



Junta de
Educación
del Estado
de Utah

Servicios
de educación
especial

MANUAL SOBRE DISLEXIA: GUÍA PARA UNA ENSEÑANZA EFICAZ DE LA LECTURA EN LA EDUCACIÓN GENERAL Y LA EDUCACIÓN ESPECIAL

UN DOCUMENTO DE ASISTENCIA TÉCNICA DE LA JUNTA
DE EDUCACIÓN DEL ESTADO DE UTAH

Enero de 2025

Sydnee Dickson,
Dra. en Educación, superintendente
estatal de Enseñanza Pública

Leah Voorhies, PhD,
auxiliar de la superintendente
de Apoyo Estudiantil

JUNTA DE EDUCACIÓN DEL ESTADO DE UTAH

250 E 500 S

PO Box 144200

Salt Lake City, UT 84114-4200

[Sitio web de la Junta de Educación del Estado de Utah](#)

Distrito 1

Jennie Earl
Morgan, UT

Distrito 2

Joseph Kerry
Ogden, UT

Distrito 3

Brent Strate
South Ogden, UT

Distrito 4

LeAnn Wood
Kaysville, UT

Distrito 5

Sarah Reale
Salt Lake City, UT

Distrito 6

Carol Barlow Lear
Salt Lake City, UT

Distrito 7

Molly Hart
Sandy, UT

Distrito 8

Christina Boggess
Taylorsville, UT

Distrito 9

Natalie Cline
Bluffdale, UT

Distrito 10

Matt Hymas
Stansbury Park, UT

Distrito 11

Cindy Bishop Davis
Cedar Hills, UT

Distrito 12

James Moss
Midway, UT

Distrito 13

Randy Boothe
Spanish Fork, UT

Distrito 14

Emily Green Cedar
City, UT

Distrito 15

Kristan Norton
St. George, UT

Sydnee Dickson,
superintendenta estatal
de Enseñanza Pública

AGRADECIMIENTOS ESPECIALES

En la creación del *Manual sobre dislexia* de Utah, resultó fundamental la participación de un grupo de personas con diversos contextos y áreas de conocimiento experto. Queremos agradecer a los siguientes miembros del grupo de trabajo del *Manual sobre dislexia* de Utah.

Personal de la Junta de Educación del Estado de Utah

Ellen Bailey,
Holly Bell,
Julie Clark
Jennie DeFriez
Marianne Farnsworth
Kim Fratto
LauraLee Gillespie
Maria Hawley
Krista Hotelling
Leah Voorhies
Naomi Watkins

Consultores

Karee Atkinson
Stacy Hurst
Nancy Mather
Louisa Moats
Donell Pons
Stephanie Stollar

Agradecimientos

Pheobe Beacham
Kathy Tenney
Decoding Dyslexia Utah
Utah Literacy Coalition

TABLA DE CONTENIDOS

Junta de Educación del Estado de Utah.....	2
Agradecimientos especiales.....	3
Introducción.....	7
La dislexia y otras dificultades de lectura	8
¿Qué son las dificultades de lectura?.....	8
¿Qué es la dislexia?	9
Características de la dislexia.....	10
La dislexia y los estudiantes que aprenden inglés.....	11
Educación general y dislexia	14
Estándares de conocimiento y práctica del personal docente.....	14
Enseñanza eficaz de la lectura	15
Áreas componentes	15
Alfabetización estructurada.....	18
Sistema de apoyos por niveles	21
Enseñanza de la lectura por niveles en el marco del MTSS.....	21
Creación de sistemas de intervención.....	26
Intervenciones	26
Proceso de detección universal para trastornos de la lectura	27
Identificación de estudiantes en riesgo de dislexia	29
Servicios de educación especial y dislexia	31
Determinación de la elegibilidad.....	31
Preguntas frecuentes de las familias.....	33
Preguntas frecuentes del personal docente	36

Descripción general de la Sección 504	36
Proceso examinatorio de la Sección 504.....	38
Adaptaciones	40
Impacto de la dislexia y otras dificultades de lectura	41
Autoestima, estrés y actitud.....	41
Comunicación con los estudiantes.....	43
Trabajo colaborativo con el personal docente	45
Participación de los padres.....	46
Discapacidades y trastornos coexistentes.....	47
Trastorno por déficit de atención e hiperactividad (ADHD)	48
Disgrafía	48
Discalculia	49
Trastorno del desarrollo del lenguaje (DLD) o trastorno del habla y lenguaje (SLI).	49
Ansiedad	49
Trastorno negativista desafiante (ODD) o trastorno de conducta (CD).....	50
Autismo	50
Obras citadas.....	51
Anexos	62
Anexo A: Glosario de términos	63
Anexo B: Características de la dislexia según el grupo etario	68
Anexo C: Detección de la dislexia y uso de <i>Acadience Reading</i>	71
<i>Acadience Reading</i>	71
Referencias.....	76
Anexo D: Creencias erróneas y hechos reales sobre la dislexia.....	77
Anexo E: Planificación de transición a la enseñanza después de la secundaria	80

Recursos para la transición a la enseñanza después de la secundaria.....	82
Anexo F: Lista de verificación de adaptaciones y procesos	83
Lista de verificación de 10 puntos para cumplir los pasos esenciales del proceso de la Sección 504	86
Anexo G: Tecnología de apoyo.....	89
Anexo H: Habilidades de lectura básicas	91
Habilidades básicas que se deben medir para una evaluación estándar.....	91
Componentes esenciales adicionales	96
Anexo I: Componentes básicos de las intervenciones de alfabetización estructurada basadas en la evidencia	100
Anexo J: Recursos para el personal docente y la familia	104

INTRODUCCIÓN

El *Manual sobre dislexia* busca orientar a docentes, personal docente y padres que trabajan con estudiantes que presentan dificultades en la lectura, hayan sido diagnosticados formalmente con dislexia o no.

Aunque se llama *Manual sobre dislexia*, la orientación que se proporciona está diseñada para ayudar a mejorar los resultados en la lectura de todos los estudiantes. Si bien la dislexia es el trastorno del aprendizaje más común y mejor validado, existen muchas otras razones por las que un estudiante podría tener dificultades para leer. Por ejemplo, otras dificultades pueden incluir el aprendizaje del inglés como segunda lengua o la falta de exposición temprana a los principios alfabéticos, entre otras. Así lo explica la Dra. Sally Shaywitz, una de las principales expertas en lectura y dislexia, en *Overcoming Dyslexia* (Cómo superar la dislexia): “Muchos niños que no cumplen con los criterios formales de dislexia, debido a un corte arbitrario, aún pueden necesitar apoyo en lectura y beneficiarse de él” (p. 28). La buena noticia es que las intervenciones basadas en evidencia que necesitan los estudiantes con dislexia también pueden mejorar los resultados en la lectura de todos los estudiantes que enfrentan dificultades en esta área. Todos los estudiantes pueden mejorar sus habilidades de lectura mediante una detección temprana de las dificultades lectoras y la enseñanza eficaz de la lectura en el aula de educación general.

El *Manual sobre dislexia* se elaboró utilizando información basada en evidencia para ayudar a administradores, personal docente, padres y tutores a implementar una enseñanza y servicios de alfabetización eficaces en el aula de educación general. Estas prácticas están destinadas tanto a estudiantes con dislexia como a cualquier estudiante que presente dificultades para leer.

El objetivo del *Manual sobre dislexia* es garantizar que los estudiantes con dislexia, así como cualquier estudiante que enfrente dificultades de lectura, tengan acceso a oportunidades educativas equitativas, lo que mejorará su rendimiento académico y bienestar general. Este manual se centra en una enseñanza eficaz de la lectura para todos, además de ofrecer información sobre la dislexia y sus características, el proceso de determinación de elegibilidad para servicios de educación especial, las intervenciones y evaluaciones, las habilidades para defender los intereses propios y otros recursos relacionados.

LA DISLEXIA Y OTRAS DIFICULTADES DE LECTURA

Leer es una habilidad esencial tanto para el éxito académico como para el éxito a lo largo de la vida. En la era digital, esto es más cierto que nunca, ya que se producen y comparten grandes cantidades de información en línea todos los días. Para desenvolverse correctamente en los espacios digitales, la escuela, el trabajo y los entornos sociales, los estudiantes necesitan habilidades de lectura independiente. En el caso de los estudiantes con dislexia y aquellos que tienen dificultades para leer, estos espacios pueden presentar una serie particular de desafíos. Su dificultad para desenvolverse adecuadamente en estos espacios afectará no solo su autoestima y éxito académico, sino también su futura empleabilidad y otros aspectos de su vida. Sin la enseñanza y los recursos adecuados, los estudiantes con dislexia y aquellos con dificultades de lectura pueden ser más vulnerables al fracaso escolar y enfrentar un mayor riesgo de desempleo.

¿QUÉ SON LAS DIFICULTADES DE LECTURA?

Aunque la dislexia es una de las dificultades de lectura más comunes y uno de los trastornos de aprendizaje mejor validados, existen otros factores que pueden afectar las habilidades lectoras de los estudiantes. David A. Kilpatrick señala que, según el modelo de concepción simple de la lectura, la comprensión lectora, que es el objetivo principal de la lectura, puede dividirse en dos habilidades generales: lectura a nivel de palabras y comprensión del lenguaje (2015). Así, aunque las dificultades de lectura son complejas, generalmente se distinguen por su origen en una de estas dos habilidades: un desafío en el reconocimiento de palabras o un trastorno de la comprensión del lenguaje. Ciertos estudiantes pueden presentar ambos tipos de dificultades o una combinación de ellas, así como desafíos coexistentes debido a otros trastornos, como el trastorno por déficit de atención e hiperactividad (ADHD, *Attention Deficit Hyperactivity Disorder*) (consulte la sección [Discapacidades y trastornos coexistentes](#) para obtener más información).

Abordar estos desafíos es fundamental para proporcionar a los estudiantes el apoyo que necesitan para convertirse en lectores exitosos. Como explica Kilpatrick, el modelo de concepción simple de la lectura, es decir, el desarrollo de la comprensión lectora a través de la lectura a nivel de palabras y la comprensión del lenguaje, tiene:

...el potencial de guiar nuestra enseñanza de nivel 1. Hacerlo garantizaría que cada uno de los componentes clave involucrados en el aprendizaje de la lectura reciba la atención instruccional adecuada. También debería orientar nuestras evaluaciones de niños con dificultades lectoras. Esto nos permitiría identificar la razón específica por la cual un estudiante tiene dificultades. La enseñanza o intervención de los niveles 2 y 3 puede enfocarse en abordar los componentes específicos que comprometen el desarrollo lector del estudiante (p. 77).

¿QUÉ ES LA DISLEXIA?

Como se mencionó anteriormente, la dislexia es una de las dificultades de lectura más comunes. Es una condición de base lingüística, no visual. Al igual que otros trastornos, la dislexia ocurre en un continuo. Una persona puede tener dislexia leve, mientras que otra puede presentar dislexia severa. Las definiciones actuales de dislexia se basan en investigaciones científicas. Según la Junta Directiva de la Asociación Internacional contra la Dislexia (IDA, *International Dyslexia Association*) (2002):

La dislexia es una *discapacidad específica del aprendizaje* de origen neurobiológico. Se caracteriza por dificultades en el reconocimiento preciso o fluido de las palabras y por una deficiente capacidad ortográfica y de decodificación. Estas dificultades suelen ser el resultado de un déficit en el componente fonológico del lenguaje que, a menudo, resulta inesperado en relación con otras capacidades cognitivas y con la impartición de una enseñanza eficaz en el aula. Las consecuencias secundarias pueden incluir problemas en la comprensión lectora y una experiencia lectora reducida que puede impedir el crecimiento del vocabulario y los conocimientos previos.

Esta definición es ampliamente utilizada en todo el mundo. Sin embargo, el *Código de Utah comentado* (UCA, *Utah Code Annotated*) establece lo siguiente:

La dislexia es un *trastorno de aprendizaje* específico de origen neurológico que se caracteriza por dificultades en el reconocimiento preciso o fluido de las palabras y por una deficiente capacidad para deletrear y decodificar, y que suele ser consecuencia de un déficit en el componente fonológico del lenguaje que, a menudo, resulta inesperado en relación con otras capacidades cognitivas y con la impartición de una enseñanza eficaz en el aula. (Código de Utah 53E-4-307).

Tenga en cuenta que el término *discapacidad* ha sido reemplazado por *trastorno* en el UCA.

Es importante destacar que el UCA define la dislexia como un trastorno y no como una discapacidad, ya que **no todos los estudiantes con dislexia califican para recibir servicios de educación especial**. Por lo tanto, **todo el personal docente debe estar informado y preparado para instruir a estudiantes con dislexia en aulas de educación general**.

CARACTERÍSTICAS DE LA DISLEXIA

Los estudiantes con dislexia son individuos únicos con fortalezas y debilidades personales. Sin embargo, pueden compartir características comunes como la falta de conciencia fonológica (dificultad para manipular partes habladas de palabras y del lenguaje), adquisición lenta de nombres y sonidos de las letras, mala ortografía y poca habilidad para rimar. La conciencia fonémica (dificultad para manipular sonidos individuales o fonemas) es necesaria para leer, y la lectura, a su vez, mejora aún más la conciencia fonémica. El 30 % de los estudiantes que, después de un año de enseñanza de la lectura, todavía no pueden separar los sonidos en las palabras habladas refleja al 20 a 30 % de los estudiantes que posteriormente experimentan dislexia (Shaywitz y Shaywitz, 2020, *Overcoming Dyslexia*, p. 54). Con frecuencia se cita el antecedente familiar de dislexia o fracaso lector como un factor de riesgo significativo en estudiantes con dislexia. No obstante, los factores genéticos pueden ser más complejos de lo que se pensaba.

Esto no significa que no haya influencia genética en la dislexia, sino que dichas influencias son complejas (posiblemente muchísimos genes, cada uno contribuyendo una pequeña fracción de riesgo) o que otros factores no genéticos desempeñan un papel importante (Shaywitz y Shaywitz, 2020, *Overcoming Dyslexia*, p. 119).

En general, los estudiantes con dislexia suelen obtener bajos resultados en pruebas de procesamiento fonológico, decodificación de palabras y adquisición de un vocabulario adecuado de palabras de uso frecuente. Estas dificultades conducen a una velocidad de lectura lenta, lectura de palabras inexacta, comprensión lectora inadecuada y dificultades con el lenguaje escrito o hablado. En estas áreas, los individuos con dislexia pueden presentar dificultades leves, moderadas o graves. Según el *New Jersey Dyslexia Handbook* (Manual sobre dislexia de Nueva Jersey, 2017), otros posibles indicadores entre estudiantes con dislexia incluyen los siguientes:

- dificultades de lectura que no se explican por la edad, las oportunidades educativas o las habilidades intelectuales del estudiante, y que no se deben a una falta de inteligencia;
- dificultades de lectura que interfieren significativamente con el rendimiento académico o las actividades de la vida diaria; desafíos de aprendizaje que surgen

durante la etapa escolar, aunque a veces no se manifiestan hasta que las demandas académicas superan la capacidad de afrontamiento del estudiante;

- complicaciones secundarias, como dificultades para comprender textos y una exposición mucho menor a la lectura, que pueden afectar el desarrollo del vocabulario y del conocimiento general.

Los siguientes enlaces ofrecen más información sobre los signos y las características de la dislexia (consulte el [Anexo B](#) para obtener más recursos):

- Yale Center for Dyslexia & Creativity (Centro de Dislexia y Creatividad de Yale): [Signs of Dyslexia](#) (Signos de la dislexia)
- Minnesota Department of Education (Departamento de Educación de Minesota): [Teacher Checklist for Characteristics of Dyslexia](#) (Lista de comprobación para docentes sobre las características de la dislexia)

La palabra *dislexia* ha sido utilizada y malinterpretada durante muchos años. Para hablar de manera informada sobre la dislexia y cómo abordarla, primero es importante identificar algunos mitos comunes relacionados con ella. Puede encontrar ejemplos de estos mitos en el [Anexo D](#) y en [Dyslexia Myths and Facts](#) (Mitos y verdades sobre la dislexia) del University of Florida Literacy Institute (Instituto de Alfabetización de la Universidad de Florida).

LA DISLEXIA Y LOS ESTUDIANTES QUE APRENDEN INGLÉS

La dislexia no es exclusiva del idioma inglés. Las personas en todo el mundo la estudian y existe en todos los idiomas, aunque los síntomas pueden variar según el sistema de escritura de cada lengua (Mather y Wendling, 2024; Pugh & Verhoeven, 2018). Los estudiantes que están aprendiendo inglés representan un grupo demográfico amplio y en rápido crecimiento en las escuelas públicas de todo Estados Unidos (NCES, 2023). A los estudiantes cuya lengua materna no es el inglés se los suele denominar estudiantes que están aprendiendo inglés (EL, *English Learners*) o estudiantes multilingües (ML, *Multilingual Learners*). Estos términos destacan las capacidades únicas de cada estudiante (WIDA, 2024). Algunos de ellos, además, tienen dislexia. Cuando un estudiante con un dominio limitado del inglés presenta dificultades académicas, puede ser difícil determinar si el dominio del idioma está interfiriendo en su progreso académico o si está enmascarando un trastorno del aprendizaje, lo que complica el proceso de identificación (Solari et al., 2014). Datos tanto longitudinales como transversales indican que los estudiantes que están aprendiendo inglés y que además tienen discapacidades del aprendizaje suelen tener un nivel de competencia lectora más bajo en la escuela secundaria. También corren un mayor riesgo de que se los ubique en programas de educación especial y de abandonar la escuela, en comparación con sus pares monolingües (Solari et al., 2014; Cho et al., 2021).

Cuanto más tiempo pasen sin recibir servicios los estudiantes que están aprendiendo inglés y tienen dificultades de aprendizaje, “mayor será la brecha entre ellos y sus compañeros. Esto puede llevar a que el estudiante sufra emocional y socialmente, y es posible que desarrolle una aversión hacia la escuela y el aprendizaje” (Rodríguez y Rodríguez, 2017, p. 102). Un estudiante que está aprendiendo inglés y tiene dificultades, ya sea que tenga dislexia o no, se beneficia de la instrucción de Structured Literacy¹ (alfabetización estructurada) que incluye enseñanza explícita, práctica guiada, práctica con compañeros, evaluación del aprendizaje de contenidos y desarrollo de conocimientos previos para respaldar los cuatro dominios del lenguaje: la comprensión auditiva, la expresión oral, la lectura y la escritura (para más información, consulte el [WIDA English Language Development Standards Framework](#) [Marco de estándares de desarrollo del idioma inglés de WIDA]).

La enseñanza explícita para estudiantes que están aprendiendo inglés debe incluir apoyos sensoriales como imágenes, objetos reales y modelos; apoyos gráficos como cuadros, diagramas y organizadores gráficos; apoyos interactivos como trabajo en pareja, grupos pequeños, estructuras cooperativas; y modelado y estimulación por parte de adultos (WIDA, 2020). Este enfoque de enseñanza de la lectura ha demostrado beneficiar a todos los estudiantes. La instrucción y las intervenciones académicas para estudiantes que están aprendiendo inglés requieren una enseñanza temprana, explícita e intensiva en conciencia fonológica y fonética.

Antes de determinar si un estudiante que está aprendiendo inglés es elegible para educación especial, es importante que las intervenciones basadas en la evidencia previas a la derivación sean frecuentes y consistentes, y que se enfoquen en las lagunas de conocimientos y las habilidades del estudiante. También se deben recopilar datos regulares de monitoreo del progreso para determinar el éxito o fracaso del estudiante en responder a los distintos niveles de enseñanza e intervención basadas en la evidencia. Los estudiantes que no responden mostrarán poco o ningún progreso a pesar de recibir intervenciones frecuentes basadas en investigaciones (Barrera, 2006). Las decisiones de elegibilidad solo pueden tomarse cuando se han recopilado suficientes datos que permitan identificar las fortalezas y las áreas de desafío del estudiante.

El equipo del IEP debe estar preparado para evaluar estudiantes de diversas culturas e intervenir ante ellos de manera precisa y adecuada, utilizando evaluaciones y prácticas no discriminatorias para distinguir entre el desarrollo de un segundo idioma y una dificultad de aprendizaje. Es posible que un psicólogo escolar debidamente capacitado deba evaluar las competencias lingüísticas tanto en el idioma nativo como en el idioma secundario. También son importantes las observaciones en el aula para determinar si el estudiante ha tenido

¹ Structured Literacy es una marca registrada.

oportunidades suficientes de aprendizaje en un entorno culturalmente receptivo. Después de que se identifica que un estudiante que está aprendiendo inglés tiene una discapacidad de aprendizaje, es fundamental trabajar en el desarrollo de su vocabulario como base para la enseñanza de alfabetización y las intervenciones de lectura (Cardenas-Hagen, 2018).

EDUCACIÓN GENERAL Y DISLEXIA

ESTÁNDARES DE CONOCIMIENTO Y PRÁCTICA DEL PERSONAL DOCENTE

Existe un consenso entre los investigadores de que la mejor manera de abordar los efectos negativos de las dificultades de lectura es mediante una enseñanza eficaz con la intensidad adecuada. La Asociación Internacional contra la Dislexia ha desarrollado los [estándares de conocimiento y práctica](#) para los docentes de lectura, en los que se explica qué deben saber y hacer para enseñar habilidades de lectura de manera adecuada. Los docentes que enseñan a leer a estudiantes con dislexia y otras dificultades lectoras necesitan experiencias de práctica profesional supervisada para dominar los contenidos y métodos que establecen estos estándares.

Para fomentar que los docentes reciban este tipo de capacitación profesional, el estado de Utah ofrece la [acreditación de especialista en alfabetización K-12 \(*Literacy Specialist K-12 Endorsement*\)](#) y la [acreditación de intervencionista de alfabetización en secundaria \(*Secondary Literacy Interventionist Endorsement*\)](#).

Cuando los docentes reciben formación y práctica enfocadas en cómo intervenir en los casos de estudiantes que enfrentan dificultades de lectura, logran entender mejor el desarrollo lector y por qué las prácticas de enseñanza basadas en la evidencia son beneficiosas para los estudiantes (Porche, Pallante y Snow, 2012). Las investigaciones también muestran que los profesionales auxiliares, cuando se los capacita y respalda de forma adecuada, pueden desempeñar un papel fundamental en la mejora de las habilidades lectoras de los estudiantes más pequeños (Samson, Hines y Li, 2015).

ENSEÑANZA EFICAZ DE LA LECTURA

No todos los estudiantes llegan a la escuela listos para leer. Muchos estudiantes pueden no haber tenido exposición previa a conceptos de lectura y otros pueden enfrentar desafíos de aprendizaje basados en el lenguaje que dificultan el proceso lector. Las investigaciones en lectura indican que a todos los estudiantes se les debe enseñar utilizando prácticas de enseñanza basadas en la evidencia. Mientras antes comience un estudiante el proceso lector, mejores serán los resultados en su desarrollo de la lectura (Kilpatrick, 2015).

La mejor práctica para enseñar lectura consiste en abordar las áreas componente esenciales mediante la alfabetización estructurada, un enfoque que asegura una enseñanza sistemática (siguiendo un orden planificado) y acumulativa (que se construye sobre los aprendizajes previos). Además, esto ofrece oportunidades de práctica con distintos tipos de textos. Un programa exitoso de enseñanza de la lectura reconoce que enseñar a leer es un proceso.

Según Reid Lyon (1998), del Instituto Nacional de Salud Infantil y Desarrollo Humano (NICHD, *National Institute of Child Health and Human Development*), la lectura es la habilidad fundamental para todo el aprendizaje escolar y, sin ella, las posibilidades de éxito académico o profesional son limitadas. “Cuando los niños no aprenden a leer, su conocimiento general, su habilidad para deletrear y escribir, y su desarrollo de vocabulario se ven igualmente afectados” (Departamento de Educación de EE. UU. [U. S. Department of Education], 1998, p. 3).

Leer les permite a los estudiantes comprender lo que está escrito, pero para lograrlo necesitan reconocer y diferenciar los símbolos, y asociarlos con los sonidos del habla y la estructura del lenguaje. Los estudiantes con dislexia que necesitan apoyo en estas áreas de alfabetización requieren un enfoque explícito, directo, sistemático y acumulativo en la enseñanza de la lectura para superar estas dificultades.

Es fundamental recordar que la enseñanza eficaz de la lectura ocurre en el aula de educación general, ya que no todos los estudiantes con dislexia cumplirán los requisitos para recibir servicios de educación especial.

ÁREAS COMPONENTES

El Panel Nacional de Lectura (*National Reading Panel*) (2000) identificó cinco áreas componentes de la lectura, conocidas a veces como los “**cinco pilares de la enseñanza de la lectura**”. Estas son las siguientes:

- **Conciencia fonémica:** habilidad para manipular fonemas dentro de las palabras aislando y combinando sonidos
- **Fonética:** relación entre los fonemas y las letras impresas, y uso de este conocimiento para leer y escribir
- **Fluidez:** lectura fluida de textos, con velocidad, precisión y expresión adecuadas para favorecer la comprensión
- **Vocabulario:** conocimiento de las palabras y sus significados
- **Comprensión:** capacidad de extraer y construir significado a partir del texto

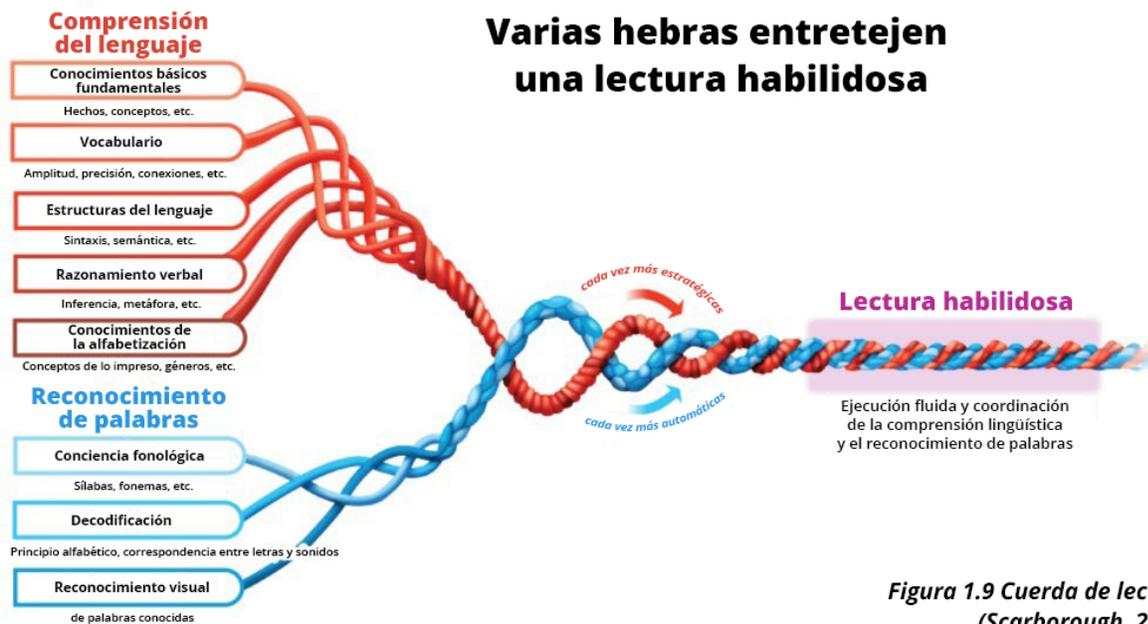
Además, la enseñanza efectiva de la escritura (que incluye la enseñanza de la ortografía) y la práctica del lenguaje oral son componentes esenciales de la enseñanza de la lectura y deben integrarse en todas las otras áreas componentes.

- **Escritura:** capacidad para comunicar conocimientos, ideas y sentimientos por escrito (incluye ortografía y caligrafía)
- **Lenguaje oral:** el lenguaje hablado para expresar conocimientos, ideas y sentimientos. El lenguaje oral debe integrarse en las otras seis áreas componentes de la alfabetización

Estas áreas componentes no deben enseñarse de manera aislada, sino que deben entrelazarse a lo largo de los ciclos diarios de enseñanza en alfabetización. Estos ciclos se llevan a cabo para desarrollar las dos habilidades generales asociadas con la lectura: **la comprensión del lenguaje y el reconocimiento de palabras**. Dentro de estos dos dominios se encuentran las habilidades específicas que los estudiantes deben adquirir para lograr competencia lectora. Estas habilidades permiten comprender cómo se desarrolla un lector competente y cómo puede diferir el desarrollo en estudiantes con dificultades de lectura.

Hollis Scarborough (2001), investigadora en lectura y psicóloga del desarrollo, ilustró cómo estas habilidades, o hilos, se entrelazan para crear la lectura competente en su modelo conocido como la “cuerda de lectura de Scarborough” (vea la Figura 1).

Figura 1: Cuerda de lectura de Scarborough



La figura anterior representa los dos dominios y sus habilidades componentes como hilos separados. Del lado de la comprensión del lenguaje (representado en rojo) se encuentran cinco habilidades:

- Conocimiento previo (hechos, conceptos, etc.)
- Vocabulario (amplitud, precisión, conexiones, etc.)
- Estructuras del lenguaje (sintaxis, semántica, etc.)
- Razonamiento verbal (inferencias, metáforas, etc.)
- Conocimiento de la alfabetización (conceptos de lo impreso, géneros, etc.)

A medida que estas habilidades se desarrollan y conforman un solo hilo unificado de comprensión del lenguaje, se vuelven cada vez más estratégicas.

Del lado del reconocimiento de palabras (representado en azul) se encuentran tres habilidades:

- Conciencia fonológica (sílabas, fonemas, etc.)
- Decodificación (principio alfabético, correspondencia entre grafema y fonema)
- Reconocimiento visual (de palabras familiares)

A medida que estas habilidades se desarrollan y conforman un solo hilo unificado de reconocimiento de palabras, se vuelven cada vez más automáticas.

Estos dos hilos se entrelazan para desarrollar una **lectura competente**, que consiste en la ejecución fluida y la coordinación de la comprensión del lenguaje y el reconocimiento de palabras.

Para obtener más información sobre las habilidades esenciales que deben evaluarse al identificar dificultades de lectura, consulte el Cuadro de habilidades esenciales de lectura en el [Anexo H](#).

ALFABETIZACIÓN ESTRUCTURADA

Muchos estudiantes con dislexia no cumplen con los requisitos para recibir servicios de educación especial y recibirán enseñanza en alfabetización en el aula de educación general. Por lo tanto, el enfoque en las escuelas de Utah debe estar en la intervención temprana, lo que requiere implementar evaluaciones de detección efectivas, evaluaciones diagnósticas, enseñanza de la lectura y monitoreo del progreso utilizando un enfoque de alfabetización estructurada. El término Structured Literacy (alfabetización estructurada) fue elegido y adoptado por la Junta Directiva de la Asociación Internacional contra la Dislexia (IDA, International Dyslexia Association) para unificar los métodos de enseñanza de la lectura que cumplen con los *estándares de conocimiento y práctica* de la IDA. Es un término general utilizado para describir programas y métodos que enseñan a leer de la misma manera.

La alfabetización estructurada es un enfoque explícito, directo, sistemático, acumulativo y diagnóstico para la enseñanza de la lectura. Los enfoques efectivos para la enseñanza de la lectura se definen mediante elementos cruciales específicos, entre los que se incluyen la fonología, la asociación sonido-sílaba (fonética), la morfología, la sintaxis y la semántica (Cowen, 2016). Según Mather y Wendling (2024):

Estos tipos de enfoques enseñan a los estudiantes cómo el lenguaje oral consta de patrones específicos de sonidos del habla (fonología); cómo se representa el lenguaje por escrito, incluidos los patrones ortográficos y las reglas de puntuación y uso de mayúsculas (ortografía); cómo se combinan las partes de las palabras para formar palabras (morfología); el sistema de reglas que subyace en la estructura de las oraciones (sintaxis); el estudio de los significados de palabras y frases (semántica); y la organización del discurso oral y escrito (p. 132).

Para obtener más información sobre Structured Literacy, consulte [Structured Literacy Instruction: The Basics](#) (Enseñanza de Structured Literacy: conceptos básicos).

PRINCIPIOS PARA LA ENSEÑANZA DE LA ALFABETIZACIÓN ESTRUCTURADA

Cowen (2016) define los principios que guían la forma en que se enseñan los elementos de la alfabetización estructurada. Estos principios incluyen los siguientes:

- **Enfoque sistemático y acumulativo:** la enseñanza de la alfabetización estructurada es sistemática y acumulativa. *Sistemático* significa que la organización del material sigue el orden lógico del idioma. La secuencia debe comenzar con los conceptos y elementos más fáciles y básicos y debe avanzar de manera metódica hacia aquellos más complejos. *Acumulativo* significa que cada paso debe basarse en conceptos previamente aprendidos.
- **Enseñanza explícita:** la enseñanza de la alfabetización estructurada requiere la enseñanza deliberada de todos los conceptos, con una interacción continua entre el docente y el estudiante. No se asume que los estudiantes deducirán naturalmente estos conceptos por sí mismos.
- **Enseñanza diagnóstica:** el docente debe ser hábil en la instrucción individualizada, es decir, en adaptar la enseñanza a las necesidades de cada estudiante. La enseñanza se basa en una evaluación cuidadosa y continua, tanto informal (por ejemplo, mediante la observación) como formal (por ejemplo, mediante medidas estandarizadas). El contenido presentado debe dominarse hasta alcanzar la automatización. La automatización es fundamental para que el estudiante pueda dedicar toda su atención y capacidad cognitiva a comprender y expresarse.

Para saber más sobre cualquiera de los componentes de la alfabetización estructurada y acceder a herramientas que el personal docente puede utilizar en sus aulas, consulte el [Anexo I](#).

Como se mencionó anteriormente, es fundamental que cualquier programa utilizado se implemente con fidelidad.

ORTOGRAFÍA Y LENGUAJE ESCRITO

La ortografía es un proceso complejo para los estudiantes con dislexia y otras dificultades de lectura. Los estudiantes con estas dificultades no se benefician de memorizar listas de palabras para pruebas semanales de ortografía, ya que este proceso depende de la memorización mecánica y la memoria visual. En su lugar, se debe enseñar a los estudiantes utilizando los factores que rigen la ortografía.

La acción de escribir palabras está relacionada con las secuencias de sonidos, los patrones de letras y los morfemas (raíces y afijos). La ortografía implica conocimientos sobre los sonidos del idioma, los patrones de letras más frecuentes

y confiables, así como las reglas de ortografía del inglés, la morfología y el origen de las palabras.

Los diferentes métodos de enseñanza de alfabetización estructurada utilizan enfoques ligeramente distintos para la instrucción en ortografía. Un enfoque de alfabetización estructurada para la ortografía debe enseñar a los estudiantes los patrones ortográficos comunes del inglés (grafemas), así como el uso de afijos y reglas ortográficas, incluyendo la etimología, la morfología y la ortografía. Los enfoques de alfabetización estructurada pueden enseñarse a estudiantes jóvenes.

Hay varias adaptaciones importantes que pueden aplicarse al enseñar ortografía a estudiantes con dislexia (sucursal de Washington de la Asociación Internacional contra la Dislexia, 2011, p. 39):

- enfocarse en una o dos combinaciones de letras que representen un sonido típico, por ejemplo, “oy” y “oi” para el sonido /oy/, prestando atención a cualquier principio orientador asociado con el uso de las combinaciones (por ejemplo, “oy” generalmente se usa para el sonido /oi/ al final de las palabras);
- limitar el número de palabras a entre cinco y diez, según el estudiante;
- usar una rutina de enseñanza que incluya primero pedirles a los estudiantes que repitan la palabra varias veces y se concentren en escuchar los sonidos en orden, pensando en cada sonido vocálico y las letras que lo representan y, luego, indicarles que escriban las letras que forman esa palabra.

La IDA ofrece las siguientes recomendaciones al modificar las tareas de ortografía para estudiantes con dislexia (2011):

- centrarse principalmente en el contenido del trabajo escrito;
- limitar la cantidad de reescrituras a un número razonable;
- proporcionar asistencia en la revisión de textos;
- alentar a los estudiantes a dictar sus ideas antes de escribir y proporcionarles la ortografía de palabras clave para usar en sus escritos;
- permitir que los estudiantes de grados intermedios y superiores usen una computadora o un programa de reconocimiento de voz para hacer exámenes y trabajos;
- incentivar a los estudiantes a entregar borradores iniciales de trabajos de investigación y ensayos para poder revisarlos antes de asignarles una calificación.

SISTEMA DE APOYOS POR NIVELES

“La evidencia de numerosas escuelas exitosas y diversos estudios de investigación muestra que implementar un enfoque de varios niveles, que combine una enseñanza de alta calidad en el aula con intervenciones específicas en pequeños grupos, puede reducir significativamente la cantidad de estudiantes con dificultades para leer” (Lyon et al., 2004).

Es fundamental identificar de manera temprana a los estudiantes con dificultades de lectura y proporcionarles la enseñanza, las intervenciones y las adaptaciones adecuadas y eficaces. Por lo tanto, ofrecer un sistema de apoyos de varios niveles para estudiantes con dificultades de lectura es esencial para garantizar que logren el éxito escolar y en su vida futura.

ENSEÑANZA DE LA LECTURA POR NIVELES EN EL MARCO DEL MTSS

Los estudiantes con dislexia tienen necesidades diversas y presentan características dentro de un amplio espectro de aprendizaje. Algunos estudiantes con dislexia pueden avanzar con asistencia y adaptaciones mínimas en el aula, mientras que otros necesitan intervenciones adicionales dentro de la educación general. A su vez, hay quienes requieren intervenciones más intensivas, ya sea por medio de la educación general o la educación especial.

Implementar una enseñanza y un sistema de apoyos de varios niveles es útil para elaborar un plan. Además, los estudiantes con dislexia se benefician de un entorno abierto donde foniatras, especialistas en lectura, docentes de educación general, profesionales auxiliares en lectura y administradores tienen múltiples oportunidades para debatir sobre los estudiantes con dificultades de lectura y compartir ideas y recursos. Dado que las escuelas cuentan con una gran cantidad de conocimientos y experiencia, las reuniones colaborativas frecuentes son una herramienta invaluable para planificar la contratación del personal y los apoyos necesarios.

[El marco de alfabetización P-12 de Utah](#) (*Utah's P-12 Literacy Framework*) (USBE 2024) establece que un sistema de apoyos de varios niveles para la alfabetización incluye lo siguiente:

Figura 2: Sistema de apoyos de varios niveles



NIVEL 1: ENSEÑANZA BÁSICA PARA TODOS LOS ESTUDIANTES

- El personal docente enseña en grupo a todos los estudiantes, incluidos aquellos con discapacidades y estudiantes multilingües, utilizando contenidos y estándares acordes al grado, y brindan apoyo personalizado y acompañamiento cuando es necesario.
- El personal docente utiliza la enseñanza en pequeños grupos y realiza las modificaciones necesarias para acelerar o potenciar el aprendizaje según las necesidades y los intereses de los estudiantes.
- El personal docente utiliza un plan de estudios basado en evidencia.

Dosificación, frecuencia y duración

- 120 minutos diarios (aproximadamente 2 horas), incluyendo escritura

Impartición de clases

- Se proporciona una enseñanza explícita y sistemática tanto en grupos grandes como pequeños, a cargo del docente del aula y otros profesionales de apoyo.

Evaluación

- Evaluación de referencia: *Acadience Reading*
- Monitoreo del progreso: según sea necesario

Notas adicionales

- Si la enseñanza básica del nivel 1 es efectiva, el 80 % de los estudiantes será competente al final del año escolar.
- Según la población escolar, los 120 minutos diarios dedicados a la alfabetización pueden no ser suficientes.

NIVEL 2: ESTUDIANTES IDENTIFICADOS CON CIERTO RIESGO

- Estudiantes que no logran el progreso adecuado con la enseñanza de nivel 1 y que presentan resultados por debajo o muy por debajo del punto de referencia en la evaluación *Acadience Reading*.
- El personal docente aplica [evaluaciones diagnósticas de alfabetización temprana y monitoreo del progreso](#) para identificar en qué habilidades de alfabetización necesita apoyo cada estudiante.
- Cuando un estudiante obtiene tres resultados consecutivos que alcanzan el punto de referencia o lo superan, y muestra un progreso superior al típico o muy superior al típico, se pueden reducir los apoyos.

Dosificación, frecuencia y duración

- Se recomienda entre 15 y 60 minutos por sesión, durante un mínimo de 10 a 14 semanas.
- Se recomiendan entre tres y cinco sesiones semanales.
- Si es necesario, las sesiones pueden incrementarse a dos veces al día si la respuesta del estudiante es más lenta de lo esperado.

Impartición de clases

- Se recomienda un tamaño de grupo con una proporción de 1 docente por cada 5 estudiantes.
- La clase puede ser impartida por el docente de aula, un especialista en lectura, profesionales auxiliares capacitados o personal de apoyo específicamente capacitado.
- La enseñanza debe cumplir con lo siguiente:
 - debe ser explícita;
 - debe estar alineada con las necesidades de habilidades de alfabetización identificadas;
 - debe ofrecer retroalimentación oportuna;

- debe brindar múltiples ejemplos;
- debe permitir que los estudiantes practiquen lo suficiente de forma independiente.
- Se requiere utilizar estrategias o planes de estudios basados en evidencia.

Evaluación

- Se debe realizar una evaluación diagnóstica.
- Se debe monitorear el progreso cada dos a cuatro semanas, según sea necesario.

Nota adicional

- La enseñanza de nivel 2 debe brindarse además de la del nivel 1.

NIVEL 3: ESTUDIANTES IDENTIFICADOS CON ALTO RIESGO

- Estudiantes que no logran el progreso adecuado con la enseñanza de nivel 1 y que presentan resultados por debajo o muy por debajo del punto de referencia en la evaluación *Acadience Reading*.
- A los estudiantes se les realiza [evaluaciones diagnósticas de alfabetización temprana y monitoreo del progreso](#) para identificar en qué habilidades de alfabetización necesitan apoyo.
- Los estudiantes que reciben intervenciones de nivel 3 pueden dejar de considerarse de alto riesgo si obtienen tres resultados seguidos que alcanzan el punto de referencia o lo superan y muestran un progreso superior o muy superior al esperado.

Dosificación, frecuencia y duración

- Se recomienda de 15 a 60 minutos por sesión durante un mínimo de 10 a 14 semanas.
- Se recomiendan entre tres y cinco sesiones semanales.
- Si es necesario, las sesiones pueden incrementarse a dos veces al día si la respuesta del estudiante es más lenta de lo esperado.

Impartición de clases

- Se recomienda un tamaño de grupo con una proporción de 1 docente por cada 3 estudiantes.
- En algunos casos, puede ser necesario trabajar con el estudiante de forma individual.
- La clase puede ser impartida por el docente de aula, un especialista

en lectura, profesionales auxiliares capacitados o personal de apoyo específicamente capacitado.

- La enseñanza debe cumplir con lo siguiente:
 - debe ser explícita;
 - debe estar alineada con las necesidades de habilidades de alfabetización identificadas;
 - debe ofrecer retroalimentación oportuna;
 - debe brindar múltiples ejemplos;
 - debe permitir que los estudiantes practiquen lo suficiente de forma independiente.
- Se requiere utilizar estrategias o planes de estudios basados en evidencia.

Evaluación

- Se debe realizar una evaluación diagnóstica.
- Es necesario monitorear el progreso cada una o dos semanas, y puede ser necesario un monitoreo del progreso a nivel de sondeo (fuera del nivel de grado).

Notas adicionales

- La enseñanza de nivel 3 debe brindarse además de la del nivel 1.
- El estudiante no necesariamente debe recibir el nivel 2 antes del nivel 3.
- La enseñanza de nivel 3 debe proporcionarse a estudiantes que también reciben servicios de educación especial, pero no se limita exclusivamente a ellos.

Para obtener más información sobre evaluaciones diagnósticas y monitoreo del progreso, consulte la lista de [evaluaciones diagnósticas de alfabetización temprana y monitoreo del progreso](#) de la USBE.

Los padres y el personal docente deben estar al tanto de los requisitos de alfabetización de los estudiantes. Para obtener más información, consulte los [Estándares de artes de la lengua inglesa del estado de Utah \(*Utah State Standards for English Language Arts*\)](#).

CREACIÓN DE SISTEMAS DE INTERVENCIÓN

Una forma de mejorar los servicios para estudiantes con dificultades en la lectura es utilizar los consejos comunitarios escolares (SCC, *School Community Councils*) para revisar los datos y considerar las áreas académicas que más necesitan mejoras. Los SCC están compuestos por padres, el director de la escuela y empleados escolares electos. Los padres pueden ayudar a unir a las escuelas y las comunidades con el objetivo de crear sistemas de intervención para estudiantes con dificultades de lectura.

Se pueden asignar fondos para abordar necesidades específicas de estos estudiantes, como la compra, la adopción y la capacitación necesarias para implementar intervenciones de alfabetización estructurada de nivel 2 y 3 basadas en evidencia. Para obtener más información sobre los SCC, los padres pueden comunicarse con su agencia educativa local.

La Legislatura Estatal de Utah ha asignado el uso de fondos de tierras fiduciarias para los SCC con el fin de “mejorar la educación de los estudiantes” (53G-7-1202). Los SCC pueden asignar fondos de tierras fiduciarias para la compra de intervenciones de lectura para la enseñanza de nivel 2 y nivel 3, así como para capacitar a personal docente y profesionales auxiliares en su correcta implementación. Utilice este manual para orientar estas conversaciones.

INTERVENCIONES

Al discutir las intervenciones, es fundamental que los encargados de llevarlas a cabo comprendan claramente las competencias esperadas para cada grado escolar a fin de garantizar que el plan de intervención para el estudiante con dificultades de lectura aborde las áreas de lectura correspondientes.

Los estudiantes con dificultades de lectura pueden llegar a leer con soltura si reciben las intervenciones adecuadas, y es importante que avancen a buen ritmo para ponerse al nivel de sus compañeros.

Los estudiantes con características de dislexia que no hayan progresado en la enseñanza central de su grado deben recibir intervenciones que aborden los déficits fonológicos específicos identificados mediante evaluaciones puntuales.

Si un estudiante no tiene éxito con las intervenciones proporcionadas en la educación general, puede ser referido para un examen que determine su elegibilidad para recibir servicios de educación especial, ya que esto podría indicar una posible discapacidad específica del aprendizaje (SLD, *specific learning disability*).

Si un estudiante con dislexia está participando en un proceso de intervención con varios niveles de apoyo y sus padres creen que necesita educación especial, tienen derecho a pedir un examen para acceder a esos servicios. Los padres también tienen derecho a rechazar un examen que evalúe si su hijo requiere educación especial. Aunque la lista de la USBE es una guía útil, no pretende sustituir la investigación y comprensión de un plan de estudios de alfabetización escolar. Como señala Kilpatrick (2015) en *Essentials of Assessing, Preventing, and Overcoming Reading Difficulties* (Aspectos esenciales de la evaluación, la prevención y la superación de las dificultades de lectura): “La investigación es abundante y demuestra que, al modificar nuestros enfoques de enseñanza, podemos prevenir muchas dificultades de lectura y acelerar significativamente el progreso lector de la mayoría de los estudiantes que las presentan” (p. 23).

Cuando el puntaje de un estudiante se encuentra por debajo o muy por debajo del punto de referencia durante más de un período de evaluación (inicio, mitad o final del año), los docentes deben programar una reunión con el equipo escolar y los padres para analizar las intervenciones que se están utilizando o que se implementarán para apoyar al estudiante.

PROCESO DE DETECCIÓN UNIVERSAL PARA TRASTORNOS DE LA LECTURA

Las agencias educativas locales (LEA, *local education agencies*) son responsables de implementar procesos efectivos de detección universal y utilizar la información recopilada para tomar decisiones importantes relacionadas con la dislexia, es decir, sobre adaptaciones e intervenciones específicas para estudiantes en riesgo de dislexia. Para eso, se necesita recopilar datos de múltiples fuentes que permitan identificar tanto las fortalezas como las necesidades de cada estudiante. Esta información precisa les permitirá a las LEA tomar decisiones fundamentadas sobre intervenciones, recuperación, reenseñanza y actividades de enriquecimiento específicas de una habilidad para cada estudiante.

Comprender cómo interpretar evaluaciones, como *Acadience Reading*, es una práctica recomendada para identificar el fracaso lector. No es una práctica recomendada mantener a los estudiantes en estado amarillo o rojo en *Acadience Reading* sin implementar un plan de intervención de lectura por niveles que incluya evaluaciones continuas para monitorear su progreso.

El proceso de detección universal para trastornos de la lectura se lleva a cabo en aulas de educación general. Este proceso es administrado por las LEA y sigue los pasos que se indican a continuación para los grados K-12:

- **Primer paso:** las LEA deben administrar un método de detección universal, nacionalmente estandarizado y basado en habilidades como parte del proceso de evaluación universal.
 - *Acadience Reading* es un ejemplo de este tipo de método de detección para los estudiantes de Utah (consulte la lista de [evaluaciones diagnósticas de alfabetización temprana y monitoreo del progreso](#) de la USBE).
- **Segundo paso:** los equipos escolares deben comparar los resultados de la evaluación universal basada en habilidades con los de otras evaluaciones realizadas en el aula.
 - Estas pueden incluir evaluaciones basadas en estándares, calificaciones, evaluaciones formativas, evaluaciones sumativas, desempeño en el aula, observaciones del docente y otra información relevante, como antecedentes médicos o familiares.
- **Tercer paso:** a los estudiantes identificados como en riesgo, según múltiples fuentes de datos, se les deben administrar evaluaciones diagnósticas para determinar sus necesidades individuales de intervención.
 - Las evaluaciones diagnósticas son evaluaciones a nivel de sondeo para la lectura y deben medir explícitamente características de la dislexia, que incluyen la conciencia fonémica y fonológica, el reconocimiento de símbolos sonoros, el conocimiento del alfabeto, las habilidades de decodificación, el nombramiento rápido y las habilidades de codificación.

Nota: Las evaluaciones diagnósticas identifican áreas que necesitan apoyo para implementar un plan educativo de intervención y no deben confundirse con un diagnóstico médico. Las Normas de Educación Especial (*Special Education Rules*) de la Junta de Educación del Estado de Utah (2023) (USBE) establecen: “La revisión de los estudiantes por parte de un docente o especialista a fin de determinar las estrategias educativas adecuadas para la implementación del plan de estudios no se debe considerar un examen para determinar la elegibilidad relacionada con la educación especial y servicios relacionados. Los resultados de las evaluaciones deben ser considerados por la LEA para fines de Child Find” (p.46).

IDENTIFICACIÓN DE ESTUDIANTES EN RIESGO DE DISLEXIA

Los pasos para utilizar evaluaciones en entornos de educación secundaria dependen de los datos de evaluación disponibles de los estudiantes, ya que estos permiten tomar decisiones informadas sobre la planificación de la enseñanza. En la siguiente tabla se describen las prácticas recomendadas para identificar a estudiantes en riesgo de experimentar dislexia o dificultades en la lectura en la educación secundaria. Cada paso del proceso de evaluación debe ser considerado cuidadosamente por un equipo de profesionales calificados. Realizar las pruebas, recopilar los resultados e interpretarlos requiere personal altamente capacitado para garantizar que el proceso se implemente y supervise correctamente.

Para obtener más información, consulte: [Supporting Adolescent Readers: A Guide for Secondary Educators](#) (Cómo apoyar a los lectores adolescentes: guía para personal docente de secundaria).

Los expertos en dificultades lectoras suelen clasificar a los estudiantes según tres tipos de áreas de déficits, que en algunos casos pueden coincidir en una misma persona (vea la Figura 2 más abajo). Estas áreas de déficit son procesamiento fonológico, nombramiento rápido y comprensión.

Figura 3: Tipos de discapacidades de lectura (Fuente: *The Reading Well*, 2024)



Estas áreas de déficit desempeñan un papel esencial en la determinación de los desafíos que podrían estar afectando el acceso de un estudiante al plan de estudios general y la necesidad de intervenciones de lectura de nivel 2 o 3. Esto, a su vez, puede generar debates sobre si el estudiante necesita enseñanza especializada en lectura para acceder al contenido básico y tener un mayor acceso al plan de estudios de educación general, y, en consecuencia, si cumple con los criterios para recibir educación especial.

A continuación, se ofrece una explicación más detallada de cada área de déficit, con el fin de comprender mejor cómo influyen en el análisis y la identificación del riesgo de fracaso lector o dislexia.

- **Déficit de conciencia fonológica:** algunos estudiantes tienen dificultades para procesar la estructura sonora del lenguaje (por ejemplo, rimar, identificar la cantidad de sonidos en una palabra), lo que contribuye a las dificultades para conectar letras y sonidos. Se estima que los estudiantes con dislexia que presentan déficits en el procesamiento fonológico representan aproximadamente entre el 70 y 80 % de los estudiantes con discapacidades lectoras (Moats y Tolman, 2009).
- **Déficit de nombramiento rápido:** algunos estudiantes no pueden procesar de manera automática o rápida estímulos visuales (por ejemplo, letras) en una página, lo que provoca un déficit de reprocesamiento lento y laborioso y un déficit de nombramiento rápido. A estos estudiantes se los identifica con un “doble déficit” en el reconocimiento de palabras, una condición más difícil de remediar que un “déficit único” en el procesamiento fonológico o en el nombramiento rápido.
- **Déficit de comprensión:** algunos estudiantes, a pesar de leer palabras de manera precisa y rápida, presentan déficits de comprensión. Tienen problemas para comprender el significado de los textos debido a dificultades de aprendizaje que afectan el razonamiento abstracto y el pensamiento lógico. Aunque algunos estudiantes con dislexia también presentan déficits de comprensión, generalmente esto es una consecuencia secundaria de los déficits de procesamiento fonológico.

La presencia de estas características comunes debe impulsar la identificación y la implementación de intervenciones de forma anticipada para los estudiantes en riesgo de experimentar dislexia o dificultades con la lectura. Para proporcionar intervenciones adecuadas, el personal docente debe utilizar datos de monitoreo del progreso o resultados de evaluaciones diagnósticas que señalen las áreas específicas que necesitan apoyo o las características de la dislexia de los estudiantes.

SERVICIOS DE EDUCACIÓN ESPECIAL Y DISLEXIA

Los estudiantes con dislexia reciben una mejor asistencia cuando los equipos del personal docente bien informado y los padres trabajan juntos para abordar la identificación, la corrección y las adaptaciones. Por eso, es importante conocer las leyes de educación especial y discapacidad que brindan apoyo y protección y saber de qué manera se aplican a los estudiantes con dislexia. Los estudiantes con dislexia pueden ser elegibles para recibir educación especial y recibir atención de manera más adecuada mediante un programa de educación individualizado (IEP, *Individualized Education Program*), tal como se describe en esta sección.

DETERMINACIÓN DE LA ELEGIBILIDAD

La dislexia es un trastorno que se incluye dentro de la categoría de discapacidad específica del aprendizaje (SLD, *Specific Learning Disability*) en la Ley de Educación para Individuos con Discapacidades (IDEA, *Individuals with Disabilities Education Act*) de 2004. Los estudiantes que tienen dislexia también pueden ser elegibles bajo otras categorías de la IDEA, como trastorno del habla y lenguaje (SLI, *speech language impairment*) u otra discapacidad de salud (OHI, *other health impaired*). Utah utiliza la definición federal para la SLD, que establece lo siguiente:

Un trastorno en uno o más de los procesos psicológicos básicos involucrados en la comprensión o el uso del lenguaje, oral o escrito, que puede manifestarse en la capacidad defectuosa de escuchar, pensar, hablar, leer, escribir, deletrear o hacer cálculos matemáticos, incluidas las afecciones como discapacidades perceptuales, daños cerebrales, disfunción cerebral mínima, dislexia y afasia del desarrollo, que afecta el desempeño educativo de un estudiante. La discapacidad específica del aprendizaje no incluye problemas de aprendizaje que son principalmente el resultado de discapacidades visuales, auditivas o motrices; discapacidades intelectuales; discapacidades emocionales conductuales; o de una desventaja ambiental, cultural o económica (34 CFR § 300.8(c)(10); Norma de Educación Especial II.J.11.a. de la USBE).

Normalmente, a los estudiantes se los remite para evaluaciones que buscan determinar si existe una discapacidad educativa, una vez que las intervenciones en el área de necesidad identificada no han logrado mejorar significativamente

su rendimiento académico. Los padres, los docentes o cualquier otra persona que observe que el estudiante necesita apoyo pueden solicitar un examen educativo a la agencia educativa local (LEA) para determinar si el estudiante cumple con los requisitos para recibir servicios bajo la IDEA. No es necesario que el estudiante complete un número determinado de ciclos de intervención ni que pase un tiempo específico en un ciclo de intervención antes de que se realice una derivación a fin de determinar su elegibilidad para recibir servicios y apoyos de educación especial. La LEA debe contar con el consentimiento de los padres para llevar a cabo un examen (34 CFR § 300.300 y 300.301; Normas de Educación Especial II.B. y II.C. de la USBE).

Al finalizar la evaluación integral, se presenta un resumen de los resultados a un grupo de profesionales calificados, que incluye a los padres o al estudiante. Normalmente, este grupo incluye al docente de educación general, al docente de educación especial, a los padres, al estudiante adulto, a un representante de la LEA y a un profesional capacitado para interpretar los resultados de las evaluaciones formales e informales. Los datos recopilados durante el período de intervención y el proceso examinador se utilizan para determinar la elegibilidad (34 CFR § 300.306; Normas de Educación Especial II.I. de la USBE).

La determinación de la elegibilidad requiere que el grupo establezca que el estudiante tiene una discapacidad utilizando los criterios de evaluación y elegibilidad establecidos en las normas de educación especial, así como evidencia de las necesidades educativas del estudiante (34 CFR § 300.306; Normas de Educación Especial II.I. de la USBE).

Es importante señalar que no es necesario contar con un diagnóstico de discapacidad para recibir servicios según la IDEA. De igual manera, la ley establece que un diagnóstico no garantiza la elegibilidad. Por tanto, no todos los estudiantes con un diagnóstico de dislexia o características de dislexia serán elegibles para recibir servicios bajo la IDEA.

Si se determina que un estudiante es elegible bajo la IDEA, un IEP será desarrollado por un equipo que incluye al docente de educación general, al docente de educación especial, a los padres o al estudiante adulto, y al representante de la LEA.

Muchos padres de estudiantes con dislexia tienen preguntas adicionales relacionadas con el proceso del IEP. El [Centro de Padres de Utah](#) (Utah Parent Center) es un excelente recurso para ayudar a los padres a resolver dudas relacionadas con el proceso del IEP.

Para obtener más información sobre educación especial y servicios relacionados, consulte las [Normas de Educación Especial de Utah \(2023\)](#).

PREGUNTAS FRECUENTES DE LAS FAMILIAS

¿Cómo solicito una prueba, un examen o una evaluación para acceder a servicios de educación especial?

Lo más eficiente es solicitar un examen de elegibilidad bajo la IDEA por escrito, aunque no es obligatorio. La solicitud puede entregarse a un director o a un docente. El padre o madre debería recibir una respuesta por parte de la escuela o de la LEA en un plazo razonable. Una vez que la LEA haya recibido el consentimiento para el examen por parte del padre, madre o tutor, el examen debe llevarse a cabo en un plazo de cuarenta y cinco días escolares.

¿Las escuelas pueden diagnosticar la dislexia?

Las evaluaciones escolares determinan si un estudiante es elegible para recibir servicios de educación especial bajo una de las trece categorías de discapacidad reconocidas por la IDEA. La dislexia está incluida dentro de la categoría de discapacidad específica del aprendizaje (SLD) y se consignará en el IEP del estudiante como SLD. Si un padre, madre o cuidador presenta un diagnóstico externo realizado por un profesional en neuropsicología o psicología capacitado en el estado de Utah, dicha información puede ser considerada en el proceso examinador. Sin embargo, las escuelas no diagnostican la dislexia.

¿Qué sucede si no estoy de acuerdo con los resultados del examen o con las decisiones del equipo?

La IDEA contempla garantías procesales para proteger los derechos de los estudiantes y sus padres. Si los padres no están de acuerdo con los resultados del examen, pueden presentar una solicitud por escrito para obtener un examen educativo independiente (IEE, *independent educational evaluation*) a cargo de la LEA. La LEA que acepte realizar un IEE proporcionará información sobre dónde se puede realizar y los criterios aplicables al IEE. Para obtener más información sobre los derechos de los estudiantes y los padres, consulte el [Aviso de garantías procesales \(Procedural Safeguards Notice\) de la USBE](#).

¿Puede la tecnología de apoyo formar parte de un IEP para SLD?

Sí, pero la inclusión de la tecnología de apoyo depende de una determinación realizada por el equipo del IEP. La evaluación puede formar parte de un IEP. Las LEA suelen contar con un especialista o equipo que trabajan con tecnología de apoyo que puede realizar una evaluación si el equipo determina que es necesaria. La tecnología de apoyo necesaria tanto para la enseñanza en el aula como para la evaluación del estudiante debe figurar en el IEP.

Las posibles adaptaciones de tecnología de apoyo pueden incluir el uso de programas de conversión de voz a texto, texto a voz y audiolibros. Para obtener más información sobre adaptaciones, consulte el [Anexo G: Tecnología de apoyo](#).

¿Puede el equipo escolar usar la palabra *dislexia* en el IEP del estudiante?

Los padres y el personal docente suelen preguntarse si el término *dislexia* puede incluirse en un IEP. Cuando un estudiante ha sido identificado formalmente con dislexia, diagnosticado con dislexia, o un examen ha determinado que el estudiante presenta “características comunes de la dislexia”, esta información puede incluirse en un IEP para ayudar a garantizar que el estudiante reciba servicios específicos para sus necesidades. La siguiente orientación fue publicada por la Oficina de Derechos Civiles (OCR, *Office of Civil Rights*) en octubre de 2015:

La ley IDEA y sus reglamentos no prohíben que se mencione en el IEP la condición en la que se basa la determinación de la discapacidad del niño. Además, el IEP debe abordar las necesidades del niño derivadas de su discapacidad, para permitirle avanzar de manera adecuada hacia el logro de sus metas anuales del IEP y para permitirle participar y progresar en el plan de estudios de educación general. (34 CFR §§300.320(a)(1), (2), y (4)). Por lo tanto, si la dislexia, la discalculia o la disgrafía de un niño son las condiciones que fundamentan la determinación de que presenta una discapacidad específica del aprendizaje, la Oficina de Educación Especial y Servicios de Rehabilitación (OSERS, *Office of Special Education and Rehabilitative Services*) considera que podría haber situaciones en las que el equipo del IEP determine que el personal encargado de implementar el IEP debe conocer la condición subyacente de la discapacidad del niño (*Orientaciones normativas sobre la dislexia [Policy Guidance on Dyslexia]*, Departamento de Educación [Department of Education], 2015).

¿Qué pasa si el estudiante no está progresando en las metas de su IEP?

El progreso del estudiante debe ser monitoreado de cerca, y el docente de educación especial debe compartir los informes de progreso con los padres en cada período de entrega de boletines. Los padres pueden solicitar que el progreso se comparta con mayor frecuencia. Si un estudiante no está progresando, se debe convocar a una reunión del equipo del IEP para discutir cambios en las estrategias de intervención. Recientemente, el Tribunal Supremo dictaminó que los estudiantes con un IEP deben realizar un “progreso significativo” en sus metas para recibir una educación justa y adecuada (para

más información, consulte [Questions and Answers U. S Supreme Court Case Decision Andrew F. v. Douglas](#)[Preguntas y respuestas sobre la sentencia del Tribunal Supremo de EE. UU. en Andrew F. contra Douglas]].

¿Qué tipo de metas relacionadas con las dificultades de lectura suelen incluirse en un IEP?

Al redactar un IEP que aborde las dificultades de lectura, los equipos deben determinar cuáles de los siete componentes de la alfabetización (conciencia fonológica, fonética, fluidez, vocabulario, comprensión, lenguaje oral y escritura) deben incluirse en las metas del IEP para atender las necesidades específicas del estudiante. Las intervenciones de lectura explícitas, estructuradas y sistemáticas basadas en estos componentes siempre deben ser la prioridad al definir las intervenciones para un estudiante con dificultades de lectura. Este enfoque debe incorporarse en las consideraciones específicas para el IEP del estudiante incluso si está cursando la educación secundaria.

¿Qué debo hacer si el docente del estudiante no proporciona la adaptación indicada en el IEP en el aula?

Si los estudiantes no están recibiendo las adaptaciones establecidas en el IEP, los padres pueden solicitar una reunión con el docente del aula y el docente de educación especial para hablar sobre las metas y adaptaciones específicas del IEP, o bien pueden solicitar una reunión con el equipo del IEP (si esto no resuelve la inquietud, los padres pueden hablar con el director de la escuela y, luego, con el director de educación especial de la LEA o utilizar los mecanismos de resolución de disputas indicados en las garantías procesales). A medida que los estudiantes crecen, también es importante que aprendan a abogar de manera adecuada por las adaptaciones que necesitan.

¿Se requiere una discrepancia significativa entre el coeficiente intelectual y el rendimiento académico para que un estudiante califique para recibir servicios de educación especial bajo la clasificación de SLD?

En Utah, actualmente existen tres métodos que las LEA pueden utilizar en la determinación de una SLD: (a) respuesta a la intervención (RtI, *Response to Intervention*), (b) una combinación de RtI y discrepancia o (c) un método alternativo basado en la investigación (muchas LEA están utilizando el método de patrones de fortalezas y debilidades [PSW, *Patterns of Strengths and Weaknesses*] como método alternativo basado en la investigación). La elegibilidad para servicios de educación especial es una decisión del equipo, tras considerar múltiples medidas de evaluación y datos del rendimiento académico y funcional. El resumen del examen debe incluir todos los datos considerados durante el proceso.

PREGUNTAS FRECUENTES DEL PERSONAL DOCENTE

¿Puede un docente recomendar recursos a los padres interesados en investigar sobre la dislexia?

Un docente puede recomendar a los padres cualquier recurso basado en evidencia que considere útil para mejorar la comprensión de las necesidades del estudiante, como este manual.

¿Puede un docente indicar a un padre que un estudiante tiene características de dislexia?

Los docentes no pueden diagnosticar si un estudiante tiene dislexia. Sin embargo, sí puede informar a los padres que un estudiante presenta características de dislexia (ver [Anexo B](#)). Es importante recordar que no se requiere un diagnóstico de dislexia para recibir servicios en las escuelas públicas de Utah, tales como servicios de educación general y servicios y apoyos por niveles bajo la IDEA o un Plan 504.

Si un docente siente preocupación por los puntajes de lectura de un estudiante en conciencia fonológica y nombramiento rápido, ¿qué puede decirles a los padres?

Como parte del programa de Child Find, un docente debe informar a los padres sobre las áreas en las que un estudiante no alcanza el punto de referencia o no muestra progreso. Si estas áreas incluyen la conciencia fonológica y el nombramiento rápido, un docente que conozca los distintos tipos de trastornos de lectura puede informar a los padres que estos déficits son característicos de la dislexia.

El docente siempre debe informar a los padres sobre las intervenciones disponibles para abordar los déficits identificados.

DESCRIPCIÓN GENERAL DE LA SECCIÓN 504

La Sección 504 de la Ley de Rehabilitación de 1973 (*Rehabilitation Act of 1973*), enmendada, es comúnmente conocida como "Sección 504". Es una ley federal de derechos civiles que brinda protección contra la discriminación para individuos con discapacidades. Las regulaciones de la Sección 504 requieren que las LEA proporcionen una educación pública, gratuita y apropiada (FAPE, *free appropriate public education*) a los estudiantes calificados con discapacidades. Para garantizar

que los estudiantes reciban una FAPE, los equipos designados en la Sección 504 son responsables de proporcionar servicios o apoyos diseñados para satisfacer las necesidades de los estudiantes con discapacidades, de manera que puedan acceder a su educación.

Un Plan de la Sección 504 (Plan 504) es un documento redactado y acordado por el equipo 504 de la escuela, que proporciona adaptaciones específicas o ayudas y servicios relacionados para satisfacer las necesidades de los estudiantes con discapacidades. Las adaptaciones que figuran en el Plan 504 están diseñadas para eliminar los obstáculos que limitan el acceso de los estudiantes a los programas y las actividades de educación general y su participación en ellos, y generalmente permiten que los estudiantes pasen todo el día escolar en el aula de educación general. Para calificar para un Plan 504, los estudiantes con dislexia u otras dificultades de aprendizaje deben cumplir ciertos criterios.

Bajo la Sección 504, un estudiante se considera una persona con discapacidad si “(a) presenta una discapacidad física o mental que limita sustancialmente una o más actividades importantes de la vida, (b) tiene antecedentes de dicha discapacidad o (c) es considerado como una persona con dicha discapacidad” ([Ley de Enmiendas de la Ley de Estadounidenses con Discapacidades de 2008](#) [Americans with Disabilities Act (ADA) Amendments Act of 2008] y [Enmienda de 2016](#) [2016 Amendment]). La Sección 504 no incluye una lista de discapacidades por nombre. Por el contrario, la definición de discapacidad está destinada a interpretarse de manera amplia. Las “actividades importantes de la vida” incluyen, entre otras:

- Ver
- Hablar
- Aprender
- Respirar
- Dormir
- Pararse
- Levantar objetos
- Leer
- Concentrarse
- Pensar
- Comunicarse
- Ayudar
- Comer
- Agacharse
- Funcionamiento de una función corporal

Es importante comprender que NO se requiere un diagnóstico médico para la elegibilidad bajo la Sección 504. En la Ley de Enmiendas a la Ley de Estadounidenses con Discapacidades de 2008, el Congreso indicó que la definición de discapacidad debía aplicarse de manera amplia y que la determinación sobre si una persona tiene una discapacidad no debe requerir un análisis extenso.

También es importante entender que una identificación médica de dislexia no garantiza que a un estudiante se le proporcione un Plan 504. El equipo 504 de una LEA llevará a cabo un examen para determinar si la discapacidad de un estudiante “limita sustancialmente una o más actividades importantes de la vida” de forma tal que se vea afectada su capacidad para acceder a una FAPE.

PROCESO EXAMINATORIO DE LA SECCIÓN 504

La pregunta que se formula durante el proceso examinador de la Sección 504 es: “¿Necesita el estudiante un Plan 504 para acceder a sus necesidades educativas de manera tan adecuada como un estudiante sin discapacidad?” (consulte [Equal Rights for All Students - A Guide to Section 504 of the Rehabilitation Act of 1973 \[Igualdad de derechos para todos los estudiantes: guía de la Sección 504 de la Ley de Rehabilitación de 1973\]](#)).

Las siguientes preguntas requieren respuestas afirmativas para determinar si un estudiante con dislexia (o características de dislexia) califica para un Plan 504.

- ¿El estudiante tiene una discapacidad física o mental que limita sustancialmente una o más actividades de la vida?
- ¿Esa discapacidad física o mental limita sustancialmente el aprendizaje o la lectura del estudiante? (Otras áreas a considerar pueden incluir escritura, ortografía, concentración, pensamiento, comunicación, etc.)

El término *limitar sustancialmente* no está específicamente definido por la Oficina de Derechos Civiles. Sin embargo, se reconoce que este término debe interpretarse de manera amplia e inclusiva.

La evaluación de un estudiante para determinar la elegibilidad de la Sección 504 la pueden iniciar los padres o la escuela. La escuela debe dar inicio a un examen si el personal considera que el estudiante podría necesitar servicios, apoyos o adaptaciones para acceder y avanzar en la educación general debido a una discapacidad. Cuando la escuela da inicio a un examen, debe notificar a los padres y obtener su consentimiento antes de comenzar.

Los padres también pueden solicitar que la escuela evalúe a un estudiante para determinar su elegibilidad bajo la Sección 504. Se recomienda que dicha solicitud

se realice por escrito a la escuela o LEA e incluya información de antecedentes que respalde la solicitud; sin embargo, ninguna de estas acciones es obligatoria. Dicha solicitud dará lugar a una reunión inicial. Si la escuela acepta realizar el examen, los padres deben otorgar su consentimiento.

El examen determina la discapacidad del estudiante y su capacidad para acceder a su educación, a fin de establecer los apoyos, los servicios y las adaptaciones correspondientes. Este proceso de toma de decisiones es realizado por un grupo de personas con conocimiento sobre el estudiante, el significado de los datos del examen y las opciones de ubicación, y se basa en una variedad de fuentes. Aunque no se indica explícitamente en el equipo 504, quienes participan deben tener conocimiento sobre el estudiante. Al evaluar la necesidad de un Plan 504, la escuela debe considerar información de varias fuentes, que pueden incluir las siguientes:

- Resultados de evaluaciones (si la escuela evaluó recientemente al estudiante para que pueda acceder a un IEP o un Plan 504)
- Documentación de la discapacidad del estudiante, como un diagnóstico médico (no es obligatorio, pero puede utilizarse para determinar la elegibilidad para un Plan de la Sección 504)
- Observaciones de los padres y docentes del estudiante
- Expedientes académicos
- Aportaciones de los padres
- Evaluaciones independientes (si las hay)

Se debe asignar una LEA para gestionar el Plan 504 de cada estudiante. La práctica recomendada es revisar el Plan 504 anualmente, así como cuando cualquier miembro del equipo 504 considere necesario realizar una revisión. Las LEA de Utah pueden adoptar los estándares de revisión establecidos en las regulaciones de IDEA.

Bajo la Sección 504, una vez realizado el examen, se debe notificar a los padres o tutores sobre cualquier acción que cambie la identificación, el programa o la ubicación de su hijo.

Las LEA deben contar con políticas y procedimientos escritos sobre el cumplimiento de la Sección 504 de la Ley de Rehabilitación, incluidos los procedimientos de quejas y debido proceso. Las decisiones sobre la elegibilidad bajo la Sección 504 se deben documentar. Si los padres o tutores no están de acuerdo con las acciones de la LEA, tienen derecho a presentar una queja ante dicha agencia, solicitar una audiencia de debido proceso o presentar una queja ante la Oficina de Derechos Civiles.

Para acceder a una lista de verificación del proceso 504, consulte el [Anexo F](#).

ADAPTACIONES

El objetivo de las adaptaciones en el aula, incluida la tecnología de apoyo, es ayudar a nivelar las condiciones para los estudiantes con dislexia. Estos estudiantes seguirán teniendo áreas de dificultad incluso después de que se lleve a cabo un programa de intervención en lectura apropiado para ellos. Si un estudiante es considerado elegible para un IEP o un Plan 504, el equipo (incluidos los padres) elaborará un plan que incluirá adaptaciones, apoyos o servicios que le permitan acceder a los estándares básicos. Una vez finalizado el plan, se requiere el consentimiento escrito de los padres para implementarlo.

Según el Centro para la Dislexia y la Creatividad de Yale (Yale Center for Dyslexia and Creativity), la tecnología de apoyo ofrece a los estudiantes con dislexia “una forma de ahorrar tiempo y superar algunos de los problemas que pueden enfrentar debido a la dislexia, como tomar notas lentamente o escribir de forma ilegible, y les permite utilizar su tiempo en aquellas áreas en las que tienen talento. Para los estudiantes con dislexia, la tecnología abre puertas y les permite demostrar sus conocimientos de maneras que antes eran inimaginables”.

Las adaptaciones para estudiantes con dislexia pueden incluir las siguientes:

- proporcionar tiempo adicional en exámenes y tareas;
- pedir que un estudiante lea en voz alta solo si se ofrece voluntariamente;
- adaptar los formatos de los exámenes (permitir respuestas orales, proporcionar espacios amplios para escribir o permitir que se marque una respuesta en lugar de rellenar espacios con texto);
- permitir la grabación de las clases o proporcionar copias de las notas;
- utilizar software de conversión de texto a voz;
- utilizar software de conversión de voz a texto;
- utilizar audiolibros (permitir que los estudiantes accedan a textos adecuados para su nivel de grado ayuda a aumentar el vocabulario y también puede mejorar la fluidez lectora);
- reducir la cantidad de tareas (enfocándose en la calidad en lugar de la cantidad).

Dado que la tecnología está en constante evolución, siempre habrá nuevas y más eficaces formas de implementar la tecnología de apoyo (para ver ejemplos de adaptaciones, consulte el [Anexo F](#), y para obtener más información sobre la tecnología de apoyo y los formularios para solicitarla, consulte el [Anexo G](#)).

También se pueden utilizar adaptaciones durante los exámenes estatales. Las modificaciones y adaptaciones para los exámenes estatales pueden consultarse en la página 28 de la [Utah Participation and Accommodation Policy](#) (Política de adaptación y participación de Utah).

IMPACTO DE LA DISLEXIA Y OTRAS DIFICULTADES DE LECTURA

En esta sección se ofrece un resumen del impacto social y emocional que tienen la dislexia y otras dificultades de lectura en los estudiantes, así como algunas orientaciones generales para el personal docente y los padres sobre cómo abordar estos impactos.

Además, se incluye un resumen de las discapacidades y trastornos que suelen coexistir con la dislexia y otras dificultades de lectura.

AUTOESTIMA, ESTRÉS Y ACTITUD

Es fundamental comprender cómo puede afectar la dislexia al bienestar social y emocional de los estudiantes. Los estudiantes con dislexia tienen un mayor riesgo de padecer ansiedad, depresión y baja autoestima (Zuppardo et al., 2021). Aproximadamente el 60 % de las personas con dislexia tendrán al menos otro diagnóstico (Darweesh et al., 2020). Los investigadores también han concluido que las condiciones coexistentes se ven fomentadas por factores específicos biológicos, ambientales y de protección únicos que las personas pueden tener en sus vidas (Moll et al., 2020). Muchas de estas condiciones coexistentes también pueden surgir o agravarse debido a las dificultades que enfrentan los estudiantes al aprender a leer y escribir.

El personal docente puede mitigar el impacto de la dislexia en el bienestar social y emocional de los estudiantes adoptando un enfoque integral para el éxito estudiantil. Utilizar el diseño universal para el aprendizaje (UDL, *universal design for learning*) como parte de la enseñanza eficaz no solo es beneficioso para los estudiantes con dislexia, sino para todos los estudiantes (Sewell et al., 2022). El UDL “es un marco que guía el diseño de entornos de aprendizaje accesibles, inclusivos, equitativos y desafiantes para cada estudiante. En última instancia, el objetivo del UDL es apoyar la capacidad de los estudiantes para participar activamente en la toma de decisiones en función de sus metas de aprendizaje” (CAST, 2024). En este entorno, se invita a los estudiantes con dislexia a acercarse al aprendizaje considerando sus intereses. Esto fomenta de forma natural que los

estudiantes con dislexia basen sus experiencias de aprendizaje en sus fortalezas y amplíen su conocimiento a pesar de las dificultades con la lectura y la escritura. Además, se espera una diferenciación, ya que los alumnos expresan lo que saben de diversas maneras. Esto también permite que el enfoque esté en ayudar a los estudiantes con dislexia implementando mejores prácticas para todos los estudiantes. Se debe alentar a todos los estudiantes a enfocarse en sus fortalezas mientras se les brinda apoyo en sus áreas de necesidad.

Más allá del ámbito académico, los padres y el personal docente pueden trabajar juntos para ayudar a fortalecer la confianza, fomentar la autoestima, reducir el estrés y promover actitudes positivas en los estudiantes y, de esa forma, considerar el desarrollo integral del niño. Algunas formas de apoyar a los estudiantes incluyen las siguientes:

- **Animar a los estudiantes a explorar sus intereses y talentos.** Fomente la confianza dentro y fuera del aula explorando y alentando aquellas áreas en las que los estudiantes destacan. Anime a los estudiantes a participar en el aprendizaje, en proyectos y en actividades que les den la oportunidad de ser exitosos.
- **Ayudar a los estudiantes a practicar la resiliencia.** Los estudiantes con dislexia enfrentan desafíos únicos que posiblemente deriven de sus dificultades académicas o sociales. Los padres y docentes pueden ayudarles a enfrentar estos y otros desafíos fomentando la resiliencia (para obtener más información sobre el desarrollo de la resiliencia, consulte la [Resilience Guide for Parents and Teachers](#) [Guía de resiliencia para padres y docentes] de la Asociación Estadounidense de Psicología [*American Psychological Association's*]).
- **Dar a los estudiantes muchas oportunidades para destacarse.** Todos los estudiantes se destacan en diferentes áreas. Encuentre en qué sobresale el estudiante con dislexia y fomente su participación, deje que se destaque. Puede enseñar una habilidad a la clase, exhibir su trabajo en la pizarra, recibir un reconocimiento especial o ayudar a otros estudiantes. Reconocer los talentos y las contribuciones de los estudiantes es una forma excelente de fomentar la autoestima.
- **Enfocarse en el crecimiento del estudiante.** En lugar de enfocarse en las calificaciones o los puntajes, los padres y docentes pueden resaltar el progreso logrado y el compromiso con el proceso de mejora. Los padres deben evitar comparar a los estudiantes con dislexia con otros compañeros o miembros de la familia. Cada estudiante es diferente y progresa a su propio ritmo. Los adultos pueden celebrar el éxito de los estudiantes, incluido el trabajo dedicado

que realiza uno con dislexia. Elogie el trabajo duro y la voluntad del estudiante para emprender una lucha productiva, no la perfección.

- **Involucrar a los estudiantes en el establecimiento de metas.** Anime a los estudiantes a participar en la formulación de sus propias metas. Probablemente requerirán ayuda para establecer metas realistas y planes para lograrlas. Una de las mejores maneras de infundir confianza en los estudiantes es ayudarles a ver que, cuando se fijan una meta, formulan un plan y se esfuerzan, pueden lograr tareas difíciles. Cuando los estudiantes alcancen sus metas, asegúrese de que se festejen sus logros.
- **Fomentar las habilidades para defender los intereses propios.** Deles a los estudiantes oportunidades para expresar qué recursos consideran que les sirven más, incluidas las estrategias y adaptaciones que funcionan mejor para sus necesidades académicas y sociales. Al darles un rol central en su equipo educativo, los estudiantes pueden fortalecer su autodeterminación y aprender a defender sus propios intereses. Cuando los estudiantes son capaces de defender sus intereses, son conscientes de sus fortalezas y debilidades y pueden comunicarse de manera efectiva con sus compañeros y docentes. Estas habilidades comunicativas les permiten obtener el apoyo que necesitan para tener éxito. Para obtener más información sobre la defensa de intereses propios entre pares, consulte: [Jóvenes defensores de Decoding Dyslexia](#).

COMUNICACIÓN CON LOS ESTUDIANTES

Hablar con los estudiantes sobre su dislexia puede ser un desafío, pero también puede ser una experiencia empoderadora tanto para los estudiantes como para los adultos que trabajan con ellos y se preocupan por su bienestar. Los estudiantes tienen más éxito cuando poseen conocimientos básicos sobre la dislexia y sobre lo que necesitan para progresar. Aunque no se debe sobrecargar a los estudiantes con información compleja, sí se les debe brindar lo esencial sobre qué es la dislexia, qué implica para ellos y qué se puede hacer para ayudarlos. Es importante que los estudiantes sepan que la dislexia no es motivo de vergüenza.

Puntos clave para facilitar las conversaciones con los estudiantes sobre la dislexia

- La dislexia puede explicar por qué algunas personas tienen dificultades para leer, escribir y deletrear. Cada persona es diferente, y cada cerebro funciona de manera distinta.

- La dislexia es algo con lo que algunos niños nacen, de la misma manera que algunos niños nacen con ojos azules. La dislexia puede ser hereditaria, al igual que el cabello rizado.
- La dislexia no significa que los estudiantes no sean inteligentes. Simplemente, sus cerebros funcionan de manera diferente. Aprender a leer y a deletrear puede ser difícil para los estudiantes con dislexia, pero con persistencia, apoyo de padres y docentes, y mucha práctica, los estudiantes irán mejorando cada vez más.
- La dislexia nunca desaparecerá, pero los estudiantes pueden aprender a leer y escribir muy bien. Algunas cosas pueden ser difíciles para los estudiantes con dislexia, pero ellos pueden aprender a afrontar esos desafíos.
- Según la Asociación Internacional contra la Dislexia (2017), el 85 % de los estudiantes que califican para recibir servicios de educación especial tienen una discapacidad de aprendizaje primaria en la lectura y el procesamiento del lenguaje. Algunos estudiantes son identificados a temprana edad, pero, lamentablemente, otros nunca llegan a saber por qué leer y escribir les resulta difícil. Los estudiantes que son conscientes de su dislexia pueden aprender métodos que los ayuden a enfrentar sus desafíos de manera eficaz. Identificar la dislexia puede evitar que los estudiantes se etiqueten a sí mismos de manera negativa, como “perezosos” o “tontos”.
- A menudo, los estudiantes con dislexia crecen y logran cosas extraordinarias. Existen muchas personas famosas con dislexia. La perseverancia es clave para el éxito.
- Todos tenemos fortalezas y debilidades. Cuando algo es difícil, el esfuerzo enfocado permite mejorar. Los estudiantes con dislexia deberán esforzarse más para aprender a leer y escribir, pero es posible lograrlo.

Los padres deben estar preparados para hablar con frecuencia sobre la dislexia con sus hijos, ya que podrían necesitar que se les recuerde qué es la dislexia y por qué la lectura representa una dificultad para ellos. A medida que los estudiantes crecen, se les puede ofrecer más información sobre la dislexia, invitarlos a formar parte de su propio equipo educativo y enseñarles a defender sus necesidades. Los padres deben recordar que es importante abordar estas conversaciones con una perspectiva centrada en las fortalezas. Tener dislexia puede presentar desafíos, pero cada estudiante tiene fortalezas y talentos, y, con el apoyo adecuado, puede lograr el éxito en la lectura y la escritura.

TRABAJO COLABORATIVO CON EL PERSONAL DOCENTE

Para que el estudiante triunfe, es fundamental tener una relación abierta, honesta y positiva con el docente. Como cada persona tiene experiencias y expectativas diferentes, es importante crear un equipo educativo que esté alineado.

Algunos aspectos importantes que los padres deben tener en cuenta al colaborar con un docente y el equipo del IEP en relación con sus estudiantes con dislexia son las siguientes:

- **Los padres pueden buscar maneras de comunicarse con los docentes**, al inicio del ciclo escolar y durante el año cuando sea necesario, para hablar sobre los desafíos de aprendizaje del estudiante y acordar cómo apoyarlos también desde casa. Estas conversaciones pueden ser más productivas si se llevan a cabo en una reunión o por teléfono, en lugar de mediante un correo electrónico o una charla rápida.
- **Para los padres, puede ser útil participar en el sistema de comunicación que usan las escuelas y los docentes** para compartir información, como las estrategias que están funcionando y las cuestiones que aún representan un desafío para el estudiante. Los estudiantes tienen más éxito en el aula y en el hogar cuando su equipo educativo se comunica y trabaja en conjunto.
- **Los padres pueden conversar con los docentes sobre las adaptaciones específicas incluidas en el IEP o el Plan 504**, incluidos los aspectos clave de cómo han funcionado o no esas adaptaciones en el pasado. También puede ser conveniente que los padres se comuniquen periódicamente con los docentes para saber si dichas adaptaciones siguen siendo efectivas. Además, podría ser útil hablar sobre cómo determinadas tecnologías de apoyo pueden beneficiar al estudiante.
- **Los padres pueden apoyar al personal docente en la implementación de intervenciones eficaces** accediendo a investigaciones o información actualizada sobre dislexia y dificultades de lectura. Los padres pueden contribuir al éxito de sus hijos compartiendo con docentes y administradores escolares su propio cúmulo de conocimientos, que puede incluir libros y sitios web útiles, además de oportunidades de desarrollo profesional.

PARTICIPACIÓN DE LOS PADRES

Cuando los padres se involucran para apoyar a sus hijos con dislexia, pueden marcar una gran diferencia. Además de brindar seguridad, cuidado y bienestar general, los padres juegan un papel fundamental en el éxito educativo de sus hijos, especialmente cuando se trata de afrontar los desafíos de la dislexia. Las investigaciones destacan la importancia de que los padres tengan acceso a herramientas y recursos que les permitan apoyar a sus hijos.

Los padres pueden participar en el apoyo a sus hijos de las siguientes maneras:

- **Aprender sobre la dislexia.** Cuando los padres aprenden todo lo que pueden sobre la dislexia, pueden brindar una gran ayuda a sus hijos. Los libros, los sitios web y las conversaciones con otros padres de estudiantes con dislexia pueden enriquecer su conocimiento y comprensión. Asistir a conferencias o capacitaciones también puede ayudarlos a aprender a defender los intereses de sus hijos.
- **Ser defensores.** Los padres pueden trabajar junto con la escuela para ayudar a que sus hijos reciban la mejor enseñanza y los recursos necesarios para tener éxito. Deben actuar como enlaces positivos entre sus hijos y la escuela, para que todos estén alineados y sepan qué intervenciones funcionan y cuáles no. Si un estudiante necesita apoyo en la escuela, los padres pueden reunirse con el docente y otros especialistas escolares para analizar soluciones y desarrollar un plan. Los padres conocen mejor que nadie a sus hijos y no deben dudar en expresarse con confianza. Si los padres se sienten frustrados o consideran que no se está logrando un progreso adecuado, pueden comunicarse con el personal docente para planificar estrategias que mejoren los resultados de sus hijos. Esto puede incluir realizar varias reuniones con el personal escolar o de la LEA hasta que estén seguros de que se ha desarrollado un plan apropiado. Cuando se trabaja en equipo, los estudiantes pueden lograr cosas extraordinarias (Morin, 2018).
- **Buscar ayuda cuando sea necesario.** Si un estudiante muestra señales de estrés emocional o cambios drásticos en su comportamiento, es recomendable que los padres se comuniquen con el docente o los administradores escolares. Si consideran que su hijo podría beneficiarse de ayuda adicional, pueden buscar apoyo profesional para el estudiante o la familia.
- **Fomentar el interés por la lectura fuera del aula.** Los padres pueden animar a los estudiantes a interesarse por la lectura eligiendo libros e historias que les

resulten atractivos y entretenidos. Algunas estrategias para fomentar la lectura en casa incluyen turnarse para leer, hacer preguntas sobre lo leído o conversar sobre el vocabulario. Otra opción eficaz es ofrecer a los estudiantes la oportunidad de escuchar audiolibros.

- **Fomentar la perseverancia.** Los padres pueden ayudar a sus hijos a desarrollar la perseverancia frente a la dislexia aplicando estrategias que les beneficiarán durante toda la vida. Estas estrategias pueden incluir continuar con la alfabetización estructurada incluso en la adultez, planificar su éxito después de la secundaria y capacitar a los estudiantes para que puedan defender sus intereses y comunicar qué adaptaciones requieren para tener éxito tanto en el ámbito educativo como en el laboral.

DISCAPACIDADES Y TRASTORNOS COEXISTENTES

Aunque los estudiantes con dislexia comparten algunas características, la dislexia se manifiesta de manera diferente en cada individuo, dependiendo de la edad y otros factores que afectan el desarrollo de las habilidades básicas de lectura. Además, los estudiantes pueden presentar discapacidades coexistentes, como el trastorno por déficit de atención e hiperactividad (ADHD); discapacidades específicas del aprendizaje (SLD), como la disgrafía y la discalculia; trastorno del desarrollo del lenguaje (DLD, *Developmental Language Disorder*) o trastorno del habla y lenguaje (SLI). Aproximadamente el 60 % de las personas con dislexia tienen al menos otro diagnóstico (Darweesh et al., 2020). Los investigadores han encontrado que estas condiciones coexisten debido a la forma en que los factores biológicos, ambientales y de protección interactúan en los cuerpos y las vidas de las personas (Moll et al., 2020).

Es importante conocer estas discapacidades que pueden coexistir, ya que comparten muchas características y eso puede causar diagnósticos equivocados o que no se detecten a tiempo. La siguiente lista de discapacidades coexistentes está ordenada según su prevalencia estadística.

Para más información sobre trastornos coexistentes y dificultades de lectura, consulte Hendren, R. L., et al. (2018), y Moll, K., et al. (2020).

TRASTORNO POR DÉFICIT DE ATENCIÓN E HIPERACTIVIDAD (ADHD)

Los estudiantes con ADHD de tipo predominantemente inatento tienen dificultades para mantener la atención y se distraen fácilmente, pero no presentan problemas de impulsividad o hiperactividad. A veces también se le conoce como trastorno por déficit de atención (ADD, *Attention Deficit Disorder*).

Los estudiantes con ADHD de tipo combinado cumplen con los criterios tanto de inatención como de hiperactividad. Aunque el ADHD no es una discapacidad del aprendizaje, es posible que parezca que los estudiantes con este trastorno tienen dificultades con la lectura debido a su falta de concentración.

Sin embargo, cuando logran enfocarse, normalmente pueden leer bien. La falta de atención y las dificultades para leer son características que comparten los estudiantes con dislexia o ADHD. Los estudiantes con dislexia pueden parecer inatentos durante las actividades de lectura en la escuela porque leer les resulta difícil. Por eso, es importante que el personal docente y los padres comprendan la causa subyacente de la falta de atención y las dificultades lectoras para implementar intervenciones efectivas.

DISGRAFÍA

Entre el 30 % y el 47 % de las personas con problemas de escritura o disgrafía también presentan dificultades de lectura (Chung et al., 2020). La disgrafía es una discapacidad específica del aprendizaje de origen neurológico que afecta la expresión escrita. El proceso de escritura, que requiere tanto habilidades motoras finas como de procesamiento del lenguaje, es lento y difícil para los estudiantes con disgrafía. Estos estudiantes suelen tener una escritura deficiente, problemas de ortografía y dificultades para plasmar sus ideas en papel. El examen para determinar si un estudiante tiene disgrafía suele incluir la identificación de dificultades en varias áreas de habilidad: habilidades visuales y espaciales, motricidad fina, procesamiento del lenguaje, ortografía, caligrafía, gramática y organización del lenguaje escrito (IDA, 2020). Los síntomas específicos que pueden ser evidentes incluyen los siguientes:

- dificultad para espaciar las letras y las palabras en una página;
- incapacidad para escribir en una línea o dentro de los márgenes;
- mucha lentitud al copiar texto;
- habilidades motoras finas deficientes (por ejemplo, al sujetar un lápiz, usar tijeras o trazar);

- uso incorrecto de la puntuación y las mayúsculas;
- dificultad para expresar pensamientos en palabras escritas.

En general, los estudiantes con disgrafía se benefician de una enseñanza continua y explícita en caligrafía, ortografía y composición escrita. Para mejorar la escritura ilegible, a los estudiantes más jóvenes puede serles útil realizar actividades como trazar y copiar letras. Además, los estudiantes con disgrafía también se benefician de adaptaciones como el uso de teclado y programas de dictado por voz. Estos estudiantes pueden tener otras discapacidades, incluidas la dislexia o el ADHD. Sin embargo, un estudiante con disgrafía sin otras discapacidades debería poder aprender a leer sin dificultades.

DISCALCULIA

El investigador James Gillum (2012) describe la discalculia como un trastorno específico del aprendizaje de origen neurológico que afecta el desempeño del estudiante en matemáticas y señala que “hay una comorbilidad de diagnóstico entre discalculia, dislexia y ADHD mayor de la esperada” (p. 290). La disgrafía y la discalculia también pueden presentarse juntas, en aproximadamente el 36 % de los casos (Ashraf y Najam, 2020).

Los estudiantes con discalculia suelen tener una escasa noción de cantidad o “sentido numérico” (Gillum, 2012; Witzel y Mize, 2018). Los estudiantes con discalculia pueden tener dificultades para realizar las siguientes tareas:

- contar;
- aprender operaciones matemáticas (por ejemplo, sumas, multiplicaciones);
- recordar números de forma auditiva (por ejemplo, números de teléfono);
- comprender el valor posicional, los decimales y las fracciones;
- memorizar reglas y procedimientos necesarios para resolver problemas matemáticos de varios pasos (Soares et al., 2018; Witzel y Mize, 2018).

Como era de esperarse, los estudiantes con discalculia suelen sentir ansiedad ante las tareas matemáticas. Aunque la discalculia no ha sido estudiada tan a fondo como la dislexia, se ha demostrado que una enseñanza explícita y sistemática enfocada en desarrollar la automatización de los cálculos y procedimientos matemáticos es beneficiosa para los estudiantes que la padecen (Soares et al., 2018).

TRASTORNO DEL DESARROLLO DEL LENGUAJE (DLD) O TRASTORNO DEL HABLA Y LENGUAJE (SLI)

Un estudio de 2019 publicado en *Child Development* encontró que el 43 % de los niños de 8 años con DLD también presentaba dislexia, y que el 58 % de los niños con dislexia presentaba DLD. En casos de DLD o SLI, las dificultades fonológicas pueden mejorar con el tiempo, pero los problemas de comprensión podrían persistir.

ANSIEDAD

Aproximadamente el 21 % de los estudiantes con SDL también tienen un trastorno de ansiedad (Visser et al., 2020). Los investigadores creen que existe una relación bidireccional entre la ansiedad y la dislexia. Cuando los estudiantes están ansiosos, su cerebro no rinde al máximo en funciones como la velocidad de procesamiento, la atención visual y la capacidad de alternar entre tareas. Por eso, una persona con un trastorno de ansiedad puede desarrollar dificultades de lectura. También es cierto que los estudiantes con dificultades de lectura se sienten ansiosos cuando se les exige leer, especialmente en voz alta.

TRASTORNO NEGATIVISTA DESAFIANTE (ODD) O TRASTORNO DE CONDUCTA (CD)

Para algunas personas, los trastornos de conducta dificultan el aprendizaje de la lectura. Para otras, las dificultades de lectura pueden, con el tiempo, derivar en problemas de conducta. Puede ser difícil obtener un panorama claro, especialmente si también hay síntomas de ADHD presentes (Hendren et al., 2018).

AUTISMO

Los investigadores estiman que el autismo y los trastornos de lectura se presentan en conjunto entre un 6 y un 30 % de las veces. Es importante señalar que, cuando los estudiantes con autismo tienen dificultades con la comprensión lectora, normalmente no se debe a problemas de decodificación (Hendren et al., 2018).

OBRAS CITADAS

Acadience Learning Online. (2024). *Benchmark Assessments and Effectiveness of Instructional Support* (Evaluaciones comparativas y eficacia del apoyo pedagógico). Obtenido de: <https://alo.acadiencelearning.org>

Departamento de Educación de Alabama (Alabama Department of Education) (2016). Guía de recursos sobre la dislexia en Alabama.

Obtenido de: https://www.alabamaachievers.org/wp-content/uploads/2022/10/ARI_20221014_DRG-2022-Revision_V1.0.pdf

Asociación Estadounidense de Investigación Educativa (*American Educational Research Association*), Asociación Estadounidense de Psicología (*American Psychological Association*), Consejo Nacional de Medición en la Educación (*National Council on Measurement in Education*) y Comité Conjunto de Normas para la Evaluación Educativa y Psicológica (*Joint Committee on Standards for Educational and Psychological Testing*). (2014). *Standards for Educational and Psychological Testing (Estándares para evaluaciones educativas y psicológicas)*. Washington D. C.: AERA.

Ashraf, F., Najam, N. (2020). "An Epidemiological Study of Prevalence and Comorbidity of Non-clinical Dyslexia, Dysgraphia, and Dyscalculia Symptoms in Public and Private Schools of Pakistan" ("Estudio epidemiológico sobre la prevalencia y la comorbilidad de los síntomas no clínicos de dislexia, disgrafía y discalculia en escuelas públicas y privadas de Pakistán"). *Pakistan Journal of Medicine Sciences*. doi: 10.12669/pjms.36.7.2486. PMID: 33235593; PMCID: PMC7674906.

Barrera, M. (2006). "Roles of Definitional and Assessment Models in the Identification of New or Second Language Learners of English for Special Education" ("Funciones de los modelos de definición y evaluación en la identificación de estudiantes de inglés nuevos o de segunda lengua para la educación especial"). *Journal of Learning Disabilities*, 39(2), 142–156. <https://doi:10.1177/00222194060390020301>

Berninger, V. W. y Wolf, B. J. (2016). *Dyslexia, Dysgraphia, OWL LD, and Dyscalculia, Lessons from Science and Teaching* (Dislexia, disgrafía, OWL LD y discalculia: lecciones de ciencia y enseñanza) (segunda edición). Baltimore, MD: Paul H Brookes Publishing Co.

Departamento de Educación de California (California Department of Education) (2017). *Directrices para la dislexia de California*. Obtenido de:

<https://www.cde.ca.gov/sp/se/ac/documents/cadyslexiaguidelines.pdf>

Cárdenas-Hagen, E. (2018). "Cross-language Connections for English Learners' Literacy Development" ("Conexiones interlingüísticas para el desarrollo de la alfabetización de los alumnos de inglés"). *Intervenciones en escuelas y clínicas (Intervention in School and Clinic)*, 54(1), 14–21.

<https://doi.org/10.1177/1053451218762583>

CAST (2024). *Universal Design for Learning Guidelines* (Pautas de diseño universal para el aprendizaje), versión 3.0. Obtenido de: <https://udlguidelines.cast.org>

Cho, Y., Kim, D., Jeong, S. (2021). "Evidence-based Reading Interventions for English Language Learners: A Multilevel Meta-Analysis" ("Intervenciones de lectura basadas en la evidencia para estudiantes de inglés: un metaanálisis multinivel"). *Heliyon*, 7(9), e07985.

<https://doi.org/10.101016j.heliyon.2021.e07985>

Chung PJ, Patel DR, Nizami I. (2020). "Disorder of Written Expression and Dysgraphia: Definition, Diagnosis, and Management" ("Trastorno de la expresión escrita y disgrafía: definición, diagnóstico y manejo"). *Translation Pediatrics* 2020 Feb; 9(Suppl 1), S46-S54. Obtenido de:

<https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC7082241/>

Cowen, C. (2016). *What is Structured Literacy? A Primer on Effective Reading Instruction* (¿Qué es la alfabetización estructurada? Una introducción a la enseñanza eficaz de la lectura) [Infografía]. Obtenido del sitio web de la Asociación Internacional contra la Dislexia: <https://dyslexiaida.org/what-is-structured-literacy/>

Darweesh, A.M., Elserogy, Y.M., Khalifa, H., Gabra, R. H., El-Ghafour, M. A. (2020). "Psychiatric Comorbidity Among Children and Adolescents with Dyslexia" ("Comorbilidad psiquiátrica entre niños y adolescentes con dislexia"). *Middle East Current Psychiatry*, 27(28). <https://doi.org/10.1186/s43045-020-00035-y>

Decoding Dyslexia Utah. (2024). *Youth Advocates*. Obtenido de:

<https://decodingdyslexiautah.org/youth-advocates/>

Comisión para la Igualdad de Oportunidades en el Empleo (*Equal Employment Opportunity Commission*). (2008). *Ley de Enmiendas de la ADA de 2008 (ADA Amendments Act of 2008)*. Obtenido de: <https://www.eeoc.gov/statutes/ada-amendments-act-2008>

Gillum, J. (2012). "Dyscalculia: Issues for Practice in Educational Psychology" ("Discalculia: cuestiones para la práctica en psicología de la educación").

Educational Psychology in Practice, 28(3), 287–297.
doi:10.1080/02667363.2012.684344

- Hattie, J. (2009). *Visible Learning: A Synthesis of Over Eight Hundred Meta-Analyses Relating to Achievement* (Aprendizaje visible: una síntesis de más de ochocientos metaanálisis relacionados con el rendimiento). Nueva York, Nueva York: Routledge.
- Henderson, A. T., Berla, N. (1994). *A New Generation of Evidence: The Family is Critical to Student Achievement* (Una nueva generación de pruebas: la familia es fundamental para el rendimiento de los alumnos). Comité Nacional de Ciudadanos por la Educación (*National Committee for Citizens in Education*), Washington, DC. Obtenido de: <https://files-eric-ed.gov.ezproxy.lib.utah.edu/fulltext/ED375968.pdf>.
- Hendren, R. L., Haft, S. L., Black, J. M., White, N. C., Hoeft, F. (2018). "Recognizing Psychiatric Comorbidity with Reading Disorders" ("Reconociendo la comorbilidad psiquiátrica con los trastornos de lectura"). *Frontier in Psychiatry*, Vol. 9. Obtenido de: <https://www.frontiersin.org/journals/psychiatry/articles/10.3389/fpsy.2018.00101/ful>
- Asociación Internacional contra la Dislexia (2017). *Dyslexia Assessment: What Is It and How Can It Help?* (Evaluación de la dislexia: ¿qué es y cómo puede ayudar?). Baltimore, MD: Asociación Internacional contra la Dislexia (IDA, *International Dyslexia Association*).
- Asociación Internacional contra la Dislexia. (2017). *Dyslexia Basics* (Conceptos básicos sobre la dislexia) [Ficha informativa]. Obtenido de: <https://dyslexiaida.org/dyslexia-basics/>
- Asociación Internacional contra la Dislexia. (2014). *IDA Dyslexia Handbook: What Every Family Should Know* (Manual de la IDA sobre la dislexia: lo que toda familia debe saber) [manual electrónico]. Obtenido de: <https://dyslexiaida.org/ida-dyslexia-handbook/>
- Asociación Internacional contra la Dislexia (2011). *Spelling* (Ortografía) [Ficha informativa]. Obtenido de: <https://app.box.com/s/phcrmtjl4uncu6c6y4qmzml8r41yc06r>
- Asociación Internacional contra la Dislexia. (2020). *Understanding Dysgraphia* (Comprensión de la disgrafía). Obtenido de: <https://dyslexiaida.org/understanding-dysgraphia/>
- Asociación Internacional contra la Dislexia. (2024). *Knowledge and Practice Standards for Teachers of Reading* (Estándares de conocimiento y práctica

- para los docentes de lectura). Obtenido de: <https://dyslexiaida.org/kps-for-teachers-of-reading/>
- Kilpatrick, D. A. (2015). *Essentials of Assessing, Preventing, and Overcoming Reading Difficulties* (Aspectos esenciales para evaluar, prevenir y superar las dificultades lectoras). Hoboken, NJ: John Wiley.
- Lyon, G.R. (1998). *Overview of Reading and Literacy Initiatives* (Panorama general de las iniciativas de lectura y alfabetización). Departamento de Educación de los EE. UU., Comité de Trabajo y Servicios Humanos (U.S. Department of Education, Committee on Labor and Human Services), 1998. Washington D. C. Obtenido de: <https://files-eric-ed.gov.ezproxy.lib.utah.edu/fulltext/ED444128.pdf>
- Lyon, G. R., Fletcher, J. M., Toresen, J. K. (2004). "Prevention and Remediating Reading Failure: A Response to Allington" ("Prevenir y remediar el fracaso lector: una respuesta a Allington"). *Educational Leadership*, 61 (6), 86.
- Mather, N. y Wendling, B. J. (2024). *Essentials of Dyslexia Assessment and Intervention* (Aspectos esenciales de la evaluación e intervención en dislexia). John Wiley y Sons.
- Departamento de Educación de Minesota (Minnesota Department of Education) (2019). *Screening and Identification Characteristics of Dyslexia* (Características de detección e identificación de la dislexia). Obtenido de: <https://education.mn.gov/mdeprod/groups/educ/documents/hiddcontent/bwrl/mdg2/~edisp/mde086773.pdf>
- Moll, K., Snowling, M. J. y Hulme, C. (2020). "Introduction to the Special Issue 'Comorbidities between Reading Disorders and Other Developmental Disorders'" ("Introducción al número especial: 'Comorbilidades entre los trastornos de lectura y otros trastornos del desarrollo'"). *Scientific Studies of Reading*, 24(1), 1-6. <https://doi.org/10.1080/10888438.2019.1702045>
- Morin, A. (2018). *8 Steps to Advocating for Your Child at School* (8 pasos para defender los intereses de su hijo en la escuela) [publicación de blog].
Obtenido de: <https://www.understood.org/en/articles/parent-advocacy-steps>
- Moats, L. C., y Dakin, K. E. (2008). *Basic Facts About Dyslexia & Other Reading Problems* (Datos básicos sobre la dislexia y otros problemas de lectura). Asociación Internacional contra la Dislexia, Baltimore, MA.

Moats, L., y Tolman, C. (2009). *Language Essentials for Teachers of Reading and Spelling (LETRS): The Challenge of Learning to Read (Module 1) (Fundamentos lingüísticos para docentes de lectura y ortografía [LETRS]: el desafío de aprender a leer [Módulo 1])* Boston: Sopris West. Obtenido de: <http://www.readingrockets.org/article/types-reading-disability>

Archivos Nacionales (*National Archives*). (2016). "Amendment of Americans with Disabilities Act Title II and Title III Regulations to Implement ADA Amendments Act of 2008" ("Enmienda de las Regulaciones del Título II y III de la Ley de Estadounidenses con Discapacidades para implementar la Ley de Enmiendas de la ADA de 2008"). Registro Federal: El diario oficial del Gobierno de los Estados Unidos (*Federal Register: The Daily Journal of the United States Government*). Obtenido de: <https://www.federalregister.gov/documents/2016/08/11/2016-17417/amendment-of-americans-with-disabilities-act-title-ii-and-title-iii-regulations-to-implement-ada>

Centro Nacional de Estadísticas Educativas (*National Center for Education Statistics*) (2023). *English Learners in Public Schools*.

Condition of Education (Estudiantes del idioma inglés en escuelas públicas. Condición de la educación). Departamento de Educación de los EE. UU., Instituto de Ciencias de la Educación (U.S. Department of Education, Institute of Education Sciences). Obtenido de: <https://nces.ed.gov/programs/coe/indicator/cgf>.

Panel Nacional de Lectura (*National Reading Panel*) (2000). *Teaching Children to Read: An Evidence-Based Assessment of the Scientific Research Literature on Reading and Its Implications for Reading Instruction* (Enseñar a los niños a leer: una evaluación basada en evidencia de la literatura científica sobre la lectura y sus implicancias para la enseñanza de la lectura) (Publicación del Instituto Nacional de Salud Nro. 00-4769). Washington D. C.: Instituto Nacional de Salud Infantil y Desarrollo Humano (*National Institute of Child Health and Human Development*). Obtenido de: <https://www1.nichd.nih.gov/publications/pubs/nrp/Pages/smallbook.aspx>

Departamento de Educación de Nueva Jersey (New Jersey Department of Education). (2017). *The New Jersey Dyslexia Handbook: A Guide to Early Literacy Development & Reading Struggles* (Manual sobre dislexia de Nueva Jersey: una guía para el desarrollo temprano de la alfabetización y dificultades en la lectura). Obtenido de: https://www.nj.gov/education/specialed/programs/additionalsupports/dyslexia/docs/NJ_Dyslexia%20Handbook.pdf

- Oficina de Educación Especial y Servicios de Rehabilitación (Office of Special Education and Rehabilitation Services). (2015). *Dear Colleague Letter: Policy Guidance on Dyslexia* (Carta a colegas: orientaciones normativas sobre la dislexia). Obtenido de: <https://sites.ed.gov/idea/files/idea/policy/speced/guid/idea/memosdcltrs/guidance-on-dyslexia-10-2015.pdf>
- Oficina de Derechos Civiles, Departamento de Educación de EE. UU. (Office of Civil Rights, U.S. Department of Education). (2016). *Dear Colleague Letter and Resource Guide on Students with ADHD* (Carta a colegas y guía de recursos sobre estudiantes con ADHD). Obtenido de: <https://www2.ed.gov/about/offices/list/ocr/letters/colleague-201607-504-adhd.pdf>
- Oficina de Derechos Civiles, Departamento de Educación de EE. UU. (Office of Civil Rights, U.S. Department of Education). (2020). *Questions and Answers on the ADA Amendments Act of 2008 for Students with Disabilities Attending Public Elementary and Secondary Schools* (Preguntas y respuestas sobre la Ley de Enmiendas de la ADA de 2008 para estudiantes con discapacidades que asisten a escuelas públicas primarias y secundarias). Obtenido de: <https://www2.ed.gov/print/about/offices/list/ocr/docs/dcl-504faq-201109.html>
- Porche, M. V., Pallante, D. H., y Snow, C. E. (2012). "Professional Development for Reading Achievement: Results from the Collaborative Language and Literacy Instruction Project (CLLIP)" ("Desarrollo profesional para el logro en lectura: resultados del Proyecto de Enseñanza Colaborativa en Lenguaje y Alfabetización [CLLIP]"). *Elementary School Journal*, 112, 649–671. doi:10.1086/665008
- Pugh, K. y Verhoeven, L. (2018). "Introduction to This Special Issue: Dyslexia Across Languages and Writing Systems" ("Introducción a este número especial: la dislexia en distintos idiomas y sistemas de escritura"). *Scientific Studies of Reading*, 22(1), 1-6, <https://doi.org/10.1080/10888438.2017.1390668>
- Rawson, M. B. (1995). *Dyslexia Over the Lifespan: A Fifty-Five-Year Longitudinal Study* (La dislexia a lo largo de la vida: un estudio longitudinal de cincuenta y cinco años). Cambridge, MA: Educator's Publishing Service.
- Reading Rockets (2024). *Structured Literacy Instruction: The Basics* (Enseñanza de Structured Literacy: conceptos básicos). Obtenido de: <https://www.readingrockets.org/topics/about-reading/articles/structured-literacy-instruction-basics>
- Rodriguez, A. y Rodriguez, D. (2017). "English Learners with Learning Disabilities:

What is the Current State?" ("Estudiantes del idioma inglés con discapacidades de aprendizaje: ¿cuál es la situación actual?"). *Insights into Learning Disabilities*, 14(1), 97–112. Obtenido de: <https://eric.ed.gov/?id=EJ1165743>

Samson, J. F., Hines, S. J. y Li, K. (2015). *"Effective Use of Paraprofessionals for Reading Intervention"* ("Uso eficaz de profesionales auxiliares para intervenciones de lectura"). *Mentoring and Tutoring: Partnership in Learning*, 23(2), 1–14. doi:10.1080/13611267.2015.1049014

Scarborough, H. S. (2001). *"Connecting Early Language and Literacy to Later Reading (Dis)abilities: Evidence, Theory, and Practice"* ("Conectar el lenguaje y la alfabetización tempranos con las futuras (dis)capacidades lectoras: evidencia, teoría y práctica"). En S. Neuman y D. Dickinson (Eds.), *Manual de investigación en alfabetización temprana (Handbook for Research in Early Literacy)*. Nueva York: Guilford Press.

Sewell, A., Kennett, A. y Pugh, V. (2022). *"Universal Design for Learning as a Theory of Inclusive Practice for Use by Educational Psychologists"* ("El diseño universal para el aprendizaje como teoría de la práctica inclusiva para su uso por psicólogos educativos"). *Educational Psychology in Practice*, 38(4), 364–378. <https://doi.org/10.1080/02667363.2022.2111677>

Shaywitz, S. E. y Shaywitz, J. (2020). *Overcoming Dyslexia: A Major Update and Revision of the Essential Program for Reading Problems at Any Level, Incorporating the Latest Breakthroughs in Science, Educational Methods, Technology, and Legal Accommodations* (Cómo superar la dislexia: una actualización y revisión importantes del programa esencial para problemas de lectura en cualquier nivel, incorporando los últimos avances científicos, métodos educativos, tecnología y adaptaciones legales). Segunda edición. Nueva York, Alfred A. Knopf.

Solari, E. J., Petscher, Y., Folsom, J. S. (2014). *“Differentiating Literacy Growth of ELL Students with LD From Other High-Risk Subgroups and General Education Peers: Evidence from Grades 3-10”* (“Diferenciar el desarrollo de la alfabetización en estudiantes ELL con dificultades de aprendizaje de otros subgrupos de alto riesgo y sus pares en educación general: evidencia de los grados 3 a 10”). *Journal of Learning Disabilities*, 47(4), 329–348.

Departamento de Educación de Tennessee (Tennessee Department of Education). (2017). *Dyslexia Resource Guide* (Guía de recursos sobre la dislexia). Obtenido de: https://www.tn.gov/content/dam/tn/readready/documents/dyslexia_resource_guide.pdf

The Reading Well. (2024). *Types of Disabilities* (Tipos de discapacidades). Obtenido de: <https://www.dyslexia-reading-well.com/types-of-dyslexia.html>

Departamento de Educación de los Estados Unidos (United States Department of Education). (2017). *Questions and Answers (Q & A) on U.*

S. Supreme Court Case Decision Endrew F. v. Douglas County School District Re-1 (Preguntas y respuestas sobre la sentencia del Tribunal Supremo de EE. UU. en Endrew F. contra el Distrito Escolar del Condado de Douglas Re-1). *Ley de Educación para Individuos con Discapacidades*. Obtenido de: <https://sites.edu.gov/idea/files/qa-endrewcse-12-07-2017.pdf>

Instituto de Alfabetización de la Universidad de Florida (*University of Florida Literacy Institute*). (2022). *Dyslexia Myths and Facts* (Mitos y realidades sobre la dislexia).

Obtenido de: [https://ufl.edu/education.ufl.edu/wp-content/uploads/2022/03/Dyslexia-Myths-and-Facts.pdf](https://ufl.edu/education/ufl.edu/wp-content/uploads/2022/03/Dyslexia-Myths-and-Facts.pdf)

Junta de Educación del Estado de Utah (Utah State Board of Education). (2021). *A Guide for Secondary Educators: Support Adolescent Readers* (Guía para personal docente de secundaria: cómo apoyar a los lectores adolescentes). Obtenido de:

<https://www.schools.utah.gov/curr/elasecondary/resources/SupportingAdolescentReaders.pdf>

Junta de Educación del Estado de Utah (Utah State Board of Education). (2021). *Equal Rights for All Students: A Guide to Section 504 of the Rehabilitation Act of 1973* (Igualdad de derechos para todos los estudiantes: una guía sobre la Sección 504 de la Ley de Rehabilitación de 1973). Obtenido de:

https://www.schools.utah.gov/educationalequity/_educational_equity/_section504/_parentguardianstudent/Section504EqualRightsGuide.pdf

Junta de Educación del Estado de Utah (Utah State Board of Education). (2022). *Literacy Specialist K-12 Endorsement* (Acreditación de especialista en alfabetización K-12).

Obtenido de:

https://schools.utah.gov/curr/elaelementary/_eleelementary_/Endorsement2021LiteracySpecialistK12-.pdf#search=literacy%20endorsement

Junta de Educación del Estado de Utah (Utah State Board of Education). (2023) *Special Education Rights of Parents and Students: Procedural Safeguards Notice–A Utah State Board of Education Technical Assistance Guide* (Derechos de educación especial de padres y estudiantes: aviso de garantías procesales – Guía de asistencia técnica de la Junta de Educación del Estado de Utah). Obtenido de:

https://schools.utah.gov/specialeducation/_specialeducation/_rulesandpolicies/_proceduralsafeguards/Notice2023English.pdf#search=special%20education%20procedural%20safeguards

Junta de Educación del Estado de Utah (Utah State Board of Education). (2023). *Secondary Literacy Interventionist Endorsement* (Acreditación de intervencionista de alfabetización en secundaria). Obtenido de:

<https://www.schools.utah.gov/licensing/endorsements/Secondary%20Literacy%20Interventionist%20Endorsement%20Application.pdf>

Normas de Educación Especial de la Junta de Educación del Estado de Utah (*Utah State Board of Education Special Education Rules*). (Junio de 2023)
<https://www.schools.utah.gov/specialeducation/programs/rulespolicies?mid=4962&tid=1>

Junta de Educación del Estado de Utah (Utah State Board of Education). (2023). *Utah State Standards: English Language Arts* (Estándares de artes de la lengua inglesa del estado de Utah).

Obtenido de:

<https://www.schools.utah.gov/curr/elasecondary/utahcorestandards/EnglishLanguageArtsStandards.pdf>

Junta de Educación del Estado de Utah (Utah State Board of Education). (2024). *Utah Participation and Accommodations Policy 2023–2024* (Política de Participación y Adaptaciones de Utah 2023-2024). Obtenido de:
https://schools.utah.gov/specialeducation/_specialeducation/_accessibilityaccommodationsassessment/_accommodations/UtahParticipationAccommodationsPolicy.pdf#search=utah%20participation%20and%20Accommodation%20policy

VanDerHeyden, A. M. y Burns, M. K. (2017). *“Four Dyslexia Screening Myths That Cause More Harm Than Good in Preventing Reading Failure and What You Can*

Do Instead ("Cuatro mitos sobre la detección de la dislexia que causan más daño que beneficio en la prevención del fracaso lector y qué puede hacerse en su lugar"). *Communiqué*, 45(7).

Visser, L., Kalmar, J., Lindersdorfer, J., Gorgen, R., Rothe, J., Hasselhorn, M., Schulte-Korne, G. (2020). "Comorbidities Between Specific Learning Disorders and Psychopathology in Elementary School Children in Germany" ("Comorbilidades entre trastornos específicos del aprendizaje y psicopatologías en niños de primaria en Alemania"). *Frontier in Psychiatry*, volumen 11. Obtenido de: <https://www.frontiersin.org/journals/psychiatry/articles/10.3389/fpsy.2020.0292/full>

Sucursal de Washington de la Asociación Internacional contra la Dislexia (Washington Branch of the International Dyslexia Association) y Oficina de Lectura de la Superintendencia de Enseñanza Pública del Estado de Washington (State of Washington Office of the Superintendent of Public Instruction Reading Office) (2011). *Washington State Dyslexia Resource Guide (Guía de recursos sobre dislexia del estado de Washington)*. Obtenido de: <https://www.k12.wa.us/sites/default/files/public/ela/pubdocs/dyslexiaresourceguide.pdf>

WIDA de la Universidad de Wisconsin-Madison (*WIDA University of Wisconsin-Madison*). (2024). *Understanding Multilingual Learners* (Comprensión de los estudiantes multilingües). Obtenido de: <https://wida.wisc.edu/teach/multilingual-learners>

WIDA de la Universidad de Wisconsin-Madison (*WIDA University of Wisconsin-Madison*). (2020). *WIDA English Language Development Standards Framework, 2020 Edition Kindergarten—12: Promoting Equity for Multilingual Learners—Teach Language and Content Together* (Marco de estándares de desarrollo del idioma inglés de WIDA, Edición 2020, Jardín de infantes al 12.º grado: Promoción de la equidad para los estudiantes multilingües, Enseñar lenguaje y contenido en conjunto). Obtenido de: <https://wida.wisc.edu/sites/default/files/resource/WIDA-ELD-Standards-Framework-2020.pdf>

Witzel, B., y Mize, M. (2018). "Meeting the Needs of Students with Dyslexia and Dyscalculia" ("Satisfacer las necesidades de estudiantes con dislexia y discalculia"). *SRATE Journal*, 27(1), 31–39. Obtenido de: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1166703.pdf>

Centro de Dislexia y Creatividad de Yale (Yale Center for Dyslexia & Creativity). (2017). *Technology: Introduction* (Tecnología: Introducción). Obtenido de:

<http://dyslexia.yale.edu/resources/technology>

Yell, M. L., y Bateman, D. F. (2017). *“Endrew F. v. Douglas County School District (2017) FAPE and the U.S. Supreme Court”* (“Endrew F. contra el Distrito Escolar del Condado de Douglas (2017): FAPE y el Tribunal Supremo de EE. UU.”).

TEACHING Exceptional Children, 50(1), 7-15. <https://doi-org.ezproxy.lib.utah.edu/10.1177/0040059917721116>

Zuppardo, L., Serrano, F., Pirrone, C., y Rodriguez-Fuentes, A. (2023). *“More Than Words: Anxiety, Self-Esteem, and Behavioral Problems in Children and Adolescents with Dyslexia”* (“Más que palabras: ansiedad, autoestima y problemas de conducta en niños y adolescentes con dislexia”). *Learning Disability Quarterly*, 46(2), 77-91.

<https://doi-org.ezproxy.lib.utah.edu/10.1177/07319487211041103>

ANEXOS

- [Anexo A: Glosario de términos](#)
- [Anexo B: Características de la dislexia según el grupo etario](#)
- [Anexo C: Detección de la dislexia y uso de *Acadience Reading*](#)
- [Anexo D: Mitos comunes relacionados con la dislexia](#)
- [Anexo E: Planificación de transición a la enseñanza después de la secundaria](#)
- [Anexo F: Lista de verificación de adaptaciones y procesos](#)
- [Anexo G: Tecnología de apoyo](#)
- [Anexo H: Habilidades de lectura básicas](#)
- [Anexo I: Componentes básicos de alfabetización estructurada basada en la evidencia](#)
- [Anexo J: Recursos para el personal docente y la familia](#)

ANEXO A: GLOSARIO DE TÉRMINOS

Plan 504: un plan diseñado para permitir que una persona que, tras un examen, ha sido identificada como alguien con una discapacidad física o mental pueda adaptarse.

Adaptaciones: una alteración del entorno, el plan de estudios, el formato o el equipo que permite a una persona con discapacidad acceder al contenido o llevar a cabo las tareas asignadas en el entorno menos restrictivo.

Afijos: una letra o grupo de letras que se agregan al principio o al final de una palabra (prefijos/sufijos).

Principio alfabético: el lenguaje hablado está compuesto por sonidos del habla (fonemas) que pueden ser representados por una letra o una secuencia de letras (grafemas).

Evaluación: las herramientas y procesos de medición utilizados para analizar, evaluar y tomar decisiones instruccionales con el fin de determinar qué estudiantes necesitan ayuda, qué tipo de intervención requieren y si esa intervención es efectiva.

Auditivo: relacionado con la audición.

Discriminación auditiva: la capacidad de escuchar similitudes y diferencias en fonemas o palabras.

Automatización: respuestas rápidas y automáticas a los sonidos de las letras al combinarlas para formar palabras, durante actividades de ortografía o lectura, sin necesidad de esfuerzo consciente.

Puntos de referencia: hitos importantes que especifican el nivel de habilidad o rendimiento que un estudiante necesita alcanzar para cumplir una meta.

Combinar: pasar de un sonido a otro para formar una palabra, por ejemplo, /p/ /i/ /g/ = *pig* (cerdo). El estudiante debe ser capaz de retener los sonidos para leer la palabra.

Sílaba cerrada: una sílaba que termina en una o más consonantes (con una vocal), que generalmente es "corta".

Cognitivo: relativo al procesamiento mental o el pensamiento.

Consonantes: todas las letras del alfabeto, excepto las vocales. Un sonido básico

del habla en el que el aire está parcialmente obstruido y que puede combinarse con una vocal para formar una sílaba.

Decodificar: ser capaz de leer desglosando los sonidos componentes de una palabra; combinar sonidos para formar una palabra.

Diagnóstico: una declaración o conclusión proporcionada por un proveedor de atención médica que describe la razón de una enfermedad, dolencia o problema.

Dígrafo: dos consonantes que forman un solo sonido, por ejemplo, /sh/.

Diptongo: dos vocales que producen dos sonidos separados, pero se pronuncian como uno solo, por ejemplo, /ou/ en *mouse* (ratón) y /oi/ en *boil* (hervir).

Elegibilidad: cumplir con los requisitos estipulados para una o más de las trece categorías bajo la Ley de Educación para Individuos con Discapacidades (IDEA, *Individuals with Disabilities Education Act*). Entre estas categorías, se incluye autismo, sordoceguera, retraso en el desarrollo, trastorno emocional, discapacidad auditiva/sordera, discapacidad intelectual, discapacidades múltiples, discapacidad ortopédica, otra discapacidad de salud, discapacidad específica del aprendizaje, trastorno del habla y lenguaje, lesión cerebral traumática y discapacidad visual (incluida la ceguera).

Detección: se utiliza para determinar si un estudiante tiene una discapacidad y, de ser así, si se necesitan servicios de educación especial. Los exámenes individuales multidisciplinarios tienen una gran importancia educativa y legal.

Fluidez: la lectura sin esfuerzo de un texto, con buen ritmo, precisión y expresión, que facilita la comprensión.

Educación pública, gratuita y apropiada (FAPE, *Free and Appropriate Public Education*): un programa educativo individualizado destinado a un estudiante que es elegible para educación especial. Está diseñado para satisfacer las necesidades únicas de ese estudiante, proporciona acceso al plan de estudios general y cumple con los estándares de nivel de grado establecidos por el estado. Además, a partir de este programa el estudiante recibe un beneficio educativo.

Grafema: la representación escrita de un fonema o sonido de una letra. La letra “p” representa el sonido /p/.

Programa educativo individualizado (IEP, *Individualized Educational Program*): un programa desarrollado para garantizar que un estudiante que tiene una discapacidad identificada según la ley y asiste a una institución educativa de nivel primario o secundario reciba enseñanza especializada y servicios relacionados.

Ley de Educación para Individuos con Discapacidades (IDEA): garantiza que los estudiantes con discapacidades reciban una educación pública, gratuita y apropiada (FAPE) que se adapte a sus necesidades individuales.

Intervención: un programa o conjunto de pasos específico y respaldado por evidencia, diseñado para ayudar a un estudiante a mejorar en un área en la que necesita apoyo.

Entorno menos restrictivo (LRE, *Least Restrictive Environment*): un entorno donde un estudiante con discapacidad debe tener la oportunidad de ser educado con compañeros no discapacitados en la mayor medida posible. Los estudiantes deben tener acceso al plan de estudios general apropiado para su edad y solo deben retirarse del aula de educación general cuando los servicios no puedan proporcionarse allí.

Morfema: la unidad mínima de significado. En la palabra *cats* (gatos), /cat/ es un morfema y /s/ es otra unidad de significado.

Sistema de apoyos de varios niveles (MTSS, *Multi-Tiered System of Supports*): un marco para aplicar prácticas sistemáticas y basadas en evidencia que maximicen el logro académico de los estudiantes y los preparen para la universidad y la vida profesional.

Sílaba abierta: una sílaba que termina con una sola vocal y normalmente hace el sonido de vocal larga.

Ortografía: el sistema de escritura del lenguaje hablado.

Otra discapacidad de salud (OHI, *Other Health Impairment*): tener fuerza, energía o nivel de alerta reducidos, incluida una sensibilidad elevada a estímulos del entorno, lo que limita la atención al ambiente educativo.

Fonema: la unidad más pequeña de sonido, como /b/ o /t/ o /tch/ = /ch/.

Conciencia fonémica: ser capaz de manipular fonemas dentro de las palabras, aislando sonidos y combinándolos.

Segmentación fonémica: la habilidad de dividir palabras en fonemas.

Pig (cerdo) = /p/ /i/ /g/.

Fonética: un método de lectura que enseña al estudiante cómo aplicar las correspondencias entre el fonema y el grafema para pronunciar palabras.

Conciencia fonológica: un término general que abarca la identificación y manipulación de partes de palabras.

Prefijo: una parte de la palabra que usualmente tiene un significado y se adjunta al principio.

Prosodia: leer con prosodia significa leer con entonación y expresión.

Comprensión lectora: la capacidad de dar significado a un texto que requiere habilidades específicas, estrategias, vocabulario, conocimiento previo y habilidades de razonamiento.

Remediación: enseñanza que satisface la necesidad identificada del estudiante y aborda una brecha en el conocimiento previo o las habilidades básicas.

Respuesta a la intervención (RtI, *Response to Intervention*): un enfoque multinivel para identificar de forma temprana y apoyar a estudiantes con necesidades de aprendizaje y conducta, mediante una enseñanza de alta calidad y evaluaciones de detección aplicadas a todos los alumnos.

Raíz: el elemento básico de una palabra al que se le puede agregar un prefijo o sufijo.

Discapacidad específica del aprendizaje (SLD, *Specific Learning Disability*): un trastorno en uno o más de los procesos psicológicos básicos involucrados en la comprensión o en el uso del lenguaje, hablado o escrito, que puede manifestarse en una capacidad imperfecta para escuchar, pensar, hablar, leer, escribir, deletrear o hacer cálculos matemáticos.

Servicios de educación especial: enseñanza especialmente adaptada, junto con servicios y apoyos relacionados que se requieren según un IEP, para estudiantes con discapacidades que califican según la Ley de Educación para Individuos con Discapacidades (IDEA).

Alfabetización estructurada: un enfoque explícito, sistemático, acumulativo y diagnóstico para enseñar a leer que incluye principios de fonología, asociación sonido-símbolo, enseñanza de sílabas, morfología, sintaxis y semántica.

Sufijo: una letra o letras añadidas al final de una palabra para cambiar su significado o uso.

Sílaba: una palabra o parte de una palabra que contiene un sonido vocálico; /fan/ /tas/ /tic/ (fantástico) tiene tres sílabas, /ath/ /lete/ (atleta) tiene dos sílabas, /spin/ (giro) tiene una sílaba.

Táctil: relacionado con el sentido del tacto.

Sonidos sin fonación: sonidos que se producen cuando las cuerdas vocales no vibran, como /f/ /p/ /t/ /k/, etc.

Sonidos sonoros: sonidos que se producen al vibrar las cuerdas vocales, como /g/ y /z/. Todas las vocales son sonoras. Al poner la mano sobre la garganta se sienten las vibraciones.

Dígrafo de vocales: dos vocales que representan un solo sonido: ai = /ā/ o oe = /ō/.

Vocales: a, e, i, o, u, y.

Vocabulario: el conocimiento de las palabras y sus significados, que incluye definiciones, análisis morféminos y análisis contextual.

Estudio de palabras: Enfoque de enseñanza que aborda el reconocimiento de palabras, el vocabulario, la fonología y la ortografía.

Expresión escrita: la capacidad de generar ideas, construir oraciones significativas, secuenciar, organizar ideas en párrafos y usar la gramática de manera apropiada en formas escritas fluidas y eficientes.

ANEXO B: CARACTERÍSTICAS DE LA DISLEXIA SEGÚN EL GRUPO ETARIO

De acuerdo con Moats y Dakin (2008), cada docente probablemente tendrá uno o dos estudiantes con dislexia en el aula. Por lo tanto, saber qué buscar puede ser beneficioso para responder a sus necesidades de alfabetización. A continuación se presenta una lista de algunos de los síntomas que pueden presentar los estudiantes con dislexia o dificultades de lectura a nivel de palabras.

En preescolar, un estudiante con dislexia puede presentar lo siguiente:

- problemas para pronunciar palabras correctamente;
- desarrollo retrasado del lenguaje y el vocabulario;
- dificultad para recitar el abecedario y los días de la semana en secuencia;
- dificultad para nombrar rápidamente cosas (colores, formas, objetos familiares cuando se les muestran imágenes de objetos);
- frustración con el coloreado, el pegado y el corte con tijeras;
- dificultades para rimar, articular palabras con claridad, recordar letras de canciones sencillas y atarse los cordones de los zapatos.

En kindergarten y primer grado, un estudiante con dislexia puede presentar lo siguiente:

- dificultades para recordar los nombres de las letras y nombrarlas rápidamente;
- problemas para recordar los sonidos que representan las letras;
- dificultad para dividir palabras simples en sonidos separados;
- dificultad para aprender a reconocer palabras comunes (nombres, denominaciones comunes o palabras utilizadas en la escritura) a simple vista o automáticamente;
- incapacidad para deletrear los sonidos de las palabras de manera que el lector pueda reconocer fácilmente la palabra.

Del segundo al tercer grado, un estudiante con dislexia puede presentar lo siguiente:

- incapacidad para reconocer palabras importantes y comunes a simple vista o de forma instantánea, sin necesidad de pronunciarlas en voz alta;

- dificultad en el proceso de pronunciación o asociación entre letras y sonidos (proceso de decodificación), recordando sonidos incorrectos para las letras y los patrones de letras;
- lectura lenta que carece de expresión adecuada, caracterizada por muchos errores de decodificación y de reconocimiento de palabras;
- buena comprensión del material que se le lee al estudiante y baja comprensión lectora, caracterizada por la pérdida del sentido o significado debido a la lectura lenta e inexacta;
- ortografía deficiente, omisión de sonidos del habla, uso incorrecto de letras para representar sonidos y baja retención de palabras pequeñas comunes (como *when, went, they, been, to, does, said* o *what*);
- adivinanza de palabras desconocidas basándose en imágenes, el tema de la historia o una o dos letras;
- dificultad para escribir o completar tareas escritas;
- problemas para entender instrucciones;
- ansiedad relacionada con las tareas escolares y baja autoestima;
- dificultad para pasar de aprender a leer a leer para aprender:
 - sensación de agobio por las exigencias de lectura y escritura;
 - lectura incorrecta de instrucciones o problemas de palabras;
 - dificultad para mantenerse al día, teniendo que llevarse a casa trabajos de clase sin terminar, además de las tareas normales;
 - mala ortografía y dificultad para producir trabajos escritos.

Del cuarto al sexto grado, un estudiante con dislexia puede presentar lo siguiente:

- habilidades de decodificación débiles; lentitud para descifrar palabras multisilábicas;
- necesidad de tiempo adicional en pruebas que involucren lectura;
- vocabulario visual deficiente;
- mala ortografía;
- dificultad para aprender estrategias de ortografía, como raíces, afijos y patrones ortográficos;
- lectura oral deficiente, sin fluidez;
- dificultad en la comprensión de pruebas de lectura; sin embargo, cuando la comprensión se mide mediante pruebas que no requieren lectura, suele ser mucho mejor de lo que sugeriría la prueba de lectura;

- dificultad con los problemas de palabras en matemáticas;
- buena expresión oral, pero que puede no manifestarse en la escritura;
- evasión de tareas de lectura y escritura a toda costa;
- ansiedad relacionada con las tareas escolares y baja autoestima;

En la escuela secundaria, un estudiante con dislexia puede presentar lo siguiente:

- mala ortografía;
- composición escrita deficiente;
- evasión de tareas de lectura y escritura;
- lectura incorrecta de información;
- dificultad para resumir;
- mala memoria;
- lentitud en la realización de tareas;
- problemas para organizar el trabajo y gestionar las tareas;
- dificultad para desempeñarse en clases que exigen lectura y escritura;
- dificultad para aprender un idioma extranjero;
- puede presentar ansiedad relacionada con el trabajo escolar y baja autoestima.

(Lista adaptada de *LETRS: The Challenge of Learning to Read* [LETRS: El desafío de aprender a leer], de Louisa Moates y Tolman, 2019, y del Departamento de Educación de Alabama [Alabama State Department of Education], 2022).

ANEXO C: DETECCIÓN DE LA DISLEXIA Y EL USO DE *ACADIENCE READING*

ACADIENCE READING

Una característica distintiva de la dislexia es el bajo rendimiento en lectura a pesar de recibir una enseñanza de la lectura eficaz (VanDerHeyden y Burns, 2017). Así, una de las indicaciones más claras de dislexia y riesgo de dislexia es la combinación de (1) habilidades muy bajas en lo que respecta a procesamiento fonológico, incluyendo la conciencia fonémica y la fonética, y (2) una falta sostenida de progreso adecuado en el aprendizaje de habilidades básicas de alfabetización temprana al recibir enseñanza eficaz.

Tomar decisiones importantes, como diagnosticar dislexia, basándose en una sola prueba no es coherente con los estándares profesionales (AERA, APA y NCME, 2014). Sin embargo, *Acadience Reading*² ofrece un método eficaz para identificar a estudiantes que presentan riesgo de dificultades tempranas de lectura (incluida la dislexia), monitorear a esos estudiantes y determinar si siguen en riesgo e identificar a quienes no están logrando un progreso adecuado y deberían ser referidos para una evaluación adicional. *Acadience Reading* está diseñado para usarse dentro de un modelo escolar integral de apoyo a la alfabetización, cuyo fin es prevenir el fracaso lector. Desde el nivel de kindergarten, los resultados de *Acadience Reading* predicen la probabilidad de que un estudiante enfrente dificultades de lectura en el futuro, brindan a los docentes objetivos educativos basados en evidencia y permiten evaluar el progreso hacia esos objetivos con tiempo suficiente para modificar la enseñanza y la intervención.

Acadience Reading apoya a los estudiantes con dislexia o en riesgo de dislexia de cuatro maneras distintas:

1. ***Acadience Reading* ofrece un método de detección temprana para estudiantes con dislexia o en riesgo de dislexia:** *Acadience Reading* proporciona un sistema de advertencia temprana para los docentes desde el principio de kindergarten y monitorea el progreso durante el primer grado y los grados siguientes. Si un estudiante obtiene un puntaje por debajo o muy por debajo del punto de referencia en conciencia fonológica,

² © 2011 Acadience Learning Inc. Todos los derechos reservados. Acadience es una marca registrada de Acadience Learning Inc.

conciencia fonémica, conocimiento del alfabeto o habilidades básicas de fonética, esto puede ser una primera señal de que está en riesgo de dislexia.

Las herramientas de informe de *Acadience Reading*, como el Informe del aula (ver Figura 3), permiten identificar de forma eficaz y rápida a los estudiantes en riesgo de dislexia y orientar la enseñanza para reducir ese riesgo y prevenir el fracaso lector.

Figura 4: Informe del aula

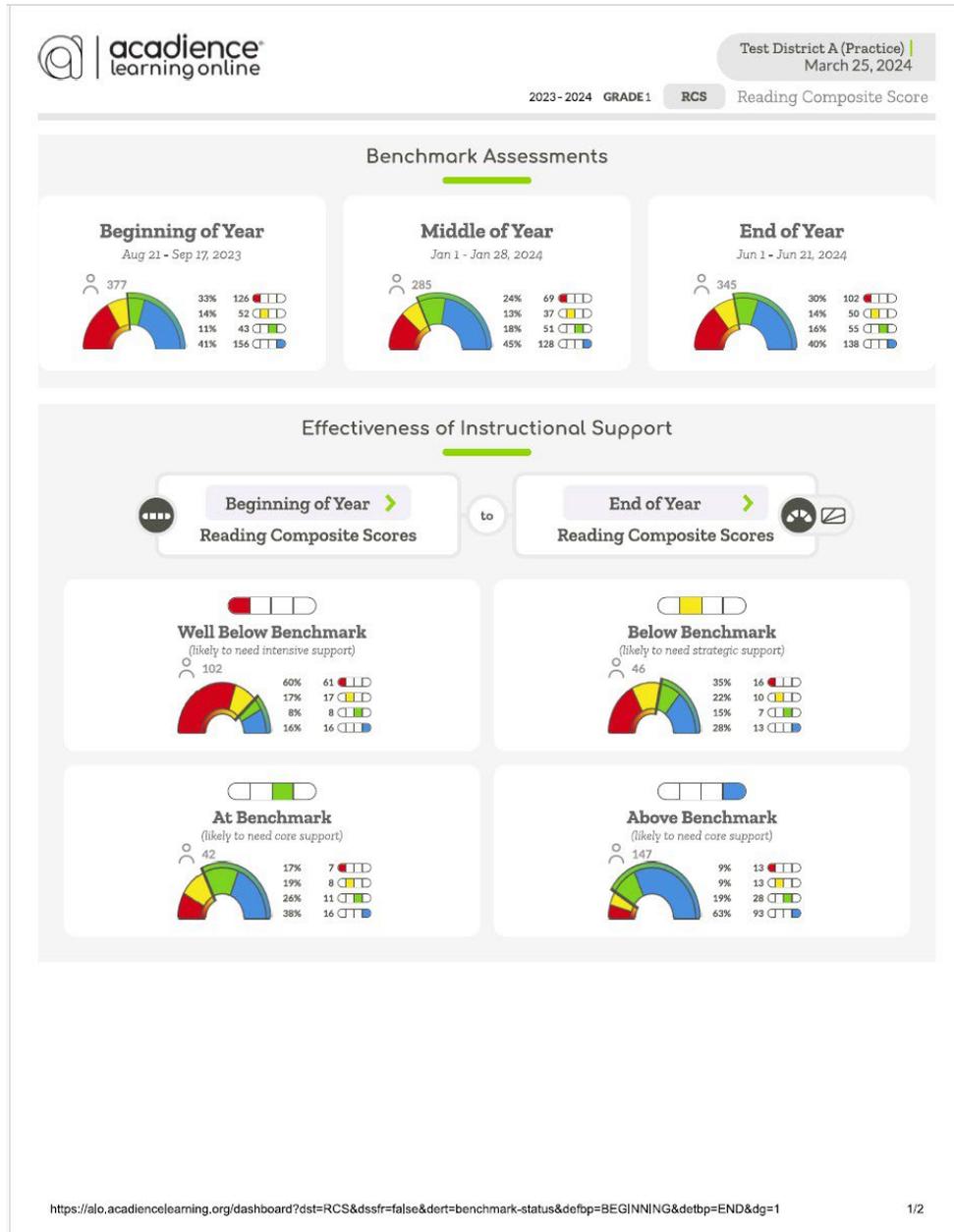


2. ***Acadience Reading* permite evaluar directamente el progreso de los estudiantes en relación con la enseñanza:** si un estudiante tiene habilidades deficientes y no muestra un progreso adecuado a lo largo del tiempo, a pesar de recibir una enseñanza que sí ha sido efectiva para otros que inicialmente tenían puntajes bajos similares, es probable que esté enfrentando dificultades significativas de lectura relacionadas con la dislexia u otros trastornos de lectura. *Acadience Reading* incorpora un sistema de objetivos de referencia en kindergarten, primer grado y grados posteriores, que proporciona retroalimentación a los docentes sobre el progreso estudiantil, permitiendo modificar la enseñanza a tiempo para asegurar el éxito. Monitorear y evaluar el progreso de un estudiante hacia sus objetivos de aprendizaje y utilizar esa información para ajustar la enseñanza es una de las estrategias más efectivas para mejorar el rendimiento académico (Hattie, 2009).
3. **El monitoreo del progreso de *Acadience Reading* permite brindar apoyo individualizado para garantizar avances adecuados en estudiantes con dislexia o en riesgo de dislexia:** Es fundamental que los estudiantes con dislexia o en riesgo de dislexia dominen las mismas habilidades básicas de alfabetización que los estudiantes sin dificultades de lectura, en particular los procesos fonológicos que permiten decodificar palabras. Sin embargo, los estudiantes con dislexia o en riesgo de tenerla probablemente necesiten adaptaciones y apoyos individualizados para dominar esas habilidades. Antes de iniciar la enseñanza, los docentes no saben qué necesitará cada estudiante. Un enfoque muy útil consiste en elegir métodos eficaces y adaptarlos a las necesidades individuales de cada estudiante. Cuando sea necesario, se puede obtener información adicional, mediante evaluaciones diagnósticas, para adaptar la enseñanza. Los estudiantes que obtengan un puntaje por debajo del punto de referencia deben someterse a una evaluación diagnóstica (consulte [Evaluaciones diagnósticas de alfabetización temprana y monitoreo del progreso \[Early Literacy Diagnostic Assessments and Progress Monitoring\]](#)).
4. ***Acadience Reading* ofrece una evaluación directa de la eficacia del sistema escolar de enseñanza y apoyo:** una de las ayudas más importantes que los docentes pueden ofrecer a estudiantes con dislexia o en riesgo de dislexia es un sistema escolar de apoyos eficaz. Este sistema incluye tanto la enseñanza básica brindada a todos los estudiantes como los distintos niveles de intervención proporcionados a quienes presentan dificultades de lectura o están en riesgo, según sus necesidades específicas. La evaluación del sistema de enseñanza comienza examinando la eficacia de la enseñanza básica. Los

programas de intervención son más eficaces en el contexto de una enseñanza básica firme. Además, si la mayoría de los estudiantes de un grado obtienen un puntaje por debajo o muy por debajo del punto de referencia, el problema podría deberse a la falta de una enseñanza efectiva más que a la presencia de dislexia. La falta de progreso adecuado solo indica riesgo de dislexia si el estudiante ha recibido una enseñanza eficiente. Debemos evaluar y apoyar la eficacia del sistema escolar para satisfacer plenamente las necesidades de los estudiantes con dislexia o en riesgo de dislexia.

Además, *Acadience Reading* proporciona información sobre la eficacia del sistema escolar, incluida la enseñanza básica, los apoyos complementarios y las intervenciones intensivas. Estas herramientas y recursos ayudan a asegurar un sistema de apoyos multinivel eficaz para estudiantes con dislexia o en riesgo de dislexia (consulte la Figura 4 para ver un ejemplo de un informe del aula).

Figura 5: Efectividad del apoyo en la enseñanza



Todos los estudiantes deben recibir una enseñanza básica adecuada, sistemática y explícita. Todos los estudiantes que hayan sido identificados como en riesgo de dislexia o de otras dificultades de lectura debe ser ubicados inmediatamente en una intervención basada en evidencia que se adapte a sus necesidades específicas. A partir de ahí, es fundamental monitorear el progreso, ajustar la enseñanza de manera formativa según sea necesario y proporcionar retroalimentación continua a docentes y padres. Cuando los estudiantes continúan teniendo dificultades con las habilidades de alfabetización a pesar de recibir enseñanza adicional de alta calidad, sistemática y explícita, puede ser necesario realizar más evaluaciones.

Es importante señalar que las pruebas no diagnostican dislexia, sino que son herramientas dentro de un proceso que contribuye al diagnóstico. Generalmente, el proceso implica una evaluación individual realizada por un equipo multidisciplinario de profesionales calificados (consulte la Asociación Internacional contra la Dislexia, 2017). Este equipo multidisciplinario puede decidir obtener información mediante evaluaciones complementarias para estudiantes que sigan teniendo dificultades con las habilidades de alfabetización, a fin de determinar si presentan dislexia.

REFERENCIAS

Asociación Estadounidense de Investigación Educativa (*American Educational Research Association*), Asociación Estadounidense de Psicología (*American Psychological Association*), Consejo Nacional de Medición en la Educación (*National Council on Measurement in Education*) y Comité Conjunto de Normas para la Evaluación Educativa y Psicológica (*Joint Committee on Standards for Educational and Psychological Testing*). (2014). *Standards for Educational and Psychological Testing (Estándares para evaluaciones educativas y psicológicas)*. Washington D. C.: AERA.

Hattie, J. (2009). *Visible Learning: A Synthesis of Over Eight Hundred Meta-Analyses Relating to Achievement* (Aprendizaje visible: una síntesis de más de ochocientos metaanálisis relacionados con el rendimiento). Nueva York, Nueva York: Routledge.

Asociación Internacional contra la Dislexia (2017). *Dyslexia Assessment: What Is It and How Can It Help?* (Evaluación de la dislexia: ¿qué es y cómo puede ayudar?). Baltimore, MD: Asociación Internacional contra la Dislexia (IDA, *International Dyslexia Association*).

VanDerHeyden, A. M. y Burns, M. K. (2017). "Four Dyslexia Screening Myths That Cause More Harm Than Good in Preventing Reading Failure and What You Can Do Instead" ("Cuatro mitos sobre la detección de la dislexia que causan más daño que beneficio en la prevención del fracaso lector y qué puede hacerse en su lugar"). *Communique*, 45(7).

ANEXO D: CREENCIAS ERRÓNEAS Y HECHOS REALES SOBRE LA DISLEXIA

La palabra *dislexia* ha sido utilizada y malinterpretada durante muchos años. Para poder mantener un debate productivo sobre la dislexia y cómo abordarla, es importante identificar algunas creencias erróneas comunes asociadas a ella.

Tabla 1: Mitos comunes relacionados con la dislexia (adaptado con permiso del Departamento de Educación de Tennessee [Tennessee Department of Education], 2023)

Componente	Creencia errónea	Hecho real
Inversiones	La dislexia es un problema visual. Los estudiantes con dislexia ven y escriben letras y palabras al revés.	Muchos estudiantes invierten letras cuando están aprendiendo a leer y escribir. Invertir letras no es un signo seguro de dislexia, y no todos los estudiantes con dislexia lo hacen. Sin embargo, las inversiones después de primer grado son una señal de alerta de dislexia.
Éxito escolar	Si al alumno le va bien en la escuela, no tiene dislexia.	Algunos estudiantes con dislexia tienen un buen desempeño escolar. Estos estudiantes normalmente trabajan tanto como sus compañeros y es posible que tengan a disposición las adaptaciones necesarias para demostrar sus conocimientos.
Inteligencia	Los estudiantes inteligentes no tienen dislexia; los estudiantes con dislexia no pueden ser muy inteligentes.	La dislexia se define como una dificultad inesperada para aprender a leer. La dislexia no está relacionada con la inteligencia, y afecta a estudiantes de todos los niveles de coeficiente intelectual.
Capacidad de lectura	Los estudiantes con dislexia no pueden aprender a leer.	La mayoría de los estudiantes con dislexia sí aprenden a leer, pero puede llevar más tiempo y pueden ser propensos a errores. Como resultado, la comprensión lectora puede verse comprometida.

Componente	Creencia errónea	Hecho real
Dificultades en la lectura	Todas las dificultades en la lectura se deben a la dislexia.	El rasgo distintivo de la dislexia es la dificultad para leer a pesar de contar con todos los componentes necesarios (inteligencia, habilidades verbales y enseñanza adecuada).
Elegibilidad	Si un estudiante tiene dislexia, se le asignará un programa de educación individualizado (IEP). Solo se puede recibir la enseñanza y las adaptaciones adecuadas mediante un IEP.	La dislexia se presenta en distintos grados, de leve a grave. Algunos estudiantes con características de dislexia no cumplen con los requisitos de elegibilidad para una discapacidad específica del aprendizaje (SLD). Todos los estudiantes deben recibir una enseñanza adecuada y diferenciada, así como adaptaciones universales en el nivel 1, y, cuando sea necesario, pueden recibir intervención en el nivel 2 o nivel 3. Los estudiantes que no respondan a estas intervenciones pueden ser elegibles para recibir servicios de educación especial.
Género	La dislexia afecta a más niños que niñas.	La dislexia afecta a un número aproximadamente igual de niños y niñas. Sin embargo, por cada niña remitida a educación especial bajo la categoría SLD, se remiten dos niños. El mayor número de remisiones de varones puede deberse a diferencias en el comportamiento en el aula. La dislexia no discrimina por género, raza, etnia o nivel socioeconómico.

<p>Problema a corto plazo</p>	<p>La mayoría de los estudiantes eventualmente superarán la dislexia.</p>	<p>La dislexia es el resultado de una diferencia en el procesamiento cerebral y dura toda la vida.</p>
<p>Comprensión</p>	<p>Los estudiantes con dislexia no son buenos en la comprensión lectora.</p>	<p>Los estudiantes con dislexia pueden ser muy habilidosos en la comprensión del lenguaje. Sin embargo, la comprensión lectora puede verse afectada por dos factores: (1) el esfuerzo mental que requiere la decodificación y (2) una exposición limitada a la lectura, lo que resulta en un vocabulario más reducido en comparación con los estudiantes que leen con mayor frecuencia.</p>

ANEXO E: PLANIFICACIÓN DE TRANSICIÓN A LA ENSEÑANZA DESPUÉS DE LA SECUNDARIA

La planificación para la vida después de la secundaria debe comenzar tan pronto como el estudiante ingrese a la escuela. Como en cualquier viaje en la vida, saber adónde nos dirigimos nos ayudará a elegir el camino adecuado para llegar allí. Dado que normalmente hay más de una forma de llegar a un destino, conocer las fortalezas, los talentos y las necesidades del estudiante ayudará a todos a apoyarlo en el establecimiento de metas posteriores a la secundaria y en la toma de decisiones sobre las clases y los programas que mejor le ayudarán a alcanzar esas metas. De acuerdo con la ley, la planificación de la transición después de la secundaria para un estudiante con un IEP comienza cuando el estudiante tiene catorce años. El equipo del IEP debe diseñar este plan en función de las fortalezas, las preferencias, los intereses y las necesidades del estudiante, identificados mediante evaluaciones de transición después de la secundaria apropiadas para su edad. El plan debe incluir enseñanza, servicios relacionados, experiencias comunitarias, desarrollo de habilidades laborales, otros objetivos de vida adulta después de la escuela y, si corresponde, habilidades de vida de adulto. De acuerdo con las Normas de Educación Especial de la Junta de Educación del Estado de Utah (2023), el propósito de los servicios de planificación de la transición después de la secundaria es “garantizar que todos los estudiantes tengan a su disposición una educación pública, gratuita y adecuada (FAPE) que haga énfasis en la educación especial y los servicios relacionados diseñados para satisfacer sus necesidades únicas, además de prepararlos para continuar su educación, trabajar y vivir de manera independiente” (p. 180).

Aunque el plan formal de transición después de la secundaria comienza a los 14 años, la planificación debería comenzar antes. Para prepararse para la universidad, incluso antes de la escuela secundaria, el estudiante debería inscribirse en clases desafiantes de inglés, matemáticas, historia, ciencias y lengua extranjera. Para muchos estudiantes con dislexia, aprender y leer una lengua extranjera puede ser difícil. Si un estudiante tiene dificultades con esto, la mayoría de las universidades aceptan el lenguaje de señas estadounidense como requisito de lengua extranjera para la admisión, y esta puede ser una alternativa más eficaz para un estudiante con dislexia. Los estudiantes también deben aprender sobre la dislexia y familiarizarse con la tecnología de apoyo (AT, *assistive technology*) que necesitarán durante la secundaria y después de ese período. Existen muchas listas de verificación excelentes que describen los pasos y las tareas que deben llevarse a cabo desde el noveno al duodécimo grado en el proceso de transición después de la secundaria.

Si el estudiante tiene al menos catorce años y cuenta con un IEP o recibe servicios bajo la Sección 504, también puede recibir servicios de transición después de la secundaria a través de la Oficina de Rehabilitación Vocacional (VR, *Vocational Rehabilitation*) del Estado Utah (Utah State Office of Vocational Rehabilitation). Estos servicios se modifican según las necesidades del estudiante, pero pueden incluir servicios de transición prelaborales (Pre-ETS, *Pre-Employment Transition Services*), asesoramiento sobre exploración de carreras, experiencias laborales, enseñanza de la defensa de los intereses propios y asesoramiento sobre oportunidades de inscripción en programas educativos de transición después de la secundaria en instituciones de educación superior. Durante la planificación de la transición después de la secundaria, los orientadores escolares siempre deben participar en la identificación de las clases necesarias para graduarse, el establecimiento de metas profesionales y la recopilación de información sobre universidades, becas y programas de formación profesional.

Una parte importante de la preparación para la universidad y la vida profesional es el desarrollar la habilidad para defender los intereses propios. Esto incluye ayudar al estudiante a comprender cómo es la dislexia, cuáles son sus fortalezas y sus debilidades, cómo aprende y se comunica mejor, y qué tipos de tecnología de apoyo necesitará. El desarrollo de estas habilidades puede comenzar en la escuela primaria con el apoyo del personal docente y los padres. Una forma de hacer esto es acompañar al estudiante en el proceso de descubrir cuáles son sus fortalezas y talentos, qué tareas le resultan difíciles y qué actividades o tecnologías de apoyo (AT) le facilitan el trabajo en el aula. Hablar sobre estos temas es el primer paso para que el estudiante aprenda a explicarlos a sus docentes y amigos. Cuando el estudiante esté en la escuela secundaria, debería asumir un papel más activo en la comunicación con sus docentes sobre sus necesidades, incluidas las adaptaciones. Es recomendable practicar esta habilidad con familiares, amigos y en la escuela, donde hay apoyo, ya que en la universidad o en el trabajo el estudiante deberá expresar sus necesidades por sí mismo ante instructores, jefes u otras personas. Comprender cuáles son sus fortalezas y de qué manera aprenden mejor le ayudará al estudiante a seleccionar clases desafiantes que complementen esas fortalezas.

Muchas universidades e instituciones de educación superior requieren documentación de una discapacidad para proporcionar servicios de apoyo. Esta documentación generalmente debe proporcionarse dentro de los dos años previos a la inscripción. Consulte con la institución de educación superior para saber qué documentación se requiere para recibir adaptaciones. En el artículo *Transition of Students with Disabilities to Postsecondary Education: A Guide for High School Educators* (Transición de los estudiantes con discapacidad a la educación después de la secundaria: guía para personal docente de secundaria) (2011), se

afirma: “No es raro que los estándares de documentación varíen entre instituciones; por lo tanto, los estudiantes con discapacidades deben investigar los estándares de documentación en las instituciones que les interesan. El estudiante debe proporcionar documentación, si se le solicita, que acredite que tiene una discapacidad que limita sustancialmente una actividad importante de la vida y que respalde la necesidad de un ajuste académico. La documentación debe identificar cómo se ve limitada la capacidad funcional del estudiante como resultado de su discapacidad”. La evaluación y el diagnóstico deben ser realizados por un psicólogo licenciado. El informe también debe incluir las adaptaciones recomendadas que el estudiante necesitará en el entorno universitario. Es importante iniciar este proceso antes de la graduación de la escuela secundaria, para que el estudiante pueda utilizar los servicios necesarios desde el inicio.

Los padres y los estudiantes también deben comprender que algunas adaptaciones recibidas en el entorno de K-12 no están permitidas en el entorno posterior a la secundaria. El estudiante debe contactar a la Oficina de Discapacidad y Servicios de Apoyo (Office of Disability and Support Services) de las universidades que esté considerando y averiguar qué documentación específica se requiere y qué servicios se ofrecen.

RECURSOS PARA LA TRANSICIÓN A LA ENSEÑANZA DESPUÉS DE LA SECUNDARIA

- [¿Qué significa abogar por sí mismo?](#) de Understood.org.
- [Recursos para padres y docentes, Oficina de Rehabilitación del Estado de Utah \(Utah State Office of Rehabilitation\)](#)
- [Postsecondary Transition in Utah: Self-Determination and Self-Advocacy Padlet](#) (Transición después de la secundaria en Utah: padlet de autodeterminación y defensa de los intereses propios)
- [Servicios de transición previa al empleo](#)
- [Servicio de transición de estudiantes](#)
- [Aplicación de planificación elevada de la transición](#)
- [Cronograma de la transición, Junta de Educación del Estado de Utah](#)
- [Página web sobre la transición después de la secundaria y la graduación de la USBE](#)

ANEXO F: LISTA DE VERIFICACIÓN DE ADAPTACIONES Y PROCESOS

Las modificaciones y adaptaciones para los exámenes estatales pueden consultarse en la página 24 de la [Política de adaptación y participación de Utah \(Utah Participation and Accommodation Policy\)](#).

Las adaptaciones en el aula ayudan a nivelar las condiciones para los alumnos con dislexia. A continuación, se presentan algunas adaptaciones comunes que se pueden implementar para hacer que el aprendizaje sea más accesible. Es importante señalar que las adaptaciones deben diseñarse para atender las necesidades individuales de cada estudiante.

Adaptaciones para estudiantes con dislexia:

- Utilizar audiolibros
- Proporcionar imágenes de instrucciones y horarios para los estudiantes más jóvenes
- Utilizar fuentes de gran tamaño en las hojas de trabajo
- Simplificar las instrucciones utilizando palabras clave para resaltar las ideas principales
- Proporcionar marcapáginas para seguir la lectura

Para técnicas de enseñanza:

- Dar instrucciones paso a paso (de forma oral y escrita)
- Repetir las instrucciones y, luego, verificar la comprensión del estudiante
- Mantener rutinas diarias consistentes
- Enseñar en grupos pequeños
- Proporcionar notas de las lecciones, organizadores para completar y guiarse durante la clase
- Repasar habilidades diariamente
- Enseñar previamente conceptos nuevos e importantes

Para el trabajo en clase y la realización de exámenes, los docentes pueden hacer lo siguiente:

- Proporcionar tiempo adicional para la lectura y la escritura
- Pedir al estudiante que lea en voz alta solo si se ofrece voluntariamente
- Practicar patrones de ortografía
- Permitir el uso de correctores ortográficos o de herramientas de dictado por voz

- Ofrecer distintas formas de responder, como decir la respuesta en voz alta, contar con espacios amplios para escribir o permitir marcar una opción con un círculo en lugar de completar un espacio en blanco
- Entregar tiras con letras y números para que los estudiantes vean cómo escribir correctamente
- Proporcionar iniciadores de oraciones que muestren cómo comenzar una respuesta escrita
- Mostrar ejemplos de trabajos correctos como modelo
- Organizar los ejercicios de las hojas de trabajo de lo más fácil a lo más difícil
- Permitir demostrar la comprensión de diversas maneras (por ejemplo, presentaciones orales, presentaciones en video, carteles, etc.)
- Grabar instrucciones o clases
- Calificar el trabajo en clase en función de lo que el estudiante sabe, no de su caligrafía u ortografía
- Permitir que los estudiantes dicten sus respuestas a otro estudiante durante exámenes y tareas de redacción
- Dejar que un compañero revise los errores
- Reducir las tareas para el hogar Los estudiantes pueden hacer lo siguiente:
- Usar lectores de texto
- Estudiar en parejas, donde una persona escriba mientras la otra habla, o alternar la escritura
- Utilizar computadoras portátiles u otros dispositivos con correctores ortográficos y de dictado por voz
- Usar programas de corrección de ortografía y gramática. Adaptaciones para estudiantes con discalculia Para los materiales:
- Utilizar papel cuadriculado o colocar el papel rayado de forma horizontal para alinear los problemas de matemáticas
- Proporcionar hojas con líneas en relieve o de colores diferentes para ayudar a ubicar correctamente las letras en los espacios
- Utilizar tablas de operaciones matemáticas o de multiplicación
- Permitir el uso de calculadoras cuando no se evalúe la capacidad de cálculo
- Utilizar elementos manipulables para enseñar conceptos matemáticos Para el aprendizaje en el aula:
- Repasar lo que los estudiantes ya han aprendido antes de enseñar habilidades nuevas
- Permitir que los estudiantes hablen sobre cómo resolver problemas
- Permitir que los estudiantes escriban cuadros o dibujen esquemas para resolver problemas

- Dar a los estudiantes listas de las fórmulas matemáticas enseñadas en clase
- Verificar frecuentemente si los estudiantes comprenden el trabajo

Los estudiantes pueden hacer lo siguiente:

- Crear hojas de trabajo separadas para problemas verbales y numéricos
- Resaltar o encerrar en un círculo las palabras clave y los números en los problemas verbales

Adaptaciones para estudiantes con disgrafía

Para el aprendizaje en el aula:

- Entregar notas con anticipación para que los estudiantes puedan enfocarse en la explicación durante la clase
- Limitar la necesidad de escritura durante la enseñanza
- Enseñar habilidades de mecanografía
- Calificar en función de lo que el estudiante sabe y no de la ortografía o la caligrafía
- Proporcionar organizadores gráficos
- Ayudar a los estudiantes a dividir las tareas de redacción en pasos más pequeños
- Permitir que los estudiantes utilicen letra de imprenta o cursiva para mostrar su trabajo
- Permitir que los estudiantes tenga compañeros que les dicten y revisen su trabajo
- Proporcionar ejemplos de tareas de redacción terminadas y hablar sobre cómo se califica cada parte
- Permitir métodos alternativos para demostrar el conocimiento, como respuestas orales o demostraciones

Los estudiantes pueden hacer lo siguiente:

- Usar una variedad de lápices y bolígrafos o agarres adaptados para lápices
- Usar papel cuadriculado o papel con líneas en relieve
- Dictar ideas y esquemas a alguien antes de redactar
- Utilizar correctores ortográficos y programas para editar su trabajo
- Utilizar software de reconocimiento de voz
- Grabar las clases y tomar fotografías de las notas y esquemas en la pizarra

LISTA DE VERIFICACIÓN DE 10 PUNTOS PARA CUMPLIR LOS PASOS ESENCIALES DEL PROCESO DE LA SECCIÓN 504

Esta lista fue adaptada de la lista del mismo nombre de LRP Special Ed Connection®.

Use esta guía rápida para orientar a nuevos miembros del personal y a las familias sobre los pasos clave del proceso de la Sección 504, desde la identificación inicial hasta las reevaluaciones periódicas. Tenga en cuenta que las políticas locales pueden requerir pasos diferentes.

1. Identificar al estudiante

- a. La Sección 504 exige a las LEA identificar y localizar anualmente a “toda persona con discapacidad que resida en su jurisdicción y no esté recibiendo una educación pública” (34 CFR 104.32(a)). Las actividades de Child Find pueden incluir la publicación de información en manuales estudiantiles, periódicos locales o folletos en escuelas privadas.

2. Referir al estudiante para examen

- a. Una LEA debe realizar un examen de los estudiantes “que, debido a una discapacidad, necesiten o se considere que puedan necesitar educación especial o servicios relacionados” (34 CFR 104.35(a)). La referencia puede provenir de un padre, enfermero, docente u otro personal.

3. Obtener consentimiento

- a. Aunque no está establecido en el estatuto, la Oficina de Derechos Civiles (OCR), la agencia federal que hace cumplir la Sección 504 y la ADA, exige a las LEA obtener el consentimiento de los padres antes de evaluar inicialmente a un estudiante.

4. Proporcionar garantías procesales

- a. Entregue a los padres una copia de las garantías procesales de su LEA, las cuales deben incluir la notificación, la oportunidad de los padres a examinar los registros pertinentes, el derecho a una audiencia de debido proceso y el derecho a una revisión de una decisión adversa en dicha audiencia (34 CFR 104.36).

5. Formar el comité 504

- a. Este equipo debe estar conformado por personas que conozcan al estudiante, el significado de los datos de examen y las opciones de ubicación (34 CFR 104.35(c)(3)). Aunque la participación de los padres no es un requisito, suele ser una buena práctica incluirlos en el equipo 504 del estudiante. Para un estudiante con una condición médica como diabetes, es recomendable incluir a un proveedor de salud escolar.

6. Realizar el examen

- a. Un examen determina si un estudiante es elegible y, si lo es, hasta qué punto requiere adaptaciones o servicios y en qué forma.
- b. Los equipos 504 pueden recopilar información de diversas fuentes, incluidos exámenes de aptitud y rendimiento, recomendaciones de docentes, la condición física del estudiante, su entorno social y cultural, y su comportamiento adaptativo.

7. Determinar la elegibilidad

- a. El equipo 504 determina si el estudiante es elegible bajo la Sección 504.
- b. Para ser elegible, un estudiante debe tener una discapacidad física o mental que limite sustancialmente una o más actividades importantes de la vida (primer criterio); tener un historial de tal discapacidad (segundo criterio); o ser considerado como si tuviera tal discapacidad (tercer criterio) (34 CFR 104.3(j)). Los estudiantes elegibles solo bajo el segundo y tercer criterio no reciben adaptaciones en un Plan de la Sección 504, pero sí las protecciones contra la discriminación de dicha sección.
- c. El equipo 504 no puede considerar medidas atenuantes, como los efectos positivos de la medicación, al determinar si una discapacidad limita sustancialmente una actividad importante de la vida. Para discapacidades episódicas, como las alergias, se debe considerar el impacto cuando la condición está activa. Las actividades importantes de la vida incluyen respirar, hablar, aprender, concentrarse o caminar, entre otras. No se limitan a esta lista y abarcan más que solo el aprendizaje.

8. Proporcionar FAPE

- a. Bajo la Sección 504, las escuelas deben proporcionar una educación pública, apropiada y gratuita (FAPE) a todos los estudiantes calificados con discapacidades en sus jurisdicciones, sin importar la naturaleza o gravedad de dichas discapacidades (34 CFR 104.33(a)).
- b. Las regulaciones de la Sección 504 definen una FAPE como una “educación regular o especial y ayudas y servicios relacionados” diseñados para atender las necesidades de los estudiantes con discapacidades de manera tan adecuada como las de sus compañeros sin discapacidades.

9. Determinar e implementar el Plan de adaptaciones 504

- a. Algunos estudiantes pueden cumplir con los criterios de la Sección 504, pero no requerir servicios ni adaptaciones. Por ejemplo, un estudiante con trastorno por déficit de atención e hiperactividad

(ADHD) que controla exitosamente su condición con medicación puede ser técnicamente elegible bajo la Sección 504, pero no necesitar adaptaciones escolares.

- b. Sin embargo, si ese mismo estudiante necesita sentarse cerca del docente y lejos de distracciones, el equipo 504 debe documentar dichas adaptaciones en un plan 504.

10. Realizar una reevaluación de forma periódica

- a. Los equipos deben reevaluar periódicamente a los estudiantes que califican para un Plan 504, aunque las normativas no especifican con qué frecuencia debe llevarse a cabo este examen. Lo más recomendable es realizar una reunión anual de revisión del Plan 504 y llevar a cabo una reevaluación al menos cada tres años. A su vez, el equipo debe evaluar si hay cambios en el rendimiento académico, en la salud física o mental, o en la necesidad de servicios del estudiante. Las escuelas también deben realizar una evaluación, incluida una revisión de la determinación de manifestación, antes de cambiar la ubicación de un estudiante elegible para el Plan 504 por razones disciplinarias.

ANEXO G: TECNOLOGÍA DE APOYO

La tecnología de apoyo (AT) no tiene que ser sofisticada para ser efectiva. La Ley de Educación para Individuos con Discapacidades (IDEA) exige que el equipo del IEP considere las necesidades de AT al desarrollar un IEP (IDEA, Sección 1414(d)(3)(B)(v)). También se debe considerar la AT para los estudiantes con un Plan 504. El uso adecuado de dispositivos y servicios de AT puede permitir que los estudiantes con discapacidades no solo participen en el plan de estudios de educación general, sino que también maximicen su acceso a una educación pública, gratuita y apropiada y se beneficien gracias a esto (IDEA, Sección 1411(e)(2)(C)(v)).

El Centro de Tecnología de Apoyo de Utah (UCAT, *Utah Center for Assistive Technology*) supervisa 30 equipos de tecnología de apoyo de Utah (UATT, *Utah Assistive Technology Teams*) en todo el estado. Estos equipos brindan apoyo a todas las escuelas públicas del estado ofreciendo asesoramiento especializado en tecnología de apoyo para estudiantes de 3 a 21 años que cuenten con un IEP o un Plan 504. Los padres y los docentes pueden solicitar un examen de AT al UATT de cada LEA. Durante una reunión de IEP o Plan 504, el equipo debe usar el Documento de respaldo de consideración de tecnología de apoyo (*Assistive Technology Consideration Support Document*) de la USBE. Este formulario ayudará a guiar al equipo en su examen de AT.

Si se solicita un examen de AT, el personal escolar o el padre debe completar un formulario de remisión que incluya la siguiente información:

- permiso para evaluar la necesidad de tecnología de apoyo, firmado por el padre o tutor;
- formulario de remisión completo del UATT;
- IEP/Plan 504 actual;
- otra información (información médica, etc.).
- El UCAT también ayudará a padres e individuos a encontrar tecnología de apoyo adecuada y útil, además de prestar dispositivos para una prueba de 30 días.

Existen muchas opciones diferentes de AT para ayudar en cada área de necesidad, por lo que es importante elegir la que mejor funcione para el estudiante. Recuerde que la mejor tecnología del mundo es inútil si al estudiante no le gusta o no la quiere usar. También es importante que los padres y los docentes se familiaricen con la AT que utiliza el estudiante. Esta tecnología no es exclusiva para estudiantes de secundaria; también puede ser útil para estudiantes de primaria. Se pueden encontrar demostraciones de AT y aplicaciones en los sitios web de los desarrolladores.

Aunque la tecnología de apoyo está en constante evolución, a continuación se presentan algunos recursos útiles:

- [Centro de Tecnología de Apoyo de Utah \(UCAT\)](#)
- [Equipos de tecnología de asistencia de Utah \(UATT\)](#)
- [Orientaciones y consideraciones sobre las tecnologías de apoyo](#)
de la Junta de Educación del Estado de Utah
- [Diagrama de flujo de la tecnología de apoyo](#) de la Junta de Educación del Estado de Utah
- [Normas de Educación Especial de la Junta de Educación del Estado de Utah](#)
- [Sección 300.105 sobre tecnología de apoyo de la Ley de Educación para Individuos con Discapacidades](#)

ANEXO H: HABILIDADES DE LECTURA BÁSICAS

La siguiente sección es una adaptación, con permiso, de las páginas 49 a 53 de las *Directrices para la Dislexia de California (California Dyslexia Guidelines)* del Departamento de Educación de California (California Department of Education) (2017).

HABILIDADES BÁSICAS QUE SE DEBEN MEDIR PARA

UNA EVALUACIÓN ESTÁNDAR

CONCIENCIA FONOLÓGICA, INCLUIDA LA CONCIENCIA FONÉMICA

DEFINICIÓN Y EJEMPLOS

La **conciencia fonológica** se refiere a la capacidad de una persona para percibir y acceder a la estructura sonora del lenguaje oral. Es la comprensión de que el lenguaje hablado puede dividirse en unidades más pequeñas (como palabras, sílabas, ataque-rima y fonemas), y que esas unidades pueden identificarse y manipularse. Al principio, los estudiantes comprenden mejor las unidades grandes del lenguaje, como las palabras, que los sonidos individuales, como los fonemas. La rima también es una tarea de conciencia fonológica.

Ejemplos:

Rima. Dime una palabra que rime con /top/: (/hop/, /mop/).

Combinación de sílabas. Combina estas sílabas para pronunciar una palabra completa: /ta/ /ble/ (/table/).

La conciencia fonémica es un subconjunto de la conciencia fonológica que se refiere específicamente a la comprensión y la capacidad de manipular los sonidos individuales del lenguaje, llamados fonemas. Las habilidades críticas de conciencia fonémica que sirven como base para el inicio de la lectura son la segmentación, la combinación y la manipulación.

Ejemplos:

Segmentación de fonemas. Pronuncia todos los fonemas (sonidos) en /cat/: (/k/ /a/ /t/).

Combinación de fonemas. Combina estos fonemas (sonidos del habla) para pronunciar una palabra completa: /b/ /l/ /a/ /s/ /t/: (/blast/).

Aislamiento de fonemas. Identifica el sonido del inicio, el del final y el del medio en las palabras. ¿Cuál es el último fonema de /dog/? (/g/)

Eliminación de fonemas. Di /skip/ sin /k/: (/sip/).

DISLEXIA Y CONCIENCIA FONOLÓGICA

La dificultad en la conciencia fonológica, y en particular en la conciencia fonémica, es uno de los principales indicadores de dislexia y un factor clave en el desarrollo temprano de la lectura y la escritura.

La habilidad rudimentaria de combinar, segmentar y manipular fonemas dentro de palabras y sílabas es un requisito previo para comprender la fonética (la asociación entre el grafema y el fonema para la identificación de palabras y la del fonema y el grafema para la escritura). Estas habilidades básicas facilitan la comprensión de los estudiantes sobre el “valor posicional” de la secuencia de grafemas y fonemas en las palabras. Sin embargo, algunos estudiantes con dislexia no presentan necesariamente una conciencia fonológica deficiente. La base del procesamiento fonológico es más neurobiológica (genética) que ambiental.

NOMBRAMIENTO RÁPIDO: LETRAS, NÚMEROS, COLORES Y OBJETOS

DEFINICIÓN Y EJEMPLOS

Es la habilidad de nombrar rápidamente (etiquetar) objetos comunes, colores, dígitos y letras que se presentan visualmente. El nombramiento rápido de dígitos y letras se asocia más estrechamente con el aprendizaje de la lectura; sin embargo, en estudiantes más pequeños que aún no conocen los nombres de letras o números, se debe evaluar el nombramiento de objetos, colores, formas, etc. El procesamiento fonológico es necesario para el nombramiento rápido, pero también requiere funciones ejecutivas, atención y fluidez, entre otras habilidades.

DISLEXIA Y NOMBRAMIENTO RÁPIDO

Las dificultades en el nombramiento rápido son un buen indicador de dislexia y de dificultades en la adquisición temprana de la alfabetización, aunque no tanto como la conciencia fonémica o el conocimiento del alfabeto. Es probable que aquellos con dificultades tanto en la conciencia fonémica como en el nombramiento rápido presenten formas más severas de dislexia.

CONOCIMIENTO DEL ALFABETO

DEFINICIÓN Y EJEMPLOS

Es la capacidad de nombrar letras individuales.

DISLEXIA Y CONOCIMIENTO DEL ALFABETO

Es uno de los mejores indicadores de dislexia y un factor clave para la adquisición temprana de la alfabetización.

ASOCIACIÓN ENTRE EL GRAFEMA Y EL FONEMA Y ENTRE EL FONEMA Y EL GRAFEMA

DEFINICIÓN Y EJEMPLOS

La **asociación entre el grafema y el fonema** es la capacidad de asociar grafemas con los fonemas que representan.

Ejemplos:

<h> representa /h/ como en /house/

<e> representa /ē/ como en /feet/

La **asociación entre fonema y grafema** es la capacidad de asociar fonemas con los grafemas que los representan.

Ejemplos:

/ch/ se escribe con <ch> como en /chair/

/oi/ se escribe con <oi> como en /boil/

DISLEXIA Y ASOCIACIÓN ENTRE EL GRAFEMA Y EL FONEMA Y ENTRE EL FONEMA Y EL GRAFEMA

Las dificultades en la asociación entre el grafema y el fonema y entre el fonema y el grafema son signos característicos de dislexia. Existe una relación directa entre las dificultades en el procesamiento fonológico y el desarrollo de estas asociaciones.

DECODIFICACIÓN POR PALABRA DE PALABRAS REALES Y PSEUDOPALABRAS PREDECIBLES

DEFINICIÓN Y EJEMPLOS

La **decodificación de palabras reales** es la capacidad de usar estrategias de decodificación sistemática para identificar y pronunciar correctamente palabras reales mediante la asociación entre el grafema y el fonema.

La **decodificación de pseudopalabras** es la capacidad de identificar (pronunciar) automáticamente pseudopalabras predecibles cuando se presentan en una lista.

Ejemplos:

<op> <mest> <plig> <greb>

DISLEXIA Y DECODIFICACIÓN POR PALABRA DE PALABRAS REALES Y PSEUDOPALABRAS PREDECIBLES

La dislexia implica una dificultad específica en la decodificación de palabras y pseudopalabras, basada en una debilidad en el aspecto fonológico del lenguaje. Existe una relación directa entre las dificultades en las asociaciones entre grafemas y fonemas y estas habilidades de decodificación.

COMPRENSIÓN LECTORA

DEFINICIÓN Y EJEMPLOS

La comprensión lectora es la capacidad de entender lo que se lee en voz alta o en silencio. Se deben considerar tanto textos narrativos como expositivos, y evaluar tanto la comprensión literal (explícita) como la inferencial (implícita). Se debe considerar una variedad de tipos de evaluación (por ejemplo, opción múltiple, respuesta abierta y ejercicios de completar), ya que cada tipo mide habilidades diferentes dentro de la comprensión lectora.

DISLEXIA Y COMPRENSIÓN LECTORA

Los estudiantes con dislexia pueden presentar dificultades en la comprensión lectora, pero también fortalezas en la comprensión auditiva. Los problemas de comprensión lectora pueden deberse a déficits relacionados específicamente con la lectura (por ejemplo, identificación o decodificación de palabras inexactas, conciencia sintáctica limitada, conciencia morfológica limitada, etc.).

FLUIDEZ EN LA LECTURA ORAL

DEFINICIÓN Y EJEMPLOS

Es la precisión, la velocidad y la prosodia (entonación y agrupación significativa) con que un estudiante lee un texto a un nivel de enseñanza.

DISLEXIA Y FLUIDEZ ORAL

Muchos estudiantes con dislexia presentan dificultades en la fluidez lectora debido a diversos factores (por ejemplo, mala decodificación, conciencia limitada de la sintaxis y la gramática, déficit subyacente en la velocidad de procesamiento).

En adultos con dislexia, en estudiantes que han recibido intervenciones exitosas y en estudiantes que utilizan estrategias compensatorias eficaces, puede persistir la dificultad en la velocidad de lectura (una velocidad inesperadamente lenta con precisión y comprensión intactas).

CODIFICACIÓN (DELETREO)

DEFINICIÓN Y EJEMPLOS

Se debe evaluar tanto la capacidad de deletrear palabras individuales de forma aislada como en el contexto de la expresión escrita. Se dictan palabras individuales y el estudiante las escribe en papel. También se puede pedir a los estudiantes que deletreen pseudopalabras predecibles, lo que elimina la memoria visual de la tarea. La precisión en el deletreo también debe evaluarse dentro del contexto de la expresión escrita independiente de los estudiantes.

DISLEXIA Y CODIFICACIÓN (DELETREO)

El deletreo suele verse afectado en estudiantes con dislexia, ya que el deletreo (codificación) y la lectura (decodificación) tienen una relación recíproca. En adultos con dislexia, en estudiantes que han recibido intervenciones exitosas y en estudiantes que utilizan estrategias compensatorias eficaces, las dificultades de deletreo son más fáciles de identificar que las dificultades de lectura.

COMPONENTES ESENCIALES ADICIONALES

Se trata de componentes esenciales adicionales de la lectura, la escritura y el lenguaje oral para la detección y la evaluación integral.

MEMORIA FONOLÓGICA

DEFINICIÓN Y EJEMPLOS

También conocida como memoria verbal a corto plazo, la memoria fonológica es la capacidad de almacenar pequeñas cantidades de información fonológica durante breves períodos de tiempo. Se distingue de la memoria verbal activa, la memoria verbal a largo plazo y la memoria espacial a corto plazo.

Ejemplos:

Memoria de dígitos: repetir una secuencia de dígitos, como “siete, cinco, tres, nueve”, presentada oralmente.

Repetición de pseudopalabras: repetir una pseudopalabra (simulando la pronunciación de una palabra desconocida o de un idioma extranjero).

DISLEXIA Y MEMORIA FONOLÓGICA

Muchos estudiantes con dislexia tienen dificultades con la memoria fonológica. Sin embargo, una memoria fonológica deficiente no solo es un indicador de cómo serán la memoria fonológica y la decodificación a largo plazo, sino que también predice la adquisición de vocabulario y la comprensión del lenguaje oral.

LENGUAJE ORAL (RECEPTIVO Y EXPRESIVO)

DEFINICIÓN Y EJEMPLOS

El lenguaje oral es el sistema mediante el cual utilizamos palabras habladas para expresarnos (lenguaje expresivo: hablar) y para comprender a otros (lenguaje receptivo: escuchar). El lenguaje oral es la base del lenguaje escrito.

DISLEXIA Y LENGUAJE ORAL

Algunos estudiantes que tienen dificultades para hablar o entender lo que escuchan también pueden presentar dislexia. Sin embargo, muchos estudiantes con dislexia tienen habilidades del lenguaje oral que son promedio o incluso superiores. Contar con buenas habilidades en el lenguaje oral puede reducir el impacto de la dislexia y hacer que sus síntomas sean menos notorios. Las dificultades de lenguaje expresivo que a veces se observan en estudiantes con dislexia pueden incluir problemas para recordar palabras específicas y para mantener la fluidez verbal. Las dificultades de lenguaje receptivo que se observan en algunos estudiantes con dislexia pueden incluir problemas para recordar y relatar con precisión una historia o una lista de palabras presentadas verbalmente.

PROCESAMIENTO SINTÁCTICO

DEFINICIÓN Y EJEMPLOS

La capacidad de combinar y manipular el orden de las palabras o de las unidades más pequeñas de significado dentro de una palabra (morfemas) para construir oraciones.

Ejemplo:

Leer en voz alta una oración como: “El niño empujado por la niña está triste”. Luego, los estudiantes deben elegir la imagen adecuada que coincida con la oración. Una elección correcta podría ser una imagen de un niño triste en un columpio siendo empujado por una niña. Una imagen incorrecta podría mostrar a una niña triste en un columpio siendo empujada por un niño.

DISLEXIA Y PROCESAMIENTO SINTÁCTICO

Los estudiantes con dislexia normalmente no presentan dificultades con el procesamiento sintáctico. Los problemas de conciencia y comprensión de la sintaxis suelen afectar la comprensión del lenguaje (por ejemplo, al escuchar o leer).

PROCESAMIENTO MORFOLÓGICO

DEFINICIÓN Y EJEMPLOS

El procesamiento morfológico es la capacidad de tomar las unidades más pequeñas de significado (fragmentos) dentro de una palabra y manipularlas para formar otras palabras. La manipulación de morfemas puede crear palabras que difieren de varias maneras:

- Cambio de categoría gramatical (derivación)

happy → *happiness*

finish → *finite* → *infinite* → *finality*

- Cambio gramatical (flexión)

small → *smaller* → *smallest* *march*

→ *marches* → *marched boy* →

boys

DISLEXIA Y PROCESAMIENTO MORFOLÓGICO

Los estudiantes con dislexia normalmente no presentan dificultades con el procesamiento morfológico. Sin embargo, algunos estudiantes con dislexia carecen de conciencia morfológica o familiaridad con las partes de las palabras debido a su limitada exposición a textos complejos.

PROCESAMIENTO ORTOGRÁFICO

DEFINICIÓN Y EJEMPLOS

La ortografía es el sistema de escritura de un idioma e incluye convenciones, puntuación y uso de mayúsculas. El conocimiento de la ortografía se almacena en la memoria en forma de reglas y representaciones de palabras o partes de palabras, y se utiliza para leer y escribir.

DISLEXIA Y PROCESAMIENTO ORTOGRÁFICO

El procesamiento ortográfico es uno de varios factores cognitivos, junto con el procesamiento fonológico, que contribuyen a la capacidad de leer palabras.

CALIGRAFÍA

DEFINICIÓN Y EJEMPLOS

El proceso de escritura consta de la generación de texto y las habilidades de transcripción; estas últimas incluyen la caligrafía y el deletreo. La caligrafía para la expresión escrita requiere la integración del conocimiento ortográfico (véase arriba) con el acto físico de formar letras. Se evalúa a menudo según la calidad de las letras escritas (por ejemplo, consistencia y precisión en la formación de las letras, tamaño, espaciado, alineación [capacidad para ubicar las letras en el papel rayado]) y también según la fluidez (por ejemplo, escribir letras del alfabeto o copiar un texto bajo condiciones cronometradas).

Ejemplo:

Métodos de evaluación de la caligrafía que van desde medir la fluidez (por ejemplo, hacer que los estudiantes copien una oración que contenga todas las letras del alfabeto tantas veces como sea posible en un minuto) hasta el examen cuidadoso de la calidad de la caligrafía.

DISLEXIA Y CALIGRAFÍA

Se ha demostrado que la caligrafía (formación automática de letras) está relacionada causalmente con la calidad de la expresión escrita (por ejemplo, la extensión y calidad del texto), especialmente en niños más pequeños.

COMPOSICIÓN ESCRITA, MECÁNICA DE LA ESCRITURA Y FLUIDEZ EN LA ESCRITURA

DEFINICIÓN Y EJEMPLOS

De manera amplia, la expresión escrita incluye un conjunto complejo de habilidades (por ejemplo, generación de ideas; organización de ideas; capacidad para generar oraciones temáticas, oraciones de apoyo y oraciones de conclusión; edición y revisión; mecánica, uso de mayúsculas, puntuación, caligrafía y mecanografía). Otros factores a evaluar incluyen el vocabulario, el deletreo, la gramática y la sintaxis (por ejemplo, estructura de las oraciones).

La fluidez en la escritura es la capacidad de redactar textos escritos de manera fluida y sin esfuerzo.

DISLEXIA Y COMPOSICIÓN ESCRITA, MECÁNICA DE LA ESCRITURA Y FLUIDEZ EN LA LECTURA

Aunque los estudiantes con dislexia suelen tener dificultades en la expresión escrita, la mecánica de la escritura y la fluidez en la escritura, actualmente no existe evidencia establecida que indique que estos sean signos importantes de dislexia. Estas dificultades se observan en estudiantes con disgrafía (trastorno de la escritura), condición que suele coexistir en estudiantes con dislexia.

ANEXO I: COMPONENTES BÁSICOS DE INTERVENCIONES DE ALFABETIZACIÓN ESTRUCTURADA BASADA EN LA EVIDENCIA

Esta lista está diseñada para ayudar a evaluar una intervención. Identifica los componentes necesarios de las intervenciones de alfabetización estructurada basada en la evidencia y ayudará a identificar áreas que podrían requerir el complemento de prácticas instruccionales adicionales basadas en la evidencia.

Esta tabla fue adaptada, con permiso, de la página 28 de *The New Jersey Dyslexia Handbook: A Guide to Early Literacy Development & Reading Struggles* (Manual sobre dislexia de Nueva Jersey: una guía para el desarrollo temprano de la

alfabetización y dificultades en la lectura), del Departamento de Educación de Nueva Jersey (2017).

Tabla 2: Componentes básicos de las intervenciones de alfabetización estructurada basada en la evidencia

Componente	Descripción
Conciencia fonológica	<ul style="list-style-type: none"> • Segmentación de oraciones en palabras • Segmentación y combinación de sílabas • Conciencia fonémica: segmentación, combinación y manipulación
Asociación entre sonido y símbolo	<ul style="list-style-type: none"> • Conexión entre sonidos y letras tanto para la lectura (visual) como para el deletreo (auditivo) hasta dominarla por completo • Combinación de sonidos y letras en palabras hasta dominarla por completo • Segmentación de palabras completas en sonidos individuales hasta dominarla por completo
Ortografía	<ul style="list-style-type: none"> • Enfoque en los patrones y reglas de ortografía, así como en los significados de las palabras, las partes del discurso y los orígenes de las palabras • Enseñanza explícita en la formación de letras
Fluidez	<ul style="list-style-type: none"> • Atención a la precisión, la velocidad y la prosodia • Uso de datos normativos para garantizar el progreso adecuado
Morfología	<ul style="list-style-type: none"> • Estudio de palabras base, raíces, prefijos y sufijos

Componente	Descripción
Gramática/Sintaxis	<ul style="list-style-type: none"> • Enfoque en la gramática y las variaciones de las oraciones • Estudio de la mecánica del lenguaje y de la función del orden de las palabras para transmitir significado
Vocabulario	<ul style="list-style-type: none"> • Enseñanza explícita de palabras en múltiples entornos • Integración de sinónimos, antónimos y múltiples significados en los debates • Representaciones visuales de conceptos clave identificados durante los debates • Integración de modismos cuando sea apropiado
Comprensión lectora	<ul style="list-style-type: none"> • Proceso de derivar el significado y establecer un modelo mental coherente del contenido del texto • Atención a la integración de ideas dentro de los textos y entre ellos • Enseñanza estratégica relacionada con la estructura del texto, con oportunidades para aplicar en nuevas situaciones • Activación de conocimientos previos e identificación del lenguaje problemático en el texto (significados indirectos, lenguaje figurado, oraciones complejas, referentes de pronombres, nuevo vocabulario) • Uso de organizadores gráficos • Uso de la estructura del texto para lograr un objetivo (por ejemplo, explicar la idea principal o recordar detalles)
Enseñanza de las sílabas	<ul style="list-style-type: none"> • Seis tipos básicos de sílabas: identificar el sonido de la vocal en la sílaba • Reglas de división de sílabas que mejoran la precisión en la lectura de palabras desconocidas hasta dominarla por completo

Componente	Descripción
<p>Impartición de clases</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Definición de los estándares de formación y fidelidad de las medidas de implementación • Enseñanza explícita de un concepto lingüístico a la vez • Secuenciación sistemática y acumulativa de la enseñanza • Uso de la enseñanza multisensorial • Evaluaciones para enseñanza diagnóstica (antes y después de la prueba, verificaciones de dominio) • Establecimiento de pautas para la agrupación de estudiantes (tamaño, necesidades homogéneas)

ANEXO J: RECURSOS PARA EL PERSONAL DOCENTE Y LA FAMILIA

Conciencia fonémica

Artículos de PBS.org sobre los elementos clave de la conciencia fonémica y cómo enseñar las habilidades relacionadas:

- [Artículo 1 de Launching Young Readers](#)
- [Artículo 2 de Launching Young Readers](#)

Conciencia fonológica

- [Programa de Conciencia Fonológica del Centro de Investigación de Lectura de Florida \(Florida Center for Reading Research Phonological Awareness Program\)](#)
 - El Centro de Investigación de Lectura de Florida (FCRR, *Florida Center for Reading Research*) ofrece un programa de conciencia fonológica bastante completo disponible para su descarga gratuita. Diversos docentes e investigadores del FCRR han realizado importantes contribuciones a la comprensión de la conciencia fonológica y el desarrollo de la lectura durante más de 20 años. Para los grados K-1, este programa puede considerarse una excelente opción, dado que es gratuito y está basado en décadas de investigación. Los materiales del FCRR están maquetados de manera que una LEA puede imprimirlos fácilmente, ya sea en color o en blanco y negro.

Fonética

- [Mejorar la enseñanza del alfabeto \(PreK-1\)](#)
- [Ideas generales para la enseñanza](#)
- [Enseñanza de la lectura de palabras multisilábicas](#)
- [Guía de enseñanza de la fonética](#)

Fluidez

- [Estrategias para la enseñanza de la fluidez](#)

Vocabulario

- [Video sobre la enseñanza del vocabulario en acción](#)
- [Estrategias para la enseñanza del vocabulario](#)

Comprensión

[Componentes de una enseñanza eficaz de la comprensión en secundaria](#)

- [Guía de prácticas de comprensión para K-3](#)
- [Cómo mejorar la alfabetización en la adolescencia: para cuarto grado en adelante](#)

Libros

- *Blueprint for a Literate Nation: How You Can Help* (Plan para una nación alfabetizada: cómo ayudar), por Cinthia Coletti
 - Coletti aborda la dislexia y la enseñanza de la lectura desde la perspectiva de una madre y directora de operaciones. Basándose ampliamente en investigadores en el área, la Sra. Coletti describe cómo las escuelas, las LEA, las comunidades y el gobierno pueden cambiar el perfil lector de Estados Unidos. Como llamado a la acción, este libro es eficaz. El último tercio contiene numerosos recursos y el “plan” para una nación alfabetizada.
- *Dyslexia Advocate! How to Advocate for a Child with Dyslexia within the Public Education System* (¡Defendamos la dislexia! Cómo defender a un niño con dislexia en el sistema educativo público), por Kelli Sandman-Hurley
- Este libro ofrece enfoques sensatos y bien fundamentados para ayudar a estudiantes con dislexia dentro del sistema de educación pública. Cualquier proveedor y administrador de educación especial debería revisar la información de este libro antes de evaluar y desarrollar un programa educativo individualizado para estudiantes con dificultades de lectura.
- *The Dyslexia Empowerment Plan: A Blueprint for Renewing Your Child's Confidence and Love of Learning* (El plan para empoderar a quienes padecen dislexia: un modelo para renovar la confianza y el amor por el aprendizaje de su hijo), por Ben Foss
 - Foss es un defensor elocuente y comprometido con los niños y las familias que enfrentan la dislexia y los desafíos del sistema escolar. A través de historias personales, Foss genera empatía y ofrece estrategias prácticas para mejorar el desempeño académico, profesional y personal. Este es un excelente libro para padres o estudiantes que se sienten abrumados por las implicaciones de la dislexia y necesitan aliento.
- *Dyslexia Screening: Essential Concepts for Schools and Parents* (Detección de la dislexia: conceptos esenciales para escuelas y padres), por Richard Selznick Si una escuela desea comenzar a implementar intervenciones prácticas para estudiantes con dislexia, este libro es esencial. Es un

volumen breve que detalla exactamente cómo las escuelas pueden empezar a detectar la dislexia e intervenir ante ella.

- *Effective Decoding and Spelling Instruction* (Enseñanza eficaz de la decodificación y la ortografía), por Marcia K. Henry
 - Tras trabajar con numerosos estudiantes con dislexia, se vuelve evidente que la mala ortografía puede persistir incluso después de que mejoran las habilidades de decodificación. Muchas palabras en inglés no siguen las reglas convencionales de ortografía basadas en la relación entre sonidos y símbolos, ni se ajustan a los patrones silábicos. Los estudiantes con dislexia necesitarán una base firme en morfología, etimología y ortografía, que son las claves para dominar la codificación. El libro de Henry ofrece un enfoque lógico y eficaz para abordar la ortografía inglesa y permite que todos los estudiantes tengan la oportunidad de escribir (y comprender) más palabras con confianza.
- *Essentials of Assessing, Preventing and Overcoming Reading Difficulties* by David (Aspectos esenciales de la evaluación, la prevención y la superación de las dificultades de lectura), por David Kilpatrick
 - Uno de los mejores libros disponibles para guiar al personal docente y a los padres a través del complejo panorama de la evaluación, el diagnóstico y el tratamiento de la dislexia. Kilpatrick ayuda a comprender por qué algunos estudiantes tienen dificultades para leer y cómo interpretar distintas herramientas de evaluación para mejorar los resultados educativos. También ofrece evaluaciones bien fundamentadas de muchos de los programas de lectura más recientes y populares.
- *Language at the Speed of Sight: How We Read, Why So Many Cannot, and What Can Be Done About It* (El lenguaje a la velocidad de la vista: cómo leemos, por qué tantos no pueden y qué se puede hacer al respecto), por Mark Seidenberg
 - Este es uno de los libros más narrativos sobre problemas de lectura. El lenguaje suele leerse como una buena novela, pero es igualmente riguroso en cuanto a investigación e información. Seidenberg explora el mundo educativo para analizar por qué tantos docentes en Estados Unidos no reciben la formación básica necesaria para enseñar a leer correctamente.

- *Overcoming Dyslexia: A New and Complete Science-Based Program for Reading Problems at Any Level* (Cómo superar la dislexia: un programa científico nuevo y completo para los problemas de lecturas de cualquier nivel), por Sally Shaywitz
 - Considerado una de las primeras y mejores introducciones a las últimas investigaciones de imagen por resonancia magnética funcional (fMRI, *functional Magnetic Resonance Imaging*) sobre la dislexia y el cerebro, *Overcoming Dyslexia*, de Shaywitz, se convirtió en un sinónimo de la comprensión de cómo ocurre la lectura en el cerebro. Shaywitz traduce gran parte de la “nueva” ciencia en acciones concretas para padres, docentes y administradores. Para acceder a sus investigaciones y escritos más recientes, visite el sitio web del Centro de Dislexia y Creatividad de Yale (Yale Center for Dyslexia & Creativity).
- *Proust and the Squid: The Story and Science of the Reading Brain* (Proust y el calamar: historia y ciencia del cerebro lector), por Maryanne Wolf
- Aunque algo desactualizado, el libro de Wolf resulta muy útil para quienes estén interesados en la ciencia detrás de la lectura y la dislexia. Muchos críticos consideran que este es el libro que “realmente es recomendable leer sobre la ciencia del cerebro”.
- *Reading in the Brain: The New Science of How We Read* (Leer en el cerebro: la nueva ciencia de cómo leemos), por Stanislas Dehaene
 - Un libro fascinante sobre el cerebro y la lectura desde la perspectiva de un neurocientífico. Aunque a veces utiliza una terminología técnica compleja, Dehaene incluye suficientes experiencias humanas para hacer que la ciencia resulte accesible y cercana. También explora las implicaciones, a menudo pasadas por alto, de la visión en la experiencia lectora.
- *The Reading Mind: A Cognitive Approach to Understanding How the Mind Reads* (La mente lectora: un enfoque cognitivo para entender cómo lee la mente), por Daniel Willingham
 - *The Reading Mind*, publicado más recientemente, se nutre de trabajos anteriores y parece resumir las investigaciones más recientes desde la perspectiva de la experiencia. Willingham aborda las lagunas de otros libros y aclara malentendidos, todo eso respaldado por ejemplos sólidos que subrayan la importancia de una enseñanza de la lectura firme en todos los niveles escolares.

- *The Shut-Down Learner: Helping Your Academically Discouraged Child* (El alumno desmotivado: cómo ayudar a su hijo con desánimo académico), por Richard Selznick
 - Selznick acierta en *Shut-down Learner* al describir de manera precisa y competente el nivel de desarrollo lector que debería alcanzar un estudiante. Esta guía práctica es fácil de leer y comprender, lo que la convierte en un recurso útil tanto para el personal docente como para los padres.

Sitios web útiles y apoyo en línea

- [Recursos de alfabetización temprana](#)
- [Soluciones de tecnología de apoyo para la dislexia](#)
- [Bright Solutions](#) (plan de estudios, videos, información y más)
- [Decoding Dyslexia Utah](#)
- [Dyslexia Training Institute](#) (formación, información y más)
- [Asociación Internacional contra la Dislexia](#)
- [Centros de aprendizaje Lindamood-Bell](#)
- [Centro Nacional de Dificultades de Aprendizaje \(National Center for Learning Disabilities\)](#)
- [Centro educativo Neuhaus \(Neuhaus Education Center\)](#)
- [Centro de Sistema de Apoyos de Varios Niveles \(Center On Multi-Tiered System of Supports\)](#) (para respuesta a la intervención y más)
- [Scottish Rite for Children: Dislexia](#)
- [Instituto Slingerland para la Alfabetización \(Slingerland Institute for Literacy\)](#)
- [Understood](#)
- [Universidad de Michigan \(University of Michigan\)](#)
- [Centro de padres de Utah \(Utah Parent Center\)](#)
- [Guía de recursos sobre dislexia del estado de Washington \(Washington State Dyslexia Resource Guide\)](#)
- [Centro de Dislexia y Creatividad de Yale \(Yale Center for Dyslexia & Creativity\)](#)