

**LIBRO BLANCO DE LAS
DIFICULTADES
ESPECÍFICAS DE
APRENDIZAJE**

This work is the result of the project Fostering Inclusive Learning for Children with Dyslexia in Europe by Providing Easy-to-Use Virtual and/or Augmented Reality Tools and Guidelines 2018-1-ES01-KA201-050659 financed by the European Commission and the University of Burgos (Spain).

SCIENTIFIC EDITORS:

UNIVERSITY OF BURGOS: Radu Bogdan Toma, David Hortigüela Alcalá, Lucía Muñoz Martín, Sonia Velasco Pérez, Sonia Rodríguez Cano, Vanesa Delgado Benito y Vanesa Ausín Villaverde.

IRCCS EUGENIO MEDEA: M^a Luisa Lorusso y Andrea Martinuzzi.

ASOCIATIA BUCURESTI PENTRU COPII DISLEXICI: Angela Ioan.

K-VELOCE: Belén Costa Ruiz.

INSTITUTO POLITÉCNICO DE BRAGANÇA: Vitor Manuel Barrigão Gonçalves.

Translator: Lucía Muñoz

Printed in Spain: 2022

**LIBRO BLANCO DE
DIFICULTADES
ESPECÍFICAS DE
APRENDIZAJE**

Esta obra es el resultado de un proyecto de investigación para Fomentar el aprendizaje inclusivo de los niños con dislexia en Europa proporcionando herramientas y directrices de realidad virtual y/o aumentada fáciles de usar 2018-1-ES01- KA201-050659 financiado por la Comisión Europea y la Universidad de Burgos (España).

ISBN: Printed in Spain: 2022

"A todos los niños niños y adolescentes que cada día persiguen su sueño, el sueño de ser ellos mismos."

ÍNDICE

1. INTRODUCCIÓN.....	9
2. DEL CONCEPTO DE DISLEXIA AL CONCEPTO DE DIFICULTADES ESPECÍFICAS DE APRENDIZAJE (DEA) EN LECTURA.....	11
3. EL ALUMNADO CON DIFICULTADES ESPECÍFICAS EL APRENDIZAJE DE LA LECTURA...	17
3.1. Dificultades específicas de aprendizaje en procesos lectores básicos o dislexia	17
3.2. Dificultades específicas de aprendizaje en procesos lectores complejos.....	23
4. POLITICA EDUCATIVA EN ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD.....	26
4.1 Política educativa internacional en dificultades específicas de aprendizaje: unesco y agenda 2030	26
4.2 Las dificultades específicas de aprendizaje en las políticas educativas en la Unión Europea	31
4.3 Las Dificultades específicas de aprendizaje en la política educativa de los países participantes.....	34
4.3.1. En España.....	34
4.3.2. En Italia.....	54
4.3.3. En Rumanía.....	62
4.3.4. En Portugal	64
5. IDENTIFICACIÓN Y ATENCIÓN A LAS DIFICULTADES EN LECTURA.....	66
5.1 Del modelo basado en la discrepancia al modelo basado en la intervención	67
5.2 Modelos y profesionales responsables de su identificación y atención en los países participantes.....	70
5.1.1. En España.....	70
5.1.2.En Italia	76
5.1.3.En Rumanía	80
5.1.4. En Portugal	81
6. INTERVENCIÓN PRIMARIA. LA ATENCIÓN EDUCATIVA AL ALUMANDO CON DEA EN LECTURA DESDE EL CURRÍCULUM	82
6.1. Las cinco habilidades que predicen el éxito lector.....	82
6.2. Atención educativa que se recibe desde el currículum en cada país	93
6.2.1. El curriculum en España	93

6.2.2. El curriculum en Italia	106
6.2.3. El curriculum en Rumanía.....	108
6.2.4. El curriculum en Portugal.....	112
7. INTERVENCIÓN SECUNDARIA Y TERCARIA DE LAS DIFICULTADES ESPECÍFICAS EN LECTURA.....	113
7.1. Buenas prácticas en atención secundaria y terciaria	114
7.2. El Diseño Universal de Aprendizaje: atención inclusiva y atención personalizada ...	117
7.3 Escuela y Familia de estudiantes con dificultades específicas de aprendizaje en lectura	124
7.4. Necesidad de formación docente: inicial y continua	127
8. SOBRE EL CONOCIMIENTO QUE TIENEN LOS PROFESORES EN EJERCICIO SOBRE LAS DIFICULTADES ESPECÍFICAS DE APRENDIZAJE DE LA LECTURA	129
9. RECURSOS TECNOLÓGICOS PARA ATENDER LAS NECESIDADES EDUCATIVAS DE PERSONAS CON DIFICULTADES ESPECÍFICAS DE APRENDIZAJE DE LA LECTURA.....	131
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	134

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1. El proceso de lectura	10
Figura 2. Clasificación de perfiles lectores.....	15
Figura 3. Principales normas que regulan la atención a los estudiantes con necesidades de apoyo educativo (NEAE) en España.	36
Figura 4. Porcentaje de alumnado por tipo de necesidades educativas especiales en España en el curso 2018-2019.	38
Figura 5. Tasa de alumnado de otras categorías de necesidades específicas de apoyo educativo. .	40
Figura 6. Alumnado con NEAE según tipo de enseñanza en el año 2018-2019.....	41
Figura 7. Estudiantes con NEAE en educación básica.	41
Figura 8. Porcentaje de estudiantes incluidos en otras categorías de necesidades.....	42
Figura 9. Número de estudiantes con NEAE desde el curso académico 2011-2012 al 2018-2019. .	43
Figura 10. Evolución del porcentaje de estudiantes con NEAE desde 2011-2012 a 2018-2019.	43
Figura 11. Evolución del número de alumnos de otras categorías que han recibido apoyos por NEAE desde el curso 2011-2012 al 2016-2017 en España.	44
Figura 12. Distribución geográfica de asociaciones de dislexia en España.....	45
Figura 13. Porcentaje de alumnos según el tipo de NEAE en Castilla-León en el curso 2018-2019.	47
Figura 14. Alumnado con otras categorías de NEAE en Castilla- León en el curso 2018-2019.....	48
Figura 15. Tasa del alumnado con Trastornos del lenguaje y la comunicación en los distintos niveles educativos.	48
Figura 16. Evolución del alumnado con NEAE matriculado en Castilla - León según desde el curso 2011-2012 hasta 2016-2017.....	49
Figura 17. Número de alumnos de otras categorías que han recibido apoyos por NEAE desde el curso 2011-2012 al 2016-2017 en Castilla - León.	50
Figura 18. Alumnos con Dificultades Específicas de Aprendizaje (DEA) y total de alumnos por nivel escolar.	59
Figura 19. Tipos de DEA por nivel de escolaridad	60
Figura 20. Porcentaje de alumnado diagnosticado DEA del curso 2010-2011 al curso 2018-2019. .	61
Figura 21. Alumnos con diagnóstico de DEA del curso 2013-2014 al curso 2018-2019.....	62
Figura 22. Modelo de respuesta a la intervención: 3 fases.	70
Figura 23. Diagrama esquemático de las fases previstas por la Ley 170/2010 para el diagnóstico y certificación del DEA.....	78

1. INTRODUCCIÓN

La competencia lectora hace referencia a la capacidad que tienen los individuos para comprender, utilizar, reflexionar y comprometerse con textos escritos para alcanzar los propios objetivos, desarrollar el conocimiento y potencial personales, y participar en la sociedad (OCDE, 2015, p.9). Es, por tanto, una herramienta muy potente para el desarrollo de una cultura y para todos sus miembros.

La finalidad de las lecturas que el alumnado realiza en el aula puede ser muy diversa: recrearse con el propio texto escrito; aprender nuevos conocimientos; poder utilizar la información que contiene el texto para la realización de otras tareas... Leer de un modo eficiente en este entorno es un proceso cognitivo complejo porque exige poner en interrelación un conjunto de conocimientos, con una serie de procesos generales y específicos, y con una actitud de logro.

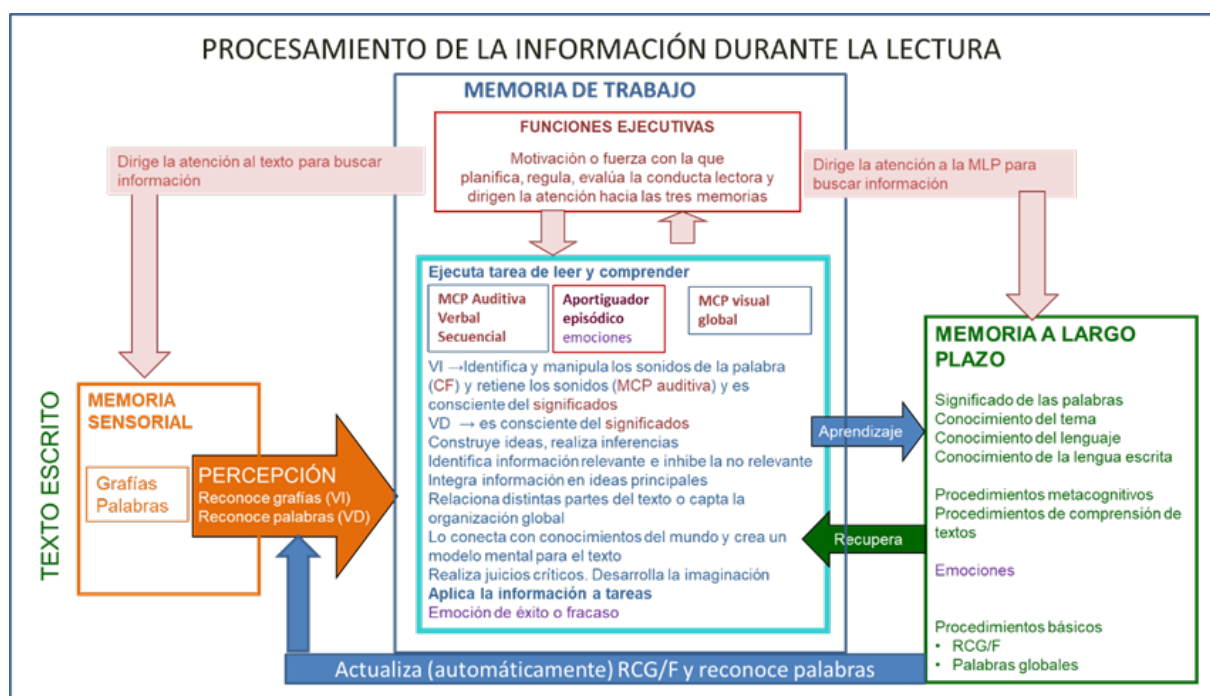
Así, se precisa movilizar conocimientos previos del lector sobre el mundo físico y social del tema tratado, porque se tienen que construir puentes cognitivos entre la nueva información que se lee y lo ya conocido sobre el tema (González, Barba, & González, 2010); se necesitan conocimientos sobre la lengua oral porque los sistemas de escritura alfabéticos se articulan sobre las dimensiones fonológica, léxica, gramatical y discursiva de cada lengua; y se requieren conocimientos sobre la propia lengua escrita para reconocer su código, su finalidad y su estructura (Ortiz & Jiménez, 2001; Stahl, McKenna & Pagnucco, 1994).

Y, sobre estos conocimientos, se aplican una combinación de procedimientos. Unos son generales o metacognitivos, como tener una meta de lectura, evaluar si se están alcanzado los objetivos propuestos durante la realización de la misma y tomar decisiones sobre si se mantiene o se cambia de estrategia lectora cuando esos objetivos no se han conseguido (Cain, 2010). Otros procedimientos son específicos de la lectura y son de dos tipos: unos son más básicos, como la aplicación de la regla de correspondencia grafema y fonema (RCG/F) de modo preciso y fluido (Nation & Snowling, 2004) y otros, son más complejos, como son la construcción de ideas, la elaboración de inferencias (Romero & González, 2001), la integración de información (Kintsch, 1994) y la organización del texto en un todo coherente y cohesionado (Meyer, 1984), hasta

lograr un modelo mental de la situación tratada en el texto (Johnson-Laird, 1985; Kintsch, 1998).

Todo ello, está condicionado por la motivación situacional de querer llegar al significado profundo del texto y/o el propósito de poner en práctica ese conocimiento conseguido (Turner & Paris, 1995). En la figura 1 se sintetiza gráficamente el procesamiento de la lectura.

Figura 1. El proceso de lectura



Fuente: Elaboración propia, a partir de la teoría de procesamiento de la información [Baddeley, (2007); incluyendo en el mismo, el modelo de la doble ruta de Morton (1969); de comprensión de textos de Kintsch (1998) y el modelo del texto de Johnson-Laird (1963)].

Estos conocimientos, procedimientos y actitudes se enseñan/aprenden de un modo formal y progresivo en la escuela. Los docentes ponen empeño por promover en sus aulas actividades ricas y creativas que favorezcan el progreso curricular de sus estudiantes. Desean despertar en ellos la necesidad de leer, de comprender lo que leen y de utilizar esta información para diferentes fines (García, Jiménez, González & Jiménez-Suárez, 2013). Los estudiantes también invierten esfuerzo, tiempo y recursos para alcanzar estos aprendizajes. Habilidades lectoescritoras que se aplican a actividades más complejas y exigentes a medida que se avanza de nivel educativo.

Pese a esta implicación de docentes y de estudiantes, no todo el alumnado logra alcanzar un eficiente nivel lector. La Asociación Internacional de Dislexia (IDA) refiere que entre un 5-15% de los estudiantes manifiesta dificultades permanentes en la ejecución de los procesos básicos de reconocimiento de la palabra, es decir, tiene dislexia (IDA, 2014). Y, en torno a un 20-25% del total de estudiantes al final de la Educación Obligatoria, encuentra dificultades para comprender sus textos escolares por motivos lingüísticos, intelectuales o falta de dominio de procesos complejos que en estos casos se precisan (García et al., 2013).

Sin una adecuada intervención, este alumnado con baja competencia lectora ve mermado su progreso académico en la escuela, su bienestar personal y social (Kavale & Forness, 1996; Sabornie, 1994; Spear-Swerling & Sternberg, 1996) y disminuyen sus oportunidades laborales (OCDE / Statistics Canada, 2000).

Es, por tanto, urgente y necesario: 1) que se ponga el foco de atención en las dificultades específicas que encuentran muchos escolares para aprender a leer; 2) acudir a la evidencia científica para saber qué actuaciones se deben emprender para que ningún alumno ni ninguna alumna se queden atrás por este motivo; 3) proponer prácticas lectoescritoras que ayuden a minimizar las dificultades de este alumnado y a promover sus fortalezas. Es decir, es urgente y necesario que todo el alumnado pueda experimentar el éxito escolar.

2. DEL CONCEPTO DE DISLEXIA AL CONCEPTO DE DIFICULTADES ESPECÍFICAS DE APRENDIZAJE (DEA) EN LECTURA

Son tan diversos los conocimientos y las estrategias que hay que emprender al leer de un modo eficaz, que las dificultades a la hora de realizar esta tarea pueden surgir en uno o varios niveles del proceso. Por este motivo, no se puede hablar de dislexia o DEA en lectura, sino de personas con dislexia y/o personas con DEA en lectura y/o lectoescritura.

Un modelo sencillo pero válido, que ayuda a comprender una diversidad de perfiles lectores es el Modelo Simple de Lectura o "Simple View of Reading" de

Gough y Tunmer (1986) y Hoover y Gough (1990). Según este modelo, que está avalado y matizado por otros muchos autores, durante la actividad lectora interactúan entre sí dos grandes componentes: la decodificación y la comprensión general del lenguaje:

- El componente de decodificación incluye las habilidades fonológicas, que aportan precisión lectora (Hoover & Gough, 1990) y la fluidez lectora, que facilita la velocidad de denominación (Carballo & Cuadro, 2007). Ambas habilidades permiten acceder al significado de las palabras escritas.
- El componente de comprensión general del lenguaje contiene, además de la información léxica que permite acceder a la representación de una oración y/o discurso (Hoover & Gough, 1990), los conocimientos morfológicos (Nunes, Bryant & Bindman, 2006) y el vocabulario, sintaxis, inferencias y la construcción de esquemas mentales (Kirby & Savage, 2008).

Estos dos componentes (decodificación y comprensión general del lenguaje) se relacionan de un modo dinámico y evolutivo con la comprensión lectora. En los primeros años de escolarización hay una mayor interacción entre decodificación y comprensión lectora (Storch & Whitehurst, 2002); pero, una vez que ya se ha automatiza la decodificación, a partir de 4º curso, la relación más significativa se empieza a establecer entre comprensión oral y comprensión lectora. Esto no quiere decir que desaparezca la influencia de la decodificación, sino que va disminuyendo con el tiempo (Hoover & Gough, 1990).

En función de cómo la persona despliegue estas dos destrezas de codificación y comprensión oral, Bishop y Snowling (2004) identifican 4 perfiles lectores: los buenos lectores, los pobres decodificadores (dislexia), los pobres lectores y los pobres comprendedores:

1. Los buenos decodificadores y buenos comprendedores o “lectores eficaces”. Tienen totalmente automatizadas las habilidades que permiten el reconocimiento preciso y rápido de las palabras y, además, poseen una buena comprensión oral. Como apenas emplean esfuerzo cognitivo en la decodificación de las grafías, pueden emplear todos sus recursos

cognitivos para comprender el texto en sus diferentes niveles de organización.

2. Los pobres decodificadores y buenos comprendedores o “personas con dislexia”. Sus habilidades lingüísticas pueden variar de normales a excelentes; sin embargo, muestran dificultades de procesamiento fonológico. Es decir, leen con falta de precisión (cometen errores fonológicos graves o leves) y/o reconocen las palabras con escasa fluidez (invierten mucho tiempo y esfuerzo).

Aunque pueden comprender el texto escrito, suelen dedicar más tiempo y esfuerzo a esta tarea que los normolectores. Según Perfeti (1985), esto se debe a que el proceso de decodificación es tan laborioso para ellos que satura su sistema cognitivo y dificulta que establezcan relaciones entre palabras y oraciones, y oraciones entre sí, hasta construir una representación mental del texto.

Este perfil es característico de las personas con dislexia (Vellutino, Snowling, Fletcher & Scanlon, 2004). Aunque, en lenguas opacas o profundas, como el inglés y el francés, donde la relación grafema-fonema es más variable, el elemento que mejor predice la comprensión lectora es la precisión (Chen & Vellutino, 1997); en lenguas transparentes, como el italiano, el rumano o el español, donde es más consistente la relación grafema-fonema, la variable que mejor pronostica la comprensión lectora es la fluidez (Florit & Caín, 2011).

No obstante, estas personas pueden minimizar el efecto de las dificultades de decodificación y mejorar notablemente sus destrezas lectoras si se les facilita instrucción para inferir significados por el contexto, para identificar la estructura textual, para operar con señales retóricas o al actualizar su competencia lingüística (Cain, 2007; Cain & Oakhill, 2007; Nation, 2007; Sánchez, González, & García, 2002).

3. Los pobres decodificadores y pobres comprendedores o “personas con bajo nivel lector”. Estas personas presentan dificultades en los dos ejes: en el componente fonológico y, por ello, se incluyen en la categoría de dislexias; y en el componente lingüístico, cuyas dificultades pueden variar de leves a graves. Si las dificultades de lenguaje son significativas, tendrían el doble

diagnóstico de Dislexia y Trastornos Específicos en el Desarrollo del Lenguaje (TEDL) (Adolf & Hogan, 2018).

De hecho, dentro de este perfil lector se encuentra un grupo numeroso de personas con TEDL que, por una parte, tienen afectado el módulo fonológico y despliegan un rendimiento más bajo en la decodificación, ya se trate de lectura en lenguas opacas (Bishop & Adams, 1990; Catts, 1993) o transparentes (Acosta, et al., 2016; Coloma, et al., 2012; Soriano-Ferrer, et al., 2019); y por otra parte, tienen afectado el módulo léxico-semántico y se encuentra comprometida la comprensión literal e inferencial del texto (Acosta, et al., 2016; Bishop, et al., 2009; Coloma, et al., 2012; Conti-Ramsden, et al., 2001; Nation & Snowling, 2004; Werfel & Krimm, 2017).

No obstante, este dato puede analizarse desde el punto de vista de las personas con TEDL que conservan estas habilidades. En este sentido, Soriano-Ferrer et al. (2019) encuentran que, entre el 50% y el 70% de los niños con TEDL tienen un rendimiento normal en los diferentes indicadores de las habilidades de decodificación (por ejemplo, exactitud, velocidad de lectura de palabras y pseudopalabras); y el 13% despliega un rendimiento normal en comprensión lectora.

4. Los buenos decodificadores, pero con bajo nivel de comprensión o “personas pobres comprendedoras”. Los estudiantes con este perfil poseen buenas habilidades fonológicas, es decir, aplican con precisión y fluidez las RCG/F y reconocen adecuadamente palabras aisladas. Sus dificultades se ubican en el nivel léxico-semántico de la lengua oral y esto repercute en su comprensión lectora. Para Perfetti, et al. (2008) los pobres comprendedores podrían acceder fácilmente a la representación fonológica u ortográfica de la palabra escrita y, sin embargo, tener dificultades en la activación de su semántica porque, cuando esta activación no es de calidad, les resulta difícil recuperar el significado que tiene dicha palabra dentro de la oración y/o del propio texto. Dentro de este perfil lector pueden encontrarse, personas con un nivel intelectual normal-bajo (Tramontana, et al., 1988); algunas personas con TEDL que no tienen afectado el módulo fonológico (Bishop et al., 2009; Kelso, et al., 2007;

Tramontana et al., 1988) u otras personas con Trastorno del Espectro del Autismo (Frith & Snowling, 1983).

En la figura 2, se ofrece una síntesis de los cuatro perfiles lectores descritos.

Figura 2. Clasificación de perfiles lectores.



Fuente: Elaboración propia a partir de Bishop y Snowling (2004).

No obstante, estos dos componentes esenciales o necesarios que vertebran el Modelo Simple de Lectura, la codificación y la comprensión general del lenguaje, no son suficientes para explicar la diversidad de dificultades lectoras de los estudiantes.

Existe un grupo amplio de estudiantes que, teniendo conservada su capacidad intelectual, buenas habilidades de decodificación, un nivel normal de comprensión de lenguaje oral y que pueden comprender el sentido general del texto cuando el material es familiar -un relato sencillo, la hoja de deportes si no aficionados...-, encuentran dificultades lectoras cuando la meta es adquirir información nueva (Sánchez, 1988).

Oakhill, 1996) y España (García et al., 2013). Sus dificultades se explican a través de las siguientes variables cognitivas:

- Por un deficiente control de los procesos cognitivos y metacognitivos. Es decir, encuentran dificultades en los procesos de integración de significados, monitoreo y memoria de trabajo (Berkley, 2012; Cain, et al., 2004; Cornoldi, et al., 1996; Nation & Snowling, 2004); o en la capacidad para decidir cuándo realizar una inferencia y usar el contexto (Balbi, et al., 2009).
- Por limitaciones en la memoria de trabajo, no sólo porque ocupen espacio los procesos de decodificación (Gathercole & Baddeley, 1993; Ribaupierre & Hitch, 1994); sino, porque los recursos cognitivos que movilizan para comprender el texto saturan su memoria de trabajo (Stein & Glenn, 1982).
- Por desplegar escasos conocimientos sobre el tema que se lee; que a veces abarca falta de vocabulario y otras, la imposibilidad de crear un marco explicativo de lo tratado en el texto (Afflerbach, 1990).

No obstante, estas dificultades específicas de comprensión de textos no tienen por qué ser permanentes (Cornoldi & Oakhill, 1996). Estos déficits pueden paliarse enseñando a los estudiantes, explícitamente, los procesos cognitivos y metacognitivos; las estrategias para realizar inferencias; las estrategias para minimizar el efecto de las dificultades en la memoria de trabajo (MT); y/o aportando conocimientos previos sobre el tema que se aborda en el texto. Es más, Cain (2007) encuentra que diferentes grupos lectores se benefician de estrategias contextuales para inferir el significado de palabras nuevas, sólo por el hecho de intentarlo, con independencia de los programas de intervención.

En síntesis:

Dada la diversidad de perfiles lectores y de sus dificultades:

- Dificultades de decodificación
- Dificultades de comprensión de la lengua oral
- Dificultades en la realización de procesos cognitivos de alto nivel aplicados a la comprensión de textos

Debe ampliarse el concepto de dislexia al concepto de DEA en lectura. Porque, hay que prever respuestas educativas específicas de apoyo educativo diferentes, en función del perfil lector y/o dificultades concretas que encuentre el lector al realizar la tarea lectora.

3. EL ALUMNADO CON DIFICULTADES ESPECÍFICAS EN EL APRENDIZAJE DE LA LECTURA

A continuación, se van a analizar dos de los perfiles lectores anteriormente mencionados. El perfil de pobres decodificadores, especialmente, cuando mantienen conservados sus conocimientos lingüísticos; y el perfil de dificultades específicas en comprensión de textos, en particular, cuando mantienen niveles adecuados de comprensión de la lengua oral.

3.1. DIFICULTADES ESPECÍFICAS DE APRENDIZAJE EN PROCESOS LECTORES BÁSICOS O DISLEXIA

Una definición aceptada y comprensiva de la dislexia nos la ofrece la Asociación Internacional de Dislexia (IDA, 2002; Lyon, et al., 2003, p.2):

"La dislexia es una dificultad específica de aprendizaje de origen neurobiológico. Se caracteriza por dificultades con el reconocimiento preciso y/o fluido de las palabras y por pobres habilidades de deletreo y de decodificación. Estas dificultades son, normalmente, el resultado de un déficit en el componente fonológico del lenguaje y, suele ser inesperado en relación con otras habilidades cognitivas del sujeto y la provisión de una instrucción eficaz en el aula. Como consecuencias secundarias, puede presentarse dificultades en la comprensión lectora y reducirse la experiencia lectora, lo que puede obstaculizar el incremento del vocabulario y del conocimiento general".

A continuación, se especifican algunos significados de esta definición:

La prevalencia de la dislexia.

Los datos de prevalencia de la dislexia varían entre un 5-10%, e incluso, en algunos estudios alcanza hasta 15% de la población (IDA, 2014). Esta horquilla tan amplia se justifica porque la dislexia es un concepto arbitrario, no categórico,

con una distribución continua en la población (Artigas-Pallarés, 2009) y el punto de corte entre dislexia y normolector depende de los criterios diagnósticos que se adopten en el estudio. Además, su incidencia varía en función de las características del código escrito, ya que la decodificación es más costosa de aprender en las lenguas opacas que en las transparentes.

Por otra parte, la dislexia afecta más a varones que a mujeres en una razón de dos o tres varones por una mujer (Katusic, et al., 2001). Esta distribución es debida a la diferente configuración encefálica entre ambos sexos.

La dislexia es una dificultad específica del aprendizaje de origen neurológico.

La causa de la dislexia es orgánica. En el 70% de los casos de origen genético. Esto implica que afecta desde el nacimiento a la configuración del encéfalo y lo hace de un modo permanente. Es decir, el trastorno se mantiene a lo largo de la vida, aunque las habilidades lectoras mejoren con la práctica.

Existen dos teorías para explicar las características de la dislexia. Cada una de ellas localiza las diferencias anatomofisiológicas en distintas zonas del encéfalo. Estas son: a nivel cortical y el cerebelo.

La teoría más estudiada y más ampliamente aceptada por la comunidad científica es la hipótesis cortical. Se produce por daños focales (neuronas y glías fuera de lugar o distorsiones) en regiones corticales que intervienen en la lectura de palabras y en la comprensión de frases (Galaburda & Cestnick, 2003). Estas regiones son:

- La zona occípito- témporal izquierda, que convierte grafemas en fonemas.
- La zona frontal izquierda o área de broca, que se encarga de aspectos secuenciales del lenguaje, como la programación fonológica y la sintaxis.
- La zona témporo-parietal izquierda, donde la región supramarginal se encargan del procesamiento fonológico y la escritura, y el giro angular integra información multimodal: auditivo-visual y táctil, necesaria para acceder al significado de las palabras y, por tanto, en la lectura y en la escritura de palabras y textos.

En las últimas décadas se está investigando con la hipótesis del déficit cerebelar (partes laterales del lóbulo posterior izquierdo), que propone una relación entre cerebelo y lectura (Fulbright et al. 1999), y/o entre una alteración del cerebelo y algunos de los síntomas de tipo disléxico (Moretti, Bava, Torre, Antonello, & Cazzato, 2002). Esta estructura subcortical tradicionalmente se ha relacionado con el equilibrio, la postura, el movimiento y la coordinación motriz. Pero, ahora, se está descubriendo que también actúa en la automatización de cualquier habilidad, ya sea motriz o cognitiva, en el aprendizaje del lenguaje, de la lectura y de otros procesos cognitivos como la atención y la memoria (Fawcett & Nicolson, 2004). Desde esa perspectiva, también se explican las dificultades para aprender secuencias motrices que presentan algunas personas con dislexia.

No obstante, y al margen de dónde se localicen estas diferencias neurológicas que dificultan sus habilidades lectoras, la combinación genética que configura el encéfalo de las personas con dislexia puede favorecer otras habilidades (Artigas-Pallarés, 2009). Así, pueden tener más talento para el arte, la informática, el diseño, el teatro, la electrónica, las matemáticas, la mecánica, la música, la física, el deporte... Pero, estas habilidades en las que pueden destacar son muy diversas y tampoco están contrastadas en la literatura científica.

La dislexia es el resultado de un déficit fonológico.

La hipótesis que por ahora mejor explica las dificultades lectoras de las personas con dislexia es la del déficit en el componente fonológico del lenguaje (Alegría, 2006; Reynolds, et al., 2003; Vellutino & Scanlon, 1982) que incluye: dificultades de conciencia fonológica; en la actualización fluida de las reglas de correspondencia grafema-fonema y en la memoria de trabajo secuencial auditiva.

La conciencia fonológica se define como la capacidad para identificar y manipular los sonidos que contienen las palabras sin disponer de apoyo gráfico. Algunas de las tareas que se utilizan para valorar y/o desarrollar la conciencia fonológica son: identificar palabras que riman; contar, identificar y manipular sílabas de una palabra; o identificar y manipular los fonemas de una palabra (quitar, poner, sintetizar, analizar...). Estas actividades favorecen el deletreo correcto de las palabras.

Frente a esta teoría del déficit fonológico, según la cual las personas con dislexia encuentran dificultades en la identificación y manipulación de estos sonidos de la lengua oral y que es defendida por la mayoría de la comunidad científica [de hecho forma parte de la definición de dislexia que aportan Lyon et al. (2003); surge la hipótesis alofónica de Serniclaes (2011). Según la cual, en lugar de déficit fonológico, las personas con dislexia tienen una mayor capacidad para discriminar entre sonidos de la lengua, incluida, las diferentes formas que se tiene de pronunciar los sonidos o alófonos. Por ejemplo, la /b/ de /babi"/, suena de diferente forma al inicio de la palabra -oclusiva-, que cuando va entre vocales -fricativa-. Esta capacidad para sobre-discriminar sonidos es lo que dificulta la aplicación de la regla de correspondencia grafema fonema, porque en la mente de las personas con dislexia se activan varias representaciones de los fonemas: [b] labial, sonora, oclusiva, [β] labial, sonora, fricativa, [p] labial, sorda, oclusiva y, no saben bien con qué grafema asociarlo, con la p o con la b.

La dislexia se caracteriza por dificultades con el reconocimiento preciso y/o fluido de las palabras y por pobres habilidades de deletreo y de decodificación.

Atendiendo a la hipótesis de la doble ruta propuesta por Morton (1969) y desarrollada por otros muchos autores (Coltheart, 1980; Marshall & Newcombe, 1973), se puede acceder a la lectura de las palabras escritas siguiendo dos vías: la subléxica o vía indirecta y la léxica o vía directa.

- Cuando se lee por vía indirecta, se analiza la palabra por segmentos gráficos y, sucesivamente, se van traduciendo a lengua oral. Es decir, se lee aplicando la regla de correspondencia grafema fonema. Se llama también vía auditiva porque al usar esta vía suena la palabra en la mente del lector. Sirve para leer palabras nuevas y/o con las que se ha tenido pocas experiencias lectoras, pero sólo se tiene éxito en su uso cuando la palabra es regular. En estos casos, aporta precisión lectora. Si la persona se equivoca usando esta vía comete errores fonológicos graves (omisiones, sustituciones, inversiones, adiciones) o leves (silabeos, rectificaciones, repeticiones o vacilaciones).

- Cuando la persona lee por vía directa, analiza la palabra globalmente, la reconoce por sus características gráficas y accede a su significado. También se llama vía visual porque se reconoce la palabra de un golpe de vista. Solo se puede utilizar con palabras con las que el lector ha tenido múltiples experiencias lectoras, pues, en caso contrario, no se podrían reconocer dichas palabras. Su uso es imprescindible cuando las palabras son irregulares, por tanto, es más necesaria en lenguas opacas. Esta vía aporta rapidez. Si la persona se equivoca usando esta vía comete una paralexia, esta puede ser de diferentes tipos: si sustituye la palabra que tiene que leer por otra con la que comparte características visuales se llama paralexia visual; si la sustituye por otra palabra con la que comparte el lexema, pero varía el morfema, se realiza una paralexia derivacional; y si sustituye una palabra función por otra, se llama paralexia funcional

En función de las dificultades que tenga el lector para dominar estas dos vías, se han podido identificar tres subtipos de perfiles disléxicos: el fonológico, el de superficie y el mixto.

- La dislexia fonológica se produce por una falta de dominio de la vía indirecta. La persona encuentra muchas dificultades para utilizar la vía indirecta con palabras nuevas o poco frecuentes y suele cometer errores fonológicos leves o graves al leerlas. Pero cuando cree reconocer una palabra, se arriesga y utiliza la vía directa. Muchas veces lee bien las palabras por esta vía; pero, comete paralexias con más frecuencia que los normolectores.
- La dislexia de superficie se produce por una incapacidad para utilizar la vía directa. El lector no llega a construir una huella neurológica visual para las palabras con las que se encuentra frecuentemente. Tiene que leer todas las palabras del texto por vía indirecta, como si fuesen nuevas. En este caso, pueden leerse bien las palabras regulares aplicando la regla de correspondencia grafema/fonema; pero, en lenguas opacas tienden a regularizar palabras irregulares, cometiendo muchos errores de precisión. En lenguas transparentes una dificultad en vía directa provoca lentitud o falta de fluidez lectora.

- La dislexia mixta se caracteriza por dificultades, tanto en vía indirecta como directa.

Por otra parte, estas dificultades en lectura o lectoescritura pueden manifestarse en diferentes grados. Según el DSM V (APA, 2014), el grado de dificultad está en función de la intensidad de los apoyos que precise. Grado ligero, cuando las dificultades pueden compensarse con apoyos adecuados o cuando se aplican adaptaciones adecuadas en el ámbito escolar. Grado moderado, cuando se precisan de apoyos intensivos a lo largo de toda la etapa escolar. Grado grave, cuando precisa de una enseñanza constante, específica, individualizada e intensiva a lo largo de toda la etapa escolar.

No subyace a la dislexia otro problema más grave que justifique sus dificultades.

Es decir, las dificultades que las personas tienen para dominar esos procesos básicos de lectura y/o lectoescritura no son debidos a un déficit intelectual, sensorial o motor. Y si estos problemas sensoriales o motores existen, o bien están corregidos o bien no son lo suficientemente graves como para explicar esa pobre decodificación.

Tampoco hay en su inicio un problema emocional, como depresión o ansiedad, que impida su aprendizaje. Si fuese ese el caso, precisarían terapia psicológica y terapia familiar. No obstante, lo que sí suele suceder es que posteriormente desarrollen problemas emocionales (baja autoestima y ansiedad) y problemas conductuales como consecuencia de una mala adaptación a la escuela (Huang, et al., 2020; Zupardo, et al., 2017).

Además, la persona ha tenido que recibir una instrucción lectora suficiente. Con las enseñanzas recibidas han aprendido el resto de sus compañeros. No obstante, cuando se acude a este criterio, debiera contrastarse que la instrucción recibida ha seguido las pautas que indica la evidencia científica, porque no todas las intervenciones son suficientes o adecuadas.

La dislexia puede ir acompañada de otras dificultades.

La dislexia puede cursar junto con otras dificultades lectoras, como las dificultades en comprensión de textos; con dificultades de escritura, como la

disortografía, la disgrafía y la composición de textos; con dificultades con las matemáticas, como la discalculia; con trastornos específicos en el desarrollo del lenguaje (TEDL) y con el trastorno por déficit de atención (TDA).

La causa de estas comorbilidades es, con frecuencia, que todas estas tareas (lectura, cálculo, atención) comparten mecanismos y estructuras neurológicas. Especialmente, el uso de la memoria de trabajo, la recuperación rápida de la información de la memoria a largo plazo a la memoria de trabajo y/o el uso de funciones ejecutivas, que dificulta la distribución de la atención durante la realización de la tarea.

3.2. DIFICULTADES ESPECÍFICAS DE APRENDIZAJE EN PROCESOS LECTORES COMPLEJOS

Entre un 20-25% de los estudiantes puede encontrar dificultades en la comprensión de textos. En concreto, García et al. (2013) en un estudio que realizaron con 941 estudiantes de Educación Secundaria Obligatoria (12-16 años), encontraron que un 22,1% del alumnado presentaba dificultades en comprensión de textos y que estos tenían diferentes perfiles: 7% de los estudiantes se asociaba a dificultades de decodificación, 4,9% tenía una capacidad intelectual normal-baja (CI inferior a 80), 3,1 % su lengua materna era diferente a la vehicular de la escuela (inmigrantes o de incorporación tardía), 0,5% era considerado alumnado absentista, y 6,6% eran identificados como pobres comprendedores: decodificaban bien, comprendían bien la lengua oral, pero encontraban dificultades en la comprensión de textos.

Es decir, existe un conjunto de alumnos (en torno a un 5-10%) que mantienen conservadas sus habilidades de decodificación. Pueden comprender textos sencillos con el apoyo de sus conocimientos en lengua oral y sus experiencias. Pero sólo logran una comprensión superficial e incluso a veces distorsionada del texto cuando estos son de mayor complejidad léxica y gramatical. Es decir, hay un desfase entre sus habilidades lectoras y las actividades lectoras que se demandan en el aula (Flores, et al., 2015).

Hay diferentes factores que están influyendo en su ejecución lectora y todos ellos interconectados:

- **Vocabulario.** Para poder interpretar los textos se debe conocer más del 90% de las palabras del texto (Nagy & Scott, 2000); y con ese vocabulario conocido hacer inferencias sobre el significado de las palabras nuevas (Hirsch, 2003). Pero los textos escolares contienen un porcentaje amplio de vocabulario que no es usual en el lenguaje cotidiano y los malos comprendedores no conocen bien ese léxico (Catts, et al., 2006; Suárez, Moreno & Godoy, 2010); y encuentran dificultades para inferir el significado de esas palabras que no conocen (Cain, et al., 2003).
- **Sintaxis.** El conocimiento de la sintaxis, además de facilitar el reconocimiento de palabras, porque anticipa la categoría de palabras que puede estar escrita (Rego & Bryant, 1993); contribuye en el procesamiento de la oración, en la construcción del hilo argumental, en su anclaje dentro del texto y en la supervisión de la comprensión cuando se detectan posibles errores sintácticos. Pero, los pobres comprendedores utilizan menos esta conciencia sintáctica para la comprensión de textos (Cain, 2007; Flores et al., 2015).
- **Identificación del tema de cada párrafo.** En cada párrafo se habla de un tema, del cual se dicen diferentes informaciones y/o se establecen relaciones con otros conceptos del texto. Las personas pobres comprendedoras encuentran dificultades para hallar el tema específico de cada párrafo (Oakhill, et al., 2005).
- **Uso de macrorreglas.** Dentro de los textos escritos existen unas ideas principales y unas ideas secundarias que completan esas ideas principales. En función de las características del texto y de los conocimientos que tenga el lector sobre el tema, se pueden extraer esas ideas principales usando estrategias o macrorreglas más sencillas, las de omisión o selección; o más complejas, las de generalización e integración (Van Dijk, 1980). Los estudiantes pobres comprendedores utilizan principalmente las estrategias básicas de suprimir y seleccionar información para hallar las ideas principales y no suelen utilizar las macrorreglas complejas de generalización e integración, para lo cual debieran de acudir a conocimientos previos sobre el tema (Brown, et al., 1983).

- **Esquema del texto.** Según Meyer (1984), las ideas principales de los textos expositivos pueden relacionarse entre sí, siguiendo cinco estructuras básicas: la descripción, la comparación, la secuencia, causa efecto y problema solución. Los estudiantes pobres comprendedores no captan la estructura global del texto. Es decir, no interrelacionan entre sí las ideas básicas del texto y, a cambio, aplican una estrategia de listado (Scardamalia & Bereiter, 1984), una estructura del texto más pobre basada en "tema más detalle" (Duke, 2014; McNamara, 2004; Meyer, 1975; Snyder & Caccamine, 2010).
- **Autorregulación.** Leer exige tener un propósito lector e ir valorando, a medida que se lee, si se va consiguiendo ese objetivo lector o si hay que modificar las estrategias lectoras para conseguirlo. Los pobres comprendedores muestran dificultades para autorregular el propio proceso de comprensión (Flores, et al., 2010; Sánchez, 1998) y no adecuan la velocidad lectora a la complejidad del texto (Flores et al., 2010).
- **Memoria de trabajo.** Para comprender un texto, en cada momento de la actividad lectora la memoria de trabajo debe emprender un juego de activación/ desactivación de información para poder manipular el significado de las palabras, las ideas derivadas de estructuras sintácticas, las relaciones entre diferentes partes del texto y las conexiones con los conocimientos del lector (van Dijk, 1980). Los pobres comprendedores no son hábiles en esta activación de información relevante /inhibición de la no relevante, lo cual, satura los recursos cognitivos de la memoria de trabajo y provoca un bajo rendimiento lector (Abusamra, et al., 2008; Carretti, et al., 2005).

Cuando se proponen prácticas lectoras, por tanto, hay que tener en cuenta todos estos aspectos lingüísticos y cognitivos. Promover los aspectos más fuertes y atender de un modo más específico los puntos débiles.

En resumen:

Hay que enseñar al alumnado vocabulario tipo II de Beck; estrategias complejas de comprensión de textos y estrategias de autorregulación de la conducta lectora.

La relevancia el establecer un diagnóstico diferenciado de DEA en lectura, es garantizar a la diversidad de estudiantes los apoyos precisos que necesitan (García et al., 2013).

4. POLITICA EDUCATIVA EN ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD

Antes de presentar las políticas sobre la dislexia en cada uno de los países del consorcio (España, Rumanía e Italia), se presenta un contexto de estas políticas a nivel internacional, y concretamente en la Unión Europea.

4.1 POLITICA EDUCATIVA INTERNACIONAL EN DIFICULTADES ESPECÍFICAS DE APRENDIZAJE: UNESCO Y AGENDA 2030

La dislexia se da en al menos una de cada 10 personas, lo que hace que más de 700 millones de niños y adultos en todo el mundo corran el riesgo de sufrir analfabetismo y exclusión social de por vida. Con una población mundial de más de 7.000 millones de personas, esta diferencia de aprendizaje afecta claramente a este enorme número de niños y adultos, con consecuencias de gran alcance en todos los ámbitos de la vida. Además, un número considerable de estudiantes con dislexia no son diagnosticados y sus síntomas no son tratados, con resultados trágicos, debido en gran parte a la falta de concienciación y conocimiento global sobre esta diferencia de aprendizaje tan común. Incluso en los países más ricos, donde la educación pública está disponible para los niños de todos los orígenes, la disparidad de recursos puede dejar grandes lagunas en los servicios disponibles para los estudiantes con necesidades especiales (Dislexia internacional, 2017).

La Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) informó de que, aunque los países de todo el mundo deben garantizar que los estudiantes con discapacidades reciban una educación gratuita, inclusiva y adecuada, los estudiantes con discapacidades tienen menos probabilidades de terminar la escuela primaria o secundaria en muchos países. Aunque este es el caso, se ha publicado muy poco con respecto a los esfuerzos legislativos y la implementación de servicios y apoyos específicamente para los estudiantes con problemas de aprendizaje en la lectura o la dislexia en todo el mundo (Agrawal, et al., 2019).

La Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad declara en el Art. 24 (Naciones Unidas, 2006):

1. Los estados partes reconocen el derecho de las personas con discapacidad a la educación. Con miras a hacer efectivo este derecho sin discriminación y sobre la base de la igualdad de oportunidades, los Estados asegurarán un sistema de educación inclusivo a todos los niveles y un aprendizaje permanente orientado a:

- El pleno desarrollo del potencial humano y del sentido de la dignidad y la autoestima, y el fortalecimiento del respeto de los derechos humanos, las libertades fundamentales y la diversidad humana;
- El desarrollo por parte de las personas con discapacidad de su personalidad, talento y creatividad, así como de sus capacidades mentales y físicas, hasta el máximo de sus posibilidades;
- La capacitación de las personas con discapacidad para que participen efectivamente en una sociedad libre.

2. En la realización de este derecho, los estados parte asegurarán que:

- Las personas con discapacidad no queden excluidas del sistema general de educación por motivos de discapacidad, y que los niños y las niñas con discapacidad no queden excluidos de la enseñanza primaria gratuita y obligatoria ni de la enseñanza secundaria por motivos de discapacidad.
- Las personas con discapacidad puedan acceder a una educación primaria y secundaria inclusiva, de calidad y gratuita, en igualdad de condiciones con las demás personas de las comunidades en las que viven
- Se realicen ajustes razonables a las necesidades de las personas.
- Las personas con discapacidad reciban los apoyos necesarios, dentro del sistema educativo general, para facilitar su educación efectiva.

- Se proporcionen medidas efectivas de apoyo individualizado en entornos que maximicen el desarrollo académico y social, en consonancia con el objetivo de la plena inclusión.

A fin de contribuir a la realización de este derecho, los Estados Partes adoptarán las medidas pertinentes para emplear a profesores, incluidos profesores con discapacidad, que estén cualificados en lengua de signos y/o Braille, y para formar a los profesionales y al personal que trabaja en todos los niveles de la enseñanza. Dicha formación incorporará la concienciación sobre la discapacidad y el uso de modos, medios y formatos de comunicación, técnicas educativas y materiales adecuados para apoyar a las personas con discapacidad (Naciones Unidas, 2006).

Por lo tanto, aunque en estos días se presta una mayor atención y apoyo a los estudiantes con problemas de aprendizaje en todo el mundo (Agrawal, et al., 2019) para alcanzar la igualdad individual y el logro del éxito social, los estudiantes de todas las nacionalidades y estilos de vida deben tener acceso a profesores que estén capacitados para reconocer y abordar las dificultades de aprendizaje como la dislexia (Dislexia internacional, 2017).

Para alcanzarlo, la UNESCO ha realizado grandes esfuerzos en todo el mundo para promover la inclusión educativa. En el año 2000, en el Foro Mundial de la Educación de Dakar, se firmó la Declaración Mundial sobre la Educación para Todos. En ese Foro se ratificó la Declaración Mundial sobre Educación para Todos, aprobada 10 años antes en Jomtien, y se concluyó con la elaboración del Marco de Acción de Educación para Todos de Dakar (UNESCO, 2016).

Para alcanzar los objetivos del Marco de Acción de la Educación para Todos, los gobiernos, organizaciones, organismos, grupos y asociaciones representados en el Foro Mundial de la Educación se comprometieron (Foro Mundial de la Educación, 2000):

- Promover un fuerte compromiso político nacional e internacional con la educación para todos, desarrollar planes de acción nacionales y aumentar significativamente la inversión en educación básica.

- Promover las políticas de educación para todos en el marco de una actividad sectorial bien integrada y sostenible, vinculada explícitamente a la eliminación de la pobreza y a las estrategias de desarrollo.
- Garantizar el compromiso y la participación de la sociedad civil en la formulación, aplicación y seguimiento de las estrategias de promoción de la educación.

Los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS), adoptados por la Asamblea General de las Naciones Unidas en 2015, donde se enmarca la Agenda 2030 (UNESCO, 2016), presenta las ambiciones actuales para la educación que se plasman esencialmente en el Objetivo de Desarrollo Sostenible 4 (ODS 4) de la Agenda 2030 y sus objetivos son:

- "Garantizar una educación inclusiva y equitativa de calidad y promover oportunidades de aprendizaje permanente para todos" para el año 2030. La hoja de ruta para alcanzar el objetivo de la educación, adoptada en noviembre de 2015, ofrece orientación a los gobiernos y socios sobre cómo convertir los compromisos en acciones (Marco de Acción Educación, 2030).

La UNESCO es responsable de coordinar a la comunidad internacional para lograr este objetivo a través de asociaciones, orientación política, desarrollo de capacidades, seguimiento y promoción (UNESCO, 2016).

En concreto, el punto 5 del ODS 4 expresa claramente las cuestiones que deben abordar los sistemas educativos para ser inclusivos (UNESCO, 2016):

- Hasta el 2030, eliminar las disparidades de género en la educación y garantizar la igualdad de acceso a las personas vulnerables, incluidas las personas con discapacidad, los pueblos indígenas y los niños en situación de vulnerabilidad, en todos los niveles de la educación y la formación profesional.

La acción marco Educación 2030 declara la importancia de la inclusión y la equidad y se compromete a abordar todas las formas de exclusión y marginación, las disparidades y las desigualdades en el acceso, la participación y los resultados del aprendizaje. Ningún objetivo educativo debe considerarse cumplido si no lo logran todos. Por lo tanto, existe el compromiso de realizar los cambios necesarios

en las políticas educativas y de centrar todos los esfuerzos en los más desfavorecidos, especialmente en los discapacitados, para garantizar que nadie se quede atrás (UNESCO, 2016).

Si bien los gobiernos son los principales responsables de garantizar el derecho a una educación de calidad, la Agenda 2030 supone un compromiso universal y colectivo que requiere voluntad política, colaboración mundial y regional, así como el compromiso de todos los gobiernos, de la sociedad civil, del sector privado, de los jóvenes, de las Naciones Unidas y de otras organizaciones multilaterales para abordar los retos educativos y construir sistemas inclusivos, equitativos y pertinentes para todos los alumnos (UNESCO, 2016).

Al mismo tiempo, para lograr el compromiso colectivo, es necesario contar con información estadística para la toma de decisiones y la formación de políticas educativas, contar con información comparable que permita pensar en estrategias regionales o subregionales, dar seguimiento y monitorear el progreso y avance del derecho a la educación. Lo que a nivel nacional y regional significa mejorar y ampliar la cobertura de las estadísticas educativas que reflejen y den cuenta de los avances de la región hacia una educación inclusiva, de calidad para todos y sin ningún tipo de discriminación. Así como garantizar el derecho a una educación de calidad e inclusiva para la población con discapacidad, tal como lo establece la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad, lo que requiere un monitoreo permanente para identificar los avances y desafíos (UNESCO, 2016).

En resumen, desde la adopción de los ODS y la Agenda 2030, las intenciones de la UE para enfrentar las necesidades y desafíos de los niños con dificultades de aprendizaje, dislexia y otras discapacidades se han visto reflejadas en los objetivos y acuerdos llevados a cabo por los países. Sin embargo, para evaluar la implementación de los objetivos mencionados, hay que tener en cuenta la situación especial del último año, ya que durante la pandemia de COVID-19, muchas escuelas están ofreciendo aprendizaje a distancia a los estudiantes a través de aulas virtuales para mitigar el impacto del cierre de las escuelas. Aunque esta es una opción para algunos, está fuera del alcance de muchos por lo que acaba afectando al Objetivo 4, que pretende mantener a los niños en la escuela y garantizar que completen su educación. Es probable que los meses de ausencia de

la escuela debido al COVID-19 afecten a los resultados educativos. A largo plazo, la ausencia prolongada de la escuela se asocia con tasas más bajas de retención y graduación y con peores resultados de aprendizaje, especialmente entre los segmentos de la población que ya están en desventaja, incluidos los miembros de hogares pobres y los estudiantes con discapacidades (Naciones Unidas, 2020).

4.2 LAS DIFICULTADES ESPECÍFICAS DE APRENDIZAJE EN LAS POLÍTICAS EDUCATIVAS EN LA UNIÓN EUROPEA

En cuanto a las políticas sobre la dislexia en la Unión Europea, no hay uniformidad en cuanto a las evaluaciones, la formación y el reconocimiento de los expertos. La mayoría de los estados mencionan la dislexia en sus políticas educativas, pero sólo unos pocos países proporcionan una evaluación estandarizada o no tienen una definición oficial de dislexia a nivel nacional. En resumen, entre los países de la UE se han detectado diferentes realidades en el tratamiento y la inclusión de los individuos con dislexia.

Dyslang, un proyecto financiado por la Comisión Europea en 2012 también demostró que existe una gran diversidad en toda Europa en cuanto a las cuestiones relacionadas con la dislexia. Diferentes países adoptan diferentes definiciones, tienen diferentes normas relativas al diagnóstico y diferentes regulaciones en cuanto a las medidas de apoyo para los alumnos y estudiantes con dislexia (Broadbent, 2018).

A nivel de la Unión Europea, la educación inclusiva ha ocupado un lugar destacado en la agenda educativa. Uno de los seis ejes del espacio europeo de la Educación está dedicado a la educación inclusiva y al aprendizaje permanente para todos, empezando por la educación y la atención a la primera infancia. Otras iniciativas relacionadas, como la iniciativa Pathways to School Success, se centran especialmente en los grupos de riesgo, como son los alumnos con discapacidades y necesidades educativas especiales (Comisión Europea, 2021).

Por otra parte, la Comisión Europea ha publicado una nueva estrategia para los derechos de las personas con discapacidad para los próximos 10 años. Con el objetivo de mejorar las condiciones de vida de 100 millones de ciudadanos europeos con discapacidad, esta estrategia constituye una hoja de ruta para la Unión y los Estados miembros de aquí a 2030. La estrategia 2021-2030 pretende

garantizar la plena participación de las personas con discapacidad. Esta participación debe reflejarse en todas las políticas (sanidad, empleo, educación, etc.) (Eda, 2021).

Las políticas educativas seguirán contando con el apoyo de la Agencia Europea para las Necesidades Especiales y la Educación Inclusiva. La Comisión recopilará políticas y prácticas que promuevan los logros educativos de las personas con discapacidad en los Estados miembros para alimentar la elaboración de políticas. Las sinergias con vistas al acceso y la calidad de la educación, incluida la primera infancia y la atención, se aprovecharán con la próxima Estrategia de la Unión Europea. El espacio europeo de la educación pretende fomentar la cooperación entre los Estados miembros de la Unión Europea para enriquecer aún más la calidad y el carácter inclusivo de los sistemas nacionales de educación y formación, sobre los Derechos del Niño y la Garantía Infantil Europea (Comisión Europea, 2021). No obstante, cada país de la Unión Europea es responsable de sus propios sistemas de educación y formación. La política de la Unión Europea en estos ámbitos está concebida para apoyar la acción a nivel nacional y ayudar a abordar los retos comunes.

Esta estrategia reforzará la cooperación para las reformas nacionales en favor de la educación inclusiva y aprovechará las oportunidades de sinergias entre el Espacio Europeo de la Educación, la Agenda Europea de Capacidades, el Plan de Acción de Educación Digital y el Espacio Europeo de Investigación, así como entre el programa Erasmus+ y otros instrumentos de financiación de la UE. (Comisión Europea, 2021). La Comisión (Eda, 2021):

- Publicará en 2021 un conjunto de herramientas para la inclusión en la educación y la atención a la primera infancia, que incluye un capítulo específico sobre los niños con discapacidades.
- Apoyará a los Estados miembros para que sigan desarrollando sus sistemas de formación del profesorado con el fin de abordar la escasez de profesores de educación especial y las competencias de todos los profesionales de la educación para gestionar la diversidad en el aula y desarrollar la educación inclusiva.

- Como miembro del Consejo Superior de las Escuelas Europeas, apoyar el aumento de los esfuerzos para aplicar el Plan de Acción de Apoyo Educativo y Educación Inclusiva, centrándose en la accesibilidad y los ajustes razonables, la adaptación de sus planes de estudio a las necesidades de los alumnos con discapacidad (por ejemplo, certificados de fin de estudios alternativos que permitan la continuación de la educación a nivel nacional) y en la oferta de cursos de formación para profesores en el ámbito de la educación inclusiva

La Comisión pide a los Estados miembros (Eda, 2021):

- Que apoyen el desarrollo de escuelas inclusivas que puedan convertirse en una referencia en la enseñanza y el aprendizaje inclusivos e innovadores en toda la Unión Europea, de acuerdo con los objetivos del Espacio Europeo de la Educación y el Plan de Acción para la Educación Digital.
- Garantizar que sus sistemas educativos a todos los niveles cumplan con la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad para avanzar en el aprendizaje con apoyo en entornos integradores generales, como se anunció en la Comunicación sobre el Espacio Europeo de la Educación.
- Apoyar la aplicación del Art. 24 de la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad en las escuelas europeas (antes mencionadas).

Para que el Espacio Europeo de la Educación sea una realidad en 2025, se establecerá un marco propicio. La Comisión propone continuar la cooperación con los Estados miembros en el marco actual de grupos de trabajo y reuniones. El marco también facilitará la cooperación con la sociedad civil y los investigadores. Junto con los Estados miembros, la Comisión creará un consejo de dirección para guiar el trabajo de todos los implicados en la construcción del Espacio Europeo de la Educación (Comisión Europea, 2020).

4.3 LAS DIFICULTADES ESPECÍFICAS DE APRENDIZAJE EN LA POLÍTICA EDUCATIVA DE LOS PAÍSES PARTICIPANTES

4.3.1. EN ESPAÑA

Las políticas españolas que impulsan la atención educativa de los niños con necesidades de apoyo tienen un punto inicial destacado en la Constitución de 1978. En los artículos 27 y 49 se consolida el derecho a la educación de todos los españoles. Unos años más tarde, ese derecho se desarrolla con la Ley de integración Social de los Minusválidos (LISMI, 1982) que supone la primera norma que recoge la base del proceso integrador de todos los niños y niñas en el sistema educativo, particularmente los que presentan discapacidad, pero que servirá de inicio a la atención educativa a la diversidad en general.

Así, en 1985, se pone en marcha, de forma experimental y optativa para las escuelas, el proceso de integración escolar en España, regulado por el Real Decreto 334 de Ordenación de la Educación Especial (6/3/85) que contemplaba, entre otras medidas, las siguientes:

- Las escuelas ordinarias serán dotadas de unos servicios de apoyo que incidan en su dinámica para prevenir el fracaso escolar, evitando la segregación y facilitando la integración.
- La atención educativa debe iniciarse en el momento de la detección de los problemas o deficiencias, contando en todo momento con la colaboración de los padres.
- Los servicios de apoyo comprenderán las funciones de valoración y orientación, así como de refuerzo pedagógico y tratamiento. Los Equipos Multiprofesionales están formados por un conjunto de profesionales que actúan en el proceso educativo del niño.
- Se adquiere el compromiso de generalizar la integración en ocho años. Se destaca la importancia de que los profesores de educación primaria tengan conocimiento de las principales dificultades de los alumnos, por lo que se prevén medidas tanto para la formación inicial como para el perfeccionamiento y actualización del profesorado.

La Ley de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE, 1990) regularía definitivamente la integración/inclusión en España. Adopta por primera vez en la normativa educativa nacional el concepto de necesidades educativas especiales (NEE). Con el fin de hacer frente a los problemas que se habían detectado en el periodo experimental de integración escolar, se aprueba el Real Decreto 696/1995, de 28 de abril, de Ordenación de la Educación de los alumnos con NEE. Esta norma introduce notorias novedades en la política española, procedentes de documentos pioneros como el Informe Warnock de 1978:

1. Contempla tanto las necesidades educativas de carácter permanente, como las temporales o transitorias.
2. Reconoce como NEE tanto las que tiene su origen en el marco sociocultural o en la historia educativa y escolar de los alumnos, como las que están asociadas a condiciones personales de discapacidad o a una sobredotación intelectual.

En la LOGSE, dentro del concepto de NEE se agrupan todos los tipos de dificultades que pueden presentar los estudiantes (debidas a dificultades de aprendizaje, discapacidades, altas capacidades...). Esto se cambiaría más adelante con la siguiente ley de educación.

La Ley Orgánica de Educación de (LOE, 2006) y la Ley para la Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE, 2013) siguen asumiendo la inclusión como un principio fundamental y reiteran que los centros dispondrán de los recursos educativos, humanos y materiales necesarios para ofrecer una enseñanza de calidad y garantizar la igualdad de oportunidades en la educación.

En la LOE, en su Título II, dedicado a la equidad en la educación, contempla una nueva clasificación y denominación de los estudiantes que necesitan una atención educativa diferente a la ordinaria: Alumnado con necesidad específica de apoyo educativo (NEAE). Estos estudiantes son aquellos son agrupados ahora en las siguientes categorías: necesidades educativas especiales (NEE, donde se recogen solo a aquellos que presenten discapacidad y trastornos del desarrollo y de la conducta), retraso madurativo, trastornos del desarrollo del lenguaje y la comunicación, trastornos de atención o de aprendizaje, desconocimiento grave de la lengua de aprendizaje, encontrarse en situación de vulnerabilidad

socioeducativa, altas capacidades intelectuales, incorporación tardía al sistema educativo o condiciones personales o de historia escolar.

La Ley para la Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE, 2013) mantiene buena parte de lo indicado en la LOE en cuanto a la atención a la diversidad se refiere. Específicamente el artículo 79 bis, se refiere a las medidas de escolarización y atención para el alumnado con DEA que se llevarán a cabo para identificar y valorar de forma temprana sus necesidades y garantizar que su escolarización se fundamente en los principios de normalización e inclusión. Incluye al colectivo de Trastornos por Déficit de Atención con o sin Hiperactividad (TDAH) dentro del Alumnado con necesidad de apoyo educativo.

La actual Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOMLOE, 2020) mantiene en nuestro campo de trabajo las mismas indicaciones de las leyes que la anteceden (LOE y LOMCE).

En la Tabla 1 se sintetizan las principales normas que regulan la atención educativa a los estudiantes con necesidades de apoyo en España en los últimos cuarenta años.

Figura 3. Principales normas que regulan la atención a los estudiantes con necesidades de apoyo educativo en España.

CONSTITUCIÓN ESPAÑOLA (12/6/78)	Art. 27 y 49
Ley de Integración Social de los Minusválidos (LISMI, 1982)	Art. 23-26 y 30 Contextualiza las primeras medidas de integración escolar.
Real Decreto 334/1985, de 6 de marzo, de Ordenación de la Educación Especial	Se pone en marcha el proceso de integración escolar en España.
Ley Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE, 1990)	Art. 3, 36 y 37
Real Decreto 696/1995, de 28 de abril 28, de Ordenación de la Educación de los alumnos con NEE	Desarrollo de la LOGSE
Ley Orgánica de Educación (LOE, 2006)	Título II. Capítulo I

Ley para la Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE, 2013)	Art. 79 bis. Medidas de escolarización y atención para el alumnado con Dificultades Específicas de Aprendizaje
Ley Orgánica de Educación (LOMLOE, 2020)	Capítulo II. Equidad y compensación de las desigualdades en educación

Fuente: Elaboración propia.

En España el Alumnado con Necesidad Específica de Apoyo Educativo (NEAE) es aquel que requiere y recibe una atención educativa diferente a la ordinaria, por presentar necesidades educativas especiales, por dificultades específicas de aprendizaje, TDAH, por sus altas capacidades intelectuales, por haberse incorporado tarde al sistema educativo, o por condiciones personales o de historia escolar (LOMCE, 2013).

El Ministerio de Educación y Formación Profesional (2012) publicó el estudio “La atención al alumnado con dislexia en el sistema educativo en el contexto de las necesidades específicas de apoyo educativo” donde se analiza la situación de la atención a las dificultades específicas de aprendizaje y, específicamente de la dislexia en el sistema educativo español contemplando, asimismo, la normativa de las diferentes Comunidades Autónomas.

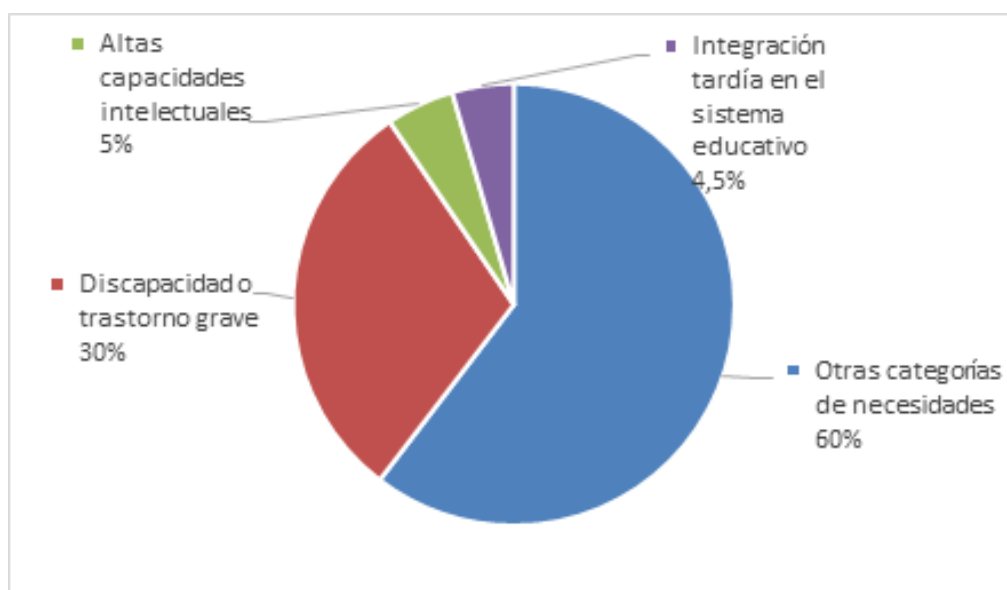
Un trabajo reciente del Ministerio de Educación y Formación Profesional, coordinado por Manzano-Soto (2021) revisa y actualiza toda la normativa estatal y autonómica referida al alumnado con NEAE, entre el que se encuentran aquellos niños y niñas con dificultades específicas de aprendizaje/dislexia, así como lo concerniente a los profesionales y equipos que trabajan en su atención educativa.

La inclusión de los estudiantes con NEAE ha experimentado grandes avances en España, si bien, la crisis económica de 2008 y las políticas de recortes y con escaso sentido social, han supuesto también importantes retrocesos (Comité de los Derechos de Personas con Discapacidad, 2018).

Según el trabajo de Lezcano-Barbero y Casado Muñoz (2021) elaborado con datos estadísticos del Ministerio de Educación y Formación Profesional (en adelante, MEFP) (2020), en el curso 2018-2019, en España la cifra total de alumnado con NEAE que recibió una atención educativa diferente a la ordinaria ascendió a 707.405, lo que representa el 8,8% del total de alumnado. El porcentaje

de hombres (3,5%) con necesidades educativas especiales duplica al de mujeres (1,7%). Del total de alumnado con NEAE, 212.807 (30,1%), corresponden a la categoría de necesidades educativas especiales asociadas a discapacidad o trastorno grave; 212.807 (5,0%) a altas capacidades intelectuales; 31.605 (4,5%) a integración tardía en el sistema educativo y 427.499 (60,4%) a otras categorías de necesidades (Figura 4).

Figura 4. Porcentaje de alumnado por tipo de necesidades educativas especiales en España en el curso 2018-2019.



Fuente: Lezcano-Barbero y Casado-Muñoz (2021), a partir de Ministerio de Educación y Formación Profesional (2020).

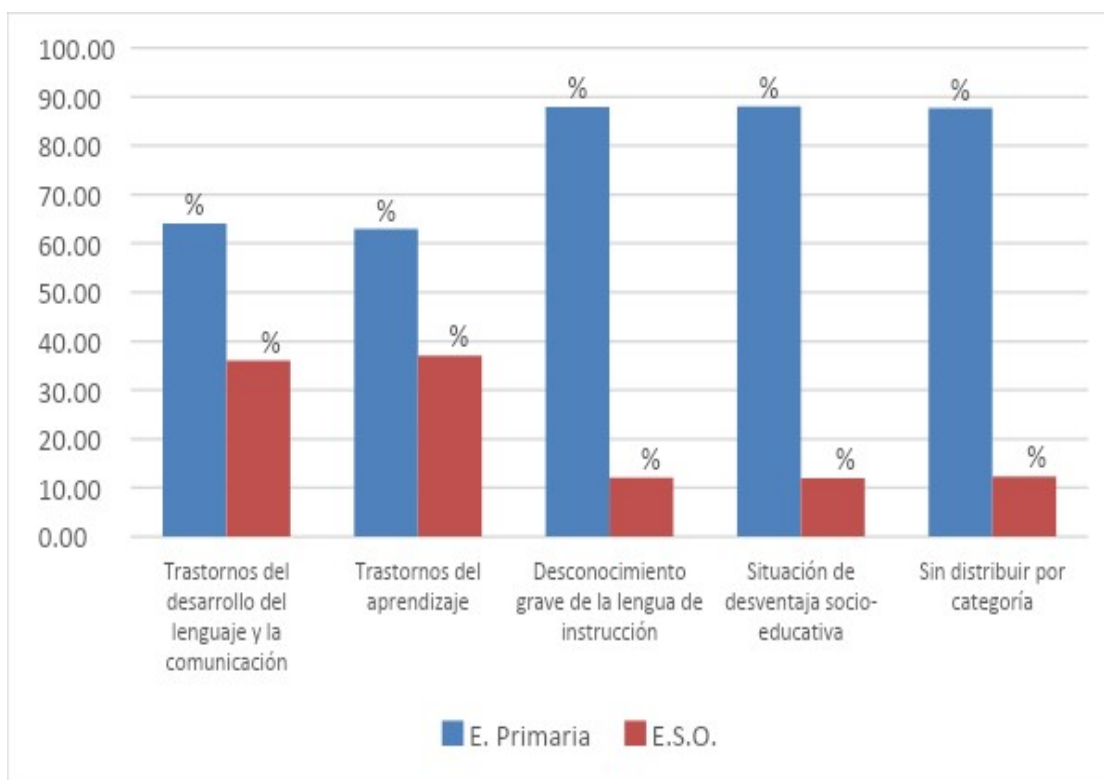
4.3.1.1 Alumnado con Necesidad Específica de Apoyo Educativo según tipo de necesidad

En España, según el MEFP (2020), el alumnado con NEAE se clasifica en las siguientes categorías:

- Alumnado que presenta NEE: Se define como el alumnado valorado como tal por los equipos o servicios de orientación educativa que requiere por un periodo de su escolarización o a lo largo de toda ella, determinados apoyos y atenciones educativas específicas asociadas a discapacidad o trastornos graves, como
 - Discapacidad auditiva.

- Discapacidad motora.
 - Discapacidad intelectual.
 - Discapacidad visual.
 - Trastornos generalizados del desarrollo.
 - Trastornos graves de conducta/personalidad.
 - Plurideficiencia.
- Alumnado con altas capacidades intelectuales: Alumnado que recibe atención educativa a través de medidas específicas (adaptaciones curriculares de profundización o de ampliación del currículo, flexibilización del periodo de escolarización, y/o participación en programas extracurriculares de enriquecimiento). El número total de alumnos de este tipo en el curso 2018-2019 fue de 35.494, el cual se corresponde con 5% del total de alumnado con necesidad específica de apoyo educativo.
 - Alumnado con integración tardía en el sistema educativo español: Se considera como tal al alumnado procedente de otros países que en el curso escolar de referencia se ha incorporado a las enseñanzas obligatorias del sistema educativo español y se encuentra en, al menos, una de las siguientes situaciones: a) está escolarizado en uno o dos cursos inferiores al que le corresponde por su edad; b) recibe atención educativa específica transitoria dirigida a facilitar su inclusión escolar, la recuperación del desfase curricular detectado, o el dominio de la lengua vehicular del proceso de enseñanza. Supone el 4,5% de alumnos, 31.605 en concreto.
 - Otras categorías de alumnado con NEAE (Figura 5):
 - Trastornos del desarrollo del lenguaje y la comunicación.
 - Trastornos del aprendizaje.
 - Desconocimiento grave de la lengua de instrucción.
 - Situación de desventaja socioeducativa.
 - Sin distribuir por categoría

Figura 5. Tasa de alumnado de otras categorías de necesidades específicas de apoyo educativo.



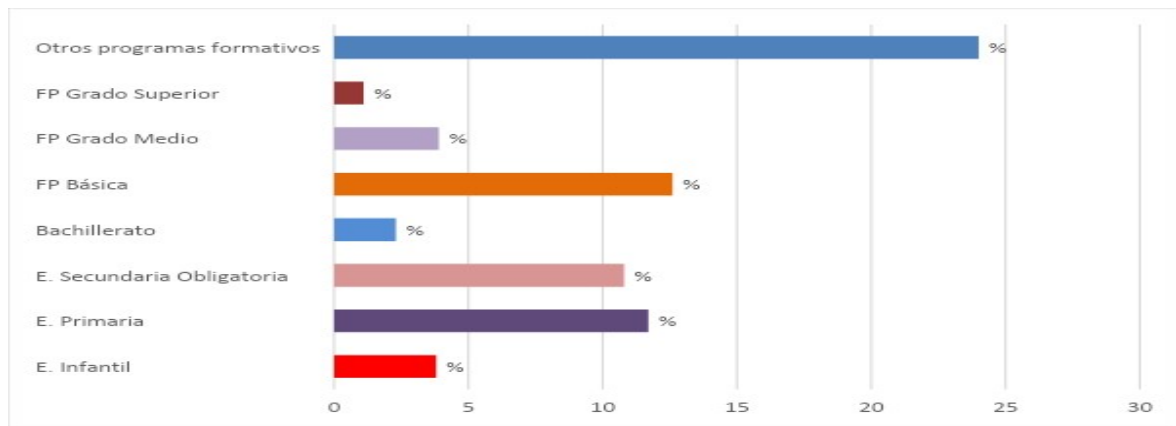
Fuente: Lezcano-Barbero y Casado- Muñoz (2021), a partir de Ministerio de Educación y Formación Profesional (2020).

El alumnado recogido en este grupo lo constituye un total de 472.570 individuos, correspondiendo 147.623 alumnos con trastornos del aprendizaje, 211.333 alumnos con trastornos del lenguaje y de la comunicación, 39.306 alumnos en situación de desventaja socioeducativa y 56.807 alumnos con desconocimiento grave de la lengua de instrucción. Además, existen 17.501 alumnos no distribuidos por estas categorías.

Alumnado con Necesidad Específica de Apoyo Educativo según tipo de necesidad

Respecto a las enseñanzas en las que está matriculado este alumnado, las enseñanzas básicas (Educación Primaria, ESO y Educación Especial) concentran el mayor número, 595.564 concretamente de un total de 707.405 (Figura 5). Se excluyen en la Figura 5 los datos de Centros de Educación Especial y los Otros programas específicos de Educación Especial dado que en ambos casos son el 100% del alumnado perteneciente a NEE.

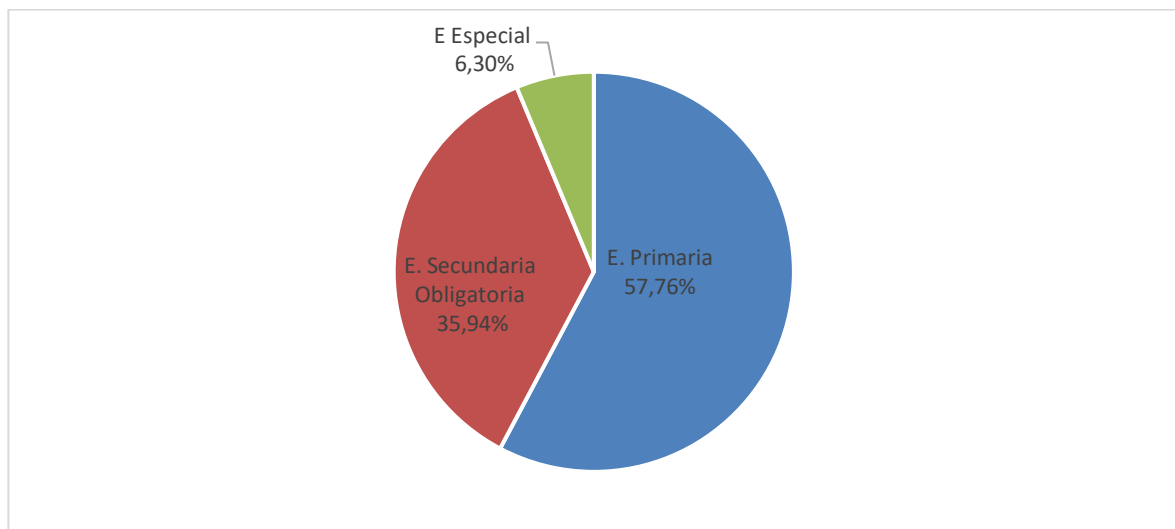
Figura 6. Alumnado con NEAE según tipo de enseñanza en el año 2018-2019.



Fuente: Lezcano-Barbero y Casado- Muñoz (2021), a partir de Ministerio de Educación y Formación Profesional (2020).

En lo que respecta a la enseñanza básica, el mayor número de alumnos se concentra en Educación Primaria con 343.995 alumnos, seguido de la ESO con 214.070 y finalmente, la Educación Especial con 37.499 alumnos (Figure 7).

Figura 7. Estudiantes con NEAE en educación básica.

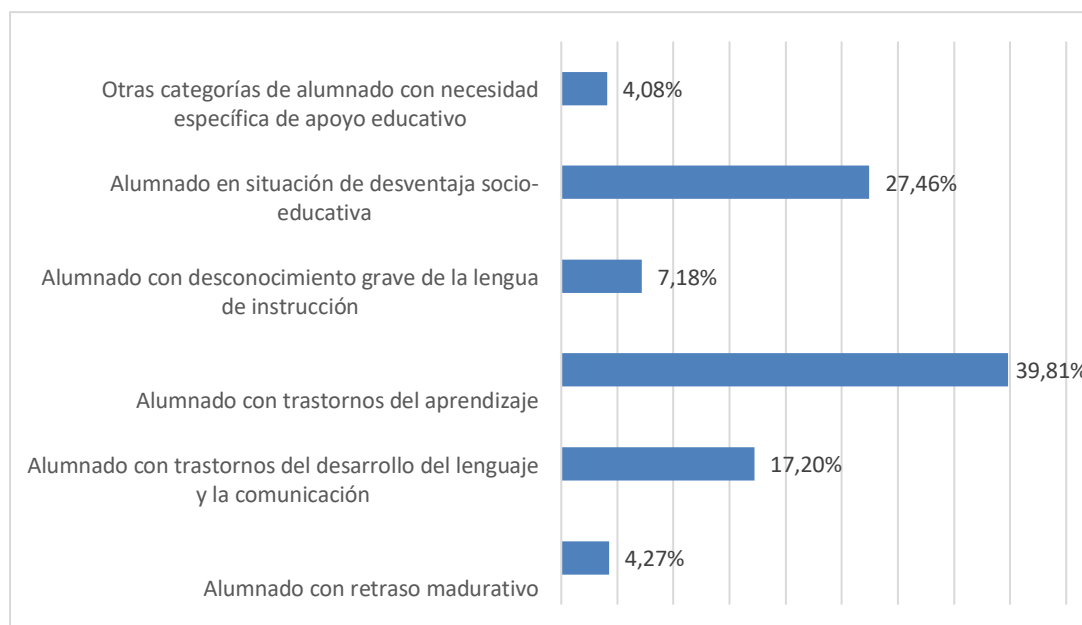


Fuente: Lezcano-Barbero y Casado- Muñoz (2021), a partir de Ministerio de Educación y Formación Profesional (2020).

Otras categorías de necesidades

En otras categorías se encuentran 428.582 individuos que representa el 4,63% del alumnado. La distribución se recoge en la Figura 8.

Figura 8. Porcentaje de estudiantes incluidos en otras categorías de necesidades.



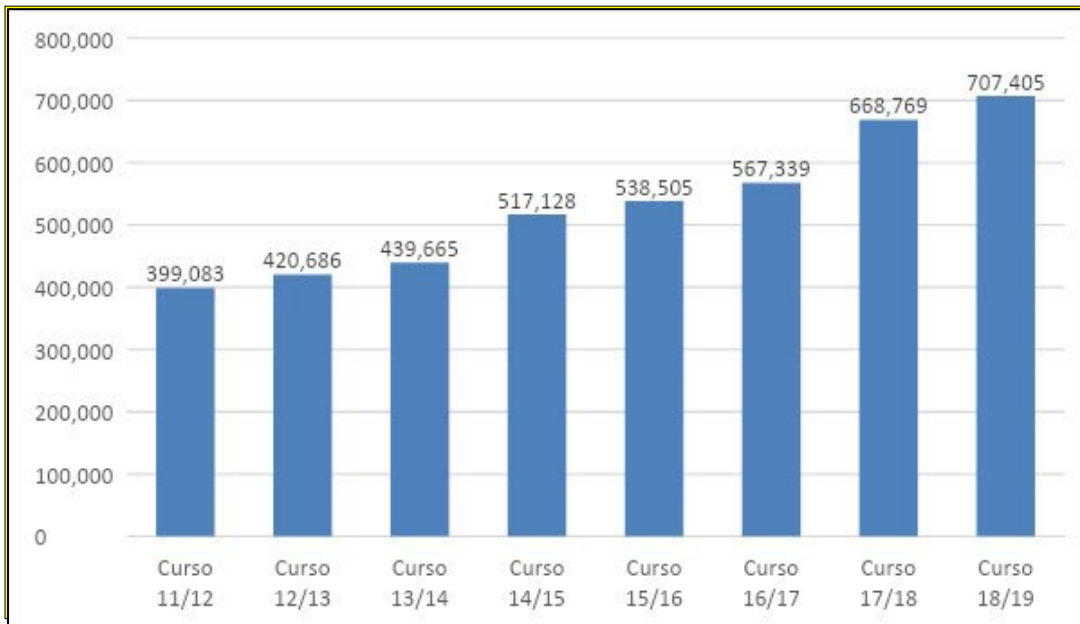
Fuente: Lezcano-Barbero y Casado- Muñoz (2021), a partir de Ministerio de Educación y Formación Profesional (2020).

El mayor número corresponde a 170.605 alumnos con trastornos del aprendizaje que corresponde con el 39,81%; 117.674 alumnos en situación de desventaja socioeducativa que corresponde con el 27,46% y 73.707 de alumnos con trastornos del desarrollo del lenguaje y la comunicación que son el 17,2%.

4.3.1.2 Análisis de datos desde el curso 2011-2012 al 2018-2019 en España

En la Figura 9 se puede observar que el número de alumnado con necesidades educativas especiales ha ido en aumento desde el curso 2011-2012 al 2018-2019. En concreto, hay una diferencia de 308.322 desde el primer año analizado al último.

Figura 9. Numero de estudiantes con NEAE desde el curso académico 2011-2012 al 2018-2019.

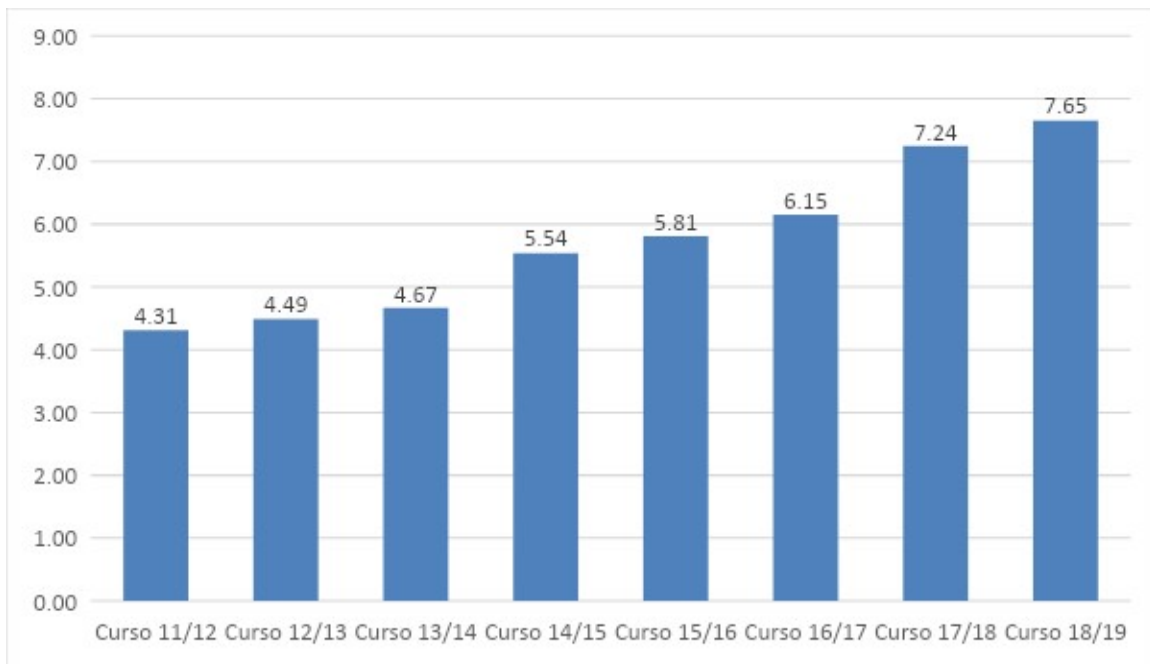


Fuente:

Lezcano-Barbero y Casado- Muñoz (2021), a partir de Ministerio de Educación y Formación Profesional (2020).

Así mismo, observamos la evolución porcentual del alumnado con NEAE a lo largo de la siguiente serie histórica en la Figura 10.

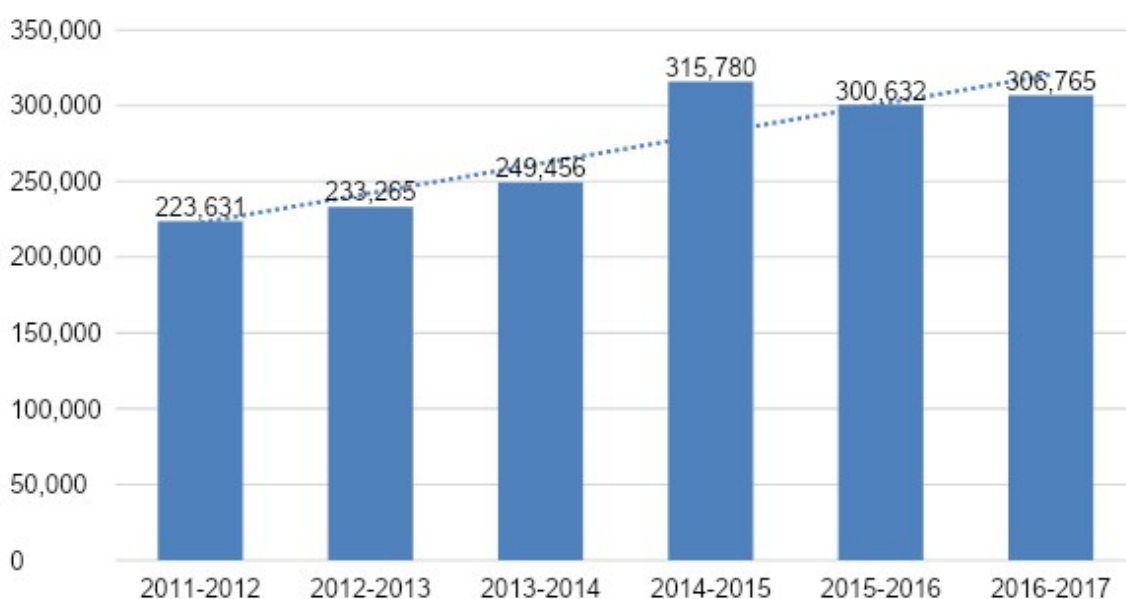
Figura 10. Evolución del porcentaje de estudiantes con NEAE desde 2011-2012 a 2018-2019.



Fuente: Lezcano-Barbero y Casado- Muñoz (2021), a partir de Ministerio de Educación y Formación Profesional (2020).

Podemos observar que los datos llevan un proceso de aumento constante (Figura 10) aunque el número de escolarizados no siempre aumenta como se observa a continuación. En el caso de alumnado de otras categorías de NEAE ha ido aumentando, pero no de forma tan notable como otras categorías. Incluso en la Figura 11 se puede observar que en el curso 2015-2016 vuelve a descender.

Figura 11. Evolución del número de alumnos de otras categorías que han recibido apoyos por NEAE desde el curso 2011-2012 al 2016-2017 en España.



Fuente: Lezcano-Barbero y Casado- Muñoz (2021), a partir de Ministerio de Educación y Formación Profesional (2020).

4.3.1.3. Organizaciones de Dislexia en España

Por otro lado, la sociedad civil, organizada en asociaciones de padres, madres y afectados, tiene un importante papel en la promoción de la inclusión educativa y social de diferentes colectivos con necesidades de apoyo educativo. Según Terrados López (2020), actualmente España cuenta con 2 federaciones de familiares y personas con dislexia de ámbito nacional y 36 asociaciones autonómicas. La primera asociación creada es la Asociación Catalana de Dislexia (se constituyó en el año 1992) en Barcelona, y Otras Dificultades Específicas que continúa vigente y es miembro de la Asociación Europea de Dislexia. La Figura 12 muestra la distribución geográfica de las asociaciones en España.

Figura 12. Distribución geográfica de asociaciones de dislexia en España



Fuente: Terrados López (2020).

Los propios niños y niñas con dislexia, como recoge la Plataforma de Infancia España (2021) “creen que algunos de sus centros sí están haciendo algunas cosas bien para ser inclusivos y que sobre este aspecto se está mejorando, pero también hablan del camino que aún queda por recorrer: Tengo dislexia y no me hacen exámenes adaptados, por eso saco malas notas” (Foro Infantil y juvenil de Rivas Vaciamadrid, Madrid)

4.3.1.4. Atención a la diversidad en la Comunidad Autónoma de Castilla - León

La organización territorial del Estado Español se basa en un modelo descentralizado, con 17 comunidades autónomas o regiones con competencias educativas transferidas desde el curso 1999-2000, por lo que son ellas las

responsables del desarrollo normativo en sus territorios, en el marco general de un modelo inclusivo nacional (Casanova, 2011).

Contextos sociodemográficos y educativos de la región

El territorio de la comunidad de Castilla y León cuenta con 94.227 km² siendo la región más grande de España y la tercera de toda la Unión Europea (UE-28) (Junta de Castilla y León, 2017a). Con una población de 2.424.395 habitantes (dato a 1 de enero de 2017), la densidad de la región se sitúa en 25,7 habitantes por km², frente al 92 de media española. Está integrada por 9 provincias y 2.248 municipios (más de un cuarto del total de municipios españoles), siendo éstos de reducido tamaño (el 88,6% de los municipios tiene menos de 1.000 habitantes).

Ruralidad y dispersión geográfica son características particulares de la región que exigen una consideración específica y son consideradas en el II Plan de Atención a la Diversidad en Educación (Junta de Castilla - León, 2017b).

Según UNICEF (2014, p.58):

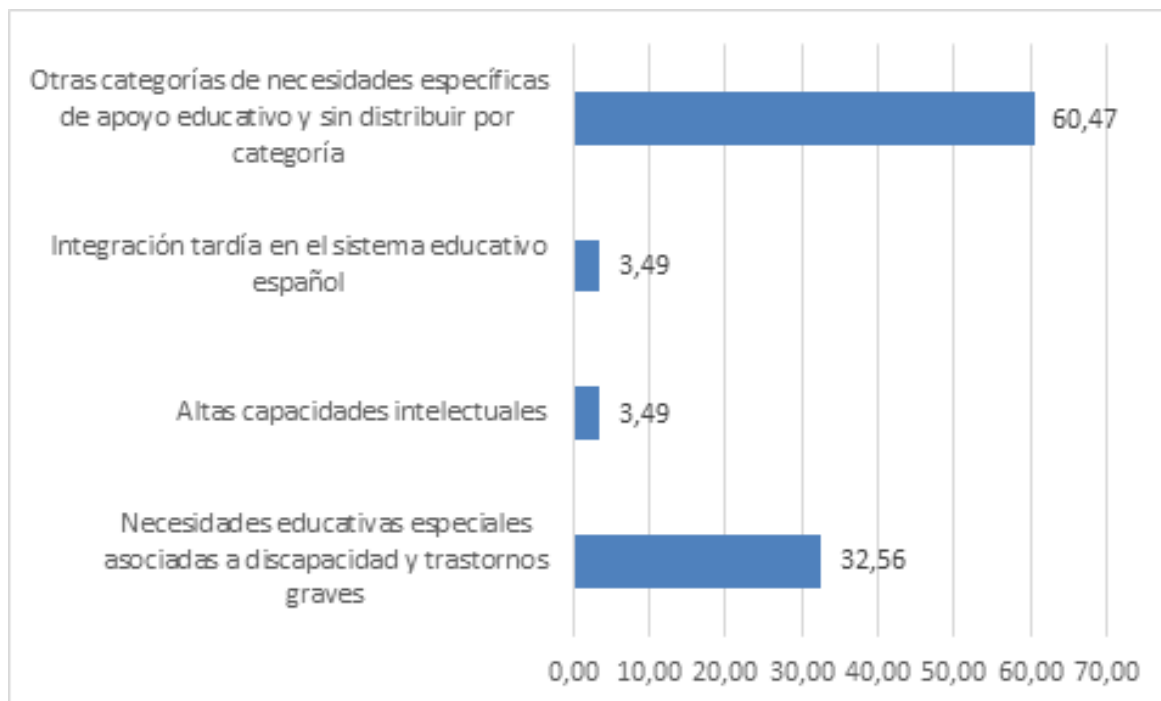
"La comunidad de Castilla y León cuenta con 378.172 niños y niñas, lo que representa un 15,35% de la población total de la comunidad (2.480.000 de personas). De ellos, el 9,2% son de origen extranjero. Se trata de la tercera Comunidad Autónoma con menor población infantil de todo el Estado".

La región tiene asumidas las competencias educativas desde el año 2000 y viene obteniendo altos valores en las evaluaciones internacionales (PISA y TIMSS) en los últimos años, "fruto de los niveles de calidad y equidad", según las autoridades educativas regionales (Junta de Castilla - León, 2017b). La comunidad de Castilla y León tenía 9.669 estudiantes con NEAE escolarizados en enseñanzas preuniversitarias en el curso 2014/15, de los cuales 8.380 están en centros ordinarios. 65,8% de ellos estudian en escuelas ordinarias públicas (MECD, 2018).

Según la Junta de Castilla y León, en el curso 2018-2019 se matricularon en educación no universitaria un total de 414.754 alumnos, de los cuales 35.668, el 8,6%, eran NNJ con NEAE. específicas de apoyo educativo. En el siguiente gráfico se pueden observar la distribución de estos datos.

En la Figura 13 se recoge la tasa relativa a los distintos tipos de Alumnado con NEAE.

Figura 13. Porcentaje de alumnos según el tipo de NEAE en Castilla - León en el curso 2018-2019.

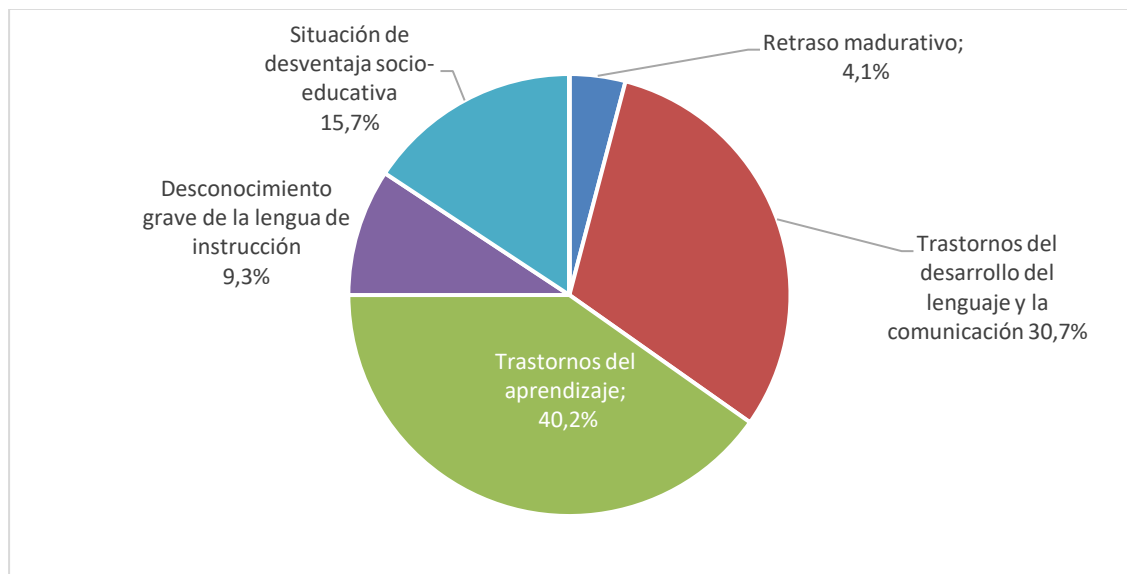


Fuente: Lezcano-Barbero y Casado-Muñoz (2021), a partir de Ministerio de Educación y Formación Profesional (2020).

Dificultades Específicas de Aprendizaje incluidas en Otras categorías de NEAE

En “Otras categorías de NEAE” en la comunidad de Castilla y León, en el curso 2018-2019, hay un total de 17.599 alumnos. De ellos, 720 (4,1%) con retraso madurativo, 5.400 (30,7%) con trastornos del desarrollo del lenguaje y la comunicación, 7.079 (40,2%) vinculados a trastornos del aprendizaje, 1.635 (9,3%) por desconocimiento grave de la lengua de instrucción y 2.764 (15,7%) alumnos en situación de desventaja socioeducativa. Encontramos 1 caso que no se incluye en ninguna de las categorías anteriores. En la Figura 13 se representa la tasa de estos datos.

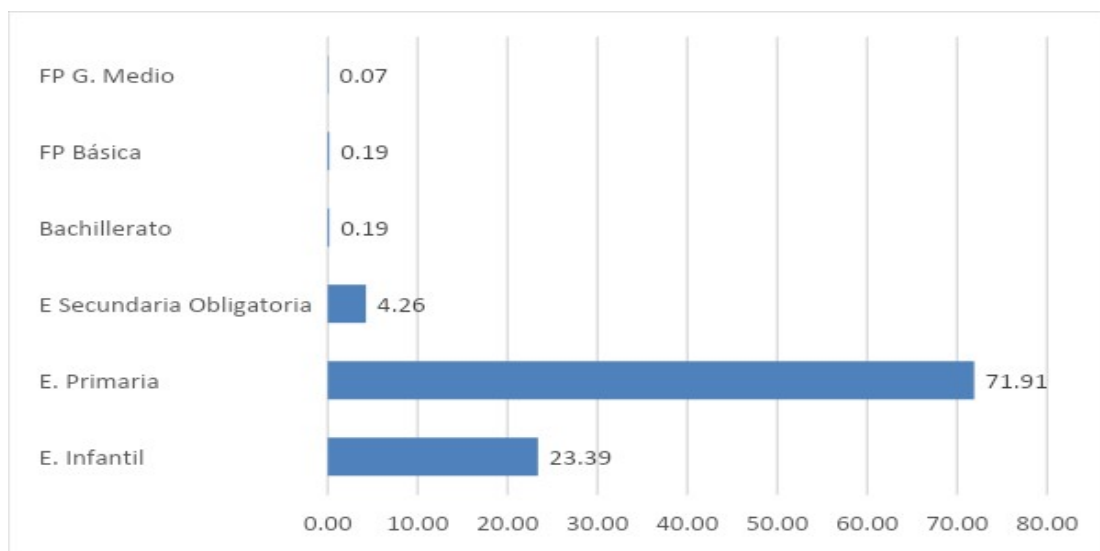
Figura 14. Alumnado con otras categorías de necesidad específica de apoyo educativo en Castilla-León en el curso 2018-2019.



Fuente: Lezcano-Barbero y Casado- Muñoz (2021), a partir de Ministerio de Educación y Formación Profesional (2020).

La distribución del alumnado con Trastornos del lenguaje y la comunicación se distribuye de manera desigual por las distintas etapas educativas, como se recoge en la Figura 15.

Figura 15. Tasa del alumnado con Trastornos del lenguaje y la comunicación en los distintos niveles educativos.

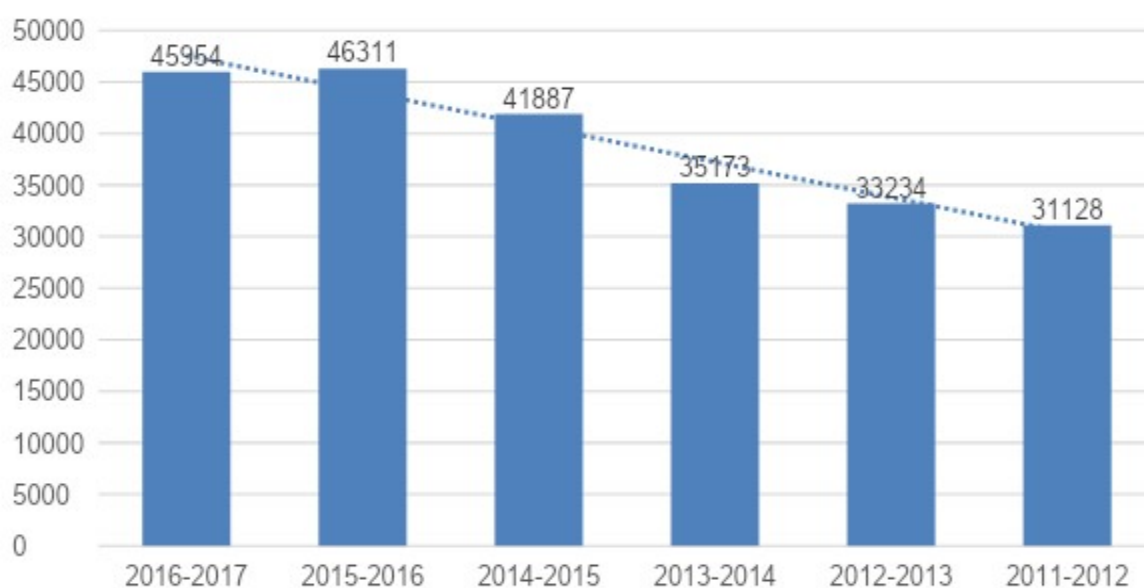


Fuente: Lezcano-Barbero y Casado- Muñoz (2021), a partir de Ministerio de Educación y Formación Profesional (2020).

Evolución del número de alumnado con NEAE 2017 en Castilla - León desde curso 2011-2012 al 2016-2017

En la Figura 16 se puede observar que el número de alumnado con NEAE escolarizado en la Comunidad de Castilla y León ha crecido desde el curso 2011-2012 al 2016-2017. En concreto, hay una diferencia de 14.826 alumnos menos desde el primer curso analizado al último.

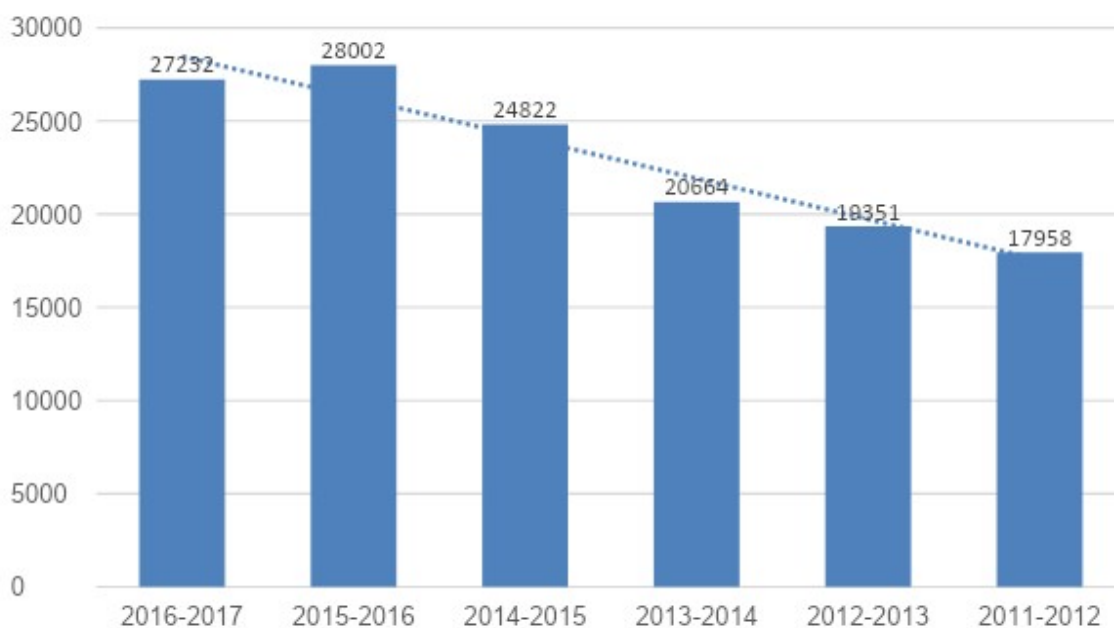
Figura 16. Evolución del alumnado con NEAE matriculado en Castilla - León según desde el curso 2011-2012 hasta 2016-2017.



Fuente: Lezcano-Barbero y Casado- Muñoz (2021), a partir de Ministerio de Educación y Formación Profesional (2020).

En el caso del alumnado de otras categorías de NEAE el número de matrícula ha ido igualmente en aumento a lo largo de los cursos analizados. En la Figura 17 se muestran los datos según el curso académico.

Figura 17. Número de alumnos de otras categorías que han recibido apoyos por NEAE desde el curso 2011-2012 al 2016-2017 en Castilla - León.



Fuente: Lezcano-Barbero y Casado- Muñoz (2021), a partir de Ministerio de Educación y Formación Profesional (2020).

La presencia de los Trastornos del Lenguaje en la Comunidad de Castilla y León se encuentra prioritariamente en centros públicos en un 86,2%, el resto (23,8%) se encuentra en centros privados.

La norma regional más reciente para el desarrollo de un sistema educativo más inclusivo es el II Plan de Atención a la Diversidad en la Educación de Castilla y León 2017-2022 (Junta de Castilla - León, 2017b). El propósito del Plan es avanzar hacia el paradigma de la inclusión educativa y “*servir de marco, referente, y escenario para la Equidad*” (p.4). Entre las líneas estratégicas que plantea, tendrá un lugar importante el impulso y la difusión de investigaciones y buenas prácticas inclusivas. Propone también 6 nuevas líneas estratégicas basadas en principios de equidad, inclusión, accesibilidad y participación, entre otros.

La ORDEN EDU/1152/2010, de 3 de agosto, que regula la respuesta educativa al alumnado con necesidad específica de apoyo educativo escolarizado en el segundo ciclo de E.I, E.P, ESO, Bachillerato y Enseñanzas de E. Especial (BOCYL de 13 de agosto) indica que el colectivo de estudiantes con “necesidades específicas de apoyo educativo” (NEAE) comprende: Alumnado con Necesidades

Educativas Especiales (discapacidades y/o trastornos graves de conducta); Retraso Madurativo; Alumnado con Necesidades de Compensación Educativa; Altas Capacidades Intelectuales; Alteraciones de la Comunicación y del Lenguaje; Dificultades Específicas de Aprendizaje; y Capacidad Intelectual Límite.

Más específicamente, según la Instrucción de 24 de agosto de 2017 de la Dirección General de Innovación y Equidad Educativa, por la que se establece el procedimiento de recogida y tratamiento de los datos relativos al alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo escolarizado en centros docentes de Castilla y León¹, se entiende por alumnado con NEAE y se categorizan los diferentes colectivos.

En resumen:

Alumnado que requiera una atención educativa diferente a la ordinaria para poder alcanzar el máximo desarrollo posible de sus capacidades personales y, en todo caso, los objetivos establecidos con carácter general para todo el alumnado, por presentar:

- a. Necesidades Educativas Especiales (NEE).
- b. Necesidades de Compensación Educativa (ANCE).
- c. Altas capacidades intelectuales.
- d. Dificultades de aprendizaje o bajo rendimiento académico.
- e. Trastorno por déficit de atención e hiperactividad (TDAH).

Estos cinco grupos, se subdividen en tipologías y categorías diferentes que se describen a continuación

a. Necesidades Educativas Especiales (NEE).

Incluye alumnado con discapacidad (psíquica, motora, auditiva, visual), trastorno grave de la personalidad y el desarrollo y trastorno grave de conducta. Afecta al individuo en todos los ámbitos de su vida y necesitan atención específica. Dependiendo de su severidad pueden ir a un centro ordinario (de escolarización preferente o no) o a un centro específico de educación especial.

Estas NEE pueden desglosarse en diez subcategorías:

- Discapacidad física-motórica: no motóricos y motóricos.
- Discapacidad intelectual: leve, moderado, grave y profunda.

- Discapacidad auditiva: media, severa, profunda y cofosis.
- Discapacidad visual: deficiencia visual y ceguera.
- Otras discapacidades.
- Retraso madurativo: cuando ya están en el 2º ciclo de Educación Infantil y cuando el diagnóstico es poco preciso y transitorio.
- Trastorno del Espectro Autista (TEA): trastorno autista, TEA de alto funcionamiento, trastorno desintegrativo infantil, trastorno generalizado no especificado.
- Trastornos de la comunicación y el lenguaje muy significativos: Trastornos Específicos del Lenguaje (TEL), disfasias y afasias.
- Trastornos graves de la personalidad.
- Trastornos graves de la conducta.

b. Alumnado con Necesidades de Compensación Educativa (ANCE).

Alumnado que por diferentes causas externas o ambientales presentan o pueden presentar un desfase de dos o más cursos en el aprendizaje en áreas instrumentales y necesitan una atención específica. Abarca tres subcategorías:

- Alumnado de incorporación tardía: inmigrantes con desconocimiento del idioma y/o con desfase curricular (de 2 o más cursos en áreas curriculares); españoles con desconocimiento del idioma y/o desfase curricular. Es decir, alumnado que, debido a una falta de dominio del lenguaje, de la cultura de acogida o a una deficiente escolarización anterior, muestre un desfase curricular.
- Alumnado con especiales condiciones geográficas y sociales-culturales: los alumnos que pertenecen a minorías, que provienen de ambientes desfavorecidos; exclusión social, temporeros y feriantes; por aislamiento geográfico.
- Alumnado con especiales condiciones personales por convalecencia prolongada, hospitalización, situación jurídica especial, alto rendimiento artístico, alto rendimiento deportivo.

c. Alumnado de altas capacidades.

Alumnado cuyas habilidades intelectuales son significativamente superiores a la media. Estas habilidades en las que destacan pueden ser diferentes, en función de ello hablamos de las siguientes categorías:

- Superdotación intelectual.
- Talento simple o complejo.
- Precocidad intelectual.

d. Alumnado con dificultades específicas de aprendizaje y/o bajo rendimiento académico.

- Trastornos de comunicación y lenguaje significativos: Además del nombrado en la categoría NEE, se encuentran: mutismo, disartria, disglotia, disfemia y retraso simple del lenguaje.
- Trastorno de comunicación y lenguaje no significativos: dislalia, disfonía.
- Dificultades específicas de aprendizaje: de lectura, de escritura, de matemáticas, de lectoescritura.
- Capacidad intelectual límite: alumnado de lento aprendizaje.

e. Alumnado con Trastorno por déficit de atención e hiperactividad (TDAH).

Una de las novedades de esta normativa respecto a la dislexia es que esta quedó incluida dentro del grupo de dificultades específicas de aprendizaje y/o bajo rendimiento académico/dificultades específicas de aprendizaje de lectoescritura, sin aparecer siquiera su mención expresa.

Este hecho motivó la queja de organizaciones de familiares y personas afectadas ante el Procurador del Común de Castilla y León (el Defensor del pueblo regional) que emitió la Resolución de 02/05/2018 - Consejería de Educación. En ella el "Procurador del Común abordó de oficio la problemática que presentan los alumnos con dislexia, enfermedad catalogada por la OMS y que, a grandes rasgos, se define como un trastorno específico del aprendizaje... Entre otras recomendaciones, hace la siguiente:

"Que se valore la conveniencia de atribuir a la dislexia el rango de tipología específica, separada de otras dificultades específicas de aprendizaje, a los efectos de su inclusión en la aplicación ATDI, en la medida que ello contribuya a dar una mejor respuesta al alumnado con dislexia (Procurador del Común de Castilla - León, 2018)".

4.3.2. EN ITALIA

Italia ha sido uno de los primeros países del mundo en promover la inclusión de los alumnos con discapacidad en las disposiciones educativas generales (Fundación Agnelli, 2011). Según la Constitución, la República Italiana garantiza la escuela para todos (Art. 34) y exige que se cumpla el deber de solidaridad (Art. 2). Además, es *"deber de la República remover cualquier obstáculo que limite la libertad y la igualdad de los ciudadanos para asegurar el pleno desarrollo de la persona humana* (Art. 3).

El sistema educativo en Italia es inclusivo, ya que todos los niños, con cualquier tipo de discapacidad, asisten a la escuela en clases regulares. El proceso legislativo que condujo a la escuela italiana hacia la inclusión de las personas con discapacidad comenzó en los años 70 del siglo pasado. Este proceso de integración se inició con la Ley 118 de 1971, que establecía que incluso los alumnos con discapacidad debían cumplir con la educación obligatoria en las escuelas comunes, con la excepción de "los individuos con discapacidades intelectuales graves o con discapacidades físicas tan severas que impidan y/o dificulten el aprendizaje en las aulas normales" (Art. 28). En 1977, la Ley 517 creó un panorama más claro y detallado con respecto a la integración de los alumnos con discapacidad en el sistema de escolarización obligatoria; estableció que todos los alumnos con discapacidad debían ser escolarizados en la escuela común. Esta Ley suprimía las clases especiales y preveía la figura del profesor de apoyo (Ianes, Zambotti & Demo, 2013).

Una Ley muy importante en este ámbito es, sin duda, la Ley 104/1992 relativa a la asistencia, la integración social y los derechos de las personas con discapacidad, que trató de atender de forma más sistemática y exhaustiva las complejas necesidades de estas personas en las diferentes etapas de su vida (Maggiolini & Molteni, 2013). Esta Ley no sólo se ocupa de la situación escolar,

sino que garantiza el pleno respeto de la dignidad humana y los derechos de libertad y autonomía de las personas con discapacidad y promueve su plena integración en la familia, la escuela, el trabajo y la sociedad. En cuanto a la experiencia escolar, esta Ley (Art.12, Art.13) establece que el derecho a la educación no puede verse obstaculizado ni por las dificultades de aprendizaje ni por ningún otro tipo de problema como la pobreza, el bajo nivel social/cultural, la falta de atención de los padres o la etnia. Esta Ley también establece el derecho de las personas con discapacidad a asistir a todas las clases ordinarias de las instituciones académicas, incluidas las universidades y la educación superior (Maggiolini & Molteni, 2013; Ianes et al., 2013). La Ley también prevé, para favorecer una mayor integración escolar, una atención particular hacia los alumnos con discapacidad que se expresa en un curso de formación individualizado, en el que participan más sujetos institucionales, también a través de la realización de importantes documentos como el: (a) Certificación Médico Sanitaria; (b) Diagnóstico Funcional (DF en el acrónimo italiano) y Perfil Dinámico Funcional (PDF en el acrónimo italiano), hoy sustituidos por un único documento denominado Perfil de Funcionamiento (PF en el acrónimo italiano, Decreto Legislativo 66/2017) publicado según los criterios del modelo biopsicosocial de la Clasificación Internacional del Funcionamiento (CIF, OMS, 2001); (c) Plan Educativo Personalizado (PEI en el acrónimo italiano), que describe las intervenciones previstas para los alumnos/estudiantes con discapacidad en un período determinado.

En este camino de inclusión de los alumnos con discapacidades, el 8 de octubre de 2010 se aprobó la Ley 170 sobre los alumnos con discapacidades. Esta Ley puede considerarse como una ampliación de la Ley 104/1992, y tiene como objetivo garantizar el derecho a la educación, promover el éxito académico y reducir las dificultades relacionales de los estudiantes con DEA (Feola, et al., 2015).

Esta Ley reconoce la dislexia, la disgrafía, la disortografía y la discalculia como DEA, que se producen en presencia de capacidades cognitivas adecuadas, en ausencia de patologías neurológicas y déficits sensoriales, pero que pueden constituir una limitación importante para algunas actividades de la vida diaria (Art. 1, Ley 170 del 2010). La Ley 170/2010 fue la primera intervención normativa

específica en Italia sobre DEA, de hecho, esta Ley asegura que los estudiantes con DEA tienen derecho a disponer de "*medidas específicas compensatorias y dispensadoras de flexibilidad didáctica durante el curso de la educación y la formación y en los estudios universitarios*" (Art. 5). Esta Ley "...- *que establece que los alumnos con trastornos de aprendizaje no necesitan profesores especiales, sino una nueva forma de enseñar, en función de su forma de aprender- promueve un cambio de perspectiva. El objetivo es cambiar el enfoque de una visión clínica a una pedagógica, potenciando a todos los sujetos implicados en el proceso educativo*" (Agencia Europea de Necesidades Especiales y Educación Inclusiva).

Específicamente, la Ley establece que, para los estudiantes con DEA, las instituciones educativas proporcionan Art. 5, Ley 170 del 2010):

- a) La utilización de una enseñanza individualizada y personalizada, con formas de trabajo escolar eficaces y flexibles que tengan en cuenta también las características peculiares de los individuos, como el bilingüismo, adoptando una metodología y una estrategia educativa adecuadas.
- b) La introducción de instrumentos compensatorios, incluidos los medios alternativos de aprendizaje y las tecnologías de la información, así como las medidas de dispensa. [Los instrumentos compensatorios son herramientas educativas y tecnológicas que sustituyen o facilitan el desempeño requerido en la capacidad deficitaria. Las medidas dispensadoras son intervenciones que permiten que el alumno o estudiante no realice determinados servicios que, debido al trastorno, son especialmente difíciles y que no mejoran el aprendizaje (Directrices Nacionales, 2011)].
- c) Para la enseñanza de las lenguas extranjeras, la utilización de instrumentos compensatorios que favorezcan la comunicación verbal y garanticen un aprendizaje gradual, previendo también, cuando proceda, la posibilidad de exención.

El posterior Decreto Ministerial 5669 de 2011 reguló la formación del profesorado en materia de DEA y en las medidas de apoyo educativo y didáctico útiles para apoyar el correcto proceso de enseñanza/aprendizaje, así como las

formas de verificación y evaluación que garantizan el derecho al estudio de los alumnos con diagnóstico de DEA. Cuando se aprobó el Decreto, se acompañó de unas directrices para el derecho a la educación de los alumnos con dificultades de aprendizaje, en las que se definían los deberes y las funciones de cada una de las partes implicadas en la asistencia a los alumnos con dificultades de aprendizaje (familia, escuela y servicios sanitarios). Basándose en estas directrices, los profesores deben identificar cualquier caso potencial de trastorno del aprendizaje. Una vez que se sospecha de un NEAE, se implementan actividades de recuperación didáctica específicas; si las dificultades persisten, se notifica a la familia del alumno. La familia puede entonces solicitar una evaluación psicodiagnóstica para recibir un diagnóstico y una certificación de DEA, que debe ser presentada a la escuela. Una vez recibida la certificación, el centro escolar puede poner en marcha un Plan Didáctico Personalizado y las medidas presenciales y compensatorias necesarias (Directrices del 12 de julio de 2011)

El Plan Didáctico Personalizado es un documento oficial elaborado por los profesores que reciben el diagnóstico de Dislexia de un alumno. Es fundamental para garantizar el aprendizaje y el éxito escolar de los alumnos con DEA, ya que indica las estrategias de enseñanza más adecuadas para asegurar el mejor rendimiento de cada alumno. El Plan Didáctico Personalizado, que debe ser elaborado en el plazo de dos meses desde el inicio de cada curso escolar por los profesores de la clase, es un contrato entre la escuela y la familia, que debe ser firmado por ambas partes, para entrar en vigor. El Plan Didáctico Personalizado se elabora al inicio de cada curso escolar, pero también puede elaborarse durante el mismo en caso de un nuevo diagnóstico. Es un documento flexible y dinámico: puede ser revisado y actualizado por los profesores durante el año escolar.

Tras la promulgación de la Ley 170/2010, las universidades italianas han activado varios servicios para los estudiantes con DEA. Dentro de cada Universidad hay un Servicio de Discapacidad y DEA (SDDA en acrónimo italiano), establecido inicialmente para los estudiantes con discapacidad por la Ley 17 de 28 de enero de 1999. El Servicio de Discapacidad y DEA garantiza la plena inclusión en la vida universitaria de los estudiantes con discapacidad y DEA, para lo cual se proporcionan instalaciones específicas, incluyendo: formas de tutoría

especializada, ayudas tecnológicas y didácticas, herramientas compensatorias y medidas dispensatorias (Montesano & Valenti, 2020).

En diciembre de 2012, una directiva ministerial del Ministerio de Educación Italiano amplió las categorías de alumnos que pueden recibir planes de estudio individualizados, lo que supuso el primer reconocimiento oficial de las NEE en Italia (MIUR, 2012). Esta macrocategoría abarca a los alumnos con dificultades específicas (TDAH, trastornos del habla, etc.), pero también a cualquier alumno con dificultades en la escuela, causadas por cuestiones sociales, culturales, de comportamiento o psicológicas. Las dificultades son identificadas y evaluadas por los profesores, y no es necesario un diagnóstico clínico (Ianes, Zambotti, & Demo, 2013). En la Directiva la macrocategoría de las NEE se describe de la siguiente manera: "El ámbito de la desventaja escolar es mucho más amplio que el que puede referirse explícitamente a la presencia de déficits. En todas las clases hay alumnos que requieren una atención especial por diversos motivos: desventaja social y cultural, DEA y/o trastornos específicos del desarrollo, dificultades derivadas del desconocimiento de la cultura y la lengua italiana por pertenecer a culturas diferentes. [...] Esta área de desventaja escolar, que incluye diferentes problemas, se denomina área de Necesidades Educativas Especiales". Esta macrocategoría incluye tres grandes subcategorías

- Alumnos con certificación clínica de discapacidad.
- Alumnos con trastornos específicos del desarrollo: DEA, TDAH, Trastorno Específico del Lenguaje, Trastorno del Desarrollo de la Coordinación u otros problemas graves que pueden comprometer la trayectoria escolar.
- Alumnos con desventaja socioeconómica, lingüística y cultural.

Posteriormente una Circular Ministerial, elaborada en marzo de 2013, pide a los profesores de aula que elaboren y pongan en marcha un Plan Didáctico Personalizado para los alumnos con NEE, adaptando la enseñanza y la evaluación a las características específicas de los alumnos con NEE (MIUR, 2013).

Estudiantes con Dificultades Específicas de Aprendizaje en Italia.

Según el último informe del Ministro de Educación (MI-DGSIS, 2020), durante el año escolar 2018/2019 (Figura 18), en las escuelas primarias y

secundarias italianas los alumnos con DEA certificados fueron 298.114, lo que representa el 4,9% de la población escolar (6.007.483).

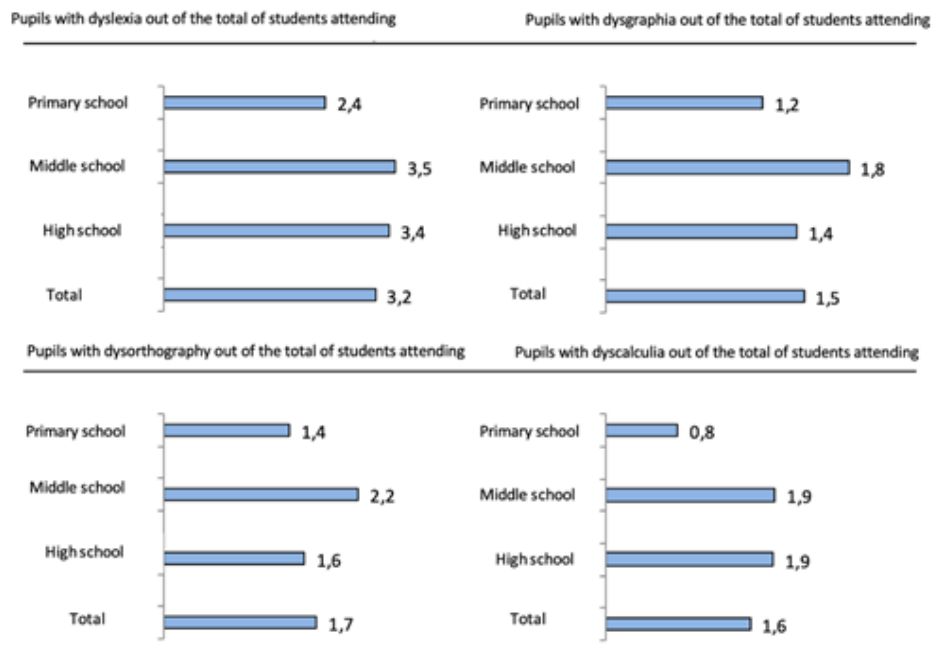
Figura 18. Alumnos con DEA y total de alumnos por nivel escolar.

School order	Pupils with SLD	Total pupils	% of pupils with SLD
Primary school (III-IV-V year)	52.105	1.661.770	3,1%
Middle school	102.400	1.725.037	5,9%
High school	143.609	2.690.676	5,3%
Total	298.114	6.077.483	4,9%

Fuente: MI - DGSIS - Oficina de Gestión de Activos de Información y Estadísticas (2020).

Analizando en detalle sobre los tipos de trastorno, en el curso 2018/2019, 187.693 alumnos presentaron dislexia, 87.859 disgrafía, 101.744 disortografía y 96.081 discalculia. Los alumnos con dislexia representan el 3,2% del total de alumnos que asisten a los centros de primaria y secundaria, los alumnos con disgrafía el 1,5%, los alumnos con disortografía el 1,7% y los alumnos con discalculia el 1,6%. En detalle, se observa que los alumnos con dislexia son el 2,4% del total de alumnos de primaria, el 3,5% de los de secundaria y el 3,4% de los de bachillerato. Los alumnos con disgrafía son el 1,2% del número de alumnos de primaria, el 1,8% de los de secundaria y el 1,4% de los de bachillerato. Los alumnos con disortografía son el 1,4% de los alumnos de primaria, el 2,2% de los de secundaria y el 1,6% de los de bachillerato. Por último, en primaria, los alumnos con discalculia son el 0,8% y el 1,9% en secundaria y bachillerato (Figura 19).

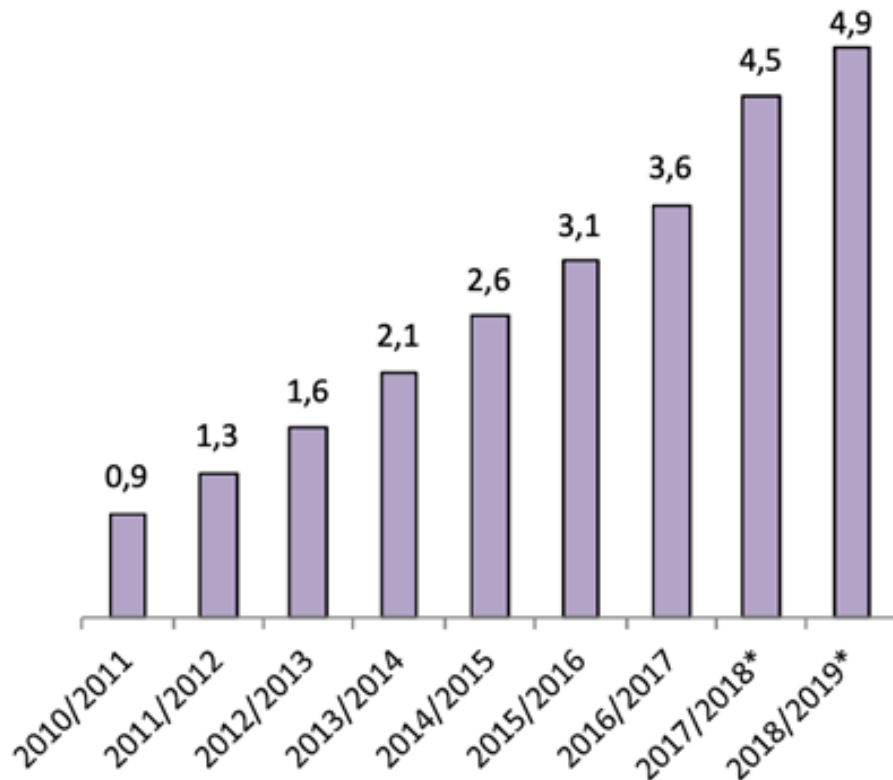
Figura 19. Tipos de dificultades específicas de aprendizaje por nivel de escolaridad



Fuente: MI - DGSIS - Oficina de Gestión de Activos de Información y Estadísticas (2020).

A lo largo de los años ha aumentado el número de diagnósticos de trastornos específicos del aprendizaje en Italia. Teniendo en cuenta los últimos 9 años (Figura 20), los datos ministeriales muestran cómo el número de alumnos con TLP que asisten a la escuela primaria, media y secundaria ha pasado del 0,9% del curso 2010/2011 al 4,9% del curso 2018/2019.

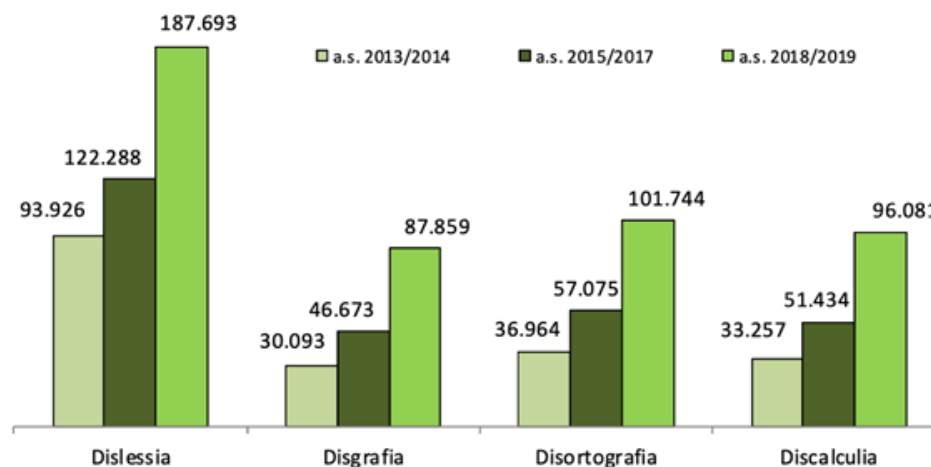
Figura 20. Porcentaje de alumnado diagnosticado DEA del curso 2010-2011 al curso 2018-2019



Fuente: MI - DGSIS - Oficina de Gestión de Activos de Información y Estadísticas (2020).

En detalle, en los últimos cinco años, las certificaciones de dislexia pasaron de unos 94.000 a casi 188.000 mil, marcando una tasa de crecimiento del 99,8%, las certificaciones de disgrafía de 30 a 88.000 mil, con un crecimiento del 192%. El número de alumnos con disortografía también aumentó considerablemente, pasando de unos 37 a 102 mil (+ 175,3%) y los alumnos con discalculia de 33 a 96 mil (+ 189%) (Figura 21).

Figura 21. Alumnos con diagnóstico de DEA del curso 2013-2014 al curso 2018-2019.



Fuente: MI - DGSIS - Oficina de Gestión de Activos de Información y Estadísticas (2020).

4.3.3. EN RUMANÍA

Según la Ley 1/2011 de 5 de enero de 2011 - Ley de Educación Nacional.

En el Art. 2 (4), el Estado garantiza la igualdad de derechos en el acceso a todos los niveles y modalidades de la enseñanza preuniversitaria y superior, así como a la formación permanente, sin ningún tipo de discriminación

En el Art. 12 (6), el Estado garantiza el derecho a la educación de todas las personas con necesidades educativas especiales. La educación especial y la educación especialmente integrada forman parte del sistema nacional de educación preuniversitaria.

En el Art. 48 (1), la educación especial y especialmente integrada, organizada para las personas con necesidades educativas especiales u otros tipos de necesidades educativas, establecida por orden del Ministro de Educación, Investigación, Juventud y Deporte, se lleva a cabo para todos los niveles educativos, diferenciados según el tipo y el grado de deficiencia.

Debido a la idea errónea sobre una igualdad entre las NEE y la discapacidad, y la incompreensión de la especificidad de los trastornos de aprendizaje que excluyen cualquier deficiencia cognitiva, fue necesario entrar en la ley de Educación, en un párrafo (cf. ley 6/2016) especifica la igualdad de derecho a la educación para las personas con dislexia, así como, el hecho de que no pueden ser

orientados hacia las escuelas especiales, sino que siguen la educación de masas mediante la aplicación del método pedagógico adecuado.

La ley 6/2016 emitida por el Parlamento rumano, que reconoce la igualdad de derechos de los alumnos con dislexia a una educación adecuada, se ha iniciado bajo la presión de las asociaciones de dislexia en Rumanía, y ha sido apoyada a nivel parlamentario. La ley 6 ha sido seguida por la metodología y las directrices como la Orden del Ministerio de Educación- OMEN 3124/2017 - Metodología de apoyo a los alumnos con trastornos específicos del aprendizaje.

La metodología de apoyo aclara y hace la distinción necesaria entre las dificultades generales de aprendizaje que pueden ocurrir por diferentes razones y los Trastornos Específicos del Aprendizaje, definidos en el Art. 5:

1. Los Trastornos del Aprendizaje (DEA) designan un grupo heterogéneo de trastornos que afectan al proceso típico de adquisición de las habilidades escolares (lectura, escritura y expresión matemática): Dislexia, disgrafía (incluida la falta de ortografía), discalculia. No es consecuencia de la falta de oportunidades de aprendizaje o de la falta de motivación para aprender, no es el resultado de una discapacidad intelectual, de un intelecto liminar, de una deficiencia sensorial (por ejemplo, auditiva, visual, motora), de trastornos, afectivos y emocionales de carácter psiquiátrico, de otros trastornos como el (neuro) desarrollo (por ejemplo, TEA-Trastornos del espectro autista, TDAH-trastorno por déficit de atención e hiperactividad) y no está causada por ninguna forma de traumatismo o enfermedad cerebral. La dislexia, la disgrafía y la discalculia del desarrollo pueden aparecer aisladas o estar asociadas. Son un trastorno de origen biológico, no una consecuencia de la falta de oportunidades...
2. La dislexia es un trastorno específico de la capacidad lectora (en términos de corrección, fluidez, comprensión), que no se desarrolla al nivel esperado por informar al nivel de desarrollo intelectual, el nivel de escolarización y la edad de la persona.
3. La disgrafía y la disortografía comprenden todas las formas de perturbación del proceso típico de adquisición de la expresión escrita (errores en las letras, errores sintácticos y de puntuación, organización gráfica de los párrafos).

4. La discalculia es un trastorno específico del aprendizaje que se manifiesta por perturbaciones del proceso típico de adquisición de las habilidades matemáticas (sentido numérico, memorización del tablero de montaje y multiplicación, cálculo correcto o fluido, razonamiento matemático)".

Según la OMEN 3124/2017 los alumnos con dislexia y otros Trastornos Específicos del Aprendizaje se benefician de herramientas de compensación y medidas de dispensa adecuadas al tipo y grado de severidad del TEA, siendo su principal requerimiento el relacionado con la adaptación de los métodos de aprendizaje y evaluación escolar y no de adaptación general, como en el caso de requerimientos de otra naturaleza. Con el fin de garantizar la igualdad de oportunidades en los exámenes nacionales para los estudiantes con SLD, el Ministerio de Educación publicó métodos especiales de adaptación según cada tipo de NEE (incluido el DEA) como, el procedimiento 26651/ 14.02.2019/20/21 para igualar las oportunidades para los estudiantes con deficiencias visuales, deficiencias auditivas, trastorno del espectro autista, trastornos específicos del aprendizaje, que sostienen los exámenes nacionales: evaluación nacional y madurez - sesión 2019 - emitido por el Ministerio de Educación Nacional.

4.3.4. EN PORTUGAL

La Constitución de la República Portuguesa de 25 de abril de 1976 reconoce el derecho a la educación y a la igualdad de oportunidades como derechos fundamentales de todos los ciudadanos. El Art. 71 de la Constitución portuguesa también establece que "los ciudadanos con discapacidades físicas o mentales gozan plenamente de los derechos y están sujetos a los deberes contemplados en la Constitución [...]. El Estado se compromete a aplicar una política nacional de prevención y tratamiento, rehabilitación e integración de los ciudadanos con discapacidades y apoyo a sus familias [...]".

El 14 de octubre de 1986 se promulgó la Ley 46/1986, titulada Ley Fundamental del Sistema Educativo, Ley de Bases del Sistema Educativo (LBSE), que definió la Educación Especial como un componente del sistema educativo portugués (Art. 21) (Agencia Europea para las Necesidades Especiales y la Educación Inclusiva, 2021).

La inclusión de los alumnos con NEE en la escolarización ordinaria como estrategia educativa se consagró en la Ley 9/1989, de 2 de mayo, de Prevención y Rehabilitación e Integración de las Personas con Discapacidad.

En 1991, el Decreto Ley 319/1991 exigió a los centros escolares ordinarios que se responsabilizaran más de los problemas de los alumnos con discapacidades o dificultades de aprendizaje. También abrió las escuelas a los alumnos con NEE ("escuelas para todos") y estableció un conjunto de medidas, según el principio de que la educación de los alumnos con NEE debe llevarse a cabo en el entorno menos restrictivo posible. Este Decreto Ley, además de regular la asistencia de los alumnos con discapacidad a la enseñanza ordinaria, proponía algunos cambios significativos, como:

- sustituir el término "deficiência" por Necesidades Educativas Especiales (en portugués Necessidades Educativas Especiais - NEE);
- promover la participación de la familia en el proceso educativo;
- proporcionar una planificación educativa individualizada para los alumnos con NEE;
- elaborar un Plan Educativo Individualizado, que contenga toda la información sobre las características y potencialidades del alumno, y una programación didáctica, donde se definan los objetivos a alcanzar y las metodologías a adoptar.

El 7 de enero de 2008, el Estado portugués promulgó el Decreto 3/2008, en el que se confirmaba explícitamente que la educación especial "se dirige a todos los niños y niñas con limitaciones significativas en cuanto a la actividad y la participación en una o más áreas de la vida, derivadas de alteraciones estructurales o funcionales que conllevan dificultades en cuanto a la comunicación, el aprendizaje, la movilidad, las relaciones interpersonales y la participación social" Este Decreto-Ley definía los apoyos especializados que se prestan en la educación preescolar, obligatoria y secundaria estatal, privada y cooperativa, con el fin de crear las condiciones para ajustar el proceso educativo a las necesidades educativas especiales de los alumnos con limitaciones significativas en la actividad y la participación en una o más áreas de la vida.

En 2018 entró en vigor la nueva legislación sobre educación inclusiva, que establece "los principios y normas que garantizan la inclusión, como proceso que pretende dar respuesta a la diversidad de necesidades y potencialidades de cada alumno" (Art.1). La Ley abandona el sistema de "categorización" de los alumnos, incluida la categoría de Necesidades Educativas Especiales. El nuevo Decreto-Ley se aleja de la noción de que es necesario categorizar para intervenir, apoyando más bien la idea de que todos los alumnos pueden alcanzar un perfil de competencias y habilidades al final de su trayectoria educativa obligatoria, aunque sigan trayectorias de aprendizaje diferentes (Alves et al., 2020).

Las opciones metodológicas que subyacen a este Decreto-Ley se basan en el diseño universal del aprendizaje y en un enfoque multinivel para el acceso al currículo. El enfoque multinivel engloba la aplicación de tres tipos de medidas, identificadas en la legislación como (Alves et al., 2020):

- Medidas universales: corresponden a las respuestas educativas que la escuela proporciona a todos los alumnos, con el objetivo de promover la participación y mejorar el aprendizaje, como la diferenciación pedagógica, las adaptaciones curriculares, el enriquecimiento curricular. Estas medidas se proporcionan a todos los alumnos, incluidos los que necesitan medidas selectivas o adicionales.
- Medidas selectivas: para subsanar las deficiencias de las medidas universales, como itinerarios curriculares diferenciados, adaptaciones curriculares no mayores, apoyo psicopedagógico.
- Medidas adicionales: se contemplan ante la presencia de dificultades graves y persistentes, y cuando las medidas selectivas y universales no son suficientes, como adaptaciones curriculares mayores, plan individual de transición, y desarrollo de habilidades de autonomía personal y social.

5. IDENTIFICACIÓN Y ATENCIÓN A LAS DIFICULTADES EN LECTURA

Pese a la formación educativa que reciben los alumnos en el aula, algunos estudiantes continúan presentando dificultades lectoras. A unos les cuesta dominar los procesos de decodificación, a otros la comprensión de la lengua oral, a otros

los procesos cognitivos complejos de la comprensión de textos y otros encuentran dificultades en varios de estos aspectos.

Pero ¿Cómo identifica el docente que este alumnado tiene dificultades? ¿Qué proceso se sigue desde que el docente lo identifica, hasta que se valora el caso y se implementa una intervención?

En este apartado, primero se van a describir los dos modelos vigentes para la identificación y atención de las DEA y a continuación se analizará cómo es esta identificación en los países participantes en este estudio: España, Italia y Rumanía.

5.1 DEL MODELO BASADO EN LA DISCREPANCIA AL MODELO BASADO EN LA INTERVENCIÓN

Actualmente existen dos modelos para identificar /diagnosticar la dislexia, el modelo basado en la discrepancia entre capacidad intelectual y conducta lectora, según el cual hay que esperar que haya un desfase entre ambas para hacer el diagnóstico; y el modelo basado en la respuesta a la intervención, en el que se interviene precozmente y se diagnostica cuando el lector parece resistirse al aprendizaje.

Desde el modelo de la discrepancia, uno de los criterios para identificar las DEA en lectura es que haya una severa discrepancia entre lo que la persona es capaz de aprender dada su capacidad cognitiva y lo que realmente hace: una pobre ejecución lectora (Kirk, 1962; y asumido en los manuales diagnósticos DSM IV, 1994). El problema que surgió tras este criterio de detección es que no se llegó a operacionalizar bien a qué se llamaba severa discrepancia, lo que dio lugar a muchas versiones de diagnóstico en la investigación y en la práctica escolar (Lyon et al. 2001). Se considera que se cumple esta condición en cualquiera de estos dos casos:

- Desde el punto de vista clínico, cuando el desfase entre inteligencia y conducta lectora es mayor de 1,5 o de 2 desviaciones típicas, según se sea el criterio más o menos restrictivo. Pero, no es fácil encontrar tests de lectura válidos que hagan posible utilizar la fórmula más recomendable para hallar la discrepancia (Goikoetxea, 2012). En otras ocasiones se considera que un alumno presenta un retraso lector cuando según

baremos del test utilizado, el lector se ubica en un percentil inferior a 25 (Siegel, 1999).

- Desde el punto de vista educativo, se considera que existe una discrepancia significativa cuando el nivel lector del alumno se encuentra dos años por debajo de lo que le corresponde por edad cronológica y, ello sucede, sin haber déficit intelectual ni sensorio-motriz que lo justifique. Desde esta perspectiva, no se diagnostica la dislexia antes de 3º de educación primaria por dos motivos: porque es en 3er curso cuando el uso de la vía indirecta debe quedar automatizado; y porque los fallos que realizan las personas con dislexia y sin dislexia durante los primeros cursos de aprendizaje (1º y 2º) son muy similares. Sabiendo que el ritmo de aprendizaje de algunos alumnos es más lento, no se quiere etiquetar anticipadamente para no generar ansiedad a las familias y a los propios afectados. Actualmente se rechaza este criterio porque para identificar a estas personas se espera al fracaso (en 3er curso de primaria) y se desaprovecha un tiempo previo, muy valioso, de intervención (Shaywitz, 2008) en el que los tratamientos habrían sido más efectivos (Cuetos, et al., 2015).

Lo deseable sería identificar tempranamente al grupo de alumnos con riesgo de tener dificultades lectoras e iniciar precozmente una intervención. Esto es lo que plantea el modelo de respuesta a la intervención (RTI), propuesto inicialmente por Vaughn y Fuchs (2003) en Estados Unidos y que ya se ha incorporado al DSM V (2014).

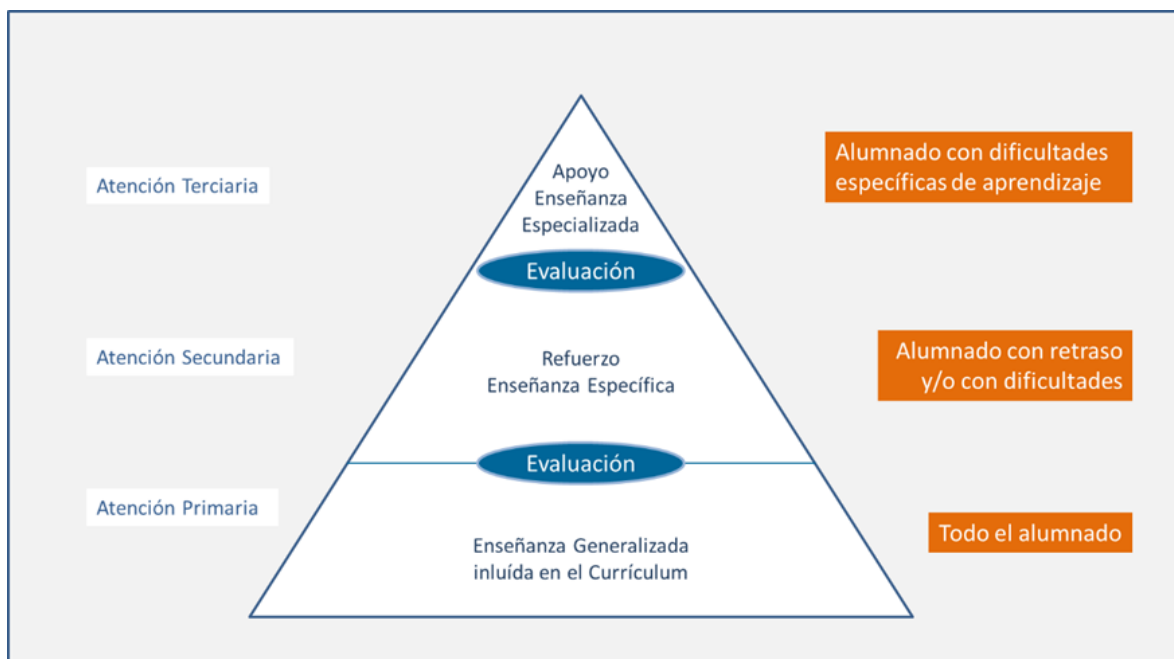
Este nuevo modelo lleva implícito tres actuaciones: evaluación temprana, intervención y monitorización de los avances y, aunque se puede implementar de muchas formas, una de las formas de organización más aceptada contempla tres niveles de intervención (Figura 22).

- En Educación Infantil se empieza a trabajar con todos los alumnos en el aula y a modo de prevención, las principales habilidades que se han probado científicamente que son eficaces y están en la base del éxito lector (nivel 1 de intervención). Estas habilidades son cinco: conciencia fonológica, principio alfabético (RCG/F), fluidez en la evocación de

información, vocabulario y comprensión. Las tres últimas, fluidez, vocabulario y comprensión se trabajan en Educación Infantil en su modalidad oral, pero a medida que avanzan en su aprendizaje y, especialmente en Educación Primaria, también se trabajan en su modalidad escrita (Informe de la National Reading Panel, 2000).

- Después de esta enseñanza, se hace una evaluación del alumnado, justamente en esas cinco habilidades trabajadas. Quienes muestren dificultades en las mismas pasan a ser considerados alumnos con riesgo de tener dificultades en su aprendizaje. Nuevamente, se interviene con ellos, pero ahora en pequeño grupo y de un modo más específico, con el objetivo de mejorar esas habilidades (nivel 2 de intervención). En estos momentos es muy importante controlar cómo responde cada alumno a esa intervención, porque si el alumno no avanza en estas habilidades, podríamos asegurar que sus dificultades no derivan de una falta de instrucción, sino que subyace un trastorno específico.
- Si pese a la instrucción parece que la persona no mejora y se resiste al aprendizaje, es el momento en el que se piensa que probablemente exista un trastorno específico y es derivado a los servicios de orientación psicopedagógica (EOEP). Una vez valorado y, si así se confirma, se emprende con ellos una intervención más individualizada e intensiva (nivel 3 de intervención).

Figura 22. Modelo de respuesta a la intervención: 3 fases.



Fuente: Elaboración propia a partir de Vaughn y Fuschs (2003)

5.2 MODELOS Y PROFESIONALES RESPONSABLES DE SU IDENTIFICACIÓN Y ATENCIÓN EN LOS PAÍSES PARTICIPANTES

A diferencia de otros alumnos con necesidades específicas de apoyo educativo que ya llegan a la escuela con un diagnóstico; la detección de los estudiantes con DEA en lectura suele realizarla el docente mientras escucha como leen y/o ve lo que escriben los alumnos en el aula. A partir de ahí, se inicia un proceso de permisos, evaluaciones y entrevistas en las que intervienen diferentes agentes educativos.

A continuación, se contrasta cuál es el modelo de identificación de las DEA (el de la discrepancia o el basado en la intervención) y el protocolo que se sigue en los diferentes países participantes: España, Italia y Rumanía.

5.1.1 EN ESPAÑA

En España, las competencias educativas están traspasadas a las Comunidades Autónomas. Hay una Ley General de Educación para todo el territorio; pero luego, las administraciones educativas de cada Comunidad adecúan y concretan sus procedimientos a su realidad particular. En este caso que nos

ocupa, cada una incluye unas directrices para la detección temprana de las DEA; unos protocolos para su evaluación y unos planes de atención educativa a lo largo de la escolarización.

Debido a esta pluralidad de administraciones, en España conviven los dos modelos de identificación de las DEA en lectura, el basado en la respuesta a la intervención (RTI) y el modelo de la discrepancia. No obstante, todas las comunidades están dando pasos firmes de aproximación al Modelo RTI.

Las directrices de actuación para identificar y atender al alumnado con DEA en lectura son parecidas a las de otras DEAS o NEAE que existen en los centros. Estas pautas pueden recogerse en diferentes documentos: en los Planes de Atención a la Diversidad de la propia Comunidad o a nivel de Centro educativo, en su Proyecto Educativo, Programación General Anual, en Planes de Orientación y Acción Tutorial, e incluso, algunas comunidades (como la de Cantabria y Castilla la Mancha) se señalan estas directrices en las propias Programaciones Didácticas, lo cual favorece la inclusión.

La mayoría de las administraciones educativas reservan Educación Infantil para la detección de dificultades en lengua oral; y es en Educación Primaria cuando se implementan los programas

Los profesionales implicados en este proceso de detección son: el tutor y el resto del equipo educativo que imparte docencia al estudiante (música, educación física, lengua inglesa...), el psicopedagogo, los maestros de apoyo de pedagogía terapéutica, y de audición y lenguaje, y el trabajador social (Eurydice, 2012)

- El tutor es la pieza más relevante e interviene en muchos momentos del proceso. En la prevención, cuando planifica el proceso de enseñanza aprendizaje de la lectura. En la detección, pues es él quién detecta qué alumno tiene dificultades. Además, ofrece refuerzo cuando el alumnado presenta un retraso en el aprendizaje y le cuesta más avanzar en el aula. Interviene en la evaluación, pues proporciona información al psicopedagogo sobre el alumno y contrasta con él los cuadernos y resultados de su avance curricular. También será el encargado de implementar las directrices ofrecidas por el orientador dentro del aula y es el responsable de coordinar a todo el equipo docente que imparte

docencia al alumno y el primer interlocutor en la comunicación con la familia.

- El psicopedagogo u orientador juega un papel muy relevante en la detección y muy especialmente en la evaluación; donde detectará las necesidades específicas de apoyo educativo del alumnado e indicará orientaciones. En ocasiones también interviene promoviendo en los centros programas de prevención y proporcionando materiales a los docentes.
- Maestros de apoyo (pedagogía terapéutica, y de audición y lenguaje). El maestro de audición y lenguaje interviene, especialmente, en los planes de prevención de dificultades con la lengua oral en Educación Infantil. En Educación Primaria puede intervenir, junto al maestro de pedagogía terapéutica, en el asesoramiento a tutores sobre cómo ofrecer apoyos dentro del aula y completar la labor docente de los maestros generalistas, dentro o fuera del aula. También realizan ambos el seguimiento de los casos.
- Trabajador social, perteneciente al equipo psicopedagógico, valora los apoyos y desajustes que se dan dentro del contexto familiar e interviene para procurar el bienestar y el desarrollo educativo del alumno.

La forma de articularse las diferentes partes el proceso de identificación del alumnado con DEA en lectura y la forma de participación de los diferentes profesionales es el siguiente:

Dentro del aula, mientras el alumnado hace prácticas de lectura y escritura, los docentes observan que hay alumnos que presentan un retraso en su aprendizaje. En estos casos, lo primero que hacen /deben hacer los tutores por ley es ofrecer refuerzo a este alumnado. Es decir, realizar actividades extra con estos estudiantes para ayudarles a superar sus dificultades.

Si no progresa, se realiza el informe de derivación. El informe de derivación es un documento por el cual se solicita al Equipo Psicopedagógico que evalúe a un alumno. Este informe se cumplimenta, primero, describiendo qué dificultades (en este caso lectoras) se observan en el alumno; después se especifican qué

actividades ha emprendido el docente para reforzar ese aprendizaje y, por último, se demanda una valoración del alumno al Equipo Psicopedagógico.

Si el psicopedagogo del equipo considera que es necesaria una evaluación del alumno, primero solicita anuencia a los padres y una vez que dan su permiso, mantiene una entrevista con la familia para recabar datos sobre el alumno y conocer los apoyos que pueden aportar de cara a una intervención. También contacta con el maestro-tutor para obtener más información sobre el alumno: ver sus cuadernos y escuchar sus impresiones. El psicopedagogo también observa al alumno en diferentes contextos: en la clase, en el patio, ... y su actitud ante las diferentes actividades, así como la relación con compañeros. Y valora las capacidades lectoescritoras del alumno y, muchas veces también, sus capacidades cognitivas y lingüísticas.

Algunas de las pruebas que suelen usarse para valorar las habilidades lectoescritoras generales son el Test de Análisis de la Lectoescritura (TALE) de Toro y Cervera (2000) y las Baterías de Evaluación de procesos de lectura y de escritura de Cuestos et al. (2006, 2007, 2012, 2016, 2018), para valorar dificultades específicas de comprensión lectora suelen utilizarse pruebas concretas [la Evaluación de la Comprensión Lectora (ECL-1) para niños de 7 a 9 años y la Evaluación de la Comprensión Lectora (ECL-2) para alumnado de 9 a 16 años, ambos de De la Cruz (2011)], para valorar los conocimientos del alumno sobre la lengua oral, destacar, la Evaluación Clínica de los Fundamentos del Lenguaje (CELF-5) de Wiig, Semel y Secord (2018) para diagnosticar trastornos de lenguaje y de la comunicación en personas de 5 a 15,11 años; La Batería de Lenguaje Objetiva y Criterial Revisado (BLOC-R) de Puyuelo, Rondal y Wiig (2007), que valora semántica, morfología, sintaxis y pragmática de 5 a 14 años; o el Registro Fonológico Inducido de Monfort y Juárez (2001) que evalúa la fonología de 3 a 7 años, y para valorar la capacidad cognitiva suele utilizarse la Escala de Inteligencia WECHSLER, en concreto el WISC-5 (2015) para Educación Primaria.

Con toda la información aportada por la familia y los profesores, y con los datos obtenidos en las diferentes pruebas de evaluación, se realiza el informe psicopedagógico. En él se especifica, por un lado, cuáles son los puntos fuertes de este alumno, cuáles son sus necesidades específicas o de apoyo educativo, qué

apoyos necesita y su intensidad. Además, se ofrecen una serie de orientaciones dirigidas tanto a la familia como al tutor y al profesor especialista (pedagogía terapéutica y audición y lenguaje). Posteriormente, el psicopedagogo explica estos resultados a los profesores y a las familias.

Cuando se reúnen con el equipo docente, además de informar de los datos más destacados, se acuerda cómo continuar la coordinación y el seguimiento. Dependiendo de la dinámica de los centros, el apoyo puede recibirse dentro del aula, fuera y en ambas modalidades. Sin embargo, cada vez se promueve más que una parte de la intervención sea dentro del aula y la otra, un apoyo más específico en las áreas instrumentales, fuera del horario escolar.

Cuando se reúnen con la familia, además de transmitir las capacidades y necesidades educativas del niño; también se aborda la información que necesitan las familias sobre los DEA: qué significa tener dislexia; cómo se pueden mejorar las habilidades lectoras, pero no "curarlas"; lo importante que es potenciar sus capacidades; cómo tiene previsto el colegio responder a las necesidades educativas y cómo puede ayudar la familia desde casa.

Sin embargo, a pesar de todas estas medidas, siguen surgiendo algunas dificultades a lo largo de este proceso. A veces, porque no todos los alumnos con DEA se detectan a lo largo de su estancia en la escuela o porque se identifica muy tarde. A veces, porque la intervención se realiza muy tarde y no siempre se atiende a todas las necesidades de lectura, aprendizaje, emocionales y/o sociales que tienen

Por todo ello, la mayoría de las administraciones educativas están avanzando hacia un modelo de prevención basado en la respuesta a la intervención (RTI).

En este sentido, muchas comunidades han publicado planes o guías para desarrollar programas de prevención y detección temprana, como: Extremadura, País Vasco, Andalucía, Madrid...

Además, algunas comunidades ya han comenzado a aplicar pruebas de detección precoz de estas dificultades. Así, en la Comunidad de Asturias, los servicios de salud realizan un cribado a los 4 años aplicando el Test de detección precoz de dificultades en el aprendizaje de la lectoescritura de Cuetos et al. (2015),

que evalúa: discriminación de fonemas, segmentación de sílabas, identificación de fonemas, repetición de pseudopalabras, repetición de dígitos y fluidez (nombres de animales); y en la comunidad de Castilla - León se está probando de forma experimental en Educación Primaria (6 años) la Batería de Evaluación Analítica del Lenguaje Escrito (PEALE) de Domínguez et al., (2013), que evalúa eficiencia lectora, palabras clave, capacidad sintáctica, capacidad morfológica, vocabulario, decisión ortográfica, metafonología silábica, fonema, acento tónico. Prueba que, en breve, se aplicará de forma generalizada.

Otras comunidades que también empiezan a detectar la posibilidad de riesgo en el aprendizaje de la lectura de forma temprana ya han planificado la intervención específica que debe llevarse a cabo posteriormente. Es el caso de la Comunidad Canaria. Cuenta con la Prueba de Indicadores de Progreso en el Aprendizaje de la Lectura (IPAL) de Jiménez y Gutiérrez (2017) para detectar a los alumnos con riesgo de dificultad en la lectura de 5 a 8 años (3º de EI, 1º EP y 2º EP). El proceso que sigue tiene estas tres fases: (a) realizan un cribado, muy precoz, entre los 5-7 años (3º de EI y/o 2º de EP), para identificar a los alumnos que están en alto riesgo, (b) con el grupo que está en riesgo, se pone en marcha un programa de intervención individualizado, intensivo y a largo plazo, (c) se hace un seguimiento de su evolución cada trimestre para evaluar cómo van progresando. Si los alumnos no responden adecuadamente a la intervención, es cuando se les deriva al Equipo Psicopedagógico para valorar si realmente existe un DEA en lectura. Si es así, se toman medidas más especializadas. Los coordinadores de ciclo son los encargados de esta labor de detección, así como la comisión de coordinación psicopedagógica.

El modelo RTI se encuentra más avanzado en la provincia de Málaga en la Comunidad de Andalucía. Comienzan enseñando tempranamente y a todos los alumnos las bases que facilitan el posterior aprendizaje de la lectura y, a continuación, pasan pruebas de cribado para detectar a los alumnos que presentan dificultades en su aprendizaje y realizar una intervención más intensiva con ellos. En esta provincia, la Universidad de Málaga ha creado la plataforma LEEDUCA y ha elaborado diferentes materiales. Para trabajar el desarrollo de las 5 habilidades que predicen el éxito lector en el aula ordinaria, ha desarrollado un programa riguroso y muy bien secuenciado dirigido a alumnos de Educación Infantil (de 3 a

5 años) (programa PRELEO). Para facilitar el aprendizaje de la lengua escrita a los alumnos de 6 y 7 años (programa LETREANDO). Además, cuenta con pruebas de cribado universales para detectar, entre los 4 y los 7 años, qué alumnos están en riesgo de desarrollar dificultades lectoras y con baterías de evaluación individual de las capacidades y habilidades cognitivas y lingüísticas (para alumnos de 4 a 8 años) para hacer un seguimiento.

En resumen:

Es urgente y esencial que todas las comunidades apliquen el modelo de identificación basado en la respuesta a la intervención (RTI). Esto implica:

- La incorporación de actividades de prevención (o intervención primaria) en la programación del aula de educación infantil.
- Los cribados tempranos y generalizados para una identificación precoz de los alumnos con riesgo de presentar DEA en lectura. A partir de esto, se pueden seguir varias opciones:
 - En 2º curso de Educación Infantil se puede aplicar la prueba de detección precoz de dificultades de aprendizaje de la lectura y la escritura (Cuetos et al., 2015).
 - A partir de 3º de Educación Infantil, se puede aplicar la prueba IPAL (Giménez y Gutiérrez, 2017); las de la plataforma LEEDUCA o, como muy tarde, una prueba de cribado en 1º de Educación Primaria, las pruebas PEALE (Domínguez et al., 2013).
- No dejar de detectar y atender a ningún alumno con DEA en lectura.
- La formación de profesores y psicopedagogos en el Modelo de Identificación basado en la Intervención.

5.1.2. EN ITALIA

En Italia, la Ley 170/2010 ha reconocido la dislexia, la disgrafía, la disortografía y la discalculia como Trastornos Específicos del Aprendizaje (DEA). A esta ley le siguieron otros documentos fundamentales.

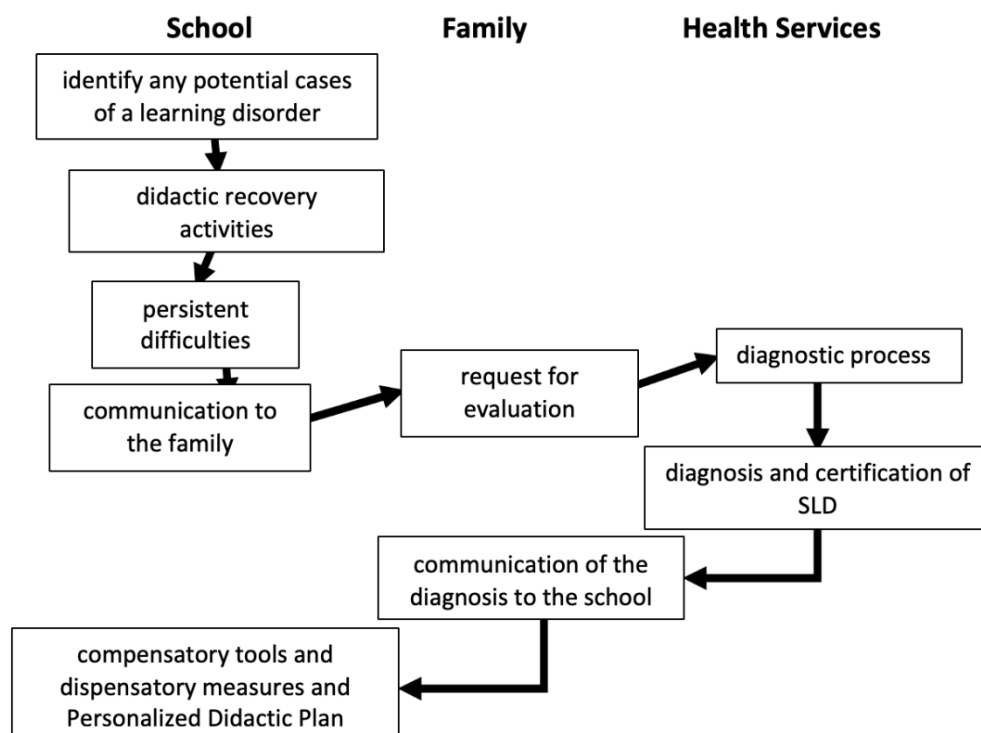
- El Decreto Ministerial y Directrices para el derecho al estudio de los alumnos y estudiantes con DEA del 12 de julio de 2011.
- El Acuerdo entre el Estado y las regiones sobre los procedimientos de diagnóstico y certificación del 25 de julio de 2012.

- El Decreto Interministerial del Ministerio de Educación, Universidades e Investigación y del Ministerio de Sanidad relativo a la detección precoz en las escuelas, del 17 de abril de 2013.

En estos documentos también se regula el proceso de diagnóstico. Los diagnósticos de estos trastornos deben ser realizados por un centro público o por especialistas o centros sanitarios acreditados, mientras que los centros escolares deben promover activamente la detección precoz de los posibles DEA mediante la notificación a las familias. En concreto, estos documentos definen los deberes y funciones de cada una de las partes implicadas en la asistencia a los alumnos con DEA (familia, escuela y servicios sanitarios). Por lo tanto, la legislación exige que los profesores detecten cualquier caso potencial de trastornos del aprendizaje. Una vez que se sospecha de un DEA, la escuela pone en marcha actividades de recuperación didáctica específicas y, en caso de dificultades persistentes, se notifica a la familia del alumno. A continuación, la familia debe solicitar una evaluación por parte de un especialista (ya sea en un centro nacional de servicios de salud o en un centro privado acreditado), para que proporcione un diagnóstico y la certificación correspondiente, que la familia debe presentar a la escuela. Una vez recibido el diagnóstico y la certificación, el colegio puede poner en marcha un Plan Didáctico Personalizado y las medidas presenciales y compensatorias necesarias (Figura 23) (Feola et al., 2013).

El 25 de julio de 2012, la Conferencia Permanente para las Relaciones entre el Estado, las Regiones y las Provincias Autónomas de Trento y Bolzano definió los criterios para la realización de actividades de diagnóstico y los requisitos para la identificación de los centros especializados acreditados para diagnosticar y certificar el DEA. En lo que respecta a la identificación de las instalaciones autorizadas para emitir diagnósticos, se establecieron los siguientes requisitos mínimos (a) experiencia documentada en el diagnóstico del DEA; b) disponibilidad de un equipo multidisciplinar formado por neuropsiquiatras infantiles, psicólogos y logopedas, que podrá ser complementado por otros profesionales sanitarios; c) cumplir con las Recomendaciones de Práctica Clínica para el DEA (2007-2009), sus actualizaciones pertinentes, y con la Conferencia de Consenso del Instituto Nacional de la Salud (ISS 2011).

Figura 23. Diagrama esquemático de las fases previstas por la Ley 170/2010 para el diagnóstico y certificación del DEA



Fuente: Directrices para el derecho al estudio de los alumnos y estudiantes con DEA, adjunto del Decreto Ministerial del 12 de julio de 2011.

En Italia, de hecho, el sistema de codificación CIE-10 se utiliza para el diagnóstico de DEA, además, el diagnóstico también debe tener en cuenta los documentos de la Conferencia de Consenso y la Ley 170/2010 (Cornoldi & Tressoldi, 2014).

La evaluación diagnóstica para el DEA incluye la evaluación de las capacidades cognitivas (por ejemplo, a través del WISC-IV, 2012) y la evaluación de los siguientes parámetros (Cappa & Giulivi, 2012):

- Para la dislexia: velocidad de lectura (en pruebas de lectura de palabras, no palabras, texto), precisión de la lectura (para palabras, no palabras, texto). Las herramientas estandarizadas que se utilizan principalmente para evaluar estas habilidades en la escuela primaria son la prueba MT de velocidad y precisión en la lectura (Cornoldi &

Carretti, 2016) y la Batería para la evaluación de los trastornos del desarrollo de la lectura y la ortografía (Sartori, et al., 1995; 2007).

- Para la disortografía: precisión en la ortografía (en pruebas de dictado de palabras, no palabras y texto o composición de frases o texto). La herramienta estandarizada que se utiliza principalmente para evaluar estas habilidades en la escuela primaria son la Batería para la evaluación de los Trastornos del Desarrollo de la Lectura y la Ortografía (Sartori, et al., 1995) y la Batería para la Evaluación de la Competencia en Escritura y Ortografía (Tressoldi et al., 2013).
- Para la disgrafía: fluidez (velocidad de escritura) y calidad del signo gráfico.
- Para la discalculia: velocidad y corrección de los componentes de la cognición numérica, procedimientos ejecutivos y habilidades de cálculo. Los instrumentos estandarizados que se utilizan principalmente para evaluar estas habilidades en la escuela primaria son la prueba AC-MT (Cornoldi, et al., 2020) y la prueba BDE-2 (Biancardi, et al., 2016).

La evaluación diagnóstica también debe excluir la presencia de patologías neurológicas, cognitivas o sensoriales, así como otros trastornos psicopatológicos. Las pruebas utilizadas para evaluar estas capacidades deben estar estandarizadas y validadas. En cuanto a la edad, el diagnóstico de dislexia puede realizarse al final del segundo grado de la escuela primaria.

Además, según la legislación, el diagnóstico y la certificación del DEA deben incluir (a) la cita del código diagnóstico correspondiente (actualmente, todos los incluidos en la categoría F81: Trastornos específicos del desarrollo de las capacidades escolares, de la CIE-10) y la subcategoría específica del DEA en cuestión (lectura y/o escritura y/o matemáticas); (b) información necesaria para elaborar un programa educativo personalizado basado en las dificultades específicas del alumno.

5.1.3.EN RUMANÍA

El procedimiento de diagnóstico varía según el tipo de SLD con referencia a la CIE-10 y al DSM-V.

La Orden 1985/1305/5805-2016 especifica los pasos a seguir para la obtención del certificado que indica las necesidades educativas especiales tras completar todas las fases del diagnóstico.

Lamentablemente, las disposiciones de la mencionada Orden, así como la Ley Nacional de Educación, conservan gran parte de la antigua estructura del sistema rumano de educación especial, en la que a menudo se superpone la etiqueta de discapacidad (como minusvalía) sobre cualquier forma de NEE.

Por esta razón y para una mejor orientación escolar de los alumnos con DLS de acuerdo con sus necesidades específicas, en las condiciones de ausencia de déficits sensoriales o cognitivos, la orden del Ministerio 3124/2017, aporta las particularidades necesarias, basadas en argumentos científicos, de acuerdo con las disposiciones de la legislación moderna de otros países.

La Orden 3124/2017 orientó sobre la evaluación de cada tipo y nivel de dificultad diferente. El diagnóstico para la dislexia se recomienda a partir del segundo curso escolar, la discalculia a partir del tercero. Según el Art. 10, hay tres niveles de evaluación:

- Evaluación psicológica: implica la evaluación del perfil de funcionamiento neurocognitivo (verbal, no verbal, total), del perfil conductual, emocional y motivacional-afectivo, así como de las habilidades operativas adaptativas. Para establecer el psicodiagnóstico diferencial, se deben realizar pruebas específicas para evaluar la atención, la memoria, las funciones sensitivo-motoras y visuales espaciales, el lenguaje, las habilidades de procesamiento fonológico y otras funciones cognitivas implicadas en el proceso de aprendizaje.
- Evaluación logopédica (psicopedagogo/ logopeda) - supone la evaluación del lenguaje oral (vertiente fonológica, léxico-semántica, morfosintáctica y pragmática), del lenguaje escrito (corrección lectora expresada por número y tipo de errores, fluidez y comprensión lectora) y de la escritura (grafomotora ,visual-espacial de la escritura, ortografía, puntuación, tipos y frecuencia de errores escritos), numeración y cálculo (lectura y escritura

de números, correspondencia entre número y cantidad, sentido numérico-comparaciones cuantitativas no simbólicas, corrección y fluidez en las operaciones de cálculo, tanto en la realización de algoritmos como en la actualización de resultados automatizados, uso y comprensión del lenguaje matemático, razonamiento matemático).

- Se realiza la evaluación médica, según corresponda, para el diagnóstico diferencial: evaluación psiquiátrica y neurológica, evaluación oftalmológica, evaluación otorrinolaringológica.

En el procedimiento se solicita la evaluación psicológica, logopédica y médica (para el diagnóstico diferencial), y el resultado del diagnóstico formal obligatorio, con certificado médico (A5) e informe sellado de los psicólogos clínicos. Estos son los documentos obligatorios para obtener el certificado de NEE y los derechos de apoyo escolar, según se desprende de la Orden 3124/2017.

Recientemente ha aparecido en Rumanía la Batería DDE2 - Dyslexia & Developmental Dysorthography Assessment Battery - 2 que traerá el primer instrumento de evaluación específico que se suma a las pruebas existentes WISC IV, NEPSY, ASO.

5.1.4 EN PORTUGAL

En Portugal, el diagnóstico de la dislexia sólo puede hacerse después de dos años de escolarización. Para diagnosticar la dislexia es necesaria una evaluación exhaustiva, que requiere la colaboración de múltiples profesionales, logopedas, psicólogos y médicos.

La evaluación incluye la anamnesis del alumno, la evaluación cognitiva y conductual y la evaluación de las habilidades lectoras. El objetivo de la evaluación es conocer los puntos fuertes y débiles del individuo, los recursos de que dispone, para poder formular las recomendaciones necesarias. Los resultados obtenidos en la evaluación servirán de base para construir un plan de intervención con metodologías y estrategias educativas adaptadas a cada alumno, que deberá ser compartido entre los profesionales de la salud, las familias y el profesor.

6. INTERVENCIÓN PRIMARIA. LA ATENCIÓN EDUCATIVA AL ALUMANDO CON DEA EN LECTURA DESDE EL CURRÍCULUM

La intervención primaria en DEA tiene como objetivo tomar medidas para promover, desde el inicio del proceso de enseñanza/aprendizaje, las mejores habilidades lectoras posibles y evitar que surjan dificultades. Además, si bien antes eran los maestros de apoyo quienes eran los principales responsables de la atención a la diversidad, ahora sabemos que es el tutor quién debe responsabilizarse del progreso de toda su aula.

Por este motivo, los propios currículos debieran incluir guías o tomas de decisiones sobre qué habilidades enseñar al alumnado para promover, en todos, el máximo desarrollo de sus posibilidades lectoras. El objetivo es que ningún niño se quede atrás por motivos lectores.

A continuación, se indican cuáles son las habilidades que debiera incluir los currículos para asegurar el éxito lector de su alumnado y, después, se analizará qué se propone en las leyes educativas generales de los distintos países para identificar si hay algo que mejorar en ellos.

6.1. LAS CINCO HABILIDADES QUE PREDICEN EL ÉXITO LECTOR

En el año 2000, el National Reading Panel de Estados Unidos publicó un informe titulado Enseñando a los niños a leer (NICHHD, 2000) con el objeto de identificar cuáles eran las habilidades que la evidencia científica había probado como esenciales para conseguir el éxito lector. El conocimiento de estas habilidades debía servir para que las diferentes administraciones educativas tomaran medidas sobre qué enseñar en la escuela para prevenir y atender las DEA en lectura. Este comité de expertos concluyó que eran cinco habilidades las que había que trabajar: la conciencia fonológica, el principio alfabético, la fluidez, el vocabulario y la comprensión.

A continuación, se van a definir, primero, en qué consisten estas habilidades que predicen el éxito lector y algunas directrices de intervención que ya se apuntan

en el informe NICHD (2000). Además, y de un modo complementario, se comentarán otras orientaciones basadas en la evidencia científica.

La instrucción en conciencia fonológica (phonemic awareness).

La conciencia fonológica es la habilidad para aislar, identificar y manipular con precisión las unidades más pequeñas de sonidos (los fonemas) que conforman las palabras habladas de una lengua. Esta habilidad se valora a través de actividades como: aislar los sonidos de las palabras, identificar un sonido común entre dos palabras, encontrar palabras que riman, ensamblar fonemas para construir una palabra, segmentar la palabra en los fonemas que la componen, quitar sonidos a una palabra para construir otra... La evidencia científica señala que este tipo de actividades favorecen la adquisición de la conciencia fonémica y facilitan su aplicación a la lectura y la ortografía.

Según el NICHD (2000), el desarrollo de estas habilidades son un claro predictor del avance lector durante los primeros años escolares. Esto se debe a que, en lenguas alfabéticas, las grafías del alfabeto se corresponden con estas unidades mínimas de sonidos (Adams, 1990; Cunningham, 1990).

Para facilitar el avance en conciencia fonológica se propone una secuencia de enseñanza basada en la facilidad - dificultad de diferentes variables que pueden entrar en juego a la hora de planificar las tareas.

- La unidad lingüística sobre la que se reflexiona. Evolutivamente, es más fácil el trabajo de conciencia fonológica con segmentos lingüísticos mayores que con más pequeños (Domínguez & Clemente, 1993). Así es más fácil identificar rimas, luego sílabas y después fonemas. La rima es la unidad más sencilla porque requiere de una segmentación menos consciente (Lundberg, 1978). Para la segmentación e identificación de sílabas sólo se necesita una pequeña ayuda, ya que se apoya sobre segmentos articulatorios naturales (Mann, 1986). Ambas, conciencia de rima y conciencia silábica, pueden empezarse a enseñar de un modo explícito antes de la enseñanza formal de la lengua escrita.
- La conciencia fonémica opera con segmentos abstractos y es la más difícil. No suele aparecer antes de los 5 años y se trabaja paralelamente a la instrucción en el principio alfabético (Morais, et al., 1987).

- El tipo de tarea que se demande realizar con los sonidos también imprime dificultad. Las tareas pasivas, como son las tareas de identificación; son más sencillas de realizar que las tareas activas, que implican intervención sobre la palabra, como por ejemplo sucede con las tareas manipulativas de omisión, adición, síntesis... (Bravo Valdivieso, et al., 2002).

Las tareas de identificación también pueden verse afectadas por tres tipos de variables: la duración del sonido, la complejidad de la sílaba donde se incluya y el lugar que ocupe dentro de la palabra (Domínguez & Clemente, 1993). Así, es más fácil identificar las vocales y las consonantes que pueden alargarse, que los sonidos oclusivos, que son más cortos y no pueden alargarse. Resulta más fácil de identificar sonidos en sílabas directas, que en sílabas mixtas y trabadas (Content, 1985). Con respecto al lugar que ocupe el sonido que hay que identificar dentro de la palabra, es más fácil hacer reflexionar sobre sonidos que se encuentran al inicio de la palabra, luego al final y lo más complejo es cuando están en el medio.

En las tareas de manipulación (añadir, quitar) es más fácil hacer reflexionar cuando el segmento lingüístico diana está en posición final, luego inicial y, por último, cuando están en el medio (Domínguez & Clemente, 1993)

Instrucción de principio alfabético (phonics)

Implica aprender a aunar cada grafía o conjunto de grafías del código escrito con su elemento fónico. Este aprendizaje del principio alfabético o la aplicación de las reglas de correspondencia grafema/fonema es más fácil y sucede antes en lenguas transparentes (como el español, italiano, rumano, serbocroata, finlandés, coreano), que en lenguas opacas (anglosajonas) debido a la dificultad ortográfica y de decodificación que entrañan las palabras irregulares. Es decir, cuando las palabras se pronuncian de modo diferente a cómo se escriben.

Hay metodologías analíticas que parten del significado de la palabra para luego desmenuzar los elementos fónicos que lo componen; y metodologías sintéticas que inician con la aplicación de la regla de correspondencia grafema-fonema para leer la palabra y después, trabajan sus significados. La evidencia científica (NICHD, 2000) indica que lo más efectivo para dominar este principio alfabético son las metodologías (o las formas de proceder del docente) que enfatizan los aspectos fonológicos del código. Y, los beneficios de esta metodología

son más importantes para el alumnado con dificultades lectoras y para los que provienen de entornos socioculturales desfavorecidos.

No obstante, esta formación explícita, intensiva e imprescindible en los aspectos fonológicos de la lengua escrita debe hacerse compatible con otras propuestas de enseñanza aprendizaje, como ofrecer modelos de lector experto (Fons, 2000), porque al escuchar la lectura en voz alta de un texto se incrementa el interés por seguir leyendo; involucrar al alumnado en contextos funcionales y prácticas sociales reales de lectoescritura (Pérez & Zayas, 2008) para conocer la función de la lectoescritura y, de esta forma, la actividad tenga un significado para el lector. Por este motivo, se deben ofrecer diferentes tipos de texto (periódicos, anuncios, recetas, mapas, gráficos, carteles, cuentos, etiquetas de un producto del supermercado...) y diferentes modelos o formas de interactuar con los mismo (Ferreiro, 2001)

Además, se debe trabajar la lectura junto con las otras tres habilidades lingüísticas: hablar, escuchar y escribir, porque unas habilidades se apoyan en otras y se retroalimentan. Es decir:

- Hablar antes de leer el texto para lanzar hipótesis sobre la información que hay en el mismo y crear un marco para entender la información que ahí se escribe. Es decir, preparar al alumno para entablar un diálogo con el texto.
- Después de leer, hablar y escuchar los significados y las interpretaciones del texto que puedan realizar el docente y otros compañeros. Es decir, hablar sobre lo que se ha aprendido con el texto, preguntar sobre lo que todavía no se ha comprendido bien, provocar que hagan inferencias y relacionen información, o que se hablen los valores que subyacen al contenido leído.
- Leer para investigar, compartir y luego aplicar a nuevas realidades o tareas. Es decir, leer para aprender a hacer.
- Hablar y escuchar el texto escrito por otros compañeros para disfrutarlo o para corregirlo y mejorarlo

Instrucción en fluidez lectora.

La fluidez lectora es la habilidad para leer con precisión, velocidad y adecuada prosodia (volumen, ritmo, entonación durante el fraseo, pausas). Depende de la consolidación de las RCG/F, del reconocimiento automático de la palabra y de la habilidad para identificar, dentro del texto, cuándo poner énfasis en la palabra o dónde hacer pausas. Cuanto mejor sean estos procesos, más espacio quedará disponible en la memoria de trabajo para la comprensión de textos. Es más, la adecuada prosodia suele indicar un esfuerzo del lector por comprender el texto (Rasinski et al. 2011).

Según la NICHD (2000) la mayoría de los estudiantes adquieren esta fluidez, progresivamente, a partir de la práctica lectora. Sin embargo, hay un grupo de alumnos a los que les cuesta desarrollar esta habilidad. Así, por ejemplo, este grupo de expertos encontró que era poco eficaz la práctica de lectura silenciosa cuando aún no estaban consolidadas las habilidades de reconocimiento de las palabras.

A raíz de esta conclusión, se han propuesto muchos programas destinados a mejorar la fluidez lectora del alumnado. Estos programas se basan, generalmente, en prácticas de lecturas repetidas (Chard, et al., 2002). Se ha observado que se alcanza una mayor fluidez lectora cuando se hacen prácticas de lecturas repetidas que cuando se lee cada vez un texto diferente (Ardoín, et al., 2016). Es más efectivo el entrenamiento en fluidez cuando la práctica lectora es guiada, es decir, con modelos previos de lectura en voz alta antes de que lea el alumnado (Wexler, et al., 2008). Además, para mejorar en prosodia, no es suficiente con trabajar la velocidad lectora, sino que también hay que instruir de un modo explícito y específico en esta habilidad (Ardoín, et al., 2013).

Entre los procedimientos de lectura repetida guiada destacan la lectura en parejas (Durán & Valdebenito, 2014; Kuhn & Schwanenflugel, 2006); y el teatro de lectores (Black & Alison, 2007; Griffith & Rasinski, 2004).

Instrucción en vocabulario.

Para comprender los textos escritos es necesario que el lector reconozca las palabras escritas en su lengua oral y que estas tengan la calidad semántica suficiente como para poder elegir la acepción más adecuada; y si no comprende la palabra, que pueda inferirla por sus características morfológicas o por el contexto

(Calero, 2017; Perfetti, et al., 2005). Para comprender un texto debe conocerse el 95-98% de las palabras que contiene (Hu & Nation, 2000; Laufer, 1998). El léxico que conoce una persona en los primeros años de aprendizaje lector (6-8 años) es un indicador de la comprensión que pueda realizar de los textos 10 años después (Cuningham & Stanovich, 1997).

Las conclusiones a las que llegaron en NICHD (2000) respecto al vocabulario fueron que el vocabulario también es uno de los indicadores más potentes de la comprensión de textos. Además, se señalaron tres intervenciones positivas: (1) que el uso del ordenador es una forma efectiva de aprendizaje de vocabulario, ya sea porque lo vincula a la imagen o porque permite el fácil acceso al significado de las palabras desconocidas que se leen; (2) que trabajar el significado de las palabras desconocidas antes de la lectura favorece la comprensión; (3) que se aprende mejor este vocabulario cuando se trabaja con el mismo repetidas veces y en diferentes contextos o con diferentes matizaciones.

Pero ¿Qué tipo de vocabulario enseñar en nuestras aulas para que mejoren su comprensión lectora? Según Beck, McKeown & Kuncan (2002) existe tres clases de vocabulario: el vocabulario tipo I o básico, que se utiliza con frecuencia en el habla cotidiana y las personas las aprenden y comprenden conviviendo con su entorno (por ejemplo, farola, contento...); el vocabulario tipo II o palabras de alta frecuencia en gran variedad de textos escritos, pero poco utilizadas en la conversación diaria (por ejemplo, referido, esparcido, refrenar, ornamental...); y el vocabulario tipo III o palabras que son específicas de un tema concreto, pero poco frecuentes porque sólo aparecen en textos de una materia determinada (heterótrofo, hipotenusa, análisis sintáctico...). Beck et al. (2002) defienden que, el léxico que principalmente debe incrementar el alumnado para obtener un mayor beneficio de los textos escritos es el vocabulario tipo II, porque es el que aparece con mayor frecuencia en los textos escritos.

Estas palabras suelen aprenderlas los buenos y ávidos lectores durante su práctica lectora; pero resulta más difícil de comprender a los que no tienen hábito lector. Por este motivo es necesaria una intervención explícita y prolongada con este vocabulario tipo II, desde niveles infantiles o preescolares hasta los últimos cursos de la educación obligatoria.

Es verdad que, en el aula, cuando se realizan lecturas en voz alta, el docente suele incidir en el significado de las palabras de nivel II (Beck, et al., 2008). Estas palabras se pueden trabajar explicando su significado e incrustándolo en dos o tres frases para que los alumnos hagan conexiones entre el nuevo vocabulario y su significado (Biemiller & Boote, 2006). Por su parte, Beck, et al., (2008) recomiendan realizar con alumnado de infantil y preescolar el siguiente procedimiento: que los estudiantes verbalicen las palabras para crear una representación fonológica de las mismas; que se explique la palabra de un modo sencillo, "amigable"; que se proporcionen ejemplos de uso en diferentes contextos; que los alumnos proporcionen sus propios ejemplos; y que vuelvan a pronunciar las palabras para construir la huella fonológica. Esta secuencia de enseñanza aprendizaje puede variarse o simplificarse en cursos superiores

Instrucción en comprensión de textos.

La comprensión de textos es un proceso activo que realiza el lector para entender e interpretar la información de un texto. Podemos distinguir tres niveles de comprensión lectora (Smith, 1989): la literal, la inferencial y la crítica. Se habla de comprensión literal cuando el lector capta las ideas del texto (palabras clave, las características de los objetos o sucesos, el tiempo y los lugares; el orden de las acciones...) las ideas principales e incluso, puede captar su estructura. Además, puede identificar información dentro del mismo. La comprensión inferencial supone buscar relaciones y significados más allá de lo leído en el texto. Se formulan hipótesis y nuevas ideas (acciones no descritas, ideas principales, predecir acontecimientos no expresados, interpretar un lenguaje figurado...) acudiendo a conocimientos previos sobre el tema. Por último, la comprensión crítica, exige que el lector emita juicios razonados sobre lo leído. Esto puede suponer: diferenciar entre realidad y fantasía; contrastar lo expuesto en el texto con otras fuentes de información; rechazar o aceptar lo escrito según el propio código moral... Es la lectura más compleja.

El comité de expertos de la National Reading Panel de Estados Unidos (2000) identificó ocho métodos de instrucción eficaces:

1. La supervisión propia de la comprensión y la reparación cuando hay incomprensiones.

2. El aprendizaje cooperativo de la lectura para aprender las estrategias junto a los compañeros.
3. El uso de organizadores gráficos que representen las ideas del texto y sus relaciones.
4. Aprender a construir la estructura de la historia a partir de preguntas: quién, qué, dónde, cuándo y por qué de la trama o, en otros casos, elaborar la línea del tiempo de los personajes y los acontecimientos que suceden.
5. Responder a las preguntas que realiza el docente sobre el texto y su feedback ante la respuesta.
6. Generar autpreguntas relevantes sobre el propio texto.
7. Elaborar resúmenes identificando las ideas principales e integrando todas las ideas en un todo coherente.
8. La enseñanza explícita por parte del docente de varias de las estrategias de comprensión señaladas anteriormente.

Ahondando sobre esta instrucción en comprensión de textos. Cuando nos proponemos enseñar al alumnado un programa de comprensión de textos, debemos enseñarles cuatro procesos fundamentales: (a) proponerse un objetivo lector y evaluar si lo va consiguiendo o no; (b) comprender lo que dice el texto e identificar la información relevante y (c) aprender a relacionar las ideas principales entre sí formando esquemas; (d) resolver un problema con los textos. Estos procesos hay que enseñarlos tanto para la lectura de textos continuos cómo discontinuos.

- (a) Proponerse un objetivo lector y evaluación del progreso. Como dice Solé (1987) leer es satisfacer unos objetivos que guían la lectura, y para ello, obviamente, el lector debe proponerse un objetivo de lectura. Por tanto, el docente debe enseñar a sus alumnos a construir un objetivo lector. ¿Cómo? Comentando con los alumnos a partir del título ¿de qué nos hablará el texto? y realizando una predicción sobre el núcleo principal que van a encontrar en el texto (Solé, 1996). Si se tratase de un texto expositivo causa efecto, se diría “vamos a aprender tres causas por las cuáles ...” (Sánchez, 1998) y, a medida que realiza la lectura, evaluar si consigue ese objetivo de aprendizaje o información, o no.

- (b) Comprender qué dice el texto y aprender a hallar la información relevante para hacer una actividad; interpretar y relacionar las ideas expuestas; y, saber construir las ideas principales que hay en el texto. Estás, unas veces están explícitas en el propio texto; pero otras veces, tiene que construirlas el lector con ayuda de los conocimientos que tiene sobre el tema. Van Dijk (1977) habla de 4 procesos llamados macrorreglas: la de omisión, dónde el lector, dada una secuencia de proposiciones que hay en el texto, suprime la información que no es necesaria para interpretar el sentido del discurso; la de selección cuando escoge la información del texto que considera más relevante. En ambos casos, la información que se identifica como relevante está en el propio texto. Con la macrorregla de generalización se abstraen las características particulares de una serie de ejemplos que aparecen en el texto (objetos, lugares o personas...) y se sustituyen por un concepto hiperónimo que no viene en el texto, sino que está en la mente del lector. Con la macrorregla de integración o construcción, una secuencia de proposiciones que vienen en el texto es sustituida por una idea jerárquicamente superior que tiene el lector en su mente y que engloba a todas ellas. Estas macrorreglas pueden enseñarse preguntando al alumnado o haciendo que se pregunte tras la lectura de un párrafo sobre: ¿De qué habla el tema de este párrafo? ¿Qué dice sobre ese tema? ¿Cómo lo podemos resumir? (Sánchez, 1998).
- (c) Relacionar las ideas principales entre sí. Conocer la estructura interna de los textos repercute en su comprensión y posterior recuerdo (Britton, Meyer, Hodge & Glinn, 1980). Aunque cada género textual tiene su propia organización; en este documento sólo se comenta la estructura de los cuentos [gramática de los cuentos de Stein y Glenn (1979)]; y a los esquemas de los textos expositivos de Meyer, et al. (1980).

Estructura de los cuentos. En los cuentos podemos encontrar dos categorías básicas (Stein & Glenn (1979): la introducción y uno o varios episodios donde el último de ellos acaba con la resolución. 1) La introducción aporta dos tipos de informaciones, por un lado, presenta a los personajes principales y por otro, el contexto en el que viven y/o lo que hacen. 2) Cada episodio contiene, de manera básica,

información sobre una motivación del protagonista (que aparece a partir de un suceso inicial o una reacción); un plan de conducta del protagonista (que bien puede ser un plan interno o una ejecución) y la expresión de algún tipo de solución o consecuencia.

Esquema de los textos expositivos. Dentro de los textos expositivos podemos encontrar cinco tipos de esquemas (Meyer, et al., 1980): descripción, comparación, secuencia, causa-efecto, problema-solución. 1) Descripción: consiste en dar información sobre diferentes características de un tema. 2) Comparación: se ponen en relación dos temas y se destacan las diferencias en cuanto a unos criterios. 3) Secuencia: se suceden una serie de hechos principales en orden cronológico. 4) Causa-efecto: se informa sobre cómo determinados hechos producen unas consecuencias y 5) Problema-solución: se describen unas acciones con el propósito de resolver uno o varios problemas. El alumnado construye estos esquemas cuando relaciona las ideas principales entre sí. Pero el docente debe entrenar explícitamente a sus alumnos a descubrir estos esquemas en el texto que leen y a representarlos gráficamente. Esta guía será más intensa inicialmente y, a medida que el alumno se va apropiando de esta estrategia, el docente se va retirando (Sánchez, 1998).

- (d) Resolver un problema con los textos. Para desarrollar la competencia lectora hay que hacer algo con la información obtenida en el texto. Para fijar esa información se pueden hacer algunas actividades como recapitular, no perder de vista la meta perseguida con la lectura y contrastar si se ha alcanzado o no, y escribir un resumen, un comentario, un esquema o un diario de aprendizaje (Leer.es, Solé).

Cuando, en lugar de un texto continuo, lo que se tiene entre manos es un texto discontinuo que intercala dentro de una explicación más general, un mapa, un gráfico, tablas, carteles, infografías, pies de imagen... el alumnado debe aprender por dónde empezar a leer; cuándo dejar de leer un apartado y concentrarse en otro elemento informativo (un gráfico, tabla...); y cuándo retomar la lectura del texto principal. En estos casos es necesario anticiparles la secuencia

de aprendizaje: que lo que va a aprender tiene su orden, aunque no es fácil detectarlo. Se debe enseñar explícitamente a interpretar ese gráfico, mapa histórico, eje cronológico, tabla... porque tienen un lenguaje específico y condensa mucha información. En este caso, resolver un problema con esta información será: poder identificar unos datos, saber explicar una gráfica, etc.

Por último, todas estas técnicas de comprensión de textos y de profundización en su contenido tienen que enseñarse de un modo explícito, sobre papel impreso y sobre pantalla de ordenador.

En resumen, los cinco componentes: conciencia fonológica, principio alfabético, fluidez, vocabulario, y comprensión, deben entrenarse de un modo explícito (con una enseñanza y andamiajes planificados), sistemático (ofreciendo actividades con un grado de dificultad creciente) y generalizado (con intensidad, en diferentes materias) durante todo el periodo de enseñanza de la lectura a todo el alumnado para prevenir dificultades y/o para atender desde el inicio de la escolarización a las personas con dificultades específicas en el aprendizaje en lectura, ya sean estos pobres decodificadores y/o pobres comprendedores.

En resumen:

Para prevenir DEA en lectura, el currículum escolar debiera incluir dentro de su programación, como intervención primaria, la enseñanza /aprendizaje de los cinco componentes que predicen el éxito lector: conciencia fonológica, principio alfabético, fluidez, vocabulario y comprensión.

Estas habilidades debieran enseñarse de un modo explícito (con objetivos y criterios de evaluación), secuenciado (qué debe aprenderse/enseñarse en cada curso) y con guías sobre cómo desarrollarlo (intervención primaria).

Si el alumno o alumna presenta retaso en el aprendizaje de la lectura debe recibir un refuerzo en estas habilidades dentro/fuera del aula (intervención secundaria).

Si se detecta DEA en lectura, ya fuese en procesos básicos (dislexia) o complejos (pobres comprendedores), se debe continuar enseñando de un modo más intensivo (intervención terciaria).

Además de estas cinco habilidades que predicen el éxito lector, el comité de expertos del National Reading Panel de Estados Unidos (2000) analizó otras dos variables que podían estar relacionadas con el éxito lector: 1) la formación del docente en métodos de enseñanza de la lengua escrita y en estrategias de comprensión y 2) el efecto de las nuevas tecnologías. Pero, con ninguna de las dos

variables se pudo establecer esta relación. Aunque este comité consideraba que había indicios que apuntaban en esta dirección, no pudieron identificarlos como criterios que promovían el éxito lector porque las investigaciones analizadas no cumplían los criterios científicos exigidos para ofrecer estas conclusiones.

6.2. ATENCIÓN EDUCATIVA QUE SE RECIBE DESDE EL CURRÍCULUM EN CADA PAÍS

Partiendo de la idea de que el currículum, como mínimo, debiera incluir contenidos, programas o enseñanzas que incidan en el fomento de la fluidez lectora y en la comprensión de textos para todos y cada uno de los estudiantes. Es decir, debiera incorporar dentro de sus contenidos la enseñanza/aprendizaje esas cinco habilidades que la evidencia científica concluye que predicen el éxito lector. Veamos a continuación qué dicen los currículos vigentes en los diferentes países al respecto.

6.2.1 EL CURRÍCULUM EN ESPAÑA

6.2.1.1. El currículum Educación Infantil

En el Estado español, la actual Ley de Educación (LOMLOE, 2020) indica que la programación, la gestión y el desarrollo de la educación infantil atenderán, en todo caso, a la compensación de los efectos que las desigualdades de origen cultural, social y económico tienen en el aprendizaje y evolución infantil, así como a la detección precoz y atención temprana de necesidades específicas de apoyo educativo.

El Real Decreto 1630/2006, de 29 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas del segundo ciclo de Educación infantil dedica su artículo 5 a los contenidos educativos y currículo. Respecto a la lectura indica expresamente:

"Corresponde a las administraciones educativas fomentar una primera aproximación a la lengua extranjera en los aprendizajes del segundo ciclo de la Educación infantil, especialmente en el último año. Asimismo, fomentarán una primera aproximación a la lectura y a la escritura, así como experiencias de iniciación temprana en habilidades numéricas básicas, en

las tecnologías de la información y la comunicación y en la expresión visual y musical”.

Así mismo, en las áreas del segundo ciclo de Educación Infantil se encuentra la de “Lenguajes: Comunicación y representación” donde se pone de relieve que en el segundo ciclo de Educación infantil se pretende que niños y niñas descubran y exploren los usos de la lectura y la escritura, despertando y afianzando su interés por ellos. La utilización funcional y significativa de la lectura y la escritura en el aula, los llevará, con la intervención educativa pertinente, a iniciarse en el conocimiento de algunas de las propiedades del texto escrito y de sus características convencionales cuya adquisición se ha de completar en el primer ciclo de Educación Primaria.

De este modo, en relación con el área, la intervención educativa tendrá como objetivo el desarrollo de, entre otras, las capacidades siguientes:

- Utilizar la lengua como instrumento de comunicación, de representación, aprendizaje y disfrute de expresión de ideas y sentimientos, y valorar la lengua oral como un medio de relación con los demás y de regulación de la convivencia.
- Comprender, reproducir y recrear algunos textos literarios mostrando actitudes de valoración, disfrute e interés hacia ellos.
- Iniciarse en los usos sociales de la lectura y la escritura explorando su funcionamiento y valorándolas como instrumento de comunicación, información y disfrute.

Como criterio de evaluación vinculado a la lectura en esta etapa, se establece el siguiente: Mostrar interés por los textos escritos presentes en el aula y en el entorno próximo, iniciándose en su uso, en la comprensión de sus finalidades y en el conocimiento de algunas características del código escrito. Interesarse y participar en las situaciones de lectura y escritura que se producen en el aula. Con este criterio se evalúa si los niños y las niñas valoran y se interesan por la lengua escrita, y se inician en la utilización funcional de la lectura y la escritura como medios de comunicación, de información y de disfrute. Tal interés se mostrará en la atención y curiosidad por los actos de lectura y de escritura que se realizan en el aula. Se observará el uso adecuado del material escrito (libros,

periódicos, cartas, etiquetas, publicidad...). Se valorará el interés por explorar los mecanismos básicos del código escrito, así como el conocimiento de algunas características y convenciones de la lengua escrita, conocimientos que se consolidarán en la Educación Primaria.

En Castilla y León el DECRETO 122/2007, de 27 de diciembre, por el que se establece el currículo del segundo ciclo de la Educación Infantil en la Comunidad de Castilla y León, indica que, de acuerdo con lo establecido en el artículo 6 del Real Decreto 1630/2006, el currículo del segundo ciclo de la Educación Infantil se organizará en las siguientes áreas: a) Conocimiento de sí mismo y autonomía personal; b) Conocimiento del entorno, y c) Lenguajes: Comunicación y representación. Y en todas ellas se fomentará una primera aproximación a la lectura y a la escritura. Se insiste en que en este ciclo se procurará que el niño aprenda a hacer uso del lenguaje, se inicie en el aprendizaje de la lectura y la escritura, y descubra las posibilidades que ofrecen ambas como fuente de placer, fantasía, comunicación e información.

Específicamente en el área de Lenguajes: comunicación y representación indica también esta norma que la práctica de las dos vertientes del lenguaje escrito, la lectura y la escritura, no puede entenderse de manera aislada; exige el desarrollo de diferentes habilidades, entre otras, sensoriales, motoras y espaciales, que se adquieren a través de diversas actividades relacionadas con otras áreas de experiencia. De ahí la importancia de propiciar un aprendizaje globalizado y significativo para alcanzar una satisfactoria y correcta adquisición. Conseguir una actitud favorable y entusiasta hacia la lectura y la escritura es fundamental. Es importante planificar actividades que respondan a los intereses del alumnado y le posibiliten descubrir las funciones de la lengua escrita como instrumento de información y comunicación, y como recurso de deleite.

Ofrecer toda clase de situaciones que pongan en contacto a los alumnos con textos escritos, comenzando con su propio nombre, el de sus compañeros, palabras y frases próximas a su mundo y que tengan sentido para ellos, para descubrir su utilidad y establecer relaciones positivas con la lengua escrita, es, sin duda, un factor relevante en la estimulación y motivación hacia la lectura y la escritura. Los escolares de este ciclo toman contacto con el valor creativo de la

lengua a través del juego. Las palabras adquieren significación afectiva por la magia de la sonoridad y del ritmo, y son una fuente inagotable para la imaginación y la fantasía. La narración y la lectura de cuentos por parte del adulto, la manipulación de textos, los poemas, canciones y relatos fantásticos, favorecen la libertad creadora, fomentan el interés por la lectura y ponen al niño en contacto con el lenguaje culto y las formas estéticas de la literatura. De este modo, entre los objetivos que se persiguen en esta área se encuentran el 6 y el 7:

- Iniciarse en la lectura comprensiva de palabras y textos sencillos y motivadores, utilizando una entonación y ritmo adecuados. Descubrir la funcionalidad del texto escrito.
- Identificar las palabras dentro de la frase y discriminar auditiva y visualmente los fonemas de una palabra, en mayúscula y en minúscula.

Para el logro de esos objetivos, se plantean los siguientes contenidos vinculados a la aproximación a la lengua escrita, apartado 1.2.1. Desarrollo del aprendizaje de la escritura y la lectura.

- La lengua escrita como medio de comunicación, información y disfrute. Interpretar y etiquetar con sus símbolos y nombres fotos, imágenes, etc. Percibiendo diferencias y semejanzas. Interés por adquirir nuevos códigos, recoger datos, analizarlos, organizarlos y utilizarlos.
- Diferenciación entre las formas escritas y otras formas de expresión gráfica.
- Iniciación a la lectura y la escritura a través de sus nombres, objetos, palabras y frases usuales y significativas.
- Interés y disposición para el uso de algunas convenciones del sistema de la lengua escrita, como dirección de la escritura, linealidad, orientación y organización del espacio, y posición correcta al escribir.
- Descubrimiento de la utilidad del texto escrito a través de la práctica de la lectura comprensiva.
- Producción de diferentes mensajes con sus palabras preferidas y representación gráfica de los fonemas que las componen.

- Estructura fonémica del habla: segmentación en palabras, sílabas y fonemas. Correspondencia fonema-grafía, identificación de letras vocales y consonantes, mayúsculas y minúsculas.

6.2.1.2. El currículum de Educación Primaria

En el Estado español el currículum de esta etapa viene orientado por el Real Decreto 126/2014, de 28 de febrero, por el que se establece el currículum básico de la Educación Primaria. En el artículo 6 especifica que a los alumnos y alumnas se les debe facilitar los aprendizajes de la expresión y comprensión oral, la lectura y la escritura. En el artículo 7, se establecen los objetivos de la Educación Primaria, indicando que la etapa contribuirá a desarrollar en los niños y niñas las capacidades que les permitan, en concreto en el punto e): “Conocer y utilizar de manera apropiada la lengua castellana y, si la hubiere, la lengua cooficial de la Comunidad Autónoma y desarrollar hábitos de lectura”. en el artículo 9 (Proceso de aprendizaje y atención individualizada) se indica que a fin de fomentar el hábito de la lectura se dedicará un tiempo diario a la misma. Específicamente en el área de Lengua Castellana y Literatura, se dice que la reflexión literaria a través de la lectura, comprensión e interpretación de textos significativos favorece el conocimiento de las posibilidades expresivas de la lengua, desarrolla la capacidad crítica y creativa del alumnado, le da acceso al conocimiento de otras épocas y culturas, y le enfrenta a situaciones que enriquecen su experiencia del mundo y favorecen el conocimiento de uno mismo.

El área de Lengua Castellana y Literatura en la Educación Primaria tiene como finalidad el desarrollo de las destrezas básicas en el uso de la lengua: escuchar, hablar, leer y escribir, de forma integrada. La adquisición de estas destrezas comunicativas solo puede conseguirse a través de la lectura de distintas clases de textos, de su comprensión y de la reflexión sobre ellos, teniendo presente que esta no debe organizarse en torno a saberes disciplinares estancos y descontextualizados que prolongan la separación entre la reflexión lingüística y el uso de la lengua, o entre la reflexión literaria y el placer de leer, sino que deben ajustarse a la realidad cambiante de un individuo que vive inmerso en una sociedad digital y que es capaz de buscar información de manera inmediata a través de las

Tecnologías de la Información y la Comunicación. Los criterios de evaluación que se plantean referidos a la lectura son los siguientes:

- Leer en voz alta diferentes textos, con fluidez y entonación adecuada.
- Comprender distintos tipos de textos adaptados a la edad y utilizando la lectura como medio para ampliar el vocabulario y fijar la ortografía correcta.
- Leer en silencio diferentes textos valorando el progreso en la velocidad y la comprensión.
- Resumir un texto leído reflejando la estructura y destacando las ideas principales y secundarias.
- Utilizar estrategias para la comprensión de textos de diversa índole.
- Leer por propia iniciativa diferentes tipos de textos.
- Utilizar textos científicos en diferentes soportes para recoger información, ampliar conocimientos y aplicarlos en trabajos personales.
- Concentrarse en entender e interpretar el significado de los textos leídos.
- Utilizar las TIC de modo eficiente y responsable para la búsqueda y tratamiento de la información.
- Llevar a cabo el plan lector que dé respuesta a una planificación sistemática de mejora de la eficacia lectora y fomente el gusto por la lectura.

En cuanto a los estándares de aprendizaje evaluables, se recogen los que se presentan a continuación:

- 1.1. Lee en voz alta diferentes tipos de textos apropiados a su edad con velocidad, fluidez y entonación adecuada.
- 1.2. Descodifica con precisión y rapidez todo tipo de palabras.
- 2.1. Entiende el mensaje, de manera global, e identifica las ideas principales y las secundarias de los textos leídos a partir de la lectura de un texto en voz alta.
- 2.2. Muestra comprensión, con cierto grado de detalle, de diferentes tipos de textos no literarios (expositivos, narrativos, descriptivos y argumentativos) y de textos de la vida cotidiana.

- 3.1. Lee en silencio con la velocidad adecuada textos de diferente complejidad.
- 3.2. Realiza lecturas en silencio resumiendo con brevemente los textos leídos.
- 4.1. Capta el propósito de los mismos. Identifica las partes de la estructura organizativa de los textos y analiza su progresión temática.
- 4.2. Elabora resúmenes de textos leídos. Identifica los elementos característicos de los diferentes tipos de textos.
- 4.3. Reconoce algunos mecanismos de cohesión en diferentes tipos de texto.
- 4.4. Produce esquemas a partir de textos expositivos.
- 5.1. Interpreta el valor del título y las ilustraciones.
- 5.2. Marca las palabras clave de un texto que ayudan a la comprensión global.
- 5.3. Activa conocimientos previos ayudándose de ellos para comprender un texto.
- 5.4. Realiza inferencias y formula hipótesis.
- 5.5. Comprende la información contenida en los gráficos, estableciendo relaciones con la información que aparece en el texto relacionada con los mismos.
- 5.6. Interpreta esquemas de llave, números, mapas conceptuales sencillos.
- 6.1. Tiene programado un tiempo semanal para leer diferentes textos.
- 6.2. Lee voluntariamente textos propuestos por el maestro o maestra.
- 7.1 Es capaz de consultar diferentes fuentes bibliográficas y textos de soporte informático para obtener datos e información para llevar a cabo trabajos individuales o en grupo.
- 8.1. Deduce el significado de palabras y expresiones con ayuda del contexto.

- 8.2. Comprende textos periodísticos y publicitarios. Identifica su intención comunicativa. Diferencia entre información, opinión y publicidad.
- 8.3. Infiere, interpreta y formula hipótesis sobre el contenido. Sabe relacionar los elementos lingüísticos con los no lingüísticos en los textos periodísticos y publicitarios.
- 8.4. Establece relaciones entre las ilustraciones y los contenidos del texto, plantea hipótesis, realiza predicciones e identifica en la lectura el tipo de texto y la intención.
- 8.5. Interpreta el lenguaje figurado, metáforas, personificaciones, hipérboles y juegos de palabras en textos publicitarios.
- 9.1. Sabe utilizar los medios informáticos para obtener información.
- 9.2. Es capaz de interpretar la información y hacer un resumen de la misma.
- 10.1 Utiliza la biblioteca para localizar un libro determinado con seguridad y autonomía, aplicando las normas de funcionamiento de una biblioteca.
- 10.2 Expone los argumentos de lecturas realizadas dando cuenta de algunas referencias bibliográficas: autor, editorial, género, ilustraciones.
- 10.3 Selecciona lecturas con criterio personal y expresa el gusto por la lectura de diversos géneros literarios como fuente de entretenimiento manifestando su opinión sobre los textos leídos

En la comunidad de Castilla y León el DECRETO 26/2016, de 21 de julio, por el que se establece el currículo y se regula la implantación, evaluación y desarrollo de la Educación Primaria en la Comunidad de Castilla y León plantea que el horario lectivo del área de Lengua Castellana y Literatura fijará un tiempo diario, no inferior a treinta minutos en cada curso de la etapa, destinado a fomentar el hábito y la adquisición de estrategias lectoescritoras, incluidas en el plan lector y el plan de escritura establecidos en el currículo, además de cuantas sesiones adicionales puedan establecerse para el desarrollo de programas de fomento de la lectura. Entre los contenidos comunes para todos los cursos de la etapa, figuran los relativos al fomento de técnicas de animación a la lectura.

El área de Lengua Castellana y Literatura tiene como finalidad ayudar a los alumnos a dominar las destrezas básicas del lenguaje: escuchar, hablar, leer y escribir e iniciarse en la reflexión sobre la estructura de la lengua para mejorar y enriquecer la producción de enunciados orales y escritos. Es especialmente relevante en el contexto escolar la consideración de la lectura como destreza básica para la ampliación de la competencia en comunicación lingüística y el aprendizaje. Así, la lectura es la principal vía de acceso a todas las áreas, por lo que el contacto con una diversidad de textos resulta fundamental para acceder a las fuentes originales del saber. En el bloque 2 de esta área (Comunicación escrita: leer), se persigue que el alumnado sea capaz de entender textos de distinto grado de complejidad y de géneros diversos, y que reconstruya las ideas explícitas e implícitas en el texto con el fin de elaborar su propio pensamiento crítico y creativo. Comprender un texto implica poner en marcha una serie de estrategias de lectura que deben practicarse en el aula y proyectarse en todas las esferas de la vida y en todo tipo de lectura: leer para obtener información, leer para aprender la propia lengua y leer por placer.

Por lo tanto, el adecuado desarrollo de la competencia lingüística es esencial para la mejora en el aprendizaje y en los resultados, por lo que la planificación de las tareas en esta área debe responder a un diseño metodológico sistematizado: en lectura (velocidad, comprensión y eficacia lectoras). El aprendizaje lectoescritor debe realizarse en un contexto que le dé pleno sentido y lo haga significativo a los ojos de los alumnos, de manera que sientan la necesidad de utilizar este tipo de lenguaje tanto en su faceta comprensiva como expresiva, y todo ello desde los primeros momentos de este aprendizaje. El desarrollo del hábito lectoescritor debe comenzar a edades muy tempranas, cuando se inicia el primer aprendizaje de la lectura y la escritura, implicando a toda la comunidad educativa: profesorado, alumnado y familias, contribuyendo así a la extensión de la práctica lectora.

Los contenidos del Bloque 2 (Comunicación escrita: leer) son los siguientes:

- Recursos gráficos en la comunicación escrita. Consolidación del sistema de lecto-escritura.
- Comprensión de textos leídos en voz alta y en silencio. Audición de diferentes tipos de textos. - Comprensión de textos según su tipología:

textos propios de las situaciones cotidianas de relación social, textos procedentes de los medios de comunicación social y de Internet, textos del ámbito escolar.

- Lectura de distintos tipos de texto en cualquier soporte: descriptivos, argumentativos, expositivos, instructivos y literarios.
- Estrategias para la comprensión lectora de textos: título. Ilustraciones. Palabras clave. Capítulos. Relectura. Anticipación de hipótesis y comprobación. Síntesis. Estructura del texto. Tipos de textos. Contexto. Diccionario. Sentido global del texto. Ideas principales y secundarias. Resumen.
- Gusto por la lectura. Hábito lector. Lectura de diferentes textos como fuente de información, de deleite y de diversión.
- Identificación y valoración crítica de los mensajes y valores transmitidos por el texto.
- Crítica de los mensajes y valores transmitidos por un texto sencillo. - Selección de libros según el gusto personal.
- Plan lector.
- Uso de diferentes tipos de bibliotecas para la búsqueda de información y utilización de la misma como fuente de aprendizaje. Conocimiento y respeto por las normas de funcionamiento.
- Utilización dirigida de las TIC (buscadores, foros, páginas infantiles y juveniles) como instrumento de trabajo para localizar, seleccionar y organizar la información.

En cuanto a los criterios de evaluación se establecen los siguientes:

- Leer en voz alta diferentes textos, con fluidez y entonación adecuada.
- Comprender distintos tipos de textos adaptados a la edad y utilizando la lectura como medio para ampliar el vocabulario y fijar la ortografía correcta.
- Resumir un texto leído reflejando la estructura y destacando las ideas principales y secundarias.
- Leer en silencio diferentes textos valorando el progreso en la velocidad y la comprensión.

- Utilizar estrategias para la comprensión de textos de diversa índole.
- Leer por propia iniciativa diferentes tipos de textos. Concentrarse en entender e interpretar el significado de los textos leídos.
- Llevar a cabo el plan lector que dé respuesta a una planificación sistemática de mejora de la eficacia lectora y fomente el gusto por la lectura.
- Utilizar textos científicos en diferentes soportes para recoger información, ampliar conocimientos y aplicarlos en trabajos personales.
- Localizar información en textos documentales (enciclopedias, diccionarios, catálogos y folletos de instrucciones) y reelaborar la información (síntesis, fichas, notas, esquemas, mapas conceptuales y resúmenes) para su utilización posterior.
- Utilizar las TIC de modo eficiente y responsable para la búsqueda y tratamiento de la información.
- Concentrarse en entender e interpretar el significado de los textos leídos.

Respecto a los estándares de aprendizaje evaluables que considera esta norma, se exponen a continuación:

- 1.1. Lee en voz alta diferentes tipos de textos apropiados a su edad con velocidad, fluidez y entonación adecuada.
- 1.2. Descodifica con precisión y rapidez todo tipo de palabras.
- 2.1. Entiende el mensaje, de manera global, e identifica las ideas principales y las secundarias de los textos a partir de su lectura en voz alta.
- 2.2. Muestra comprensión, con cierto grado de detalle, de diferentes tipos de textos no literarios (expositivos, narrativos, descriptivos y argumentativos) y de textos de la vida cotidiana.
- 3.1. Capta el propósito de los mismos. Identifica las partes de la estructura organizativa de los textos y analiza su progresión temática.

- 3.2. Elabora resúmenes de textos leídos. Identifica los elementos característicos de los diferentes tipos de textos.
- 3.3. Reconoce algunos mecanismos de cohesión en diferentes tipos de texto.
- 3.4. Produce esquemas a partir de textos expositivos.
- 4.1. Lee en silencio con la velocidad adecuada textos de diferente complejidad.
- 4.2. Realiza lecturas en silencio resumiendo brevemente los textos leídos.
- 5.1. Interpreta el valor del título y las ilustraciones.
- 5.2. Marca las palabras clave de un texto que ayudan a la comprensión global.
- 5.3. Realiza inferencias y formula hipótesis.
- 5.4. Activa conocimientos previos ayudándose de ellos para comprender un texto.
- 5.5. Comprende la información contenida en los gráficos, estableciendo relaciones con la información que aparece en el texto relacionada con los mismos.
- 5.6. Interpreta esquemas de llave, números, mapas conceptuales sencillos.
- 6.1. Tiene programado un tiempo semanal para leer diferentes textos.
- 6.2. Lee voluntariamente textos propuestos por el maestro o maestra.
- 7.1. Selecciona lecturas con criterio personal y expresa el gusto por la lectura de diversos géneros literarios como fuente de entretenimiento manifestando su opinión sobre los textos leídos.
- 7.2. Expone los argumentos de lecturas realizadas dando cuenta de algunas referencias bibliográficas: autor, editorial, género, ilustraciones.
- 7.3. Utiliza la biblioteca para localizar un libro determinado con seguridad y autonomía, aplicando las normas de funcionamiento de una biblioteca.

- 8.1. Es capaz de consultar diferentes fuentes bibliográficas y textos de soporte informático para obtener datos e información para llevar a cabo trabajos individuales o en grupo.
- 10.1. Sabe utilizar los medios informáticos para obtener información.
- 10.2. Es capaz de interpretar la información y hacer un resumen de la misma.
- 11.1. Deduce el significado de palabras y expresiones con ayuda del contexto.
- 11.2. Comprende textos periodísticos y publicitarios. Identifica su intención comunicativa. Diferencia entre información, opinión y publicidad.
- 11.3. Infiere, interpreta y formula hipótesis sobre el contenido. Sabe relacionar los elementos lingüísticos con los no lingüísticos en los textos periodísticos y publicitarios.
- 11.4. Establece relaciones entre las ilustraciones y los contenidos del texto, plantea hipótesis, realiza predicciones e identifica en la lectura el tipo de texto y la intención.
- 11.5. Interpreta el lenguaje figurado, metáforas, personificaciones, hipérboles y juegos de palabras en textos publicitarios.

Como orientaciones metodológicas, se indica que en la etapa de Educación Primaria se pondrá especial atención a la diversidad del alumnado, a su inclusión en el aula, y en el centro, al trabajo individualizado, a la prevención de dificultades de aprendizaje y a los mecanismos de refuerzo y apoyo. Tan pronto se detecten las primeras dificultades, se establecerán las medidas que el equipo docente considere: flexibilización, refuerzos y alternativas metodológicas en la enseñanza y evaluación de la lengua extranjera para el alumnado de alta capacidades o con discapacidad, prestando una especial atención a los que presenten dificultades en su expresión oral. Estas adaptaciones no se tendrán en cuenta en ningún caso para aminorar las calificaciones obtenidas. Particularmente, entre las medidas ordinarias de atención a la diversidad se encuentran las actuaciones preventivas y de detección de dificultades de aprendizaje dirigidas a todo el alumnado.

En el contexto del proceso de evaluación continua, cuando el progreso de un alumno no sea el adecuado, se establecerán medidas de refuerzo educativo. Estas medidas se adoptarán en cualquier momento del curso, tan pronto como se detecten las dificultades y estarán dirigidas a garantizar la adquisición de las competencias imprescindibles para continuar el proceso educativo.

De resultar desfavorable la evaluación individualizada realizada al alumnado al finalizar el tercer curso de Educación Primaria, el equipo docente deberá adoptar las medidas ordinarias o extraordinarias más adecuadas. Estas medidas se fijarán en planes de refuerzo y mejora de resultados colectivos o individuales que permitan solventar las dificultades, en colaboración con las familias y mediante recursos de apoyo educativo. En su caso, los planes de refuerzo y mejora se desarrollarán a lo largo de los cursos cuarto y quinto de la etapa. Finalmente, entre las funciones de los maestros tutores, se encuentra la de atender las dificultades de aprendizaje de los alumnos, para proceder a la adecuación personal del currículo.

Desde el currículo de Educación Infantil y Primaria, si se establece la enseñanza de las 5 habilidades que predicen el éxito lector. Aunque se nombran algunas actividades de conciencia fonológica (identificar palabras dentro de la frase y discriminar auditivamente los fonemas de una palabra...), éstas deberían señalarse dentro del currículo de forma más explícita, detallada y secuenciada.

Sin embargo, si se especifica la enseñanza del principio alfabético, la fluidez lectora, el vocabulario y la comprensión lectora.

6.2.2. EL CURRICULUM EN ITALIA

En Italia, las Directrices Nacionales para el primer ciclo de la educación (desde el grado 1 hasta el grado 8: Escuela Primaria y Media) indican los objetivos de aprendizaje que deben alcanzarse en términos de desarrollo de competencias al final de los grados 3, 5 y 8 (MIUR, 2012). Las Directrices Nacionales se publicaron por primera vez en 2007 y la última versión se publicó en 2012 (MIUR, 2012). Además, en 2018 el documento "Indicazioni Nazionali e Nuovi Scenari" (Directrices Nacionales y Nuevos Escenarios, MIUR, 2018) discutió las Directrices Nacionales subrayando algunos aspectos clave a desarrollar en la educación de primer ciclo.

En las Orientaciones Nacionales se lee que la escuela preescolar "tiene la responsabilidad de promover el dominio de la lengua italiana en todos los niños, respetando el uso de la lengua de origen [...] Los recorridos didácticos adecuados están dirigidos a la ampliación del léxico, a la pronunciación correcta de los sonidos, de las palabras y de las frases, a la práctica de las diferentes modalidades de interacción verbal (escuchar, hablar, conversar, explicar), contribuyendo al desarrollo del pensamiento lógico y creativo" (MIUR, 2012, p.21).

En cuanto a la escuela primaria, los lineamientos nacionales subrayan que durante la escuela primaria se deben adquirir las herramientas necesarias para una "alfabetización funcional": los alumnos deben ampliar el patrimonio oral y deben aprender a leer y escribir correctamente y con un enriquecimiento creciente del vocabulario. Esto significa, por un lado, dominar las técnicas de lectura y escritura, por otro, aprender a comprender y producir significados a través del lenguaje escrito (MIUR, 2012, p. 28). En cuanto a la lectura, los Lineamientos Nacionales del Plan de Estudios señalan los objetivos de aprendizaje que deben alcanzarse al final del tercer grado de primaria (después de los tres primeros años de escuela):

- Dominar la lectura instrumental (descifrar) tanto en la modalidad en voz alta, cuidando su expresión, como en la silenciosa.
- Predecir el contenido de un texto sencillo a partir de algunos elementos como el título y las imágenes; comprender el significado de palabras desconocidas a partir del texto.
- Leer textos (narrativos, descriptivos, informativos), captando el tema del que se habla e identificando la información principal y su relación.
- Comprender diferentes tipos de textos con fines prácticos, de entretenimiento y de ocio.
- Leer textos literarios sencillos y breves, tanto poéticos como narrativos, demostrando ser capaz de captar el sentido global.
- Leer textos sencillos de divulgación para obtener información útil que amplíe los conocimientos sobre temas conocidos.

A continuación, en cambio, se exponen los objetivos de aprendizaje que deben alcanzarse al final de la enseñanza primaria, en relación con la lectura:

- Emplear técnicas de lectura silenciosa y de lectura expresiva en voz alta.
- Utilizar estrategias adecuadas al leer diversos tipos de texto para analizar el contenido; formular preguntas al principio y durante la lectura del texto; captar pistas útiles para resolver problemas de comprensión.
- Utilizar la información del título, las imágenes y los pies de foto para hacerse una idea del texto que se va a leer.
- Leer y comparar información de diferentes textos para hacerse una idea de un tema.
- Buscar información en textos de diversos tipos y de diversas fuentes (tablas, gráficos, mapas, etc.) con fines prácticos o cognitivos, aplicando técnicas de apoyo a la comprensión (como el subrayado, la construcción de mapas, etc.).
- Leer textos narrativos y descriptivos, tanto realistas como fantásticos, distinguiendo la invención literaria de la realidad.
- Leer textos literarios narrativos, en lengua italiana contemporánea, y textos poéticos sencillos, comprendiendo el sentido, las características formales más evidentes, la intención comunicativa del autor y expresando una opinión personal motivada.

6.2.3.EL CURRÍCULUM EN RUMANÍA

¿En qué medida se adaptan los planes de estudio a los principios de la educación inclusiva? (UNESCO 2021):

¿El contenido del plan de estudios incluye y representa a todos los alumnos?

Según la disposición legal (Ley de Educación de 2011), los autores tienen que incluir elementos sobre la diversidad cultural (etnia, lengua, religión) en los documentos curriculares: currículo marco, programas de estudio, libros de texto y otros materiales didácticos. Los nuevos planes de estudio marco, aprobados en 2018, mencionan la lucha contra la segregación, la discriminación y la violencia de género. La perspectiva de género se refleja en el currículo básico y en la oferta

nacional de currículo base (Eurydice. National Education Systems, Rumanía, Capítulo 14.2). Sin embargo, en 2019 no había elementos explícitos sobre la igualdad de género en los planes de estudio de la educación primaria y secundaria. Se observa una mejora en los planes de estudio y programas recientes: los programas más antiguos solo incluían referencias ocasionales sobre la igualdad de género, mientras que los programas actuales tienen lecciones completas sobre este tema (David et al., 2020). El plan de estudios de la educación primaria tiene como objetivo ofrecer la primera etapa de la educación básica a todos los alumnos (Eurydice. National Education Systems, Rumanía, Capítulo 5.2). El plan de estudios de la educación secundaria inferior promueve la interculturalidad como una de las competencias básicas. Permite abordar temas relacionados con la educación inclusiva.

¿El proceso de desarrollo del currículo implica la participación y la contribución de las diferentes partes interesadas?

El Ministerio de Educación Nacional establece el currículo nacional para la educación preuniversitaria (preescolar, primaria y secundaria), que incluye marcos curriculares, programas de estudio y libros de texto. Las escuelas, en colaboración con las Inspecciones Escolares de los Condados y los representantes de la comunidad local, establecen el currículo escolar. Tienen en cuenta las necesidades de los alumnos, la escuela y las comunidades. El Instituto de Ciencias de la Educación es el organismo clave que desarrolla el nuevo plan de estudios de Rumanía y las directrices para los profesores sobre cómo aplicarlo (Ley de Educación 2011 y Decisión del Gobierno 1412/2009).

¿Existen orientaciones/procedimientos para que los centros educativos garanticen que el contenido del plan de estudios tiene en cuenta a todos los alumnos (por ejemplo, utilizando la flexibilidad para abordar las diferencias debidas al género, la cultura, las religiones, las etnias/naciones que viven en el país, su historia y cultura, las diferencias relacionadas con la discapacidad y el entorno socioeconómico, la comunidad LGBT)?

La disposición legal compromete al Ministerio de Educación Nacional, a sus instituciones subordinadas encargadas de la aplicación de los planes de estudio y

a los centros de formación de profesores a incluir temas relacionados con la diversidad durante la formación de los profesores.

¿Cómo se implementan los PEI (planes educativos individuales) utilizados en la escuela?

La Ley de Educación de 2011 establece los planes educativos individuales y los portafolios de los alumnos para fomentar el aprendizaje diferenciado de todos los alumnos. En la educación primaria, más allá del 75% de las horas de enseñanza y evaluación de su asignatura en el plan de estudios, los profesores pueden utilizar el 25% del tiempo restante para abordar los planes educativos individuales de los alumnos: aprendizaje de recuperación, consolidación de conocimientos, incentivo de mayor rendimiento. Los planes educativos individuales permiten diseñar e implementar actividades educativas. Proporcionan objetivos de aprendizaje a medio plazo y adaptan el currículo a las necesidades individuales. Estas comisiones incluyen entre sus miembros a representantes del sector educativo y del sector de la protección de la infancia. Se instituyen a través de una decisión del inspector general del Condado (cf. Orden del Ministerio de Educación Nacional 1985/1305/5805/2016 por la que se aprueba la metodología de evaluación e intervención integrada relacionada con la certificación del nivel de discapacidad, la derivación educativa y profesional de los niños con NEE, y la rehabilitación de los niños con discapacidad y/o NEE). Las comisiones también están relacionadas con los Centros de Recursos y Atención Educativa Comarcales, y cuentan con diversas organizaciones de una comarca a otra. Deciden los itinerarios educativos para cada alumno con discapacidad y/o en educación preescolar, primaria y secundaria. Emiten un certificado recomendando el tipo de escuela para cada ciclo escolar de cuatro años, correspondiente a los ciclos de primaria, secundaria inferior y secundaria superior. (Banco Mundial, sin fecha, Acuerdo de servicios de asesoramiento sobre la provisión de insumos para la preparación de un proyecto de estrategia nacional y plan de acción sobre inclusión social y reducción de la pobreza (2014-2020) Documento de referencia - Volumen II, p.187). Los niños con una evaluación del sector de protección de la infancia tienen un plan de recuperación/rehabilitación. Este plan fomenta el desarrollo personal y social, la maximización del potencial, la transición a la vida adulta, la autonomía personal y social del niño para su inclusión social. Los niños con orientación educativa y

profesional disponen de un "plan de servicios individualizados" por parte de las comisiones de orientación educativa. Incluye los servicios e intervenciones psicoeducativas necesarias para asegurar la rehabilitación y el derecho a la educación de los alumnos con NEE. Su objetivo es facilitar la "integración" escolar y profesional y promover el potencial intelectual, emocional y conductual del niño, contribuyendo así a la inclusión social (cf. Orden del Ministerio de Educación Nacional 1985/1305/5805/2016 por la que se aprueba la metodología de evaluación e intervención integrada relativa a la certificación del nivel de discapacidad, la derivación educativa y profesional de los niños con NEE y la rehabilitación de los niños con discapacidad y/o NEE). Los Centros de Recursos y Asistencia Educativa Comarcales, a través de equipos multidisciplinarios, también realizan la evaluación psicosomática de los alumnos de educación preescolar para su inscripción en el grado preparatorio. Proporcionan seguimiento, identificación y apoyo temprano a todos los alumnos con NEE. Se espera que los Centros de Recursos y Asistencia Educativa Comarcales proporcionen a las escuelas, a los padres y a los maestros el apoyo y la asistencia profesional necesarios para una educación inclusiva (Ley de Educación 2011, Art. 99).

¿Existen planes de estudio o programas diferentes para grupos específicos de alumnos en riesgo de exclusión (por ejemplo, minorías étnicas o grupos lingüísticos minoritarios)?

Los programas escolares alternativos, los programas de apoyo psicológico y pedagógico, los manuales y las metodologías didácticas para los alumnos con NEE se mencionan en la Ley de Educación de 2011 (Ley de Educación de 2011). Hay más información disponible para la educación especial. Se pueden organizar clases de varios niveles en los colegios especiales para alumnos con NEE, menores de 17 años, que no hayan completado la educación obligatoria. Las clases se basan en las materias básicas de la educación primaria. Las personas con discapacidades menores de 30 años pueden recibir educación en casa (Ley de Educación de 2011). Existen planes de estudio, programas y libros de texto para la educación especial. Pueden ser independientes o adaptados de la educación general. Los planes de estudio marco incluyen asignaturas obligatorias y optativas, así como actividades psicopedagógicas, socioprofesionales y de rehabilitación específicas. Los currículos adaptados se aplican a nivel individual, de clase y de grupo. En el curso escolar

2019/20 se ha previsto el inicio de la aplicación de los nuevos currículos marco para la educación especial (Eurydice. National Education Systems, Rumanía, Capítulo 12 y 14).

El Programa "Segunda Oportunidad" está destinado a personas jóvenes y adultas, mayores de 14 años, en situación de riesgo, con diversos antecedentes sociales que nunca han asistido, o lo han hecho parcialmente, a la educación primaria y secundaria inferior.

Pueden continuar sus actividades profesionales, mientras completan su educación obligatoria. El programa ofrece;

- Actividades educativas.
- Actividades recreativas.
- Actividades de tiempo libre para consolidar las competencias ya adquiridas.
- Actividades de refuerzo del aprendizaje.

6.2.4 EL CURRÍCULUM EN PORTUGAL

En Portugal, los Aprendizajes Esenciales son los documentos que guían la práctica docente, la base de referencia para el aprendizaje de todos los alumnos. Este documento, junto con el Perfil del Estudiante, es el punto de referencia para la evaluación. Los Aprendizajes Esenciales fueron aprobados el 31 de agosto de 2018 (Ordenanza 8476-A/2018) y se definen como Denominador Curricular Común (Denominador Curricular Comum en portugués), hacen referencia al conjunto de conocimientos, habilidades y actitudes que todos los estudiantes deben adquirir durante la escuela obligatoria. En cuanto a la enseñanza de primer ciclo, se prevén cuatro documentos, para cada uno de los cuatro años que componen este nivel educativo: primer año, segundo año, tercer año y cuarto año.

Estos documentos especifican los objetivos que deben alcanzarse en los cuatro primeros años de educación. En concreto, en los dos primeros años se pretende promover el desarrollo de las siguientes habilidades y competencias:

- habilidades de comunicación oral (comprensión y expresión) para interactuar adecuadamente en el contexto (reproducir mensajes cortos,

- seguir instrucciones, responder a preguntas, expresar la opinión, compartir ideas y sentimientos);
- habilidades de lectura y escritura, como identificar las letras del alfabeto, asociar fonemas con sus respectivos grafemas, escribir palabras con diferentes niveles de dificultad, leer palabras sueltas y pequeños textos con una correcta articulación y prosodia, saber identificar el significado del texto y resumir las ideas centrales, escribir frases sencillas y textos cortos utilizando correctamente los signos de puntuación (punto, coma, signo de interrogación y exclamación);
 - habilidades de conciencia lingüística (fonológica, morfológica, léxica, sintáctica, semántica);
 - educación literaria, a través del desarrollo de habilidades como la expresión de ideas y emociones generadas por la escucha activa de textos, la comprensión de textos narrativos (secuencia de eventos, intenciones y emociones de los personajes) y explicar el significado de los poemas escuchados o leídos.

7. INTERVENCIÓN SECUNDARIA Y TERCIARIA DE LAS DIFICULTADES ESPECÍFICAS EN LECTURA

Una vez que ya han sido identificadas las personas con dificultades de decodificación y/o de comprensión de textos, ¿Qué hacer para que ningún alumno se quede atrás y tengan el mayor éxito posible? (OCDE, 2016). Las Administraciones con competencias educativas deben tener prevista una serie de actuaciones de intervención. Estas serán de intervención secundaria o de refuerzo educativo, cuando se identifica como alumno de riesgo, pero no tiene todavía un diagnóstico; y/o de intervención terciaria o de apoyo educativo, cuando ya tiene un diagnóstico de DEA en lectura.

Tanto en intervención secundaria como terciaria, las personas reciben atención educativa tanto dentro como fuera del aula. Pero, son dos las diferencias principales en la atención a ambos grupos: una, la intensidad de los apoyos, que serán mayores en atención terciaria; y la especificidad: si el área más afectada es la decodificación, se reforzarán habilidades de conciencia fonológica, principio

alfabético y fluidez; si las dificultades se hayan en el componente de lengua oral, habrá que trabajar prioritariamente, vocabulario y comprensión; pero si en lo que falla es en los procesos complejos de comprensión de textos, lo cual se empieza a detectar a partir de 4º curso de Educación Primaria, habría que enseñar explícitamente esos procedimientos generales y específicos de comprensión de textos. No obstante, a medida que los textos de estudio son más complejos, hay que abordar las habilidades específicas para comprender textos con todo el alumnado.

Otro tipo de intervenciones deben dirigirse a buscar fórmulas para que se integre en la realidad del aula en las mejores condiciones educativas y afectivas posibles. Es decir, hay que construir un aula inclusiva que acoja a la diversidad de alumnado y, en este caso específico, a las personas con DEA en lectura.

Como ya han sido comentadas las actuaciones docentes para atender las habilidades deficitarias (véase el apartado: Intervención primaria. La atención educativa al alumnado con DEA en lectura desde el currículum); en este apartado, primero se expone la propuesta que se hace desde el DUA para atender a este alumnado en un aula inclusiva; y después se comentarlas pautas que se están siguiendo en los países participantes.

Sin embargo, además de la intervención dirigida directamente al alumno, son necesarias otro tipo de acciones, como la coordinación entre la escuela y la familia y la formación del profesorado, tanto inicial como continua.

7.1. BUENAS PRÁCTICAS EN ATENCIÓN SECUNDARIA Y Terciaria

Todas las administraciones educativas incluyen directrices sobre cómo intervenir con el alumnado con DEA en lectura, bien a través del Plan de Atención a la Diversidad, bien dentro del Proyecto Educativo de Centro o bien dentro de la Programación General Anual.

Pero, en general, la atención educativa que recibe este colectivo suele diferenciarse en dos grupos de edad: hasta 3 o 4º Educación Primaria y posteriormente. En ambos casos reciben atención dentro y fuera del aula, pero de distinta forma.

Cuando la detección e intervención se realizan antes de 3º o 4º de Educación Primaria, los alumnos reciben refuerzo dentro del aula y muchas veces también, atención específica fuera del aula. Generalmente, esta atención se realiza dos días a la semana con duración de una hora. En ocasiones recibe esta atención de modo individualizado o a veces en pequeño grupo; y los profesionales encargados de este apoyo son, bien el maestro de pedagogía terapéutica, el de audición de lenguaje o ambos, dependiendo de la necesidad de apoyos.

Cuando ya están en cursos superiores de Educación Primaria (de 4º a 6º curso), también se emprenden dos tipos de actuaciones. Dentro del aula se realiza una adaptación curricular no significativa que afecta, principalmente, a cómo hacerle llegar mejor la información escrita (lectura fácil, letra grande, con apoyo de audio); cómo adaptar la realización de actividades y participación (menos actividades o más tiempo para hacerlas; apoyos visuales y gráficos para hacer tareas, trabajos en grupo con reparto de actividades o de trabajo en parejas que faciliten la lectura; y adaptación en la forma de preguntar en el examen y/o su formato). Por otra parte, fuera del aula y horario escolar, participan en programas de éxito escolar. Son grupos de apoyo o refuerzo de habilidades instrumentales. Muy centrados en desarrollar estrategias de comprensión de textos y en estrategias que facilitan el estudio.

En Educación Secundaria (de 12 a 18 años) son menos los alumnos que reciben apoyo en lectura. En parte porque, si les ha ido bien en Educación Primaria se piensa que ya no lo necesitan; en parte porque, los propios afectados lo rechazan, pues están en edades muy críticas y quieren ocultar a otros sus dificultades. Pero cada vez más docentes se percatan de las necesidades de este alumnado (generalmente profesorado de Lengua y Literatura) y se va extendiendo esa sensibilización para hacer adaptaciones no significativas dentro del aula. Aunque muchos orientadores de centro reconocen las dificultades que todavía existen para convencer a toda la plantilla educativa de sus necesidades y/o para aprender cómo ofrecerles las ayudas que necesitan. En esta labor, los orientadores suelen estar dispuestos a realizar con los profesores docentes las adaptaciones de exámenes.

Durante las pruebas de acceso la Universidad, las personas con DEA pueden solicitar beneficiarse de los mismos apoyos que venían recibiendo en Bachillerato. Algunas de las medidas que toman las diferentes universidades es que puedan hacer las pruebas en otra aula, donde se les ofrece más tiempo para la realización de los ejercicios y se les da la opción de poder preguntar o releer junto con el docente supervisor las preguntas del examen.

En la Universidad, con la mediación del Servicio de Apoyo a la Discapacidad, las personas con DEA en lectura pueden beneficiarse de adaptaciones, especialmente, en la forma de hacer los exámenes.

Pero, ya sea en últimos cursos de Educación Primaria, como en Educación Secundaria o la Universidad, el propio alumno con DEA suele rechazar las adaptaciones curriculares porque no quiere significarse frente a sus compañeros. Esto hay que respetarlo. Aunque la solución, estaría principalmente, en la normalización de la diversidad (y con ello de la dislexia) dentro del aula. De esta forma, tanto la persona afectada como sus compañeros de aula comprenden qué es la dislexia y la necesidad de adaptaciones específicas, generalmente no significativas, que precisan.

No obstante, todos estos procesos aún deben mejorar. Porque, aunque en los últimos años se han dado pasos muy importantes en este sentido, todavía hay docentes que no entienden bien la necesidad y/o el alcance de las adaptaciones curriculares no significativas. Puede escucharse decir a un docente: "Yo doy esos apoyos para que aprenda, pero en evaluación le exijo lo mismo y en las mismas condiciones que a los demás". Lo que quiere decir, que no se ha comprendido realmente las dificultades de las personas con DEA ni lo que significa una intervención con el DUA.

En resumen:

Es necesario generalizar a todas las aulas y asignaturas las buenas prácticas de atención educativa para el alumnado con DEA en lectura.

Hay que facilitar la comprensión de las DEA en el aula antes de iniciar las adaptaciones curriculares.

Las adaptaciones que se realicen deben estar presentes a lo largo de todo el proceso educativo.

The adaptations that are made must be present throughout the educational process.

Desde la enseñanza a la evaluación.

Desde el momento de la detección hasta la Universidad e incluso en las oposiciones.

7.2. EL DISEÑO UNIVERSAL DE APRENDIZAJE: ATENCIÓN INCLUSIVA Y ATENCIÓN PERSONALIZADA

El Diseño Universal de Aprendizaje (DUA) es un enfoque o una filosofía desarrollada por el Centro de Tecnología Especial Aplicada (CAST, 2008) que orienta sobre cómo construir espacios de aprendizaje que permitan dar respuesta a la diversidad del alumnado en un aula inclusiva.

El conjunto de docentes que imparten docencia al alumno con DEA, en colaboración con los maestros especialistas si lo precisa, debe construir programaciones de aula flexibles, abiertas y accesibles para todo su alumnado y, en este caso de un modo específico, para el alumnado con DEA en lectura. Estas actuaciones, que deben ser consensuadas por todo el equipo, se refieren a tres principios básicos para que una persona se sienta incluida: acceder y comprender la información que se trata en el aula; participar con sus compañeros en las diferentes actividades de aula; y gestionar emociones y sentirse motivado para continuar aprendiendo con sus compañeros.

A continuación, a partir de la propuesta del DUA y las orientaciones que ofrece para la atención educativa a las personas con DEA, se van a proponer otras actuaciones que se ofrecen desde los programas de intervención PRODISLEX (2010) para elaborar propuestas de atención inclusivas y personalizadas.

Principio sobre el acceso a la información y la comprensión de la información

En cuanto al primer principio sobre el acceso a la información y la comprensión de la información tratada en el aula, ya se presente está en modalidad oral o escrita. Debe atenderse a estos tres niveles:

Nivel 1. Adaptar el formato escrito y la modalidad de acceso a la información para que las personas con DEA en lectura puedan acceder a toda la información oral y escrita que se trabaja en el aula. Algunas actuaciones que se pueden realizar en este nivel son:

- Se debe reforzar el aprendizaje del principio alfabético y la fluidez lectora en el aula con lecturas repetidas: para participar en una obra de teatro, leer un cuento a alumnos de otra clase, elaborar entre toda el aula un audiolibro, regalar audios de historias...
- El material escrito se convierte en textos más amables ampliando la fuente de la letra y usando una letra sencilla; espaciando más los párrafos del texto; dejando huecos para que responda a preguntas de tareas y/o exámenes.
- La información se debe ofrecer en otras modalidades que faciliten o sustituyan el acceso al contenido del texto, como son: el uso de lectores de texto cuando lee desde el ordenador, el acceso a audiolibros o el trabajo en parejas para que sea otro compañero quién lea en voz alta y la persona con dislexia resiga la lectura en su texto en voz baja.
- La imagen es una fuente de acceso al significado más directa y facilita la comprensión. Por este motivo son útiles el uso de videos, que simultanean el contenido en lengua oral con la imagen. Dedicar más tiempo a la explicación de información gráfica que acompañan a los textos impresos (gráficos, mapas, imágenes...). Ofrecer esquemas visuales y /o la información principal en recuadros. Tener acceso a los objetos de los que se habla en el aula y poderlos analizar, manipular ...
- No mandar copiar de la pizarra, ni enunciados de otros libros, pues dedican a ellos mucho esfuerzo y son actividades que nos suponen ganancia cognitiva. Pueden leer los enunciados y responder directamente en su cuaderno.

Nivel 2. Ofrecer opciones para la comprensión.

- Llevar al aula textos sobre un mismo contenido, pero con diferente grado de complejidad lingüística y que sean ellos quienes elijan cuál leer. Así, puede haber textos de lectura fácil, que son más breves, redactado con vocabulario más cercano, con mayor sencillez gramatical, acompañado de esquemas o ilustraciones, etc.
- Reservar tiempo para la enseñanza explícita del léxico de nivel II de los textos escritos, (Beck et al., 2002). Ese vocabulario que es tan frecuente en textos escritos y menos en lengua oral. Para ello, pueden crear glosarios o realizar tarjetas con el léxico que deben ir incorporando: un dibujo, una frase donde se emplee ese vocabulario. Cuando se encuentran palabras cuyo significado les parece incierto, puede facilitársele su búsqueda con dispositivos electrónicos, que es más rápido y, en muchos casos, pueden completar su significado con una ilustración.
- Reforzar la enseñanza de las estrategias de comprensión de textos: enseñar a usar las ideas principales o macrorreglas (de Van Dijk & Kintsch, 1983) para hallar las ideas principales del texto e identificar la estructura del texto (Meyer, 1984) y así poder construir el modelo mental del texto (Johnson-Laird 1985); así como enseñar a comprender los textos discontinuos (Leer.es. Magdalena).

Nivel 3. Facilitar la comprensión del discurso oral y del texto escrito.

- Para comprender mejor las explicaciones del docente en el aula, las ideas principales deben irse aportando poco a poco y enlazadas. Focalizando la atención sobre las mismas, dejando tiempo para que las asimilen y las relacionen con sus ideas previas. Hay que tener cuenta que algunas personas con DEA en lectura también encuentran dificultades con la lengua oral; y/o con la memoria de trabajo. Por tanto, no se debe saturar con mucha información seguida.
- Para facilitar la comprensión del texto escrito es conveniente seguir rutinas: se empieza por actualizar previamente los conocimientos previos sobre el tema que se va a leer Qué sabemos sobre... y se marca un objetivo lector para que pueda construir un modelo de la situación que se

cuenta en la lectura, Vamos a aprender ... ; y se usan las estrategias explícitas de comprensión de textos: qué dice, cómo se puede resumir y enseñarles a hacer resúmenes, esquemas y/o a aplicar la información a nuevas tareas.

Principio sobre proveer de medios de acción y representación para la realización de actividades y participación en el aula:

En cuanto al segundo principio, proveer de medios de acción y representación para que pueda realizar actividades y participar en el aula inclusiva, se propone:

Nivel 1. Favorecer que las personas con DEA puedan realizar la actividad con éxito.

- Construir entornos de aprendizaje diversos y en los que puedan participar con sus compañeros. En ocasiones asumiendo otras partes de la tarea que no estén directamente asociadas con lectura (construir la maqueta, representar gráficamente un concepto, idear con otro compañero los contenidos o la distribución de la información...); y en ocasiones, afrontando la tarea de lectura o escritura junto a otro compañero, de tal forma que la generación de ideas pueda recaer sobre los dos; pero la tarea de decodificación sobre el otro compañero.
- Se le va a pedir que lea en alto, se le avisará el día anterior que parte del texto le va a tocar leer para que pueda preparárselo con antelación. Se debe evitar mandarle leer por sorpresa. Por otra parte, antes de mandarle que se prepare una lectura para el día siguiente, hay que enseñarle la técnica de lecturas repetidas; pronunciar y escribir las palabras más complejas, etc.
- Facilitar más tiempo para la realización de las tareas de lectoescritura, incluidos los exámenes, o se le pedirán menos actividades.
- Contemplan el uso de apoyos durante su realización, como un ordenador con corrector de faltas de ortografía; usar un conversor de voz (lengua oral) a texto; y/o no prestar tanta atención a la forma como escribe, sino al contenido que comunica.

- Evitar la práctica de que unos alumnos corrijan los dictados de otros compañeros.

Nivel 2. Facilitar la expresión, ya sea esta oral o escrita.

- Disponer o enseñarles a realizar guiones o esquemas para elaborar cuentos, para redactar trabajos o para exponerlos en el aula; y explicar esos esquemas oralmente y en grupo, antes de hacerlo individualmente
- Dar la oportunidad de expresar el conocimiento bajo diferentes formatos: un mural, un esquema, un dibujo, oralmente, con una canción, un vídeo, escenificando una situación, etc.
- En los exámenes, para no forzar la escritura, puede pedírseles hacer esquemas visuales sobre un contenido, reconocer información impresa, relacionar conceptos con flechas u ordenarlos para describir procesos...

Nivel 3. Potenciar el desarrollo de funciones ejecutivas y de autorregulación.

- Guiar inicialmente al alumno en la consecución del objetivo de aprendizaje que se persigue con cada lectura, así como, en la evaluación de la comprensión y en la elección de estrategias cuando el texto no se ha comprendido bien o no se ha realizado bien la actividad.
- Dar mayor protagonismo al alumno permitiéndole formular objetivos de aprendizaje y realizar la evaluación de los mismos: qué he aprendido, cómo lo he aprendido, para que me sirva lo aprendido. Es necesario prever tiempos para este aprendizaje.

Principio para promover múltiples formas de implicación en la actividad

En el tercer principio, proveer múltiples formas de implicación en la actividad, que en los últimos estudios suele situarse en primer lugar por la importancia que tiene, se pretende:

Nivel 1. Captar su interés por el contenido de los libros a través de lecturas compartidas o colaborativas.

- El clima de lectura dentro del aula debe hacerle sentirse seguro y no juzgado por sus dificultades. Además, la persona con DEA, como todos sus

compañeros, tienen que percibir que los apoyos que se ofrecen en la escuela son naturales y justos. No privilegios. (¿Acaso no es natural que si un niño tiene una miopía le pongan gafas?).

- Hay que incluir momentos y experiencias en las que experimente el éxito lector. Esto se logra cuando se comprende el significado del texto o se comprueba la utilidad de su contenido. En este sentido, que las lecturas sirvan para ser aplicadas a un trabajo; que estos trabajos formen parte de metodologías activas en los que el alumnado, además de leer, experimente, manipule o haga actividades; y que deje de ser la lectura la única vía de aprendizaje y la escritura la única forma de demostrar el conocimiento adquirido... favorece la calidad de vida en el aula, de las personas con DEA en lectura.

Nivel 2. Usar estrategias para que continúe esforzándose por aprender.

- Transmitir al alumno con DEA mensajes de reconocimiento por su esfuerzo, porque se sabe y se nota que trabaja mucho más que los demás para conseguir los mismos o, incluso, un menor resultado. Pero, ese esfuerzo se valora y se le dice que sirve para configurar su carácter y para aprender a afrontar la vida. No obstante, los retos propuestos deben ser ajustados a sus capacidades y proponerlos poco a poco para que sean abarcables y experimente el éxito. También debe conocer la relevancia de esos aprendizajes. Porque todo ese esfuerzo que realiza debe servir para algo importante.
- Mantener los apoyos que necesita a la hora de evaluar su lectura y sus trabajos (¿Acaso quitamos las gafas al estudiante con miopía al hacer el examen?). Habrá que modificar algunos criterios de evaluación, como los relativos a la fluidez lectora o la escritura sin faltas de ortografía... Las dificultades de fluidez lectora y de escritura serán tratados como síntomas de sus dificultades, no como errores que penalizan.

Nivel 3. Enseñar a gestionar sus emociones, cuando le produzca ansiedad o miedo afrontar diferentes situaciones de aula delante de sus compañeros. En ocasiones necesitará ayuda emocional y formación en habilidades sociales, para saber encajar situaciones y saber qué hacer, decir o cómo tomarse una situación.

Es muy difícil sustraerse a lo que piensen los demás, más cuando se está en estos niveles de formación de la personalidad.

- Transmitirle que sabemos lo que le pasa, que hay muchas personas con DEA en lectura que triunfan y que lo malo de estas dificultades es que sufre. Para evitar más sufrimiento se acuerda que vamos a informarle cuando va a leer en clase, cuando se le va a sacar a la pizarra y que, pese a todo, solo realizará la actividad si en ese momento se siente preparado. Las personas con DEA no quieren ser diferentes y suelen esforzarse mucho en estas situaciones.
- Enseñarle a gestionar como llevar las tareas bien apuntadas a casa. Cuando por las tardes tienen que afrontar el estudio en casa, debe conocer y, por lo tanto, se le debe enseñar, cómo distribuir su tiempo entre lo que es importante y lo que es inmediato, cuándo descansar y a aprender a utilizar estrategias eficientes de estudio.

En la Figura 24 se recoge, de manera resumida, algunas pautas para favorecer la atención educativa inclusiva que debe recibir el alumnado con DEA en lectura, a partir de la estructura del DUA (CAST, 2008) y con aportaciones de los protocolos de atención educativa PRODISLEX (2010).

Figure 24. Pautas para favorecer la motivación, el acceso a la información y la participación en alumnos con DEA en lectura

MOTIVACIÓN	ACCESO Y COMPRENSIÓN DE LA INFORMACIÓN	PARTICIPACIÓN
PARA CREAR Y MANTENER EL INTERÉS - Lecturas compartidas o colaborativas - Ambiente de aula seguro y acogedor: normalización de la diversidad; evitando la ansiedad y temor por leer en alto o salir a la pizarra. Ambiente que no juzga - Posibilidad de éxito lector - Aprendizajes funcionales - Trabajo en Grupos - Metodología activas: proyectos, manipulación de material PARA MANTENER EL ESFUERZO - Saber que se tiene que esforzar más pero que le comprendemos y recibe ayudas - Retos lectores adecuados /controlados con ayudas, para que tengan éxito - Conocer la relevancia de las metas - Modificar criterios de evaluación: los síntomas de la dislexia no se penalizan PARA AUTORREGULAR SU CONDUCTA - Gestionar las emociones: rebajar la ansiedad y manejar la situación - Gestionar el estudio: qué hacer, cómo organizarse: secuencia, tiempo...	ACCEDER CON FORMATOS DIFERENTES - Letra del texto más grande - Menos texto en cada hoja o preguntas separadas y con hueco para contestar - Lectores de texto, audiotextos, que otros lean en alto - Videos, esquemas visuales, imágenes Refuerzo de destrezas lectoras: CF; RCG/F (fonema y sílaba); fluidez OPCIONES PARA LA COMPRENSIÓN - Texto adaptado a lectura fácil Enseñanza del léxico de los textos escritos Enseñanza de estrategias de comprensión lectora: parafraseo, ideas principales, organización de los textos. PARA LA COMPRENSIÓN LECTORA - Acceso a modelos lectores y de interpretación - Guías antes, durante y después de la lectura - Partir de conocimientos previos - Actualizar la organización de ideas - Compartir los significados del texto - Crear un modelo mental para el texto	PARA REALIZAR LA ACTIVIDAD - Crear diferentes espacios de participación: oral, búsqueda de datos, interpretación de imágenes, gráficos o esquemas... - Dar más tiempo / dar menos trabajo - Anticiparle qué va a leer para que se prepare previamente la lectura - Acceso a normas ortográficas o uso de correctores ortográficos - Conversor de voz a texto PARA QUE PUEDA EXPRESARSE - Guiones para comprender / elaborar textos - Otras formas de expresar un contenido: mural, fotos, videos, grabaciones, - Exámenes: seleccionar información, relacionar conceptos o ideas, ordenarlas ideas, respuestas orales o esquemáticas.. DÉSARROLLO DE FUNCIONES EJECUTIVAS - Tener / crear objetivos de lectura - Evaluar la propia comprensión con autopreguntas - Reparar incomprensiones

Fuente: Elaboración propia

7.3 ESCUELA Y FAMILIA DE ESTUDIANTES CON DIFICULTADES ESPECÍFICAS DE APRENDIZAJE EN LECTURA

La escuela, la familia y, últimamente las asociaciones, luchan por ofrecer una educación de calidad a las personas con DEA.

Tradicionalmente, son los agentes educativos (tutor, maestros de apoyo, psicopedagogo) quiénes detectan las dificultades lectoras del alumnado y se ponen en contacto con las familias para informarlas del caso de su hijo o hija, explicarles que supone tener dislexia, informar sobre las medidas y apoyos que se van a ofrecer en la escuela para facilitar su aprendizaje y para indicarles cómo pueden ayudar desde casa, ya sea en el ámbito emocional como en el escolar. También escuchan las preocupaciones de las familias y, en la medida de lo posible, tratan de dar respuesta.

No obstante, las familias cada vez están mejor formadas y, la comunicación es más bidireccional. Así, en ocasiones es la familia la que observando cómo su hijo lee en casa o revisando sus cuadernos, informa al centro que le preocupa

cómo avanza su hijo en esta habilidad. Ante esta información, los docentes revisan su avance y pueden poner medidas de refuerzo y/o apoyo si así lo ven oportuno.

Una vez detectada la DEA, la familia observa la cara de su hijo al salir de clase o de un examen. Ven cómo dedica muchas horas a las tareas y el estudio. Intentan animarlos y ayudarles a estudiar y a desarrollar estrategias eficaces para que comprendan y memoricen... Y cuando van a hablar con los docentes les informan de todo el esfuerzo que le está suponiendo a su hijo realizar todo lo que piden (copiar enunciados, realizar gran número de ejercicios, estudiar...). Esta comunicación es muy pertinente de cara a emprender y modificar algunas de las adaptaciones curriculares no significativas que se realizan con él: no copiar enunciados de las preguntas que debe contestar, menos ejercicios, respuestas esquemáticas u orales, el acuerdo de que si un día se hace muy tarde realizando la tarea pueda llevarla sin acabar...

Las asociaciones, por su parte, también están ejerciendo un importante papel en la intermediación familias-escuela. En ocasiones, como entidad que dialoga y/o presiona a sus respectivas administraciones educativas para visibilizar estas dificultades dentro del aula y que se pongan en marcha protocolos de actuación. Esfuerzos que están teniendo sus frutos.

Cada vez toma más protagonismo la acción formadora de estas asociaciones. En ocasiones participan en sesiones que los centros de formación del profesorado diseñan para que los docentes profundicen en las DEA en lectura. Otras veces, directamente son ellos quienes proponen a los centros educativos talleres de sensibilización y formación en DEA desde un punto de vista emocional y positivo. Emocional porque quieren hacerles llegar cómo se siente una persona con DEA en lectura en el entorno escolar, un lugar donde fundamentalmente se lee y se escribe. Positivo porque también inciden en las fortalezas que tienen y cómo aprovecharlas en el aula: la creatividad, el dibujo, la imagen...

También ofrecen a los centros educativos la posibilidad de realizar talleres de normalización dentro de las aulas. Con frecuencia, la persona con DEA no sabe bien lo que le pasa y rechaza ser tratado de forma diferente a sus compañeros de aula. Además, pueden crearse polémicas cuando los otros alumnos perciben que una persona obtiene un privilegio, especialmente en un campo tan sensible como

los exámenes, si no comprenden el porqué. Por este motivo es importante que antes de iniciar una adaptación curricular en el aula se hagan talleres para que toda el aula experimente qué es la dislexia y perciban como justas las medidas de apoyo que se van a poner en marcha.

Las asociaciones son una gran fuente de ayuda para las familias que tienen vástagos con dislexia. Las actuaciones se dirigen a mejorar y evitar que se deterioren las relaciones con sus hijos e hijas y a enseñarles a manejar y superar las dificultades que le puedan surgir en el entorno escolar. Así:

- Forman a las familias en la dislexia y sus manifestaciones. Para que no crean que sus hijos son vagos y vean sus dificultades como manifestaciones de la dislexia. De esta forma, comprenderán mejor a sus hijos e hijas, y podrán comunicarse mejor con ellos y con los docentes.
- Hablan sobre la importancia de compartir con sus hijos e hijas momentos al margen del estudio. Porque su infancia no debe quedar marcada, fundamentalmente, por “una lucha” por hacer tareas.
- Reflexionan sobre la disyuntiva: que no tenga hobbies para que le dé tiempo de hacer la tarea o que disfrute de alguna actividad en la que pueda ser competente sin esfuerzo. Porque, con frecuencia, se les castiga privándoles de lo que se les da bien.
- Promueven juegos y experiencias que faciliten su progreso en lectura, como las lecturas colaborativas donde familiar y niño se alternan en la lectura de un libro

Pero también, orientan sobre cómo facilitar la vida escolar de sus hijos:

- Cómo ayudar o supervisar la realización de las tareas. En ocasiones deben supervisar cómo distribuir las asignaturas que el hijo o hija va a trabajar esa tarde, cuánto tiempo dedicar, cómo estudiar. Incluso, a veces, tienen que supervisar actividades de refuerzo que se hacen con el ordenador.
- Cómo colaborar y ser cómplice con los docentes para que sus hijos o hijas puedan estar en un ambiente de aula más favorecedor para su desarrollo y aprendizaje.

En resumen:

El docente debe estar preparado para:

Saber transmitir a las familias información científica, pero cercana, sobre la dislexia y/o dificultades de comprensión de textos.

Explicar a las familias qué se va a hacer desde la escuela para ayudar a sus hijos.

Indicar a las familias qué pueden hacer ellos para ayudar a sus hijos.

La familia y los docentes deben:

Crear en el potencial de las personas con DEA, ofrecerles un apoyo incondicional, y enseñarles a identificar y utilizar sus fortalezas.

Coordinarse y sentirse colaboradores de un proyecto común: que el alumno con DEA experimente éxito en la escuela.

7.4. NECESIDAD DE FORMACIÓN DOCENTE: INICIAL Y CONTINUA

El comité de expertos de National Reading Panel de Estados Unidos (2000) también estudió la relación que existía entre éxito lector y la formación del docente en métodos de enseñanza de la lengua escrita, pero esta vinculación no pudo ser probada porque los estudios analizados no les permitían extraer estas conclusiones con rigurosidad científica. No obstante, consideraban que la formación docente era realmente una variable determinante en la detección y atención de las DEA en lectura.

A partir de esa directriz, se iniciaron una serie de investigaciones sobre qué contenidos se debían impartir en las universidades sobre esta temática (Braunger & Lewis, 2006; Lenski, et al., 2006). Los futuros docentes tienen que ser muy conscientes de que las estrategias de enseñanza aprendizaje que lleven al aula deben estar avaladas científicamente. Por este motivo, desde la Universidad se intenta dotar a los futuros docentes de esa literatura científica y rigurosa sobre la enseñanza de la lectura y las DEA en lectura; así como los procedimientos para estar actualizados

Pero los docentes no sienten que han sido bien preparados en la enseñanza de la lectura y en la atención a los alumnos con dificultades específicas. En general, los docentes que manifiestan estar mejor preparados para la enseñanza de la competencia lectora son los maestros de apoyo (maestros de pedagogía terapéutica y de audición y lenguaje), a continuación, los de Educación Infantil y Primaria y, por último, otros especialistas (García y Aguilera, s.f.).

Otra corriente investigadora aboga por que, lo que se enseñe en la Universidad parta del análisis de las aulas escolares donde el alumnado alcanza un buen rendimiento. Que se averigüe qué hace ese docente para alcanzar esos niveles de lectura y cuáles son las metodologías eficaces (Hess, et al., 2005).

Algunos de los obstáculos que surgen en España para formar a los estudiantes universitarios en la enseñanza de la lectura y la atención al alumnado con DEA son las siguientes:

- Como no está inserto en el currículum de Lengua esta enseñanza explícita e intensiva de conciencia fonológica; las actividades de prevención y la detección de alumnado de riesgo por dificultades de decodificación, se aborda más desde las especialidades o menciones de Educación especial que desde la formación generalista.
- Las asignaturas de Lengua y Literatura, y de Didáctica de la Lengua y de la Literatura suelen estar más orientadas a la animación lectora. Pero, hay otro inconveniente grave en esta formación, muchos futuros maestros no suelen ser grandes lectores. De esta forma, es más difícil transmitir esa afición a la lectura.
- El contenido sobre que son las DEA en lectura lo estudian los docentes generalistas en un semestre y dentro de la asignatura: Fundamentos psicopedagógicas de atención a la diversidad, que es una asignatura semestral y dónde hay que ofrecer una panorámica general de todas las necesidades específicas de apoyo educativo y, sin lugar a dudas, casi queda desdibujado el contenido de las DEA en lectura.
- Los estudiantes que optan por la mención de Educación especial dentro del Grado de Maestro en Educación Primaria, completan esa formación con la asignatura, Dificultades específicas de aprendizaje, que, además de las DEA en lectura (dislexia y dificultades en comprensión de textos), incluye las DEA en escritura (disortografía, disgrafía y dificultades en expresión escrita), las DEA en matemáticas (discalculia y dificultades en la resolución de problemas) y los Trastornos Específicos en el Desarrollo del Lenguaje (TEDL). Es tan amplio el contenido, que se hace difícil profundizar en todo ello con asignaturas semestrales. Por este motivo, con frecuencia deben continuar formándose cursando un master específico.

8. SOBRE EL CONOCIMIENTO QUE TIENEN LOS PROFESORES EN EJERCICIO SOBRE LAS DIFICULTADES ESPECÍFICAS DE APRENDIZAJE DE LA LECTURA

Con respecto al conocimiento que tienen los docentes en ejercicio sobre las DEA en lectura, García y Aguilera (s.f.) hicieron un estudio basándose en encuestas a docentes donde se preguntaba por sus competencias didácticas. En este estudio se diferenciaba entre cuatro tipos de conocimientos: (1) saberes o conocimientos sobre teoría del desarrollo, didáctica de la lengua, currículum; (2) saber hacer o saber buscar recursos y elaborar un programa de enseñanza aprendizaje para intervenir en el aula; (3) saber estar o aptitudes para coordinarse y cooperar con la comunidad educativa; y (4) saber ser o capacidad de adaptación y flexibilidad en la enseñanza o bagaje literario. Los docentes con menor experiencia docente se perciben más competentes en el saber hacer; mientras que los docentes con mayor experiencia consideran que son mejores en el saber estar y saber ser. No obstante, los docentes consideraban importante adaptarse al ritmo del alumno y la atención individualizada. Dan importancia a las estrategias de animación lectora, pero sienten que no alcanzan buenos resultados en sus aulas (lo cual denota una falta una competencia para llevarlo a cabo). Sienten que su formación inicial fue escasa, aunque la formación continua y la formación superior mejoran sus habilidades. Por otra parte, otorgan poca importancia a la innovación en enseñanza y es en lo que menos se sienten preparados.

Profundizando en los conocimientos docentes sobre la atención del alumnado con dificultades lectoras, Guzmán et al. (2015) también hallaron que los docentes saben por propia experiencia que estos alumnos requieren intervenciones específicas dentro y fuera del aula. Conocen mejor las intervenciones dentro del aula (proporcionales guía y apoyos en las actividades, trabajar la autoestima y la motivación); pero tienen bastante desconocimiento sobre intervenciones específicas para mejorar sus habilidades deficitarias. Es decir, realizar tareas de conciencia fonológica y practicar de un modo intensivo las reglas de conversión; o que los métodos fonéticos son mejores para las personas con DEA. Esta falta de formación puede deberse a que el entrenamiento en conciencia fonológica y fluidez lectora son realizados por los maestros especialistas. Actividades que ahora

también tienen que formar parte de las programaciones de aula de los maestros generalistas. Además, muchos docentes mantienen concepciones erróneas sobre síntomas y diagnóstico de las DEA en lectura, lo cual interfiere en una identificación precoz de las mismas. Por tanto, urge una formación en este sentido; pero también pruebas de detección generalizadas y obligatorias en todos los centros educativos para asegurar su identificación.

Por tanto, aunque la psicología ha avanzado mucho en los estudios sobre qué y cómo enseñar, no hay una buena transferencia de estos estudios a la práctica diaria. Los docentes necesitan asesoramiento y formación para afrontar los retos de la atención a la diversidad y formar lectores competentes (Sánchez, 2010)

Es responsabilidad de la administración educativa su formación y esta se refuerza desde varios frentes, uno, son los centros de formación e investigación docente, por ejemplo la comunidad autónoma de Navarra recoge en el programa de formación del profesorado, cursos para mejorar competencias que se han mostrado como deficitarias en las evaluaciones realizadas: comprensión lectora, expresión escrita, lectura de textos discontinuos, lectura digital, comprensión oral y expresión oral, y competencias emotivo-afectivas. Otro frente es facilitar que los propios centros educativos realicen formación interna en temas de su interés, así, pueden solicitar un seminario sobre un tema en el que quieran mejorar y luego, entre ellos organizarse para seguir profundizando sobre lo aprendido y llevar al aula lo aprendido. Otro tipo de actuaciones que contribuyen a la formación del profesorado sobre las DEA, son las licencias por estudios, concursos, premios, proyectos de investigación, innovación y elaboración de materiales curriculares y la autoformación. También se puede acceder a los centros de recursos educativos de cada administración educativa para recopilar experiencias y materiales, como, por ejemplo, en Navarra (CRENNA), en Aragón (ARASAAC), en Andalucía (CREA Andalucía) ...

En la página de Leer.es, un recurso educativo dependiente del Ministerio de Educación y Formación Profesional, se pueden encontrar aportaciones excelentes sobre cómo intervenir en las aulas y ofrecer ayudas. Véase "Leer para aprender", "Leer para hacer", "Leer ciencias", "Aprender a aprender", ...

En resumen:

La formación docente es un derecho y una obligación para todo el profesorado. Una responsabilidad que tiene el docente para con su alumnado y la sociedad.

Hay una necesidad de mayor formación de docentes generalistas para que incluyan en sus programaciones de aula las habilidades que predicen el éxito lector, especialmente, conciencia fonológica y fluidez, así como, la enseñanza en comprensión de textos y de animación lectora.

Se sigue necesitando cribajes universales para la detección de alumnado de riesgo y que ningún alumno se quede atrás.

9. RECURSOS TECNOLÓGICOS PARA ATENDER LAS NECESIDADES EDUCATIVAS DE LAS PERSONAS CON DIFICULTADES ESPECÍFICAS DE APRENDIZAJE DE LA LECTURA

El avance de la tecnología está cambiando, rápidamente, las situaciones lectoras y cómo se realiza la actividad de leer. Cada vez se está más cerca de las pantallas y más lejos del papel. Cada vez la lectura está presente en más ámbitos de la vida y a lo largo de todo el día: para acceder a información, para saber qué ha pasado en el mundo, para comunicarnos con nuestros seres cercanos o para estar pendientes de requerimientos: notificaciones, tareas, avisos...

Los beneficios de las nuevas tecnologías en el éxito lector ya trataron de ser estudiados por la National Reading Panel (NICHHD, 2000), aunque no encontraron evidencias científicas suficientes para probarlo. No obstante, ya por aquellos años, había revisiones centradas en los efectos positivos de la ayuda asistida a través de ordenador como herramienta complementaria en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la lectura (Blok, Oostdam, Otter & Overmaat, 2002), como, por ejemplo, el sistema tutorial virtual de Wise, Ring y Olson (2000) en la Universidad de Colorado (EEUU).

Desde entonces, han proliferado el uso de las nuevas tecnologías en la sociedad y en el sistema educativo en particular. A continuación, se nombran, muy brevemente, el uso de uso de las TIC (Tecnologías de la Información y la

Comunicación) para el aprendizaje y el refuerzo de los procesos básicos de la lectura y para la comprensión y composición de textos.

Con respecto a la enseñanza y refuerzo de los procesos lectores básicos. El uso de pizarra digital forma parte de muchas prácticas docentes en el aula. Existe un banco de actividades de conciencia fonológica y aprendizaje de léxico en la plataforma de ARASAAC (Comunidad de Aragón). También, el programa LEEDUCA (vinculado a la Universidad Málaga en la Comunidad de Andalucía) aborda, de un modo sistemático y muy bien secuenciado, las cinco habilidades que predicen el éxito lector: conciencia fonológica, principio alfabético, fluidez, léxico y comprensión. A ello, pueden sumarse la lectura colectiva de cuentos que permite la web. Estos recursos resultan atractivos para los estudiantes y ofrecen la ventaja de la multimodalidad, y, sobre todo, permiten simultanear procesamiento auditivo con procesamiento visual de la información (Mayer, 2001)

En la comunidad de Cataluña, dependiente de la Universidad de Barcelona, se ha creado el Proyecto UBinding. Una App para detectar alumnado de riesgo a partir de 1º de Educación Primaria, y ofrecer una intervención on line, especialmente para trabajar la fluidez lectora y la comprensión en primeros niveles educativos. El alumno trabaja desde casa con la supervisión de la familia en sesiones de 15-20 minutos y recibe una intervención adaptada a sus necesidades, recibiendo frecuente feedback sobre sus avances.

Por su parte, la Comunidad Canaria ha desarrollado talleres de intervención específicos para alumnado con DEA en lectura (INTERDEA), a partir de los programas informáticos Cognitiva.es y Tradislexia. Este proyecto innovador utiliza videojuegos y está dirigido a alumnado de 2º a 6º de Educación Primaria. El taller se desarrolla en horario lectivo mediante actividades autoaplicables por los escolares a través de internet, en once sesiones de trabajo y dos de valoración, supervisando el profesorado lo realizado por el alumnado desde su propio ordenador.

Por otra parte, las posibilidades que ofrece el ordenador para la comprensión y composición de textos, así como para la participación en el aula, se ajusta perfectamente a las necesidades específicas de las personas con DEA. Así, el uso

de correctores de texto y, más aún, los programas que convierten la voz en texto pueden facilitar la escritura y participación de estas personas en trabajos en grupo.

Con respecto a la lectura, las personas con DEA pueden beneficiarse de tres apoyos que le facilitan el acceso al contenido del texto. Estos son: el hecho de poder ampliar el tamaño de la letra y/o modificar la fuente o tipo de letra, pues las personas con DEA leen mejor la letra “palo” o sencilla; el poder utilizar el lector inmersivo de Microsoft u otros lectores de pantalla, que remarcen la parte del texto que se va leyendo para que pueda ser seguido por el lector y, además, permiten regular la velocidad lectora; y la posibilidad de acceder fácilmente al significado de palabras que aparecen en el texto. La pantalla de un dispositivo (ordenador, tablet, teléfono) permite acceder a múltiples tipologías de texto. Generalmente, los docentes proponen para el estudio páginas que combinan texto corto; acompañado de imágenes, vídeos o audios, gráficos, artículos periodísticos complementarios que ayudan a comprender un contenido (Dosier CERLALC, 2020).

Hay que tener en cuenta que la lectura por la web puede ser de tres tipos diferentes según la finalidad que se persiga: la lectura de barrido, la lectura inmersa y la lectura en profundidad. Con la lectura de barrido se accede rápidamente a varias páginas para hacerse idea de la información que contienen, pero el lector no se sumerge en ninguna de ellas. Con la lectura inmersa, uno se aísla del mundo sumergiéndose en la trama de la historia, lo que sucede cuando se lee una novela. La lectura profunda, es la que se usa para construir conocimiento. Se compara información nueva con la previa y permiten un replanteamiento crítico de la realidad, desarrollar la empatía y múltiples argumentos (CERLALC, 2000, p. 21).

Pero, especialmente, cuando el texto es largo y se debe aplicar sobre el mismo una lectura profunda (para aprender), la comprensión en texto digital es más pobre que en texto impreso (Singer y Alexander, 2017). Es más, la variable que correlaciona con mejor comprensión lectora en línea no es el tiempo de uso de dispositivos digitales, sino el tiempo libre dedicado a la lectura y, generalmente, esta se ha realizado sobre letra impresa (Stole & Schwipert, 2017). Por tanto, si es necesaria una formación específica en comprensión de textos para todo el alumnado, esta necesidad es mayor para las personas con DEA. Primero en letra

impresa y luego en pantalla; con textos cortos y luego largos; con textos continuos y discontinuos... Por tanto, estos alumnos deben recibir una formación específica en el tratamiento de toda esta información: cómo remarcar ideas importantes para el objetivo que persiguen; cuando pasar de un texto más general al gráfico; cómo interpretar esos gráficos, mapas, etc...

No obstante, el uso de la realidad aumentada (RA) y la realidad virtual (RV) puede suponer un punto de inflexión si se aplica correctamente al mundo educativo. El potencial de las mismas aún está por descubrir y es innegable que son herramientas que motivan a los jóvenes. Con ellas se puede potenciar la lectura y facilitar el aprendizaje a través de libros interactivos aumentados en 3D (Dünser & Hornecker, 2007); así como la enseñanza de habilidades que predicen el éxito lector: conciencia fonológica, aprendizaje y consolidación del principio alfabético, desarrollar la fluidez y prosodia, aprender vocabulario y desarrollar la comprensión oral y escrita.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Abusamra, V., Miranda, A., & Ferreres, A. (2007). Evaluación de la iniciación e inhibición verbal en español. Adaptación y normas del test de Hayling. *Revista Argentina de Neuropsicología*, 9, 19-32.
- Acosta, V. et al. (2016). Rendimiento lector en alumnado con trastorno específico del lenguaje. Implicaciones educativas sobre diferentes subtipos. *Bordón. Revista De Pedagogía*, 68(4), 9-25.
<https://doi.org/10.13042/Bordon.2016.34963>
- Adams, M. J. (1990). *Beginning to read: Thinking and learning about print*. The MIT Press.
- Afflerbach, P. (1990). The influence of prior knowledge and text genre readers' prediction strategies. *Journal of Reading Behavior*, XX (29), 131-148.
- Agnelli Foundation (Eds.). (2011). *Rapporto sulla scuola in Italia 2011*. Roma: Laterza.

- Agrawal, J., et al. (2019). International policies, identification, and services for students with learning disabilities: An exploration across 10 countries. *Learning Disabilities: A Contemporary Journal*, 17(1), 95-114.
- Alegría, J. (2006). Por un enfoque psicolingüístico del aprendizaje de la lectura y sus dificultades-20 años después. *Infancia Aprendizaje*, 29(1), 93-111.
- Alves, I., Campos Pinto, P. & Pinto, T. J. (2020) Developing inclusive education in Portugal: Evidence and challenges. *Prospects* 49, 281–296. <https://doi.org/10.1007/s11125-020-09504-y>
- American Psychiatric Association (APA). (2014). *Manual diagnóstico y estadístico de los trastornos mentales (DSM-5)*, 5ª Ed. Editorial Médica Panamericana.
- Ardoin, S. P., et al. (2013). Examining the impact of feedback and repeated readings on oral reading fluency: let's not forget prosody. *School Psychology Quarterly*, 28(4), 391-404.
- Ardoin, S. P., et al. (2016). Repeated versus wide Reading: A randomized control design study examining the impact of fluency interventions on underlying reading behavior. *Journal of School Psychology*, 59, 13-38.
- Artigas-Pallarés, J. (2009). Dislexia: enfermedad, trastorno o algo distinto. *Revista de Neurología* 48(2), S63-S69.
- Baddeley, A.D. (2007). *Working memory, thought and action*. Nueva York, NY. Oxford University Press.
- Balbi, A. et al. (2009). Comprensión lectora y reconocimiento de palabras. *Ciencias Psicológicas III*(2,) 153-160.
- Barkley, R. A. (2012). *Barkley deficits in executive functioning scale - children and adolescents (BDEFS-CA)*. The Guilford Press.
- Beck, I. L. et al. (2002). *Bringing words to life: robust vocabulary instruction*. Guilford Press.
- Beck, I. L. et al. (2008). *Solving problems in the teaching of literacy. Creating robust vocabulary: Frequently asked questions and extended examples*. Guilford Press.

- Biancardi, A., et al. (2016). *BDE-2 Batteria per la discalculia evolutiva. Test per la diagnosi dei disturbi dell'elaborazione numerica e del calcolo in età evolutiva – 8-13 anni*. Trento: Erickson.
- Biemiller, A., & Boote, C. (2006). An effective method for building meaning vocabulary in primary grades. *Journal of Educational Psychology*, 98(1), 44–62.
- Bishop, D., & Adams, C. (1990). A prospective study of the relationship between specific language impairment, phonological disorders and reading retardation. *Journal of Child Psychology and Psychiatry* 31, 1027-1050.
- Bishop, D., & Slowling, M. (2004). Developmental dyslexia and specific language impairment: Same or different? *Psychological Bulletin* 130(6), 858-886.
- Bishop, D., et al. (2009) Children who read words accurately despite language impairment: who are they and how do they do it? *Child development*, 80(2), 193-605.
- Black, A., & Alison, A. M. (2007). *A comprehensive guide to readers theatre: enhancing fluency and comprehension in middle school and beyond*. International Reading Association.
- Blok, H., et al. (2002). Computer-assisted instruction in support of beginning reading instruction: A review. *Review of Educational Research*, 72, 101-130.
- Braunger, J. & Lewis, O. (2006). *Building a knowledge base in Reading*. International Reading Association.
- Bravo Valdivieso, L. et al. (2001). Procesos predictivos del aprendizaje inicial de la lectura en primero básico. *Boletín de Investigación Educativa*, 16, 149-160.
- Britton, B. K., et al. (1980). Effects of the organization of text on memory: Tests of retrieval and response criterion hypotheses. *Journal of Experimental Psychology: Human Learning and Memory*, 6(5), 620-629.
- Broadbent, R. (2018). *European dyslexia charter 2018* Dyslexia Institute UK.
Retrieved from:

<https://www.eppgroup.eu/sites/default/files/attachments/2018/11/europe-andyslexia-charter.pdf>

- Brown, A.L. et al. (1983). The development of plans for summarizing text. *Child Development*, 54, 968-979.
- Cain, K. & Oakhill, J. (2007). Assessment matters: Issues in the measurement of reading comprehension. *British Journal of Educational Psychology*, 76, 697-708.
- Cain, K. (2007). Syntactic awareness and reading ability: Is there any evidence for a special relationship). *Applied Psycholinguistics*, 28, 679-694.
- Cain, K. (2010). *Reading development and difficulties*. Wiley/Blackwell.
- Cain, K., et al. (2003). The ability to learn new word meanings from context by school-age children with and without language comprehension difficulties. *Journal of Child Language*, 30(3) 681-694.
- Cain, K., et al. (2004) Children's reading comprehension ability: concurrent prediction by working memory, verbal ability, and component skills. *Journal of Educational Psychology*, 91, 45-66.
- Calero, A. (2017). *Comprensión lectora. Estrategias que desarrollan lectores autorregulados*. Madrid, Comprension-lectora.org
- Cappa, C., & Giolivi, S. (2012). *Dyslexia across Europe*. Lifelong Learning Programme, European Union Funded Project: Euroface Consulting
- Carballo, M., & Cuadro, A. (2007). *La velocidad de nominación en el déficit lector*. Montevideo. Sociedad de Dislexia del Uruguay.
- Carretti, B. et al. (2005). Updating in de working memory of the good and poor comprehenders. *Journal Experimental Child Psychology*, 91, 45-66.
- Casanova, M. A. (2011). De la educación especial a la inclusión educativa. Estado de la cuestión y retos pendientes CEE. *Revista Participación Educativa*, 18, 8-24.
- CAST (2008). *Universal design for learning guidelines version 1.0*. Author: The Center for Applied Special Technology.

- Catts, H. W. (1993). The relationship between speech-language impairments and Reading disabilities. *Journal of Speech and Hearing Research*, 36, 948-958.
- Catts, H. W. et al. (2006). Language deficits of poor comprehenders: A case for the simple view of reading. *Journal of Speech, Language and Hearing Research*, 29, 278-293.
- CERLALC (Centro regional para el fomento del libro en América Latina y el Caribe). (2020). *Lectura en papel vs lectura en pantalla*. Bogotá (Colombia): Autor. Recuperado de: https://cerlalc.org/wp-content/uploads/2020/04/Cerlalc_Publicaciones_Dosier_Pantalla_vs_Papel_042020.pdf
- Cervera, M., & Toro, J. (2000). *Escalas magallanes de lectura y escritura. TALE2000*. Grupo ALBOR-COHS.
- Chard, D. J., Vaughn, S., & Tyler, B. J. (2002). A synthesis of research on effective interventions for building reading fluency with elementary students with learning disabilities. *Journal of Learning Disabilities*, 35(5), 386-406.
- Chen, R., & Vellutino, F. R. (1997). Prediction of reading ability: a cross-validation study of the simple view of reading. *Journal of Literacy Research*, 29, 1- 24.
- Coloma, C., et al. (2012). Desempeño lector y narrativo en escolares con trastorno específico del lenguaje. *Onomázein*, 26, 351-375.
- Coltheart, M. (1980). Reading phonological recoding and deep dyslexia. En M. Coltheart, K. Patterson & J. Marshall (Eds.), *Deep Dyslexia*. Routledge KeganPaul.
- Committee on the Rights of Persons with Disabilities. (2018). *Inquiry concerning Spain carried out by the Committee under article 6 of the Optional Protocol to the Convention*. Author. Retrieved from: <https://bit.ly/2LmFYve>
- CONFERENZA STATO-REGIONI DEL 25.07.2012: Schema di accordo tra Governo, Regioni e Province autonome di Trento e Bolzano su "Indicazioni per la diagnosi e la certificazione diagnostica dei disturbi specifici di apprendimento (DSA)"

- Conti-Ramsden, G., et al. (2001). Follow-up of children attending infant language units: Outcomes at 11 years of age. *International Journal of language and Communication Disorders*, 36(2), 207-219.
- Cornoldi C. & Carretti B. (2016). *Prove MT-3 Clinica. La valutazione delle abilità di lettura e comprensione per la scuola primaria e secondaria di I grado*. Firenze: Giunti Edu
- Cornoldi, C. & Tressoldi, P.E. (2014). Linee guida per la diagnosi dei profili di dislessia e disortografia previsti dalla legge 170: invito a un dibattito. *Psicologia Clinica dello Sviluppo*, XVIII(1), 75-142.
- Cornoldi, C., & Oakhill, R. D. (1996). *Reading comprehension difficulties: Processes and intervention*. Lawrence Erlbaum.
- Cornoldi, C., et al. (1996). Profiles of reading comprehension difficulties: and análisis of single cases. In C. Cornoldi & J. Oakhill (Eds.). *Reading comprehension difficulties: Processes and intervention* (pp. 113-136). Lawrence Erlbaum.
- Cornoldi, C., et al. (2020). *AC-MT-3 6-14 anni Prove per la clinica*. Trento:Erickson.
- Cuetos, F., et al. (2012). *PROLEC-R: Bateria de evaluación de los procesos lectores, Revisada*. TEA Ediciones.
- Cuetos, F., et al. (2015). Test para la detección temprana de las dificultades en el aprendizaje de la lectura y escritura. *Revista de Pediatría Atención Primaria*, 17(66), 99-107.
- Cuetos, F., et al. (2016). *PROLEC-SE-R. Bateria de evaluación de los procesos lectores en secundaria y bachillerato – revisada*. TEA Ediciones.
- Cuetos, F., et al. (2018). *PROESC. Bateria de evaluación de los procesos de escritura*. TEA Ediciones.
- De la Cruz, (2011). *Evaluación de la comprensión lectora ECL-I y ECL-II*. Madrid, TEA Ediciones.

DECRETO 122/2007, de 27 de diciembre, por el que se establece el currículo del segundo ciclo de la Educación Infantil en la Comunidad de Castilla y León. (B.O.C. y L. - N.º 1, de 2 de enero de 2008).

DECRETO 26/2016, de 21 de julio, por el que se establece el currículo y se regula la implantación, evaluación y desarrollo de la Educación Primaria en la Comunidad de Castilla y León. (B.O.C. y L. - N.º 142, de 25 de julio de 2016).

Decreto del Ministero dell'Istruzione, Università e della Ricerca n. 5669 del 12.07.2011

Decreto Interministeriale MIUR-MS del 17 aprile 2013. Linee guida per la predisposizione dei protocolli regionali per le attività di individuazione precoce dei casi sospetti di DSA.

Decreto Legislativo 13 aprile 2017, n. 66 Norme per la promozione dell'inclusione scolastica degli studenti con disabilità, a norma dell'articolo 1, commi 180 e 181, lettera c), della legge 13 luglio 2015, n. 107

Decreto-Lei n.º 319/91, de 23 de Agosto Portugal: Diário da República no 193, I Série-A.

Decreto-Lei n.º 46/86, de 14 de Outubro. Lei de Bases do Sistema Educativo. Portugal: Diário da República no 237, I Série.

Decreto-Lei n.º54/2018 de 6 de julho

DGEEC (2018). Necessidades especiais de educação, 2017/2018 [Special education needs, 2017/2018]. Lisboa: DGEEC. <https://www.dgeec.mec.pt/np4/224/>.

DGEEC (2020). Inquérito às necessidades especiais de educação nos estabelecimentos de ensino superior, 2019/2020. Lisboa: DGEEC. <https://www.dgeec.mec.pt/np4/428/>.

Domínguez de Rivero, M. J. (2007). El maestro y la escritura desde la perspectiva de la formación docente. *Sapiens. Revista Universitaria de investigación*, 8(2), 57-65. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/pdf/410/41080204.pdf>

- Domínguez, A. B., & Clemente, M. (1993). ¿Cómo desarrollar secuencialmente el conocimiento fonológico? *Comunicación, Lengua y Educación*, 19(29), 171-181.
- Domínguez, A. B., et al. (2013). *PEALE. Pruebas de evaluación analítica de lengua escrita*. Universidad de Salamanca.
- Duke, N. K. (2014): *Inside information: Developing powerful readers and writers of informational text through project-based instruction*. Scholastics.
- Dünser, A., & Hornecker, E. (2007). An observational study of children interacting with an augmented story book. In *International Conference on Technologies for E-learning and Digital Entertainment* (pp. 305-315). Springer.
- Durán, D., & Valdebenito, V. (2014). Desarrollo de la competencia lectora a través de la tutoría entre iguales como respuesta a la diversidad del alumnado. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 8(2), 141-160.
- Dyslexia International. (2017). *Better training, better teaching*. Retrieved from: <https://www.dyslexia-and-literacy.international/wp-content/uploads/2016/04/DIDuke-Report-final-4-29-14.pdf>
- Educação República Portuguesa, Aprendizagens essenciais | articulação com o perfil dos alunos 1º ano | 1º ciclo | português, julho de 2018 http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Aprendizagens_Essenciais/1_ciclo/ae_1.o_ano_1o_ciclo_eb_portugues.pdf
- European Agency for Special Needs and Inclusive Education (2021). Country information for Portugal - Systems of support and specialist provision. <https://www.european-agency.org/country-information/portugal/legislation-and-policy>
- European Agency for Special Needs and Inclusive Education (2021). Country information for Italy - Systems of support and specialist provision. <https://www.european-agency.org/country-information/italy/systems-of-support-and-specialist-provision>
- European Commission. (2018). *Council Recommendation on the 2018 National Reform Programme of Spain and delivering a Council opinion on the 2018*

- Stability Programme of Spain*. Brussels: Author. Retrieved from: <https://bit.ly/2LmEHVa>
- European Commission. (2020). *Achieving the European education area by 2025*, Retrieved from: https://ec.europa.eu/education/sites/default/files/document-librarydocs/eea-factsheet-sept2020_en.pdf
- European Dyslexia Association (EDA) (2021). Disability: A 2030 strategy for the European Union. Autor. Retrieved from: <https://eda-info.eu/2021/03/24/disability-a-2030-strategy-for-the-european-union/>
- European Union. (2021). *Union of Equality Strategy for the Rights of Persons with Disabilities 2021-2030*. Retrieved from: <https://ec.europa.eu/social/main.jsp?catId=738&langId=en&pubId=8376&furtherPubs=yes>
- Eurydice. (2012). *La atención al alumnado con dislexia en el sistema educativo en el contexto de las necesidades específicas de apoyo educativo*. Recuperado de: <https://www.educacionyfp.gob.es/educacion/mc/redie-eurydice/estudios-informes/eurydice/estudios.html>
- Fawcett, A. J., & Nicolson, R. I. (2004). El cerebelo: su implicación en la dislexia. *Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa*, 2(2), 35-58.
- Feola, A., et al. (2013). The protection of individuals affected with Specific Learning Disorders in the Italian Legislation. *Medical Legislation*, 166 (3), 177-181
- Ferreiro, E. (1991). *Desarrollo de la alfabetización: psicogénesis*. Aique.
- Flores, R. M. et al. (2010). *Lectura Inteligente: Un software para apoyar la formación de lectores en la escuela secundaria*. Universidad Nacional Autónoma de México.
- Flores, R. M., et al. (2015). Procesos cognoscitivos básicos asociados a las dificultades de comprensión lectora de alumnos de secundaria. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 20(65), 581-605.

- Florit, E., & Cain, K. (2011). The simple view of reading: Is it valid for different types of alphabetic orthographies? *Educational Psychology Review*, 23, 553-576.
- Fons, M. (2000). Enseñar a leer y escribir. En M. Bigas & M. Correig, M. (Eds.). *Didáctica de la lengua en educación infantil* (pp. 157-177). Síntesis.
- Frith, U. (1997). Brain, mind and behaviour in dyslexia. In C. Hulme, & M. Snowling (Eds.). *Dyslexia: Biology, cognition and intervention* (1-19). Whurr Publishers Ltd.
- Frith, U., & Snowling, M. (1983). Reading for meaning and reading for sound in autistic and dyslexic children. *British Journal of Developmental Psychology*, 1, 329-342.
- Fuchs, D., & Fuchs, L. (2006). Introduction to response to intervention: What, why and how valid is it? *Reading Research Quarterly*, 41, 93-99.
- Fulbright, R. K., et al. (1999). The cerebellum`s role in reading: A functional MR imaging study. *American Journal of neuroradiology*, 20(10), 1925-1930.
- Galaburda, A., & Cestnick, L. (2003). Dislexia del desarrollo. *Revista de Neurología*, 36 (Supl. 1), S3- S9.
- García, E., et al. (2013). Problemas de comprensión en el alumnado de Educación Primaria y Educación Secundaria: un estudio de prevalencia en español. *European Journal of Investigation in Health Psychology and Education*, 3(2) 113-123.
- García, S., & Aguilera, M. C. (s.f.) La competencia docente en la enseñanza de la lectura y su formación desde la perspectiva del profesorado de infantil y primaria. Recuperado en <http://openaccess.uoc.edu/webapps/o2/bitstream/10609/120602/6/garasilTFM0620memoria.pdf>
- Gathercole, S., & Baddeley, A. (1993). *Working memory and language*. LEA.
- Goikoetxea, E. (2012). Las dificultades específicas de aprendizaje en el albor del siglo XXI. *RELIEVE. Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa*, 18(1), 1-16.

- González, D., et al. (2010). Prevalencia de las dificultades específicas de aprendizaje en la Educación Secundaria Obligatoria. *European Journal of Education and Psychology*, 3(2), 317-327.
- González, M. J., et al. (2010). Le comprensión lectora en educación secundaria. *Revista Iberoamericana de Educación*, 53, 1-11.
- Gough, P. B., & Tunmer, W. E. (1986). Decoding, reading, and reading disability. *Remedial and Special Education*, 7(1), 6-10.
- Griffith, L. B., & Rasinski, T. V. (2004). A focus on fluency: How one teacher incorporated fluency with her reading curriculum. *The Reading Teacher*, 58(2), 126-137.
- Guzmán, R., et al. (2017). Conocimientos del profesorado sobre las dificultades específicas de aprendizaje en lectura y escritura. *RIE Revista de Investigación Educativa*, 33(2), 289-302.
- Hess, F. M., et al. (2005). Finding the teachers we need. Policy perspectives. Retrieved from: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED492996.pdf>
- Hirsch, E. D. (2003). Reading comprehension requires knowledge of words and the world. *American Educator*, 27(1), 10-31.
- Hoover, W. A., & Gough, P. B. (1990). The simple view of reading. *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal*, 2(2), 127-160.
- Hu, M., & Nation I. S. P. (2000). Vocabulary density and reading comprehension. *Reading in a Foreign Language*, 23, 403-430.
- Huang, Y. et al. (2020). Personality, behavior characteristics, and life quality impact of children with dyslexia. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 17(4), 1415.
- Ianes, D., et al. (2013). Light and shadows in the inclusive Italian school system: a reply to Giangreco, Doyle & Suter. *Life Span and Disability*, 1, 57-81
- Informe PISA 2018. Recuperado de: https://www.observatoriodelainfancia.es/ficherosoia/documentos/5943_d_InformePISA2018-Espana1.pdf
- Internacional Dyslexia Association (I.D.A.). (2017). *Información básica sobre*

dislexia. Recuperado de: <http://idarmb.org/wp-content/uploads/2018/03/Dyslexia-Basics-Spanish.pdf>

International Dyslexia Association (I.D.A.). (2014). *Todo lo que la familia debe saber*. Recuperado de: <https://dyslexiaida.org/ida-dyslexia-handbook/>

ISS – Istituto Superiore di Sanità (2011), Disturbi specifici dell'apprendimento. Consensus Conference, Roma, 6-7 dicembre 2010, https://www.aiditalia.org/Media/Documents/consensus/Cc_Disturbi_Apprendimento.pdf.

Jiménez, J. E. (2010). Response to Intervention (RtI) Model: A promising alternative for identifying students with learning disabilities? *Psicothema*, 22, 932-934.

Jiménez, J. E., & Gutiérrez, N. (2018). IPAL: Indicadores de progreso de aprendizaje en lectura. En, J. E. Jiménez (ed.) *Modelo de respuesta a la Intervención. Un enfoque preventivo para el abordaje de las dificultades específicas de aprendizaje*. Pirámide.

Jiménez, J. E., et al. (2007). *SICOLE-R-Primaria: Un sistema de evaluación de los procesos cognitivos en la dislexia mediante ayuda asistida a través del ordenador [Software informático]*. Universidad de La Laguna.

Johnson- Laird, P. (1985). Mental models. in Aitkenhead. in A.M., & J. M. Slack. (Eds). *Issues in cognitive modelling* (pp. 81-99). Open University Press.

Katusic, S. K., et al. (2001). Incidence of reading disability in a population-based birth cohort (1976-1982). *Clinic Proceedings*, 76(11), 1081-1092.

Kavale, K. A., & Forness, S. R. (1996). Learning disability grows up: Rehabilitation issues for individuals with learning disabilities. *Journal of Rehabilitation*, 62, 34-41.

Kelso, K., et al. (2007). Reading comprehension in children with specific language impairment: an examination of two subgroups. *International Journal of Language and Communication Disorders*, 42(1), 39-57.

Kintsch, W. (1994). Text comprehension, memory, and learning. *American Psychologist*, 49(4), 294-303.

- Kintsch, W. (1998). *Comprehension: A paradigm for cognition*. Cambridge University Press.
- Kirby, J. R., & Savage, R. S. (2008) Can the simple view deal with the complexities of Reading? *Literacy*, 42(2), 75-82.
- Kirk, S. A., & Bateman, B. (1962). Diagnosis and remediation of learning disabilities. *Exceptional Children*, 29, 73-78.
- Kuhn, M. R., & Schwanenflugel, P. J. (2006). All oral reading practice is not equal (or how can I integrate fluency instruction into my classroom?). *Literacy Teaching and Learning*, 11, 1-20.
- Laufer, B. (1989). What percentage of text-lexis is essential for comprehension? In C. Lauren & M. Nordman (Eds.). *Special Language: From Humans to Thinking Machines*, (pp. 316-323). Multilingual Matters.
- Leer.es. Madalena, J.I. [video]. *Textos discontinuos*. Leer.es Portal de recursos educativos del Ministerio de Educación y Formación Profesional. Recuperado de: <https://leer.es/-/textos-discontinuos-1-introduccion>
- Leer.es. Sánchez, E. [video]. *Leer es un acto complejo. Apoyos para la lectura*. Leer.es Portal de recursos educativos del Ministerio de Educación y Formación Profesional. Recuperado de: <https://leer.es/-/leer-es-un-acto-complejo-3-apoyos-para-la-lectura>
- Leer.es. Solé, I. [video]. *Leer para aprender*. Leer.es Portal de recursos educativos Ministerio de Educación y Formación Profesional. Recuperado de: <https://leer.es/-/estrategias-de-lectura-11-durante-la-lectura>
- Legge 30 marzo 1971, n. 118: "Conversione in legge del D.L. 30 gennaio 1971, n. 5 e nuove norme in favore dei mutilati ed invalidi civili."
- Legge 4 agosto 1977, n. 517: "Norme sulla valutazione degli alunni e sull'abolizione degli esami di riparazione nonché altre norme di modifica dell'ordinamento scolastico".
- Legge 5 febbraio 1992, n.104 'Legge-quadro per l'assistenza, l'integrazione sociale e i diritti delle persone handicappate'. (GU n.39 del 17-2-1992 - Suppl. Ordinario n. 30)

Legge 8 ottobre 2010, n. 170 'Nuove norme in materia di disturbi specifici di apprendimento in ambito scolastico' (GU n.244 del 18-10-2010) [Law 170/2010 'New regulations on specific learning disorders at school', approved on 8th October 2010 and published on the Official Gazette of the Italian Republic No. 244 on 18th October 2010]

Lei n.º 21/2008, de 12 de Maio. Portugal: Diário da República no 91, I Série.

Lei n.º 9/1989, de 2 de Maio, Lei de Bases da Prevenção e da Reabilitação e Integração das Pessoas com Deficiência

Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo. BOE, 238, de 4 de octubre de 1990.

Ley Orgánica 10/2002, de 23 de diciembre, de Calidad de la Educación. BOE, 307, de 24 diciembre 2002.

Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. BOE, 106, de 4 mayo 2006.

Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. 340, de 30 de diciembre de 2020.

Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la Mejora de la Calidad Educativa. BOE, 295, de 10 de diciembre de 2013.

Lezcano Barbero, F., & Casado Muñoz, R. (2021). *Análisis de las estadísticas sobre las Necesidades Específicas de Apoyo Educativo en España y Castilla y León. Working paper proyecto AUPAR-T*. Universidad de Burgos. https://www.ubu.es/sites/default/files/portal_page/files/working_paper_2_mayo_2021.pdf

López, M. et al. (2017). La gamificación: la enseñanza de la lectoescritura en dificultades de aprendizaje. *Actas del V Congreso Internacional de Videojuegos y Educación (CIVE 17)* ISBN 978-84-697-3849-8.

Lyon, G. R., et al. (2001). Rethinking learning-disabilities. In C. E. Finn Jr., A. J. Rotherham, & C. R. Hokanson Jr. (Eds.), *Rethinking special education for a new century* (pp. 259-287). Thomas B. Fordham Foundation.

Lyon, G. R., et al. (2003). A definition of dyslexia. *Annals of Dyslexia*, 53, 1-14.

- Maggiolini, S., & Molteni, P. (2013). University and Disability: An Italian Experience of Inclusion. *Journal of Postsecondary Education and Disability*, 26(3), 249–262
- Mann, V. (1986). Phonological awareness: The role of reading experience. In P. Bertelson (Ed.), *The onset of literacy: Cognitive processes in reading acquisition* (pp. 65-92). The MIT Press
- Manzano-Soto, N. (Coord.) (2021). *Avanzando hacia una educación inclusiva. La atención al alumnado con necesidades educativas especiales en las CC. AA. a través de la revisión de la normativa*. Ministerio de Educación y Formación Profesional.
- Marshall, J. C., & Newcombe, F. (1973): Patterns of paralexia: A psycholinguistic approach. *Journal of Psycholinguistic Research*, 2, 175-200.
- Mayer, R. E. (2001). *Psicología educativa*. Prentice-Hall.
- McNamara, D. S. (2004). Aprender del texto: efectos de la estructura textual y las estrategias del lector. *Revista Signos*, 37, 19-30.
- Meyer, B. J. (1975). Identification of the structure of prose and its implication for the study of reading and memory. *Journal of Reading Behaviour*, 7, 7-47.
- Meyer, B. J. (1984). Text dimensions and cognitive processing. In H. Mandl, N. Stein, & T. Trabasso (comps) *Learning and comprehension of text*. Lawrence Erlbaum.
- Meyer, B. J., et al. (1980). Use of top-level structure in text: Key for reading comprehension of ninth-grade students. *Reading Research Quarterly*, 16 (1), 72-103.
- MI – DGSIS - Ufficio Gestione Patrimonio informativo e Statistica (2020). I principali dati relativi agli alunni con DSA, anno scolastico 2018/2019
- Ministerio de Educación y Formación Profesional (2012). La atención al alumnado con dislexia en el sistema educativo en el contexto de las necesidades específicas de apoyo educativo. Colección Eurydice España-redie. Recuperado de <https://www.educacionyfp.gob.es/dam/jcr:4f7e9108-88bc-4bf6-b188-34dd6d2c2a7f/atencion-alumnado-dislexia.pdf>

- Ministerio de Educación y Formación Profesional. (2021). *Enseñanzas no universitarias. Alumnado con necesidad específica de apoyo educativo*. Recuperado de: <http://www.educacionyfp.gob.es/servicios-al-ciudadano-mecd/estadisticas/educacion/no-universitaria/alumnado/necesidades-apoyo.html>
- Ministero dell'Istruzione, Università e Ricerca (MIUR) (2012). Indicazioni nazionali per il curriculum della scuola dell'infanzia e del primo ciclo di istruzione. http://www.indicazioninazionali.it/documenti/Indicazioni_nazionali/indicazioni_nazionali_infanzia_primo_ciclo.pdf
- Ministero dell'Istruzione, Università e Ricerca (MIUR) (2018). Indicazioni nazionali e nuovi scenari. <http://www.miur.gov.it/documents/20182/0/Indicazioni+nazionali+e+nuovi+scenari/3234ab16-1f1d-4f34-99a3-319d892a40f2>.
- MIUR (2012). Direttiva Ministeriale 27 dicembre 2012 "*Strumenti d'intervento per alunni con bisogni educativi speciali e organizzazione territoriale per l'inclusione scolastica*".
- MIUR (2012). Linee Guida per il diritto allo studio degli alunni e degli studenti con Disturbi Specifici dell'Apprendimenti, Allegate al Decreto Ministeriale del 12 Luglio 2012.
- MIUR (2013). Circolare Ministeriale n.8 con oggetto Direttiva Ministeriale 27 dicembre 2012 "*Strumenti d'intervento per alunni con bisogni educativi speciali e organizzazione territoriale per l'inclusione scolastica. Indicazioni operative*".
- Monfort, M., & Juárez, A. (2001). *Test fonológico inducido*. CEPE.
- Montesano, L., & Valenti, A. (2020). Didattica universitaria e DSA: barriere e facilitatori. In L. Montesano, A. Valenti, C. Cornoldi (Eds.), *LSC-SUA. Batteria per la valutazione dei DSA e altri disturbi in studenti universitari e adulti* (pp. 29-42). Erickson: Trento.
- Morais, J., et al. (1987). The relationship between segmental analysis and alphabetic literacy: An interactive view. *Cahiers de Psychologie Cognitive*, 7, 415-438.

- Moretti, R., et al. (2002). Reading errors in patients with cerebellar vermis lesion. *Journal Neurology*, 249 (4), 461-468.
- Morton, J. (1969). Interaction of information in word recognition. *Psychological Review*, 76(2), 165-178.
- Nagy, W. E., & Scott, J. A. (2000). Vocabulary processes. In M. L. Kamil, et al. (Eds.), *Handbook of Reading Research*, (vol 3, pp. 269-284) Hillsdale, NJ, Lawrence Erlbaum.
- Nation, K. (2007). Children's reading comprehension difficulties. In M. J. Snowling, & C. Hulme: *The Science of Reading. A handbook*. Blackwell Publishing.
- Nation, K., et al. (2004). Dissecting the relationship between language skills and learning to read: Semantic and phonological contributions to new vocabulary learning in children with poor reading comprehension. *Advances in Speech-Language Pathology*, 9(2), 131-139.
- NICHD. (2000). *Report of the National Reading Panel. Teaching children to read: An evidence-based assessment of the scientific research literature on reading and its implications for reading instruction*. (No. 00-4769). Washington D.C.: U.S. Government Printing Office. Retrieved from: <http://www.nichd.nih.gov/publications/nrp/report.cfm>.
- Nunes, T., et al. (2006). The effects of learning to spell on children's awareness of morphology. *Reading and Writing*, 19(7), 767- 787.
- Oakhill, J., et al. (2005). Levels of comprehension monitoring and working memory in good and poor comprehenders. *Reading and Writing*, 18(7-9), 657-686.
- OCDE (2016). *Pisa 2015. Resultados Clave*. Recuperado de: <https://www.oecd.org/pisa/pisa-2015-results-in-focus-ESP.pdf>
- Organización de Naciones Unidas para la Educación, la ciencia y la cultura (UNESCO) (2016). *XI y XII Jornadas de cooperación educativa con Iberoamérica sobre educación especial e inclusión educativa*. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte de España. Recuperado de: <https://www.educacionyfp.gob.es/dam/jcr:35ac31ee-c2e6-4835-962f-c7d01e757103/xi%20y%20xii%20jornadas%20de%20cooperacion%202010-16.pdf>

- Ortiz, M. R., & Jiménez, J. E. (2001). Concepciones tempranas acerca del lenguaje escrito en prelectores. *Infancia y Aprendizaje*, 24, 215-231.
- Pérez, M., et al. (2016). El conocimiento de la estructura textual: una estrategia clave que ayuda al alumnado de Educación Primaria en la comprensión de textos informativos. *Didáctica. Lengua y Literatura*, 28, 215-242.
- Pérez, P., & Zayas, F. (2008). Empezar con buen pie. El aprendizaje inicial de la lectura y escritura en infantil y primer ciclo de primaria y en lengua extranjera. En P. Pérez & F. Zayas. *Competencia en comunicación lingüística* (pp. 1-11). Alianza Editorial.
- Perfetti, C. A., et al. (2005). *The acquisition of reading comprehension skill*. In M. J. Snowling & C. Hulme (Eds.), *Blackwell handbooks of developmental psychology. The science of reading: A handbook* (pp. 227-247). Blackwell.
- Perfetti, C., et al. (2008). Comprehension skills and words-to-text integration processes. *Appl Cognitive Psychology*, 22, 303-318
- PRODISLEX (2010). *Protocolos de detección de las dificultades lectoras y de actuación en el aula* DISFAM. Recuperado de: <https://www.disfam.org/prodislex/>
- Proyecto LEEDUCA. *Hacia un modelo integral de intervención en las dificultades de aprendizaje de la lectura*. Recuperado de: <https://www.leeduca.uma.es/leeduca/>
- Puyuelo, M., et al. (2007). *BLOC- Screening revisado. Batería del lenguaje objetiva y criterial*. Editorial Masson
- Rasinski, T., et al. (2011). Reading fluency. In M. Kamil, et al. Afflerbach. *Handbook of Reading Research* (pp. 286-319). Routledge.
- Real Decreto 126/2014, de 28 de febrero, por el que se establece el currículo básico de la Educación Primaria. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. (BOE nº 52, de 1 de marzo de 2014).
- Real Decreto 1630/2006, de 29 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas del segundo ciclo de Educación infantil. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. (BOE nº 4, de 4 de enero de 2007).

- Rego, L., & Bryant, P. E. (1993). The connection between phonological, syntactic and semantic skills and children's reading and spelling. *European Journal of Psychology of Education*, 8(3), 235-246,
- Rello, L. (2018). *Superar la dislexia: Una experiencia personal a través de la investigación*. Paidós.
- Reynolds, D., et al. (2003). Evaluation of an exercise-based treatment for children with reading difficulties. *Dyslexia*, 9(1), 48-71.
- Ribaupierre, A., & Hitch, G. J. (Eds.) (1994). *The Development of working memory*. Lawrence Erlbaum Associates.
- Rodrigues, D., & Nogueira, J. (2011). Educação especial e inclusiva em Portugal: fatos e opções. *Educação especial e inclusiva em Portugal*, 17(1), 3-20.
- Romero, J., & González, M. (2001). *Prácticas de comprensión lectora: estrategias para el aprendizaje*. Alianza Editorial.
- Sabornie, E. J. (1994). Social-affective characteristics in early adolescents identified as learning disabled and nondisabled. *Learning Disability Quarterly*, 17, 268-279.
- Sánchez, E. (1988). Aprender a leer y leer para aprender. *Infancia y Aprendizaje*, 44, 35-57.
- Sánchez, E. (1998). *Comprensión y redacción de textos: dificultades y ayudas*. Edebé.
- Sánchez, E. (coord.). (2010). *La lectura en el aula. Qué se hace, qué se puede hacer y que se debe hacer*. Barcelona, Graò.
- Sánchez, E., et al. (2002). Competencia retórica. Una propuesta para interpretar dificultades de comprensión. *Psicothema*, 14(1), 77-85.
- Sartori, G., et al. (1995; 2007), *DDE-2. Batteria per la Valutazione della Dislessia e della Disortografia Evolutiva-2*. Firenze: Giunti O.S.
- Scardamalia, M. & Bereiter, C. (1984) Development of strategies in text processing. En H. Mandl, N.L. Stein y T. Trabasso. *Learning and comprehension of text*. Hillsdale, New Jersey: Erlbaum.

- Serniclaes, W. (2011). Percepción alofónica en la dislexia: una revisión. *Escritos de Psicología*, 4(2), 25-34.
- Siegel, L. S. (1999). Issues in the definition and diagnosis of learning disabilities: A perspective on Guckenberger v. Boston University. *Journal of Learning Disabilities*, 32, 304-319
- Singer, L., & Alexander, P. (2018). Reading of paper and digitally. What de past decades of empirical researche reveal. *Review of Educational Research*, 47(6), 1007-1041.
- Solé, I. (1987). Las posibilidades de un modelo teórico para la enseñanza de la comprensión lectora. *Infancia y Aprendizaje*, 39-40, 1-13
- Solé, I. (1996). *Estrategias de lectura*. ICE.
- Soriano-Ferrer, M., et al. (2019). Dificultades de lectura en niños con Trastorno Específico de Lenguaje. *Revista de Investigación en Logopedia*, 9(1), 1-15.
- Spear-Swerling, L., & Sternberg, R. J. (1996). *Off track: When poor readers become learning disabled*. Westview-Harper Collins.
- Stein, N. L., & Glenn, C. G. (1979). An analysis of story comprehension in elementary school children. in R. V. Freedle (ed.) *New directions in discourse processing*. Ablex.
- Stein, N. L., & Glenn, C. G. (1982). Children's concept of time: The development of a story schema. In W. J. Freedman (Ed.) *The developmental psychology of time* (pp. 255-282). Academic Press.
- Stole, H., & Schwipert, K. (2017). Norske, resultater fra ePIRLS-Online informational reading (Norwegian results from e-PIRL-online informational Reading). In E. Gabrielsen (ed.) *Klar framgang!- Leseferdighet pa 4. og 5 trinn i et femtenars perspetiv* (pp. 50-74). Universitet sforlaget.
- Storch, S., & Whitehurst, G. (2002). Oral language and code-related precursors to reading: Evidence from a longitudinal structural model. *Developmental Psychology*, 38, 934-947.
- Suárez, A., Moreno, J., & Godoy, M. J. (2010). Vocabulario y comprensión lectora: algo más que causa y efecto. *Álabe, Revista de Investigación sobre Lectura*

y *Escritura*. Recuperado de: <http://www.ual.es/alabe>.

- Terrados López, C. (2020). *Revisión y estudio de políticas educativas para la atención de la dislexia a nivel nacional*. Trabajo Fin de Máster. Máster Universitario en Educación y Sociedad Inclusivas. Universidad de Burgos.
- Tramontana, M. G., et al. (1988). Research on preschool prediction of later academic achievement. A review. *Developmental Review*, 8, 89-14.
- Tressoldi, P.E., et al. (2013). *BVSCO-2. Batteria per la Valutazione della Scrittura e della Competenza Ortografica – 2*. Firenze: Giunti Psychometrics.
- Turner, J., & Paris, S. G. (1995). How literacy tasks influence children's motivation for literacy. *Reading Teacher (Newark, DE)*, 48, 662-73.
- United Nations. (2006). *Convention on the rights of persons with disabilities* (CRPD). Department of Economic and Social Affairs Disability. Retrieved from: <https://www.un.org/development/desa/disabilities/convention-on-the-rights-of-persons-with-disabilities/convention-on-the-rights-of-persons-with-disabilities-2.html>
- United Nations. (2020). *The Sustainable Development Goals Report 2020*. <https://unstats.un.org/sdgs/report/2020/The-Sustainable-Development-Goals-Report2020.pdf>
- Van Dijk, T. A. (1977). *Texto y contexto. Semántica y pragmática del discurso*. Cátedra 1980.
- Van Dijk, T. A. (1980). *Estructuras y funciones del discurso*. Siglo XXI
- Van Dijk, T. A., & Kintsch, W. (1983). *Strategies of discourse comprehension*. Academic Press
- Vandermosten, M., et al. (2011). Impairments in speech and nonspeech sound categorization in children with dyslexia are driven by temporal processing difficulties. *Research in Developmental Disabilities*, 32(2), 593-603.
- Vaughn, S., & Fuchs, L. S. (2003). Redefining learning disabilities as inadequate response to instruction: The promise and potential problems. *Learning Disabilities Research and Practice*, 18, 137-146.

- Vellutino, F. R., & Scanlon, D. M. (1982). Phonological coding, phonological awareness, and reading ability: Evidence from a longitudinal and experimental study. *Merrill-Palmer Quarterly Journal of Developmental Psychology*, 33(3), 321-363.
- Werfel, K. L., & Krimm, H. (2017). A preliminary comparison of Reading subtypes in a clinical sample of children with specific language impairment. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 60(9), 2680-2696.
- Wexler, J., et al. (2008). A synthesis of fluency interventions for secondary struggling readers. *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal*, 21(4), 317- 347.
- Wiig, E. H., et al. (2018). *CELF-5: Evaluación clínica de los fundamentos del lenguaje*. Pearson Clinical & Talent Assessment.
- Wise, B., et al. (2000). Individual Differences in Gains from Computer- Assisted Remedial Reading. *Journal Experimental Child Psychology*, 77(3), 197-235.
- Wise, B., et al. (2000). Individual Differences in Gains from Computer- Assisted Remedial Reading. *Journal Experimental Child Psychology*, 77(3), 197-235.

Webs

IDA. [Asociación Internacional de Dislexia]: <http://www.interdys.org/>

UNESCO: <https://en.unesco.org/themes/education2030-sdg4> o
<https://es.unesco.org/themes/liderar-ods-4-educacion-2030>.

UNESDOC: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000245656_spa

PNUD: <https://www.undp.org/content/undp/es/home/sustainable-developmentgoals/goal-4-quality-education.html>

