante en la lectura, por ejemplo, habilidades fonéticas o de vocabulario. Las pruebas diagnósticas proporcionan un perfil detallado de las necesidades del estudiante. guiar la intervención	Determinar específico Déficits de habilidades y qué enseñar a continuación	Estudiantes que fueron señalados como “en riesgo” en la prueba de alfabetización temprana evaluador o punto de referencia Nota: si la mayoría de los estudiantes están en “riesgo”, es probable que haya un problema de nivel 1 que se debe abordar. dirigido	Encuesta fonética, Fonológico Habilidades de concientización Prueba
Monitoreo del progreso	Para determinar si un estudiante que recibe instrucción está progresando; informa las decisiones sobre cuándo abandonar una habilidad y qué habilidad abandonar. dirección siguiente	Determinar si la instrucción/intervención está funcionando	Estudiantes que son recibiendo intervención	Sonido de la letra Fluidez, Palabra Identificación Fluidez oral Fluidez de lectura (ORF) Sonido de la letra Fluidez (LSF), Palabra sin sentido Fluidez (NWF), Lectura de palabras Fluidez (WRF), Lectura oral Fluidez (ORF)

Tipo de Evaluación	Descripción	Objetivo	Dirigido Participantes	Ejemplo(s)
<u>Resultado Medida</u>	Evaluación obligatoria por el estado para determinar si los estudiantes están alcanzando los niveles suficientes niveles de logro	Determinar si la instrucción fue suficiente	Todos los estudiantes dentro de un nivel de grado específico según lo define la guía estatal	Illinois Evaluación de Preparación (IAR), ACT

* La primera evaluación comparativa de un año escolar puede actuar como una especie de filtro para identificar a los estudiantes que pueden estar en riesgo de tener dificultades de lectura; sin embargo, las evaluaciones comparativas posteriores se utilizan para monitorear el progreso de los estudiantes.

Evaluación universal de alfabetización temprana

La fase inicial del sistema de apoyo multinivel más amplio (MTSS) para abordar y prevenir las dificultades de lectura comienza con la detección del riesgo de dislexia y otros desafíos de lectura. Este proceso implica evaluar el desempeño académico de todos los estudiantes en el desarrollo temprano de la alfabetización y la habilidad de lectura para guiar las decisiones con respecto a la instrucción y la intervención generales. El objetivo principal de utilizar un evaluador no es identificar a los estudiantes con dislexia o discapacidades, sino identificar a aquellos en riesgo y determinar quién requiere mayor evaluación y apoyo. Como explica Hall: “Un evaluador universal le informa sobre los estudiantes que no cumplen con el estándar esperado”. Las pruebas universales de alfabetización temprana incluyen evaluaciones breves administradas a todos los estudiantes y que miden habilidades fundamentales de alfabetización, como la conciencia fonológica, el reconocimiento de letras y el conocimiento de las letras y los sonidos. Estas evaluaciones ayudan a identificar a los estudiantes que alcanzan los niveles de referencia mediante la evaluación de indicadores que predicen el éxito futuro en la lectura.¹⁰⁹

Idealmente, los resultados de la evaluación responden a las preguntas: “¿Quién corre riesgo de tener dificultades en la lectura?” y “¿Quién necesita apoyo adicional”

Una vez que se haya administrado una prueba de detección, un equipo educativo puede usar esos datos para unir a los estudiantes con déficits de habilidades identificados, identificar quién necesita evaluaciones de diagnóstico adicionales y también usar los datos de manera integral para examinar la competencia en todos los niveles de grado, edificios escolares y el distrito. Una prueba de detección **no es** una prueba diagnóstica y **no dará** como resultado que un niño sea diagnosticado con dislexia o cualquier otro trastorno del aprendizaje.¹¹⁰ Lo ideal es que los resultados de las pruebas de detección respondan a la pregunta: “¿Quién corre riesgo de tener dificultades para leer?” y “¿Quién necesita apoyo adicional?”.¹¹¹

¹²⁹ Hall, 2018, 10 Successful Factors for Literacy Intervention

¹³⁰ Albers & Hall, 2023, Best Practices for Universal Screening in Schools

¹³¹ Brehmer, et al., 2022, Michigan Dyslexia Handbook: A Guide to Accelerating Learner Outcomes in Literacy

Consideremos el proceso de evaluación de detección utilizando una analogía de embudo. Inicialmente, todos los estudiantes pasan por el examen universal de alfabetización temprana de la escuela, que representa la apertura más amplia del embudo. El objetivo principal de la evaluación es identificar a los estudiantes que no tienen un rendimiento en los niveles de referencia y obtener información inicial sobre qué áreas específicas requieren un examen más profundo, como la conciencia fonológica, la fonética, la fluidez, el vocabulario o la comprensión. Para aquellos estudiantes que no cumplen con el punto de referencia a medida que avanzan en la evaluación inicial, el paso siguiente implica identificar las áreas deficitarias exactas y determinar un plan de intervención apropiado. Para hacer esto de manera efectiva, los educadores necesitan acceso a datos de evaluación de diagnóstico sólidos que ayudarán a identificar con precisión dónde el estudiante comenzó a encontrar dificultades y qué habilidad específica representa el punto más bajo en su progresión de habilidades más simples a habilidades más complejas.¹³² Si un evaluador universal puede "detectar" a los estudiantes en riesgo de dislexia y otras dificultades de lectura temprano en sus carreras escolares, se puede brindar una intervención de alfabetización temprana para ayudar a mediar los efectos que la dislexia puede tener en un estudiante de otra manera.

Muchos distritos ya utilizan herramientas de detección universales que siguen las recomendaciones para evaluar la dislexia y otras dificultades de aprendizaje; consulte la Tabla 8 para obtener una lista de habilidades recomendadas para su inclusión en la detección temprana de alfabetización.¹³³ Estas áreas no sólo han sido identificadas a través de investigaciones como poseedoras de validez como predictores de futuros logros en lectura, sino que también pueden evaluarse brevemente y son áreas para las cuales se pueden prescribir intervenciones basadas en los resultados. Cuando se selecciona un evaluador universal apropiado, no es necesario agregar un evaluador adicional que sea específico para la dislexia. Sin embargo, si un instrumento de evaluación no mide estas habilidades específicas, las escuelas necesitarán utilizar herramientas diferentes o adicionales para descubrir quién está en riesgo de tener dificultades de lectura y dislexia.

Tabla 8: Medidas de detección por nivel de grado

Calificaciones	Medidas de detección
Prekínder de infantes	• Lenguaje oral y vocabulario • Conciencia fonológica • Conocimiento del alfabeto
Kindergarten	• Lenguaje oral y vocabulario • Conocimiento de las letras • Conciencia fonológica (fonémica) • Asociaciones letra-sonido • Tarea de procesamiento fonológico (medida de evaluación de denominación automatizada rápida) • Ortografía (fin del kínder)
Primer grado	• Tarea de segmentación de conciencia fonémica

¹³² Hall, 2018, 10 Successful Factors for Literacy Intervention

¹³³ Massachusetts Dyslexia Guidelines, 2021, Massachusetts Department of Elementary and Secondary Education

Calificaciones	Medidas de detección
	• Tarea de procesamiento fonológico (medida de evaluación de denominación automatizada rápida) • Fluidez en la lectura de palabras sin sentido • Fluidez en la lectura de palabras • Fluidez en la lectura oral • Ortografía
Segundo Grado	• Tareas de lectura de palabras • Fluidez en la lectura oral • Ortografía
Tercer grado	• Fluidez de lectura oral • Ortografía

Es importante tener en cuenta que, aunque un evaluador de alfabetización temprana puede identificar a un estudiante como alguien que cumple con los criterios de “riesgo de dislexia” o “riesgo de tener una discapacidad de aprendizaje”, esto no significa que calificará para recibir servicios de educación especial. De hecho, los resultados de la evaluación temprana de alfabetización por sí solos no brindan suficiente información para que el equipo “sospeche” automáticamente que existe dislexia. La prueba de detección es simplemente el primer paso para identificar a los estudiantes que necesitan intervención de lectura adicional, así como a aquellos que necesitan una evaluación de habilidades más profunda en un marco MTSS más amplio.

Hay varios evaluadores disponibles para uso del distrito que pueden ayudar a identificar a los estudiantes que corren el riesgo de obtener malos resultados académicos, incluidos aquellos que potencialmente pueden tener dislexia. Se puede encontrar una lista de evaluaciones populares en [el Centro Nacional de Intervención Intensiva](#).¹³⁴ Además, se pueden encontrar evaluaciones adicionales, así como otros recursos, en el [Kit de herramientas para la dislexia](#).

Evaluación para estudiantes mayores

La identificación de dificultades de lectura entre estudiantes mayores requiere enfoques diferentes a los utilizados en los primeros años de la escuela primaria. Es fundamental que los distritos y las escuelas establezcan un plan de evaluación integral destinado a identificar a las personas que tienen dificultades con la lectura o que pueden mostrar signos de dislexia, especialmente si no fueron identificados durante sus primeros años.

¹³⁴ National Center on Intensive Intervention, 2021, Academic Screening Tools Chart

Algunos distritos emplean evaluaciones de referencia como FastBridge Reading o NWEA MAP y, si están disponibles, es aconsejable aprovechar los datos de estas evaluaciones para determinar la necesidad de realizar evaluaciones adicionales (consulte el [Capítulo 6](#) para ver una representación visual). En los casos en que no se cuentan con evaluaciones de referencia, un punto de partida práctico es administrar una evaluación de *fluidez de lectura oral* (ORF), que incluye un componente de comprensión, dos o tres veces al año. Este enfoque ayuda a los equipos educativos a identificar a los estudiantes que leen por debajo de su nivel de grado y determinar si los problemas de fluidez contribuyen a sus desafíos de comprensión lectora.¹¹² Las evaluaciones de fluidez de lectura oral sirven como un paso inicial para identificar a los estudiantes que requieren evaluaciones de diagnóstico adicionales para determinar la intervención adecuada.

Las evaluaciones de fluidez en la lectura oral sirven como un paso inicial para identificar a los estudiantes que requieren una evaluación diagnóstica adicional a fin de determinar la intervención adecuada.

Detección y evaluación de estudiantes multilingües

Los estudiantes multilingües pueden requerir un enfoque más matizado durante el proceso de selección; es esencial que se consideren los distintos factores que pueden alterar el modo en que se recopilan los datos. En los Estados Unidos, los MLL a menudo están subidentificados para servicios de educación especial en los grados primarios y sobreidentificados para servicios de educación especial en los grados secundarios.¹¹³ A menudo, esto se puede atribuir al hecho de que muchos maestros no tienen claro si las habilidades de un MLL reflejan patrones normales de adquisición multilingüe o patrones de una discapacidad de aprendizaje subyacente.¹¹⁴ Para obtener datos que aborden estas inquietudes, se puede y se debe utilizar el proceso de detección; sin embargo, hay varias consideraciones adicionales que deben abordarse al administrar pruebas de detección a los MLL.

Como se analiza en el [Capítulo 2](#), la opinión de los padres o tutores es esencial, y se recomienda recopilar la siguiente información antes de la evaluación: el historial de desarrollo del estudiante, incluido el desarrollo del habla y el lenguaje, la experiencia y la competencia en el idioma del hogar y el/los idioma(s) de la escuela, y el historial educativo, incluidos los idiomas de instrucción.¹³⁸ Una vez recopilada esta información, los procedimientos formales de detección de MLL se pueden dividir en cuatro pasos:

1. Seleccione un instrumento de evaluación de alfabetización con la mayor sensibilidad y especificidad disponibles que sea cultural y lingüísticamente apropiado para el estudiante.
2. Administrar y calificar la prueba de alfabetización.
3. Recopile múltiples formas de datos, incluidos diagnósticos, entrevistas con cuidadores y una *verdadera* comparación entre pares, si es posible.
4. Como equipo, utilicen todas las fuentes de datos recopilados para tomar decisiones informadas sobre el estudiante.

Cómo seleccionar un evaluador de alfabetización

¹³⁵ Petscher, et al., 2020, How the Science of Reading Informs 21st Century Education

¹³⁶ Goodrich, et al, 2023, Assessing Oral Language When Screening

¹³⁷ Goodrich, et al, 2023, Assessing Oral Language When Screening

¹³⁸ Catts, 1993, The Relationship Between Speech-Language Impairments and Reading Disabilities

Al seleccionar un instrumento de evaluación de alfabetización, es importante considerar si es probable que la evaluación proporcione información precisa sobre lo que el estudiante MLL realmente sabe y puede hacer, de acuerdo con IDEA. Algunas consideraciones incluyen los idiomas en los que está disponible la evaluación, qué poblaciones estuvieron representadas en la muestra normalizada y si se determinaron datos de sensibilidad y especificidad para niños del mismo origen cultural y lingüístico del estudiante. Cada vez es más común que las evaluaciones estén disponibles en varios idiomas; sin embargo, no todos los evaluadores lo están. Además, es importante comprobar que la prueba que se va a administrar esté estandarizada y validada para MLL con experiencia lingüística y educativa similar. En algunos casos, las evaluaciones se estandarizan utilizando muestras de estudiantes monolingües o de estudiantes que recibieron instrucción en inglés o instrucción bilingüe. Es esencial garantizar que el cuestionario que se administra se haya desarrollado y estandarizado para MLL con antecedentes educativos y lingüísticos similares; de lo contrario, los resultados pueden brindar conclusiones inexactas sobre las habilidades de un niño en las habilidades evaluadas, así como en sus habilidades lingüísticas.¹¹⁵ Las siguientes preguntas orientadoras pueden ayudar en el proceso de selección de un evaluador de alfabetización ¹¹⁶:

- ¿Proporciona orientación sobre la interpretación de las puntuaciones de los MLL?
- ¿Se ha validado para estudiantes multilingües similares al idioma y al entorno educativo del estudiante en el proceso de normalización?
- ¿Ofrece algunas o todas las subpruebas en otro idioma que no sea inglés?
- ¿Utiliza medidas que sean cultural y lingüísticamente auténticas en lugar de traducidas directamente del inglés?
- ¿Proporciona orientación sobre cuándo y cómo presentar a los estudiantes instrucciones en su idioma materno?

Administración del cuestionario de alfabetización

Al administrar una herramienta de evaluación a un MLL, la evaluación debe realizarse en el idioma predominante y más fuerte del estudiante siempre que sea posible. El uso de una herramienta de evaluación en ese idioma resaltaré las áreas deficitarias e informará a los educadores si un estudiante corre el riesgo de tener dislexia u otras discapacidades de lectura. Recuerde, sin embargo, que no todos los estudiantes tienen un solo idioma predominante, especialmente si su entorno de aprendizaje ha incluido dos o más idiomas; sus habilidades se distribuirán entre sus idiomas y pueden variar según la modalidad, como hablar, escuchar, leer, escribir. Por lo tanto, puede ser necesario realizar evaluaciones en cada idioma. Este enfoque puede ayudar a prevenir la identificación errónea. Sin embargo, si el estudiante demuestra claramente habilidades dentro del rango normal en uno de los idiomas, es posible que no se requieran evaluaciones adicionales.^{117 118} Dado que la dislexia es de naturaleza neurobiológica, se manifestará en ambos idiomas.

Si ya se ha identificado que un estudiante que está recién expuesto al inglés tiene una discapacidad en su idioma nativo o predominante, los servicios no deben retrasarse hasta que el niño aprenda más inglés. Esperar hasta que el estudiante se vuelva más competente en inglés solo retrasará los servicios

¹³⁹ Goodrich, et al, 2023, Assessing Oral Language When Screening MLLs

¹⁴⁰ Massachusetts Department of Elementary and Secondary Education, 2020

¹⁴¹ Bedore, et al., 2012, The Measure Matters

¹⁴² Bohman, et al., 2010, What You Hear and What You Say

necesarios, exacerbará y creará barreras adicionales y obstaculizará el progreso del estudiante, ya que el trastorno subyacente requiere una intervención oportuna.

Si bien lo ideal es administrar una prueba de detección en el idioma predominante del estudiante, no es posible hacerlo en todos los idiomas, y administrarla en inglés aún puede brindar información valiosa. La evaluación de MLL en inglés puede brindar datos que pueden usarse como base para evaluar la competencia y el crecimiento de los estudiantes en el desarrollo del idioma inglés; sin embargo, es importante entender que la evaluación no necesariamente mostrará si un estudiante está realmente en riesgo de tener una discapacidad de lectura. Las tareas basadas en el procesamiento a las que se hace referencia en el Capítulo 2, así como los métodos de evaluación dinámica (prueba-enseñanza-nueva prueba) son invaluable, en particular para los MLL para quienes no hay medidas validadas disponibles en el idioma del estudiante.

Calificación del cuestionario de alfabetización

Después de que un estudiante haya completado una prueba de alfabetización, esta debe ser calificada e interpretada en busca de patrones por alguien capacitado para hacerlo, y los resultados deben compartirse con el equipo educativo del estudiante. Muchas guías de evaluación ahora incluyen instrucciones sobre cómo calificar las evaluaciones de una manera culturalmente sensible. Si la guía no incluye pautas para una puntuación que tenga en cuenta la cultura, el equipo podría considerar tomar dos puntuaciones: una que muestre el desempeño del estudiante tal como lo describe la guía y otra que permita modificaciones que tengan en cuenta la cultura. Al igual que con los estudiantes monolingües, se debe analizar el cuestionario para determinar si el estudiante muestra o no signos de dificultades de lectura.

Recopilación de múltiples formas de datos

A la hora de determinar si un MLL corre riesgo de padecer dislexia, es esencial utilizar más de una pieza de datos y que todas las decisiones académicas que se tomen se hagan en equipo. El equipo debe recopilar todas las fuentes de información útiles, incluidas, entre otras, las siguientes:

- Observaciones en el salón,
- Datos de la encuesta sobre el idioma que se habla en el hogar,
- Historia del desarrollo,
- Entrevistas con el estudiante y su familia,
- Un historial educativo detallado que incluya la escolarización y la exposición al idioma,
- Evaluaciones formativas,
- Muestras de trabajo,
- Datos en el idioma principal del estudiante y en inglés, y
- Tareas basadas en procesamiento y evaluación dinámica, según sea necesario.

Además, el equipo debe intentar responder las siguientes preguntas: ¿las dificultades de lectura del estudiante se deben al tiempo y las oportunidades limitados para aprender el idioma o a verdaderas dificultades de aprendizaje del idioma?, y ¿el estudiante está progresando en comparación con sus compañeros? Un verdadero par puede definirse como un estudiante que tiene las siguientes características:

- Comparte un dominio del idioma, una cultura y una experiencia similares,
- Tiene una edad similar y ha pasado una cantidad de tiempo similar en los Estados Unidos.
- Tiene una entrada (exposición) y una salida (uso) similares de Lengua 1 y Lengua 2 en el hogar, la escuela y la comunidad, y

- Tiene una experiencia educativa y servicios similares.

Factores adicionales para considerar

A la hora de determinar si un MLL corre riesgo de padecer dislexia o puede requerir intervención, es fundamental tener en cuenta al estudiante en su totalidad. No se deben tomar decisiones académicas basándose únicamente en datos de detección. Algunos factores adicionales para considerar incluyen los siguientes:¹⁴³

- El número de años que el estudiante ha recibido instrucción de alta calidad en inglés y/o en el idioma del hogar.
- Variables que pueden estar causando dificultades con la lectura y la escritura en inglés, como por ejemplo el dominio emergente del inglés.
- Si hay antecedentes de retraso o trastorno del habla y/o del lenguaje.
- Si hay antecedentes de dislexia en la familia.
- Cómo se está desempeñando el estudiante en comparación con verdaderos pares, o “estudiantes de orígenes comparables que tienen niveles iguales o similares de competencia lingüística, aculturación y antecedentes educativos”.¹¹⁹
- Patrones de error específicos; determinar si los errores son típicos o inusuales en comparación con los verdaderos pares de MLL.
- Posibles factores ambientales, educativos o personales que pueden estar relacionados con el aprendizaje de la lectura.
- Observaciones en el salón.
- Muestras de trabajos y actuaciones de estudiantes.
- Las habilidades lingüísticas de un estudiante tanto en su lengua materna como en inglés.

Utilice los datos para tomar decisiones informadas

Una vez recopilados todos los datos relevantes, un equipo educativo debe reunirse para discutir un plan de intervención. Si un estudiante muestra signos de dislexia, es probable que requiera intervención de lectura por parte de un especialista en lectura; un gran porcentaje también necesitará intervención de un logopeda para abordar las dificultades fonológicas y/o del lenguaje subyacentes que subyacen o contribuyen a las dificultades de alfabetización del estudiante. El plan debe ser individualizado y todos los participantes relevantes deben participar en su creación, incluidos los padres del estudiante e incluso posiblemente el alumno. En esta etapa es esencial que se recopilen datos de seguimiento del progreso de forma regular para garantizar que el estudiante reciba los servicios y el apoyo adecuados.

Detección y evaluación de estudiantes bidialectales

A medida que los educadores seleccionan, evalúan y brindan intervenciones de lectura apropiadas para los estudiantes, es importante poder diferenciar las variaciones normales del lenguaje de los verdaderos signos de dificultad de lectura para no subidentificar o sobreidentificar a los estudiantes que necesitan intervención.

De manera similar, es importante no hacer suposiciones sobre los estudiantes en función de su origen cultural o lingüístico, ya que eso podría conducir a una subidentificación o sobreidentificación de las dificultades lingüísticas.

¹⁴³ International Dyslexia Association, 2023, English Learners and Dyslexia

¹⁴⁴ Brown & Aceves, 2022, Multilingual Learners: Testing, Assessment, and Evaluation

Las consideraciones adicionales para la detección y evaluación de las dificultades del lenguaje son las siguientes:¹²⁰

- Recopile una historia clínica completa que incluya los idiomas que hablan los cuidadores. Si bien los niños a menudo no utilizan exactamente las mismas características del lenguaje que sus padres o cuidadores, una buena base ayudará a determinar el dialecto al que el estudiante ha estado expuesto principalmente.
- Los estudiantes pueden usar su dialecto o variación del idioma durante la evaluación y el examen; por lo tanto, el profesional debe tener conocimiento sobre las características de ese dialecto o derivar las pruebas a alguien disponible que lo tenga para que pueda distinguir con precisión las variedades normales del idioma de los trastornos.
- Recopilar y analizar una o más muestras de idioma, incluido un análisis contrastivo, según corresponda.¹²¹ La muestra de lenguaje debe tener al menos 150 palabras de longitud y puede recopilarse durante una conversación o una muestra narrativa con el estudiante para determinar si los patrones de lenguaje del estudiante son consistentes con las reglas conocidas del dialecto del estudiante. Una muestra de idioma no sólo permite distinguir patrones de habla y lenguaje que son consistentes con el dialecto del estudiante de errores de lenguaje verdaderos, sino que también proporcionará una base para determinar la densidad dialéctica del estudiante.
- Seleccione las pruebas estandarizadas con cuidado.¹²² Cuando esté disponible, utilice evaluaciones estandarizadas que tengan en cuenta la variación del idioma en su puntuación.
 - Si se utilizan evaluaciones que no tienen en cuenta las diferencias dialécticas, las posibles modificaciones a las pruebas estandarizadas podrían incluir:¹²³
 - Modificar los procedimientos de puntuación para garantizar que no se deduzcan puntos por características dialécticas normales o por el uso de métodos de puntuación alternativos, como el porcentaje correcto o la notificación de la puntuación bruta en lugar de la puntuación estandarizada.
 - Permitirle al estudiante tiempo adicional para responder preguntas,
 - Aumentar el número de elementos practicados y/o de prueba,
 - Eliminar cualquier pregunta con sesgo cultural,
 - Pedirle al estudiante que explique cualquier respuesta cuando el elemento se considere incorrecto, pero pueda atribuirse a diferencias dialécticas o culturales,
 - Registrar las respuestas completas para determinar si la respuesta puede incluir diferencias dialécticas o culturales al calificar la prueba más adelante, y
 - La recopilación de información de un análisis contrastivo de la muestra de idioma debe ponderarse e informarse de igual manera que cualquier evaluación estandarizada realizada.
- Utilice evaluaciones basadas en criterios cuando sea posible
- Tenga en cuenta los conocimientos previos del estudiante al evaluar el vocabulario y las habilidades de comprensión lectora y su impacto en el desempeño. Las evaluaciones que no están estandarizadas culturalmente no identificarán con precisión el conocimiento de

¹⁴⁵ Johnson & Gatlin-Nash, 2020, Evidence-Based Reading Difficulties Among African American Learners

¹⁴⁶ Bland-Stewart, 2005, Difference or Deficit in Speakers of African American English

¹⁴⁷ Bland-Stewart, 2005, Difference or Deficit in Speakers of African American English

¹⁴⁸ Seymour & Bland, 1991, A Minority Perspective in the Diagnosing of Child Language Disorders

vocabulario del estudiante, sino que identificarán el vocabulario que el estudiante aún no ha tenido la oportunidad de aprender.

- Nuevamente, las tareas basadas en el procesamiento mencionadas anteriormente, así como los métodos de evaluación dinámica (test-teach-retest), son invaluableles, particularmente para los MLL para quienes no hay medidas validadas disponibles en el idioma del estudiante.

Después de considerar toda la información pertinente y determinar que un estudiante efectivamente muestra signos reales de dificultades de lectura, se debe recopilar más información. Al igual que el proceso para identificar la dislexia en hablantes de inglés, se pueden realizar evaluaciones relacionadas con las habilidades de lectura fundamentales, como la conciencia fonológica, la fonética, la fluidez, el vocabulario y la comprensión.

Las investigaciones realizadas durante muchas décadas han determinado que prácticamente a todos los niños y adolescentes se les puede enseñar a leer con instrucción directa, explícita y sistemática. Esto es cierto independientemente del origen cultural, el origen lingüístico, la raza o el nivel económico. El conocimiento y la implementación por parte de los educadores de técnicas de instrucción efectivas que respeten los antecedentes culturales y lingüísticos de sus estudiantes son clave para desarrollar lectores y escritores exitosos.

Evaluaciones de alfabetización diagnóstica

Una vez que se complete una evaluación universal de alfabetización temprana, esos datos brindarán al equipo educativo información sobre quién está en riesgo y quién necesita evaluaciones de diagnóstico adicionales para identificar déficits de habilidades específicas. *Evaluaciones diagnósticas de alfabetización* Se utilizan para proporcionar una instantánea de un área de habilidad específica, como la conciencia fonológica.¹²⁴ “El diagnóstico indica por qué un estudiante no está leyendo según el punto de referencia y qué hacer al respecto”.

Las evaluaciones de diagnóstico sólo se realizan a **algunos** estudiantes. Los equipos pueden identificar a los estudiantes que necesitan evaluaciones adicionales basándose en el cuestionario universal de alfabetización. Estas evaluaciones, en su mayor parte, no están cronometradas; sin embargo, son bastante rápidas de administrar ya que están configuradas de simples a complejas en lo que respecta a la progresión de las habilidades. Cuando un estudiante no logra superar una habilidad, esto se convierte en el punto de partida para la instrucción de intervención.¹²⁵ Además, es fundamental que el intervencionista adapte el déficit de la habilidad a una intervención basada en la evidencia. Por ejemplo, si un estudiante tiene un déficit en el reconocimiento de palabras, un proveedor NO comenzará con una intervención de comprensión. De manera más efectiva, si un estudiante tuviera un déficit de reconocimiento de palabras, un intervencionista comenzaría con una intervención en reconocimiento de palabras que sea sistemática, explícita y acumulativa. Consulte el Kit de herramientas para la dislexia y el Capítulo 7 para ideas de intervención.

¹⁴⁹ Hall, 2018, 10 Successful Factors for Literacy Intervention

¹⁵⁰ Hall, 2018, 10 Successful Factors for Literacy Intervention

De la evaluación a la intervención

Una vez que se haya realizado una evaluación diagnóstica y de detección temprana de alfabetización, los datos recopilados de estas evaluaciones deben usarse para formar grupos de intervención de habilidades específicas. Hay varias prácticas de agrupación comunes que son ineficaces y no proporcionarán el mejor resultado para los estudiantes en lo que respecta al desarrollo de habilidades de alfabetización. Los equipos NO deben agruparse simplemente por puntuación de referencia, nivel de referencia, conveniencia de programación o cuadrantes asignados por programas de evaluación digital. Estas prácticas de agrupación comunes darán lugar a una mezcla de necesidades en el mismo grupo, falta de claridad sobre qué habilidades se han dominado y cuáles son deficientes, objetivos poco claros y una falta general de dirección para el maestro o el intervencionista que proporciona la instrucción.¹²⁶ En lugar de ello, los equipos deberían formar grupos de intervención basados en las necesidades de habilidades. De esta manera, el maestro o intervencionista tiene una idea clara de qué enseñar y cómo medir el progreso. Para obtener más información sobre las habilidades en las que se debe centrar la atención durante la intervención, consulte [el Capítulo 6](#) y [el Capítulo 7](#).

Los equipos deben formar grupos de intervención basados en las necesidades de habilidades.

Monitoreo del progreso

Los estudiantes que reciben intervención deben ser monitoreados frecuentemente para asegurar su progreso académico. *El monitoreo del progreso* permite al equipo evaluar frecuente y continuamente el aprendizaje de los estudiantes, monitorear la efectividad de la instrucción en la intervención y realizar cambios instructivos para mejorar el desempeño de los estudiantes.¹²⁷ Además, el seguimiento del progreso es un componente clave en el proceso RtI/MTSS. Los datos que se recopilan del seguimiento del progreso son una forma objetiva para que el equipo determine si los estudiantes están respondiendo a la intervención proporcionada y los próximos pasos. Además, el seguimiento del progreso es un componente fundamental en la individualización basada en datos (DBI), que es un proceso basado en la investigación que guía a los educadores en la toma de decisiones instructivas para los estudiantes con dificultades.¹²⁸

El seguimiento del progreso es una herramienta crucial que permite la recopilación inmediata de datos y la retroalimentación formativa para los intervencionistas y maestros que puede utilizarse en el caso de una evaluación de educación especial. Los datos de seguimiento del progreso eliminan la necesidad de esperar resultados de evaluaciones o valoraciones a mayor escala. Normalmente, se recopilan entre 7 y 10 puntos de datos, lo que ofrece a los educadores suficiente información para detectar tendencias y tomar decisiones informadas sobre la respuesta de un estudiante a la intervención. Si un estudiante no responde adecuadamente, se pueden implementar rápidamente ajustes en la intensidad o el tipo de intervención; consulte la [Taxonomía de intensidad de intervención del Centro Nacional de Intervención Intensiva \(NCII\)](#).¹⁵⁴ El monitoreo continuo de datos es esencial durante este proceso para medir eficazmente la respuesta de un estudiante. En casos de respuesta inadecuada, el equipo puede reunirse

¹⁵¹ Hall, 2018, 10 Successful Factors for Literacy Intervention

¹⁵² IRIS Center, n.d., Progress Monitoring

¹⁵³ National Center on Intensive Intervention, 2013, Data-Based Individualization

¹⁵⁴ Fuchs, Fuchs, & Malone, 2017, The Taxonomy of Intervention Intensity

y emplear DBI para mejorar la eficacia de la intervención, modificando potencialmente su frecuencia, duración o intensidad según sea necesario. Para obtener más información sobre el análisis del seguimiento del progreso para ayudar a informar la instrucción, consulte [The Monitoreo del progreso del Centro Iris Módulo](#) y el [módulo de seguimiento del progreso de lectura del NCII](#).

Modelo de resolución de problemas

El marco MTSS se basa en la resolución de problemas. Los educadores hacen preguntas sobre cómo aumentar la alfabetización, prueban intervenciones y comprueban los resultados. Con numerosas prácticas basadas en evidencia, razones de las brechas de logros y necesidades individuales, existe una gran cantidad de variables cuando se busca alinear intervenciones y seleccionar estrategias de instrucción. Las preguntas y las inquietudes pueden ser abrumadoras para un equipo encargado de la toma de decisiones, por lo que es esencial recordar que el proceso de resolución de problemas es fluido y continuo (ver Figura 6).¹²⁹

Junto con *la toma de decisiones basada en datos*, este modelo de resolución de problemas puede ayudar continuamente a los educadores a recordar las preguntas esenciales que guían la mejora de los resultados del aprendizaje de los estudiantes; se puede encontrar una lista de estas preguntas esenciales en el kit de herramientas para la dislexia.

Figura 6: Pasos de la resolución de problemas

Pasos para la Resolución de Problemas



Resolución de problemas individuales

La mayoría de los pasos dentro de un modelo MTSS están implementados para apoyar los servicios para la mayoría de los estudiantes. Así como la intervención escalonada tiene como objetivo apoyar a la mayoría de los estudiantes con necesidades, el proceso refleja la toma de decisiones para grupos de estudiantes, en lugar de individuos, para la mayoría de los pasos del proceso. La resolución de problemas individuales normalmente sólo ocurre después de la implementación de al menos dos ciclos de implementación de intervenciones basadas en evidencia. Para los estudiantes que demuestran brechas

¹⁵⁵ Gibbons & Coulter, 2015, Making Response to Intervention Stick

en las habilidades de lectura en comparación con sus compañeros, esto garantiza que la instrucción pueda ocurrir inmediatamente después de que los datos de la evaluación indiquen una necesidad. La resolución de problemas individuales debe venir después de que se hayan puesto en marcha intervenciones específicas; no solo el estudiante ya estará recibiendo instrucción en las áreas de habilidades identificadas, sino que el equipo tendrá más información sobre lo que funciona (o no funciona) para un estudiante. Al analizar los datos de seguimiento del progreso de una intervención de alfabetización escalonada y observar un progreso insuficiente hacia el objetivo, un equipo puede participar en la resolución de problemas individuales para un niño.¹³⁰

En comparación con las reuniones de equipo que se centran en una multitud de estudiantes, hay algunos cambios que caracterizan las reuniones de equipo de resolución de problemas individuales.

1. Se incluyen datos individuales de los estudiantes para reflejar al niño en su totalidad. Los datos sobre todos los aspectos académicos, el comportamiento, el funcionamiento socioemocional y la independencia en habilidades apropiadas para la edad deben estar disponibles para que todos los miembros del equipo los revisen.
2. Los miembros del equipo deben incluir profesionales de múltiples disciplinas del entorno escolar, como el maestro del salón, los intervencionistas, el personal de servicios estudiantiles (trabajador social, psicólogos escolares, consejeros escolares) y un administrador. El equipo de resolución de problemas de una escuela debe incluir a las familias durante todo el proceso de resolución de problemas de RtI/MTSS.¹³¹
3. Se debe utilizar un marco de resolución de problemas, con declaraciones de discrepancias claramente documentadas basadas en datos. Se deben determinar objetivos específicos para la discrepancia y se deben programar fechas para reuniones de seguimiento después de la implementación de la intervención de alfabetización.

El objetivo final de la resolución de problemas ya sea para un grupo de estudiantes o para un estudiante individual, es garantizar que cada niño reciba intervenciones de alfabetización que sean apropiadas y beneficiosas para su progreso educativo. No todos los estudiantes recibirán la misma intervención con el mismo nivel de intensidad o incluso durante el mismo tiempo; los estudiantes deben recibir lo que necesitan para tener éxito, lo que en última instancia garantiza que se conviertan en lectores hábiles.

El objetivo último de la resolución de problemas —ya sea para un grupo de estudiantes o para un estudiante individual— es garantizar que cada niño reciba intervenciones de alfabetización que sean apropiadas y beneficiosas para su progreso educativo.

Asignación de recursos por niveles

Otro componente clave del MTSS es el *modelo de prestación de servicios de múltiples niveles*. Dentro del modelo MTSS, todos los estudiantes deben tener acceso a instrucción en alfabetización de alta calidad y basada en evidencia en habilidades fundamentales de lectura, fluidez lectora y desarrollo de la comprensión del lenguaje para tener éxito en el salón y más allá.

¹³⁶ National Center on Intensive Intervention, n.d., What is Data Based Individualization

¹³⁷ Public Act 101-0515, 2019

El nivel universal (Nivel 1) representa la intervención inicial para todos los estudiantes y presenta la principal oportunidad de hacer la diferencia más significativa en el rendimiento estudiantil. Se trata de establecer una base educativa duradera y sólida que pueda servir de base para brindar asistencia enriquecedora a quienes la necesitan; sin embargo, cuando las necesidades de los estudiantes exceden lo que se proporciona en el salón durante la instrucción de nivel 1, se deben implementar intervenciones individualizadas y basadas en evidencia. La creación y organización de los estudiantes en niveles escalonados de apoyo se realiza para que a todos los estudiantes se les pueda proporcionar instrucción que satisfaga su nivel y tipo de necesidad.

La visión clásica de las intervenciones escalonadas es que los apoyos se vuelven aditivos por naturaleza. La instrucción escalonada indica una progresión de intensidad que es apropiada para las necesidades de cada estudiante. Con la excepción de las escuelas de mayor riesgo que requieren más apoyo para todos los estudiantes, muchos distritos pueden considerar las siguientes como definiciones típicas para los tres niveles:

Tabla 9: Niveles de instrucción

Nivel	Descripción	Proveedor	Audiencia
<u>Nivel 1: Instrucción básica y Prevención Primaria</u>	Instrucción basada en evidencia y a nivel de grado, altamente diferenciada en un entorno de educación general	Maestro de salón	Todos los estudiantes
<u>Nivel 2: Dirigido Intervenciones</u>	Además de la instrucción básica de Nivel 1, pero alineada con la instrucción básica, centrada en los déficits de habilidades	Profesor capacitado o Intervencionista de lectura	Grupos pequeños (8-10) de estudiantes
<u>Nivel 3: Intensivo Individualizado Intervención</u>	Además de la instrucción básica de Nivel 1: mayor intensidad y explicitud con más tiempo de instrucción y Más enfoque en la enseñanza habilidades específicas	Lectura entrenada Intervencionista, Terapeuta de dislexia, Educador especial, o Especialista	Grupos pequeños (no más de 4) de estudiantes

Debido a que las personas con dislexia representan una población tan diversa, los estudiantes que han sido identificados con características del trastorno podrían caer en cualquiera de los tres niveles de instrucción. Independientemente de cuánta intervención específica necesite un estudiante, es esencial

garantizar que la instrucción sea explícita, integral y diferenciada para garantizar que se aborden las necesidades de todos los estudiantes.¹³²

Intervenciones para apoyar a los estudiantes con características de dislexia

Como se mencionó anteriormente, los datos de detección y evaluación en un entorno escolar no diagnostican a un estudiante que tiene dislexia; sin embargo, hay muchas intervenciones que se pueden implementar en un sistema escalonado a través del MTSS que pueden resultar beneficiosas para los estudiantes que presentan características de dislexia. La intervención se puede implementar en entornos de nivel 2 o nivel 3, adaptada al nivel de intensidad requerido, y puede ser eficaz para abordar las necesidades específicas de los estudiantes.

Instrucción de lectura elemental en todos los niveles

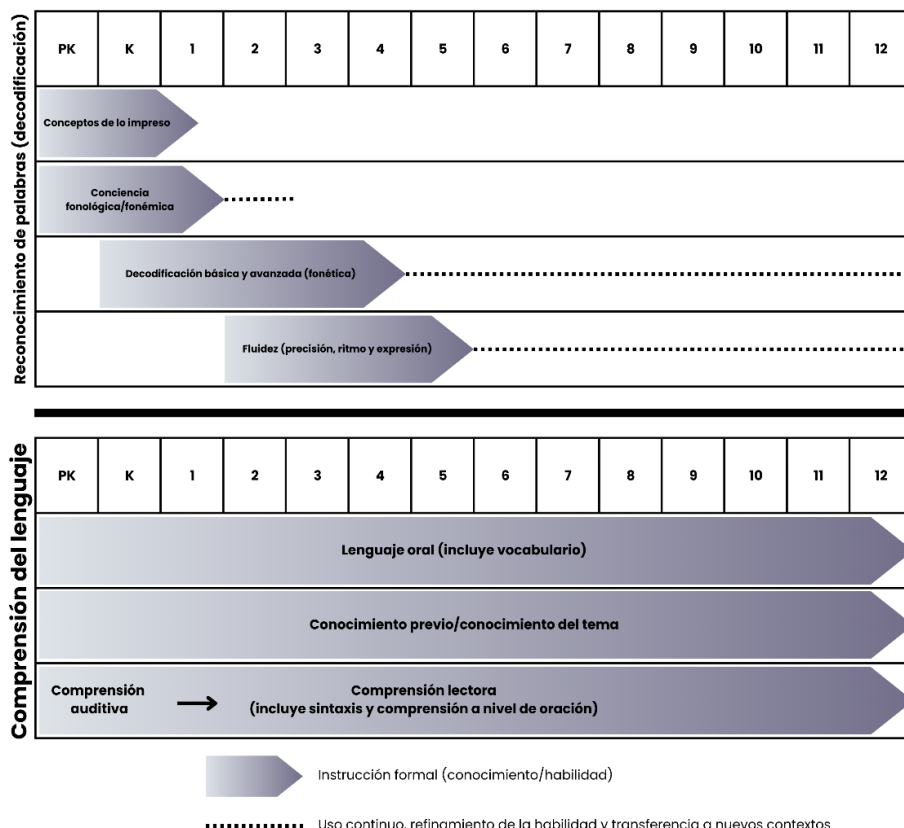
La instrucción eficaz en lectura elemental en todos los niveles es una base crucial para una lectura exitosa. En el nivel universal (Nivel 1), los educadores deben utilizar prácticas basadas en evidencia para brindar a todos los estudiantes una base sólida en habilidades esenciales de alfabetización temprana, como conceptos de impresión, conciencia fonológica y fonémica, fonética, fluidez y habilidades de comprensión del lenguaje (ver Figura 7 a continuación). *En los grados primarios, particularmente desde el kínder hasta el segundo grado, la instrucción de Nivel 1 debe servir como un enfoque de prevención primaria para las dificultades de lectura. Instrucción diferenciada y Los andamios garantizan que cada niño reciba apoyo específico en función de sus necesidades únicas.* Al pasar a los niveles específicos e intensivos (niveles 2 y 3), las estrategias de intervención se vuelven más personalizadas y abordan desafíos específicos que puedan impedir el progreso de un estudiante. Además, un enfoque colaborativo que involucra a maestros, padres y especialistas mejora la eficacia de la instrucción, garantizando que cada niño tenga la oportunidad de convertirse en un lector competente.

¹⁵⁸ Fletcher, 2023, Systems, Assessment, and Reading Difficulties

Figura 7: Progresión del aprendizaje para el desarrollo de lectores hábiles¹⁵⁹

Progresión del aprendizaje para desarrollar lectores competentes

Lector principiante → Lector competente



Intervención eficaz en la educación primaria

Para los lectores con dificultades, como los estudiantes con dislexia, es importante saber que un enfoque de alfabetización estructurado para la instrucción de lectura en todos los niveles de instrucción es imperativo para aprender a leer, especialmente en los primeros años de la escuela primaria. De hecho, las investigaciones muestran que las intervenciones implementadas después del segundo grado se vuelven 50% menos efectivas.¹³³ Los enfoques de lectura populares, como la lectura guiada y la alfabetización equilibrada, no son eficaces para estos estudiantes.¹³⁴ Además, dependiendo de la gravedad de la dislexia de un niño, es posible que el estudiante necesite una intervención fuera de la instrucción de Nivel 1. El enfoque instructivo debe incluir: conciencia fonémica, asociación sonido-símbolo, estructura de la sílaba, morfología, sintaxis y semántica. Por ejemplo, si un estudiante de tercer grado todavía tiene dificultades con los sonidos o la fonética básica, será evidente que necesitará intervención (ver Figura 5). Consulte el [Capítulo 6](#) y el [Capítulo 7](#) para obtener más información.

Instrucción de lectura secundaria en todos los niveles

¹⁵⁹ St. Martin, et al., 2020, Intensifying Literacy Instruction

¹⁶⁰ Fletcher, 2023, Systems, Assessment, and Reading Difficulties

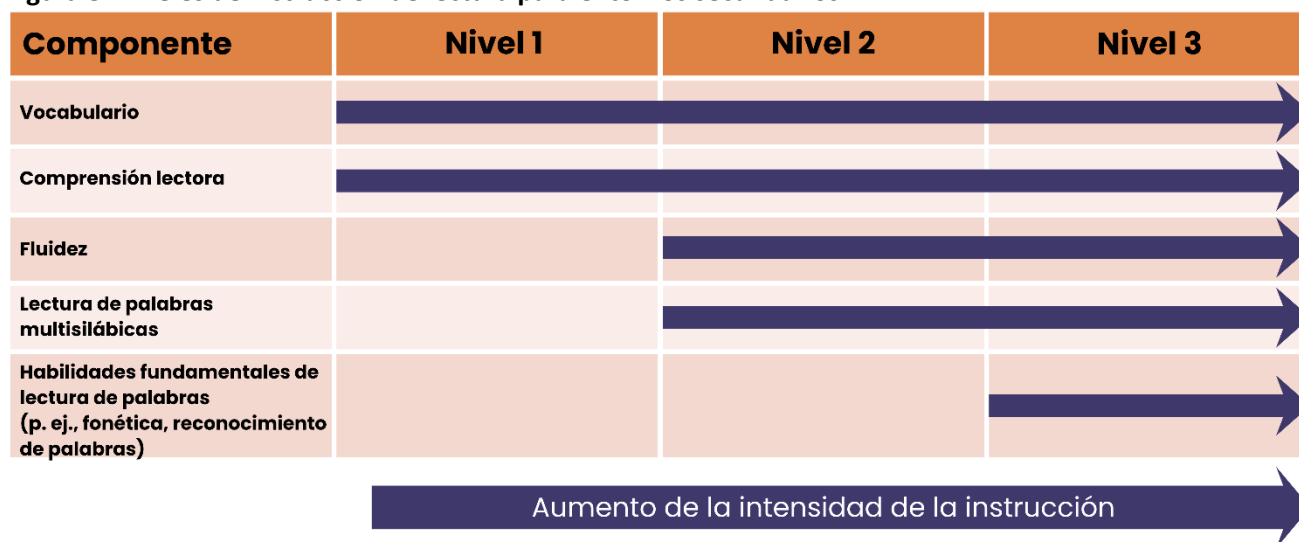
¹⁶¹ International Dyslexia Association, 2016, Effective Reading Instruction

La instrucción eficaz en lectura secundaria en todos los niveles está diseñada para satisfacer las diversas necesidades de los estudiantes a medida que progresan en la escuela. En el nivel universal (Nivel 1), los educadores continúan reforzando y ampliando el vocabulario y la comprensión dentro de cada clase de área de contenido. De hecho, se ha demostrado que la instrucción en áreas de contenido es eficaz para mejorar los resultados de conocimiento de contenido entre los estudiantes de secundaria.¹³⁵ Durante la transición a una instrucción más enfocada dentro de la intervención de niveles 2 y 3, los métodos se vuelven cada vez más personalizados, abordando déficits precisos que podrían obstaculizar el logro general de lectura de un estudiante. Además, es fundamental adoptar un enfoque colaborativo que incluya a maestros de todas las áreas temáticas, instructores especiales como los de arte o música, padres y especialistas. Esta colaboración es esencial para optimizar la eficacia de la instrucción, garantizando que cada estudiante tenga la oportunidad de convertirse en un lector competente.

Intervención secundaria eficaz

En un entorno educativo secundario, es esencial poseer conocimiento sobre las intervenciones previas a las que se ha sometido un estudiante, si es que ha habido alguna. Los estudiantes en el entorno secundario aún pueden requerir apoyo en las habilidades de reconocimiento de palabras delineadas en la Figura 7 anterior; si este es el caso, se vuelve fundamental que la intervención incorpore instrucción explícita, sistemática y diagnóstica en el reconocimiento de palabras. Esta instrucción debe abarcar un enfoque en varios aspectos basados en las necesidades de los estudiantes. Si bien todos los estudiantes en un entorno secundario requieren y merecen acceso al currículo de Nivel 1 centrado en el vocabulario y la comprensión específicos del contenido, algunos estudiantes necesitarán intervención basada en habilidades fundamentales de lectura de palabras, lectura de palabras multi silábicas y fluidez (ver Figura 7). Es importante que las intervenciones se realicen fuera del salón del área de contenido. Vale la pena enfatizar que nunca es demasiado tarde para que un estudiante adquiera habilidades de alfabetización fundamentales que, en última instancia, le permitan convertirse en un lector competente. Para obtener más información, consulte [el Capítulo 6](#) y [el Capítulo 7](#).

Figura 8: Niveles de instrucción de lectura para entornos secundarios¹⁶³



¹⁶² Swanson, et. al., 2015, Improving Reading Comprehension and Social Studies Knowledge

¹⁶³ Capin, et. al., 2022, Evidence-Based Reading Instruction for Secondary Students

Dislexia y elegibilidad para educación especial

No todos los estudiantes a los que se les diagnostica dislexia calificarán para recibir servicios de educación especial; sin embargo, es posible que después de emplear el proceso para determinar cómo responde un niño a intervenciones basadas en investigaciones científicas, el equipo de resolución de problemas (que incluye a la familia del estudiante) pueda solicitar una evaluación para ver si un estudiante califica o no para una educación especial. Programa Educativo Individualizado por falta de progreso en lectura. Cuando califican, los estudiantes con dislexia generalmente cumplen con los criterios para educación especial bajo la etiqueta de Discapacidad Específica de Aprendizaje para lectura básica, fluidez de lectura y/o comprensión de lectura, aunque también pueden calificar en otras áreas debido a la posibilidad de comorbilidad.

Además, cualquier miembro del equipo de resolución de problemas del estudiante (incluidos los cuidadores) puede derivarlo en cualquier momento para una evaluación de educación especial. Se debe tener en cuenta que una derivación no es un medio para evitar la RtI para recibir servicios. Aunque seguir el proceso de RtI no es una razón válida para retrasar una evaluación, *el uso de RtI para la elegibilidad en Illinois es necesario para la elegibilidad de SLD (23 IAC 226.130)*. Incluso si un estudiante tiene un diagnóstico externo actual de dislexia u otro trastorno del aprendizaje, no tiene derecho automáticamente a servicios de educación especial, ya que los criterios de elegibilidad difieren entre un diagnóstico médico/clínico y uno educativo en las escuelas públicas de Illinois; sin embargo, según el código administrativo, cualquier niño sospechoso de tener dislexia o aquellos con un diagnóstico externo de dislexia deben ser remitidos para una evaluación de educación especial.

Después de una derivación a educación especial, el equipo del IEP considerará la necesidad de una evaluación, que es un proceso más largo y complejo que se utiliza para determinar si un niño califica para educación especial, basándose en la información existente conocida sobre el niño en comparación con sus pares. Si se justifica una evaluación, un equipo multidisciplinario revisará qué áreas impactan actualmente la educación del estudiante, compartirá qué información adicional se necesita para tomar la determinación de elegibilidad y solicitará el consentimiento del padre/tutor para recopilar esa información. Se llevará a cabo una reunión, a menudo denominada reunión de revisión de información existente o de dominio(s), que incluirá a todos los miembros del equipo del IEP para analizar qué evaluaciones están relacionadas con las áreas que requieren intervención.

realizada esta reunión de Revisión de Información Existente y obtenido el consentimiento, se continuará con la intervención y el seguimiento del progreso. Los miembros de la escuela del equipo del IEP recopilarán la información adicional requerida dentro de los 60 días escolares a partir de la fecha de consentimiento, momento en el cual el Equipo de Educación Especial determinará la elegibilidad. (Nota: muchos distritos tienen diferentes nombres y acrónimos para estos procesos y reuniones. Lea más sobre este proceso en el Capítulo 6.)

Determinación de elegibilidad

La elegibilidad para educación especial incluye criterios para ayudar a guiar la toma de decisiones, garantizando que estas decisiones importantes se tomen con coherencia en todas las escuelas del estado. Los criterios incluyen tanto descripciones de lo que debe indicar la información de un estudiante para calificar, como también factores que excluirían a un estudiante de cumplir con los criterios para educación especial bajo una categoría específica como Discapacidad Específica de Aprendizaje.

Determinación de Elegibilidad, II. Discapacidad específica de aprendizaje

La determinación de elegibilidad debe ser realizada por el equipo del IEP. Con base en un análisis de información proveniente de diversas fuentes (por ejemplo, pruebas de rendimiento académico, desempeño funcional, aportes de los padres, recomendaciones de los maestros, observación, condición física, antecedentes sociales o culturales y comportamiento adaptativo), el equipo del IEP determinará si

- El estudiante está progresando a un ritmo significativamente más lento de lo esperado en cualquier área de preocupación;
- El desempeño del estudiante está significativamente por debajo del desempeño de sus compañeros o de los estándares esperados en cualquier área de preocupación; y
- Las necesidades del estudiante en cualquier área de preocupación son significativamente diferentes de las necesidades de sus compañeros típicos y de una intensidad que excede los recursos de educación general.

Después de completar el proceso que determina cómo responde un niño a intervenciones basadas en investigaciones científicas, el equipo del IEP TAMBIÉN PUEDE considerar si existe una discrepancia grave entre el logro y la capacidad que no se pueda corregir sin educación especial y servicios relacionados. Con base en las determinaciones señaladas anteriormente, el equipo del IEP concluirá si el niño tiene o no una discapacidad específica de aprendizaje (SLD) que afecta negativamente el desempeño educativo y requiere educación especial.

Los equipos del IEP que realizan una evaluación para educación especial consideran una amplia gama de evaluaciones que abordan múltiples áreas de la competencia de un estudiante. El rendimiento académico suele ser el área de mayor peso para los estudiantes que tienen dislexia; sin embargo, esta prueba debe considerarse en combinación con todos los demás datos de otras áreas relevantes. Además, un equipo del IEP que considere una o más de las otras trece áreas de elegibilidad bajo IDEA puede considerar diferentes evaluaciones relacionadas con el área de elegibilidad sospechada. Durante el tiempo que se completa una evaluación, los equipos del IEP continuarán monitoreando el progreso para evaluar la efectividad de las intervenciones que se están implementando. Además, el consentimiento obtenido permite a los miembros del equipo recopilar información más detallada sobre las necesidades del niño. Los psicólogos escolares y otros profesionales de la educación pueden seleccionar pruebas de rendimiento estandarizadas amplias para evaluar varias áreas académicas y/o evaluaciones en profundidad que se centren en habilidades específicas de lectura y escritura. Un equilibrio de estas evaluaciones ayuda a 1) identificar cómo se desempeña el estudiante en comparación con una muestra de los logros de sus compañeros y 2) identificar brechas y patrones de habilidades específicas para los cuales puede ser necesaria una intervención. En el ámbito de una escuela pública, estas pruebas específicas de cada materia se consideran evaluaciones diagnósticas, no porque proporcionen un diagnóstico, sino porque pueden señalar áreas específicas de déficit de habilidades. Para un estudiante con dislexia, se puede esperar que se incluyan las mismas áreas evaluadas brevemente con un cuestionario, pero con más tiempo y atención para ver qué habilidades básicas de lectura, fluidez de lectura, comprensión de lectura, expresión escrita y/o ortografía se ven afectadas.

Como parte del proceso de evaluación, el equipo también recopilará información sobre muchas áreas del desarrollo del niño. Los educadores saben que cada estudiante es más que un diagnóstico, un puntaje de prueba o una calificación, y la evaluación ayuda a reflejar todos los factores que interactúan para afectar

el funcionamiento general de un estudiante en la escuela. Además de los criterios enumerados anteriormente, los siguientes criterios de exclusión ayudan al equipo del IEP a reconocer qué otras influencias pueden estar afectando el desempeño escolar de un niño:

a) una discapacidad visual, auditiva o motora; b) una discapacidad intelectual; c) una discapacidad emocional; d) factores culturales; o e) una desventaja ambiental o económica. Adjunte evidencia para respaldar la decisión del equipo. Si la información ya está abordada en otra área, el equipo podrá indicarlo. Si alguna casilla está marcada como “Sí”, el estudiante no puede tener una elegibilidad primaria de discapacidad de aprendizaje específica y el equipo debe completar la sección de Determinación de Elegibilidad en consecuencia.¹⁶⁴

Otros factores que también pueden afectar la elegibilidad para una discapacidad de aprendizaje específica incluyen la falta de instrucción apropiada o un dominio limitado del inglés (LEP). El equipo del IEP debe considerar si se determina que la principal razón de una discrepancia significativa en el rendimiento en lectura es el resultado de la falta de instrucción adecuada, que puede incluir la falta de asistencia del estudiante. Los estudiantes que no asisten a la escuela regularmente no reciben la instrucción de Nivel 1 que es esencial para que cualquier estudiante tenga éxito. Los distritos pueden sopesar la exposición que tienen los estudiantes a las intervenciones centrales e intensivas, además de los juicios sobre la integridad de las intervenciones. Además, el equipo del IEP también debe considerar el dominio limitado del inglés. El dominio limitado del inglés por sí solo no es suficiente para calificar a un estudiante bajo SLD, aunque un niño ciertamente puede ser elegible para Educación Especial además de ser LEP. Es esencial considerar al estudiante en su totalidad al determinar la elegibilidad para SLD.

En relación con la alfabetización, la falta de “instrucción apropiada” ocurre cuando hay una falta de instrucción explícita dirigida por el maestro en cualquiera de los cinco componentes esenciales de la lectura; uso de un programa o metodología que no está basado en investigaciones; el programa de instrucción no se implementa con integridad; o hay una falta de un currículo científico basado en investigaciones (por ejemplo, todos los materiales hechos por maestros). Por lo tanto, queda claro que las Prácticas Basadas en Evidencia (PBE) y los programas son componentes esenciales dentro del marco del MTSS. Para identificar y atender adecuadamente a los estudiantes, los distritos deben proporcionar el currículo y las estrategias de instrucción que sean más eficaces. Además, a menudo ocurre que las mejores prácticas para los estudiantes con dislexia y otros desafíos de lectura beneficiarán *a todos* los estudiantes.

Las prácticas basadas en la evidencia (PBE), como parte de un modelo MTSS, son esenciales para la elegibilidad.

¹⁶⁴ Illinois State Board of Education, 2021b, Instructions for Individualized Education Program Forms

Puente a la práctica

Durante las primeras semanas de clases, usted les da a todos los estudiantes de su salón de primer grado una evaluación universal para determinar si hay estudiantes que tengan brechas en el rendimiento. Al observar los resultados, se observa que la mayoría de los estudiantes están exactamente donde se espera que estén, pero hay 3 estudiantes que tienen un rendimiento por debajo del punto de referencia en una o más áreas. Analizas más a fondo los resultados y notas que un estudiante en particular muestra déficits en la fluidez de lectura de no palabras, en el procesamiento fonológico y en la ortografía. ¿Puede usted concluir lógicamente que este estudiante tiene dislexia?

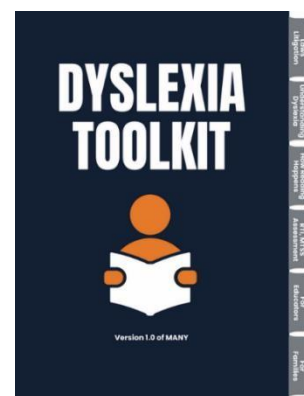
[Haga clic para obtener la respuesta](#)

Exploración ampliada: recursos vinculados

- **Leer** : Pruebas y evaluación de la dislexia con la Organización Internacional Asociación de Dislexia
- **Explorar**: Diagrama de Venn de SLD y dislexia del soporte de SLD de IL Proyecto
- **Mirar** : El Dr. Matt Burns analiza qué hacer cuando se produce una intervención no está funcionando con PATTAN

Preguntas para discusión

1. ¿Cuáles podrían ser los desafíos y beneficios potenciales de implementar Rtl y MTSS específicamente para estudiantes con dislexia?
2. ¿Qué inferencias se pueden extraer sobre la importancia de una evaluación temprana y precisa para mejorar los resultados a largo plazo de los estudiantes con dislexia?
3. ¿De qué maneras pueden las evaluaciones de detección y diagnóstico influir en la identificación y la intervención de los estudiantes con dislexia?



CAPÍTULO 6: ORIENTACIÓN PARA EDUCADORES, ADMINISTRADORES Y OTRO PERSONAL ESCOLAR QUE APOYA A ESTUDIANTES CON DISLEXIA: RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN

Comprender los desafíos y las necesidades únicas de los estudiantes con dislexia es esencial para crear un entorno de aprendizaje inclusivo. Con más de 50 años de investigación sobre la dislexia, ahora hay más información disponible que nunca y el conocimiento continúa expandiéndose día a día. Adoptar las mejores prácticas para los estudiantes con dislexia fomenta salones de apoyo que ayudan a los estudiantes a alcanzar su máximo potencial. Este capítulo proporciona a los educadores conocimientos esenciales para tomar decisiones instructivas informadas en el salón. El siguiente capítulo, Capítulo 7, guía a los lectores sobre cómo poner en práctica esos principios de manera efectiva.

Adoptar las mejores prácticas para los estudiantes con dislexia fomenta un entorno de salón de apoyo que les ayuda a alcanzar su máximo potencial.

Usando la evidencia

Los programas que se consideran basados en evidencia son aquellos respaldados por evidencia de investigación sólida, moderada o prometedora de su efectividad; o que demuestran una justificación de que pueden mejorar un resultado objetivo.¹³⁶

Para tomar decisiones curriculares inteligentes y determinar qué prácticas y enfoques utilizar para los estudiantes con dislexia y otros desafíos de lectura, es importante que los educadores y las escuelas confíen en la investigación para guiar su práctica y la adopción de programas.

La Ley de Educación para Individuos con Discapacidades (IDEA) y la Ley de Educación Primaria y Secundaria (ESEA) esperan que las escuelas empleen programas, currículos y prácticas basados en "investigación con base científica" "en la medida de lo posible". Esto significa que, siempre que sea posible, las intervenciones y los programas educativos que se utilicen deben estar fuertemente respaldados por evidencia proveniente de estudios de investigación bien realizados. Se puede decir que la investigación educativa es científica cuando ocurre lo siguiente:

- Utiliza un diseño de investigación sólido,
- Se basa en la recopilación y análisis de datos de alta calidad,
- Involucra a otros expertos en la revisión crítica del diseño y los resultados del estudio. El estudio debe ser revisado por pares y publicado en una revista o algún tipo de artículo o informe para que otros investigadores puedan revisar los métodos utilizados y replicar la investigación en otros entornos, y

¹⁶⁵ National Center on Improving Literacy, 2020a, Route to Reading, Check for Potholes

- Se puede replicar: cuantos más estudios o investigaciones respalden un programa o práctica, más sólida será la evidencia.

Además, mientras que los diseños experimentales con un grupo de control (estudiantes que no reciben el “tratamiento” o la intervención) se consideran capaces de producir la evidencia más sólida, otros diseños también pueden indicar resultados positivos (y prometedores). Cuando una práctica o programa se desarrolla con base en una investigación y ha sido “probado” produciendo resultados positivos, se considera “basado en evidencia”, que es una métrica más rigurosa.

Según la ley IDEA, la instrucción debe ser individualizada según las necesidades del estudiante. Por eso es especialmente importante que se tengan en cuenta los conocimientos y la experiencia de los profesionales y cuidadores a la hora de decidir cómo enseñar a un estudiante con discapacidad. Los profesionales (y cuidadores) deben conocer las prácticas e intervenciones instructivas que las investigaciones han demostrado ser más efectivas. Estas prácticas basadas en investigaciones o evidencias deben luego coincidir con las necesidades y habilidades únicas de cada estudiante al desarrollar su Programa Educativo Individualizado (IEP). Es importante registrar lo que funciona para que con el tiempo pueda surgir evidencia que ofrezca nuevos conocimientos sobre la enseñanza y el aprendizaje de los estudiantes con discapacidades, incluidos aquellos con dislexia.

Después de evaluar la calidad de la investigación, se puede utilizar la PRUEBA FAIR para determinar si una práctica o programa es adecuado para los estudiantes con quienes se pretende utilizar. La prueba FAIR aborda los siguientes conceptos:

- **Feasibility (Viabilidad):** ¿es posible implementar la intervención tal como fue diseñada (con fidelidad)?
- **Acceptability (Aceptabilidad):** ¿Qué piensan los estudiantes, las familias y los profesionales sobre la intervención?
- **Impact (Impacto):** ¿Existe evidencia de resultados positivos de la implementación de la intervención?
- **Relevance (Relevancia):** ¿La intervención se utilizó con estudiantes que tienen características similares a aquellos con los que usted trabaja?

Si la intervención no cumple con los criterios FAIR, los tomadores de decisiones deben buscar nueva evidencia que sí los cumpla o considerar si una práctica, estrategia o programa diferente sería más adecuado.¹³⁷

Los maestros y otro personal escolar deben comprender qué constituye una investigación de calidad, así como dónde encontrar orientación relacionada con qué prácticas o programas tienen mayores posibilidades de ser eficaces y con qué estudiantes. Para ello, existen diversos lugares donde se puede acceder a información que analiza la base de investigación:

- Evidencia de ESSA ,
- Guías prácticas de What Works Clearinghouse
- Recursos de What Works Clearinghouse para educadores,
- Gráficos del Centro Nacional de Herramientas de Intervención Intensiva

¹⁶⁶ National Center for Systemic Improvement, n.d., Guiding Questions: The FAIR Test

- Listas de 10 claves ,
- Repositorio de lectura FCRR ,
- Herramienta de diálogo de alfabetización ,
- La brújula de la Liga de Lectura ,
- La herramienta de evaluación curricular de Reading League (K - 5) y
- Herramienta de planificación y evaluación para programas de lectura eficaces en toda la escuela - Revisada (PET - R).

Precauciones relacionadas con la evidencia

Si la investigación fue realizada por la misma persona o grupo que vende el producto, esto podría constituir una preocupación fundamental, ya que los resultados de las evaluaciones independientes son más fiables.

Al intentar determinar la idoneidad de una intervención o programa para estudiantes con dislexia o aquellos que tienen dificultades con la lectura, hay varias precauciones a tener en cuenta. Si la investigación fue realizada por la misma persona o grupo que vende el producto, esto podría ser una preocupación clave ya que los resultados de evaluaciones independientes son más confiables. Además, se debe considerar la

demografía de los participantes en cualquier estudio. ¿Coinciden con la población estudiantil con la que pretende utilizar la práctica o el programa en términos de discapacidad, edad, funcionamiento, raza, género, ubicación geográfica, SES, etc.? Por último, ¿qué tan grande es el conjunto de evidencia que respalda la práctica o el programa? Si hay un número limitado de estudios o si todos los estudios involucraron un número pequeño de participantes, se debe ser más cauteloso que si se hubieran completado muchos estudios grandes sobre el programa o la práctica a lo largo del tiempo.¹³⁸

Además de evaluar la evidencia relacionada con currículos, programas y prácticas instructivas específicos, es crucial considerar la extensa investigación acumulada durante los últimos 50 años sobre cómo los niños aprenden a leer. Este conjunto de investigaciones debería informar a los administradores a la hora de tomar decisiones curriculares y programáticas, así como guiar a los educadores en sus elecciones instructivas diarias. A continuación, se presentan los conocimientos actuales sobre cómo los niños aprenden a leer

¹⁶⁷ REL Midwest, 2019, ESSA Tiers of Evidence

Tabla 10: Diez máximas¹⁶⁸

Diez máximas: lo que hemos aprendido hasta ahora sobre cómo aprenden los niños a leer
1. Casi todos los niños aprenden a hablar de forma natural; es necesario enseñarles a leer y a escribir.
2. La alfabetización comienza al nacer. Tiene sus raíces en interacciones y experiencias sociales tempranas que incluyen la exposición regular al lenguaje oral y a la letra impresa. Las raíces fuertes tienden a producir lectores más fuertes.
3. Todos los buenos lectores son buenos decodificadores. Se debe enseñar a decodificar hasta que los niños puedan leer palabras nuevas de forma precisa e independiente. La decodificación depende de la conciencia fonémica: la capacidad del niño para identificar sonidos individuales del habla. La decodificación es la vía de acceso al reconocimiento de palabras.
4. Los lectores fluidos pueden reconocer instantánea y precisamente la mayoría de las palabras de un texto. Pueden leer con expresión y a un ritmo apropiado para su edad. La fluidez lectora requiere comprensión Y apoya la comprensión.
5. La comprensión, el objetivo de la lectura, se basa en múltiples habilidades y fortalezas, incluida una base sólida de vocabulario y conocimientos previos.
6. No existe una solución única para todos: utilice los datos de los estudiantes para diferenciar su instrucción.
7. La instrucción directa y sistemática ayuda a los estudiantes a desarrollar las habilidades que necesitan para convertirse en buenos lectores. La instrucción indirecta, con tres señales, es impredecible en su impacto sobre la lectura de palabras y deja demasiado al azar.
8. Estas máximas se aplican a los estudiantes de inglés/bilingües emergentes, quienes a menudo necesitan apoyo adicional para reforzar su lenguaje oral mientras aprenden a leer y escribir en un nuevo idioma.
9. Debemos apoyar a los estudiantes que hablan idiomas o dialectos distintos del inglés general estadounidense en casa, respetando su lengua materna y brindándoles mayores oportunidades para interactuar con textos en inglés general estadounidense.
10. Para convertirse en buenos lectores y escritores, los estudiantes necesitan integrar muchas habilidades que se desarrollan con el tiempo.

Esta evidencia no sólo es crucial para la forma en que enseñamos a leer a todos los estudiantes, sino especialmente para nuestros estudiantes con dislexia.

¹⁶⁸ Lyon, 2023, Ten Maxims

Componentes de una instrucción de alfabetización eficaz

Hace más de veinte años, el *Panel Nacional de Lectura* (2000) identificó los siguientes como componentes esenciales de una instrucción de lectura de alta calidad:

- Instrucción explícita en conciencia fonémica,
- Instrucción fonética sistemática,
- Métodos para mejorar la fluidez y
- Formas de mejorar el vocabulario y la comprensión.

Además, como se describe en el *Plan Integral de Alfabetización de Illinois*, los educadores deben garantizar que la instrucción en alfabetización incluya prácticas basadas en evidencia en expresión oral, conciencia fonológica, reconocimiento de palabras, fluidez, vocabulario, comprensión y escritura.

Figura 9: Los siete componentes de la instrucción en alfabetización¹⁶⁹



Los expertos han llegado a la conclusión de que los componentes mencionados anteriormente proporcionan una base sólida para una enseñanza de lectura de calidad; sin embargo, se debe considerar tanto el “qué” como el “cómo” al centrarse en la implementación eficaz de la enseñanza de alfabetización para estudiantes con dislexia y otros desafíos de lectura. Relacionado con el “cómo”, explícito y sistemático La instrucción es imperativa para los estudiantes que tienen dificultades para aprender, incluidos aquellos con dislexia. La instrucción explícita se refiere a un enfoque directo que no es ambiguo e incluye procedimientos tanto de diseño como de entrega. El modelado, el andamiaje, las amplias oportunidades para responder y la provisión de retroalimentación de calidad son características distintivas de la instrucción explícita.

Además de ser explícita, la instrucción también debe ser sistemática y acumulativa. La instrucción sistemática y acumulativa se refiere a la enseñanza que tiene una secuencia cuidadosamente planificada que va desde las tareas más fáciles a las más difíciles, dividiendo esas habilidades más complejas en partes más pequeñas. El alcance y la secuencia juegan un papel importante en la instrucción sistemática y acumulativa, ya que es fundamental que las habilidades previas se enseñen primero y luego las habilidades subsiguientes se basen en esas habilidades fundamentales anteriores. Revisar las habilidades previamente aprendidas también es una forma de garantizar que la instrucción sea sistemática y acumulativa. Además, el diagnóstico La enseñanza permite al profesor saber dónde empezar, cuándo continuar y qué es necesario volver a enseñar. A través de la evaluación frecuente y el seguimiento del progreso, se pueden identificar las fortalezas y necesidades de los estudiantes y así utilizar mejor el tiempo de instrucción.

¹⁶⁹ ISBE, 2024, IL Comprehensive Literacy Plan

Los estudiantes con dislexia a menudo requieren instrucción que no sólo se centre en las habilidades y emplee los procedimientos descritos anteriormente, sino que también sea más intensiva. Los déficits de habilidades y los desafíos de la memoria operativa significan que pueden necesitar tiempo adicional, exposiciones repetidas y cantidades significativas de práctica. La enseñanza en grupos pequeños o de forma individual proporciona un mayor número de oportunidades de responder y permite que el estudiante reciba comentarios más individualizados y frecuentes por parte del maestro. Además, los estudiantes con dislexia u otros desafíos de lectura obtienen mejores resultados cuando la instrucción integra todas las áreas de alfabetización y proporciona oportunidades de práctica multimodal. Por ejemplo, en lugar de tener un libro o una lección de ortografía separados, la ortografía debería estar entrelazada con la lectura, la escritura y el estudio de palabras. Esto ayudará a los estudiantes a establecer conexiones importantes y reforzará la adquisición de habilidades recíprocas y relacionadas. Finalmente, al utilizar diversas modalidades para la práctica, es más probable que los estudiantes participen en la lección y puedan recordar y aplicar mejor las habilidades que están aprendiendo. Una consideración adicional en la implementación de una instrucción efectiva para estudiantes con dislexia es el hecho de que estos estudiantes requieren maestros altamente capacitados que comprendan las necesidades individuales del estudiante, así como el proceso mediante el cual se produce la lectura.

En lugar de tener un libro o una lección de ortografía independientes, la ortografía debería integrarse con la lectura, la escritura y el estudio de las palabras.

Fundamentos de una instrucción de alfabetización estructurada eficaz¹⁷⁰

Explícito: modelado directo y enseñanza de conceptos con ejemplos bien elegidos, no solo con habilidades fundamentales, sino también en aspectos de nivel superior de alfabetización.

Sistemática - secuencia planificada de instrucción

Secuencial: las habilidades previas se enseñan antes que las habilidades más avanzadas.

Acumulativo: cada paso se basa en conceptos aprendidos previamente.

Altamente interactivo: se producen interacciones significativas con el lenguaje durante la lección y se supervisa y estructura la participación.

Andamiaje: brindar apoyo y orientación a medida que los estudiantes aprenden nuevos conceptos y habilidades, reduciéndolos gradualmente a medida que adquieren dominio.

Retroalimentación específica y correctiva: se proporciona retroalimentación correctiva específica después de las respuestas iniciales de los estudiantes.

Basado en datos: capacidad de individualizar la instrucción basada en una evaluación continua

Multimodal: asociación simultánea de modalidades visuales, auditivas y cinestésico-motoras.

Enfoque de alfabetización estructurada

Las investigaciones han demostrado que la instrucción de alfabetización estructurada (SL) es el enfoque más eficaz para aprender a leer y escribir, y es fundamental para quienes tienen dificultades con la lectura y la escritura. Debido a que la dislexia y la mayoría de las dificultades de lectura se originan con problemas de procesamiento del lenguaje, es importante que el contenido de la instrucción sea el

¹⁷⁰ International Dyslexia Association, n.d., Structured Literacy Defined

análisis y la producción del lenguaje en todos los niveles: sonidos, grafías de sonidos y sílabas, patrones y convenciones del sistema de escritura, partes significativas de palabras, oraciones, párrafos y discurso, dentro de textos más largos. Además, SL implica una práctica y atractiva que es multimodal. (por ejemplo, manipular fichas de letras, usar gestos, escribir, decir, codificar por colores, etc.) y es diagnóstico y receptivo. En resumen, la instrucción de alfabetización estructurada se caracteriza por la provisión de instrucción sistemática y explícita que integra escuchar, hablar, leer y escribir a través de una variedad de actividades y que el maestro utiliza patrones de respuesta de los estudiantes para adaptarse a sus necesidades.

La alfabetización estructurada debe incluir lo siguiente:¹³⁹

Conciencia de fonemas. Tomar conciencia de los sonidos individuales del habla (fonemas) que forman las palabras es una base fundamental para aprender a leer y a deletrear. Un fonema es la unidad más pequeña del habla que puede cambiar el significado de una palabra. Por ejemplo, los diferentes fonemas vocálicos en *mist*, *mast*, *must* y *most* crean palabras diferentes. Aunque los lingüistas no se ponen de acuerdo sobre la lista de fonemas del idioma, el inglés tiene aproximadamente 44 fonemas: 26 consonantes y 18 sonidos vocálicos.

En preescolar y en los primeros años del kínder, los niños generalmente aprenden los conceptos básicos del reconocimiento de fonemas, incluida la rima, el conteo de sílabas habladas y la recitación de frases que comienzan con el mismo sonido. Al finalizar el kínder, los niños deberían identificar cada sonido del habla de oído y ser capaces de separar y decir los sonidos separados de palabras simples con dos y tres sonidos. Las habilidades más avanzadas de reconocimiento de fonemas, especialmente importantes para la ortografía y la fluidez en la lectura, incluyen separar con rapidez y precisión los sonidos de las palabras habladas (segmentación), unir (*combinar*) secuencias de sonidos del habla y omitir (eliminar) o sustituir un sonido por otro para formar una nueva palabra. Una gran proporción de personas con dislexia tienen dificultades con este nivel de análisis del lenguaje y necesitan práctica prolongada para comprenderlo.

Tabla 11: Actividades de conciencia fonémica

Actividad de conciencia fonémica	Ejemplo
Aislamiento/Identificación	¿Cuál es el sonido final de <i>cat</i> ? .../t/ ¿Cuál es el sonido medial en <i>pig</i> ? .../i/
Mezcla	¿Qué palabra es /c/.../a/.../t/? ¿Qué palabra es /sh/.../o/.../p/?
Segmentación	¿Cuántos sonidos hay en el reloj ? ¿Qué sonidos hay en último lugar ?

¹⁷¹ International Dyslexia Association, 2019b, Structured Literacy

Actividad de conciencia fonémica	Ejemplo
<u>Eliminación</u> /Adición	<i>Cambia la /f/ en flip a /s/. ¿Qué es el gato sin la /c/? Añade /b/ al comienzo de la palabra at.</i>

El conocimiento de los fonemas es una base esencial para leer y escribir con un alfabeto. En un sistema de escritura alfabético como el inglés, las letras y las combinaciones de letras representan fonemas. Descodificación (y La codificación) de la impresión solo es posible si el lector puede correlacionar la impresión con el habla y el habla con la impresión de manera eficiente; por lo tanto, los elementos del habla deben estar identificados de manera clara y consciente en la mente del lector.

Correspondencias sonido-símbolo (fonema-grafema).

Un sistema de escritura alfabético como el inglés representa los fonemas con grafemas. Grafemas son letras (a, s, t, etc.) y combinaciones de letras (th, ng, oa, ew, igh, etc.) que representan fonemas impresos. El código básico de las palabras escritas es el sistema de correspondencias entre fonemas y grafemas. A este sistema se le suele

El código básico de las palabras escritas es el sistema de correspondencias entre fonemas y grafemas, y a menudo se denomina principio alfabético.

denominar principio alfabético. Las correspondencias entre letras y sonidos del habla en inglés son más complejas y variables que en otros idiomas como el español o el italiano. Sin embargo, las correspondencias sonido-símbolos se pueden explicar y enseñar a través de una instrucción sistemática, explícita y acumulativa que puede llevar varios años en completarse.

Al enseñar explícitamente correspondencias sonido-símbolo, es importante proporcionar información decodificable. El texto como andamiaje para el aprendizaje de los estudiantes. El texto decodificable consiste en patrones fonéticos que los estudiantes han aprendido. De esta manera, los estudiantes pueden practicar y utilizar explícitamente sus conocimientos con respecto a las correspondencias sonido-símbolo aprendidas en el texto. El texto decodificable puede tener forma de palabras, frases, oraciones, pasajes o incluso libros. El texto decodificable se diferencia del texto nivelado o predecible en que se basa principalmente en la fonética para ayudar a los lectores emergentes a decodificar palabras, mientras que el texto nivelado o predecible a menudo contiene patrones repetitivos o ningún patrón en absoluto.

Patrones y convenciones de la impresión (ortografía o convenciones ortográficas). A través de instrucción explícita y práctica, se puede enseñar a los estudiantes con dislexia a comprender y recordar patrones de uso de letras en el sistema de escritura a través de la codificación o la ortografía. La asociación entre letras y sonidos se llama fonética. Los ejemplos de conceptos fonéticos incluyen la ortografía de los sonidos consonánticos, como -ck, -tch y -dge, que se utilizan solo después de vocales cortas. Algunas letras, como la v y la j, no se pueden utilizar al final de las palabras. Sólo algunas letras están duplicadas. Algunas letras funcionan para señalar

los sonidos de otras letras. Todas estas convenciones pueden enseñarse como parte del sistema de impresión u ortografía.

A medida que enseñamos estas convenciones de la impresión, estamos conectando los cerebros de los estudiantes para mapear ortográficamente las palabras. Como se mencionó anteriormente, el mapeo ortográfico convierte palabras desconocidas en palabras instantáneamente accesibles para reconocerlas a simple vista.¹⁴⁰ De esta manera, los estudiantes que pueden mapear ortográficamente las palabras aumentarán la automaticidad al leer en lugar de tener que depender de una laboriosa decodificación.

En primer lugar, la palabra *gato* se asigna a las cajas Elkonin (también conocidas como cajas de sonido). Cada casilla representa un sonido. En la palabra *gato*, hay tres sonidos: /c/ /a/ /t/. Cada grafema, o letra, está escrito en una caja de sonido. A continuación, la palabra *silla* se representa como si un estudiante supiera y comprendiera que el grafema, o letra(s), ch representa el sonido /ch/, el grafema ai representa el sonido /A/ y el grafema r representa el sonido /r/. Tenga en cuenta que si bien ch son dos letras, el grafema representa un sonido, por lo que se coloca en una caja de sonido. Lo mismo ocurre con ai: como ai representa un sonido, se coloca en una caja de sonido.

do	a	el
----	---	----

ch	ai	o
----	----	---

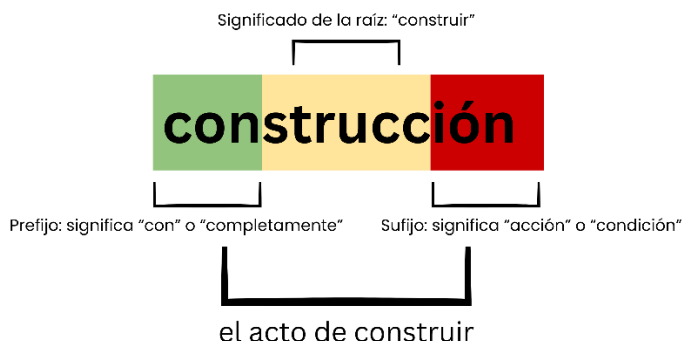
de sílabas y acentuación. También existen patrones de impresión y convenciones para representar los sonidos de las vocales en sílabas escritas. Es una convención que casi cada sílaba escrita en inglés tiene un grafema vocálico. Los programas de alfabetización estructurada generalmente enseñan seis tipos básicos de sílabas escritas: cerradas (com, mand), abiertas (me, no), vocal-consonante-e (take, plate), equipo de vocales (vow, mean), combinaciones de vocal-r (car, port) y el patrón final consonante-le (li-t-le, hum-ble). Reconocer patrones silábicos escritos ayuda al lector a dividir palabras más largas en fragmentos legibles y ayuda a comprender las convenciones ortográficas, como la duplicación de letras consonantes (little vs. title). Además de los patrones silábicos, los patrones de acento también juegan un papel en aclarar el significado y resolver cualquier ambigüedad potencial causada por el orden de las palabras. Además, las palabras multi sílabicas llevan un acento primario y en algunos casos también pueden tener un acento secundario. Los patrones de acento pueden variar según la región o el dialecto.

Morfología. Un morfema es la unidad más pequeña de significado en un idioma. Los morfemas incluyen prefijos, raíces, palabras base y sufijos. A menudo, los prefijos y sufijos se denominan afijos porque se unen a una base o raíz para modificar el significado. Estas unidades significativas a menudo se escriben de manera uniforme, aunque la pronunciación cambia a medida que se combinan en palabras (definir, definición; nación, nacional; restaurar, restauración). Reconocer morfemas ayuda a los estudiantes a descubrir y recordar el significado

¹⁷² Kilpatrick, 2015, Essentials of Assessing, Preventing, and Overcoming Reading Difficulties

de palabras nuevas. Además, el conocimiento de la morfología es una ayuda para recordar grafías como at-tract-ivo y ex-pre-sión. En los programas de alfabetización estructurada, la morfología se incluye no sólo para ayudar a desarrollar vocabulario, sino también para apoyar la transición desde la decodificación de palabras de una sola sílaba a palabras multi sílabas (ver Figura 10).

Figura 10: Construyendo una palabra



Estructura y gramática de las oraciones, incluyendo:

Sintaxis . La sintaxis es el sistema para ordenar las palabras en oraciones para que se pueda comunicar el significado. El estudio de la sintaxis incluye la comprensión de las partes del discurso y las convenciones gramaticales y el uso de palabras en las oraciones. Las lecciones incluyen interpretación y formulación de oraciones simples, compuestas y complejas, y trabajan con frases y cláusulas en la construcción de oraciones.

Semántica . La semántica es el aspecto del lenguaje que se ocupa del significado. El significado se transmite tanto mediante palabras individuales como mediante frases y oraciones. La comprensión del lenguaje oral y escrito se desarrolla mediante la enseñanza del significado de las palabras (vocabulario), la interpretación de frases y oraciones y la comprensión de la organización del texto.

Estructura del texto . Comprender y reconocer las estructuras del texto juega un papel importante para ayudar a los estudiantes a navegar por diferentes tipos de materiales de lectura. Esta conciencia proporciona conocimientos básicos esenciales que mejoran su capacidad para comprender y procesar la información presentada.¹⁴¹ **El dominio de las estructuras textuales es una habilidad clave en el procesamiento de textos, ya que permite a los lectores interpretar mejor el contenido y participar mejor con él.**¹⁴² Si bien los textos narrativos suelen ser más familiares para los estudiantes debido a los libros infantiles y la televisión, sigue siendo importante enseñar elementos de la historia, como el escenario, los personajes, el problema, el clímax, la resolución, etc. Los estudiantes a menudo encuentran los textos informativos o expositivos más desafiantes porque difieren de la estructura narrativa familiar de las historias. Estos textos tienden a presentar vocabulario desconocido, muchos detalles y contenido nuevo, todo lo cual puede hacer que la comprensión sea mucho más difícil. Los tipos de textos

¹⁷³ Williams, 2017, Teaching Text Structure

¹⁷⁴ O'Conner & Vadasy, 2011, Handbook of Reading Interventions

informativos más comunes incluyen comparación, problema y solución, causa y efecto, secuencia y descripción.

Pensamiento crítico . Para comprender verdaderamente un texto, el lector debe poner en práctica un conjunto diverso de habilidades y capacidades, en las que las funciones cognitivas, como la atención, la memoria y, lo más importante, el pensamiento crítico, desempeñan un papel fundamental. El pensamiento crítico permite a los lectores analizar, inferir y visualizar la información que se está procesando. Los autores a menudo esperan que los lectores vayan más allá de lo que se afirma explícitamente, alentándolos a hacer conexiones, extraer implicaciones e inferir significados más profundos. Estos procesos cognitivos trabajan juntos para construir un modelo mental del texto, lo cual es esencial para lograr una comprensión profunda.¹⁴³

A lo largo de la instrucción de alfabetización estructurada, se debe apoyar a los estudiantes mientras trabajan con muchos tipos de textos (cuentos, textos informativos, poesía, teatro, etc.), incluso si ese texto se lee en voz alta a estudiantes que aún no pueden leerlo de forma independiente. La lectura de textos valiosos que estimulen el pensamiento profundo es un componente fundamental de la alfabetización estructurada.¹⁴⁴

Cuando se utiliza con estudiantes que tienen dislexia, la instrucción diseñada utilizando los principios de la alfabetización estructurada (es decir, aborda todos los componentes y es sistemática, acumulativa, explícita y diagnóstica) da como resultado una mayor adquisición de habilidades, una mejor retención y la capacidad de los estudiantes no solo de mantener, sino también de transferir o generalizar habilidades a medida que desarrollan su conocimiento previo y su repertorio de habilidades. Además, si bien el uso de un enfoque de alfabetización estructurada es esencial para el 60% de los estudiantes que tienen dificultades para aprender a leer, es beneficioso para todos los estudiantes. La Figura 11 muestra la idoneidad y el valor de la alfabetización estructurada para todos los lectores en desarrollo.¹⁴⁵

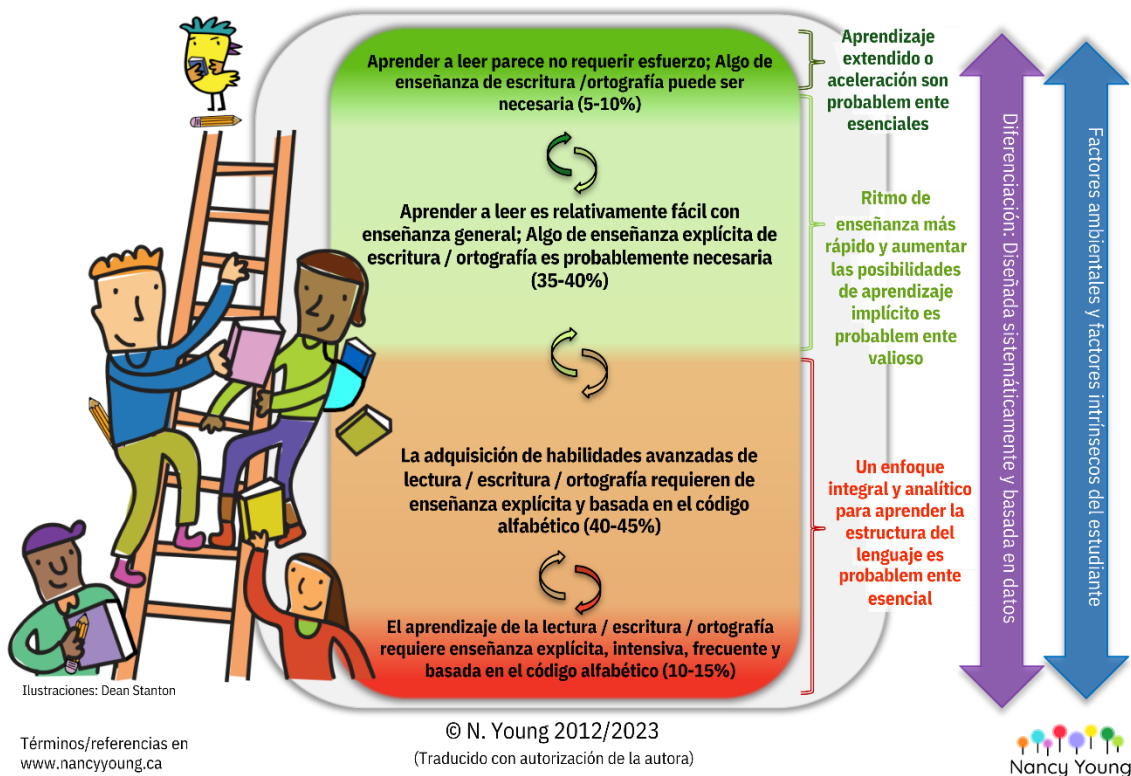
¹⁷⁵ Snow, 2002, Reading for Understanding

¹⁷⁶ International Dyslexia Association, 2019b, Structured Literacy

¹⁷⁷ Young, 2023, Nancy Young – The Ladder of Reading and Writing

Figura 11: La escalera de la lectura y la escritura

La Escalera de la Lectura y la Escritura



Este gráfico se utilizó con el permiso de Nancy Young. Ver el [sitio web](#) de Young Para más información.

La instrucción de alfabetización estructurada en comparación con las prácticas de alfabetización que se han utilizado ampliamente en las escuelas durante las últimas décadas muestra una diferencia significativa. En la Tabla 12 se compara el enfoque de alfabetización estructurada y las prácticas de alfabetización “típicas” para poder entender mejor cómo difieren los enfoques de instrucción.

La alfabetización estructurada es un enfoque que proporciona a los estudiantes con dislexia y otros desafíos de lectura lo que necesitan para optimizar sus probabilidades de éxito en la lectura.

Tabla 12: Cuadro comparativo de alfabetización estructurada

	Alfabetización estructurada	Prácticas de alfabetización más “típicas”
Enfoque fonético inicial	Enfatiza el enfoque a nivel de sonido-símbolo	A menudo se enfatiza un enfoque de unidad más grande, como el uso de familias de palabras.
Atención a la conciencia fonémica	La conciencia fonémica, como la combinación y la segmentación, se enseñan explícitamente.	Poca atención a las actividades de conciencia fonémica
Conexión entre Instrucción de ortografía y decodificación	Los principiantes trabajan en patrones similares (por ejemplo, palabras CVC) en la decodificación y la ortografía.	A menudo no está bien coordinado; el enfoque puede estar en memorizar palabras completas en lugar de aplicar habilidades fonéticas.
Entrega de instrucción	Prioriza la instrucción explícita, sistemática y dirigida por el maestro.	La instrucción explícita y dirigida por el maestro a menudo no es una prioridad
Tipos de textos	Los textos utilizados para la instrucción están coordinados con el programa fonético para que los niños puedan decodificar la mayoría de las palabras que contienen. (a menudo denominado “decodificables”)	Se suelen utilizar textos nivelados o predecibles; estos contienen muchas palabras que los lectores inexpertos no pueden decodificar.
Retroalimentación del maestro para moldear la lectura oral	Retroalimentación rápida que fomenta la atención minuciosa Impresión y aplicación de habilidades de decodificación	La retroalimentación del profesor puede ser limitada y centrarse en adivinar o en el uso del contexto para determinar las palabras.

Como se puede ver, los enfoques difieren en numerosos aspectos. Además, la investigación es clara en que la alfabetización estructurada es un enfoque que proporciona lo que los estudiantes con dislexia y otros desafíos de lectura necesitan para optimizar sus probabilidades de éxito en la lectura.

Intervenciones y programas

La intervención de alfabetización estructurada, un apoyo crucial para los estudiantes que presentan rasgos de dislexia, es un método de intervención conocido alternativamente como Orton - Gillingham, instrucción basada en la experiencia o instrucción del lenguaje estructurado multisensorial. Varias organizaciones nacionales elaboran directorios públicos que contienen profesionales calificados que se especializan en intervenciones de alfabetización estructurada:

- El Centro para la Instrucción de Lectura Efectiva (CERI),
- Asociación de Terapia del Lenguaje Académico (ALTA),
- Academia de Profesionales y Educadores de Orton-Gillingham (AOG), y
- Capacitación en idiomas de Wilson

Estos programas de capacitación garantizan que los educadores cumplan con los Estándares de conocimiento y práctica de la Asociación Internacional de Dislexia para maestros de lectura. Se puede encontrar una lista de cursos acreditados y capacitación para convertirse en un profesional calificado en dislexia en el Consejo Internacional de Educación del Lenguaje Estructurado Multisensorial (IMSLEC), la Asociación de Terapia Académica (ALTA) y la Asociación Internacional de Dislexia .

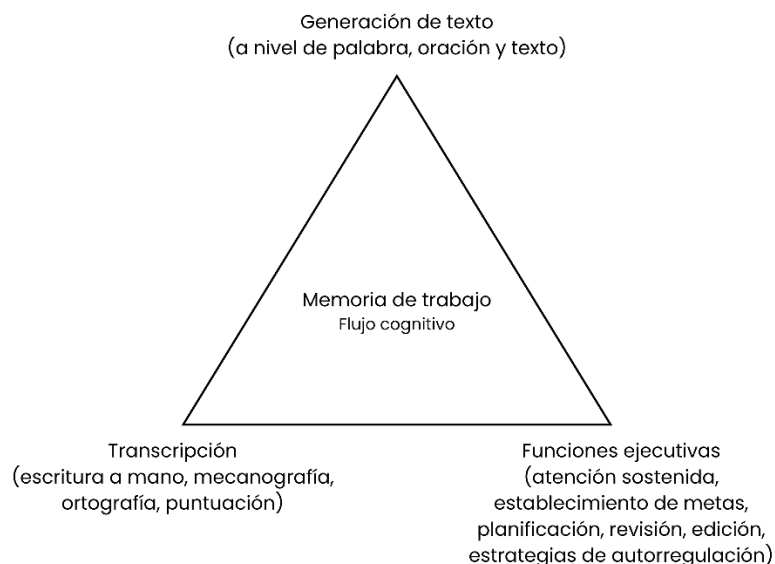
Si bien lo ideal es contar con un educador, especialista o terapeuta capacitado en cada escuela, es igualmente fundamental implementar un currículo de intervención basado en evidencia para apoyar las necesidades de los estudiantes que tienen dificultades para leer. Algunos ejemplos de currículo de intervención incluyen los siguientes:

- Lindamood-Bell,
- Sistema de lenguaje Wilson y
- Enlaces ortográficos.

Dislexia y escritura

No es raro que las personas con dislexia también tengan dificultades para escribir, ya que se cree que la lectura es un componente central del desarrollo de la escritura.¹⁴⁶ Escribir es una actividad compleja que involucra múltiples procesos, cada uno de los cuales puede verse afectado cuando un estudiante tiene dislexia. Estos procesos se describen en la Visión Simple de la Escritura.

Figura 12: La visión simple de la escritura¹⁷⁹



La visión simple de la escritura sugiere que para producir una escritura efectiva, uno debe poseer habilidades de transcripción, habilidades de funcionamiento ejecutivo y habilidades de generación de textos; sin embargo, no es suficiente simplemente poseer estas habilidades. Al escribir, los estudiantes también necesitan poder retener información de cada proceso dentro de su memoria operativa. Si su

¹⁷⁸ Herbert, et al., 2018, Why Children With Dyslexia Struggle With Writing

¹⁷⁹ Berninger, et. al, 2006, Implications of Advancements in Brain Research

memoria operativa tiene que centrar más atención en un proceso que en los demás, pueden hacerse evidentes déficits en la escritura.¹⁴⁷

Las personas que tienen dislexia a menudo presentan déficits en su escritura debido a la superposición de la lectura y procesos de escritura. Por ejemplo, una persona que tiene dislexia puede tener mala escritura. Esto no se debe necesariamente a que no tengan un buen control motor, sino más bien a que tienen habilidades ortográficas deficientes debido a su falta de correspondencia sonido-símbolo, y su memoria operativa se centra más en

Las personas con dislexia a menudo presentan déficits en su escritura debido a la superposición de los procesos de lectura y escritura.

qué letras deben escribir en lugar del proceso físico de transcripción.¹⁴⁸ Además de la escritura a mano, los estudiantes con dislexia pueden presentar los siguientes déficits de escritura:¹⁴⁹

- Mala ortografía,
- Problemas de legibilidad,
- Falta de vocabulario diverso,
- Desarrollo deficiente de ideas y/o
- Falta de organización.

Además, a medida que los estudiantes crecen, no es raro que tengan que leer materiales originales e interpretar información dentro de sus escritos; los estudiantes también tienen que leer y releer sus propios escritos para realizar revisiones y ediciones.¹⁵⁰ Si un individuo tiene dislexia, estas tareas se vuelven más complicadas ya que tiene dificultades para leer.

Existen varias técnicas de compensación y remediación que los educadores pueden utilizar para ayudar a los estudiantes con dislexia a convertirse en escritores más eficaces:

- Compensación: uso del conocimiento de morfemas, revisión ortográfica, aprendizaje del uso del teclado, uso de sistemas de voz a texto, dictado, uso de estructuras de escritura para ayudar a los estudiantes a compensar las dificultades de planificación, uso del desarrollo de estrategias autorreguladas, uso de la combinación de oraciones.
- Remediación: mejorar las habilidades fonéticas, aprender las relaciones y reglas entre letras y sonidos, mejorar la memoria y el análisis ortográfico, mejorar la formación de letras, usar modelos y autoverbalización, usar señales visuales, intervenciones multicomponentes, usar el desarrollo de estrategias autorreguladas para mejorar la planificación, la organización, el establecimiento de metas y el autocontrol, usar la combinación de oraciones para mejorar la planificación y la organización a nivel de oraciones.

Tratamientos para la dislexia y otros enfoques que no están respaldados por la investigación

¹⁸⁰ Herbert, et al., 2018, Why Children With Dyslexia Struggle With Writing

¹⁸¹ Berninger, 2008, Writing Problems in Developmental Dyslexia

¹⁸² Herbert, et al., 2018, Why Children With Dyslexia Struggle With Writing

¹⁸³ Herbert, et al., 2018, Why Children With Dyslexia Struggle With Writing

La ciencia no sólo nos dice qué funciona para los estudiantes con dislexia y otros desafíos de lectura, sino que también nos dice que hay algunos “tratamientos” comúnmente publicitados que no han demostrado ser efectivos. Los tratamientos o prácticas ineficaces incluyen los siguientes:

- Superposiciones de colores,¹⁵¹
- Fuentes especializadas diseñadas para personas con dislexia,¹⁵²
- Terapia de la visión,¹⁵³
- Programas específicos de entrenamiento de la memoria operativa,¹⁵⁴
- Sistemas de tres señales (es decir, omitir la palabra y volver a ella, mirar la imagen, probar una palabra que tenga sentido), que a veces se denominan MSV (significado, estructura, visual).¹⁵⁵
- Memorizar listas de palabras visuales por palabra completa o forma de palabra,¹⁸⁹ y
- Aprendizaje de palabras de ortografía mediante memorización mecánica para pruebas de ortografía semanales.¹⁵⁶

Alojamientos

Muchos estudiantes con dislexia u otras discapacidades de aprendizaje requieren adaptaciones para acceder a los contenidos que se enseñan. Las adaptaciones son cambios en la forma en que se entrega el contenido a un estudiante o en los materiales que se utilizan durante la instrucción. No cambian el estándar; más bien, las adaptaciones nivelan el campo de juego para los estudiantes con dislexia u otras necesidades de aprendizaje. Si un

Los estudiantes con dislexia deben recibir tanto una intervención adecuada como adaptaciones.

estudiante tiene un Programa de Educación Individualizado (IEP) o un plan 504, se requiere que las adaptaciones se describan claramente en ese documento. De todas formas, todas las adaptaciones deben estar diseñadas para satisfacer las necesidades individuales de los estudiantes y deben revisarse periódicamente para analizar su necesidad y sus beneficios. Además, se debe esperar que el estudiante que utiliza adaptaciones aún participe en el debate en clase (según corresponda). Es imperativo que no se implementen adaptaciones en lugar de una intervención. Los estudiantes con dislexia deben recibir intervención **y adaptaciones** adecuadas. Al planificar adaptaciones para estudiantes con dislexia, hay una serie de cosas que deben tenerse en cuenta:

- El hecho de que un estudiante necesite una adaptación no significa que el educador deba reducir las expectativas de aprendizaje.
- Las adaptaciones NO eliminan los efectos de la discapacidad de un estudiante y
- Las adaptaciones deben permitir que los estudiantes accedan al currículo del nivel de grado y demuestren los conocimientos adquiridos a pesar de su discapacidad.

¹⁸⁴ Griffiths, et al., 2016, The Effect of Coloured Overlays and Lenses on Reading

¹⁸⁵ Kuster, et al., 2017, Dyslexia Font Does Not Benefit Reading In Children With or Without Dyslexia

¹⁸⁶ Handler & Fierson, 2011, Learning Disabilities, Dyslexia, and Vision

¹⁸⁷ Melby-Lervag, Redick, & Hulma, 2016, Working Memory Training Does Not Improve Performance on Measures of Intelligence or Other Measures of Far Transfer

¹⁸⁸ Kilpatrick, 2015, Essentials of Assessing, Preventing, and Overcoming Reading Difficulties

¹⁸⁹ Kilpatrick, 2019, Reading Development and Difficulties

¹⁹⁰ Carreker & Birsh, 2019, Multisensory Teaching of Basic Language Skills

Al considerar adaptaciones para estudiantes que tienen dislexia, es importante brindar adaptaciones únicamente en áreas deficientes. Por ejemplo, si los datos muestran que un estudiante demuestra una necesidad en la lectura de textos, pero no en la escritura, entonces las adaptaciones solo se deben proporcionar en el área de lectura de textos. A continuación, se muestra una lista de posibles adaptaciones a tener en cuenta al planificar para un estudiante con dislexia:¹⁵⁷

Alojamiento para presentaciones

- Proporcionar audiolibros para que los estudiantes los utilicen como apoyo a la lectura de textos impresos.
- Proporcionar tecnología de texto a voz para permitir que los estudiantes escuchen texto digital,
- Aclarar o simplificar las instrucciones escritas,
- Utilice palabras de ortografía que evalúen elementos lingüísticos específicos (como CVC o CVCe) en lugar de temas de vocabulario general y, siempre que sea posible, seleccione palabras del programa de intervención basado en fonética del estudiante para su lista de ortografía.
- Proporcionar una copia de las notas y reducir la copia incluyendo información en folletos o hojas de trabajo.
- Proporcionar instrucciones paso a paso (orales y escritas),
- Repita las instrucciones y luego verifique que el estudiante las haya comprendido.
- Proporcionar organizadores gráficos para tareas de lectura y escritura extendidas.
- Enseñar de antemano conceptos nuevos e importantes,
- Emplear técnicas multimodales para la adquisición de nuevas habilidades (por ejemplo, leer, escribir, decir, mover objetos manipulables, etc.).
- Combine elementos visuales con texto impreso para obtener instrucciones y horarios.
- Utilice fuentes de letra grande para las hojas de trabajo si el estudiante lo prefiere.
- Proporcionar marcadores u otra herramienta para seguir la lectura.
- Permitir el acceso al corrector ortográfico, a la conversión de voz a texto o al texto predictivo.
- Proporcionar tiras del alfabeto como referencia para los estudiantes para mayor eficiencia y para proporcionar un modelo correcto.
- Proporcionar ejemplos de oraciones que muestren cómo comenzar una respuesta escrita.
- Mostrar ejemplos de trabajos escritos que sean correctos para servir como modelos para los estudiantes, y
- Ordene las preguntas o problemas en las hojas de trabajo de menor a mayor dificultad.

Adaptaciones de respuesta

- Pruebas orales o indicaciones cuando esté permitido,
- Las tareas y los exámenes deben evaluarse principalmente por su contenido; sin embargo, se debe prestar atención a identificar problemas como inversión de letras, errores ortográficos y de puntuación, que se reconocerán pero no se utilizarán para bajar la calificación.
- Permitir que los estudiantes escriban sus tareas escritas a través de la computadora.
- Permitir informes orales o presentaciones en grupos pequeños en lugar de informes escritos.
- Solo pídale al estudiante que lea en voz alta si se ofrece como voluntario (cuando esté en grupo o frente a sus compañeros).

¹⁹¹ ISBE, 2011, Assessment Accommodations Students with Disabilities

- Ofrecer opciones de respuesta alternativas (respuestas orales en lugar de escritas, hacer coincidir o encerrar en un círculo en lugar de completar el espacio en blanco, etc.).
- Permitir que se graben las conferencias,
- Permitir el uso de un escriba para que los estudiantes puedan dictar respuestas a preguntas de prueba o para tareas de escritura.
- Permitir que un corrector gramatical o un “corrector” identifique errores escritos y
- Utilice el aprendizaje colaborativo o cooperativo donde cada estudiante tenga un rol específico o parte de la tarea.

Ajustes de configuración

- Permitir que el estudiante realice la prueba en un lugar tranquilo y
- Permitir que el estudiante escuche la evaluación leída en voz alta en una ubicación alternativa.

Adaptaciones de tiempo

- Proporcionar tiempo adicional para la lectura y la escritura, y
- Proporcionar un cronograma para tareas extendidas de lectura y escritura.

Al implementar cualquier tipo de alojamiento, es importante utilizar un proceso de liberación gradual. Este enfoque ayuda a los estudiantes a desarrollar las habilidades necesarias para utilizar sus adaptaciones de manera eficaz e independiente.

Modificaciones

Para algunos estudiantes, las adaptaciones por sí solas no serán suficientes para que puedan acceder adecuadamente al currículo de educación general. En estos casos, los estudiantes pueden requerir modificaciones al currículo. A diferencia de las adaptaciones, las modificaciones, de hecho, cambian lo que se le enseña o se espera que aprenda a un estudiante, así como el estándar que se espera que alcance. Dado que las modificaciones cambian las expectativas y las tareas que un estudiante debe dominar, solo son apropiadas en situaciones en las que un estudiante califica para un IEP y no deben utilizarse para estudiantes con planes 504 o como parte de MTSS. Además, es imperativo que las adaptaciones y modificaciones se combinen con las intervenciones en lugar de utilizarse de forma aislada. Los estudiantes con dislexia deben recibir intervenciones apropiadas y adaptaciones y/o modificaciones, si es necesario.

Ejemplos de posibles modificaciones

- Libros o artículos escritos en un nivel de lectura inferior,
- Acortar un ensayo a un solo párrafo,
- Complete una hoja de trabajo sobre un tema similar en lugar de un proyecto extenso.
- Aprender conceptos que son significativamente diferentes a los de sus compañeros (por ejemplo, los compañeros están aprendiendo cómo estructurar un párrafo mientras que un estudiante está aprendiendo a escribir una oración), y
- Esbozar un capítulo en lugar de resumir un capítulo de lectura.

Tecnología de asistencia

Según la Ley de Educación para Individuos con Discapacidades (IDEA), la tecnología de asistencia (AT) es un conjunto de herramientas o dispositivos y un servicio fundamental que se utiliza para apoyar las

necesidades educativas de los estudiantes con discapacidades en el salón. Estas tecnologías pueden ayudar a los estudiantes a realizar tareas que les resultan difíciles o imposibles de hacer de forma independiente. La tecnología de asistencia en las escuelas es esencial para brindar una educación inclusiva, garantizando que todos los estudiantes tengan igual acceso a las oportunidades de aprendizaje. Estas herramientas pueden ayudar a los estudiantes con discapacidades a lograr una mayor independencia, mejorar su rendimiento académico, ganar confianza en sí mismos y mejorar su experiencia educativa general. La tecnología de asistencia puede ser tan simple como una lupa o tan compleja como un sistema de comunicación computarizado. Los ejemplos de TA que podrían beneficiar a los lectores y escritores con dificultades varían desde opciones de baja tecnología a opciones de alta tecnología y deben considerarse de forma individual. Algunos ejemplos pueden incluir los siguientes:

- Ayudas de seguimiento
- Espacio ampliado entre palabras
- Corrector ortográfico
- Revisión gramatical
- software de predicción de palabras
- Software de conversión de voz a texto
- software de texto a voz

La AT funciona como una intervención compensatoria al ofrecer herramientas que ayudan a los estudiantes a superar las barreras de aprendizaje, permitiéndoles realizar tareas que podrían resultarles difíciles. Por ejemplo, el texto a voz hace que el texto sea accesible para estudiantes con discapacidades de lectura, y el software de voz a texto ayuda a aquellos que tienen dificultades con el aspecto motor y de composición de la escritura. La instrucción, que se ejecuta en paralelo a la AT, se centra en enseñar las habilidades y los conocimientos esenciales necesarios para el éxito a largo plazo. Mientras que la AT compensa las limitaciones funcionales inmediatas, permitiendo una mayor independencia y eficiencia, la instrucción desarrolla habilidades y comprensión. Al integrar ambos enfoques simultáneamente, los educadores garantizan que los estudiantes reciban apoyo integral, aumentando sus resultados educativos y fomentando su independencia.

Todos los equipos escolares deben conocer las leyes que respaldan la tecnología de asistencia, incluidas IDEA, la Ley de Rehabilitación de 504 y los materiales educativos accesibles.

IDEA y tecnología de asistencia

La Ley de Educación para Individuos con Discapacidades (IDEA) establece que cada niño debe ser considerado para recibir un dispositivo y servicios de tecnología de asistencia. La definición legal de AT está proporcionada por IDEA, 34 CFR § 300.5 :

Dispositivo de tecnología de asistencia significa cualquier artículo, pieza de equipo o sistema de producto, ya sea adquirido comercialmente, modificado o personalizado, que se utiliza para aumentar, mantener o mejorar las capacidades funcionales de un niño con una discapacidad.

(Autoridad: 20 USC 1401[1]) IDEA 2004 proporciona una definición de los servicios de AT en 34 CFR § 300.6 .:

Servicio de tecnología de asistencia significa cualquier servicio que ayuda directamente a un niño con una discapacidad en la selección, adquisición y uso de un dispositivo de tecnología de asistencia. El término incluye:

- (a) *La evaluación de las necesidades de un niño con discapacidad, incluida una evaluación funcional del niño en su entorno habitual;*
- (b) *Comprar, arrendar o de cualquier otra forma facilitar la adquisición de dispositivos de tecnología de asistencia por parte de niños con discapacidades;*
- (c) *Seleccionar, diseñar, ajustar, personalizar, adaptar, aplicar, conservar, reparar o reemplazar dispositivos de tecnología de asistencia;*
- (d) *Coordinar y utilizar otras terapias, intervenciones o servicios con dispositivos de tecnología de asistencia, como aquellos asociados con planes y programas de educación y rehabilitación existentes;*
- (e) *Capacitación o asistencia técnica para un niño con discapacidad o, si corresponde, para la familia de ese niño; y (f) Capacitación o asistencia técnica para profesionales (incluidos los individuos que prestan servicios de educación o rehabilitación), empleadores u otros individuos que prestan servicios, emplean o están de otra manera sustancialmente involucrados en las principales funciones de la vida de ese niño.*
- (Autoridad: 20 USC 1401(2))*

La prestación de servicios de AT implica más que simplemente proporcionar AT. Es un proceso registrado en el IEP de un estudiante mediante el cual se considera, selecciona, proporciona, apoya y reevalúa periódicamente la AT para determinar su eficacia para un estudiante.

Tecnología de asistencia y la Sección 504 de la Ley de Rehabilitación

La Sección 504 de la Ley de Rehabilitación garantiza que los estudiantes con discapacidades tengan igual acceso a la educación que los estudiantes sin discapacidades. Las escuelas están legalmente obligadas a evaluar y proporcionar las adaptaciones necesarias, que pueden incluir diversas tecnologías de asistencia, como software de texto a voz o ayudas para la escritura. Un Plan 504 para cada estudiante describe las adaptaciones específicas, y es responsabilidad de la escuela implementarlas y apoyarlas, garantizando que la tecnología de asistencia satisfaga eficazmente las necesidades del estudiante y facilite su éxito académico.

Materiales Educativos Accesibles (AEM)

Los Materiales Educativos Accesibles (AEM) son formatos especializados de contenido educativo diseñados para garantizar que los estudiantes con discapacidades, incluidos aquellos con discapacidades de lectura, puedan acceder a los mismos materiales educativos que sus compañeros. AEM puede incluir formatos como braille, letra grande, audio o texto digital que pueden adaptarse a las necesidades individuales. Para los estudiantes con discapacidades de lectura, AEM puede ser beneficioso al brindarles opciones de texto a voz, texto digital interactivo o versiones en audio de libros de texto, lo que les permite comprender y relacionarse con el material de manera más efectiva e independiente. Esto garantiza que puedan participar plenamente en su educación, apoyando mejores resultados de aprendizaje y equidad en el salón. AEM también cuenta con el respaldo de la ley IDEA, la ADA y la Sección 504 de la Ley de Rehabilitación.

Para obtener información adicional sobre AEM, se pueden consultar los siguientes recursos:

- NIMAC (Centro Nacional de Acceso a Materiales de Instrucción) es un repositorio financiado por el gobierno federal de EE. UU. que almacena versiones digitales de libros de texto y materiales de instrucción desde kínder hasta 12.º grado. Estos materiales están disponibles en formatos accesibles como braille, audio y texto digital para estudiantes con discapacidades de impresión.
- Materiales NIMAC o AEM en Illinois.

- Bookshare es una organización sin fines de lucro que contiene una biblioteca digital en línea que ofrece libros y libros de texto accesibles a personas con discapacidades de impresión.

Diseño Universal para el Aprendizaje o Tecnología de Asistencia

El Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA) es un conjunto de principios que guían el desarrollo curricular que da como resultado la igualdad de oportunidades para el aprendizaje. El UDL se centra en objetivos, métodos, materiales y evaluaciones de instrucción a los que todos los estudiantes pueden acceder y utilizar de manera efectiva, independientemente de su capacidad o antecedentes; el UDL es un enfoque flexible que puede ajustarse para satisfacer las necesidades individuales.

El objetivo del UDL es reducir las barreras que impiden el aprendizaje de los estudiantes. La AT, por otro lado, permite a los estudiantes individuales superar las barreras que presentan las tareas curriculares. La consideración y el uso de AT responden a los problemas que un estudiante con discapacidad puede enfrentar al participar en tareas curriculares. Para diferenciar entre UDL y AT, los dispositivos y servicios de tecnología de asistencia se entregan de forma reactiva después de una derivación y evaluación de un estudiante individual. El UDL se ofrece a todos con el entendimiento de que aquellos que necesitan apoyo especializado utilizarán las herramientas cuando las necesiten (es decir, apoyo integrado y en tiempo real).

La tecnología se puede utilizar en el salón para apoyar el Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA); sin embargo, para algunos estudiantes, la misma herramienta también puede funcionar como tecnología de asistencia. Por ejemplo, en una clase, una aplicación con conversión de texto a voz puede estar disponible para todos los estudiantes en sus Chromebooks. Un estudiante que lee a nivel de grado en una clase de literatura de sexto grado puede utilizar la conversión de texto a voz para leer una novela porque ese es su método de lectura preferido; esto apoya al UDL ya que proporciona una opción flexible para acceder al contenido de la novela. Otro estudiante de esa misma clase lee a nivel de segundo grado debido a dificultades con la decodificación. Este estudiante puede utilizar la conversión de texto a voz como tecnología de asistencia, ya que la utiliza como estrategia compensatoria relacionada con la dificultad con la demanda (decodificación) de la tarea (comprender el contenido de la novela).

Consideración y toma de decisiones sobre tecnología de asistencia

La Ley de Educación para Individuos con Discapacidades (IDEA) exige que los equipos del IEP consideren varias “*condiciones especiales*” “*factores*” para cada estudiante que recibe servicios de educación especial. Sección 300.324 (a)(2)(v) Las regulaciones de IDEA establecen que los equipos del IEP deben “considerar si el niño necesita dispositivos y servicios de AT” al desarrollar el IEP de un estudiante. Si bien es un requisito durante el desarrollo de un IEP, la consideración de AT debe realizarse durante todo el año si un estudiante tiene dificultades para realizar una tarea de manera eficiente, eficaz y/o independiente.

La consideración de dispositivos y servicios de tecnología de asistencia es un proceso de toma de decisiones colaborativo y intencionado. El equipo del IEP revisa la información existente y potencialmente recopila información adicional sobre un estudiante antes de decidir si necesita AT. Si la respuesta es sí, el equipo del IEP identifica la AT necesaria para que el estudiante reciba una educación gratuita y apropiada. La responsabilidad de considerar la AT recae sobre todo el equipo del IEP y no está relegada a un individuo o a un evaluador externo. Si bien las escuelas pueden participar en la

consideración continua y recurrente de AT, se requiere discutir la necesidad de AT en cada reunión del IEP.

Si el equipo determina que la tecnología de asistencia podría potencialmente respaldar el progreso en los objetivos o el acceso al currículo, debe comenzar el proceso de toma de decisiones para determinar qué herramienta o estrategia de tecnología de asistencia se adapta mejor a las necesidades del estudiante. Los equipos deben utilizar un marco sistemático para recopilar información (por ejemplo, sitio web de SETT) y/o para guiarlos a través del proceso de toma de decisiones (por ejemplo, (Sitio web del Ciclo de Tecnología de Asistencia de la Universidad Johns Hopkins). El equipo del IEP del estudiante debe revisar y compartir de manera colaborativa información sobre el estudiante y los entornos habituales en los que se podría utilizar la tecnología de asistencia. Una parte integral del proceso es identificar claramente la tarea en la que el estudiante tiene dificultades. La tarea debe estar claramente definida (por ejemplo, escribir un párrafo de cinco oraciones con convenciones apropiadas para el grado) para que el equipo pueda analizar las demandas que se le imponen al estudiante al completar la tarea. Este proceso, también conocido como análisis de demanda de tareas, permite al equipo identificar áreas específicas de dificultad asociadas con la tarea para el estudiante. Al conocer las áreas de dificultad, el equipo puede completar un análisis de correspondencia de características, identificando características apropiadas de las herramientas o sistemas de AT necesarias para ayudar a un estudiante a superar las barreras y mejorar su desempeño en las tareas educativas. El resultado del análisis de correspondencia de características producirá herramientas o sistemas de AT que el estudiante puede probar en los entornos habituales en los que completa la tarea. Cada herramienta o sistema de AT debe probarse independientemente del otro durante un mínimo de 3 a 4 semanas.

Durante el período de prueba, el equipo debe seleccionar 1 o 2 actividades que ocurran naturalmente durante el día escolar en las que el estudiante usará la tecnología de asistencia para apoyar la tarea identificada. El equipo debe recopilar datos para documentar el progreso en la tarea identificada con cada herramienta o sistema de AT para determinar cuál se adapta mejor a las necesidades del estudiante. Para ilustrar este concepto, considere el siguiente ejemplo:

John tiene dificultades en el área de lectura; su equipo quisiera explorar el uso de tecnología de asistencia para aumentar su independencia al completar actividades de comprensión lectora. El equipo ha reducido la tarea de lectura a leer 1 o 2 páginas de texto y responder preguntas de comprensión de opción múltiple. Como John tiene dificultades para leer con precisión palabras multi silábicas, el equipo ha identificado dos aplicaciones de prueba que tienen texto a voz para respaldar las demandas de decodificación de la lectura del texto tanto en el pasaje como en las preguntas de comprensión. El equipo decidió realizar una prueba utilizando aplicaciones de texto a voz durante sus clases de lectura instructiva y estudios sociales, cada una durante cuatro semanas. Durante el período de prueba, el equipo conservará copias de sus respuestas a las preguntas de comprensión como un medio para documentar y comparar el progreso en el uso de las dos aplicaciones de texto a voz.

Documentación de AT en el IEP

Una vez que el equipo determina si se necesita alguna herramienta o sistema de AT para que un estudiante avance en los objetivos del IEP o acceda al currículo, el equipo debe documentar esta necesidad dentro del IEP del estudiante. La tecnología de asistencia se puede documentar en varios lugares del IEP. Como la definición legal de tecnología de asistencia no solo incluye herramientas/sistemas sino también servicios, es fundamental que ambos componentes estén

documentados para garantizar una implementación y un acceso de calidad. Las secciones del IEP en las que un equipo puede documentar la necesidad de herramientas/sistemas y servicios de AT incluyen las siguientes:

- Niveles actuales de desempeño,
- Metas y objetivos del IEP,
- Consideración de factores especiales,
- Servicios relacionados, adaptaciones y modificaciones,
- Información adicional y
- Apoyo para el personal escolar.

Para obtener información específica y ejemplos de documentación en las áreas mencionadas anteriormente, consulte el Manual de orientación sobre tecnología de asistencia de Illinois. Es importante tener en cuenta que los nombres de herramientas específicas solo pueden aparecer en los niveles de rendimiento actuales. En todas las demás ubicaciones del IEP, solo se deben enumerar las características de las herramientas de tecnología de asistencia para describir la herramienta o el sistema. Esto permitirá que el distrito siga cumpliendo si la herramienta que se usa habitualmente no está disponible (por ejemplo, si necesita reparación) y al mismo tiempo garantizará que el estudiante tendrá acceso a la tecnología de asistencia necesaria para progresar en su educación.

Recursos disponibles para educadores de Illinois

Cada estado o territorio tiene un programa de AT que brinda apoyo a todos los miembros del equipo del IEP (incluidos padres y estudiantes) para ampliar el conocimiento y la aplicación de la tecnología de asistencia. En Illinois, los equipos educativos pueden buscar información adicional sobre tecnología de asistencia a través de los siguientes sitios web:

- [Infinitec/Illinois School Assistive Technology Support \(Soporte de tecnología de asistencia escolar de Illinois\)](#)
- [Illinois Assistive Technology Program \(Programa de tecnología de asistencia de Illinois\)](#)

El papel de los profesionales de servicios relacionados

El personal de servicios relacionados debe ser consciente de los perfiles de riesgo y los signos y síntomas de la dislexia en sus diversas funciones y responsabilidades. Estos profesionales de servicios relacionados, como los patólogos del lenguaje y el habla, los trabajadores sociales, los terapeutas ocupacionales y los psicólogos escolares, son vitales para apoyar a los estudiantes con dislexia, ya que brindan experiencia e intervenciones esenciales que abordan las necesidades multifacéticas de estos estudiantes y mejoran su experiencia escolar y de vida en general.

El papel de los logopedas

Los patólogos del habla y el lenguaje (SLP) suelen ser los primeros profesionales de servicios relacionados que atienden a estudiantes en riesgo de padecer dislexia. Se informa que entre un 40 y un 75% de los niños y adolescentes con un trastorno específico del lenguaje tendrán problemas para aprender a leer.¹⁵⁸ A medida que los estudiantes avanzan en la escuela y aumentan las expectativas de lectura y escritura, los estudiantes con dislexia tienen dificultades para cumplir con las demandas curriculares y se ven afectados negativamente por habilidades de decodificación deficientes y laboriosas

¹⁹² Spear-Swerling, 2006, Specific Language Impairment

para textos más densos y complejos. La evaluación e identificación temprana y correcta de los estudiantes con dislexia es crucial. Fletcher y Lyon descubrieron que el 74% de los niños que tienen un desempeño deficiente en lectura en tercer grado continúan teniendo el mismo desempeño en la escuela secundaria.¹⁵⁹ La lucha y la confusión asociadas con una discapacidad de lectura no diagnosticada a menudo se manifestarán en una baja autoestima y posiblemente en problemas de conducta dentro del entorno escolar. Es imperativo que el personal de servicio relacionado revise sus áreas profesionales individuales de observación y evaluación para incluir el impacto potencial en las habilidades de lectura y escritura de un estudiante.

La intervención adecuada a través de los niveles de RtI/MTSS o en el proceso de desarrollo del IEP se basa en datos de evaluación. Por lo tanto, es necesario que dichas evaluaciones sean, entre otras cosas, válidas, confiables, administradas sin discriminación y en un lenguaje y forma que tengan más probabilidades de producir información precisa para ese estudiante específico. La discusión y revisión del equipo del IEP debe extenderse desde los resultados de la evaluación hasta el impacto que tiene la dislexia en la experiencia diaria de un estudiante en la escuela. La colaboración es esencial para el desarrollo eficaz de un IEP, especialmente porque el propósito de los servicios relacionados es desarrollar habilidades que permitan a los estudiantes con un IEP acceder y beneficiarse de sus servicios de educación especial. El valioso aporte de las familias, los proveedores de servicios relacionados y los educadores generales (incluidos los maestros de MLL) sobre el diseño individualizado de adaptaciones, modificaciones, ayudas y servicios complementarios y los objetivos anuales del IEP o los planes 504 es importante para apoyar áreas de necesidades relacionadas con la discapacidad en todos los entornos.

Los proveedores de servicios relacionados deben utilizar sus herramientas de evaluación profesional para comprender completamente las habilidades de un estudiante y el impacto del procesamiento en el desempeño académico, específicamente en lo que se relaciona con la lectura, la escritura y las matemáticas. Las medidas basadas en el currículo no siempre tienen en cuenta el impacto de las habilidades y el procesamiento; más bien, proporcionan información sobre cómo está progresando un estudiante en diversas áreas académicas. En concreto, para los terapeutas del habla y el lenguaje, que suelen tener una amplia experiencia en el área del lenguaje, la siguiente tabla puede proporcionar una guía de evaluación.¹⁶⁰

Tabla 13: Áreas de evaluación

Áreas a evaluar	Modalidades involucradas
Conciencia fonológica: la conciencia y el acceso de un individuo a la estructura sonora de su lengua oral.	• Auditivo • Discriminación auditiva • Segmentación de sonidos/fonemas • Mezcla de sonidos/fonemas
Memoria fonológica o basada en el lenguaje: capacidad para recordar sonidos, sílabas, palabras.	• Auditivo • Visual-auditivo • Memoria auditiva a corto plazo

¹⁵⁹ Fletcher & Lyon, 1998, Reading: A Research Based Approach

¹⁶⁰ Lowell, 2020, Dyslexia Assessment: What Is It and How Can It Help

Áreas a evaluar	Modalidades involucradas
Nomenclatura automática rápida: velocidad para nombrar objetos, colores, dígitos o letras	• Tiempo • Eficiencia de recuperación
Vocabulario receptivo: comprensión de las palabras escuchadas	• Vocabulario • Comprensión auditiva/del lenguaje
Habilidades fonéticas: comprensión de la relación entre el símbolo (letra) y el sonido (o los sonidos), ya sea individualmente o en combinación con otras letras.	• Reconocimiento de símbolos • Visual-auditivo • Memoria/recuerdo
Descodificación: capacidad de utilizar asociaciones símbolo-sonido para identificar (leer – pronunciar) palabras. • Palabras reales • Palabras sin sentido	• Reconocimiento de símbolos • Reconocimiento de símbolos y sonidos • Identificación de palabras • Segmentación de sonidos de letras • Mezcla de sonidos de letras
Fluidez de lectura oral: capacidad de leer con precisión, a un ritmo narrativo, para facilitar/apoyar la comprensión. • Fluidez en la lectura silenciosa - TSWRF • Palabras sueltas • Oraciones y párrafos	• Palabras decodificables • Palabras de nivel de grado • Seguimiento de secuencias e instrucciones • Lenguaje oral • <u>Nivel sintáctico</u>
Ortografía	• Segmentación de sonidos • Patrones ortográficos • Silabeo • Morfología, incluidas las reglas de sufijos
Habilidades de transcripción	• Escritura a mano: formación de letras y números • Proceso de copiar • Teclado • Rastreo
Escritura - Nivel de oración	• Conocimiento y exposición de la construcción de oraciones • Lenguaje oral • Estructura sintáctica • Habilidades de escucha y comprensión • Funcionamiento ejecutivo
Escritura - Nivel de párrafo	• Lenguaje oral • Lenguaje receptivo • Estructura sintáctica • Habilidades del lenguaje narrativo • Memoria • Funcionamiento ejecutivo

Además de los patólogos del habla y el lenguaje, hay otros profesionales de servicios relacionados que pueden ayudar a los estudiantes con dislexia en el entorno escolar, específicamente a aquellos estudiantes con TEA que califican para un IEP. Los trabajadores sociales, terapeutas ocupacionales y otros tipos de especialistas o intervencionistas pueden brindar consultas a los maestros y/o servicios directos a los estudiantes.

El papel del trabajador social

Es importante que el personal de servicio relacionado documente el comportamiento de los estudiantes observado durante la administración de sus evaluaciones. La revisión de la lectura, la escritura, las muestras curriculares, los comportamientos y las acciones y reacciones socioemocionales deben incluirse como parte del dominio socioemocional. Las demandas de lectura y escritura y la respuesta de un estudiante a las demandas de la tarea son indicadores importantes del estado socioemocional del estudiante. El antecedente de las demandas es fundamental en la revisión y evaluación, especialmente al completar una Evaluación Conductual Funcional (FBA). Los estudiantes pueden actuar, evitar o mostrar otros comportamientos diversos debido a la frustración, la vergüenza o una imagen negativa de sí mismos, posiblemente debido a años de lucha. Los resultados de la ansiedad de un estudiante también pueden incluir síntomas físicos debido a la internalización por parte del estudiante de su estado emocional.

La historia social y educativa de cada estudiante también debe incluir información de los padres y registros educativos previos sobre respuestas socioemocionales y conductuales pasadas en el hogar y la escuela. Además, es fundamental que todos los profesionales se comuniquen eficazmente y trabajen en colaboración para abordar las necesidades de todo el niño.

Trabajando con estudiantes y familias

Los trabajadores sociales desempeñan un papel crucial a la hora de apoyar a los estudiantes con dislexia, especialmente a aquellos que están en riesgo, presentan características o han recibido un diagnóstico externo de dislexia. Ayudan a guiar a los niños y sus familias a través del sistema escolar, garantizando que los estudiantes reciban las intervenciones y los recursos necesarios para el éxito.

Durante las reuniones iniciales con los estudiantes, los trabajadores sociales deben explorar posibles discapacidades de aprendizaje, incluidas la dislexia y los desafíos de lectura de palabras. Es importante entender que la dislexia puede estar presente incluso sin un diagnóstico o etiqueta formal. Además, los trabajadores sociales deben abordar los problemas de salud mental, como la depresión y la ansiedad, que pueden surgir al afrontar la dislexia. Para algunos estudiantes, un trabajador social puede ser la primera persona que los guíe en su autodefensa.¹⁹⁵ Sin embargo, muchos estudiantes con dislexia tienen dificultades para defenderse por sí mismos debido a la preocupación de parecer “diferentes” o porque no tienen las habilidades para hacerlo.

¹⁹⁵ Schelbe, et. al., 2021, Dyslexia in the Context of Social Work

“Muchos de estos niños experimentan un ciclo emocional destructivo que comienza con la conciencia de que los adultos los decepcionan. Al mismo tiempo, el niño también se siente frustrado consigo mismo”.¹⁶¹

Los trabajadores sociales también pueden ayudar a los padres y cuidadores a prepararse para las conversaciones con maestros y administradores escolares sobre la dislexia. Pueden recomendar programas de intervención de lectura comunitaria y brindar orientación sobre aplicaciones y materiales que se pueden usar en casa para apoyar las intervenciones escolares.

Algunas recomendaciones clave para los trabajadores sociales incluyen las siguientes:¹⁶²

- Enseñar a los estudiantes habilidades de autodefensa,
- Encontrar oportunidades para el desarrollo de habilidades y talentos no académicos para mejorar la autoestima, como las artes o el atletismo, y
- Enseñe habilidades de afrontamiento centradas en problemas y habilidades sociales.

Trabajando con maestros

Además de trabajar directamente con los estudiantes, los trabajadores sociales pueden defender a los estudiantes con dislexia educando a los maestros sobre cómo abordar las necesidades socioemocionales de los estudiantes con este trastorno del aprendizaje y aquellos con otros desafíos de aprendizaje en todas las salones. Las recomendaciones clave incluyen las siguientes:¹⁶³

- Validar las emociones de los estudiantes y garantizar que sus voces sean escuchadas.
- Ofreciendo varias opciones y alternativas para las tareas de clase, como trabajo en grupos pequeños o tareas independientes,
- Normalizar el proceso de cometer errores,
- Enfatizando que los estudiantes son más que su dislexia y separando su identidad de la condición,
- Utilizando herramientas de atención plena en el salón, como Smiley Mind, Headspace y Calm,
- Proporcionar un tiempo de conexión con maestros y padres (uno a uno si es posible),
- Crear un rincón tranquilo en el salón para que los estudiantes puedan relajarse.
- Enseñanza de técnicas de puesta a tierra (5 sentidos),
- Utilizar elementos visuales para comunicarse según sea necesario,
- Colaborar con las familias y
- Proporcionando elogios.

En general, los profesionales de servicios son esenciales para apoyar a los estudiantes con dislexia y desafíos de lectura. Los trabajadores sociales, junto con otros profesionales escolares relacionados, como terapeutas ocupacionales y psicólogos escolares, son algunos de los profesionales clave que pueden marcar una diferencia significativa para los estudiantes con dislexia. Al trabajar en conjunto con profesionales de servicios relacionados, educadores, familias y el estudiante, el equipo educativo puede brindar apoyo preciso y eficaz al estudiante.

¹⁹⁶ Moats & Darkin, 2008, Basic Facts About Dyslexia and Other Reading Problems

¹⁹⁷ Schelbe, et. al., 2021, Dyslexia in the Context of Social Work

¹⁹⁸ Schelbe, et. al., 2021, Dyslexia in the Context of Social Work

Puente a la práctica

Como profesor de 4º grado, usted ha observado que varios estudiantes tienen dificultades en clase. Al revisar sus puntajes de referencia de la evaluación de principios de año, descubrió que se ubicaron entre el percentil 10 y 20 a nivel nacional. Reconociendo la necesidad de una evaluación adicional, realizó evaluaciones de diagnóstico con estos estudiantes. Los resultados revelaron un problema común: todos tienen déficits en el reconocimiento de palabras, que van desde palabras consonante-vocal-consonante (CVC), vocales variantes y palabras multi silábicas según la encuesta. Anteriormente solo ha enseñado a alumnos de 4.º y 5.º grado, por lo que no está seguro de las estrategias de enseñanza que debe utilizar con estos alumnos. Usted comprende que estos estudiantes requieren apoyo específico en esta área; sin embargo, no está seguro de qué pasos tomar a continuación. ¿A qué te dedicas?

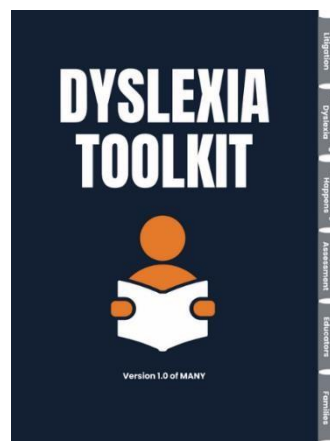
[Haga clic para obtener la respuesta](#)

Exploración ampliada: recursos vinculados

- **Leer :** ¿Qué es la alfabetización estructurada? con Reading Universe
- **Escuchar :** Investigación Educación Podcast de defensa de derechos (LEER) con Instituto Winward
- **Explorar:** Sitio web del Centro Nacional para la Mejora de la Alfabetización

Preguntas para discusión

1. ¿Cuáles son los componentes clave de un enfoque de alfabetización estructurada y por qué son especialmente efectivos para los estudiantes con dislexia?
2. ¿Cómo podrían los maestros adaptar sus prácticas instructivas para apoyar mejor a los estudiantes con dislexia?
3. ¿Cómo afecta la dislexia al desarrollo de la escritura y qué estrategias de instrucción específicas pueden utilizar los educadores para ayudar a los estudiantes con dislexia en las tareas de escritura?



CAPÍTULO 7: ORIENTACIÓN PARA EDUCADORES, ADMINISTRADORES Y OTRO PERSONAL ESCOLAR QUE APOYA A ESTUDIANTES CON DISLEXIA: IMPLEMENTACIÓN EN ACCIÓN

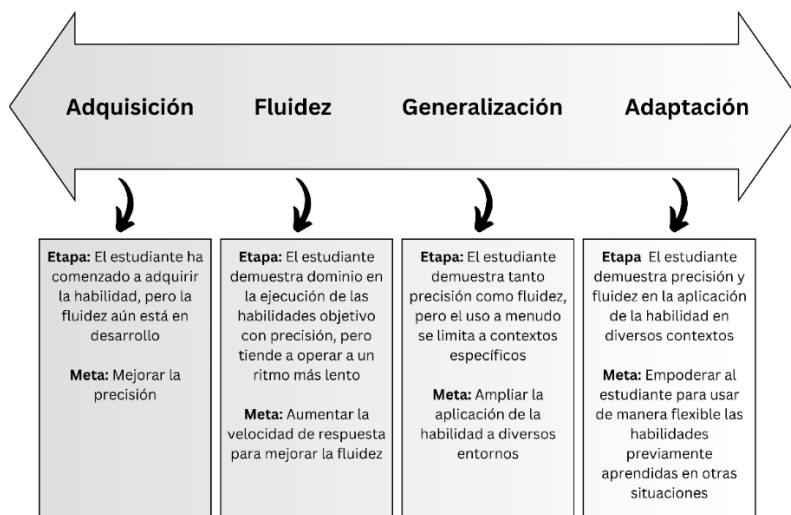
El educador desempeña un papel fundamental, ya que actúa como base del proceso de aprendizaje al interactuar directamente con los estudiantes a diario. Es esencial que los educadores estén equipados no sólo con la comprensión de cómo identificar a los estudiantes que enfrentan desafíos en la lectura, como aquellos con dislexia, sino también con estrategias de instrucción tangibles, efectivas y basadas en evidencia listas para su aplicación inmediata en el salón. Comprender y aplicar estrategias basadas en evidencia en todos los niveles de instrucción es clave para fomentar el logro académico de todos los estudiantes, particularmente de aquellos que pueden encontrar dificultades con la lectura y la escritura.

En Illinois, afirmamos el derecho fundamental de cada estudiante a recibir una educación que sea enriquecedora y accesible, como se describe en el Plan de Alfabetización Integral de ISBE.¹⁶⁴ Un elemento central de este compromiso es el imperativo moral de garantizar que nuestra instrucción de Nivel 1 no solo sea de alta calidad, sino también inclusiva, diferenciada y firmemente basada en enfoques basados en evidencia. Esto garantiza que todos los estudiantes, incluidos aquellos con dislexia, discapacidades específicas de aprendizaje y dificultades de reconocimiento de palabras, tengan acceso equitativo a la instrucción de alfabetización.

La jerarquía instruccional

Al planificar la instrucción, en cualquier nivel, es importante considerar la *jerarquía instructiva de desarrollo del aprendizaje* (Figura 13). Al identificar la fase en la que se encuentran los estudiantes dentro de la jerarquía instructiva, los educadores pueden adaptar la práctica y la instrucción para satisfacer sus necesidades específicas.

Figura 13: La jerarquía instruccional del desarrollo del aprendizaje²⁰⁰



¹⁹⁹ ISBE, 2024, IL Comprehensive Literacy Plan

²⁰⁰ Haring, et al., 1978

Los errores, las respuestas tardías y las respuestas inconsistentes indican que un estudiante está en la etapa de adquisición del aprendizaje, mientras que los estudiantes que leen con precisión, pero lentamente están en la fase de desarrollo de la fluidez. Los estudiantes que tienen dificultades con la lectura de palabras probablemente se encuentren en la fase de adquisición y/o fluidez. Los estudiantes que leen con precisión y fluidez están preparados para la generalización.¹⁶⁵

Resulta esencial que los educadores estén equipados no solo con la comprensión de cómo identificar a los estudiantes que enfrentan dificultades en la lectura —tales como aquellos con dislexia—, sino también con estrategias instruccionales tangibles, eficaces y basadas en la evidencia, listas para su aplicación inmediata en el salón.

Estudiantes en la Fase de Adquisición del Aprendizaje

Los estudiantes que se encuentran en la fase de adquisición del aprendizaje no saben cómo realizar una habilidad específica. Por ejemplo, un estudiante que comete muchos errores al identificar correspondencias sonido-símbolo se consideraría dentro de la fase de adquisición de la jerarquía de aprendizaje. Los educadores que trabajan con estudiantes durante la fase de adquisición del aprendizaje necesitan modelar y enseñar explícitamente las correspondencias sonido-símbolo. La instrucción eficaz durante la fase de adquisición incluye el diseño de materiales de tarea y el comportamiento del maestro para minimizar los errores e identificarlos y abordarlos rápidamente para prevenir y corregir malentendidos de los estudiantes. El objetivo de la instrucción durante esta fase debe ser desarrollar una comprensión precisa de una habilidad específica. Sin el dominio de la habilidad en cuestión, los estudiantes no llegarán a las fases de fluidez o generalización del aprendizaje. Al enseñar a los estudiantes en la fase de adquisición, los educadores deben utilizar las siguientes técnicas:

- Indicaciones y andamiajes frecuentes y de alto nivel.
- Retroalimentación correctiva e inmediata,
- Muchas oportunidades de práctica guiada para garantizar que los estudiantes cometan pocos errores.
- Presentación controlada de habilidades y
- Eliminar los andamios y hacer desaparecer las indicaciones una vez que se produce una respuesta adecuada.^{166 167}

Estudiantes en la fase de fluidez del aprendizaje

Los estudiantes que se encuentran en la fase de fluidez del aprendizaje tienen una comprensión de la habilidad en cuestión, pero carecen de automaticidad y fluidez con dicha habilidad. Debido a esto, los estudiantes necesitan numerosas repeticiones y oportunidades de práctica para pasar de la precisión a la automaticidad.²⁰⁴ Por ejemplo, como se ve en la Figura 14, un estudiante con dislexia puede tener conocimiento de las correspondencias sonido-símbolo, pero está trabajando en desarrollar la automaticidad con la conexión sonido-símbolo y con la lectura de palabras, frases y oraciones.²⁰⁵ La práctica dentro de esta fase es absolutamente crucial, aunque será ligeramente diferente a la práctica dentro de la fase de adquisición. Los educadores deben utilizar estos métodos:

- Intervalos de práctica como

²⁰¹ Stollar, 2023, Using Assessment to Efficiently Match Students to Effective Practice

²⁰² VanDerHeyden & Burns, 2023, The Instructional Hierarchy

²⁰³ Stollar, 2023, Using Assessment to Efficiently Match Students to Effective Practice

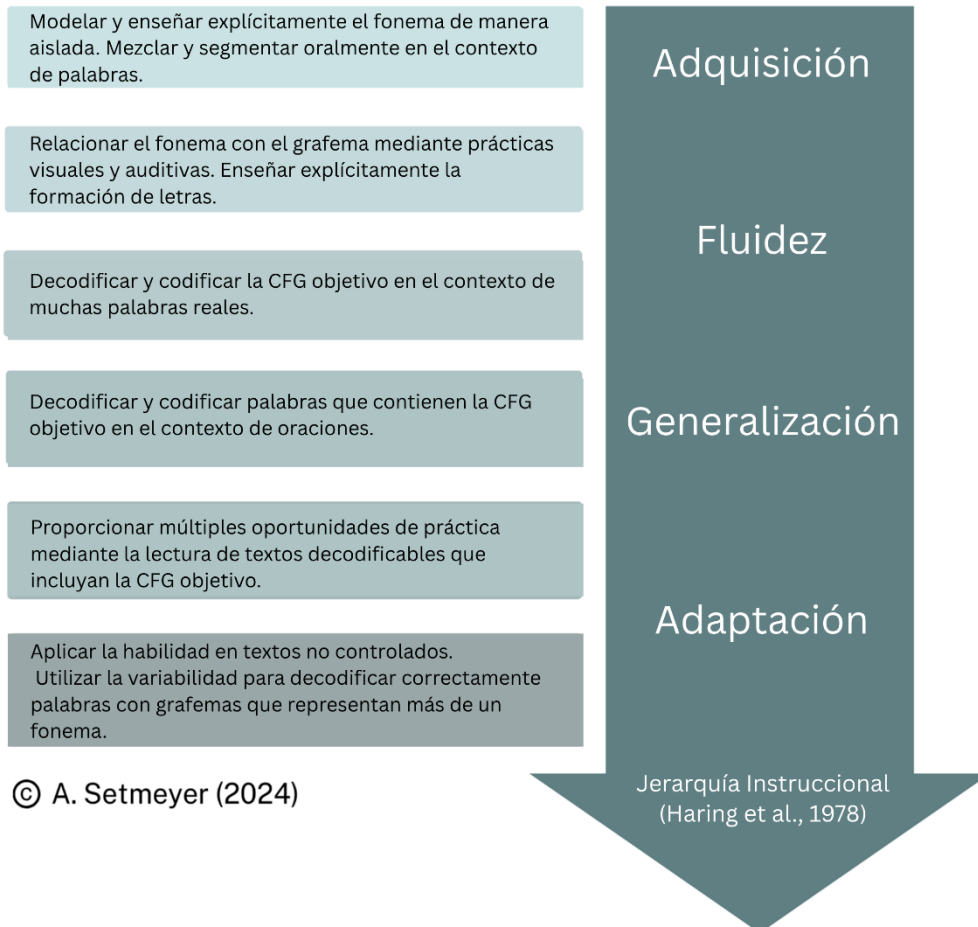
²⁰⁴ Stollar, 2023, Using Assessment to Efficiently Match Students to Effective Practice

²⁰⁵ Setmeyer, 2024, A Continuum for Practicing

- Ejercicios visuales y auditivos,
- Encadenamiento de palabras,
- Texto decodificable, y
- Oportunidades para responder (OTR)²⁰⁶

Figura 14: Un continuo para practicar las correspondencias fonema-grafema

Un continuo para practicar las correspondencias fonema-grafema (CFG)



© A. Setmeyer (2024)

Estudiantes en las fases de generalización y adaptación

Los estudiantes en las fases de generalización y adaptación tienden a cometer pocos o ningún error, demostrando un alto nivel de precisión y automaticidad en sus respuestas. Una vez que los estudiantes logran el dominio, es más probable que transfieran sus habilidades a textos desconocidos o tareas relacionadas sin instrucción explícita. En esta etapa, el rol del maestro cambia de la instrucción directa a la facilitación de oportunidades de aplicación. Mientras observa el desempeño del estudiante, el maestro puede intervenir con apoyo si es necesario para asegurar una generalización exitosa.¹⁶⁸

²⁰⁶ VanDerHeyden & Burns, 2023, The Instructional Hierarchy

²⁰⁷ VanDerHeyden y Burns, 2023, La jerarquía instruccional

Prácticas basadas en evidencia en el entorno de nivel 1

Hay muchas prácticas basadas en evidencia que apoyan a todos los estudiantes, incluidos los estudiantes con discapacidades de aprendizaje específicas, dentro del salón de educación general de Nivel 1. La siguiente sección destaca las prácticas del Plan de Alfabetización Integral de Illinois que se pueden utilizar para todos los estudiantes, pero que son especialmente cruciales para los estudiantes con dislexia, discapacidades específicas de aprendizaje y/o déficits de reconocimiento de palabras. Aunque los ejemplos que siguen se limitan a uno por componente de alfabetización, es importante señalar que esta no es una lista exhaustiva y no debe implementarse de forma aislada. Más bien, todos los componentes deberían integrarse a lo largo de la instrucción en alfabetización. Además, la instrucción basada en la investigación debe utilizarse en todos los niveles de instrucción, tanto en la educación general como en la educación especial.

La siguiente sección destaca prácticas del Plan Integral de Alfabetización de Illinois que pueden utilizarse con todos los estudiantes, pero que resultan especialmente cruciales para aquellos con dislexia, discapacidades específicas del aprendizaje y/o déficits en el reconocimiento de palabras.

Instrucción explícita y sistemática

Explícito y sistemático La instrucción es fundamental para el desarrollo de las habilidades tanto de los lectores emergentes como de los lectores con dificultades. En el marco de la jerarquía instruccional, es fundamental reconocer que, dentro de la fase de adquisición, durante la cual los estudiantes comprenden habilidades y conceptos fundamentales, la instrucción explícita y sistemática constituye el enfoque basado en evidencia esencial para su progreso. Hay muchos aspectos de la instrucción explícita que se deben considerar e implementar dentro de un entorno de salón; consulte la Tabla 14 a continuación para obtener más detalles.

Tabla 14: Instrucción explícita y sistemática²⁰⁸

Instrucción explícita	Instrucción sistemática
Fomenta la participación de los estudiantes	Es acumulativo y diagnóstico
Enfatiza una comunicación clara y libre de ambigüedad que minimiza la sobrecarga cognitiva.	Desarrolla habilidades, comenzando con aquellas que son fundamentales para el éxito en la lectura.
Maximiza la interacción entre estudiantes y maestros y ofrece retroalimentación oportuna.	Sigue un alcance y una secuencia planificados de habilidades que progresan de más fáciles a más difíciles.

²⁰⁸ ISBE, 2024, IL Comprehensive Literacy Plan

Instrucción explícita	Instrucción sistemática
Mejora la retención a largo plazo mediante técnicas de práctica intencionadas.	Fomenta una comprensión y competencia más profundas

Lenguaje oral/oralidad

El lenguaje es la base para el desarrollo de la lectura. Centrarse en el lenguaje es centrarse en la alfabetización. La oratoria puede definirse como la habilidad de comunicarse eficazmente a través de un vocabulario rico, una sintaxis compleja y la comprensión mediante el diálogo. Comenzando tan pronto como los estudiantes ingresan al preescolar y continuando Hasta el 12. ° grado, los educadores deben involucrar a los estudiantes en actividades de lenguaje oral para fomentar un vocabulario rico, el pensamiento crítico y habilidades generales de alfabetización.

Tabla 15: Ejemplo de práctica basada en evidencia del lenguaje oral

Práctica Basada en la Evidencia	Involucre a los estudiantes en actividades de lenguaje hablado para ampliar el vocabulario, construir oraciones y mejorar la competencia gramatical. ^{169 170 171}
Audiencia	Banda de grado de nivel 1: PreK-12
Qué y por qué	<u>La sintaxis</u> es la parte del lenguaje que se relaciona con la disposición de palabras, frases y cláusulas en oraciones. Normalmente, los estudiantes desarrollan conciencia sintáctica mientras escuchan, hablan, leen y escriben oraciones. A medida que los estudiantes aumentan su <u>conciencia sintáctica</u>, aumenta su capacidad para comprender lo que leen. Los estudiantes practicarán la ampliación de información sobre sustantivos o verbos respondiendo las preguntas cuándo, dónde, qué, cuál y cómo. Dependiendo del nivel de habilidad, esto se puede hacer con imágenes o fases.

²⁰⁹ Yopp & Yopp, 2006, Informational Texts as Read-Alouds

²¹⁰ Herrera, et. al., 2021, Effectiveness of Early Literacy

²¹¹ National Institute for Literacy, 2008, Developing Early Literacy

Práctica Basada en la Evidencia	Involucre a los estudiantes en actividades de lenguaje hablado para ampliar el vocabulario, construir oraciones y mejorar la competencia gramatical. ^{169 170 171}
Cómo	Elija una lista de verbos O sustantivos relacionados con el contenido que los estudiantes están aprendiendo. Explique a los estudiantes que podemos saber más sobre una acción. (verbo) o un nominativo (sustantivo) para hacer más interesante lo que está sucediendo. Para ello podemos responder algunas preguntas sobre la acción o el nombrado.¹⁷² Para los verbos, haga que los estudiantes respondan las siguientes preguntas: ¿Cuándo? ¿Dónde? ¿Cómo? Para los sustantivos, pida a los estudiantes que respondan las siguientes preguntas: ¿Cuántos? ¿Qué tipo? ¿Cuál?
Recursos adicionales	<u>Imprimible</u> <u>Vídeo explicativo</u>

Conciencia fonológica

Muchos estudiantes con dislexia tienen un déficit en el componente fonológico del lenguaje. Fonológico La conciencia es la capacidad de escuchar, identificar y manipular partes de palabras y sonidos dentro de las palabras. Las investigaciones demuestran claramente que la conciencia fonológica, y en particular la conciencia fonémica, es fundamental para comprender el sistema de escritura alfabético. Para muchos de nuestros estudiantes con dislexia, la tarea de identificar, aislar, segmentar y combinar sonidos individuales dentro de las palabras puede ser particularmente desafiante. Esto significa que es necesario garantizar la competencia en conciencia fonémica para estos estudiantes.

Tabla 16: Ejemplo de práctica basada en evidencia de conciencia fonológica

Práctica Basada en la Evidencia	“Impartir instrucción explícita sobre conciencia fonémica con un alcance y una secuencia claros”. ^{173 174}
Audiencia	Banda de grado de nivel 1: PreK-2

²¹² Gillis & Eberhardt, 2018, Syntax Knowledge to Practice

²¹³ Cunningham, 1990, Instrucción explícita versus instrucción implícita

²¹⁴ Ehri, et al., 2001, Phonemic Awareness Instruction

Práctica Basada en la Evidencia	“Impartir instrucción explícita sobre conciencia fonémica con un alcance y una secuencia claros”. ^{173 174}
Qué y por qué	Ya desde preescolar, los educadores pueden comenzar a practicar la conciencia fonológica con los estudiantes, comenzando con la rima y la segmentación de oraciones. Dentro de la conciencia fonológica hay un subconjunto de habilidades llamadas conciencia fonémica. La conciencia fonémica es la capacidad de escuchar, identificar y manipular fonemas o sonidos dentro de las palabras. La conciencia fonémica desempeña un papel importante para ayudar a los estudiantes a comprender y aplicar el sistema alfabético en la lectura y la escritura. Las investigaciones muestran que los estudiantes con escasas habilidades de conciencia fonémica en primer grado tienen más probabilidades de tener dificultades de lectura en cuarto grado.¹⁷⁵ Al enseñar conciencia fonémica, es más beneficioso centrarse en una o dos habilidades de conciencia fonémica en lugar de tres o más. Además, la instrucción en la manipulación de fonemas debe incluir letras. La incorporación de letras puede fortalecer la correspondencia letra-sonido. Los educadores pueden utilizar letras incluso si un estudiante aún no las conoce.
Cómo	<u>Cajas de sonido Elkonin</u>²¹⁶ Proporcionar a los estudiantes cajas de sonido Elkonin. Esto puede hacerse en papel, pizarrones, etc. Para comenzar a enseñar la conciencia fonémica, comience con palabras que contengan dos sonidos, como palabras CV (yo) y VC (at). Progrese gradualmente hacia patrones más complejos como palabras CVC, CCV y CCVC. Di la palabra oralmente. Pida a los estudiantes que repitan la palabra. Los estudiantes pueden usar cajas Elkonin, fichas con letras y/o materiales manipulables para marcar cada sonido que escuchan en la palabra. Para ampliar, haga que los estudiantes escriban la letra correspondiente que representa los sonidos que se escuchan dentro de la palabra.
Recursos adicionales	<u>Imprimible</u> <u>Vídeo explicativo</u>

Reconocimiento de palabras

²¹⁵ Pressley, Gaskins, & Fingeret, 2006, Instruction and Development of Reading Fluency

²¹⁶ US Department of Education, 2003, Identifying and Implementing Educational Practices

Además de un déficit en la conciencia fonológica, una característica primaria adicional de la dislexia es la dificultad a nivel de palabras al leer y/o deletrear. *El reconocimiento de palabras* se refiere a la identificación eficiente y precisa y la capacidad de leer palabras. Esto proporciona la base para la comprensión lectora. Todos los buenos lectores son buenos decodificadores.¹⁷⁶ Desde el comienzo mismo de la instrucción de alfabetización temprana, los educadores deben “ofrecer instrucción fonética explícita y directa que siga un alcance y una secuencia claros” y “proporcionar instrucción ortográfica explícita alineada con la fonética”.¹⁷⁷

Tabla 17: Ejemplo de práctica basada en evidencia de reconocimiento de palabras

Práctica Basada en la Evidencia	“Impartir instrucción fonética explícita y directa que siga un alcance y una secuencia claros” y “proporcionar instrucción ortográfica explícita alineada con la fonética” ^{178 179 180}
Audiencia	Banda de grado de nivel 1: K-5
Qué y por qué	Las investigaciones indican que las habilidades de decodificación de los estudiantes mejoran cuando la instrucción fonética se proporciona de manera sistemática y explícita. ¹⁸¹ Además, existe una conexión vital entre la ortografía y la lectura. Ambas habilidades se basan en la misma representación mental de una palabra, por lo que saber cómo deletrear una palabra fortalece la representación, haciendo que la lectura fluida sea más accesible. ¹⁸² Incluir la ortografía no solo apoya la decodificación, sino que “la correlación entre la ortografía y la comprensión lectora es alta porque ambas dependen de un denominador común: el dominio del idioma”. ¹⁸³
Cómo	<i>El encadenamiento de palabras</i> es una estrategia de instrucción que apoya la conciencia fonémica, así como las habilidades de decodificación y codificación. Los educadores pueden implementar esta estrategia una vez que los estudiantes hayan adquirido conocimiento de las relaciones sonido-símbolo. Es importante utilizar un alcance y una secuencia fonética <i>sistemáticos y acumulativos</i> al enseñar conceptos fonéticos. Aunque no existe un único alcance y secuencia óptimos, <u>este</u> es un ejemplo. Para encadenar palabras, el profesor comienza diciendo una palabra que se ajuste al patrón fonético objetivo. Los estudiantes escriben la

²¹⁷ Lyon, 2023, Ten Maxims
²¹⁸ ISBE, 2024, IL Comprehensive Literacy Plan
²¹⁹ Cardenas-Hagan, 2018, Cross-Language Connections
²²⁰ Rayner, et al., 2001, How Psychological Science Informs
²²¹ Ehri, et al., 2001, Systematic Phonics Instruction
²²² Foorman, et al., 1998, The Role of Instruction in Learning to Read
²²³ Snow, Griffin, & Burns, 2005, Knowledge to Support the Teaching of Reading
²²⁴ Joshi, et al., 2009, How Words Cast Their Spell

Práctica Basada en la Evidencia	“Impartir instrucción fonética explícita y directa que siga un alcance y una secuencia claros” y “proporcionar instrucción ortográfica explícita alineada con la fonética” ^{178 179 180}
	palabra. Pueden utilizar las Cajas Elkonin como andamio. Luego, el profesor cambia un sonido de la palabra y dice la nueva palabra. Los estudiantes escriben la nueva palabra cambiando sólo un sonido y su(s) letra(s) correspondiente(s). Esto continúa durante varias rondas. Mientras los estudiantes escriben, el profesor recorre el salón dando retroalimentación inmediata y correctiva. Ejemplo: Palabras CVC con énfasis en los sonidos vocálicos mediales: Maestro: La palabra es perro. Repetir. Estudiantes: Perro. Maestro: Desmezclar. Estudiantes: /d/ /o/ /g/ Profesor: Escríbelo. <i>El maestro recorre el salón brindando apoyo y retroalimentación según sea necesario.</i> Maestro: Cambia el perro para cavar. Repetir. Estudiantes: Cavar. Profesor: Desmezclar Estudiantes: /d/ /i/ /g/ Profesor: Escríbelo. <i>El maestro recorre el salón brindando apoyo y retroalimentación según sea necesario.</i> Profesor: Cambia "dig" por "dug". Repetir. Y así sucesivamente, continuando durante varias rondas.
Recursos adicionales	Imprimible Vídeo explicativo

Fluidez

La *fluidez* se puede definir como leer palabras a un ritmo adecuado, con un alto nivel de precisión, expresión apropiada y comprensión. La fluidez sirve como puente entre la decodificación y la comprensión lectora. Si bien la fluidez favorece la comprensión, por sí sola no es suficiente para la comprensión. Además de la fluidez, los estudiantes deben tener una sólida comprensión del lenguaje para respaldar su comprensión general. Los estudiantes con dislexia a menudo tienen dificultades con la fluidez debido al déficit a nivel de palabras al leer.

Tabla 18: Ejemplo de práctica basada en evidencia de fluidez

Práctica Basada en la Evidencia	“Promoción” las prácticas repetidas de lectura oral” ^{184 185 186 187}
Audiencia	Banda de grado de nivel 1: K-5
Qué y por qué	Hay tres componentes que intervienen en el logro de la fluidez lectora: <u>precisión, velocidad y prosodia</u>.¹⁸⁸ Antes de lograr fluidez en la lectura de pasajes, los educadores deben ser conscientes de la precisión y la automaticidad en el nivel de su habilidad, incluidas las letras, las correspondencias entre letras y sonidos, las palabras, las frases y las oraciones. Al trabajar en la construcción de la fluidez, la estrategia de lectura repetida trabaja en los tres componentes de la fluidez: precisión, velocidad y prosodia.
Cómo	En un salón de nivel 1, <u>la lectura repetida se</u> puede implementar de manera efectiva en grupos pequeños o en parejas para mejorar la fluidez. El proceso implica que los estudiantes lean un texto al menos tres veces. <u>Hay varios componentes involucrados en el uso de la técnica de lectura repetida, incluido el tiempo de palabras correctas por minuto. (WCPM).</u> A continuación, se presenta un enfoque estructurado para el procedimiento de lectura repetida: 1. Seleccionar un pasaje: Elija un texto entre 50 y 200 palabras que los estudiantes puedan leer con pocos errores. 2. Modelar la lectura fluida: El maestro primero modela la lectura fluida del pasaje. 3. Lectura del estudiante: Luego, los estudiantes leen el pasaje en voz alta. Si un estudiante encuentra una palabra desconocida, el profesor espera tres segundos antes de proporcionarle la palabra. 4. Informe final: una vez finalizada la primera lectura, analice la precisión, la velocidad y la prosodia. 5. Repetición: los estudiantes leen el pasaje dos veces más. 6. Seguimiento del progreso: utilice un gráfico para ayudar a los estudiantes a realizar un seguimiento de su progreso y establecer objetivos.

²²⁵ Dowhower, 1987, Effects of Repeated Reading

²²⁶ Herman, 1985, The Effects of Repeated Reading on Reading Rate

²²⁷ Rashotte & Torgesen, 1985, Repeated Reading and Reading Fluency

²²⁸ Rasinski, 1990, Effects of Repeated Reading and Listening

²²⁹ Hudson, et al., 2005, Reading Fluency Assessment and Instruction

Práctica Basada en la Evidencia	“Promoción” las prácticas repetidas de lectura oral” ^{184 185 186 187}
	Este procedimiento ayuda a los estudiantes a mejorar su fluidez lectora a través de la práctica y la retroalimentación.
Recursos adicionales	Imprimible Vídeo explicativo

Vocabulario

La adquisición de vocabulario comienza temprano en la vida a través de conversaciones. El vocabulario incluye el conocimiento de palabras tanto del vocabulario oral (palabras que usamos al hablar y escuchar) como del vocabulario de lectura (palabras que usamos al leer y escribir) para una comunicación efectiva. A menudo, a los estudiantes les resulta más fácil decodificar las palabras que forman parte de su vocabulario oral; por lo tanto, el vocabulario no solo favorece la comprensión lectora, sino también la decodificación. Si bien los estudiantes con dislexia o déficits de reconocimiento de palabras tienen dificultades para decodificar y codificar, a menudo esto conduce a consecuencias secundarias, como una reducción del conocimiento del vocabulario. Es importante conocer el conocimiento de vocabulario de los estudiantes para poder orientar la instrucción.

Tabla 19: Ejemplo de vocabulario de práctica basada en evidencia

Práctica Basada en la Evidencia	“Instruir en estrategias de aprendizaje de palabras relacionadas con la morfología, las partes de las palabras, la gramática y la sintaxis”. ^{189 190}
Audiencia	Banda de grado de nivel 1: 3-12
Qué y por qué	El vocabulario es crucial para poder comprender un texto. Los educadores pueden mejorar las habilidades de aprendizaje de palabras de los estudiantes a través de la instrucción en <u>morfología</u>. Un <u>morfema</u>, la unidad significativa más pequeña de una palabra, incluye afijos, raíces y palabras base. A medida que los estudiantes se encuentran con palabras multi silábicas, comprender estos morfemas y cómo funcionan juntos puede ayudarlos a conectar las palabras con sus significados, lo que en última instancia conduce a una mayor comprensión del texto. Si bien inicialmente el procedimiento de enseñanza será explícito y guiado, en última instancia, el objetivo es que éste se convierta en una estrategia <u>metacognitiva</u> que los estudiantes utilicen al leer textos.
Cómo	Si bien no existe un único alcance y secuencia para la enseñanza de la morfología, los educadores deben ser conscientes de los morfemas que aparecen con frecuencia en los textos del nivel de grado. Después de enseñar explícitamente el significado de un morfema, permita que los estudiantes piensen, construyan y escriban palabras que contengan ese morfema. También es importante señalar que los educadores pueden comenzar a enseñar morfemas y sintaxis de forma oral desde el preescolar, mientras que los padres y cuidadores pueden apoyar este desarrollo desde el nacimiento. Ejemplo: Enseñe a los estudiantes sobre el sufijo -er. Explique que añadir -er al final de una palabra la convierte en un adjetivo comparativo, que significa "más". Proporcione a los estudiantes fichas o papel con morfemas aprendidos previamente (afijos, raíces y bases). Por ejemplo, utilice tarjetas que incluyan el sufijo -er con bases como “tall” y “fast” para que los estudiantes puedan construir las palabras “tall-er” y “fast-er”. En parejas o de forma independiente, los estudiantes crearán palabras reales utilizando estos morfemas junto con el nuevo sufijo -er. Luego, pida a los estudiantes que discutan los posibles significados de las palabras creadas basándose en su comprensión de los morfemas.

²³⁰ Mancilla-Martinez, et. al., Investigating English Reading Comprehension

²³¹ Crosson, et al., 2021, Morphological Analysis Skills

Práctica Basada en la Evidencia	“Instruir en estrategias de aprendizaje de palabras relacionadas con la morfología, las partes de las palabras, la gramática y la sintaxis”. ^{189 190}
	Los estudiantes pueden compartir sus palabras con la clase. Para ampliar la actividad, pídeles que escriban una oración o un párrafo utilizando palabras que construyeron con los morfemas.
Recursos adicionales	Imprimible Vídeo explicativo

Comprensión

En última instancia, la comprensión es el objetivo de la lectura. Como lectores, debemos darle sentido al texto que leemos. Para lograr una comprensión exitosa, se requiere instrucción en habilidades fundamentales, conocimiento de vocabulario y sintaxis. Si bien la comprensión no es el principal desafío para las personas con dislexia, aun así puede verse afectada. Si los déficits de un estudiante relacionados con la dislexia no se abordan con prontitud y eficacia, y si no se proporcionan las adaptaciones apropiadas, pueden surgir déficits de comprensión como consecuencia secundaria.

Tabla 20: Ejemplo de práctica basada en evidencia de comprensión

Práctica Basada en la Evidencia	“Enseñe estrategias como resumir, visualizar y cuestionar”. ^{191 192}
Audiencia	Banda de grado de nivel 1: K-12
Qué y por qué	El objetivo final de la lectura es la comprensión.¹⁹³ Comprender un texto fomentará el pensamiento crítico y analítico. Si bien la comprensión no puede reducirse a una sola habilidad, es el resultado de un conjunto de procesos lingüísticos y cognitivos que operan sobre el texto e interactúan con el conocimiento previo, las características del texto y el propósito y los objetivos de la situación de lectura. Cabe mencionar que la comprensión es compleja y requiere el uso de diversas habilidades metacognitivas para leer con fluidez diversos tipos de texto.¹⁹⁴ Si bien algunos estudiantes pueden aprender a utilizar estos procesos con bastante facilidad, muchos se beneficiarán de una instrucción explícita en los procesos de pensamiento antes, durante y después de la lectura para monitorear su comprensión de un texto.¹⁹⁵ Además, es tarea de los educadores diseñar estrategias para que los estudiantes pasen de ser lectores pasivos a lectores activos. <u>El resumen</u>, cuando se combina con el conocimiento, es una herramienta invaluable para mejorar la comprensión. Requiere que los estudiantes identifiquen ideas clave, sintetizen información y articulen declaraciones concisas. Aunque resumir es solo una estrategia y debe utilizarse junto con el desarrollo de conocimientos, las investigaciones indican que hacer una pausa para resumir durante la lectura mejora significativamente la comprensión.¹⁹⁶

²³² Duke & Pearson, 2002, Effective Practices for Developing

²³³ Yopp & Yopp, 2006, Information Texts as Read-Alouds

²³⁴ Nation, 2009, Reading Comprehension and Vocabulary

²³⁵ Castles, et al., 2018, Ending the Reading Wars

²³⁶ Shanahan, et al., 2010, Improving Reading Comprehension

²³⁷ Shanahan, et al., 2010, Improving Reading Comprehension

Práctica Basada en la Evidencia	“Enseñe estrategias como resumir, visualizar y cuestionar”. ^{191 192}
Cómo	<u>La reducción de párrafos</u> es una estrategia instructiva que a menudo se combina con la lectura en pareja. Esta estrategia instructiva permite a los estudiantes monitorear su propia comprensión mientras leen, enfocarse en la idea principal de cada párrafo, prestar atención a los detalles importantes y desarrollar el contenido. Esta práctica es más efectiva cuando se utiliza mientras se lee un texto para desarrollar conocimientos. Como cualquier estrategia de instrucción, esto deberá modelarse explícitamente primero y luego ir liberando gradualmente la responsabilidad. Mientras los estudiantes leen en parejas, hacen una pausa después de cada párrafo para hacer estas preguntas: 1. ¿De quién o de qué trata este párrafo? 2. ¿Cuál es la idea principal sobre el quién o qué?
	3. Escribe la idea principal en 10 palabras o menos. A medida que los socios trabajan juntos, el maestro debe supervisar, ofrecer retroalimentación correctiva y andamiaje según sea necesario.
Recursos adicionales	<u>Imprimible</u> <u>Vídeo explicativo</u>

Escribiendo

Escribir es la expresión clara de pensamientos e ideas a través de un texto, lo que implica varias habilidades, incluida la transcripción, y traducción. Las habilidades de transcripción incluyen la escritura a mano, la ortografía, las convenciones y el uso del teclado, mientras que las habilidades de traducción incluyen la gramática, la morfología, la estructura de las oraciones, la sintaxis, el proceso de escritura, la conciencia de la audiencia y la estructura del texto. Escribir puede ayudar a los estudiantes a mejorar su pensamiento y su capacidad de reflexionar profundamente cuando interactúan con el contenido. También es una habilidad que interactúa directamente con la lectura; la lectura puede ayudar a los estudiantes a mejorar la escritura, y la escritura puede ayudar a los estudiantes a mejorar la lectura. Dado que a los estudiantes con dislexia les puede resultar difícil escribir bien, también pueden tener dificultades con varios componentes de la escritura, incluida la escritura a mano, la elección de palabras y la organización.

Tabla 21: Ejemplo de redacción de una práctica basada en evidencia

Práctica Basada en la Evidencia	“Instruir explícitamente en escritura a mano, incluida la cursiva”. ¹⁹⁷ 198
Audiencia	Banda de grado de nivel 1: PreK-2
Qué y por qué	Escribir es una habilidad que se requiere de todos los estudiantes a lo largo de toda su carrera académica. Para poder escribir eficazmente, los estudiantes deben dominar la capacidad de escribir con fluidez y legibilidad. ¹⁹⁹ Si bien algunos estudiantes pueden aprender a formar sus letras observando su apariencia, la mayoría de los estudiantes requieren instrucciones explícitas sobre cómo escribir, especialmente aquellos que han sido identificados con discapacidades.
Cómo	El uso de procedimientos de escritura a mano consistentes y fáciles de usar para los estudiantes puede ayudarlos a aprender cómo formar sus letras de la manera correcta. Al enseñar a los estudiantes cómo formar sus letras, comience modelando procedimientos exactos sobre qué parte de la letra escribir primero. Las letras que tienen flechas numeradas que muestran el orden y la dirección de cada trazo del lápiz son excelentes herramientas visuales para ayudar a lograr esto. Además, usar un lenguaje consistente para describir lo que sucede con cada trazo del lápiz puede ayudar a los estudiantes a comprender lo que está sucediendo. Considere etiquetar las partes de una línea para ayudar a los estudiantes a conceptualizar lo que está sucediendo: ● Sombrero - la línea superior ● Cinturón - la línea media ● Zapato - el resultado final Si bien las etiquetas exactas que se utilizan pueden cambiar de persona a persona, es esencial asegurarse de que la terminología que se decida siga siendo coherente. En otras palabras, el educador general, el intervencionista o cualquier otro profesional de servicios relacionados que trabaje con un niño deben usar el mismo lenguaje para reducir la confusión de los estudiantes. Además, este lenguaje debe compartirse con los cuidadores para que pueda utilizarse en casa.

²³⁸ Graham & Herbert, 2010, Writing to Read

²³⁹ Datchuk, et al., 2015, Effects of Sentence Instruction

²⁴⁰ Santangelo & Graham, 2015, Meta-analysis of Handwriting Instruction

Práctica Basada en la Evidencia	“Instruir explícitamente en escritura a mano, incluida la cursiva”. ¹⁹⁷ 198
	En la práctica, la instrucción explícita de escritura a mano puede sonar así: ● Hoy vamos a aprender a escribir una A mayúscula. ● El primer paso es colocar el lápiz sobre la línea del zapato y dibujar una línea ligeramente diagonal hasta el sombrero. ● El segundo paso es dibujar una segunda línea diagonal desde donde está el lápiz hasta la línea del zapato. No es necesario que cojas el lápiz para escribir esta línea. ● El tercer paso es tomar el lápiz y dibujar una línea en la línea del cinturón que conecte las dos líneas que acabas de escribir. Mientras enseña este procedimiento, muestre modelos de la A mayúscula con flechas numeradas que describan los procedimientos y modele explícitamente cada paso del proceso para los estudiantes. Los estudiantes que necesitan apoyo adicional pueden beneficiarse de trazar letras antes de escribirlas de forma independiente, aunque este andamiaje debe eliminarse tan pronto como sea apropiado.
Recursos adicionales	Imprimible Vídeo explicativo

Para conocer prácticas adicionales basadas en evidencia en todos los componentes de la alfabetización en el salón de Nivel 1, explore el Plan de Alfabetización Integral de Illinois. Las prácticas enumeradas anteriormente son sólo un punto de partida.

Si bien no existe un enfoque único para enseñar a leer, comenzar con prácticas basadas en evidencia es muy eficaz.

Además, muchos estudiantes, incluidos aquellos con dislexia o una discapacidad específica de aprendizaje en lectura, se beneficiarán de la diferenciación en el salón de Nivel 1.²⁰⁰

La diferenciación podría verse así:

- Utilizando procedimientos de enseñanza explícitos,
- Aclarar las instrucciones tanto escritas como habladas, incluso si crees que son sencillas,
- Presentar el trabajo en pequeños fragmentos,
- Al presentar mucha información a la vez, resalte lo que es esencial,
- Proporcionar amplias oportunidades para la práctica,
- Utilizar organizadores gráficos cuando sea posible,
- Combinando información verbal y visual,
- Entrelazando dispositivos mnemotécnicos en instrucciones,

Aunque no existe un enfoque único para la enseñanza de la lectura, comenzar con prácticas basadas en la evidencia resulta sumamente eficaz.

²⁴¹ International Dyslexia Association, 2017, *Dyslexia in the Classroom: What Every Teacher Needs to Know*

- Revisar el contenido del día anterior todos los días y
- Tener procedimientos y expectativas claros y consistentes.

Intervención de alfabetización estructurada en acción

Si un estudiante necesita apoyo más allá de la instrucción básica de Nivel 1, un educador calificado debe brindar la intervención. La siguiente sección describe las pautas, los procedimientos, la instrucción y la evaluación de la intervención de alfabetización estructurada para los grados K-2 y del 3º al 12º.

Uso de la evaluación para guiar la instrucción

Antes de comenzar la instrucción en el salón de Nivel 1, es esencial que los educadores generales, los educadores especiales y los intervencionistas analicen los datos de detección o de referencia, junto con cualquier dato histórico o de diagnóstico relacionado con la competencia lectora de los estudiantes. El análisis de estos datos permite a los educadores identificar brechas de habilidades en toda la clase y localizar a los estudiantes que requieren apoyo adicional a través de intervenciones específicas.

Al analizar datos, es útil contar con una herramienta de análisis de datos para determinar la instrucción y la intervención. Vea un ejemplo de una herramienta de análisis de datos [aquí](#).

Pautas para la instrucción de intervención

Cualquier estudiante puede recibir intervención, independientemente de si tiene o no un IEP. Estas intervenciones se determinan en función de las necesidades de los estudiantes a través de un análisis cuidadoso de los datos de los estudiantes, el salón y la escuela. Es fundamental que el educador que imparte la intervención posea una sólida base de conocimientos y utilice eficazmente una progresión de aprendizaje para desarrollar lectores y escritores hábiles.²⁰¹

Además, el educador que imparte la intervención debe ser competente en el análisis de datos para guiar e informar sus decisiones instructivas.

Currículo de intervención y programas de instrucción

La instrucción de intervención debe basarse en recursos y prácticas curriculares basadas en evidencia. Se recomienda encarecidamente a los distritos y escuelas que utilicen recursos curriculares que hayan demostrado una sólida evidencia de eficacia. Para obtener más información sobre cómo evaluar si una intervención educativa está respaldada por evidencia, consulte [Identificación e implementación de prácticas educativas respaldadas por evidencia rigurosa. Evidencia](#). Para algunos, puede ser necesaria una auditoría del currículo de intervención. [La discusión del hexágono y Herramienta de análisis](#) de la Red Nacional de Investigación de Implementación o de la [Rúbrica de calificación académica](#) Los exámenes NCII son útiles para esto. Información adicional sobre las intervenciones basadas en evidencia se puede encontrar en [el Capítulo 6](#).

Instrucción

Si bien la instrucción en todos los niveles, incluida la educación especial, debe basarse en la investigación, los educadores que brindan intervenciones de lectura deben asegurarse de utilizar prácticas de enseñanza basadas en evidencia en combinación con el programa de intervención identificado de la escuela. Además, todos los educadores que brindan intervención deben asegurarse de

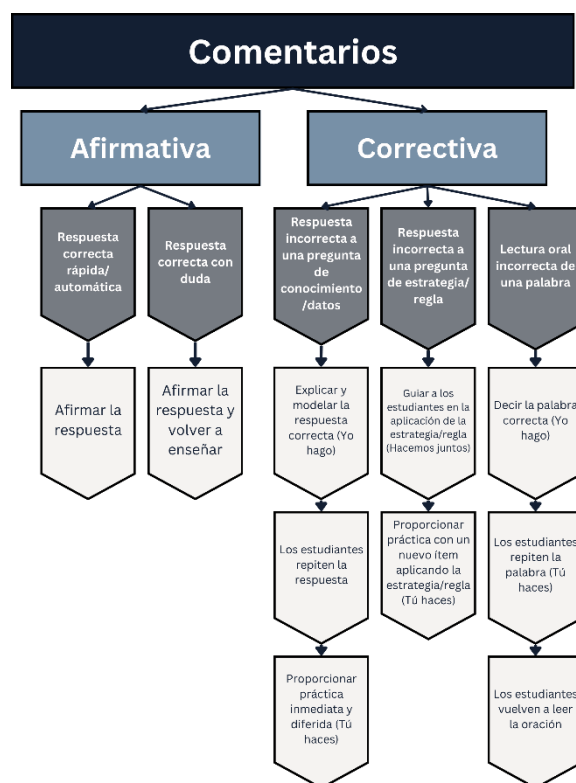
²⁴² St. Martin, et al., 2020, Intensifying Literacy Instruction

que el programa de intervención esté alineado con la instrucción y el currículo de Nivel 1. Hay varios componentes críticos a tener en cuenta al planificar estrategias y procedimientos de intervención, incluidos los siguientes:²⁰²

- Utilice instrucciones explícitas después de la liberación gradual de la responsabilidad.
- Proporcionar muchas oportunidades de práctica con retroalimentación inmediata afirmativa y correctiva (ver a continuación).
- Desarrollar una revisión acumulativa basada en conceptos previamente aprendidos,
- Monitorear el progreso de los estudiantes mediante el análisis de datos de seguimiento del progreso para informar la instrucción,
- Agrupar a los estudiantes en intervención según el déficit de habilidades específicas,
- Asignar tiempo apropiado para la intervención,
- Asegúrese de que haya una proporción adecuada de alumnos por profesor.
- Seleccionar una intervención que sea apropiada para la habilidad objetivo-identificada de acuerdo con la jerarquía instruccional,
- Integrar la participación,
- Gestionar la documentación necesaria de la intervención,
- Identificar el desempeño base de los estudiantes,
- Establecer una meta específica con respecto a la mejora del estudiante y
- Asegúrese de que se recopilen datos de seguimiento del progreso para determinar si la intervención tiene éxito.

Retroalimentación inmediata, específica, afirmativa y correctiva

La retroalimentación inmediata y efectiva es crucial para mejorar el aprendizaje de los estudiantes, especialmente dentro de un entorno de intervención. La retroalimentación es una práctica sencilla que exige una preparación mínima, pero que produce beneficios sustanciales para los estudiantes.²⁰³ Los investigadores han identificado varios elementos de una retroalimentación valiosa e impactante: debe estar orientada a objetivos, ser constructiva, inmediata y



²⁴³ Wright, 2010, Academic Interventions Critical Components Checklist

²⁴⁴ Hattie & Timperley, 2007, The Power of Feedback

respetuosa.²⁰⁴ Para ayudar a garantizar que la retroalimentación sea efectiva, ya sea afirmativa o correctiva, consulte la Figura a la derecha.

Instrucción receptiva e intensificación Un educador que realice cualquier intervención debe ofrecer instrucción receptiva. Si los datos de seguimiento del progreso indican que un estudiante no está logrando el progreso adecuado durante un período de tiempo suficiente, la instrucción debe ajustarse en consecuencia. Mediante el uso del NCII Lista de verificación de intensificación de la intervención : los educadores y los equipos pueden tomar decisiones para intensificar la intervención según las necesidades de los estudiantes utilizando una variedad de métodos:

- Fortaleza: La evidencia de la efectividad de la intervención
- Dosis: El número de oportunidades que tiene un estudiante para responder y recibir retroalimentación del profesor.
- Alineación: Qué tan bien se ajusta la intervención al déficit de habilidad objetivo
- Atención a la transferencia: si la intervención está diseñada para ayudar a los estudiantes a hacer conexiones entre las habilidades enseñadas en la intervención y otros contextos
- Elementos de instrucción explícita: qué tan bien la intervención incorpora elementos de instrucción explícita
- Apoyo al comportamiento, la participación y la motivación: si la intervención incorpora estrategias de comportamiento que apoyan la capacidad general de los estudiantes para aprender

Además, pueden ser necesarios ajustes, como que la intervención la realice un especialista con más experiencia o cambiar por completo la intervención en sí.

A lo largo de las siguientes secciones, se presentarán estudios de casos para demostrar cómo es el proceso desde la evaluación hasta la intervención. Estas secciones se han dividido en dos bandas de grados: K-2do y 3er grado-12mo.

De la evaluación a la intervención en K-2do grado

Cuando los estudiantes jóvenes no logran un progreso adecuado en el entorno de Nivel I, la intervención temprana es fundamental para su éxito. Este proceso debe comenzar la primera vez que los datos de evaluación indican que un estudiante podría estar en riesgo; sin embargo, cuando un estudiante comienza la escuela, hay consideraciones adicionales que merecen atención especial.

Al evaluar a los estudiantes de kínder, es importante considerar el "efecto suelo". Las investigaciones indican que realizar evaluaciones tempranas en el año escolar para niños de kínder puede llevar a que muchos niños obtengan puntuaciones bajas debido a la falta de exposición o madurez en el desarrollo, lo que provoca una alta tasa de sobre identificación, especialmente entre estudiantes sin experiencia preescolar.²⁰⁵

Si bien los distritos y las escuelas pueden utilizar diferentes evaluaciones de detección y seguimiento del progreso, la siguiente información puede servir como guía para que los educadores interpreten sus datos de manera eficaz. Además, teniendo en cuenta que los cuestionarios de evaluación son solo el primer

²⁴⁵ Kennedy, et al., 2018, High-Leverage Practices

²⁴⁶ MA Department of Elementary and Secondary Education, 2021, Massachusetts Dyslexia Guidelines

vistazo a las habilidades potenciales de lectura de un estudiante, los educadores pueden avanzar a través del proceso de evaluación a la intervención; la Figura 15 describe este proceso.

Figura 15: Protocolo de evaluación de lectura K-2



Cribado

El primer paso para determinar si un estudiante necesita apoyo adicional en lectura es administrar una prueba de alfabetización temprana. El propósito de una herramienta de evaluación es identificar a los estudiantes que están potencialmente en riesgo de fracasar en la lectura. El evaluador debe evaluar todas las habilidades relevantes para la competencia lectora temprana, incluidas las siguientes.

Tabla 22: Habilidades del evaluador por nivel de grado

Calificaciones	Medidas de detección
Prekínder	• Lenguaje oral y vocabulario • Conciencia fonológica • Conocimiento del alfabeto
Kindergarten	• Lenguaje oral y vocabulario • Conocimiento de las letras • Conciencia fonológica (fonémica) • Asociaciones letra-sonido • Tarea de procesamiento fonológico (medida de evaluación de denominación automatizada rápida) • Ortografía (fin del kínder)

Calificaciones	Medidas de detección
Primer grado	• Tarea de segmentación de conciencia fonémica • Tarea de procesamiento fonológico (medida de evaluación de denominación automatizada rápida) • Fluidez en la lectura de no palabras • Fluidez en la lectura de palabras • Fluidez en la lectura oral • Ortografía
Segundo Grado	• Tareas de lectura de palabras • Fluidez de lectura oral • Ortografía

Una vez que se administra una prueba de detección, se deben analizar los resultados para detectar “señales de alerta” o estudiantes que están obteniendo resultados por debajo o significativamente por debajo del punto de referencia para la evaluación. Los datos del cuestionario de evaluación pueden sugerir que un estudiante tiene dificultades en las áreas de reconocimiento de palabras o comprensión del lenguaje. Generalmente, los estudiantes que tienen dislexia o que muestran signos de dislexia muestran déficits en la parte de reconocimiento de palabras de la lectura, que abarca habilidades de codificación alfabética, conceptos sobre la letra impresa, conocimiento del *principio alfabético*, conocimiento de las letras y conciencia fonémica.

Los resultados de la prueba de alfabetización temprana generalmente son generados por el programa que se utiliza de una de dos maneras: una *puntuación compuesta general* o un desglose de las puntuaciones para cada área evaluada. Las Tablas 23 y 24 a continuación son ejemplos de resultados de evaluación de una clase de primer grado utilizando cada uno de los dos formatos; estos datos de muestra actuarán como punto de partida para el estudio de caso que sigue.

Tabla 23: Datos de evaluación de 1.er grado con puntuación compuesta

Alumno	Calificación	Puntuación compuesta
1	1º	123 (Riesgo mínimo)
2	1º	121 (Riesgo mínimo)
3	1º	23 (En riesgo)
4	1º	115 (Riesgo mínimo)
5	1º	103 (Algún riesgo)
6	1º	64 (en riesgo)

Alumno	Calificación	Puntuación compuesta
7	1º	107 (Algún riesgo)
8	1º	127 (Riesgo mínimo)
9	1º	128 (Riesgo mínimo)
10	1º	101 (Algunos riesgos)

Tabla 24: Datos de evaluación de 1.er grado desglosados por área²⁴⁷

Alumno	Calificación	<u>Carta Nombramiento o Fluidez</u>	<u>Fonema Segmentación Fluidez</u>	<u>Palabra sin sentido Fluidez</u>		<u>Palabra Lectura Fluidez</u>	Lectura compuesta
				Letra correcta Sonidos	Entero Palabras Leer		
1	1º	42	45	45	16	18	Riesgo mínimo
2	1º	45	45	46	15	19	Riesgo mínimo
3	1º	2	5	10	0	1	En riesgo
4	1º	43	44	46	17	19	Riesgo mínimo
5	1º	38	31	30	5	9	Algunos riesgos
6	1º	30	14	19	2	7	En riesgo
7	1º	41	30	29	2	8	Algunos riesgos
8	1º	45	47	46	15	20	Riesgo mínimo
9	1º	45	43	47	20	21	Riesgo mínimo
10	1º	40	31	25	4	9	Algunos riesgos

²⁴⁷ Acadience, Learning Inc., 2011, Acadience Assessment Manual

Detente y piensa	¿A qué estudiantes elegirías para realizar más pruebas?
	Al observar los resultados de las pruebas de detección de las Tablas 23 y 24, es evidente que los estudiantes 3 y 6 tienen un rendimiento inferior al esperado, por lo que se les ha clasificado como "en riesgo". Además, los estudiantes 5, 7 y 10 también obtuvieron puntuaciones en un rango que sugiere que podrían estar en riesgo; se les ha identificado como "algo de riesgo". Es posible que estos estudiantes necesiten intervención en lectura, pero esa decisión no debe basarse únicamente en este dato. Se debería recopilar más información para determinar si cada uno de estos estudiantes requiere intervención de lectura.

Evaluaciones diagnósticas

El segundo paso del protocolo de evaluación de lectura para estudiantes de kínder a segundo grado es administrar una evaluación de diagnóstico a los estudiantes que corren el riesgo de tener dificultades de lectura. El propósito de una evaluación diagnóstica es profundizar en lo que está sucediendo con un estudiante para identificar si es necesaria una intervención; en última instancia, es una evaluación utilizada para determinar la causa raíz de un déficit de lectura. Es importante señalar, sin embargo, que si la mayoría de los estudiantes de una clase caen "por debajo del punto de referencia" en su evaluación de alfabetización temprana, entonces es probable que haya un problema de Nivel 1 que necesita ser abordado en lugar de intentar completar un diagnóstico para cada estudiante. Al revisar los datos de detección de alfabetización temprana, si hay un problema en toda la clase en la instrucción de Nivel 1 si se identifica un problema, consulte el Plan de alfabetización integral de Illinois para conocer estrategias basadas en evidencia que se pueden aplicar en su salón de clases.

Hay muchos diagnósticos disponibles para la administración. Algunos de ellos incluyen el Core Phonics Survey, la Prueba de Habilidades de Conciencia Fonológica y el Quick Phonics Screener. Al administrar una evaluación diagnóstica, ésta debe administrarse individualmente a los estudiantes. Estas evaluaciones generalmente no requieren mucho tiempo para ser administradas, pero ayudan a determinar si es necesaria una intervención, así como también en qué habilidades específicas debe centrarse la intervención y en qué punto debe comenzar. También es importante tener en cuenta que las evaluaciones de diagnóstico vienen con instrucciones de administración que describen qué es la evaluación, cómo administrarla y qué secciones administrar según el nivel de grado del estudiante. Además, muchas veces las instrucciones de diagnóstico también vienen con notas importantes sobre la puntuación para los estudiantes que hablan idiomas distintos del inglés como su lengua materna, así como para los estudiantes bidialectales.

Los resultados de la evaluación anterior indicaron que los estudiantes 3, 5, 6, 7 y 10 estaban en riesgo o potencialmente en riesgo de tener problemas de lectura. Aunque se presentan los resultados tanto de la puntuación compuesta como de la prueba de detección ampliada, se explicará el proceso de administración de una evaluación diagnóstica para mayor claridad. Como se mencionó anteriormente, los estudiantes 3, 5, 6, 7 y 10 están en riesgo, por lo que se les debe realizar una evaluación diagnóstica a cada uno de ellos. En la Tabla 25 se describen los resultados de la evaluación diagnóstica de cada estudiante.

Tabla 25 - Resultados de la evaluación diagnóstica

Evaluación diagnóstica de primer grado - 27 de agosto de 2020						
Alumno	Nombres de letras - mayúsculas	Nombres de letras - minúsculas	Sonidos consonánticos	Sonidos de vocales largas	Sonidos de vocales cortas	Vocales cortas en palabras cvc
3	13/26	26/10	4/21	0/5	2/5	2/15
	Nombres y sonidos de las letras - 29			Lectura de palabras - 2		
5	23/26	21/26	15/21	3/5	5/5	9/15
	Nombres y sonidos de las letras - 67			Lectura de palabras - 9		
6	17/26	13/26	21/10	2/5	3/5	5/15
	Nombres y sonidos de las letras - 45			Lectura de palabras - 5		
7	26/26	26/26	19/21	4/5	5/5	15/11
	Nombres y sonidos de las letras - 80			Lectura de palabras - 11		
10	25/26	26/26	16/21	5/5	5/5	5/15
	Nombres y sonidos de las letras - 77			Lectura de palabras - 5		

Una vez que se administra y califica una evaluación de diagnóstico, se puede analizar para determinar las fortalezas y las áreas deficitarias del estudiante. Conocer esta información permitirá a un educador tomar una decisión basada en datos sobre si un estudiante necesita o no intervención, así como también qué tan atrasado está el estudiante con respecto a sus compañeros. En el ejemplo anterior, los cuatro estudiantes demuestran deficiencias en los nombres y sonidos de las letras, en la capacidad de lectura de palabras o en ambos.

Es importante analizar los datos de cada estudiante de manera individual para formar grupos de intervención basados en déficits de habilidades similares.

Detente y piensa	¿Dónde comenzarías la instrucción para cada uno de los estudiantes?
	Para determinar dónde debe comenzar la intervención, examine el continuo de habilidades que se evaluaron en el diagnóstico y encuentre la habilidad más fundamental en la que el estudiante no demostró competencia. Es importante analizar los datos de cada estudiante individualmente para formar grupos de intervención basados en déficits de habilidades similares. En el caso anterior, sería beneficioso colocar a los estudiantes 3 y 6 en un grupo de intervención, ya que ambos tienen dificultades para identificar consistentemente los nombres y sonidos de las letras. Este grupo puede estar compuesto únicamente por estos dos estudiantes, o también pueden incluirse en el grupo estudiantes de otras clases que demuestren déficits similares. No sería apropiado que los estudiantes 5, 7 y 10 estuvieran en el mismo grupo, ya que consistentemente les va bien con

Detente y piensa	¿Dónde comenzarías la instrucción para cada uno de los estudiantes?
	los nombres de las letras y tienen más éxito con los sonidos de las consonantes que los otros estudiantes, aunque los estudiantes 5 y 10 tienen necesidades de habilidades similares y podrían agruparse juntos. Ambos estudiantes tienen algunos sonidos consonánticos que no conocen y ninguno lee vocales cortas en palabras CVC de manera efectiva. Aunque el estudiante 7 fue marcado en la evaluación como potencialmente en riesgo, la evaluación diagnóstica sugiere que tal vez no se justifique una intervención. El estudiante es capaz de identificar nombres de letras, sonidos de letras, sonidos de vocales y leer la mayoría de las palabras CVC. En este caso, se debe monitorear al Estudiante 7 durante la clase para garantizar que siga progresando y, si surgen inquietudes, se deben abordar en ese momento.

Intervención

Como se enfatiza en el Capítulo 6, cuando se trabaja con estudiantes con dislexia o en riesgo de padecerla, es imperativo utilizar un enfoque de alfabetización estructurado. Como recordatorio, los estudiantes con dislexia tienen problemas a nivel de palabras, por lo que la intervención deberá centrarse en la lectura y la ortografía de palabras y textos conectados. La siguiente plantilla de plan de lección Puede utilizarse como recurso para orientar la intervención. Si se utiliza un programa de intervención para las dificultades de reconocimiento de palabras, es importante asegurarse de que incluya los componentes del plan de lección además de múltiples oportunidades de práctica significativas. Al planificar una intervención, es necesario utilizar datos de detección y diagnóstico para identificar áreas deficitarias en las que el estudiante necesita apoyo. Además, los educadores que brindan la intervención deben comprender que los estudiantes necesitan diversas oportunidades de práctica para desarrollar eficazmente sus habilidades. Si bien algunos estudiantes pueden necesitar unas pocas oportunidades de práctica, otros pueden necesitar una multitud de oportunidades de práctica. Cada estudiante será diferente. Además, es fundamental alinear el alcance y la secuencia utilizados en la intervención con los utilizados en el entorno de Nivel 1.

Las siguientes prácticas, enfatizadas previamente en este capítulo, son componentes esenciales de un sólido entorno instructivo de Nivel 1. Si bien estas prácticas son cruciales en el Nivel 1, es importante garantizar que las intervenciones se alineen con el currículo de Nivel 1, ya que estas mismas prácticas deben enfatizarse durante las intervenciones que dependen de las necesidades de los estudiantes. Sin embargo, en un entorno de intervención, su aplicación debe reforzarse e intensificarse para ayudar a los estudiantes a lograr un progreso suficiente. Los educadores pueden aplicar la Jerarquía Instruccional para guiar este proceso, centrándose primero en la precisión, luego en la automaticidad y finalmente en la generalización para determinar los tipos de práctica y respuestas apropiadas necesarias para el éxito de los estudiantes.

Conciencia fonémica y conocimiento de las letras

En las primeras etapas del aprendizaje de la lectura, la conciencia fonémica y el conocimiento de las letras (incluido el conocimiento del sonido de las letras y de la relación sonido-letra) son habilidades fundamentales. Para los estudiantes en riesgo en estas áreas, es esencial centrarse en desarrollar de cerca tanto la conciencia fonémica como el conocimiento de las letras. Las primeras actividades centradas en la segmentación de fonemas y la ortografía de palabras pueden mejorar eficazmente las

habilidades de decodificación de palabras.²⁰⁶ Además, las letras deberían incorporarse a la instrucción de conciencia fonémica para los estudiantes desde el kínder y hasta los grados posteriores.^{207 208}

Fonética, ortografía y palabras irregulares

Está claro que las intervenciones fonéticas explícitas y sistemáticas para la lectura y la ortografía de palabras son muy eficaces (véase el Capítulo 6). Al brindar una intervención, es importante incluir tanto la lectura como la ortografía de las palabras. La instrucción de ortografía inicial debe estar alineada con la instrucción fonética para que los estudiantes practiquen la ortografía de las correspondencias sonido-símbolo que están aprendiendo a decodificar. La intervención debe abordar tanto las palabras fonéticamente regulares como las palabras escritas irregularmente, es decir, aquellas que no se ajustan a los patrones fonéticos típicos.

Fluidez

Es importante reconocer cómo la fluidez influye en el desarrollo de la lectura competente en nuestros estudiantes más jóvenes. Centrarse en desarrollar la automaticidad con habilidades esenciales de lectura de palabras, como reconocer sonidos de letras, combinaciones de sonidos y palabras irregulares, sentará una base sólida para la lectura fluida del texto. Inicialmente, esto se puede practicar a nivel de letras o palabras, pero luego se puede aumentar a nivel de frases y oraciones. Además, se puede utilizar texto decodificable para practicar conceptos fonéticos y hacer que los estudiantes pasen de las fases de adquisición y fluidez a la fase de generalización en la que han dominado el concepto fonético objetivo.

Escribiendo

Muchos estudiantes con dislexia se destacan en generar ideas para escribir, pero a menudo enfrentan desafíos tanto para transcribir como para traducir esos pensamientos en forma escrita debido a dificultades con las habilidades fundamentales de escritura. Es probable que esto se deba al hecho de que los estudiantes con dislexia a menudo tienen dificultades con la correspondencia sonido-símbolo, que es esencial para la escritura. Los estudiantes con dislexia a menudo tienen dificultades para componer piezas escritas, ya que dedican mucho tiempo y energía mental al acto físico de escribir en lugar de al desarrollo de una pieza. Para abordar esto, es esencial incluir instrucción explícita en habilidades básicas de escritura, como escritura a mano, mayúsculas, puntuación y estructura de oraciones como parte de su intervención.

Es esencial incluir instrucción explícita en habilidades básicas de escritura tales como la caligrafía, el uso de mayúsculas, la puntuación y la estructura oracional como parte de su intervención.

¿Y ahora qué?

Si bien se alienta a los distritos a tener un programa de intervención establecido y basado en investigaciones, existen varias prácticas basadas en evidencia que se pueden utilizar en los distritos que no lo tienen o como complemento a lo que ya existe. A continuación, se enumeran ejemplos de estrategias de instrucción que se pueden incorporar a la intervención para garantizar que los estudiantes

²⁴⁸ Herron & Gillis, 2020, Encoding as a Route to Phoneme Awareness and Phonics

²⁴⁹ Brady, 2020, A 2020 Perspective on Research Findings on Alphabetics

²⁵⁰ National Reading Panel, 2000, Teaching Children to Read

tengan oportunidades de práctica significativas, ayudándolos a pasar de la fase de adquisición del aprendizaje a la fase de generalización.

Tabla 26: Consejos de enseñanza de K-2 para estudiantes que tienen dificultades con el reconocimiento de palabras

Estrategia instructiva	Apoyo específico en:	Imprimible + Video explicativo
Estrategia de decodificación	Reconocimiento de palabras • Correspondencia sonido-símbolo • Fónica • Descodificación	Imprimible Video explicativo
Arco del alfabeto	Reconocimiento de palabras • Identificación de letras • Secuenciación • Direccionalidad	Imprimible Video explicativo
Ejercicios visuales	Reconocimiento de palabras • Correspondencia sonido-símbolo • Fónica • Fluidez entre letras y sonidos	Imprimible Video explicativo
Cajas Elkonin	Conciencia fonológica Reconocimiento de palabras Escribiendo • Conciencia fonémica • Descodificación • Codificación • Escritura	Imprimible Video explicativo
Procedimiento de dictado de ortografía	Conciencia fonológica Reconocimiento de palabras Escribiendo • Conciencia fonémica • Descodificación • Codificación • Escritura • Escribiendo	Imprimible Video explicativo

Estrategia instructiva	Apoyo específico en:	Imprimible + Video explicativo
Ejercicios auditivos	Conciencia fonológica Reconocimiento de palabras • Símbolo de sonido	Imprimible Video explicativo
Encadenamiento de palabras	Conciencia fonológica Reconocimiento de palabras • Conciencia fonémica • Conocimiento de las letras • Fónica • Codificación	Imprimible Video explicativo
Generador de gráficos de reconocimiento rápido de palabras	Reconocimiento de palabras Fluidez • Conocimiento de las letras • Fónica • Fluidez	Imprimible Video explicativo
Señales visuales de escritura a mano	Reconocimiento de palabras Escribiendo • Conocimiento de las letras • Codificación • Escritura	Imprimible Video explicativo
Portada-Copia-Comparar	Reconocimiento de palabras • Decodificación • Codificación • Palabras irregulares	Imprimible Video explicativo

Nota: Hay varios recursos adicionales que se pueden utilizar para encontrar prácticas basadas en evidencia, incluidos, entre otros, Reading Rockets, Reading Universe y Florida Center for Reading Research.

Con base en los resultados de la evaluación diagnóstica y de detección de alfabetización temprana, los estudiantes 3 y 6 necesitarán una intervención enfocada en la conciencia fonémica, el reconocimiento de letras, los sonidos de las letras y las habilidades fundamentales de decodificación y codificación. Si bien los estudiantes 5 y 10 también requieren apoyo en estas áreas fundamentales, su intervención comenzará más adelante en el alcance y la secuencia. Según los datos, los estudiantes 5 y 10 ya dominan la mayoría de las correspondencias entre letras y sonidos, lo que les permite comenzar en un punto más avanzado en la secuencia de habilidades.

Detente y piensa	¿Qué tipo de seguimiento del progreso se debe realizar a cada uno de los estudiantes?
	En el caso anterior, a los estudiantes 3 y 6 se les dieron sondas semanales de segmentación de fonemas y fluidez de palabras sin sentido con el objetivo a largo plazo de avanzar hacia sondas semanales de fluidez de lectura oral a medida que avanza el año. A los estudiantes 5 y 10 se les realizaron las mismas evaluaciones de seguimiento del progreso de la segmentación de fonemas y la fluidez de palabras sin sentido; sin embargo, como estaban más avanzados con las correspondencias entre letras y sonidos, la evaluación de la segmentación de fonemas se eliminó gradualmente a medida que dominaban las habilidades en las que alguna vez estaban atrasados.

Monitoreo del progreso

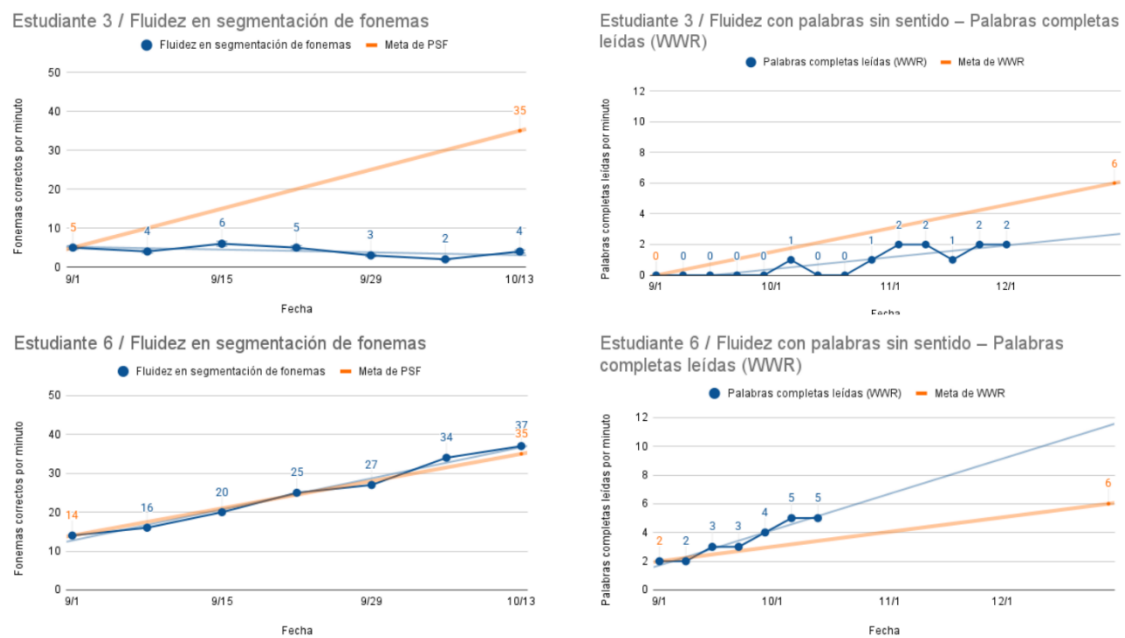
A medida que se implementa una intervención, es necesario recopilar datos de seguimiento del progreso para evaluar la eficacia de la intervención. Generalmente, tener entre 7 y 10 puntos de datos proporcionará una imagen clara de si la intervención está logrando los resultados previstos. Cuando los estudiantes demuestran déficits de habilidades en K-2, la intervención y el seguimiento del progreso deben centrarse en cada área individual para medir el crecimiento con precisión. Las tablas y figuras a continuación describen el progreso de los estudiantes durante 7 semanas de recopilación de datos.

A medida que se implementa una intervención, es necesario recopilar datos de seguimiento del progreso con el fin de evaluar su eficacia.

Tabla 27: Datos de seguimiento del progreso de los estudiantes 3 y 6²⁵¹

	Estudiante 3			Estudiante 6		
	Fonema Segmentación Fluidez	Fluidez de palabras sin sentido		Fonema Segmentación Fluidez	Fluidez de palabras sin sentido	
		Letra correcta Sonidos	Palabras completas leídas		Letra correcta Sonidos	Palabras completas leídas
Semana 1	5	10	0	14	19	2
Semana 2	4	10	0	16	19	2
Semana 3	6	9	0	20	22	3
Semana 4	5	8	0	25	22	3
Semana 5	3	10	0	27	23	4
Semana 6	2	7	1	27	25	5
Semana 7	4	8	0	26	25	5

Figura 16: Seguimiento del progreso de los estudiantes 3 y 6



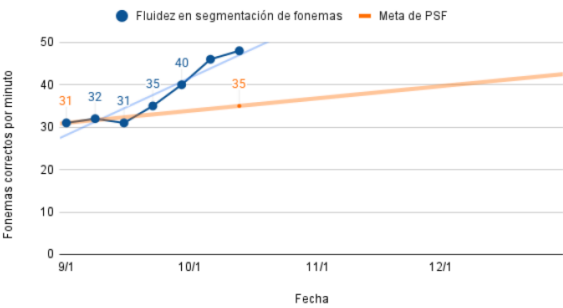
²⁵¹ Acadience, Learning Inc., 2011, Acadience Assessment Manual

Tabla 28 : Datos de seguimiento del progreso de los estudiantes 5 y 10

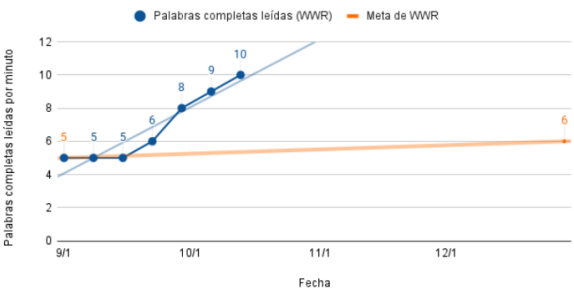
	Estudiante 5			Estudiante 10		
	Fonema Segmentación Fluidez	Fluidez de palabras sin sentido		Fonema Segmentación Fluidez	Fluidez de palabras sin sentido	
		Correcto Carta Sonidos (CLS)	Palabras leídas Correctamente (WRC)		Correcto Carta Sonidos (CLS)	Palabras leídas Correctamente (WRC)
Semana 1	31	25	5	31	25	4
Semana 2	35	27	5	35	27	5
Semana 3	35	30	5	35	30	6
Semana 4	34	29	6	34	29	5
Semana 5	32	33	8	32	33	6
Semana 6	37	38	9	37	38	9
Semana 7	39	38	10	39	38	9

Figura 17: Gráfico de datos de seguimiento del progreso de los estudiantes 5 y 10

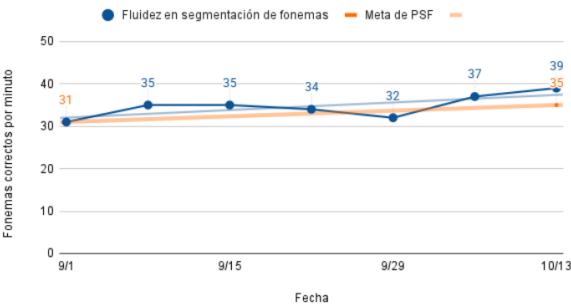
Estudiante 5 / Fluidez en segmentación de fonemas



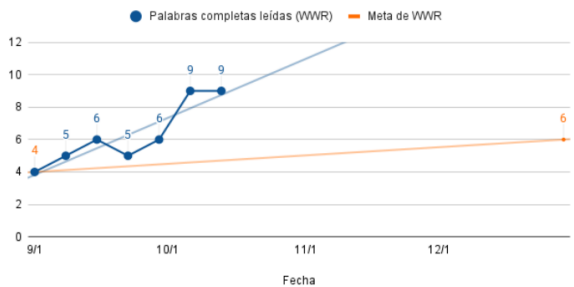
Estudiante 5 / Fluidez con palabras sin sentido – Palabras completas leídas (WWR)



Estudiante 10 / Fluidez en segmentación de fonemas



Estudiante 10 / Fluidez con palabras sin sentido – Palabras completas leídas (WWR)



Detente y piensa	Mire los gráficos de seguimiento del progreso que aparecen arriba. ¿Qué estudiantes necesitan una intervención más intensiva? ¿Por qué?
	Después de analizar los datos de seguimiento del progreso de los estudiantes, parece que los estudiantes 6, 5 y 10 están respondiendo bien a la intervención; sin embargo, el estudiante 3 no está haciendo un progreso adecuado hacia su objetivo. Al observar las cifras anteriores, los datos del Estudiante 3 están por debajo de la línea objetivo, mientras que los otros tres estudiantes tienden a estar en sus líneas objetivo o por encima de ellas, lo que da como resultado que el Estudiante 3 requiera una intervención más intensiva.

Monitoreo e intensificación

Volviendo al Protocolo de evaluación de lectura K-2, el siguiente paso es monitorear e intensificar la intervención según sea necesario (paso 5). Cuando los estudiantes responden positivamente a la intervención, como en los casos de los estudiantes 6, 5 y 10, un equipo debe decidir si la intervención sigue siendo necesaria o no. Si el equipo analiza los datos de los estudiantes y finalmente decide que la intervención sigue siendo necesaria, entonces debe continuar tal como está o según sea apropiado para las necesidades del estudiante. Si el equipo decide que ya no se justifica la intervención y que la brecha se ha cerrado, entonces se debe suspender la intervención del estudiante en cuestión mientras continúa siendo monitoreado en el entorno de Nivel 1 para garantizar que mantenga su progreso. En este estudio de caso, los estudiantes 6, 5 y 10 lograron cerrar la brecha con éxito y su intervención se desvaneció; sin embargo, aún se los debe vigilar de cerca para garantizar que su progreso se mantenga constante.

El estudiante 3 no respondió a la intervención, por lo que es necesario intensificar su intervención. Como se mencionó anteriormente en este capítulo y en el [Capítulo 5](#), hay muchas maneras de intensificar las intervenciones: dosis, alineación, atención a la transferencia, exhaustividad y comportamiento, entre otros. La decisión de intensificar la intervención debe tomarse con base en los datos y la observación de los estudiantes. El especialista que trabaja con el estudiante 3 anotó en su registro que el estudiante socializa frecuentemente con otros estudiantes del grupo y que la socialización con sus compañeros tiene prioridad sobre el currículo. Además, se observa que cuando los otros estudiantes no están presentes, el Estudiante 3 tiende a estar más concentrado y comprometido. Mientras que los demás estudiantes progresan adecuadamente, el estudiante 3 no, y el especialista cree que esto se debe en parte al entorno social en el que actualmente recibe la intervención.

Para intensificar la intervención, el equipo decide reducir el tamaño actual del grupo.

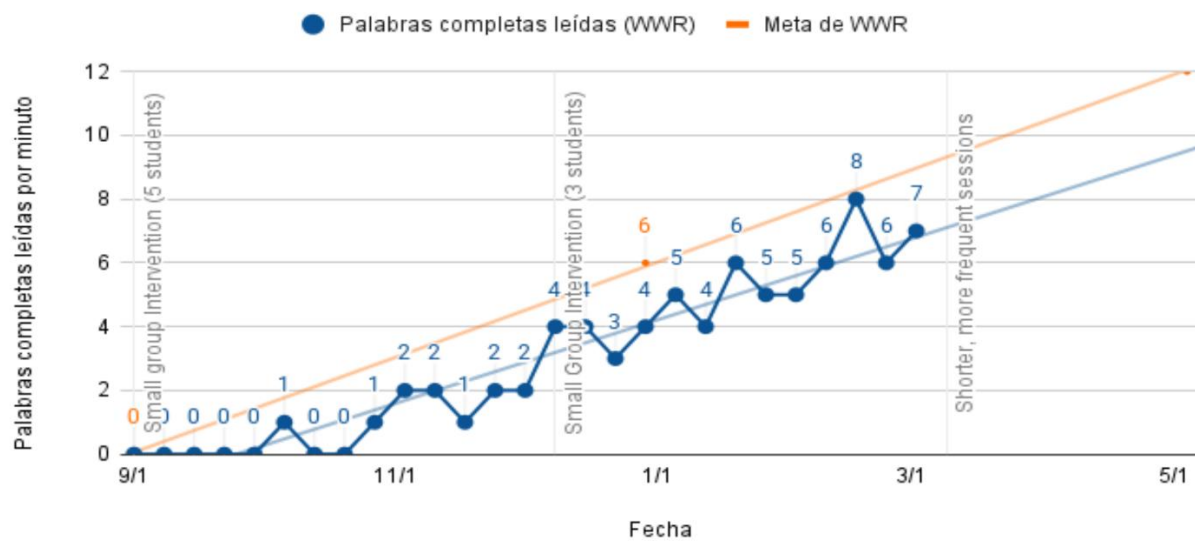
Estudiante 3. El estudiante pasa a un grupo de sólo tres estudiantes en lugar de cinco. Con base en el Protocolo de Lectura K-2, la recolección de datos continúa con la intervención intensificada. La Tabla 29 y la Figura 17 describen otros siete puntos de recopilación de datos.

Tabla 29: Datos del estudiante 3 después de la intensificación

Estudiante 3			
	Fonema Fluidez de segmentación	Fluidez de palabras sin sentido	
		Sonidos correctos de las letras (CLS)	Palabras completas leídas (WWR)
Semana 8	5	10	0
Semana 9	10	11	1
Semana 10	15	12	2
Semana 11	18	15	2
Semana 12	20	18	1
Semana 13	25	16	2
Semana 14	35	19	2

Figura 18: Estudiante 3 después de la intensificación

Estudiante 3 / Fluidez con palabras sin sentido – Palabras completas leídas (WWR) con modificaciones en la intervención



Al observar la Figura 18, los datos muestran que el Estudiante 3, si bien está progresando, no está logrando los resultados necesarios progresar para alcanzar su meta. Dado que el Estudiante 3 aún no está en condiciones de alcanzar su objetivo, la intervención deberá pasar por el proceso de intensificación una segunda vez. Recuerde, el Protocolo de Evaluación de Lectura K-2 es un ciclo que no termina hasta que los estudiantes alcancen su objetivo. En este caso, el equipo decidió ofrecer sesiones más cortas y frecuentes.

No es raro que los estudiantes pasen por múltiples ciclos de seguimiento del progreso y cambios en su plan para encontrar la combinación que funcione mejor. Las intervenciones deben ser altamente individualizadas y siempre basadas en la investigación. El equipo del estudiante 3 continuará monitoreando regularmente el progreso y adaptando el plan en función de las necesidades del estudiante. Al final, el objetivo es que el Estudiante 3 ya no necesite intervención y tenga éxito en el salón de Nivel I de forma independiente. Cuando un estudiante no está progresando adecuadamente, el enfoque debe estar en intensificar el apoyo que recibe.

Reflexionemos 	¿Está implementando actualmente cada paso de la evaluación de lectura K-2? ¿Protocolo? ¿Qué áreas cree usted que necesitan más desarrollo en su escuela o distrito?
--	---

De la evaluación a la intervención en 3º a 12º grado

Para que los estudiantes de los grados superiores sean lectores exitosos, deben poder decodificar adecuadamente las palabras, prestar atención al vocabulario, aprovechar los conocimientos previos y comprender diversas estructuras de texto.^{209 210} Si un estudiante mayor tiene dificultades, es imperativo identificar el déficit de habilidades para poder brindar la intervención correcta. Un plan de evaluación eficaz, como el Protocolo de evaluación de lectura 3-12 que se ve en la Figura 19, es crucial para brindar intervención a los estudiantes mayores. Si bien los distritos y las escuelas pueden utilizar diferentes evaluaciones de detección y seguimiento del progreso, la siguiente información puede servir como guía para que los educadores interpreten sus datos de manera eficaz.

Como se describe en la Figura 19, el Protocolo de evaluación de lectura 3-12 describe cada paso para identificar a los estudiantes en riesgo de fracasar en la lectura, implementar intervenciones, monitorear el progreso de los estudiantes y ajustar las intervenciones según sea necesario para garantizar el éxito de los estudiantes.

²⁵² Biancarosa & Snow, 2006, Reading Next

²⁵³ Snow, 2006, Reading for Understanding Toward an R&D Program in Reading Comprehension

Figura 19: Protocolo de evaluación de lectura 3-12



Evaluación de referencia

Una evaluación de referencia es el primer paso del Protocolo de evaluación de lectura 3-12 (Figura 18). Si bien una evaluación de referencia, que generalmente se realiza tres veces al año, permitirá a los educadores ver si un estudiante tiene dificultades con el desarrollo general de sus habilidades de alfabetización, no señala áreas específicas de déficit de habilidades. Al comienzo de cada año escolar, los educadores y el personal de apoyo deben revisar los datos iniciales para identificar a los estudiantes que están por debajo del punto de referencia. Si un estudiante no alcanza el nivel de referencia, se deben buscar fuentes de datos históricos adicionales, incluidos puntajes de evaluaciones de referencia anteriores, seguimiento del progreso, etc. ser consultado para confirmación. Es importante consultar datos históricos para determinar verdaderamente si un estudiante puede estar o no en riesgo de fracasar en la lectura; no se deben tomar decisiones en cuanto a la intervención utilizando un único punto de datos únicamente. Además, es importante tener en cuenta que si la mayoría de los estudiantes de una clase se sitúan “por debajo del punto de referencia”, entonces es probable que exista un problema de Nivel 1 que debe abordarse.

Si bien una evaluación de referencia que, por lo general, se administra tres veces al año permite a los educadores determinar si un estudiante presenta dificultades en el desarrollo general de las habilidades de lectoescritura, no identifica con precisión las áreas específicas de déficit de habilidades.

La Tabla 30 a continuación es un ejemplo de los resultados de la evaluación comparativa de una clase de cuarto grado. Estos datos de muestra servirán como punto de partida para el estudio de caso que sigue.

Tabla 30: Puntuaciones compuestas de la evaluación de referencia de inicio de año de los estudiantes

Alumno	Calificación	NIÑO Compuesto Puntaje
1	4º	3er percentil

Alumno	Calificación	NIÑO Compuesto Puntaje
2	4º	percentil 10
3	4º	percentil 75
4	4º	percentil 60
5	4º	percentil 25
6	4º	percentil 70
7	4º	percentil 22
8	4º	percentil 55
9	4º	percentil 80
10	4º	2do percentil

Detente y piensa	¿Qué estudiantes deberían ser seleccionados para una evaluación adicional?
	Al analizar los datos de referencia de comienzos de año anteriores (Tabla 30), es evidente que los estudiantes 1, 2 y 10 tienen un rendimiento muy por debajo del punto de referencia, mientras que los estudiantes 5 y 7 tienen un rendimiento ligeramente por debajo del punto de referencia. En lugar de utilizar únicamente estos datos de referencia, el maestro analizaría los datos de referencia del año escolar anterior y otros datos históricos para confirmar o negar si, de hecho, existe un problema. Si la respuesta es sí, entonces se debe realizar una prueba ORF de nivel de grado de un minuto.

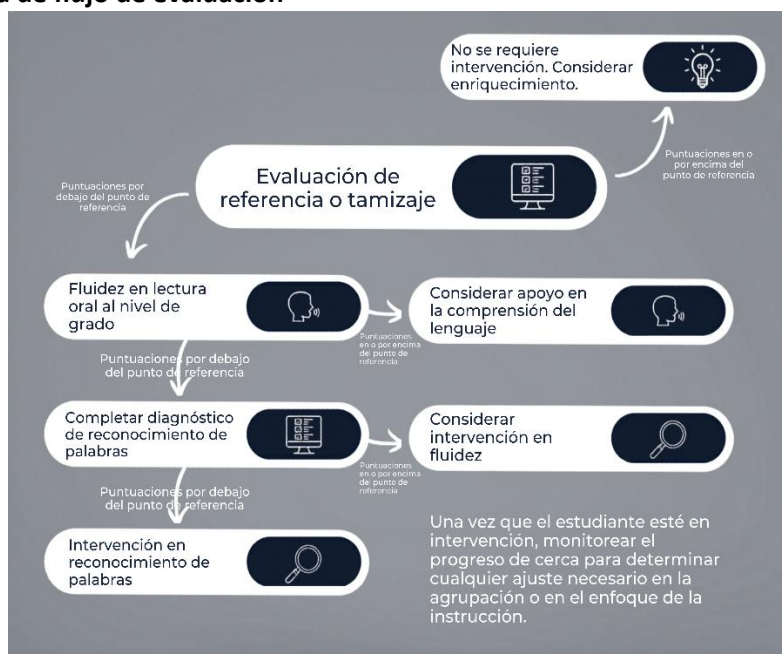
Fluidez de lectura oral

Una vez que se puede concluir que el estudiante está potencialmente en riesgo, el segundo paso del Protocolo de Evaluación de Lectura 3-12 es administrar una prueba de *fluidez de lectura oral (ORF) de un minuto* a nivel de grado para que sirva como una evaluación rápida para confirmar o descartar problemas de lectura a nivel de palabra como la dislexia. Esta sonda se administra a todos los estudiantes identificados como “por debajo del punto de referencia” según evaluaciones de referencia y datos históricos.

Una investigación ORF también puede brindar información sobre el tipo de apoyo que necesita un estudiante. Si los estudiantes tienen un desempeño acorde a los parámetros de referencia en una prueba ORF de su grado, se debe considerar brindar apoyo en la comprensión del lenguaje, como trabajar con vocabulario, sintaxis y comprensión lectora. Si un estudiante no obtiene el rendimiento esperado en su prueba ORF, se deben recopilar más datos a través de una evaluación de diagnóstico

para ayudar a determinar los próximos pasos. La figura 20 a continuación proporciona una descripción general de este proceso.

Figura 20: Diagrama de flujo de evaluación



Al analizar los datos de ORF, muchos sistemas de evaluación proporcionan sus propias normas nacionales, que deben utilizarse cuando estén disponibles. Si no se proporcionan normas específicas del sistema, las normas de Hasbrouck y Tindal (2017) son una alternativa confiable para guiar la instrucción. Al analizar los datos ORF de nivel de grado, es importante tener en cuenta no solo las palabras correctas por minuto (WCPM), sino también el porcentaje de precisión. Esto permite al educador comprender el porcentaje de palabras leídas con precisión, lo que conduce a una mejor comprensión respecto del potencial de un problema en el nivel de lectura de palabras. Lo ideal sería que el porcentaje de precisión estuviera entre el 93 y el 97 % para garantizar que la comprensión no se vea afectada negativamente.²¹¹ También es esencial tener en cuenta las normas ORF al evaluar los puntajes ORF WCPM, ya que estas normas varían según el nivel de grado y la época del año en que se realiza la evaluación. Consulte las Normas de fluidez de lectura oral de Hasbrouck y Tindal (2017), Tabla 31.

Tabla 31: Normas ORF de 4.º grado

Percentil	WCPM de otoño
90	168
75	125
50	94
25	75

²⁵⁴ Burns, et. al., 2015, Accuracy of Student Performance

10	60
----	----

Dado que los estudiantes 1, 2, 10, 5 y 7 obtuvieron puntuaciones por debajo del punto de referencia en la evaluación comparativa de comienzo de año y sus datos históricos sugerían que estaban en riesgo, a cada uno de ellos se les administró una prueba ORF de nivel de grado; la Tabla 32 enumera su precisión, palabras correctas por minuto y su percentil.

Tabla 32: Punto de referencia ORF por nivel de grado (4.º grado)

Alumno	Precisión de ORF %	ORF WCPM	Norma ORF Percentil
1	60%	13	<percentil 10
2	90%	95	>percentil 50
10	64%	20	<percentil 10
5	70%	100	> percentil ⁵⁰
7	99%	130	percentil 75

Detente y piensa	¿Qué revelan los datos de ORF sobre los estudiantes que fueron marcados durante su evaluación comparativa?
	Como se ve en la Tabla 32, el Estudiante 1 leyó 13 palabras correctas por minuto (WCPM), lo que, según las normas ORF de Hasbrouck y Tindal de 4º grado, estaría por debajo del punto de referencia. Esto sugeriría la necesidad de una evaluación adicional a través de una evaluación diagnóstica de reconocimiento de palabras. El estudiante 2 está leyendo 95 WCPM con una precisión del 90%, lo que lo colocaría aproximadamente en el percentil 51. Para los estudiantes de 2.º a 8.º grado, una puntuación que se encuentre 10 palabras por encima o por debajo del percentil 50 en las evaluaciones de fluidez de lectura oral (ORF) debe interpretarse como el rango normal y esperado.²⁵⁵ Aunque el estudiante 2 obtuvo una puntuación que sugiere que no necesariamente necesita intervención, es importante observar el panorama completo en lugar de un solo dato; la combinación de datos de referencia, datos de ORF y la observación y capacidad del maestro llevaron a que se lo convocara para una evaluación adicional.²⁵⁶ El estudiante 10 está leyendo 20 WCPM, lo que está por debajo del percentil 10, mientras que el estudiante 5 está leyendo 100 WCPM, alrededor del percentil 50. Finalmente, el estudiante 7 está leyendo 130 WCPM, lo que lo coloca alrededor del percentil 75%. Con base en estos datos de ORF, el único estudiante que no necesariamente necesitaría una evaluación diagnóstica de reconocimiento de palabras sería el estudiante 7 porque, según su evaluación

²⁵⁵ Hasbrouck & Tindal, 2011, Oral Reading Fluency Norms

²⁵⁶ Hasbrouck & Tindal, 2011, Oral Reading Fluency Norms

	ORF, está dentro del percentil 75%. Para este estudiante, se consideraría apoyo en la fluidez o comprensión del lenguaje. A cualquier estudiante que obtenga un puntaje cercano o inferior al percentil 50 en su evaluación ORF se le debe administrar una evaluación de diagnóstico de reconocimiento de palabras para identificar el déficit específico.
--	--

Evaluaciones diagnósticas

Después de administrar las sondas ORF necesarias, la siguiente parte del Protocolo de evaluación de lectura 3-12 es brindar evaluaciones de diagnóstico individuales a aquellos que demostraron deficiencias en su evaluación ORF. Una evaluación diagnóstica ayudará a un educador a identificar áreas de déficit específicas para orientar la instrucción de intervención. Mediante el uso de evaluaciones de diagnóstico, un educador podrá identificar si un estudiante tiene un problema de lectura a nivel de palabras y, específicamente, qué correspondencias sonido-símbolo no domina. Al analizar los datos de diagnóstico, es importante determinar tanto las fortalezas como los déficits de los estudiantes. Esta información permitirá al educador saber exactamente qué conceptos abordar para la instrucción durante la intervención.

Los estudiantes 1, 2, 10 y 5 fueron seleccionados para una evaluación diagnóstica basada en su punto de referencia, datos históricos y una sonda ORF; ambos estudiantes que obtuvieron un puntaje levemente por debajo del punto de referencia o significativamente por debajo del punto de referencia fueron seleccionados para una evaluación diagnóstica. Siempre que la capacidad lo permita, se deberán recopilar datos completos sobre los estudiantes cuyo rendimiento esté por debajo del nivel de referencia. En la Tabla 33 se presentan los resultados del diagnóstico para cada uno de los estudiantes evaluados.

Tabla 33: Datos de diagnóstico de los estudiantes

	Estudiante 1	Estudiante 2	Estudiante 10	Estudiante 5
Carta total Nombres y Sonidos	74/83	80/83	70/83	81/83
Vocales cortas en palabras CVC	13/15	15/15	15/12	13/15
Combinaciones de consonantes con vocales cortas	13/15	15/15	15/10	13/15
Vocales cortas, Dígrafos y -tch Trígrafo	15/10	14/15	5/15	15/12

	Estudiante 1	Estudiante 2	Estudiante 10	Estudiante 5
Vocales controladas por R	8/15	15/15		15/11
Vocal larga Ortografía		15/15		15/11
Vocales variantes		15/12		15/10
Baja frecuencia Vocal y Consonante Ortografía		15/12		15/12
Palabras multi silábicas		24/10		19/24

Detente y piensa	¿Qué nos dicen los datos de diagnóstico sobre las habilidades de reconocimiento de palabras de cada estudiante?
	Los estudiantes 1, 2 y 10 tuvieron un desempeño por debajo del punto de referencia en la evaluación comparativa; sin embargo, al observar los datos de diagnóstico de reconocimiento de palabras, verá que tanto los estudiantes 1 como 10 tienen dificultades significativas en la lectura a nivel de palabras, mientras que el estudiante 2 parece tener más dificultades con conceptos fonéticos más avanzados y el estudiante 5 parece tener algunas lagunas fundamentales, como sonidos de vocales cortas, que podrían estar afectando su capacidad para leer palabras con conceptos fonéticos más avanzados, incluidas palabras multi silábicas. El uso de la información de la evaluación de reconocimiento de palabras de diagnóstico (Tabla 33) permite a los educadores e intervencionistas identificar dónde necesitan comenzar la instrucción con sus estudiantes. Si los estudiantes no conocen correspondencias específicas entre sonidos y símbolos, entonces la instrucción debe comenzar allí con la lectura y la ortografía de palabras.

Escuela secundaria

El protocolo de evaluación para estudiantes de 9.º a 12.º grado parece similar; sin embargo, si no existe una evaluación de referencia para los estudiantes de la escuela secundaria, los educadores querrán comenzar administrando una evaluación de fluidez con materiales de clase de nivel de grado, como Graded Passages. Identificar si los estudiantes pueden leer y comprender textos de nivel de grado. Si un estudiante tiene un rendimiento por debajo del rango objetivo, que normalmente es alrededor de 150 a 160 palabras por minuto, entonces los educadores administrarían evaluaciones de diagnóstico a esos

estudiantes para identificar sus necesidades de instrucción.^{257 258} Las investigaciones indican que los estudiantes de nivel secundario cuyo rendimiento es sustancialmente inferior al del grado probablemente no alcancen los estándares del nivel de grado a menos que reciban una intervención muy intensiva.²⁵⁹

Detente y piensa	¿Dónde debe comenzar la instrucción para los estudiantes 1, 2, 10 y 5?
	Una vez que se completen las evaluaciones de diagnóstico de los estudiantes que tienen un rendimiento por debajo del punto de referencia, agrupe a los estudiantes en función de sus habilidades para la intervención. Por ejemplo, los estudiantes Los estudiantes 1 y 10 podrían agruparse en función de su necesidad de apoyo intenso en el reconocimiento de palabras, comenzando con los sonidos de las letras y las palabras cvc, mientras que los estudiantes 2 y 5 podrían agruparse para trabajar en conceptos fonéticos más avanzados.

Intervención

Para estudiantes con dificultades de reconocimiento de palabras en los grados 3.º a 12.º, esta plantilla de plan de lección Se puede utilizar para guiar la instrucción. Para los educadores o intervencionistas que trabajan con estudiantes mayores, identificar déficits de habilidades específicas es imperativo. Si un estudiante de quinto grado todavía tiene dificultades con las correspondencias entre sonidos y símbolos o con la lectura a nivel de palabras, la intervención debe estar dirigida con precisión a abordar esas brechas. Al mismo tiempo, es vital adaptar la instrucción a cada niño en su totalidad, teniendo en cuenta sus intereses, motivaciones y preferencias personales. Para los estudiantes mayores, los educadores deben incorporar trabajo con palabras multi silábicas, textos específicos de contenido y elementos socioemocionales en la instrucción, considerando también adaptaciones que les permitan funcionar eficazmente en clases de educación general.

Los estudiantes mayores a menudo necesitan intervenciones más intensivas para progresar. Así como un estudiante de tercer grado puede tener dificultades para leer y deletrear palabras CVC, los estudiantes de escuela secundaria y preparatoria pueden enfrentar desafíos similares.

Independientemente del nivel de grado o las competencias esperadas, los educadores deben identificar y abordar los déficits fundamentales para cerrar la brecha de aprendizaje.

Independientemente del nivel educativo o de las competencias esperadas, los educadores deben identificar y abordar los déficits fundamentales para cerrar la brecha de aprendizaje.

Habilidades fundamentales

Si bien las habilidades fundamentales, como el conocimiento de las letras y los sonidos, y la decodificación y codificación básicas, normalmente se enseñan en los primeros años de la escuela primaria, estas habilidades aún deben abordarse con estudiantes mayores, incluidos aquellos en los grados secundarios que tienen lagunas en su comprensión y aplicación.²¹² En primer lugar, basándose en los datos de la evaluación, quienes proporcionen la intervención deberán enseñar explícitamente las

²⁵⁷ Hasbrouck, 2024, Is She on Level?

²⁵⁸ Rasinski, et. al., 2022, Oral Reading Fluency of College Graduates

²⁵⁹ Honig, Diamond, & Gutlohn, 2013, Teaching Reading Sourcebook

²⁶⁰ Toste, et al., 2023, The Next Generation of Quality Indicators

correspondencias entre letras y sonidos.²¹³ Esto incluye revisión de letras y sonidos, práctica de combinaciones, lectura y escritura de palabras, introducción de un nuevo concepto y lectura de un texto conectado.²¹⁴ Además, la instrucción de ortografía debe estar incorporada a toda la lección de intervención. Al enseñar las correspondencias entre sonido y letra, haga que los estudiantes participen activamente codificando o deletreando palabras que utilicen las relaciones específicas entre sonido y letra que se están enseñando explícitamente. Esta práctica puede abarcar tanto palabras monosilábicas como multi silábicas, reforzando la comprensión y la retención de los estudiantes.²¹⁵

Lectura de palabras multi silábicas

Las palabras multi silábicas pueden resultar intimidantes. Es esencial que los maestros ofrezcan intervenciones específicas en la lectura de palabras multi silábicas, ya que los estudiantes se encuentran con más de 200.000 palabras multi silábicas, muchas de las cuales son clave para comprender el significado del texto.²¹⁶ Enseñar a los estudiantes una rutina sistemática para decodificar estas palabras. A través del aprendizaje de afijos, los estudiantes pueden dividir palabras complejas en segmentos manejables.

Desarrollo de la fluidez

Mejorar la fluidez lectora es un componente clave para convertirse en un lector hábil.²¹⁷ El educador debe incorporar actividades que fomenten la fluidez en las lecciones de intervención de lectura. Esto puede incluir lecturas repetidas del mismo texto o teatro del lector.²¹⁸ Estos ejercicios ayudarán a los estudiantes a leer de forma más fluida, expresiva y con mayor comprensión. Además, la precisión y la automaticidad de la lectura son esenciales para desarrollar lectores fluidos. Dedique suficiente tiempo a actividades que permitan a los estudiantes practicar la lectura. Utilice una amplia variedad de ejercicios atractivos, como la lectura en pareja, la eco lectura, lectura coral, o lectura asistida con relleno. Esto aumentará su precisión, automaticidad y confianza. Además, los maestros deben seleccionar textos que se alineen con los temas que los estudiantes están explorando en sus clases de área de contenido siempre que sea posible.

Prácticas de desarrollo de la comprensión

Integrar prácticas de desarrollo de la comprensión para que los estudiantes puedan comprender el texto de manera eficaz. Enfatizar la importancia del vocabulario a través de instrucción explícita y enseñanza de morfología, conocimientos previos, hacer y responder preguntas y monitorear la comprensión mientras los estudiantes leen.²¹⁹

Escribiendo

La expresión escrita es una tarea compleja con la que los estudiantes a menudo tienen dificultades. Al planificar la instrucción de escritura, esta debe adaptarse a las etapas de desarrollo y las necesidades

²⁶¹ National Center for Education Evaluation, 2022, Providing Reading Interventions

²⁶² Toste, et al., 2023, The Next Generation of Quality Indicators

²⁶³ National Center for Education Evaluation, 2022, Providing Reading Interventions

²⁶⁴ Toste, et al., 2023, The Next Generation of Quality Indicators

²⁶⁵ National Reading Panel, Teaching Children to Read

²⁶⁶ Mastrothanasis, et. al., 2023, A Systematic Review and Meta-analysis of Readers' Theatre

²⁶⁷ Swanson, et. al., 2017, Enhancing Adolescents' Comprehension

específicas de los estudiantes.²²⁰ En algunos casos, incluso a medida que los estudiantes crecen, es posible que necesiten centrarse en habilidades fundamentales como la transcripción, la ortografía, la construcción de oraciones o la formación de párrafos. Asegúrese de que las lecciones sean estructuradas e interactivas, y que requieran que los estudiantes escriban a diario.²⁶⁹ La instrucción también puede centrarse en organizar ideas, usar evidencia y perfeccionar la voz a medida que los estudiantes adquieren más confianza en las habilidades fundamentales.

¿Y ahora qué?

Si bien se espera que los distritos tengan un programa de intervención establecido y basado en investigaciones, también existen varias prácticas basadas en evidencia que pueden usarse como complemento a lo que ya existe. A continuación, se enumeran ejemplos de estrategias de instrucción que se pueden incorporar a la intervención para garantizar que los estudiantes tengan oportunidades de práctica significativas, ayudándolos a pasar de la fase de adquisición del aprendizaje a la fase de generalización.

Tabla 34: 3-12 Consejos de enseñanza para estudiantes que tienen dificultades con el reconocimiento de palabras

Estrategia instructiva	Apoyo específico en:	Imprimible + Video explicativo
Ejercicios visuales	Reconocimiento de palabras - Correspondencia sonido-símbolo - Fónica - Fluidez entre letras y sonidos	Imprimible Video explicativo
Cajas Elkonin	Reconocimiento de palabras Conciencia fonológica Escribiendo - Conciencia fonémica - Descodificación - Codificación - Escritura	Imprimible Video explicativo
Procedimiento de dictado de ortografía	Reconocimiento de palabras Conciencia fonológica Escribiendo - Conciencia fonémica - Descodificación - Codificación - Escritura	Imprimible Video explicativo

²⁶⁸ Gillespie, Rouse & Gomez, 2022, Writing Interventions for Students with Learning Disabilities

²⁶⁹ Graham & Harris, 2018, Evidence-Based Writing Practices

Estrategia instructiva	Apoyo específico en:	Imprimible + Video explicativo
Ejercicios auditivos	Reconocimiento de palabras Conciencia fonológica Escribiendo • Correspondencia sonido-símbolo • Fónica • Codificación	Imprimible Video explicativo
Encadenamiento de palabras	Reconocimiento de palabras Conciencia fonológica Escribiendo • Conciencia fonémica • Conocimiento de las letras • Fónica • Codificación	Imprimible Video explicativo
Procedimiento de dictado de ortografía	Conciencia fonológica Reconocimiento de palabras Escribiendo • Conciencia fonémica • Descodificación • Codificación • Escritura • Escribiendo	Imprimible Video explicativo
Generador de gráficos de reconocimiento rápido de palabras	Reconocimiento de palabras Fluidez • Conocimiento de las letras • Fónica	Imprimible Video explicativo
Procedimiento de decodificación de palabras multi silábicas	Reconocimiento de palabras • Conocimiento de las letras	Imprimible Video explicativo
Portada-Copia-Comparar	Reconocimiento de palabras • Descodificación • Codificación • Palabras irregulares	Imprimible Video explicativo
Lectura repetida	Fluidez • Exactitud • Automaticidad • Prosodia	Imprimible Video explicativo

Estrategia instructiva	Apoyo específico en:	Imprimible + Video explicativo
Construcción de morfemas	Vocabulario de reconocimiento de palabras Morfología	Imprimible Video explicativo

Nota : Hay varios recursos adicionales que se pueden utilizar para encontrar prácticas basadas en evidencia, incluidos, entre otros, Reading Rockets, Reading Universe, AdLit y Florida Center for Reading Research.

Detente y piensa	¿Qué tipo de seguimiento del progreso se debe realizar a cada uno de los estudiantes?
	Los estudiantes 1 y 10 deberán ser evaluados utilizando una evaluación de nivel de encuesta para determinar el <u>nivel de instrucción</u> del texto en el que el estudiante tiene dificultades, pero en el que puede progresar cuando se le proporciona instrucción suficiente.²²¹ Por ejemplo, la evaluación de nivel de encuesta del estudiante 10 identificó que el texto en el nivel de instrucción de segundo grado era desafiante pero aún podía usarse para lograr avances. Esto se identificó al iniciar las evaluaciones ORF en el nivel de grado y retroceder un grado a la vez hasta alcanzar el nivel de instrucción. Esto generalmente se determina por la proporción de palabras leídas correctamente.²²² El programa utilizado para la evaluación de la fluidez de lectura oral (ORF) puede proporcionar orientación sobre el porcentaje apropiado de palabras leídas correctamente. De lo contrario, el texto del nivel de grado más alto en el que el estudiante demuestra una precisión de aproximadamente el 91-97% generalmente se considera su nivel de instrucción. Esto significa que es probable que el estudiante no cometa más de un error por cada diez palabras. Mantener este nivel de precisión sirve como rango ideal para fomentar el crecimiento de la lectura.²²³

Monitoreo del progreso

Para cualquier estudiante que reciba intervención, se debe monitorear el progreso instructivo para garantizar que la instrucción esté teniendo un impacto positivo. Por lo general, se deben recopilar entre 7 y 10 puntos de datos para determinar si una intervención está funcionando o no. Al implementar el seguimiento del progreso, es esencial utilizar una Medida Basada en el Currículo (CBM). El uso de un CBM es crucial debido a su eficiencia, alineación con el nivel de grado y/o currículo de instrucción según corresponda, y utilidad general en el monitoreo efectivo del progreso. Tanto los maestros de educación general como los de educación especial pueden y deben utilizar los datos del CBM para evaluar la eficacia de la instrucción de intervención. Al analizar periódicamente estos datos, el educador que proporciona la intervención puede determinar si es necesario ajustar la instrucción y de qué manera. Los CBM monitorean la efectividad de una intervención evaluando consistentemente las mismas habilidades a lo largo del tiempo, lo que permite a los educadores observar tendencias en el aprendizaje de los estudiantes y realizar los ajustes instructivos necesarios.

²⁷⁰ Shapiro & Clemens, 2023, Academic Skills Problems

²⁷¹ Shapiro & Clemens, 2023, Academic Skills Problems

²⁷² Shapiro & Clemens, 2023, Academic Skills Problems

Para los estudiantes mayores con déficits de reconocimiento de palabras, como dislexia, se debe utilizar ORF (fluidez de lectura oral) u OPR (lectura de pasajes orales) como herramienta de seguimiento del progreso. ORF u OPR pueden servir como un indicador para evaluar habilidades de lectura clave, incluida la capacidad de decodificar a nivel de palabra.²²⁴ Al monitorear el progreso, el educador puede necesitar evaluar niveles anteriores de materiales ORF para determinar el punto de partida ideal para el monitoreo. Esto normalmente se hace a través del proceso de Evaluación a Nivel de Encuesta (SLA). Los estudiantes mayores que carecen de habilidades fundamentales requerirán instrucción específica en esas áreas, junto con un seguimiento del progreso utilizando materiales que estén por debajo de su nivel de grado actual.

Cuando se monitorea el progreso de los estudiantes con material demasiado desafiante, su crecimiento puede no ser evidente inmediatamente, lo que lleva a la creencia errónea de que la intervención es ineficaz. En el caso de los estudiantes mayores con déficits de reconocimiento de palabras, el uso de materiales propios del grado para monitorear el progreso a menudo no logra captar las mejoras porque la evaluación no es lo suficientemente sensible para reflejar las ganancias en las habilidades fundamentales. Esta brecha entre lo que se enseña y lo que se mide resalta la importancia de utilizar la evaluación a nivel de encuesta para identificar el nivel apropiado de monitoreo del progreso. El educador que proporciona la intervención debe analizar los datos de seguimiento del progreso del estudiante para determinar si el estudiante está logrando un progreso adecuado con regularidad. Para estudiantes que reciben formación intensiva intervención: el seguimiento del progreso debe realizarse una vez por semana para poder tomar decisiones informadas sobre si la intervención está funcionando o necesita intensificarse. Por ejemplo, en la Tabla 35, hay 10 puntos de datos a lo largo de un período de 10 semanas.

Una *línea de meta* proporciona un objetivo visual para el ritmo de progreso que el estudiante debe lograr para alcanzar la meta a tiempo. La línea de meta se traza desde el nivel de habilidad actual o inicial del estudiante (que a menudo es la puntuación de evaluación de referencia más reciente) hasta el objetivo. Los puntajes de seguimiento del progreso se pueden luego representar gráficamente a lo largo del tiempo y examinar para determinar si el estudiante está haciendo un progreso adecuado en comparación con el objetivo.

Tabla 35: Seguimiento del progreso del ORF—Datos de seguimiento del progreso de la fluidez de la lectura oral

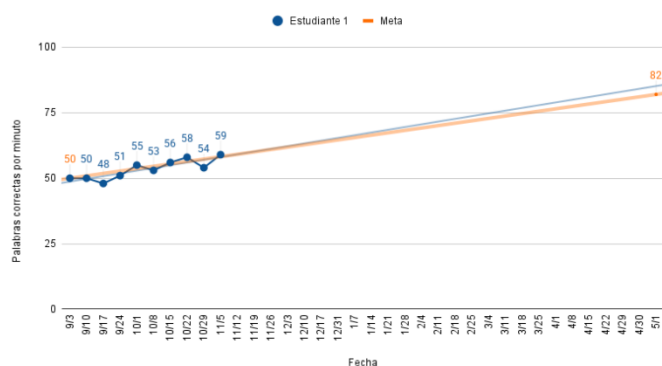
	Estudiante 1 Nivel de instrucción de 3er grado	Estudiante 10 Nivel de instrucción de segundo grado
3 de septiembre	50	12
10 de septiembre	50	12
17 de septiembre	48	10

²⁷³ Hosp, Hosp, & Howell, 2016, The ABCs of CBM

	Estudiante 1 Nivel de instrucción de 3er grado	Estudiante 10 Nivel de instrucción de segundo grado
24 de septiembre	51	10
1 de octubre	55	11
8 de octubre	53	9
15 de octubre	56	9
22 de octubre	58	11
29 de octubre	54	10
5 de noviembre	59	10

Figura 21: Progreso del ORF del estudiante

Estudiante 1 / Fluidez en lectura oral SLA, nivel instruccional de 3 grado



Monitoreo e intensificación

Es necesario monitorear el progreso de los estudiantes a medida que reciben la intervención para determinar si la intervención implementada está funcionando. Como se describe en el proceso de toma de decisiones basado en datos, hay varias vías que se pueden tomar para intensificar la intervención. Estas vías incluyen la dosis, la alineación, la atención a la transferencia, la exhaustividad y el comportamiento, entre otras.

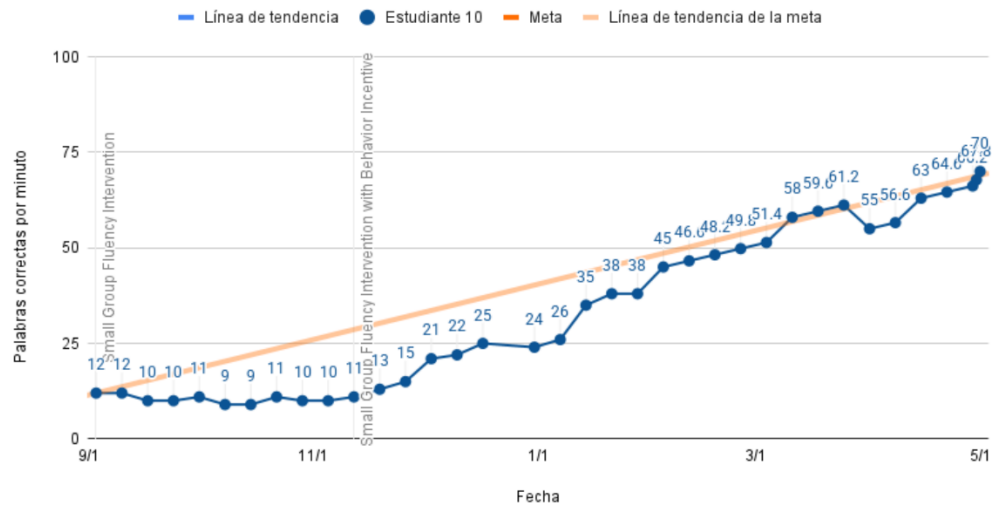
En el estudio de caso proporcionado, el educador que trabaja con el Estudiante 10 señaló que existen varios problemas de comportamiento, incluido el desafío. Para intensificar la intervención, se toma la decisión de proporcionarle al Estudiante 10 un incentivo de conducta. Con base en el Protocolo de Lectura 3-12, la recolección de datos continúa con la intervención intensificada. El educador que proporciona la intervención continúa monitoreando el progreso una vez por semana. En la Tabla 36 se describen otros siete puntos de recopilación de datos.

Tabla 36: Datos del ORF del estudiante 10 con intervención modificada con incentivo de comportamiento

Datos de fluidez de lectura oral del estudiante 10: intervención modificada Nivel de instrucción de segundo grado	Palabras leídas correctamente
12 de noviembre	11
19 de noviembre	13
26 de noviembre	15
3 de diciembre	21
10 de diciembre	22
17 de diciembre	25
7 de enero	24
14 de enero	26

Figura 22: Progreso del ORF del estudiante 10

Estudiante 10 / Fluidez en lectura oral (SLA), nivel instruccional de 2 grado, con intervención



Detente y piensa	¿Está funcionando el ajuste a la intervención?
	Mirando la Figura 22, la intervención intensificada está funcionando. El estudiante 10 está comenzando a progresar y está en camino de alcanzar su objetivo.

Si bien en este escenario basta con intensificar la intervención una vez, no siempre es así. No es raro que los estudiantes pasen por múltiples ciclos de seguimiento del progreso y cambios en su plan para encontrar la combinación que funcione mejor. Las intervenciones deben ser altamente individualizadas y siempre basadas en la investigación. El equipo del estudiante 10 continuará monitoreando regularmente el progreso y adaptando el plan en función de las necesidades del estudiante. Es importante reconocer que cuando se brindan intervenciones a estudiantes mayores, el progreso tiende a ser más lento en comparación con los estudiantes más jóvenes, especialmente cuando la brecha de aprendizaje es significativa. No es raro que los estudiantes mayores requieran cantidades significativas de intervención; por lo tanto, un trimestre o semestre puede no ser suficiente.

Reflexionemos	
	¿Está implementando actualmente cada paso del Protocolo de evaluación de lectura 3-12? ¿Qué áreas cree usted que necesitan más desarrollo en su escuela o distrito?

Más sobre estudiantes de secundaria y preparatoria

Para los estudiantes que tienen dificultades para leer, tanto aquellos con dislexia como aquellos con otros desafíos de lectura, en los grados superiores es vital que tengan habilidades de alfabetización fundamentales. Nunca es demasiado tarde para remediar estas habilidades para que los estudiantes mayores aprendan a leer. Sin embargo, es importante tener en cuenta al niño en su totalidad, sus intereses, sus comprensiones y sus conexiones a la hora de intervenir y remediar. Si bien algunos materiales pueden estar dirigidos a niños de primaria (imágenes, cuentos, etc. para niños menores de 12 años), es importante que los maestros utilicen su criterio para determinar si los materiales son apropiados para la edad. En el Kit de herramientas se pueden encontrar recursos para enseñar habilidades fundamentales a estudiantes mayores.²⁷⁴ Las investigaciones indican que los estudiantes de nivel secundario cuyo rendimiento es sustancialmente inferior al del grado probablemente no alcancen los estándares del nivel de grado a menos que reciban una intervención muy intensiva.

Además, es importante que los estudiantes que tienen dificultades con la lectura reciban una intervención intensiva fuera de las clases del área de contenido, idealmente con un profesional altamente capacitado. La intervención debe brindarse además de la instrucción general de lectura y escritura, no en lugar de ella, a menos que el estudiante tenga un IEP y el equipo haya tomado una determinación diferente para la prestación del servicio. La intervención puede tener lugar durante una sala de estudio o un período flexible o posiblemente durante la instrucción de nivel uno o dos si se utiliza una agrupación flexible.

Los educadores e intervencionistas deben utilizar los datos de la evaluación para planificar la instrucción. Si un estudiante de secundaria tiene un déficit a nivel de palabras, entonces esto constituye una necesidad intensiva; por lo tanto, los grupos de intervención deben ser pequeños, no más grandes que cuatro estudiantes, con el mismo enfoque en términos de desarrollo de habilidades.

Varias escuelas y distritos de los Estados Unidos han logrado un éxito significativo al implementar intervenciones para estudiantes de escuelas secundarias y preparatorias a través de una variedad de enfoques innovadores. A continuación, se muestran algunos ejemplos de modelos innovadores:

- Creación de un curso de alfabetización estructurado en la escuela secundaria para obtener créditos en inglés.
- Capacitar a los maestros de lectura de la escuela secundaria para que brinden intervenciones en toda la clase e intervenciones en grupos pequeños durante un período flexible.
- Escuelas intermedias que ofrecen intervención de lectura intensiva de nivel 3 con un intervencionista de dislexia capacitado, o
- Servicios complementarios proporcionados o contratados por la escuela, como terapia virtual para la dislexia.

Comportamiento(s) del lector

Para los estudiantes con dislexia, la motivación por sí sola no les enseñará a leer. Los estudiantes mayores son expertos en enmascarar las dificultades de lectura. A menudo, uno puede ver a estos estudiantes llevar consigo varios libros de la biblioteca o pueden sentarse tranquilamente y “leer” durante el tiempo de lectura silenciosa. Por otro lado, algunos estudiantes mayores que tienen

²⁷⁴ Honig, Diamond, & Gutlohn, 2013, Teaching Reading Sourcebook

dificultades con la lectura pueden presentar conductas no deseadas por frustración o evasión. Pensemos en los estudiantes que piden ir al baño o bromean y conversan excesivamente con sus compañeros o demuestran conductas generalmente distractoras cuando es hora de leer o escribir. Al brindar intervención y/o rehabilitación a estudiantes mayores, es importante considerar lo siguiente:

Crear confianza y respeto

Los lectores mayores con dificultades han experimentado años de fracaso académico pensando que a estas alturas ya se les habría enseñado a leer. Crear confianza puede parecer tan simple como ofrecer expectativas explícitas de intervención, cumplir con lo que pides y/o dices que harás y simplemente ser honesto y transparente con tus estudiantes. Dedica tiempo a conocer a cada uno de tus estudiantes. Reconozca su comportamiento, pero evite etiquetarlo como “malo”, “perezoso” o “desmotivado”.

Reconocer sus sentimientos y brindar oportunidades para la gestión

Es probable que los lectores mayores con dificultades tengan muchos sentimientos: desconfianza, frustración, tristeza y/o enojo. Es importante validar sus sentimientos y también brindarles oportunidades para hablar sobre sus sentimientos y reforzar su compromiso de ayudarlos. Si los estudiantes se sienten frustrados, permítales beber un poco de agua y enséñeles y practique explícitamente la respiración profunda, contrayendo todos los músculos del cuerpo. Conéctese con otros proveedores de servicios en su edificio, como el trabajador social, el consejero y/o el psicólogo escolar, para colaborar.

Conjunto de objetivos

Trabaje con los estudiantes para establecer objetivos a corto plazo con pasos manejables. De esta manera, los estudiantes son conscientes de sus objetivos y pueden seguir su progreso a lo largo del tiempo. Una vez que experimentan el éxito al alcanzar una meta, sin importar cuán pequeña sea, experimentarán una sensación de logro que puede ayudar a respaldar su autoestima y motivación.

Tabla 37: Lista de verificación para la implementación de una intervención intensiva

Lista de verificación para desarrollar un plan de implementación de intervención intensiva (Adaptado de Instrucción eficaz para estudiantes de secundaria con dificultades de lectura, 2012)
• Identifique quién proporcionará una intervención intensiva (profesor de lectura, maestro de educación especial, otro maestro bien calificado).
• Decidir cuándo, dónde y con qué frecuencia se proporcionará la intervención intensiva.
• Identificar y asegurar un programa o programas explícitos, sistemáticos y basados en evidencia que se utilizarán para brindar intervención.
• Aclarar la relación de la intervención intensiva con la Sección 504 y los servicios de educación especial.

Lista de verificación para desarrollar un plan de implementación de intervención intensiva <i>(Adaptado de Instrucción eficaz para estudiantes de secundaria con dificultades de lectura, 2012)</i>	
•	Establecer un sistema para monitorear el progreso de los estudiantes en intervención intensiva entre dos y cuatro veces al mes para ayudar a guiar la instrucción.
•	Establecer criterios de entrada y salida de la intervención intensiva.
•	Aclarar cómo se pueden utilizar los datos de evaluación para planificar la instrucción específica y realizar adaptaciones para garantizar que los estudiantes cumplan con los puntos de referencia y/o objetivos del nivel de grado.
•	Establecer un espacio y un lugar para la resolución de problemas y la toma de decisiones relacionadas con la intervención intensiva.
•	Proporcionar tiempo para la colaboración entre los maestros de intervención.
•	Asegúrese de que los maestros de intervención intensiva reciban un desarrollo profesional de calidad que enfatice programas y prácticas basados en evidencia científica en la enseñanza de estudiantes con dificultades de lectura.
•	Brindar apoyo continuo a los maestros de intervención intensiva.

Servicios de transición para estudiantes con dislexia con IEP y 504

Si un estudiante con dislexia recibe servicios a través de un IEP en la escuela secundaria, entonces la escuela debe desarrollar y evaluar anualmente un plan formal escrito para la transición de la escuela secundaria a la siguiente fase de su vida. El plan de transición se centra en las habilidades que prepararán al estudiante para la vida después de la escuela secundaria, teniendo en cuenta los objetivos postsecundarios individuales del estudiante, como el empleo, la educación postsecundaria, el servicio militar, etc., y debe incluirse en el primer IEP vigente a la edad de 14 años y medio en Illinois, o antes si el equipo del IEP lo determina apropiado.²⁷⁵ Un coordinador de pruebas o un administrador de casos debe solicitar y obtener adaptaciones adecuadas (si es necesario) para cualquier prueba de alto riesgo que se realice mientras el estudiante todavía está en la escuela secundaria. Se necesitará documentación que incluya una descripción de la discapacidad del estudiante, sus habilidades de lectura y escritura y las adaptaciones utilizadas por el estudiante.

Si una persona planea mudarse a un entorno educativo postsecundario, es posible que pueda acceder a algunas adaptaciones a través del programa de servicios para discapacitados de la institución. Aunque su IEP o plan 504 no sigue al estudiante en la nueva institución, estos planes se pueden usar para documentar la discapacidad y la necesidad de servicios y para analizar qué adaptaciones pueden ser adecuadas en un entorno de educación superior. No todas las adaptaciones proporcionadas en la escuela secundaria pueden ser adecuadas para la educación postsecundaria, y estas instituciones solo

²⁷⁵ 105 ILCS 5/14-8.03(a-5)

están obligadas a proporcionar los servicios que se consideran necesarios para garantizar que el estudiante no sea discriminado en función de su discapacidad. Además, se deben tener en cuenta consideraciones para garantizar que las adaptaciones no comprometan la calidad general y el rigor del programa de educación postsecundaria. Los educadores secundarios pueden apoyar a los estudiantes y a las familias en estas transiciones facilitando un contacto inicial con esa institución o proporcionando a las familias la información de contacto y algunos pasos simples para iniciar el proceso.

Los administradores, educadores y profesionales de servicios deben preparar a estos estudiantes para que defiendan sus propios intereses y se comuniquen directamente con los servicios para discapacitados u otras agencias relacionadas, como Departamento de Servicios de Rehabilitación. Es importante que los estudiantes comprendan sus habilidades y desafíos de lectura y escritura para que puedan trabajar con profesionales de la escuela para determinar las adaptaciones adecuadas. Específicamente en la educación superior, este proceso debe ser iniciado por el individuo que busca servicios y deben estar dispuestos a comunicarse regularmente con los proveedores de servicios para discapacitados y a acercarse a ellos para asegurarse de que se satisfagan sus necesidades.

Además, es importante informar a los estudiantes y a las familias que después de la escuela secundaria, las personas no están obligadas a revelar que tienen una discapacidad o que recibieron servicios bajo un IEP o un plan 504. Es esencial informarles que el distrito no comunicará esta información a las instituciones postsecundarias ni a los empleadores, pero también lo es reconocer que puede ser beneficioso que el individuo divulgue esta información para que la institución o el lugar de trabajo puedan comprenderlo y apoyarlo mejor.

Puente a la práctica

El capítulo 7 actúa como una guía para la transición de la evaluación a la intervención específica para estudiantes en riesgo de dislexia u otras discapacidades de lectura. Es importante que las escuelas de todos los entornos consideren implementar las prácticas descritas en este capítulo. Utilice uno de los siguientes libros de trabajo como recurso para guiar a su propio distrito a través del proceso de pasar de la evaluación a la intervención.

Evaluación para la intervención: K - 2

Evaluación a la intervención: 3 - 12

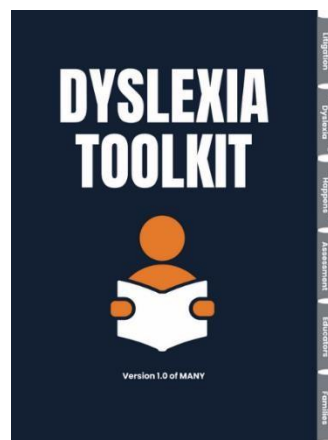
[Haga clic para ver ejemplos de libros de trabajo](#)

Exploración ampliada: recursos vinculados

- **Explorar:** El sitio web [Reading Universe](#) para obtener ejemplos y materiales para el salón.
- **Escuche:** El podcast [Melissa and Lori Love Literacy](#) para escuchar a expertos que traducen la investigación a la práctica.
- **Leer:** [Las Diez Máximas de Reid Lyon](#) para saber qué dicen las in vestigaciones sobre cómo los niños aprenden a leer.

Preguntas para discusión

1. ¿Cuáles son las etapas de la jerarquía instruccional y cómo guían la progresión de la instrucción en alfabetización para estudiantes con dislexia?
2. ¿Cuáles son las diferencias claves entre la evaluación de los estudiantes de K-2do grado y los de 3er^a 12do grado? ¿Por qué son significativas estas diferencias?
3. ¿Cómo pueden los educadores, administradores y profesionales de servicios relacionados colaborar eficazmente para implementar intervenciones de dislexia, y qué papel desempeña cada parte interesada para garantizar resultados exitosos?



Pensando en el futuro

La información que se encuentra en esta guía tiene como objetivo mejorar el conocimiento de educadores, líderes escolares, familias, cuidadores y estudiantes sobre la dislexia; sin embargo, es importante comprender que la información sobre la dislexia está en constante evolución. Como sociedad, estamos en un estado continuo de aprendizaje y crecimiento, y nuestra comprensión de la dislexia, como muchas áreas de la educación, también seguirá creciendo. En la última década, los avances en la ciencia y la educación nos han proporcionado nuevos conocimientos sobre la dislexia. Dentro de una década sabremos aún más y, con cada nuevo descubrimiento, podremos ofrecer un mejor apoyo a los estudiantes con dislexia.

Este manual pretende ser un documento vivo que se revisará periódicamente a medida que surjan nuevas investigaciones, mejores prácticas y legislación. Se actualizará periódicamente para garantizar que siga siendo un recurso útil y preciso para todos los que interactúan con estudiantes con dislexia.

Al mantenernos informados de las últimas investigaciones, podemos reducir la incertidumbre en torno a la dislexia y brindar un mejor apoyo a quienes la padecen. Nuestro objetivo es capacitar a educadores, familias y estudiantes con el conocimiento y las herramientas que necesitan. Juntos, podemos hacer una diferencia significativa en las vidas de las personas con dislexia, garantizando que tengan la oportunidad de tener éxito académicamente y más allá.

Puente a la práctica: escenarios con respuestas

Capítulo 1: Antecedentes

Escenario: Un nuevo estudiante acaba de transferirse a la escuela donde usted trabaja y fue incluido en su clase. Desde el primer día, se puede decir que es una trabajadora excepcional, pero también se nota que ha estado luchando por mantenerse al día con el resto de la clase, especialmente en lectura. Cuando la visitas, te dice que tiene dislexia. Miras su expediente y no ves nada documentado sobre un diagnóstico de dislexia, así que llamas a sus padres para intentar averiguar qué está pasando. Te dicen que sí tiene diagnóstico de dislexia y que tienen papeles. A la mañana siguiente, llevan la documentación a la escuela y preguntan si hay algo que se pueda hacer para ayudar a su hija. ¿Cuál es tu respuesta?

Posible respuesta: En esta situación, debe explicarles a los padres que, dado que la dislexia puede considerarse una discapacidad de aprendizaje específica según los criterios de discapacidad federales y estatales de la escuela, y dado que los distritos deben buscar/identificar a los niños y adolescentes que puedan tener discapacidades, hay varias cosas que se pueden hacer por su hija. La escuela debe considerar cuidadosamente si este niño con dislexia cumple o no con los criterios para recibir servicios de educación especial al iniciar el proceso de evaluación; este proceso puede ser solicitado por la familia o por profesionales de la escuela. Una vez completada la evaluación, un equipo debe reunirse para discutir los datos recopilados de la evaluación para determinar si el estudiante califica para un IEP bajo la categoría de Discapacidad Específica de Aprendizaje. Incluso si el estudiante no califica para un IEP, sus desafíos de lectura resultan en “un impedimento físico o mental que la limita sustancialmente”, por lo que se debe implementar un Plan 504 para garantizar que se le brinden las adaptaciones razonables que necesita. Además de los posibles servicios del IEP y 504, el estudiante también debe tener acceso a servicios escalonados dentro del entorno del salón para garantizar que se satisfagan sus necesidades.

Capítulo 2: Comprensión de la dislexia

Escenario: Una compañera de trabajo acude a usted molesta porque está estresada por su hijo adolescente. Ha tenido dificultades en la escuela durante años con la cantidad de tiempo que tiene que dedicar a las tareas de lectura, la ortografía y la lectura en voz alta, entre otras cosas. Ella siempre pensó que él simplemente era perezoso y no disfrutaba de la lectura, pero luego, por recomendación del equipo de resolución de problemas de la escuela, lo hizo evaluar para determinar la necesidad de servicios de educación especial. El psicólogo escolar realizó una evaluación exhaustiva y los datos mostraron que su hijo exhibe características consistentes con la dislexia. Ella comparte con usted que tiene miedo de lo que le pasará a su hijo en el futuro porque le han dicho muchas cosas sobre la dislexia. Cuando le pides más información, te dice que ha escuchado que solo las personas con baja inteligencia tienen dislexia, que es una condición súper rara y que nunca tendrá éxito en la vida porque no sabe leer. ¿Cómo puedes ayudarla?

Posible respuesta: Tenga en cuenta que el compañero de trabajo con el que está hablando no está necesariamente molesto porque su hijo muestra signos de dislexia, sino más bien por cómo esto afectará su futuro. Lo mejor que podemos hacer es ser honesto con ella y ayudarla a distinguir los hechos de la ficción. Explíquele que la dislexia es bastante común. Comparta también con ella que, aunque su hijo ha estado luchando durante años, todavía existen apoyos que se pueden implementar, incluso cuando es adolescente, para ayudarlo a lidiar con su dislexia y lograr el éxito académico; la dislexia no tiene nada que ver con la inteligencia y viceversa. También puedes hablar con ella sobre cuántas personas han logrado tener éxito en la vida a pesar de su diagnóstico de dislexia, e incluso señalar que, aunque su hijo lucha, ha llegado hasta aquí y nunca se ha rendido. Además, sería beneficioso discutir formas en las que ella puede ayudar a su hijo a defenderse por sí mismo. Como su hijo ya es un adolescente, pronto entrará al “mundo real” y su dislexia es algo con lo que tendrá que vivir todos los días. Al ayudarlo a comprender su dislexia y a defenderse por sí mismo, su compañero de trabajo lo guiará hacia una vida más autosuficiente.

Capítulo 3: Cómo se produce la lectura

Escenario: Ha habido un debate reciente en una reunión del equipo de resolución de problemas en la que usted participa con respecto al área de déficit de lectura de un estudiante de secundaria. La mayoría del equipo piensa que el estudiante tiene un déficit en la decodificación de textos porque pasa tanto tiempo intentando leer palabras individuales que cuando termina un pasaje, ha olvidado lo que acaba de leer. Además, cuando el estudiante lee en voz alta, hay una aparente desconexión entre lo que el estudiante dice y las palabras reales en la página. Una persona del equipo cree que es solo un problema de comprensión lectora porque «el estudiante ya debería haber aprendido a leer; está en secundaria». ¿Cómo puedes ayudar al equipo a resolver este desacuerdo?

Posible respuesta: En esta situación, es importante reconocer que es probable que exista un déficit en ambos. Basándonos en la visión simple de la lectura, la comprensión lectora es producto de la decodificación del texto y la comprensión del lenguaje. En este caso, el estudiante tiene capacidades de decodificación muy bajas, lo que inevitablemente afectará directamente su comprensión. Piénselo matemáticamente. Idealmente, nos gustaría que los estudiantes operen con un 10 sobre 10 tanto en decodificación como en comprensión del lenguaje, pero si la decodificación de un estudiante es solo de 1 sobre 10, entonces, incluso con una puntuación de 10 sobre 10 en comprensión del lenguaje, la comprensión lectora del estudiante es solo de 10 sobre 100. Además, es importante examinar las numerosas habilidades que contribuyen tanto al reconocimiento de palabras como a la comprensión del lenguaje, como lo ilustra la cuerda de Scarborough. Dado que el estudiante tiene un déficit primario en el reconocimiento de palabras, esto significa que probablemente necesitará apoyo en la conciencia fonológica, el reconocimiento de palabras y el reconocimiento visual. Además, como este estudiante no ha podido acceder al texto, esto conduce a una experiencia de lectura general reducida, lo que genera consecuencias secundarias en la comprensión lectora. El estudiante también necesitará apoyo estructurado en la comprensión del lenguaje. También es importante asegurarse de que todos se den cuenta de que los déficits de lectura pueden ocurrir en cualquier grado y que es importante no dar por sentado las habilidades de nadie.

Capítulo 4: Para cuidadores: Apoyo a niños y adolescentes con dislexia

Escenario: Cuando su hijo estaba en primer grado, la escuela se comunicó con usted porque le preocupaba que su hijo estuviera demostrando características de dislexia. Al principio estabas nervioso, pero trabajaste con ellos para seguir los pasos de la resolución de problemas y te informaste lo más posible sobre el trastorno del aprendizaje. El equipo acordó implementar intervenciones y dar tiempo adicional para instrucción directa; incluso intensificaron las intervenciones cuando no funcionaban, pero nada parecía funcionar. Finalmente, después de implementar las intervenciones y recopilarse los datos, su hijo fue evaluado para recibir servicios de educación especial y se encontró que era elegible bajo la categoría de Discapacidad Específica de Aprendizaje en lectura básica y comprensión de lectura. A su hijo se le proporcionó instrucción especializada en lectura y las cosas realmente parecían ir bien. Avance rápido hasta el quinto grado. Usted ha notado últimamente que su hijo ha estado teniendo dificultades con sus amigos y con su autoestima; dice que se siente tonto y que ya no quiere ir a la escuela. ¿Cómo puedes ayudarlos?

Posible respuesta: Lamentablemente, es normal que los niños y adolescentes a quienes se les diagnostica dislexia enfrenten problemas de salud mental y recurran a sus padres y cuidadores en busca de orientación. Recibir información sobre la dislexia ya le ha dado una ventaja en esta situación, así que úselo a su favor y hable con su hijo sobre su dislexia. Explícales qué es y que no hicieron nada malo, simplemente su cerebro funciona diferente. Además, ayude a su hijo a encontrar sus fortalezas y a celebrar sus éxitos. Ayudar a un niño a comprender sus necesidades y encontrar su propia voz desde temprano lo ayudará a tomar control de sus desafíos y a manejarlos de manera más efectiva hasta bien entrada su edad adulta. Por último, no dude en ponerse en contacto con la escuela de su hijo; a menudo tienen ideas y pueden brindar orientación sobre cómo ayudar a su hijo. Estas situaciones son difíciles y la dislexia puede afectar a su hijo, pero si usted puede ser su fuente de apoyo e información, le irá mejor.

Capítulo 5: Identificación y sistemas de prestación de servicios basados en la escuela para

Estudiantes con dislexia

Escenario: Durante las primeras semanas de clases, usted les da a todos los estudiantes de su salón de primer grado una evaluación universal para determinar si hay estudiantes que tengan brechas en el rendimiento. Al observar los resultados, se observa que la mayoría de los estudiantes están exactamente donde se espera que estén, pero hay 3 estudiantes que tienen un rendimiento por debajo del punto de referencia en una o más áreas. Analizas más a fondo los resultados y notas que un estudiante en particular muestra déficits en la fluidez de lectura de no palabras, en el procesamiento fonológico y en la ortografía. ¿Puede usted concluir lógicamente que este estudiante tiene dislexia?

Posible respuesta: No. Una evaluación no es suficiente para determinar si un estudiante tiene dislexia o no. En esta situación, se deben recopilar más datos sobre el estudiante mediante evaluaciones adicionales. Si el estudiante está realmente por detrás de donde debería estar, la intervención temprana es clave. Deben pasar por un sistema de apoyo escalonado para determinar el nivel de servicios necesarios para que tengan éxito en el salón. En última instancia, en función de los datos y de la respuesta del estudiante a la intervención, es posible que necesite una variedad de apoyos, desde tiempo de instrucción adicional hasta adaptaciones continuas en los servicios de educación especial. En cada caso de brindar apoyo adicional a los estudiantes, es importante garantizar que las intervenciones sean individualizadas para abordar las necesidades de los estudiantes y que se realice un seguimiento regular del progreso para orientar las decisiones educativas futuras.

Capítulo 6: Para educadores, administradores y otro personal escolar Apoyo a estudiantes con dislexia: resultados de la investigación

Escenario: Como profesor de 4º grado, usted ha observado que varios estudiantes tienen dificultades en clase. Al revisar sus puntajes de referencia de la evaluación de principios de año, descubrió que se ubicaron entre el percentil 10 y 20 a nivel nacional. Reconociendo la necesidad de una evaluación más profunda, usted realizó evaluaciones de diagnóstico con estos estudiantes. Los resultados revelaron un problema común: todos tienen déficits en el reconocimiento de palabras, que van desde palabras consonante-vocal-consonante (CVC), vocales variantes y palabras multi silábicas. Anteriormente solo ha enseñado a alumnos de 4.º y 5.º grado, por lo que no está seguro de las estrategias de enseñanza que debe utilizar con estos alumnos. Usted comprende que estos estudiantes requieren apoyo específico en esta área; sin embargo, no está seguro de qué pasos tomar a continuación. ¿A qué te dedicas?

Posible respuesta: Es excelente que utilicen datos de evaluación y realicen un seguimiento con evaluaciones de diagnóstico para identificar déficits de habilidades entre los estudiantes con dificultades. Luego de identificar los déficits de habilidades, sería mejor agruparlos según dichos déficits. Por ejemplo, si observa que tres estudiantes tienen déficits en el reconocimiento de palabras con palabras CVC, y otros cinco estudiantes tienen déficits en el reconocimiento de palabras con palabras multi silábicas, entonces puede agruparlos en consecuencia. Una vez que tenga grupos potenciales de estudiantes con los que trabajar, debe proporcionar intervenciones específicas y basadas en evidencia en las áreas deficitarias y continuar recopilando datos. Es probable que varios de los estudiantes respondan al apoyo adicional; sin embargo, si un estudiante no responde, es posible que deba considerar intensificar o individualizar el apoyo que el estudiante está recibiendo.

Capítulo 7: Para educadores, administradores y otro personal escolar Apoyo a estudiantes con dislexia: Implementación en acción

El capítulo 7 actúa como una guía para la transición de la evaluación a la intervención específica para estudiantes en riesgo de dislexia u otras discapacidades de lectura. Es importante que las escuelas de todos los entornos consideren implementar las prácticas descritas en este capítulo. Utilice uno de los siguientes libros de trabajo como recurso para guiar a su propio distrito a través del proceso de pasar de la evaluación a la intervención. [Evaluación para la intervención: K - 2](#)

[Evaluación a la intervención: 3 - 12](#)

Se pueden encontrar ejemplos del libro de trabajo completado con el contenido del Manual de dislexia de IL aquí: [Datos de ejemplo – Evaluación para la intervención: K - 2](#)

[Datos de ejemplo – Evaluación a la intervención: 3 - 12](#)

Referencias

- 2.2 *common myths about dyslexia*. (2020, December 10). Colorado Department of Education.
<https://www.cde.state.co.us/node/43703>
- Adlof, S. M., & Hogan, T. P. (2018). Understanding dyslexia in the context of developmental language disorders. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools, 49*(4), 762–773.
https://doi.org/10.1044/2018_lshss-dyslc-18-0049
- Albers, C. A., & Hall, G. J. (2023). Best practices for universal screening in schools. In *Best Practices in School psychology: Data Based and Collaborative Decision Making* (pp. 91–104). National Association of School Psychologists.
- Alexander, E., Flipse, J., Hirschmann, M., Farris, E., & Odegard, T. (2023). *Understanding dyslexia: A guide for Tennessee families*. Middle Tennessee State University.
https://www.mtsu.edu/dyslexia/documents/publications/UnderstandingDyslexia_AGuideforTennesseeFamilies.pdf
- American Institutes for Research. (2022). *Essential components of MTSS*. Mtss4success.org; Center on Multi-Tiered Systems of Support. <https://mtss4success.org/essential-components>
- Berninger, V. W. (2020). *Understanding dysgraphia*. International Dyslexia Association.
<https://app.box.com/s/ew9gmxm2r63hrnhfshkr>
- Berninger, V. W., Nielsen, K. H., Abbott, R. D., Wijsman, E., & Raskind, W. (2008). Writing problems in developmental dyslexia: Under-recognized and under-treated. *Journal of School Psychology, 46*(1), 1–21. <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2006.11.008>
- Berninger, V. W., Richards, T. L., & Abbott, R. D. (2015). Differential diagnosis of dysgraphia, dyslexia, and OWL LD: Behavioral and neuroimaging evidence. *Reading and Writing, 28*(8), 1119–1153.
<https://doi.org/10.1007/s11145-015-9565-0>
- Berninger, V. W., & Winn, W. (2006). *Implications of advancements in brain research and technology for writing development, writing instruction, and educational evolution*.
- Biancarosa, C., & Snow, C. E. (2006). *Reading next—A vision for action and research in middle and high school literacy: A report to Carnegie Corporation of New York* (2nd ed.). Alliance for Excellent Education.
- Boruch, R., Crane, J., Ellwood, D., Gueron, J., Haskins, R., Hoyt, R., Associates, J., & Kessler, D. (2003). *Identifying and implementing educational practices supported by rigorous evidence: A user friendly guide*. https://ies.ed.gov/ncee/pdf/evidence_based.pdf
- Bowers, P. G., & Wolf, M. (1993). Theoretical links among naming speed, precise timing mechanisms and orthographic skill in dyslexia. *Reading and Writing, 5*(1), 69–85.
<https://doi.org/10.1007/bf01026919>
- Brady, S. (2020). *A 2020 perspective on research findings on alphabetics (phoneme awareness and phonics): Implications for instruction*. <https://fl.dyslexiaida.org/wp-content/uploads/sites/33/2024/05/A-2020-Perspective-on-Research-Findings-on-Alphabetics-Phoneme-Awareness-and-Phonics-Implications-for-Instruction.pdf>
- Brehmer, J., Daniels, P., Edwards, C. E., Proebstle, S., Rink, T. L., Rotarius, N., St. Martin, K., & Sayko, S. (2022). *Michigan dyslexia handbook: A guide to accelerating learner outcomes in literacy*. Michigan Department of Education.
https://www.michigan.gov/mde//media/Project/Websites/mde/Literacy/Lit-in-MI-and-EssentialPractices/MDE_Dyslexia_Handbook.pdf

- Burns, M. K., Pulles, S. M., Maki, K. E., Kanive, R., Hodgson, J., Helman, L. A., McComas, J. J., & Preast, J. L. (2015). Accuracy of student performance while reading leveled books rated at their instructional level by a reading inventory. *Journal of School Psychology, 53*(6), 437–445. <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2015.09.003>
- Cabell, S. Q., Neuman, S. B., & Nicole Patton Terry. (2023). *Handbook on the science of early literacy*. Guilford Publications.
- Capin, P., Hall, C., Stevens, E. A., Steinle, P. K., & Murray, C. S. (2022). Evidence-Based reading instruction for secondary students with reading difficulties within multitiered systems of support. *Teaching Exceptional Children, 004005992210796*. <https://doi.org/10.1177/00400599221079643>
- Cárdenas-Hagan, E. (2018). Cross-Language connections for English learners' literacy development. *Intervention in School and Clinic, 54*(1), 14–21. <https://doi.org/10.1177/1053451218762583>
- Carreker, S., & Birsh, J. R. (2019). *Multisensory teaching of basic language skills activity book*. Paul H. Brookes Publishing Co.
- Castles, A., Rastle, K., & Nation, K. (2018). Ending the reading wars: Reading acquisition from novice to expert. *Psychological Science in the Public Interest, 19*(1), 5–51. <https://doi.org/10.1177/1529100618772271>
- Cavazos, L. O., & Ortiz, A. A. (2020). Incorporating oral language assessment into MTSS/RTI frameworks: The potential of personal narrative assessment. *Bilingual Research Journal, 43*(3), 323–344. <https://doi.org/10.1080/15235882.2020.1826367>
- Child find responsibility, 226.100 (2023). <https://www.ilga.gov/commission/jcar/admincode/023/023002260B01000R.html>
- Chinn, S. J., & Ashcroft, R. E. (2017). *Mathematics for dyslexics and dyscalculics : A teaching handbook*. Wiley Blackwell.
- Crosson, A. C., McKeown, M. G., Lei, P., Zhao, H., Li, X., Patrick, K., Brown, K., & Shen, Y. (2020). Morphological analysis skill and academic vocabulary knowledge are malleable through intervention and may contribute to reading comprehension for multilingual adolescents. *Journal of Research in Reading, 44*(1). <https://doi.org/10.1111/1467-9817.12323>
- Cunningham, A. E. (1990). Explicit versus implicit instruction in phonemic awareness. *Journal of Experimental Child Psychology, 50*(3), 429–444. [https://doi.org/10.1016/0022-0965\(90\)90079-n](https://doi.org/10.1016/0022-0965(90)90079-n)
- Dal, M. (2008). Dyslexia and foreign language learning. *SAGE Publications Ltd EBooks, 439–455*. <https://doi.org/10.4135/9780857020987.n23>
- D'Anguilli, A., Siegel, L. S., & Serra, E. (2001). The development of reading in English and Italian in bilingual children. *Applied Psycholinguistics, 22*(4), 479–507. <https://doi.org/10.1017/s0142716401004015>
- Datchuk, S. M., Kubina, R. M., & Mason, L. H. (2015). Effects of sentence instruction and frequency building to a performance criterion on elementary-aged students with behavioral concerns and EBD. *Exceptionality, 23*(1), 34–53. <https://doi.org/10.1080/09362835.2014.986604>
- Decoding Dyslexia. (n.d.). *Dyslexia - know the facts*. Decoding Dyslexia Iowa. Retrieved September 6, 2023, from <http://ia.dyslexiaida.org/wp-content/uploads/sites/37/2016/03/Dyslexia-Mythsand-Facts.pdf>
- Deighton, J., Gilleard, A., Cortina, M., & Woodman, J. (2020). *Dyslexia and allied reading difficulties and their relationship with mental health problems: A rapid review of evidence rapid review*. National Institute for Health and Care Research. https://www.ucl.ac.uk/children-policy-research/sites/children_policy_research/files/cpru_dyslexia_and_mental_health_june_2020.pdf
- Dowhower, S. L. (1987). Effects of repeated reading on second-grade transitional readers' fluency and comprehension. *Reading Research Quarterly, 22*(4), 389–406. <https://doi.org/10.2307/747699>

- Duke, N. K., & Pearson, P. D. (2002). Effective practices for developing reading comprehension. *Journal of Education*, 189(1-2), 107–122. <https://doi.org/10.1177/0022057409189001-208>
- Dyslexia myths*. (n.d.). Gaab Lab; Gaab Lab at Harvard University.
<https://www.gaablab.com/dyslexiamyths>
- Dyslexia myths and facts*. (2023). Dyslexia Help; The Regents of the University of Michigan.
<http://dyslexiahelp.umich.edu/dyslexics/learn-about-dyslexia/what-is-dyslexia/dyslexia-mythsand-facts>
- Dyslexia symptoms in children and adults*. (n.d.). www.understood.org; Understood for All, Inc.
<https://www.understood.org/en/articles/checklist-signs-of-dyslexia-at-different-ages>
- Dyslexia: Myths and facts*. (n.d.). University of Florida Literacy Institute.
<https://ufl.edu/wp-content/uploads/2022/03/Dyslexia-Myths-and-Facts.pdf>
- Eberhardt, N. C., & Gillis, M. B. (2018). *Syntax knowledge to practice*. Literacy How Professional Lear.
- Eden, G. (2016). Dyslexia and the brain. In *Understood*.
<https://www.youtube.com/watch?v=QrF6m1mRsCQ>
- Educational rights and responsibilities: Understanding special education in Illinois. (2020). *Educational Rights and Responsibilities: Understanding Special Education in Illinois THE PARENT GUIDE Special Education Department*. ISBE. <https://www.isbe.net/Documents/Parent-Guide-SpecialEd-Aug20.pdf>
- Ehri, L. C. (2014). Orthographic mapping in the acquisition of sight word reading, spelling memory, and vocabulary learning. *Scientific Studies of Reading*, 18(1), 5–21.
<https://doi.org/10.1080/10888438.2013.819356>
- Ehri, L. C. (2020). The science of learning to read words: A case for systematic phonics instruction. *Reading Research Quarterly*, 55(S1), S45–S60. <https://doi.org/10.1002/rrq.334>
- Ehri, L. C., Nunes, S. R., Stahl, S. A., & Willows, D. M. (2001). Systematic phonics instruction helps students learn to read: Evidence from the national reading panel’s meta-analysis. *Review of Educational Research*, 71(3), 393–447. <https://doi.org/10.3102/00346543071003393>
- Ehri, L. C., Nunes, S. R., Willows, D. M., Schuster, B. V., Yaghoub-Zadeh, Z., & Shanahan, T. (2001). Phonemic awareness instruction helps children learn to read: Evidence from the national reading panel’s meta-analysis. *Reading Research Quarterly*, 36(3), 250–287.
<https://doi.org/10.1598/rrq.36.3.2>
- Everatt, J., Ocampo, D., Veii, K., Nenopoulou, S., Smythe, I., Al Mannai, H., & Elbeheri, G. (2010). Dyslexia in biscriptal readers. In *Reading and Dyslexia in Different Orthographies*. Psychology Press.
- Everatt, J., Reid, G., & Gad Elbeheri. (2013). 1. assessment approaches for multilingual learners with dyslexia. *Multilingual Matters EBooks*, 18–35. <https://doi.org/10.21832/9781783090662-005>
- Everatt, J., Smythe, I., Ocampo, D., & Veii, K. (2002). Dyslexia assessment of the biscriptal reader. *Topics in Language Disorders*, 22(5), 32–45. <https://doi.org/10.1097/00011363-200211000-00007>
- Fawcett, A., & Nicolson, R. (2017). *Dyslexia in children: Multidisciplinary perspectives*. Routledge.
- Ferre, J. M. (n.d.). *A brief guide to central auditory processing disorders*. Jeanane M. Ferre, PhD Central Auditory Evaluation and Treatment.
<https://digitaleditions.sheridan.com/publication/?m=13959&i=812637&p=6&ver=html5>
- Fender, A., & Ozier, M. (2024). Considering internalizing and externalizing experiences in dyslexia identification and intervention. *Perspectives on Language and Literacy*, 49(2).
- Firman, C. (2000). The bilingual dyslexic child. *Springer EBooks*, 57–66. https://doi.org/10.1007/978-14615-4169-1_3

- Fishstrom, S., Capin, P., Fall, A.-M., Roberts, G., Grills, A. E., & Vaughn, S. (2024). Understanding the relation between reading and anxiety among upper elementary students with reading difficulties. *Annals of Dyslexia*, 74. <https://doi.org/10.1007/s11881-024-00299-7>
- Fletcher, J. (2023, August 21). *Systems, assessment, and reading difficulties*. Big Sky Literacy Conference.
- Fletcher, J., & Lyon, G. R. (1998). *Reading: A research-based approach*. Hoover Institution Press. <http://arthurreadingworkshop.com/wp-content/uploads/2012/06/10-FletcherLyonResearchBased.pdf>
- Foorman, B. R., Francis, D. J., Fletcher, J. M., Schatschneider, C., & Mehta, P. (1998). The role of instruction in learning to read: Preventing reading failure in at-risk children. *Journal of Educational Psychology*, 90(1), 37–55. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.90.1.37>
- Francis, D. J., Shaywitz, S. E., Stuebing, K. K., Shaywitz, B. A., & Fletcher, J. M. (1996). Developmental lag versus deficit models of reading disability: A longitudinal, individual growth curves analysis. *Journal of Educational Psychology*, 88(1), 3–17. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.88.1.3>
- Fuchs, L. S., Fuchs, D., & Malone, A. S. (2017). The taxonomy of intervention intensity. *TEACHING Exceptional Children*, 50(1), 35–43. <https://doi.org/10.1177/0040059917703962>
- Gatlin-Nash, B., Johnson, L., & Lee-James, R. (2020). Linguistic differences and learning to read for nonmainstream dialect speakers. *Perspectives on Language and Literacy*, 28–35. <https://literacyhow.org/wp-content/uploads/2020/09/Linguistic-Differences-Gatlin-Nash.pdf>
- Gibbons, K., & Coulter, W. A. (2015). Making response to intervention stick: Sustaining implementation past your retirement. *Handbook of Response to Intervention*, 641–660. https://doi.org/10.1007/978-1-4899-7568-3_36
- Gough, P. B., & Tunmer, W. E. (1986). Decoding, reading, and reading disability. *Remedial and Special Education*, 7(1), 6–10.
- Graham, S., & Harris, K. R. (2017). Evidence-Based writing practices: A meta-analysis of existing meta-analyses. *Design Principles for Teaching Effective Writing*, 13–37. https://doi.org/10.1163/9789004270480_003
- Graham, S., & Hebert, M. (2010). *Writing to read :evidence for how writing can improve reading - A report from carnegie corporation of new york*. 1.
- Griffiths, P. G., Taylor, R. H., Henderson, L. M., & Barrett, B. T. (2016). The effect of coloured overlays and lenses on reading: A systematic review of the literature. *Ophthalmic and Physiological Optics*, 36(5), 519–544. <https://doi.org/10.1111/opo.12316>
- Habib, M. (2021). The neurological basis of developmental dyslexia and related disorders: A reappraisal of the temporal hypothesis, twenty years on. *Brain Sciences*, 11(6), 708. <https://doi.org/10.3390/brainsci11060708>
- Handler, S. M., & Fierson, W. M. (2011). Learning disabilities, dyslexia, and vision. *American Academy of Pediatrics*, 127(3). <https://doi.org/10.1542/peds.2010-3670>
- Hasbrouck, J. (2024). *Is she on level? Taking another look at how we talk about reading levels*. ALTA National Conference.
- Hasbrouck, J., & Tindal, G. A. (2006a). Oral reading fluency norms: A valuable assessment tool for reading teachers. *The Reading Teacher*, 59(7), 636–644. <https://doi.org/10.1598/rt.59.7.3>
- Hasbrouck, J., & Tindal, G. A. (2006b). *Oral reading fluency data*. <https://www.readnaturally.com/article/hasbrouck-tindal-oral-reading-fluency-data-2006>
- Hattie, J., & Timperley, H. (2007). The power of feedback. *Review of Educational Research*, 77(1), 81–112. <https://doi.org/10.3102/003465430298487>
- Hebert, M., Kearns, D. M., Hayes, J. B., Bazis, P., & Cooper, S. (2018). Why children with dyslexia struggle with writing and how to help them. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools*, 49(4),

- 843–863. https://doi.org/10.1044/2018_lshss-dyslc-18-0024
- Herrera, S., Phillips, B., Newton, Y., Dombek, J., & Hernandez, J. (2021). Effectiveness of early literacy instruction: Summary of 20 years of research. *U.S. Department of Education, Institute of Education Sciences, National Center*.
- Herron, J., & Gillis, M. (2020). Encoding as a route to phoneme awareness and phonics: A shift in literacy instruction. *Perspectives on Language and Literacy*, 46(3).
- Honig, B., Diamond, L., & Gutlohn, L. (2013). *Teaching reading sourcebook*. Arena Press.
- Hoover, W. A., & Gough, P. B. (1990). The simple view of reading. *Reading and Writing*, 2(2), 127–160. <https://doi.org/10.1007/bf00401799>
- How dyslexia affects the curriculum*. (2024). Dyslexia Help; The Regents of the University of Michigan. <https://dyslexiahelp.umich.edu/professionals/dyslexia-school/how-dyslexia-affects-the-curriculum>
- Hosp, M. K., Hosp, J. L., & Howell, K. W. (2016). *The ABC's of CBM a practical guide to curriculum-based measurement* (2nd ed.). Guilford Press.
- Hudson, R. F., Lane, H. B., & Pullen, P. C. (2005). Reading fluency assessment and instruction: What, why, and how? *The Reading Teacher*, 58(8), 702–714. <https://doi.org/10.1598/rt.58.8.1>
- Illinois assistive technology support*. (2021). Illinois Assistive Technology Support Website ; Infinitec. <https://www.at4il.org/>
- Illinois general assembly: Illinois compiled statutes*. (n.d.). www.ilga.gov. <https://www.ilga.gov/legislation/ilcs/fulltext.asp?DocName=010500050K14-8.03>
- Illinois State Board of Education. (2020a). *English learners in Illinois SY 2019-20 statistical report*. <https://www.isbe.net/Documents/el-program-stat-rpt20.pdf>
- Illinois State Board of Education. (2020b). *Illinois assistive technology guidance manual*. ISBE. <https://www.isbe.net/Documents/assist-tech-guidance-manual.pdf>
- Illinois State Board of Education. (2021a). *Illinois student record keeper*. https://www.isbe.net/Documents/student_records_keeper.pdf
- Illinois State Board of Education. (2021b). *Instructions for individualized education program forms*. ISBE. https://www.isbe.net/Documents/iep_instructions.pdf
- Illinois State Board of Education. (2022a). *Illinois report card*. Illinois State Board of Education. <https://www.isbe.net/reportcard>
- Illinois State Board of Education. (2022b). *Special education eligibility and entitlement within a response to intervention framework: Frequently asked questions*. ISBE. https://www.isbe.net/Documents/faq_sped_entitlement_rti.pdf
- Illinois state literacy plan*. (n.d.). Illinois State Board of Education. <https://www.isbe.net/Documents/Illinois-State-Literacy-Plan-Draft.pdf>
- Individuals with disabilities education act*. (2017, May 3). Individuals with Disabilities Education Act; United States Department of Education. <https://sites.ed.gov/idea/regs/b/b/300.111>
- International Dyslexia Association. (n.d.). *Structured literacy defined*. <https://dyslexialibrary.org/view-pdf/?pdf=https://dyslexialibrary.org/wp-content/uploads/file-manager/public/20249/6-27-24draft-structured-literacy-defined.pdf>
- International Dyslexia Association. (2016). *Effective reading instruction*. [Dyslexiaida.org](https://dyslexiaida.org/effective-reading-instruction/). <https://dyslexiaida.org/effective-reading-instruction/>
- International Dyslexia Association. (2017). *Dyslexia in the classroom: What every teacher needs to know*. <https://structuredlit.wpenginepowered.com/wp-content/uploads/2015/01/DITC-Handbook.pdf>
- International Dyslexia Association. (2019a). *IDA dyslexia handbook: What every family should know*. App.box.com; IDA. <https://app.box.com/s/8ucxzz2u5wq2wezqoaqgrltn532z97bz>

- International Dyslexia Association. (2019b). *Structured literacy: Effective instruction for students with dyslexia and related reading difficulties*. International Dyslexia Association.
<https://dyslexiaida.org/structured-literacy-effective-instruction-for-students-with-dyslexia-and-related-reading-difficulties/>
- International Dyslexia Association. (2020). *Dyslexia basics*. Dyslexiaida.org; International Dyslexia Association. <https://dyslexiaida.org/dyslexia-basics/>
- International Dyslexia Association. (2022, January 24). *Social and emotional problems related to dyslexia*. Dyslexiaida.org. <https://dyslexiaida.org/social-emotional/>
- International Dyslexia Association. (2022, December 20). *English learners and dyslexia*. Dyslexiaida.org. <https://dyslexiaida.org/english-learners-and-dyslexia/>
- IRIS Center. (n.d.). *Progress monitoring*. Iris.peabody.vanderbilt.edu.
<https://iris.peabody.vanderbilt.edu/module/pmr/cresource/q1/p02/>
- Jiménez Martínez, M., Clarke, L., Hamilton, L., & Hall, C. (2023). Fostering crosslinguistic knowledge about language in young learners: Effects of explicit L2 Spanish grammar learning on L1 English grammar. *Language Awareness*, 1–24. <https://doi.org/10.1080/09658416.2023.2228196>
- Johnson, L., & Gatlin-Nash, B. (2020). Evidence-Based practices in the assessment and intervention of language-based reading difficulties among African American learners. *Perspectives on Language and Literacy*, 46(2), 19–23.
- Joshi, R. M., Treiman, R., Carreker, S., & Moats, L. (2008). *How words cast their spell: Spelling is an integral part of learning language, not a matter of memorization*.
<https://www.aft.org/sites/default/files/joshi.pdf>
- Juel, C. (1988). Learning to read and write: A longitudinal study of 54 children from first through fourth grades. *Journal of Educational Psychology*, 80(4), 437–447.
<https://doi.org/10.1037/00220663.80.4.437>
- Kilpatrick, D. A. (2015). *Essentials of assessing, preventing, and overcoming reading difficulties*. Wiley.
- Kilpatrick, D. A. (2019). *Reading development and difficulties*. Springer International Publishing.
- Kuster, S. M., van Weerdenburg, M., Gompel, M., & Bosman, A. M. T. (2017). Dyslexie font does not benefit reading in children with or without dyslexia. *Annals of Dyslexia*, 68(1), 25–42.
<https://doi.org/10.1007/s11881-017-0154-6>
- Landerl, K., B. Fussenegger, K. Moll, and E. Willburger. (2009). "Dyslexia and dyscalculia: Two learning disorders with different cognitive profiles." *Journal of Experimental Child Psychology*. 103 (2009): 309-24.
- Lesaux, N. K., & Siegel, L. S. (2003). The development of reading in children who speak English as a second language. *Developmental Psychology*, 39(6), 1005–1019.
<https://doi.org/10.1037/00121649.39.6.1005>
- Lowell, S. C. (2020). *Dyslexia assessment: What is it and how can it help?* International Dyslexia Association. <https://dyslexiaida.org/dyslexia-assessment-what-is-it-and-how-can-it-help-2/>
- Lyon, R. (2023). *10 maxims: What we've learned so far about how children learn to read*. Reading Universe. <https://readinguniverse.org/article/explore-teaching-topics/big-picture/ten-maximswhat-weve-learned-so-far-about-how-children-learn-to-read>
- Herrera, S., Phillips, B., Newton, Y., Dombek, J., & Hernandez, J. (2021). Effectiveness of early literacy instruction: Summary of 20 years of research. *U.S. Department of Education, Institute of Education Sciences, National Center*.
- Martinelli, K., & Cruger, M. (n.d.). *Understanding dyslexia*. Child Mind Institute.
<https://childmind.org/article/understanding-dyslexia/#other-ways-to-support-a-childwithdyslexia>

- Massachusetts dyslexia guidelines*. (2021). Massachusetts Department of Elementary and Secondary Education. <https://www.doe.mass.edu/sped/dyslexia-guidelines.pdf>
- Mastrothanas, Kladaki, M., & Andreou, A. (2023). A systematic review and meta-analysis of the readers' theatre impact on the development of reading skills. *International Journal of Educational Research Open*, 4, 100243–100243. <https://doi.org/10.1016/j.ijedro.2023.100243>
- Melby-Lervåg, M., Redick, T. S., & Hulme, C. (2016). Working memory training does not improve performance on measures of intelligence or other measures of “far transfer.” *Perspectives on Psychological Science*, 11(4), 512–534. <https://doi.org/10.1177/1745691616635612>
- Moats, L. C., & Dakin, K. (2008). *Basic facts about dyslexia & other reading problems*. International Dyslexia Association.
- NAEP reading report for Illinois. (2022). National Center for Education Statistics. <https://www.isbe.net/Documents/naep-2019-read-state-4-8.pdf>
- Nation, K. (2009). Reading comprehension and vocabulary: What's the connection? *Beyond Decoding: The Behavioral and Biological Foundations of Reading Comprehension*, 176–194.
- National Center for Education Evaluation. (2022). *Providing reading interventions for students in grades 4-9*. <https://ies.ed.gov/ncee/wwc/Docs/PracticeGuide/WWC-practice-guide-readingintervention-full-text.pdf>
- National Center for Education Statistics. (2023, May). *Students with disabilities*. Annual Reports and Information Staff; National Center for Education Statistics. <https://nces.ed.gov/programs/coe/indicator/cgg/students-with-disabilities>
- National Center for Improving Literacy. (2019). <https://improvingliteracy.org/>
- National Center for Systemic Improvement. (n.d.). *Guiding questions: The FAIR test - NCSI resource library*. Ncsi-Library.wested.org. <https://ncsi-library.wested.org/resources/732>
- National Center on Improving Literacy. (2019, October 7). *Route to reading: Keep your child's engine running*. National Center on Improving Literacy. <https://improvingliteracy.org/brief/routereading-keep-your-childs-engine-running>
- National Center on Improving Literacy. (2020a, February 5). *Route to reading: Check for potholes*. National Center on Improving Literacy. <https://improvingliteracy.org/brief/route-reading-checkpotholes>
- National Center on Improving Literacy. (2020b, February 6). *Understanding dyslexia: Myth vs. facts*. Improving Literacy Briefs. <https://improvingliteracy.org/brief/understanding-dyslexia-myth-vs-facts>
- National Center on Intensive Intervention. (n.d.). *What is data-based individualization?* Intensiveintervention.org. <https://intensiveintervention.org/data-based-individualization>
- National Center on Intensive Intervention. (2013, March). *Data-Based individualization: A framework for intensive intervention | National Center on Intensive Intervention*. American Institute for Research. <https://intensiveintervention.org/resource/data-based-individualization-frameworkintensive-intervention>
- National Center on Intensive Intervention. (2021). *Academic screening tools chart*. Charts.intensiveintervention.org. https://charts.intensiveintervention.org/ascreening?_gl=1
- National Institute for Literacy. (2008). *Developing early literacy: Report of the national early literacy panel*. <https://lincs.ed.gov/publications/pdf/NELPReport09.pdf>
- National Reading Panel. (2000). Teaching children to read. *American Speech*, 88(1). <https://doi.org/10.1215/00031283-2322610>
- Nguyen, T. Q., Pickren, S. E., Saha, N. M., & Cutting, L. E. (2020). Executive functions and components of oral reading fluency through the lens of text complexity. *Reading and Writing*, 33(4), 1037–

1073. <https://doi.org/10.1007/s11145-020-10020-w>
- Norton, E. (2020). What educators need to know about rapid automatized naming (RAN). *Learning Difficulties Australia*, 52(1), 25–29.
<https://learnlab.northwestern.edu/wpcontent/uploads/2020/10/Norton-What-educators-need-to-know-about-RAN.pdf>
- O'Brien, B. A., Wolf, M., Miller, L. T., Lovett, M. W., & Morris, R. (2011). Orthographic processing efficiency in developmental dyslexia: An investigation of age and treatment factors at the sublexical level. *Annals of Dyslexia*, 61(1), 111–135. <https://doi.org/10.1007/s11881-010-0050-9>
- O'Connor, R. E., & Vadasy, P. F. (2013). *Handbook of reading interventions*. The Guilford Press.
- Odegard, T. N., Farris, E. A., Middleton, A. E., Oslund, E., & Rimrodt-Frierson, S. (2020). Characteristics of students identified with dyslexia within the context of state legislation. *Journal of Learning Disabilities*, 53(5), 002221942091455. <https://doi.org/10.1177/0022219420914551>
- Peer, L., & Reid, G. (2014). *Multilingualism, literacy and dyslexia*. Routledge.
- Petscher, Y., Cabell, S. Q., Catts, H. W., Compton, D. L., Foorman, B. R., Hart, S. A., Lonigan, C. J., Phillips, B. M., Schatschneider, C., Steacy, L. M., Terry, N. P., & Wagner, R. K. (2020). How the science of reading informs 21st-century education. *Reading Research Quarterly*, 55(S1).
<https://doi.org/10.1002/rrq.352>
- Pittman, R., Rice, M., Garza, E., & Guerra, M. (2023). The importance of phonemic awareness instruction for African American students. *The Reading League Journal*, 27–31.
- Pressley, M., Gaskins, I. W., & Fingeret, L. (2006). *Instruction and development of reading fluency in struggling readers*. *Public act 98-0705*. (2014). www.ilga.gov.
<https://www.ilga.gov/legislation/publicacts/fulltext.asp?Name=098-0705>
- Public act 100-0617*. (2018). www.ilga.gov.
<https://www.ilga.gov/legislation/publicacts/100/1000617.htm>
- Pugh, K., Gorno-Tempini, M., Kovelman, I., Wolf, M., & Yamasaki, B. (2023, March 25). *The neuroscience of language and literacy*. Reading League Summit.
- Rashotte, C. A., & Torgesen, J. K. (1985). Repeated reading and reading fluency in learning disabled children. *Reading Research Quarterly*, 20(2), 180–188. <https://doi.org/10.1598/rrq.20.2.4>
- Rasinski, T. V. (1990). Effects of repeated reading and listening-while-reading on reading fluency. *The Journal of Educational Research*, 83(3), 147–151.
<https://doi.org/10.1080/00220671.1990.10885946>
- Rayner, K., Foorman, B. R., Perfetti, C. A., Pesetsky, D., & Seidenberg, M. S. (2001). How psychological science informs the teaching of reading. *Psychological Science in the Public Interest*, 2(2), 31–74.
<https://doi.org/10.1111/1529-1006.00004>
- REL Midwest. (2019). *ESSA tiers of evidence*.
<https://ies.ed.gov/ncee/edlabs/regions/midwest/pdf/blogs/RELMW-ESSA-Tiers-Video-Handout508.pdf>
- Sako, E. (2016). The emotional and social effects of dyslexia. *European Journal of Interdisciplinary Studies*, 4(2), 233. <https://doi.org/10.26417/ejis.v4i2.p233-241>
- Sanfilippo, J., Ness, M., Petscher, Y., Rappaport, L., Zuckerman, B., & Gaab, N. (2020). Reintroducing dyslexia: Early identification and implications for pediatric practice. *Pediatrics*, 146(1), e20193046. <https://doi.org/10.1542/peds.2019-3046>
- Santangelo, T., & Graham, S. (2015). A comprehensive meta-analysis of handwriting instruction. *Educational Psychology Review*, 28(2), 225–265. <https://doi.org/10.1007/s10648-015-9335-1>
- Scarborough, H. (2001). *Reading rope*.

- Schelbe, L., Pryce, J., Petscher, Y., Fien, H., Stanley, C., Gearin, B., & Gaab, N. (2021). Dyslexia in the context of social work: Screening and early intervention. *Families in Society: The Journal of Contemporary Social Services*, 103(3), 104438942110423. <https://doi.org/10.1177/10443894211042323> Section 226. (2021, March 2). Ilga.gov. <https://ilga.gov/commission/jcar/admincode/023/023002260B01300R.html> Sedita, J. (2020a, April 8). *How the brain learns to read*. Keys to Literacy. <https://keystoliteracy.com/blog/how-the-brain-learns-to-read/> Sedita, J. (2020b, May 5). *The role of orthographic mapping in learning to read*. Keys to Literacy. <https://keystoliteracy.com/blog/the-role-of-orthographic-mapping-in-learning-to-read/> Seidenberg, M. S. (2017). *Language at the speed of sight: How we read, why so many can't, and what can be done about it*. Setmeyer, A. (2024). *A continuum for practicing phoneme-grapheme correspondences*. Shackman, A. J., & Fox, A. S. (2021). Two decades of anxiety neuroimaging research: New insights and a look to the future. *American Journal of Psychiatry*, 178(2), 106–109. <https://doi.org/10.1176/appi.ajp.2020.20121733> Shanahan, T., Callison, K., Carriere, C., Duke, N. K., Pearson, P. D., Schatschneider, C., & Torgesen, J. (2010a). *Improving reading comprehension in kindergarten through 3rd grade: IES practice guide*. NCEE 2010-4038. Shanahan, T., Callison, K., Carriere, C., Duke, N., Pearson, P. D., Schatschneider, C., & Torgesen, J. (2010b). *Improving reading comprehension in kindergarten through 3rd grade*. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED512029.pdf> Shapiro, E. S., & Clemens, N. H. (2023). *Academic skills problems*. Guilford Press. Shaywitz, S. E. (2022). *Developing a foundation for reading*. Yale Dyslexia; The Yale Center for Dyslexia and Creativity. <https://dyslexia.yale.edu/resources/parents/what-parents-can-do/developing-a-foundation-for-reading/> Shaywitz, S. E., Fletcher, J. M., Holahan, J. M., Shneider, A. E., Marchione, K. E., Stuebing, K. K., Francis, D. J., Pugh, K. R., & Shaywitz, B. A. (1999). Persistence of dyslexia: The Connecticut longitudinal study at adolescence. *Pediatrics*, 104(6), 1351–1359. <https://doi.org/10.1542/peds.104.6.1351> Siegel, L. S. (2016). *Bilingualism and dyslexia*. Routledge EBooks. <https://doi.org/10.4324/9781315708478-12> Snow, C. (2002). *Reading for understanding toward an R&D program in reading comprehension*. Santa Monica Rand Corporation Ann Arbor, Michigan Proquest. Snow, C. E., Griffin, P., & M Susan Burns. (2005). *Knowledge to support the teaching of reading : Preparing teachers for a changing world*. Spear-Swerling, L. (2006). *Specific language impairment*. Www.readingrockets.org; Reading Rockets. <https://www.readingrockets.org/topics/speech-language-and-hearing/articles/specificlangu-age-impairment> Spear-Swerling, L. (2022). *Structured literacy interventions: Teaching students with reading difficulties, grades K-6*. The Guilford Press. St. Martin, K., Vaughn, S., Troia, G., Fien, H., & Coyne, M. (2020). *Essential practices*. Michigan Department of Education. https://intensiveintervention.org/sites/default/files/Intensifying_Literacy_Instruction_Essential_Practices.pdf Stollar, S. (2023). Using assessment to efficiently match students to effective practice. *Perspectives on Language and Literacy*, 49(1).

- Swanson, E., Vaughn, S., & Wexler, J. (2017). Enhancing adolescents' comprehension of text by building vocabulary knowledge. *TEACHING Exceptional Children*, 50(2), 84–94.
<https://doi.org/10.1177/0040059917720777>
- Swanson, E., Wanzek, J., Vaughn, S., Roberts, G., & Fall, A.-M. (2015). Improving reading comprehension and social studies knowledge among middle school students with disabilities. *Exceptional Children*, 81(4), 426–442. <https://doi.org/10.1177/0014402914563704>
- Taha, J., Carioti, D., Stucchi, N., Chailleux, M., Granocchio, E., Sarti, D., De Salvatore, M., & Guasti, M. T. (2022). Identifying the risk of dyslexia in bilingual children: The potential of language-dependent and language-independent tasks. *Frontiers in Psychology*, 13.
<https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.935935>
- Terry, N. P., Gatlin, B., & Johnson, L. (2018). Same or different. *Topics in Language Disorders*, 38(1), 50–65. <https://doi.org/10.1097/tld.0000000000000141>
- The Nation's Report Card. (n.d.). *NAEP reading: State average scores*. NAEP Report Card: Reading.
<https://www.nationsreportcard.gov/reading/states/scores/?grade=4>
- The Reading League. (2022). *Curriculum evaluation guidelines*.
<https://www.thereadingleague.org/wpcontent/uploads/2022/06/The-Reading-League-Curriculum-Evaluation-Guidelines-2022.pdf>
- The Regents of the University of Michigan. (2024a). *How dyslexia affects the curriculum*.
[Dyslexiahelp.umich.edu. https://dyslexiahelp.umich.edu/professionals/dyslexia-school/howdyslexia-affects-the-curriculum](https://dyslexiahelp.umich.edu/professionals/dyslexia-school/howdyslexia-affects-the-curriculum)
- The Regents of the University of Michigan. (2024b). *Writing*. Dyslexiahelp.umich.edu.
<https://dyslexiahelp.umich.edu/professionals/dyslexia-school/writing>
- Torgesen, J. K., & Burgess, S. R. (1998). Consistency of reading-related phonological processes throughout early childhood: Evidence from longitudinal-correlational and instructional studies. *Word Recognition in Beginning Literacy*, 161–188. <https://psycnet.apa.org/record/1998-07737007>
- Toste, J. R., Jessica, Shogren, K. A., & Boyd, B. A. (2023). *The next generation of quality indicators for group design research in special education*. 001440292211508-001440292211508.
<https://doi.org/10.1177/00144029221150801>
- Toth, A. (2020, December 1). *Children with dyslexia show stronger emotional responses*. University of California San Francisco. <https://www.ucsf.edu/news/2020/11/419186/children-dyslexia-showstronger-emotional-responses?scrlbybrkr=7cce524a>
- Tunmer, W. E., & Chapman, J. W. (1996). A developmental model of dyslexia: Can the construct be saved? *Dyslexia*, 2(3), 179–189. [https://doi.org/10.1002/\(sici\)1099-0909\(199611\)2:3<3C179::aid-dys65%3E3.0.co;2-v](https://doi.org/10.1002/(sici)1099-0909(199611)2:3<3C179::aid-dys65%3E3.0.co;2-v)
- Understanding the law: ADA, IDEA, and section 504*. (2022). The Yale Center for Dyslexia and Creativity;
<https://www.dyslexia.yale.edu/resources/accommodations/understanding-the-law/#:~:text=The%20Americans%20with%20Disabilities%20Act%2C%20first%20enacted%20in>
- VanDerHeyden, A., & Matthew Burns. (2023). The instructional hierarchy: Connecting student learning and instruction. *Perspectives on Language and Literacy*, 49(1).
- Washington, J. A., Lee-James, R., & Stanford, C. B. (2023). Teaching phonemic and phonological awareness to children who speak African American English. *The Reading Teacher*.
<https://doi.org/10.1002/trtr.2200>
- Washington, J., & Seidenberg, M. (2021, June 3). *Teaching reading to African American children*. American Federation of Teachers.

- https://www.aft.org/ae/summer2021/washington_seidenberg
- Williams, J. (2017). Teaching text structure improves reading comprehension text structure should be taught starting in the primary grades. *PsychEd*.
- Williams, V. C. (2023). *DLD letter to American Speech-Language-Hearing Association*.
<https://www.asha.org/siteassets/advocacy/comments/OSEP-Response-Letter-to-ASHA-on-DLD-5.30.23.pdf>
- Wisconsin Department of Public Instruction. (2021). "Wisconsin's informational guidebook on dyslexia related conditions." *Wisconsin Department of Public Instruction* |, July 2021,
https://dpi.wi.gov/sites/default/files/imce/reading/Dyslexia_Guidebook.pdf.
- Wright, J. (2013). *Critical RTI elements: A checklist*.
http://www.jimwrightonline.com/mixed_files/SWBOCES_2014_2015/wright_RTI_critical_elements_checklist.pdf
- Yopp, R. H., & Yopp, H. K. (2006). Informational texts as read-alouds at school and home. *Journal of Literacy Research*, 38(1), 37–51. https://doi.org/10.1207/s15548430jlr3801_2
- Youman, M., & Mather, N. (2012). Dyslexia laws in the USA. *Annals of Dyslexia*, 63(2), 133–153.
<https://doi.org/10.1007/s11881-012-0076-2>
- Young, M. K., Gillespie Rouse, A., & Datchuk, S. (2022). Writing interventions for students with learning disabilities: A scoping review. *Learning Disabilities: A Contemporary Journal*, 20(2), 129–148.
- Young, N. (2023). *Nancy Young - the ladder of reading & writing*. Nancy Young - Reading, Writing, Spelling. <https://www.nancyyoung.ca/>
- Young, N., & Hasbrouck, J. (2024). *Climbing the ladder of reading and writing*. Benchmark Education.
- Yudin, M. (2015). *Dear colleague*. United States Department of Education Office of Special Education and Rehabilitative Services.
<https://sites.ed.gov/idea/files/idea/policy/speced/guid/idea/memosdcltrs/guidance-ondyslexia-10-2015.pdf>

Glosario

Palabra	Definición
<u>Alojamiento</u>	Las adaptaciones son cambios en la forma en que se entrega el contenido a un estudiante o en los materiales que se utilizan durante la instrucción.
<u>Exactitud</u>	La capacidad de leer correctamente palabras escritas.
<u>Etapa de adquisición</u>	Una de las etapas de la Jerarquía Instruccional del Desarrollo del Aprendizaje. En esta etapa, los estudiantes no saben cómo realizar una habilidad específica y sus habilidades pueden caracterizarse por errores, respuestas tardías y respuestas inconsistentes.
<u>Afijo</u>	Una letra o grupo de letras unidas al principio o al final de una palabra base o raíz que crea un derivado con un significado o una forma gramatical diferente de la palabra base o raíz.
<u>Afroamericano Inglés (AAE)</u>	Una variedad lingüística legítima y sistemática hablada por muchos afroamericanos.
<u>Línea de puntería</u>	Un objetivo visual para el ritmo de progreso que un estudiante debe lograr para alcanzar una meta a tiempo.
<u>Alineación</u>	Qué tan bien una intervención se ajusta al déficit de habilidad objetivo.
<u>Principio alfabético</u>	El código básico de las palabras escritas; el sistema de correspondencias entre fonemas y grafemas (es decir, sonidos y letras).
<u>estadounidenses con Ley de Estadounidenses con Discapacidades (ADA)</u>	La Ley de Estadounidenses con Discapacidades, promulgada por primera vez en 1990 y luego actualizada en 2008, prohíbe la discriminación injustificada basada en la discapacidad. Su objetivo es nivelar el campo de juego para las personas con discapacidad, incluidas aquellas que son disléxicas.
<u>Giro angular y Giro supramarginal</u>	La parte del cerebro que se utiliza para conectar letras y formar palabras para leer en voz alta.
<u>Lectura asistida con relleno de espacios en blanco</u>	El profesor lee en voz alta un pasaje mientras los estudiantes lo siguen en silencio. De manera intermitente, el profesor hace pausas y el/los estudiantes(s) deben leer en voz alta la siguiente palabra del pasaje. El proceso continúa hasta que se haya leído todo el pasaje.
<u>Tecnología de asistencia (EN)</u>	Un artículo, pieza de equipo o producto que se utiliza para aumentar, mantener o mejorar las capacidades funcionales de las personas con discapacidades.
<u>Déficit de atención Trastorno de hiperactividad (TDAH)</u>	El trastorno por déficit de atención e hiperactividad (TDAH) es el tipo más común de trastorno del desarrollo neurológico en niños y adolescentes. El TDAH es cuando una persona exhibe un patrón de falta de atención o impulsividad. A menudo, las personas con TDAH presentan características

Palabra	Definición
	como no poder permanecer quietas, estar inquietas, falta de concentración, hablar o moverse excesivamente y ser impulsivas.
<u>Atención a la transferencia</u>	Una intervención diseñada para ayudar a los estudiantes a establecer conexiones entre las habilidades enseñadas en la intervención y otros contextos.
<u>Ejercicios auditivos</u>	Una estrategia de enseñanza que ayuda a los estudiantes a aprender la asociación de sonidos con letras.
<u>Automaticidad</u>	La capacidad de responder o reaccionar sin atención ni esfuerzo consciente. La automaticidad en el reconocimiento de palabras permite concentrar toda la energía en la comprensión.
<u>Palabra base</u>	Una palabra a la que se añaden afijos.
<u>Comportamiento</u>	Cuando la intervención incluye estrategias que abordan el comportamiento que apoya la capacidad general de los estudiantes para aprender.
<u>Evaluación de referencia</u>	Una evaluación que se realiza tres veces al año y que permitirá a los educadores ver si un estudiante tiene dificultades con el desarrollo general de sus habilidades de alfabetización; no señala áreas específicas de déficit de habilidades.
<u>Bidialectal</u>	A menudo se hace referencia a los hablantes como aquellos que hablan una variedad de inglés además del inglés americano general (GAE).
<u>Mezcla</u>	Juntar los sonidos en palabras habladas.
<u>Inglés cajún</u>	Una variedad de inglés hablada por muchos cajunes en Luisiana. El inglés cajún puede presentar características lingüísticas influenciadas por el francés, así como características únicas que son propias de la comunidad cajún.
<u>Auditorio central</u> <u>Trastorno del procesamiento</u>	Las personas con trastorno del procesamiento auditivo central (TPAC) tienen déficits en las habilidades relacionadas con la atención auditiva, la discriminación, el análisis, la síntesis, la asociación y la organización. A menudo, este trastorno se manifiesta de varias maneras, incluida dificultad para comprender en entornos ruidosos, problemas para oír en grupos, dificultad para seguir instrucciones o necesidad de repetición frecuente, parecer oír, pero no entender, antecedentes de infecciones de oído,

Palabra	Definición
	distracción, problemas de habla y lenguaje, habilidades de localización deficientes y problemas en fonética, lectura, ortografía y lenguaje escrito.
<u>Lectura coral</u>	Leer en voz alta al unísono con toda una clase o un grupo de estudiantes para apoyar el desarrollo de la fluidez, la confianza en uno mismo y la motivación.
<u>Cognados</u>	Una palabra que proviene de la misma palabra existente que otra; palabras de la misma palabra o raíz original.
<u>Condiciones comórbidas</u>	Existe un continuo de trastornos de base neurológica que frecuentemente se encuentran juntos. El concepto básico es que, si algo impacta en el cerebro en desarrollo, dando como resultado que un área o sistema esté “cableado de manera diferente”, es posible que otras áreas también puedan verse involucradas.
<u>Compensación</u>	Estrategias que se utilizan para compensar la falta de habilidad en un área; algunos ejemplos pueden incluir adivinar y memorizar.
<u>Puntuación compuesta</u>	Una puntuación completa para cada área evaluada.
<u>Comprensión</u>	Darle sentido a lo que leemos. La comprensión depende del buen reconocimiento de palabras, la fluidez, el vocabulario, el conocimiento del mundo y la capacidad lingüística.
<u>Exhaustividad</u>	El grado en que una intervención incluye principios de instrucción explícitos.
<u>Consonantes</u>	Una clase de sonidos del habla en la que el sonido que se mueve a través del tracto vocal es restringido u obstruido por los labios, la lengua o los dientes durante la articulación.
<u>Pensamiento crítico</u>	El proceso de generar ideas originales, de forma independiente y efectiva. Las personas que utilizan el pensamiento crítico respaldan su pensamiento con evidencia y priorizan la razón sobre la emoción al sacar conclusiones.
<u>Instrucción acumulativa</u>	Describe la instrucción que se presenta en una secuencia que comienza con las habilidades y conceptos más simples y progresa sistemáticamente hacia los más difíciles.
<u>Decisión basada en datos Haciendo</u>	El proceso de utilizar datos (por ejemplo, datos de seguimiento del progreso) para tomar decisiones instructivas.

Palabra	Definición
<u>Texto decodificable</u>	Texto escrito en el nivel de lectura independiente de un estudiante; para que el texto sea decodificable, el estudiante debe poder leer el 95-100% de las palabras de forma independiente, con no más de 1 error por cada 20 palabras.
<u>Descodificación</u>	Descifrar el código fonético (reconocer una palabra); determinar la pronunciación de una palabra observando la posición de las vocales y consonantes).
<u>Supresión</u>	Omitir sonidos en palabras habladas.
<u>De desarrollo</u> <u>Trastorno del lenguaje</u> <u>(TLD)</u>	El trastorno del desarrollo del lenguaje (TLD) es un trastorno de la comunicación que interfiere con el aprendizaje, la comprensión y el uso del lenguaje. Estas dificultades del lenguaje no se explican por otras condiciones, como la pérdida auditiva o el autismo, ni por circunstancias atenuantes, como la falta de exposición al lenguaje. El DLD puede afectar el habla, la escucha, la lectura y la escritura del niño. El TDL también se ha denominado trastorno específico del lenguaje, retraso del lenguaje o disfasia del desarrollo.
<u>Alfabetización</u> <u>diagnóstica Evaluación</u>	Una evaluación que mide la adquisición de una habilidad específica.
<u>Enseñanza diagnóstica</u>	Relativo a la instrucción en la que el profesor toma nota constantemente de cómo los estudiantes manejan los conceptos de la lección.
<u>Diferenciado Instrucción</u>	Un método de enseñanza donde la instrucción se adapta para satisfacer las necesidades de todos los estudiantes.
<u>Discurso</u>	El discurso se refiere a la capacidad de usar y comprender el lenguaje en contextos extendidos, como en conversaciones, historias y narraciones.
<u>Dominio</u>	Áreas en las que los estudiantes pueden tener fortalezas y/o debilidades (es decir, académicas, desempeño funcional, comunicación, salud, etc.).
<u>Dosificación</u>	El número de oportunidades que tiene un estudiante de responder y recibir retroalimentación del profesor.

Palabra	Definición
<u>Doble déficit</u>	Tanto un déficit en la conciencia fonológica como en la velocidad de denominación.
<u>Discalculia</u>	La discalculia es un trastorno del aprendizaje en el área de las matemáticas. Si alguien tiene discalculia, puede tener dificultades para contar y leer números, memorizar y aplicar datos matemáticos básicos, estimar la velocidad, la distancia o el tiempo y contar dinero.
<u>Disgrafía</u>	La disgrafía se refiere a una dificultad inusual con la escritura a mano, que a veces afecta la ortografía de los estudiantes, pero no su lectura de palabras, decodificación y ortografía, a menos que tengan dislexia coexistente. A menudo, las personas con disgrafía tienen dificultades para formar letras correctamente o tienen una escritura ilegible. También puede resultarles difícil copiar información.
<u>Dislexia</u>	Discapacidad específica de aprendizaje de origen neurobiológico. La dislexia se caracteriza por dificultades en el reconocimiento preciso y/o fluido de palabras y por capacidades deficientes de ortografía y decodificación. Estas dificultades suelen ser resultado de un déficit en el componente fonológico del lenguaje que a menudo es inesperado en relación con otras capacidades cognitivas y la provisión de instrucción efectiva en el salón. Las consecuencias secundarias pueden incluir problemas en la comprensión lectora y una experiencia de lectura reducida que puede impedir el crecimiento del vocabulario y del conocimiento previo.
<u>Dispraxia</u>	La dispraxia es un trastorno del aprendizaje de las habilidades motoras y la coordinación. La dispraxia se manifiesta tanto en el movimiento físico como en la formación de sonidos. A las personas con dispraxia les puede resultar difícil jugar en el recreo cuando intentan correr, saltar, brincar o patear una pelota. También puede resultarles difícil utilizar los músculos faciales para formar determinados sonidos o palabras.
<u>Lectura de eco</u>	Cuando el profesor lee en voz alta una línea de texto modelando la fluidez apropiada y los estudiantes repiten la línea de texto mientras siguen la lectura.
<u>Determinación de elegibilidad</u>	Una reunión para decidir si el niño es elegible para recibir apoyos y servicios de educación especial.
<u>Cajas de sonido Elkonin</u>	También conocidas como cajas de sonido, son una herramienta instructiva utilizada para ayudar a los estudiantes a dividir las palabras en fonemas.

Palabra	Definición
<u>Codificación</u>	El proceso de dividir una palabra hablada en cada uno de sus sonidos individuales al escribirla o deletrearla.
<u>Evaluación</u>	Un proceso más complejo que se utiliza para determinar si un niño califica para recibir educación especial.
<u>Cada estudiante tiene éxito Ley (ESSA)</u>	Promulgada en diciembre de 2015, la Ley Cada Estudiante Triunfa (ESSA) busca brindar a todos los niños oportunidades significativas para recibir una educación justa, equitativa y de alta calidad, así como cerrar las brechas en el rendimiento educativo. La legislación exige que cada estado cree un plan para sus escuelas que garantice una educación equitativa para todos los estudiantes, especialmente para los estudiantes en situación de pobreza, los estudiantes de color, los estudiantes que reciben servicios de educación especial y los estudiantes con dominio limitado del inglés. Las escuelas deben considerar los estándares académicos, las pruebas anuales, la rendición de cuentas escolar, las metas de rendimiento académico, los planes para apoyar y mejorar las escuelas con dificultades, y los informes de calificaciones estatales y locales en sus planes. En esta ley, la ESSA incluye disposiciones destinadas a ayudar a los estudiantes con discapacidades, incluidos los estudiantes con dislexia, a recibir una educación más efectiva. Se incluyen disposiciones diseñadas específicamente para mejorar la instrucción en alfabetización, incluyendo el requisito de estrategias basadas en evidencia para enseñar eficazmente a leer y escribir a estudiantes con discapacidades de aprendizaje, incluida la dislexia, y recursos para identificar e intervenir cuando los estudiantes tienen dificultades con la lectura.
<u>Basado en evidencia</u>	Programas que están respaldados por evidencia empírica sólida, moderada o prometedora de su eficacia.
<u>Función ejecutiva</u>	El funcionamiento ejecutivo abarca siete habilidades más amplias: pensamiento adaptable, planificación, autosupervisión, autocontrol, memoria operativa, gestión del tiempo y organización.
<u>Instrucción explícita</u>	La instrucción explícita es una instrucción sistemática, directa, atractiva y orientada al éxito.
<u>Lenguaje expresivo</u>	Hablar y escribir.

Palabra	Definición
<u>Comportamientos externalizados</u>	Conductas que pueden ser observadas por otros; algunos ejemplos pueden incluir evasión, enojo o agresión.
<u>Efecto suelo</u>	El resultado de realizar evaluaciones a principios del año escolar para niños de kínder, lo que puede hacer que muchos niños obtengan puntuaciones en el extremo inferior de la escala debido a la falta de experiencia o madurez del desarrollo.
<u>Fluidez</u>	Leer palabras a un ritmo adecuado con un alto nivel de precisión, expresión y comprensión apropiadas.
<u>Etapas de fluidez</u>	Una de las etapas de la Jerarquía Instruccional del Desarrollo del Aprendizaje. En esta etapa, los estudiantes comprenden la habilidad en cuestión, pero carecen de automaticidad y fluidez.
<u>Lóbulo frontal</u>	La parte del cerebro que se encarga de generar los sonidos del habla, ayudando a pronunciar palabras escritas. Gestiona diversas funciones del habla, como la fluidez de lectura, la comprensión y aplicación de la gramática y la producción del habla.
<u>General American Inglés (GAE)</u>	También conocido como inglés americano estándar o americano general, como un acento estandarizado del inglés americano. Se considera un acento neutral o no regional que se utiliza comúnmente en la radiodifusión y en entornos formales en los Estados Unidos. El inglés americano general no está asociado con ninguna región o dialecto en particular y a menudo se utiliza como punto de referencia para enseñar la pronunciación del inglés.
<u>Etapas de generalización</u>	Una de las etapas de la Jerarquía Instruccional del Desarrollo del Aprendizaje. En esta etapa, los estudiantes tienden a cometer pocos o ningún error, demostrando un alto nivel de precisión y automaticidad en sus respuestas.
<u>Gramática</u>	El sistema y disposición de palabras, frases y cláusulas que forman una oración.
<u>Grafema</u>	Carta escrita o combinación de letras.

Palabra	Definición
<u>Gullah</u>	Una variedad de inglés hablada por muchos afroamericanos en las Islas del Mar y las regiones costeras de Carolina del Sur y Georgia, así como en algunas otras partes del sureste de los Estados Unidos. El gullah es una variedad lingüística distinta con su propia gramática, vocabulario y características fonológicas. Tiene sus raíces en las lenguas de África occidental y en el inglés, con influencias también de otros idiomas.
<u>Pruebas de alto riesgo</u>	Cualquier prueba utilizada para tomar decisiones importantes sobre estudiantes, educadores, escuelas o distritos.
<u>Educación individualizada Programa (IEP)</u>	Un plan que describe la instrucción, los apoyos y los servicios de educación especial que los estudiantes con discapacidades tienen derecho legal a recibir.
<u>Personas con Educación sobre discapacidades Ley (IDEA)</u>	La Ley de Educación para Individuos con Discapacidades, promulgada en 1975 con un nombre diferente y luego actualizada como IDEA en 1990 y actualizada más recientemente en 2015, está diseñada para garantizar que a los estudiantes con discapacidad se les proporcione una "Educación Pública Gratuita y Adecuada" adaptada a sus necesidades individuales. Uno de los pilares de la ley es que los estudiantes con discapacidad tienen derecho a un Programa Educativo Individualizado, o IEP, que explique claramente los servicios que se les brindarán. La ley señala 13 categorías diferentes para definir a los estudiantes con discapacidad a quienes se les debe garantizar una educación pública gratuita y adecuada. Una de esas 13 es la categoría de "discapacidad específica del aprendizaje", dentro de la cual se cita como ejemplo la dislexia. Además, en 2015, la Oficina de Programas de Educación Especial (OSEP) publicó un memorando que brindaba orientación política sobre los términos IDEA/IEP para aclarar que no hay nada en la IDEA que prohíba el uso de los términos dislexia, discalculia y disgrafía en la evaluación de IDEA, determinaciones de elegibilidad o documentos del IEP.
<u>Jerarquía instruccional del aprendizaje Desarrollo</u>	Un modelo que representa las etapas de aprendizaje por las que pasan los estudiantes al adquirir nuevas habilidades.
<u>Nivel de instrucción</u>	El nivel de lectura en el que un estudiante requiere cierta ayuda, pero todavía tiene suficientes conocimientos para progresar.
<u>Intensificación</u>	Aumentar la profundidad de una intervención utilizando una variedad de métodos que incluyen fuerza, dosis, alineación, atención a la transferencia, elementos de instrucción explícita, comportamiento, compromiso y motivación.

Palabra	Definición
<u>Comportamientos internalizados</u>	Pensamientos y emociones que las personas pueden exhibir para enfrentar los desafíos; algunos ejemplos pueden incluir miedo a actuar en público, depresión o ansiedad.
<u>Palabras irregulares</u>	Palabras que no siguen las correspondencias típicas letra-sonido.
<u>Idioma Comprensión</u>	Darle sentido a algo que se escucha.
<u>Dominios del lenguaje</u>	Morfología, sintaxis, semántica, fonología y pragmática
<u>Variación del lenguaje</u>	Una versión de un idioma hablado por un grupo de personas que se distingue por características como cultura, raza, etnia, religión y/o región geográfica. Las variaciones del lenguaje son variaciones sistemáticas, regidas por reglas, de un lenguaje con diferentes reglas para expresar la misma forma, contenido y uso del lenguaje.
<u>Trastorno del aprendizaje</u>	Un trastorno del aprendizaje se presenta cuando el cerebro absorbe y trabaja con información de una manera que no es habitual. Impide que una persona aprenda una habilidad y la utilice bien. Las personas con trastornos del aprendizaje en general tienen una inteligencia promedio o superior al promedio. Existe una brecha entre las habilidades esperadas, basadas en la edad y la inteligencia, y su desempeño en la escuela.
<u>Fluidez en la denominación de letras</u>	Medida de evaluación en la que se le presenta al estudiante una hoja con letras y se le pide que nombre las letras en 1 minuto.
<u>Metacognitivo</u>	Ser consciente y comprender los propios pensamientos y procesos de pensamiento.
<u>Metalinguaje Conciencia</u>	La conciencia del metalenguaje se refiere a la capacidad de un individuo para reconocer, comprender y utilizar el lenguaje para hablar sobre el lenguaje. Implica la capacidad de reflexionar y discutir las estructuras, reglas y funciones del lenguaje mismo. Esto incluye reconocer partes del discurso, comprender la sintaxis y la gramática, y ser capaz de analizar y discutir elementos lingüísticos.
<u>Jerarquía instruccional del aprendizaje Desarrollo</u>	Un modelo que representa las etapas de aprendizaje por las que pasan los estudiantes al adquirir nuevas habilidades.

Palabra	Definición
<u>Nivel de instrucción</u>	El nivel de lectura en el que un estudiante requiere cierta ayuda, pero todavía tiene suficientes conocimientos para progresar.
<u>Intensificación</u>	Aumentar la profundidad de una intervención utilizando una variedad de métodos que incluyen fuerza, dosis, alineación, atención a la transferencia, elementos de instrucción explícita, comportamiento, compromiso y motivación.
<u>Comportamientos internalizados</u>	Pensamientos y emociones que las personas pueden exhibir para enfrentar los desafíos; algunos ejemplos pueden incluir miedo a actuar en público, depresión o ansiedad.
<u>Palabras irregulares</u>	Palabras que no siguen las correspondencias típicas letra-sonido.
<u>Idioma Comprensión</u>	Darle sentido a algo que se escucha.
<u>Dominios del lenguaje</u>	Morfología, sintaxis, semántica, fonología y pragmática
<u>Variación del lenguaje</u>	Una versión de un idioma hablado por un grupo de personas que se distingue por características como cultura, raza, etnia, religión y/o región geográfica. Las variaciones del lenguaje son variaciones sistemáticas, regidas por reglas, de un lenguaje con diferentes reglas para expresar la misma forma, contenido y uso del lenguaje.
<u>Trastorno del aprendizaje</u>	Un trastorno del aprendizaje se presenta cuando el cerebro absorbe y trabaja con información de una manera que no es habitual. Impide que una persona aprenda una habilidad y la utilice bien. Las personas con trastornos del aprendizaje en general tienen una inteligencia promedio o superior al promedio. Existe una brecha entre las habilidades esperadas, basadas en la edad y la inteligencia, y su desempeño en la escuela.
<u>Fluidez en la denominación de letras</u>	Medida de evaluación en la que se le presenta al estudiante una hoja con letras y se le pide que nombre las letras en 1 minuto.

Palabra	Definición
<u>Metacognitivo</u>	Ser consciente y comprender los propios pensamientos y procesos de pensamiento.
<u>Metalinguaje</u> <u>Conciencia</u>	La conciencia del metalenguaje se refiere a la capacidad de un individuo para reconocer, comprender y utilizar el lenguaje para hablar sobre el lenguaje. Implica la capacidad de reflexionar y discutir las estructuras, reglas y funciones del lenguaje mismo. Esto incluye reconocer partes del discurso, comprender la sintaxis y la gramática, y ser capaz de analizar y discutir elementos lingüísticos.
<u>mexicano-estadounidense</u> <u>Inglés (inglés chicano)</u>	Una variedad de inglés hablada por muchos mexicano-estadounidenses en los Estados Unidos. Esta variedad del inglés puede exhibir características lingüísticas influenciadas por el español, así como características únicas que son propias de las comunidades chicanas.
<u>Modificación</u>	Una modificación es un cambio en lo que se le enseña o se espera que haga a un estudiante en la escuela.
<u>Morfema</u>	La unidad lingüística significativa más pequeña.
<u>Morfológico</u> <u>Conciencia</u>	La conciencia de que las palabras están formadas por unidades significativas.
<u>Morfología</u>	La estructura interna de las unidades significativas dentro de las palabras y las relaciones entre las palabras de un idioma. El estudio de los patrones de formación de palabras.
<u>Servicio de múltiples niveles</u> <u>Modelo de entrega</u>	Un modelo en el que cada nivel representa servicios cada vez más intensos que están asociados con niveles crecientes de necesidades de los estudiantes.
<u>Sistemas de múltiples niveles de Soporte (MTSS)</u>	Un marco proactivo y preventivo que integra datos e instrucción para maximizar el logro estudiantil y apoyar las necesidades sociales, emocionales y conductuales de los estudiantes desde una perspectiva basada en las fortalezas.
<u>Multidialectal</u>	Personas que hablan más de una variedad de una lengua determinada.

Palabra	Definición
<u>Estudiantes multilingües (MLL)</u>	Personas que están aprendiendo uno o más idiomas adicionales.
<u>Multimodal</u>	Mejorando múltiples vías sensoriales. Involucrar los sentidos visual, auditivo y cinestésico/táctil.
<u>Nombrar el déficit de velocidad</u>	Un déficit en la denominación y velocidad de procesamiento que nos permite centrarnos en la automaticidad de la recuperación.
<u>Panel Nacional de Lectura</u>	El Panel Nacional de Lectura (NRP) fue convocado por el Congreso en 1997 para determinar la eficacia de los diferentes enfoques utilizados para enseñar a leer a niños y adolescentes. El panel estuvo compuesto por 14 personas, entre ellas científicos especializados en investigación en lectura, representantes universitarios, educadores, administradores educativos y padres.
<u>Fluidez de palabras sin sentido</u>	Medida de evaluación en la que se le presenta al estudiante una lista de palabras sin sentido VC y CVC y se le pide que las lea en un minuto.
<u>Normas</u>	Las puntuaciones típicas que se esperarían de un estudiante en una evaluación en comparación con sus compañeros.
<u>Occipital-Temporal Región</u>	La parte del cerebro que se utiliza para almacenar la apariencia y el significado de las palabras (reconocimiento de letras y palabras, automaticidad y comprensión), vital para una lectura rápida y fluida.
<u>Oportunidades para Responder</u>	Una estrategia utilizada en la enseñanza que obtiene retroalimentación de los estudiantes a través de técnicas de preguntas y comentarios.
<u>Oratoria</u>	La habilidad de comunicarse eficazmente a través de un vocabulario rico, una sintaxis compleja y la comprensión a través del diálogo.
<u>Lenguaje oral</u>	Un sistema hablado de palabras con reglas para su uso que incluye escuchar y hablar.
<u>Fluidez de lectura oral (ORF)</u>	ORF implica que los estudiantes lean en voz alta un pasaje no practicado durante un minuto. Un examinador anota cualquier error cometido (palabras leídas o pronunciadas incorrectamente, omitidas, leídas fuera de orden o palabras pronunciadas para el estudiante por el examinador después de una pausa de 3 segundos) y luego calcula el total de palabras leídas correctamente por minuto (WCPM). Esta puntuación WCPM tiene 30 años de investigación de validación realizada durante tres décadas, lo que indica que es un

Palabra	Definición
	indicador sólido del desarrollo general de la lectura en todos los grados primarios.
<u>Ortográfico Convenciones</u>	Las reglas para escribir un idioma.
<u>Mapeo ortográfico</u>	El proceso que utilizan los lectores para almacenar palabras escritas para su recuperación inmediata y sin esfuerzo. Es el medio por el cual los lectores transforman palabras escritas desconocidas en palabras visuales familiares y de acceso instantáneo.
<u>Procesamiento ortográfico</u>	La capacidad de reconocer, almacenar y recuperar la representación visual en palabras escritas.
<u>Ortografía</u>	El estudio del sistema escrito del lenguaje.
<u>Orton-Gillingham Enfoque (OGA)</u>	Un método multisensorial de enseñanza de habilidades académicas relacionadas con el lenguaje que se centra en la estructura y el uso de sonidos, sílabas, palabras, oraciones y discurso escrito. La instrucción es explícita, sistemática, acumulativa, directa y secuencial.
<u>Medida de resultado</u>	Una evaluación obligatoria por el estado para determinar si los estudiantes están alcanzando niveles suficientes de logro.
<u>Reducción de párrafos</u>	Una estrategia de instrucción que a menudo se combina con la lectura en pareja. Esta estrategia instructiva permite a los estudiantes monitorear su propia comprensión mientras leen, enfocarse en la idea principal de cada párrafo, prestar atención a los detalles importantes y desarrollar el contenido.
<u>Parietal-Temporal Región</u>	La parte del cerebro que se utiliza para descomponer las palabras escritas en sonidos (análisis de palabras).
<u>Lectura en pareja</u>	Una estrategia de aprendizaje cooperativo en la que dos estudiantes trabajan juntos para leer un texto asignado.
<u>Fonema</u>	La unidad más pequeña del discurso que hace que una palabra sea distinguible de otra en el sistema de una lengua hablada.

Palabra	Definición
<u>Conciencia fonémica</u>	La capacidad de manipular los sonidos del habla en palabras.
<u>Segmentación de fonemas</u>	El proceso de descomponer las palabras en sus sonidos individuales.
<u>Segmentación de fonemas</u> <u>Fluidez</u>	Una medida de evaluación de un minuto en la que el profesor o evaluador dice palabras y el estudiante dice los sonidos individuales en cada palabra.
<u>Fónica</u>	La asociación pareada entre letras y sonidos.
<u>Conciencia fonológica</u>	La capacidad de manipular conscientemente (jugar con) rimas, sílabas y fonemas (sonidos del habla) en las palabras.
<u>Núcleo fonológico</u> <u>Déficit</u>	Un déficit en el sistema fonológico en la capacidad de procesar y manipular fonemas (sonidos).
<u>Fonológico</u> <u>Componente</u>	Relativo a los sonidos y patrones de sonido en un idioma.
<u>Procesamiento fonológico</u>	La capacidad de percibir, comprender y utilizar el sonido de las estructuras de las palabras tanto en el lenguaje oral como escrito.
<u>Fonológico/Lenguaje</u> <u>Memoria basada</u>	La capacidad de procesar y recordar inmediatamente información basada en sonido en la memoria a corto plazo o almacenamiento temporal.
<u>Fonología</u>	La ciencia de los sonidos del habla, incluido el estudio del desarrollo de los sonidos del habla en un idioma o la comparación del desarrollo de los sonidos del habla en diferentes idiomas.
<u>Redes fonológicas</u>	Redes dentro del cerebro que se dedican a los sonidos del habla.
<u>Pragmática</u>	Conjunto de reglas que dictan el comportamiento según las intenciones comunicativas en un contexto particular y las reglas de la conversación o discurso.
<u>Prefijo</u>	Un afijo añadido al comienzo de una palabra que cambia el significado de la palabra.

Palabra	Definición
<u>Monitoreo del progreso</u>	Una evaluación para determinar si un estudiante que recibe instrucción está progresando y proporciona información para tomar decisiones sobre cuándo abandonar una habilidad y qué habilidad abordar a continuación.
<u>Prosodia</u>	La capacidad de leer con expresión.
<u>Automático rápido Nombre (RAN)</u>	Una tarea de denominación rápida, generalmente administrada a niños que aún no saben leer, en la que se le pide al individuo que nombre rápidamente una serie de letras impresas, números o bloques de color repetidos en orden aleatorio.
<u>Tasa</u>	El número de palabras que una persona puede leer correctamente por minuto.
<u>Teatro del lector</u>	Una estrategia colaborativa para desarrollar la fluidez de la lectura oral a través de la lectura de partes en guiones.
<u>Lenguaje receptivo</u>	Escuchar y leer.
<u>Remediación</u>	Un método de enseñanza que ayuda a los lectores con dificultades a mejorar sus habilidades de lectura a través de instrucciones específicas.
<u>Lectura repetida</u>	Una estrategia en la que los estudiantes leen un texto al menos tres veces para desarrollar la fluidez lectora.
<u>Respuesta a Intervención (RTI)</u>	Un método para responder a las necesidades de los estudiantes para reducir las dificultades académicas y de comportamiento antes de que se conviertan en una barrera para el éxito estudiantil.
<u>Raíz</u>	Un morfema al que se pueden añadir afijos.
<u>Andamio</u>	Una técnica de enseñanza en la que los educadores brindan apoyo temporal a los estudiantes mientras aprenden una nueva habilidad o concepto, apoyo que luego se elimina a medida que los estudiantes se vuelven más independientes.
<u>Cribado</u>	Una prueba breve e informal que se utiliza para proporcionar una forma rápida de determinar si es necesaria una evaluación (prueba) más profunda.

Palabra	Definición
<u>Sección 504 de la Ley de Rehabilitación de 1973</u>	La Sección 504 cubre a los estudiantes calificados con discapacidades que asisten a escuelas que reciben asistencia financiera federal. Para estar protegido bajo la Sección 504, se debe determinar que un estudiante: (1) tiene un impedimento físico o mental que limita sustancialmente una o más actividades importantes de la vida; o (2) tiene antecedentes de dicho impedimento; o (3) se debe considerar que tiene dicho impedimento. La Sección 504 requiere que los distritos escolares proporcionen FAPE a los estudiantes calificados en sus jurisdicciones que tengan una discapacidad física o mental que limite sustancialmente una o más actividades importantes de la vida. Las actividades principales de la vida, según se definen en las regulaciones de la Sección 504 en 34 CFR 104.3(j)(2)(ii), incluyen funciones como cuidarse a uno mismo, realizar tareas manuales, caminar, ver, oír, hablar, respirar, aprender y trabajar. Si bien esta lista no es exhaustiva, la lectura y/o la escritura podrían caer dentro de la función de “aprendizaje” y, por lo tanto, los estudiantes que tienen dificultades en esas áreas estarían protegidos si sus desafíos limitan sustancialmente las actividades principales de la vida.
<u>Segmentación</u>	Desmontando los sonidos en las palabras habladas.
<u>Semántica</u>	La semántica es el aspecto del lenguaje que se ocupa del significado. El significado se transmite tanto mediante palabras individuales como mediante frases y oraciones.
<u>Palabra visual</u>	Una palabra que se reconoce inmediatamente como un todo y que no requiere decodificación para identificarla.
<u>Somatización</u>	Experimentar problemas que son psicológicos de forma física, por ejemplo, dolor o cansancio.
<u>Inglés del sur</u>	Un término amplio que abarca varios dialectos y acentos regionales hablados en el sur de los Estados Unidos. Estos dialectos pueden incluir características tales como patrones de pronunciación distintivos, vocabulario y estructuras gramaticales que son característicos de la variedad lingüística del sur.
<u>Educación especial</u>	Instrucción especialmente diseñada, sin costo para los padres, para satisfacer las necesidades únicas de un niño con discapacidad.

Palabra	Definición
<u>Factores especiales</u>	Áreas específicas que deben considerarse en el desarrollo de un IEP, incluidas: comportamiento, dominio limitado del inglés, ceguera o discapacidad visual, necesidades de comunicación/sordera y tecnología de asistencia.
<u>Especialmente diseñado Instrucción (SDI)</u>	Se refiere a adaptar, según sea apropiado a las necesidades de un niño elegible, el contenido, la metodología o la entrega de instrucción para abordar las necesidades únicas del niño que resultan de su discapacidad y para garantizar el acceso del niño al currículo general.
<u>Aprendizaje específico Discapacidad (SLD)</u>	Un trastorno en uno o más de los procesos básicos implicados en la comprensión o producción del lenguaje hablado o escrito y de las matemáticas.
<u>Estándar americano inglés</u>	También conocido como inglés general americano o general americano, como un acento estandarizado del inglés americano. Se considera un acento neutral o no regional que se utiliza comúnmente en la radiodifusión y en entornos formales en los Estados Unidos. El inglés americano estándar no está asociado con ninguna región o dialecto en particular y a menudo se utiliza como punto de referencia para enseñar la pronunciación del inglés.
<u>Estrés</u>	Sílaba acentuada articulada con mayor intensidad, duración o tono.
<u>Patrones de estrés</u>	El énfasis en las sílabas de una palabra u oración.
<u>Alfabetización Estructurada (SL)</u>	Un enfoque integral e integrado para la instrucción de lectura y escritura que se basa y desarrolla de manera directa y sistemática el lenguaje oral mientras enseña explícitamente la estructura del lenguaje escrito.
<u>Sufijo</u>	Un morfema adjunto al final de una palabra base que crea una palabra con una forma, uso o significado diferente.
<u>Resumen</u>	Una estrategia instructiva que requiere que los estudiantes identifiquen ideas clave, sintetizen información y articulen declaraciones concisas.
<u>Estructura de la sílaba</u>	También conocidas como tipos de sílabas; clasificaciones ortográficas de sílabas. En inglés, las seis más comunes son: cerrada, abierta, vocal-consonante e, par vocálico, vocal-r y consonante-le.

Palabra	Definición
<u>Tipos de sílabas</u>	Clasificaciones ortográficas de sílabas; Hay seis tipos de sílabas en inglés: cerradas, abiertas, vocal-consonante e, par de vocales, vocal-r y consonante-le.
<u>Sílabas</u>	Una unidad hablada o escrita que tiene una vocal o un sonido vocálico y puede incluir consonantes o sonidos consonánticos que preceden o siguen a la vocal. Las sílabas son unidades de sonido producidas por una apertura de la boca o un impulso de la voz.
<u>Conciencia sintáctica</u>	La capacidad de comprender y manipular el orden de las palabras en una oración.
<u>Nivel sintáctico</u>	La capacidad de manipular o juzgar el orden de las palabras dentro del contexto de una oración basándose en la aplicación de reglas gramaticales (conciencia sintáctica).
<u>Sintaxis</u>	La sintaxis es el sistema para ordenar las palabras en oraciones de manera que se pueda comunicar el significado; el significado de las palabras y la relación entre ellas tal como se utilizan para representar el conocimiento del mundo.
<u>Instrucción sistemática</u>	La presentación ordenada de conceptos lingüísticos basada en la frecuencia y la facilidad de aprendizaje en una serie continua de lecciones conectadas o la recuperación de nombres de cosas como letras del alfabeto o el acto de ordenar información.
<u>Lóbulo temporal</u>	La parte del cerebro que descifra los sonidos y fomenta la conciencia fonológica, diseccionando sílabas, fonemas y palabras.
<u>Estructura del texto</u>	La forma en que un autor organiza la información para lograr un propósito.
<u>Nivel 1</u>	Instrucción básica para todos los estudiantes.
<u>Nivel 2</u>	Intervenciones específicas para algunos estudiantes.

Palabra	Definición
<u>Nivel 3</u>	Intervención intensiva individualizada para unos pocos alumnos.
<u>Habilidades de transcripción</u>	Habilidades de ortografía, escritura a mano y/o mecanografía.
<u>Habilidades de traducción</u>	Un conjunto de habilidades de escritura que incluye gramática, morfología, estructura de oraciones, sintaxis, proceso de escritura, conocimiento de la audiencia y estructura del texto.
<u>Verdaderos pares</u>	Un estudiante que comparte un dominio del idioma, una cultura y una experiencia similares, tiene una edad similar y ha pasado una cantidad de tiempo similar en los Estados Unidos, tiene una entrada (exposición) y una salida similares.
	(uso) de L1 y L2 en el hogar, la escuela y la comunidad, y tiene una experiencia y servicios educativos similares.
<u>Doble excepción (2e)</u>	Aquellos que poseen un desafío de aprendizaje como dislexia, disgrafía, discalculia, TDAH o trastorno del espectro autista y habilidades excepcionales o superdotadas en alguna área.
<u>Diseño universal para Aprendizaje (UDL)</u>	Un enfoque educativo que se concentra en el diseño de prácticas instructivas, materiales de enseñanza y entornos educativos que pretenden satisfacer las necesidades de todos los estudiantes, incluidos aquellos con discapacidades.
<u>Alfabetización temprana universal Evaluador</u>	Una evaluación breve que evalúa las habilidades fundamentales de alfabetización, como la conciencia fonológica, el conocimiento de las letras y los sonidos, etc.
<u>Detección universal</u>	Un proceso sistemático para la evaluación de todos los estudiantes en habilidades académicas críticas dentro de un grado, edificio o distrito escolares determinado.
<u>Memoria verbal</u>	La memoria verbal se refiere a la capacidad de codificar, almacenar y recuperar información que se presenta en forma verbal o auditiva. Implica los procesos de codificación de información del habla o del lenguaje escrito, mantenimiento de esa información en la memoria y posterior recuperación cuando sea necesario.
<u>Ejercicios visuales</u>	Una actividad de lectura y ortografía que ayuda a los estudiantes a aprender a asociar letras con sonidos.

Palabra	Definición
<u>Vocabulario</u>	Un gran conjunto de palabras que una persona reconoce y/o utiliza en su lenguaje oral y escrito para comunicarse y comprender.
<u>Vocales</u>	Una clase de sonidos del habla producidos por el paso fácil del aire a través de un tracto relativamente abierto.
<u>Encadenamiento de palabras</u>	Una estrategia instructiva que apoya la conciencia fonémica, así como las habilidades de decodificación y codificación.
<u>Fluidez en la lectura de palabras</u>	Medida de detección en la que se presentan a los estudiantes palabras de alta frecuencia tanto con pronunciaciones irregulares como palabras con pronunciaciones regulares. Se le pide al estudiante que lea tantas palabras como sea posible en 1 minuto.
<u>Reconocimiento de palabras</u>	La capacidad de leer palabras escritas con precisión y sin esfuerzo.
<u>Palabras correctas por Minuto</u>	La medida de la capacidad de un lector para leer palabras con rapidez y precisión.
<u>Memoria operativa</u>	El proceso de retener y manipular información (es decir, memoria a corto plazo).