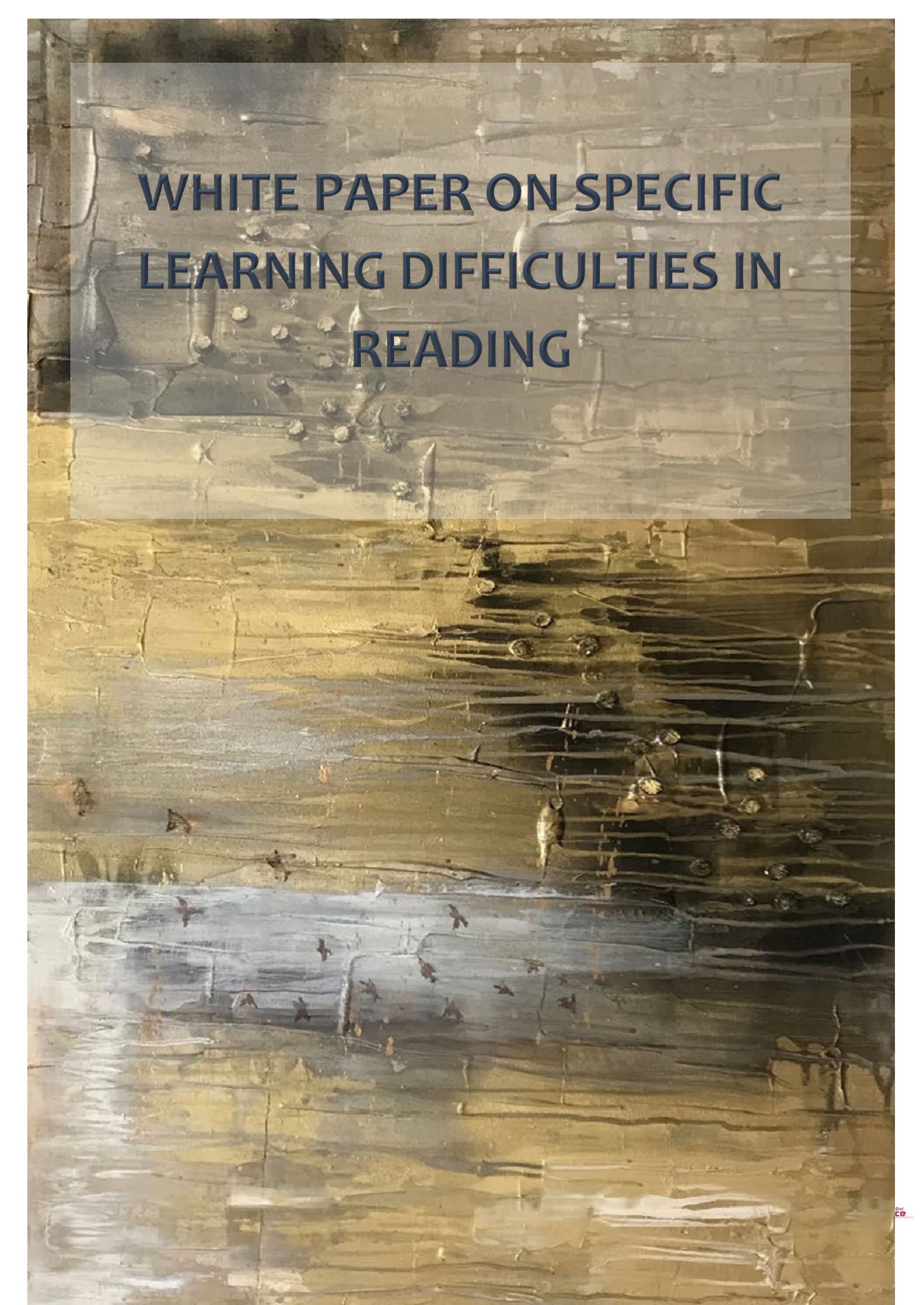


The background is an abstract composition of layered textures and colors. It features horizontal bands of brown, tan, and grey, with some areas appearing more like wood grain or stone. There are numerous small, dark, circular spots scattered across the surface, resembling rivets or pebbles. The overall effect is one of depth and complexity, with a semi-transparent white rectangle overlaid on the top half to contain the text.

WHITE PAPER ON SPECIFIC LEARNING DIFFICULTIES IN READING



fordys
VAR

Fostering Inclusive Learning
for Children with Dyslexia



WHITE PAPER ON SPECIFIC LEARNING DIFFICULTIES IN READING

Această activitate este rezultatul proiectului "Promovarea învățării incluzive pentru copiii cu dislexie în Europa prin furnizarea de instrumente și orientări de realitate virtuală și/sau augmentată ușor de utilizat" 2018-1-ES01- KA201-050659 finanțat de Comisia Europeană și de Universitatea din Burgos (Spania).

SCIENTIFIC EDITORS:

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

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

ASOCIATA BUCURESTI PENTRU COPII DISLEXICI: Angela Ioan.

K-VELOCE: Belén Costa Ruiz.

INSTITUTO POLITÉCNICO DE BRAGANÇA: Vitor Manuel Barrigão Gonçalves.

Traducator: Lucía Muñoz

Tipărit în Spania: 2022

1. INTRODUCERE

Competența de lectură se referă la capacitatea indivizilor de a înțelege, de a utiliza, de a reflecta și de a se angaja să utilizeze texte scrise pentru a-și atinge propriile obiective, pentru a-și dezvolta cunoștințele și potențialul personal și pentru a participa în societate (OCDE, 2015, p. 9). Prin urmare, este un instrument foarte puternic pentru dezvoltarea unei culturi și pentru toți membrii săi.

Scopul lecturilor pe care elevii le fac în clasă poate fi foarte divers: să se recreeze pur și simplu citind un text; pentru a învăța noi cunoștințe; pentru a putea utiliza informațiile conținute în text la îndeplinirea altor sarcini.

Citirea eficientă în acest mediu este un proces cognitiv complex, deoarece necesită inter-relaționarea unui set de cunoștințe, cu o serie de procese generale și specifice.

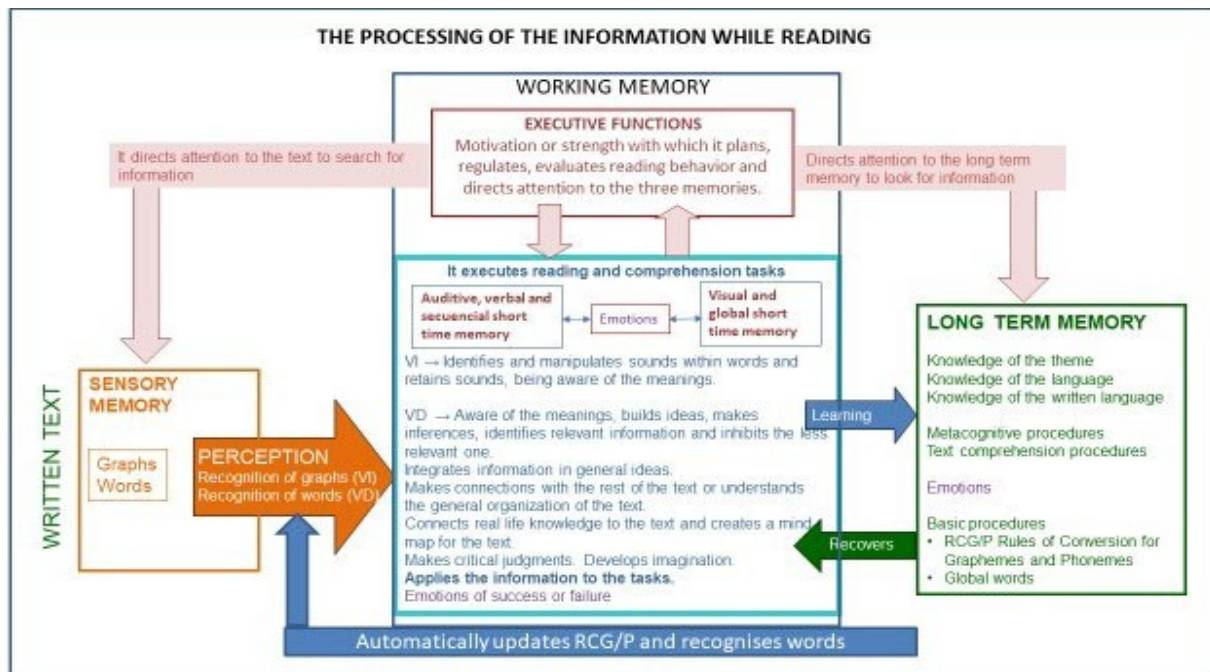
Astfel, este necesar să se mobilizeze cunoștințele anterioare ale cititorului despre lumea fizică și socială a subiectului, deoarece trebuie să construiască punți cognitive între noile informații care sunt citite și ceea ce se știe deja despre subiect (González et al., 2010); Cunoașterea limbajului oral este necesară deoarece sistemele de scriere alfabetică sunt articulate pe dimensiunile fonologice, lexicale, gramaticale și discursive ale fiecărei limbi.

Și, pe baza acestor cunoștințe, se aplică o combinație de proceduri. Unele sunt generale sau metacognitive, cum ar fi să aibă un obiectiv de lectură, să evalueze dacă obiectivele propuse sunt atinse în timpul realizării acestuia și să ia decizii cu privire la menținerea sau modificarea strategiei de lectură, atunci când aceste obiective nu au fost atinse (Cain, 2010). Alte proceduri sunt specifice lecturii. Unele sunt de bază, cum ar fi aplicarea regulii de corespondență grafem și fonem (RCG / F) într-un mod precis și fluid (Nation, & Snowling, 2007), iar altele sunt mai complexe, cum ar fi construcția de idei, elaborarea de deducții (Romero, & González, 2001), integrarea informației (Kintsch, 1994) și organizarea textului într-un tot coerent (Meyer, 1984).

Toate acestea sunt condiționate de motivația situațională de a dori să ajungă la sensul profund al textului și / sau în scopul de a pune această cunoaștere

în practică (Turner, & Paris, 1995). În figura 1, prelucrarea lecturii este sintetizată grafic.

Figura 1. Procesul de citire



Sursa: Elaborarea proprie, bazată pe teoria procesării informației [Baddeley (2007), modelul lui Morton al căii duble (1969), modelul de înțelegere a textului Kintsch (1998) și modelul de text al lui Johnson- Laird (1963)].

Aceste cunoștințe, proceduri și atitudini sunt predate / învățate într-un mod formal și progresiv în școală. Profesorii se străduiesc să promoveze activități bogate și creative în sălile lor de clasă care favorizează progresul curricular al elevilor lor. Ei vor să trezească în ei nevoia de a citi, de a înțelege ceea ce citesc și de a folosi aceste informații în scopuri diferite (García, et al., 2013). Elevii investesc, de asemenea, efort, timp și resurse pentru a realiza aceste lucruri. Abilitățile de citire și scriere sunt aplicate apoi activităților mai complexe și mai solicitante, pe măsură ce nivelul educațional progresează.

În ciuda acestei implicări a profesorilor și a elevilor, nu toți elevii ating un nivel eficient de citire. Asociația Internațională de Dislexie (IDA) raportează că între 5-15% dintre studenți manifestă dificultăți permanente în executarea proceselor de bază de recunoaștere a cuvintelor, adică au dislexie (IDA, 2014). Și aproximativ 20-25% din totalul elevilor de la sfârșitul învățământului

obligatoriu, consideră că este dificil să înțeleagă textele lor școlare din motive lingvistice, intelectuale, sau din lipsă de stăpânire a proceselor de bază și complexe implicate în lectură (García et al., 2013).

Fără o intervenție adecvată, acești elevi cu o competență scăzută de citire își văd progresul academic în școală diminuat, precum și bunăstarea lor personală și socială (Kavale & Forness, 1996; Sabornie, 1994; Spear-Swerling & Sternberg, 1996), împreună cu scăderea oportunităților lor de angajare (OCDE / Statistics Canada, 2002).

Prin urmare, este urgent și necesar: 1) să ne concentrăm atenția asupra dificultăților specifice cu care se confruntă mulți elevi în procesul de învățare pentru a citi; 2) să apeleze la dovezi științifice pentru a afla ce măsuri ar trebui luate astfel încât niciun elev să nu fie lăsat în urmă din acest motiv; 3) să propună practici de citire și scriere care să contribuie la minimizarea dificultăților acestor elevi și să le promoveze punctele forte. Cu alte cuvinte, este urgent și necesar ca toți elevii să poată experimenta succesul școlar.

2. DE LA CONCEPTUL DE DISLEXIE LA CONCEPTUL DE TUBURĂRI SPECIFICE DE ÎNVĂȚARE

Cunoștințele și strategiile care trebuie întreprinse în lectura eficientă sunt atât de diverse încât pot apărea dificultăți în îndeplinirea acestei sarcini la unul sau mai multe niveluri ale procesului. Din acest motiv, nu putem vorbi de dislexie sau TSI (Tulburări specifice de învățare) în privința lecturii, ci mai degrabă de persoanele cu dislexie și / sau persoanele cu TSI .

Un model simplu, dar valabil, care ajută la înțelegerea unei diversități de profiluri de lectură este Modelul simplu de citire sau "Vizualizarea simplă a lecturii" de Gough și Tunmer (1986) și Hoover și Gough (1990). Conform acestui model, care este aprobat și nuanțat de mulți alți autori, două componente majore interacționează între ele în timpul activității de lectură: decodarea și înțelegerea generală a limbii:

- Componenta de decodare include abilități fonologice, care oferă precizie de citire (Hoover, & Gough, 1990) și fluență de citire, ceea ce facilitează viteza de denumire (Carballo, & Cuadro, 2007). Ambele abilități permit



fordys
V A R

Fostering Inclusive Learning
for Children with Dyslexia



Cofinanciado por el
programa Erasmus+
de la Unión Europea



accesul la sensul cuvintelor scrise.

- Componenta înțelegerii generale a limbajului conține, pe lângă informațiile lexicale care permit accesul la reprezentarea unei propoziții și / sau a unui discurs (Hoover & Gough, 1990), cunoștințe morfologice (Nunes, et al., 2006) și vocabularul, sintaxa, deducțiile și construcția schemelor mentale (Kirby - Gough, 1990).

Aceste două componente (decodarea și înțelegerea limbajului general) sunt legate într-un mod dinamic și evolutiv de înțelegerea lecturii. În primii ani de școală există o interacțiune mai mare între decodare și înțelegerea lecturii (Storch & Whitehurst, 2002); Dar, odată ce decodarea a fost automatizată, începând cu al 4-lea an, începe să se stabilească cea mai semnificativă relație între înțelegerea orală și înțelegerea lecturii. Acest lucru nu înseamnă că influența decodării dispare, ci că scade în timp (Hoover & Gough, 1990).

În funcție de modul în care persoana afișează aceste două abilități de codificare și ascultare, Bishop și Snowling (2004) identifică 4 profiluri de lectură: cititori buni, decodori slabi (dislexie), cititori slabi și înțelegători slabi:

1. Cititori cu un bun set-up și o bună înțelegere sau "cititori eficienți". Ei au abilități complet automatizate care permit recunoașterea precisă și rapidă a cuvintelor și, în plus, au o bună înțelegere orală. Deoarece nu au nevoie să mai depună efort cognitiv în decodarea ortografierii, ei își pot folosi toate resursele cognitive pentru a înțelege textul la diferitele sale niveluri de organizare.
2. Slabi decodori și buni înțelegători sau "oamenii cu dislexie". Competențele lor lingvistice pot varia de la medie la excelentă; cu toate acestea, ei prezintă dificultăți de prelucrare fonologică. Adică citesc cu o lipsă de precizie (fac erori fonologice grave sau minore) și / sau recunosc cuvintele cu puțină fluentă (investesc mult timp și efort). Deși pot înțelege textul scris, ei tind să petreacă mai mult timp și efort pentru această sarcină decât cititorii normali. Potrivit Perfetti (1985), acest lucru se datorează faptului că procesul de decodare este atât de laborios pentru ei că le saturează sistemul cognitiv



fordys
V A R

Fostering Inclusive Learning
for Children with Dyslexia



și le vine greu să stabilească relații între cuvinte și propoziții și propoziții între ele, chiar și pentru a construi o reprezentare mentală a textului.

Acest profil este caracteristic persoanelor cu dislexie (Vellutino, Snowling, Fletcher & Scanlon, 2004). Deși, în limbi opace, cum ar fi engleza și franceza, unde relația grafeme-foneme este mai variabilă, elementul care prezice cel mai bine înțelegerea textului citit este precizia (Chen & Vellutino, 1997); în timp ce, în limbi transparente, cum ar fi italiana, româna sau spaniola, unde relația grafeme-foneme este mai consistentă, variabila care prezice cel mai bine înțelegerea textului citit este fluența (Florit, & Caín, 2011).

Cu toate acestea, aceste persoane pot minimiza efectul dificultăților de decodare și își pot îmbunătăți semnificativ abilitățile de citire dacă li se oferă instrucțiuni pentru a deduce sensul din context, pentru a identifica structura textuală, pentru ca să opereze cu indicii retorice sau prin actualizarea competenței lingvistice (Cain, 2007; Cain & Oakhill, 2006; Nation & Snowling, 2007; Sánchez, et al., 2002).

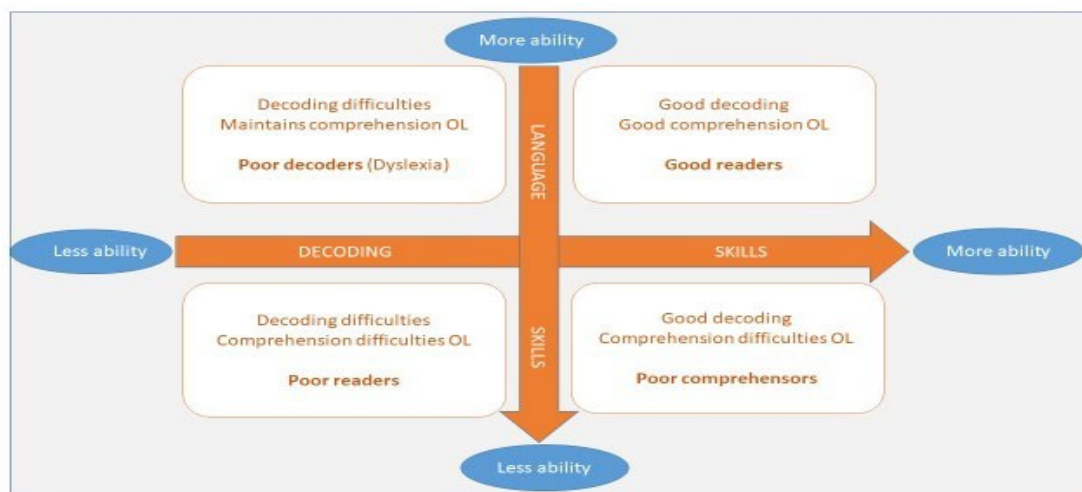
3. Slabii decodori și slabii înțelegători sau "oameni cu un nivel scăzut de citire". Aceste persoane prezintă dificultăți în ambele axe: în componenta fonologică și, prin urmare, sunt incluse în categoria dislexicilor; și în componenta lingvistică, ale cărei dificultăți pot varia de la ușoară la severă. Dacă dificultățile lingvistice sunt semnificative, acestea ar putea primi diagnosticul dublu de dislexie și tulburări de limbaj de dezvoltare (Adlof, & Hogan, 2018).

De fapt, în cadrul acestui profil de lectură există un grup mare de persoane cu tulburări de limbaj de dezvoltare care, pe de o parte, au afectat modulul fonologic și prezintă o performanță mai scăzută în decodare, fie că este vorba de lectură în limbi opace (Bishop, & Adams, 1990; Catts, 1993; sau limbi transparente (Acosta, et al., 2016; Coloma, et al., 2012; Soriano-Ferrer, et al., 2019); iar pe de altă parte, modulul lexical-semantic este afectat și înțelegerea literală și inferențială a textului este compromisă (Acosta, et al., 2016; Episcop, et al., 2009; Coloma, et al., 2012; Conti-Ramsden, et al., 2001; Nation & Snowling, 2007; Werfel, & Krimm, 2017).

Cu toate acestea, aceste date pot fi analizate din punctul de vedere al persoanelor cu LDD care păstrează aceste abilități. În acest sens, Soriano-Ferrer et al. (2019) găsiți că între 50% și 70% dintre copiii cu tulburări de limbaj de dezvoltare au o performanță normală în diferiți indicatori ai abilităților de decodare (de exemplu, acuratețe, viteza de citire a cuvintelor și pseudocuvintelor); iar 13% afișează o performanță normală în înțelegerea citirii.

4. Decodori bune, dar cu slabă înțelegere ". Elevii cu acest profil au abilități fonologice bune, adică aplică RCG / F cu precizie și fluentă și recunosc în mod adecvat cuvintele izolate. Dificultățile lor se află la nivelul lexical-semantic al limbii orale și acest lucru afectează înțelegerea lecturii. Pentru Perfetti, et al. (2008), cei slab înțelegători ar putea accesa cu ușurință reprezentarea fonologică sau ortografică a cuvântului scris și, cu toate acestea, au dificultăți în activarea semanticii sale, deoarece, atunci când această activare nu este de calitate, le este dificil să recupereze sensul cuvântului menționat în propoziție și / sau textul în sine. În acest profil de cititor se pot fi găsite persoane cu un nivel intelectual normal-scăzut (Tramontana, et al., 1988); unele persoane cu tulburări specifice în dezvoltarea limbajului care nu au un modul fonologic afectat (Bishop, et al., 2009; Kelso, et al., 2007; Tramontana, et al., 1988) sau alte persoane cu tulburare de spectru autist (Frith, & Snowling, 1983).

În figura 2, este oferită o sinteză a celor patru profiluri de cititor descrise.

Figura 2. Clasificarea profilurilor de cititor.

Sursa: Elaborarea proprie de la Bishop and Snowling (2004).

Cu toate acestea, aceste două componente esențiale sau necesare care formează coloana vertebrală a modelului simplu de citire, codificare și înțelegere generală a limbajului, nu sunt suficiente pentru a explica diversitatea dificultăților de citire ale elevilor.

Există un grup mare de studenți care, după ce și-au păstrat capacitatea intelectuală, abilitățile bune de decodare și un nivel normal de înțelegere a limbajului oral, înțeleg sensul general al textului atunci când materialul este familiar, dar manifestă dificultăți de citire atunci când scopul este de a obține informații noi (Sánchez, 1988).

Este acest tip de profil de lectură pe care unii autori îl numesc de fapt slabii înțelegători (Catts, et al., 2006) și pe care García et al. (2013) îi identifică, ca persoane cu dificultăți specifice de înțelegere a lecturii sau cu TSI. Această problemă specifică ar afecta aproximativ 5-10% dintre elevi. Aceste date se găsesc, atât în studiile efectuate în țările anglo-saxone (Nation, & Snowling, 2007), ca și în Italia (Cornoldi, & Oakhill, 1996), cât și în Spania (García et al., 2013), iar dificultățile lor sunt explicate prin următoarele variabile cognitive:

- Datorită controlului slab al proceselor cognitive și metacognitive. Adică întâmpină dificultăți în procesele de integrare a semnificațiilor, de monitorizare și de memorie de lucru (Berkley, 2012; Cain, et al., 2004; Cornoldi, et al., 1996; Nation, & Snowling, 2007); sau în capacitatea de a decide când să facă o deducție și de a folosi contextul (Balbi, et al., 2009).
- Datorită limitărilor în memoria de lucru, nu numai pentru că procesele de decodare ocupă spațiu (Gathercole & Baddeley, 1993; Ribaupierre & Hitch, 1994); mai degrabă, pentru că resursele cognitive pe care le mobilizează pentru a înțelege textul le saturează memoria de lucru (Stein & Glenn, 1982).
- Pentru a afișa puține cunoștințe despre subiectul citit; care include uneori o lipsă de vocabular și alteori, din cauza lipsei de cunoștințe cu privire la acest subiect (Afflerbach, 1990).

Cu toate acestea, aceste dificultăți specifice de înțelegere nu trebuie să fie permanente (Cornoldi, & Oakhill, 1996). Aceste deficite pot fi atenuate prin predarea explicită a elevilor în procesele cognitive și metacognitive; strategii pentru a minimiza efectul dificultăților în memoria de lucru (TM); și / sau contribuția cunoștințelor anterioare pe tema care este abordată în text. Mai mult, Cain (2007) constată că diferite grupuri de lectură beneficiază de strategii contextuale pentru a deduce sensul cuvintelor noi, doar prin exercițiu, indiferent de programele de intervenție.

În rezumat:

Având în vedere diversitatea profilurilor de cititor și și dificultățile acestora:

- Dificultăți de decodare.
- Dificultăți de înțelegere a limbajului oral.
- Dificultăți în realizarea proceselor cognitive la nivel înalt aplicate înțelegerii textelor.

Conceptul de dislexie ar trebui extins la conceptul de SpLD în lectură. Deoarece, este necesar să se prevadă răspunsuri educaționale specifice de sprijin educațional diferit, în funcție de profilul de lectură și / sau dificultățile specifice pe care cititorul le întâmpină atunci când efectuează sarcina de citire.



fordys
V A R

Fostering Inclusive Learning
for Children with Dyslexia



3. ELEVII CU DIFICULTĂȚI SPECIFICE ÎN ÎNVĂȚAREA CITIRII

Vom analiza două dintre profilurile de cititor menționate mai sus. Profilul decodorilor slabi, mai ales atunci când își păstrează cunoștințele lingvistice păstrate; și profilul dificultăților specifice în înțelegerea textelor, în special atunci când se mențin niveluri adecvate de înțelegere a limbii orale.

3.1. TULBURARE SPECIFICĂ DE ÎNVĂȚARE ÎN PROCESELE DE CITIRE DE BAZĂ SAU DISLEXIE

O definiție acceptată și cuprinzătoare a dislexiei este oferită de Asociația Internațională de Dislexie (IDA, 2002; Lyon, et al., 2003, p.2):

"Dislexia este o dizabilitate specifică de învățare de origine neurobiologică. Se caracterizează prin dificultăți cu recunoașterea exactă și / sau fluentă a cuvintelor și abilități slabe de ortografie și decodare. Aceste dificultăți sunt, de obicei, rezultatul unui deficit în componenta fonologică a limbajului și sunt adesea neașteptate în raport cu alte abilități cognitive ale subiectului și furnizarea de instruire eficientă în clasă. Ca și consecințe secundare, pot exista dificultăți în înțelegerea lecturii și o experiență redusă de citire, ceea ce poate împiedica creșterea vocabularului și a cunoștințelor generale".

Iată câteva sensuri ale acestei definiții:

Prevalența dislexiei.

Datele privind prevalența dislexiei variază între 5-10%, și chiar, în unele studii, aceasta ajunge până la 15% din populație (IDA, 2014). Această gamă largă este justificată deoarece dislexia este un concept arbitrar, nu unul categoric, cu o distribuție continuă în populație (Artigas-Pallarés, 2009), iar punctul de întrerupere dintre dislexie și citirea normală depinde de criteriile de diagnostic adoptate în studiu. În plus, incidența sa variază în funcție de caracteristicile codului scris, deoarece decodarea este mai dificil de învățat în limbi opace decât în cele transparente.



fordys
VAR

Fostering Inclusive Learning
for Children with Dyslexia



Cofinancado por el
programa Erasmus+
de la Unión Europea



UNIVERSIDAD
DE BURGOS



SCPT



MINISTERIO
DE EDUCACIÓN
Y FORMACIÓN
PROFESIONAL



MINISTERIO
DE EDUCACIÓN
Y FORMACIÓN
PROFESIONAL



Hveloce

Pe de altă parte, dislexia afectează mai mulți bărbați decât femei într-un raport de doi sau trei bărbați la o femeie (Katusic, et al., 2001). Această distribuție se datorează configurației diferite a creierului între ambele sexe.

Dislexia este o tulburare specifică de învățare de origine neurobiologică .

Cauza dislexiei este organică. În 70% din cazurile de origine genetică. Acest lucru implică faptul că afectează configurația creierului de la naștere și face acest lucru permanent. Adică, tulburarea persistă pe tot parcursul vieții, deși abilitățile de citire se îmbunătățesc odată cu practica.

Există două teorii pentru a explica caracteristicile dislexiei. Fiecare dintre ele localizează diferențele anatomofiziologice în diferite zone ale creierului. Acestea sunt: la nivel cortical și în cerebel.

Cea mai studiată și acceptată teorie în comunitatea științifică este ipoteza corticală. Este produsă de leziuni focale (neuroni sau distorsiuni) în regiunile corticale care intervin în citirea cuvintelor și în înțelegerea propozițiilor (Galaburda, & Cestnick, 2003). Aceste regiuni sunt:

- Zona occipitotemporală stângă, care transformă grafemele în foneme.
- Zona frontală stângă sau zona Broca, care este responsabilă pentru aspectele secvențiale ale limbajului, cum ar fi programarea fonologică și sintaxa.
- Zona temporoparietală stângă, unde regiunea supramarginală este responsabilă de prelucrarea și scrierea fonologică; iar girusul unghiular integrează informații multimodale, auditive-vizuale și tactile, necesare pentru a accesa sensul cuvintelor și, prin urmare, în citirea și scrierea cuvintelor și textelor.

În ultimele decenii, a fost investigată ipoteza deficitului cerebelos (părțile laterale ale lobului posterior stâng), care propune o relație între cerebel și lectură (Fulbright, et al. 1999) și / sau între o modificare a cerebelului și unele dintre simptomele de tip dislexic (Moretti, et al., 2002). Această structură subcorticală a fost în mod tradițional legată de echilibru, postură, mișcare și coordonare motorie. Dar, acum, se descoperă că acționează și în automatizarea oricărei abilități, fie ea motorie sau cognitivă, în învățarea limbajului, citirea și alte procese cognitive, cum ar fi atenția și memoria (Fawcett, & Nicolson, 2004). Din această perspectivă, sunt explicate și dificultățile de învățare a secvențelor motorii pe care le prezintă unele persoane cu dislexie.

Cu toate acestea, și indiferent de locul în care se află aceste diferențe neurologice care le tulbură abilitățile de citire, combinația genetică care le configurează creierul poate favoriza alte abilități (Artigas-Pallarés, 2009). Astfel, ei pot avea mai mult talent pentru artă, calcul, design, teatru, electronică, matematică, mecanică, muzică, fizică, sport ... Dar aceste abilități în care pot excela sunt foarte diverse și nu sunt cercetate în literatura științifică.

Dislexia este rezultatul unui deficit fonologic.

Ipoteza care, deocamdată, explică cel mai bine dificultățile de citire ale persoanelor cu dislexie este cea a deficitului componentei fonologice a limbajului (Alegria, 2006; Reynolds, et al., 2003; Vellutino & Scanlon, 1982) care include: dificultăți cu conștientizarea fonologică; în actualizarea fluidă a regulilor de corespondență grafem-fonem și în memoria auditivă secvențială de lucru. Conștientizarea fonologică este definită ca fiind capacitatea de a identifica și manipula sunetele pe care le conțin cuvintele fără a avea suport grafic. Unele dintre sarcinile utilizate pentru a evalua și / sau dezvolta conștientizarea fonologică sunt: identificarea cuvintelor care rimează; numărarea, identificarea și manipularea silabelor într-un cuvânt sau identificarea și manipularea fonemelor unui cuvânt (eliminați, puneți, sintetizați, analizați ...). Aceste activități au drept scop ulterior ortografia corectă a cuvintelor.



fordys
VAR

Fostering Inclusive Learning
for Children with Dyslexia



Cofinancado por el
programa Erasmus+
de la Unión Europea



Confruntate cu această teorie a deficitului fonologic, conform căreia persoanele cu dislexie găsesc dificultăți în identificarea și manipularea acestor sunete ale limbii orale și care este susținută de comunitatea științifică [de fapt face parte din definiția dislexiei la care a contribuit Lyon et al. (2003)]; Apare ipoteza lui Serniclaes (2011). Potrivit căruia, în loc de deficit fonologic, persoanele cu dislexie au o capacitate mai mare de a discrimina între sunetele limbii, inclusiv diferitele modalități de pronunțare a sunetelor. De exemplu, / b / pentru / babi / sună diferit la începutul cuvântului -ocluziv- decât atunci când se află între vocale -fricative-.

Dislexia se caracterizează prin dificultăți cu recunoașterea exactă și / sau fluentă a cuvintelor și abilități slabe de ortografie și decodare.

Urmând ipoteza traseului dublu propus de Morton (1969) și dezvoltat de mulți alți autori (Coltheart, 1980; Marshall, & Newcombe, 1973), citirea cuvintelor scrise poate fi accesată în două moduri: modul sublexical sau indirect și modul lexical sau direct.

- Când este citit, folosind calea indirectă, cuvântul este analizat pe segmente grafice și, succesiv, sunt traduse în limbaj oral. Adică se citește prin aplicarea regulii de corespondență fonem grafeme. Se mai numește și traseu auditiv, deoarece atunci când se utilizează acest traseu cuvântul sună în mintea cititorului. Este util pentru citirea de cuvinte noi și / sau cuvinte cu care cititorul a avut puțină experiență de lectură, dar are succes numai atunci când cuvântul este regulat. În aceste cazuri, oferă acuratețe citirii. Dacă persoana face greșeli folosind acest traseu, va comite erori fonologice grave (omisiuni, substituții, inversiuni, adăugiri) sau mici (silabică, rectificări, repetiții sau ezitări).

- Când oamenii citesc folosind calea directă, ei analizează cuvântul la nivel global, îl recunosc prin caracteristicile sale grafice și îi accesează sensul. Se mai numește și cale vizuală, deoarece cuvântul este recunoscut dintr-o privire. Poate fi folosit doar cu cuvinte cu care cititorul a avut mai multe experiențe de lectură, altfel aceste cuvinte nu pot fi recunoscute. Utilizarea sa este esențială atunci când cuvintele sunt neregulate, prin urmare, este mai necesară în limbile opace. Această rută oferă viteză. Dacă persoana face o greșeală folosind acest traseu, aceasta poate fi de diferite tipuri: dacă înlocuiește cuvântul pe care trebuie să-l citească cu altul cu caracteristici vizuale asemănătoare, se numește paralexie vizuală; dacă este schimbat pentru un alt cuvânt cu este o paralexie derivativă; și dacă o funcția cuvântului este înlocuită cu alta, se numește paralexie funcțională.

În funcție de dificultățile pe care cititorul le are în stăpânirea acestor două căi, au fost identificate trei subtipuri de profiluri dislexice: fonologice, de suprafață și mixte.

- Dislexia fonologică este cauzată de o lipsă de stăpânire a căii indirecte. Persoanei îi este foarte dificil să folosească calea indirectă cu cuvinte noi sau rare și face adesea erori fonologice minore sau grave atunci când le citește. Dar când cred că recunosc un cuvânt, își asumă un risc și folosesc calea directă. De multe ori au citit cuvintele bine în acest fel, dar, ei comit paralexii mai frecvent decât cititorii normali.
- Dislexia de suprafață rezultă dintr-o incapacitate de a utiliza calea directă. Cititorul nu reușește să construiască o amprentă neurologică vizuală pentru cuvintele care sunt frecvent întâlnite. Trebuie să citească toate cuvintele din text indirect, ca și cum ar fi noi. În acest caz, cuvintele regulate pot fi citite bine prin aplicarea regulii de corespondență grafem / fonem; dar, în limbi opace, tind să regularizeze cuvinte neregulate, comițând multe erori de precizie. În limbile transparente, o dificultate într-un mod direct provoacă lentoare sau o lipsă de fluiditate a lecturii.

- Dislexia mixtă se caracterizează prin dificultăți, atât indirect, cât și direct.

Pe de altă parte, aceste dificultăți în citire sau alfabetizare se pot manifesta în grade diferite. Potrivit DSM V (American Psychiatric Association- APA, 2014), gradul de dificultate este o funcție a intensității suportului necesar. Grad ușor în care dificultățile pot fi compensate cu suporturi adecvate sau atunci când se aplică adaptări adecvate în mediul școlar. Grad moderat, atunci când sunt necesare suporturi intensive pe parcursul întregii etape a școlii. Grad sever, atunci când necesită o predare constantă, specifică, individualizată și intensivă pe parcursul întregii etape școlare.

Nu există nici o problemă ascunsă care să stea la baza dislexiei

Adică, dificultățile pe care unii le întâmpină în aceste procese de bază de citire și / sau alfabetizare nu se datorează unui deficit intelectual, senzorial sau motor. Și dacă aceste probleme senzoriale sau motorii există, ele sunt fie corectate, fie nu sunt suficient de grave pentru a explica acea decodare slabă.

Nici nu există o problemă emoțională la început, cum ar fi depresia sau anxietatea, care să-i împiedice să învețe. Dacă ar fi așa, ar avea nevoie de terapie psihologică și terapie de familie. Cu toate acestea, ceea ce se întâmplă de obicei este că mai târziu dezvoltă probleme emoționale (stimă de sine scăzută și anxietate) și probleme de comportament ca urmare a unei adaptări slabe la școală (Huang, et al., 2020; Zuppardo, et al., 2017).

În plus, persoana a trebuit să primească suficientă instruire pentru citire. Cu instruirea primită, restul colegilor lor au învățat. Cu toate acestea, atunci când se utilizează acest criteriu, ar trebui să se verifice dacă instruirea primită a urmat orientările indicate de dovezile științifice, deoarece nu toate intervențiile sunt suficiente sau adecvate.

Dislexia poate fi însoțită de alte dificultăți.

Dislexia poate exista împreună cu alte dificultăți de citire, cum ar fi dificultățile de înțelegere a textelor; cu dificultăți de scriere, cum ar fi disortografia, disgrafia și compoziția textelor; cu dificultăți la matematică, cum ar fi discalculia; cu tulburări de limbaj de dezvoltare și cu tulburare de deficit de atenție.



fordys
V A R

Fostering Inclusive Learning
for Children with Dyslexia



Cofinanciado por el
programa Erasmus+
de la Unión Europea



Cauza acestor comorbidități este adesea că toate aceste sarcini împărtășesc mecanisme și structuri neurologice. În special, utilizarea memoriei de lucru, recuperarea rapidă a informațiilor din memoria pe termen lung în memoria de lucru și / sau în utilizarea funcțiilor executive, care împiedică distribuirea atenției în timpul îndeplinirii sarcinii.

3.2. TULBURAREA SPECIFICĂ DE ÎNVĂȚARE ÎN PROCESE COMPLEXE DE CITIRE

Între 20-25% dintre elevi pot întâmpina dificultăți să înțeleagă textele. Mai exact (García et al., 2013), într-un studiu realizat cu 941 de elevi din învățământul secundar obligatoriu (12-16 ani), a constatat că 22,1% dintre elevi au avut dificultăți în înțelegerea textelor și că au profiluri diferite: 7% dintre elevi au fost asociați cu dificultăți de decodare (dislexie), 4,9% aveau o capacitate intelectuală normală-scăzută (IQ mai mic de 80), 3,1% limba lor maternă era diferită de cea a școlii (imigranți sau încorporare târzie), 0,5% erau considerați elevi absenți și 6,6% au fost identificați ca fiind slabi înțelegători: au decodat bine, au înțeles bine limba orală, dar au avut dificultăți în înțelegerea textelor.

Adică există un grup de elevi (în jur de 5-10%) care își păstrează abilitățile de decodare intacte. Ei pot înțelege texte simple susținute de abilitățile și experiențele lor lingvistice orale. Dar nu fac decât să realizeze o înțelegere superficială și uneori chiar distorsionată a textului atunci când au o complexitate lexicală și gramaticală mai mare. Adică există un decalaj între abilitățile lor de citire și activitățile de lectură care sunt solicitate în clasă (Flores, et al., 2015).

Există diferiți factori care influențează performanța lor de citire și toți sunt interconectați:

- **Vocabular.** Pentru a interpreta textele, mai mult de 90% din cuvintele din text trebuie să fie cunoscute (Nagy & Scott, 2000); mai există și faptul că pe baza vocabularului cunoscut se pot face deducții despre semnificațiile cuvintelor noi (Hirsch, 2003). Dar textele școlare conțin vocabular care nu este obișnuit în limbajul de zi cu zi și dificultatea de înțelegere intervine și din cauză că ei nu cunosc bine acest lexic (Catts, et al., 2006; Suárez, et al., 2010); și le este greu să deducă sensul acelor cuvinte pe care nu le cunosc (Cain, et al., 2003).



fordys
V A R

Fostering Inclusive Learning
for Children with Dyslexia



- **Sintaxă.** Cunoașterea sintaxei, pe lângă facilitarea recunoașterii cuvintelor, deoarece anticipează categoria de cuvinte care poate fi scrisă (Rego & Bryant, 1993), contribuie la prelucrarea propoziției, la construcția firului paragrafului, la ancorarea sa în text și la supravegherea înțelegerii atunci când sunt detectate posibile erori sintactice. Slabii înțelegători folosesc această conștiință sintactică mai puțin pentru înțelegerea textului (Cain, 2007; Flores, et al., 2015).
- **Identificarea subiectului fiecărui paragraf.** În fiecare paragraf se discută un subiect, despre care se spun informații diferite și / sau se stabilesc relații cu alte concepte din text. Oamenilor slabi înțelegători le este greu să găsească subiectul specific al fiecărui paragraf (Oakhill, et al., 2005).
- **Utilizarea regulilor macrocomenzilor.** În textele scrise există idei principale și idei secundare care completează aceste idei principale. În funcție de caracteristicile textului și de cunoștințele pe care cititorul le are asupra subiectului, aceste idei principale pot fi extrase folosind strategii sau macro-reguli mai simple, cele de omisiune sau selecție; sau mai complexe, cele de generalizare și integrare (Van Dijk, 1980). Elevii cu o înțelegere slabă folosesc în primul rând strategiile de bază de ștergere și selectare pentru a găsi ideile principale și nu folosesc, de obicei, macro-regulile complexe de generalizare și integrare, pentru care trebuie să recurgă la cunoștințele anterioare pe această temă (Brown, et al., 1983).

Schiță text. Potrivit lui Meyer (1984), ideile principale ale textelor expositive pot fi legate între ele, urmând cinci structuri de bază: descriere, comparație, secvență, efect de cauză și soluție problematică. Elevii cu o înțelegere slabă nu înțeleg structura generală a textului. Adică nu inter-relaționează ideile de bază ale textului și, în schimb, aplică o strategie de listare (Scardamalia, & Bereiter, 1984), un text mai sărac, o structură bazată pe "subiect plus detaliu" (Duke, 2014; McNamara, 2004; Meyer, 1975; Snyder & Caccamine, 2010).



fordys
V A R

Fostering Inclusive Learning
for Children with Dyslexia



- **Autoreglare.** Citirea necesită un scop al lecturii și evaluarea, pe măsură ce citiți, dacă obiectivul de citire este atins, sau dacă strategiile de citire trebuie modificate pentru a-l atinge. Slabii înțelegători prezintă dificultăți în autoreglarea propriului proces de înțelegere (Flores, et al., 2010; Sánchez, 1998) și nu își adaptează viteza de citire la complexitatea textului (Flores et al., 2010).
- **Memoria de lucru.** Pentru a înțelege un text, în fiecare moment al activității de citire memoria de lucru trebuie să întreprindă un joc de activare / dezactivare a informațiilor pentru a putea manipula sensul cuvintelor, idei derivate din structuri sintactice, relațiile dintre diferite părți ale textului și conexiunile cu cunoștințele cititorului (van Dijk, 1980). Înțelegătorii slabi au probleme cu această activare a informațiilor relevante / inhibarea informațiilor ne-relevante, care saturează resursele cognitive ale memoriei de lucru și provoacă performanțe slabe de citire (Abusamra, et al., 2007; Carretti, et al., 2005).

Atunci când se propun exerciții de lectură, trebuie luate în considerare toate aceste aspecte lingvistice și cognitive. Promovați cele mai puternice aspecte și abordați punctele slabe într-un mod mai specific.

Pe scurt:

Elevilor trebuie să le fie predate strategii complexe de înțelegere a textului și strategii pentru auto-reglementare a comportamentului de lectură.

Relevanța stabilirii unui diagnostic diferențiat al TSI în lectură este de a garanta tuturor elevilor sprijinul precis de care au nevoie (García, et al., 2013).

4. POLITICA EDUCAȚIONALĂ ÎN ATENȚIA DIVERSITĂȚII

Înainte de a prezenta politicile privind dislexia în fiecare dintre țările consorțiului (Spania, România și Italia), este prezentat un context al acestor politici la nivel internațional, în special în Uniunea Europeană.



fordys
VAR

Fostering Inclusive Learning
for Children with Dyslexia



Cofinanciado por el
programa Erasmus+
de la Unión Europea



UNIVERSIDAD
DE BURGOS



SCPT



MINISTERIO
DE EDUCACIÓN
Y FORMACIÓN
PROFESIONAL



MINISTERUL
EDUCAȚIEI ȘI
CERCETĂRII ȘTIINȚIFICE



Hveloce

4.1 POLITICA EDUCAȚIONALĂ INTERNAȚIONALĂ PRIVIND PERSOANELE CU TULBURĂRI SPECIFICE DE ÎNVĂȚARE: UNESCO ȘI AGENDA 2030

Dislexia apare la cel puțin una din 10 persoane, punând peste 700 de milioane de copii și adulți din întreaga lume în pericol de analfabetism pe tot parcursul vieții și de excluziune socială. Cu o populație mondială de peste 7 miliarde de locuitori, această diferență de învățare are un impact clar asupra unui număr considerabil de copii și adulți, cu consecințe de anvergură în toate domeniile vieții. În plus, un număr semnificativ de elevi cu dislexie merg nediagnosticați și simptomele lor neadresate, cu rezultate tragice, în mare parte din cauza lipsei globale de conștientizare și cunoaștere cu privire la această diferență comună de învățare. Chiar și în țările mai bogate, unde educația publică este disponibilă pentru copiii din toate mediile, resursele disparate pot lăsa lacune mari în serviciile disponibile pentru elevii cu nevoi speciale (Dyslexia International, 2017).

Organizația Națiunilor Unite pentru Educație, Știință și Cultură (UNESCO) a raportat că, deși țările din întreaga lume trebuie să se asigure că elevii cu CES primesc educație gratuită, incluzivă și adecvată, elevii cu CES sunt mai puțin susceptibili să finalizeze școala primară sau secundară în multe țări. Deși acesta este cazul, foarte puțin a fost publicat în ceea ce privește eforturile legislative și punerea în aplicare a serviciilor și a suporturilor special pentru elevii cu dizabilități de învățare în citire sau dislexie în întreaga lume (Agrawal, et al., 2019).

Convenția cu privire la drepturile persoanelor cu dizabilități declara la art. 24 (Organizația Națiunilor Unite, 2006):

1. Statele părți recunosc dreptul persoanelor cu handicap la educație. În vederea realizării acestui drept fără discriminare și pe baza egalității de șanse, statele părți asigură un sistem de educație incluziv la toate nivelurile și învățarea pe tot parcursul vieții care vizează:
 - Dezvoltarea deplină a potențialului uman și a sentimentului de demnitate și valoare de sine, precum și consolidarea respectării



fordys
V A R

Fostering Inclusive Learning
for Children with Dyslexia



drepturilor omului, a libertăților fundamentale și a diversității umane.

- Dezvoltarea emoțională a persoanelor cu dizabilități, talentele și creativitatea lor, precum și abilitățile lor mentale și fizice, la potențialul lor maxim.
- Permitea ca persoanele cu handicap să participe în mod eficient la o societate liberă.

2. În realizarea acestui drept, statele părți se asigură că:

- Persoanele cu dizabilități nu sunt excluse din sistemul general de învățământ pe motive de handicap și că copiii cu dizabilități nu sunt excluși din învățământul primar gratuit și obligatoriu sau din învățământul secundar, pe bază de handicap.
- Persoanele cu dizabilități pot avea acces la o educație primară și secundară incluzivă, de calitate și gratuită, în condiții de egalitate cu alte persoane din comunitățile în care trăiesc.
- Se oferă o acomodare rezonabilă a cerințelor individuale.
- Persoanele cu dizabilități beneficiază de sprijinul necesar, în cadrul sistemului de învățământ general, pentru a le facilita educația eficientă.
- Măsuri eficiente de sprijin individualizat sunt furnizate în medii care maximizează dezvoltarea academică și socială, în concordanță cu obiectivul incluziunii depline.

3. Pentru a contribui la asigurarea realizării acestui drept, statele părți vor lua măsurile corespunzătoare pentru a angaja profesori, inclusiv profesori cu dizabilități, care sunt calificați în limbajul semnelor și / sau Braille, și pentru a forma profesioniști și personal care lucrează la toate nivelurile de educație. Această formare include sensibilizarea cu privire la handicap și utilizarea unor moduri, mijloace și formate de comunicare, tehnici și materiale educaționale adecvate și augmentative și alternative adecvate pentru a sprijini persoanele cu handicap (Organizația Națiunilor Unite, 2006).

Prin urmare, deși în aceste zile se acordă o atenție și un sprijin sporit elevilor cu tulburări de învățare din întreaga lume (Agrawal, et al., 2019) pentru a ajunge la egalitatea individuală și la obținerea succesului social, elevii de toate naționalitățile și stilurile de viață ar trebui să aibă acces la profesori care sunt instruiți să recunoască și să abordeze dificultățile de învățare, cum ar fi dislexia (Dyslexia International, 2017).

Pentru a realiza acest lucru, UNESCO a depus eforturi mari la nivel mondial pentru a promova incluziunea educațională. În 2000, la Forumul Mondial al Educației de la Dakar, a fost semnată Declarația Mondială privind Educația pentru Toți. În cadrul acestui forum, Declarația mondială privind educația pentru toți, aprobată cu 10 ani mai devreme la Jomtien, a fost ratificată și încheiată cu dezvoltarea Cadrului de acțiune Dakar educație pentru toți (UNESCO, 2016).

Pentru realizarea obiectivelor Cadrului de acțiune Educație pentru Toți, guvernele, organizațiile, agențiile, grupurile și asociațiile reprezentate la Forumul Mondial al Educației (Forumul Mondial al Educației, 2000):

- Promovarea unui angajament politic național și internațional puternic față de educație pentru toți, elaborarea planurilor naționale de acțiune și creșterea semnificativă a investițiilor în educația de bază.
- Promovarea educației pentru toate politicile în cadrul unei activități sectoriale bine integrate și durabile, care a fost legată în mod explicit de eliminarea sărăciei și a strategiilor de dezvoltare.
- Asigurarea angajamentului și participării societății civile la formularea, punerea în aplicare și monitorizarea strategiilor de promovare a educației. Obiectivele de dezvoltare durabilă (ODD), adoptate de Adunarea Generală a Organizației Națiunilor Unite în 2015, în cadrul căreia este încadrată Agenda 2030 (UNESCO, 2016), prezintă ambițiile actuale pentru educație care sunt, în esență, încorporate în obiectivul de dezvoltare durabilă 4 (ODD 4) al Agendei 2030 ale căror obiective sunt:

Să "asigure o educație de calitate favorabilă incluziunii și echitabilă și să promoveze oportunități de învățare pe tot parcursul vieții pentru toți" până în 2030. Foaia de parcurs pentru atingerea obiectivului în materie de educație, adoptată în noiembrie 2015, oferă orientări guvernelor și partenerilor cu privire la modul



fordys
V A R

Fostering Inclusive Learning
for Children with Dyslexia



de a transforma angajamentele în acțiuni (Cadrul de acțiune pentru educație 2030). UNESCO este responsabilă de coordonarea comunității internaționale în vederea atingerii acestui obiectiv prin parteneriate, orientare politică, dezvoltarea capacităților, monitorizare și advocacy (UNESCO, 2016).

Mai exact, punctul 5 din ODD4 exprimă în mod clar acele aspecte pe care sistemele de învățământ trebuie să le abordeze pentru a fi incluzive (UNESCO, 2016):

- Până în 2030, eliminarea disparităților de gen în educație și garantarea accesului egal al persoanelor vulnerabile, inclusiv al persoanelor cu dizabilități, al populațiilor indigene și al copiilor aflați în situații vulnerabile, la toate nivelurile de educație și formare profesională.

Acțiunea-cadru "Educație 2030" declară importanța incluziunii și a echității și se angajează să abordeze toate formele de excludere și marginalizare, disparitățile și inegalitățile în ceea ce privește accesul, participarea și rezultatele învățării. Nici un obiectiv educațional nu ar trebui considerat realizat decât dacă toți îl ating. Prin urmare, există un angajament de a face schimbările necesare în politicile educaționale și de a concentra toate eforturile asupra celor mai dezavantajați, în special asupra celor cu dizabilități, pentru a se asigura că nimeni nu este lăsat în urmă (UNESCO, 2016).

În timp ce guvernele au responsabilitatea principală de a garanta dreptul la o educație de calitate, Agenda 2030 înseamnă un angajament universal și colectiv care necesită voință politică, colaborare globală și regională, precum și angajamentul dintre toate guvernele, societatea civilă, sectorul privat, tineretul, Organizația Națiunilor Unite și alte organizații multilaterale pentru a aborda provocările educaționale și a construi inițiative favorabile incluziunii, echitabile și sisteme relevante pentru toți cursanții (UNESCO, 2016).

În același timp, pentru a realiza angajamentul colectiv, este necesar să avem informații statistice pentru luarea deciziilor și formarea politicilor educaționale, să avem informații comparabile care să permită să ne gândim la strategiile regionale sau subregionale, să urmărim și să monitorizăm progresul și progresul dreptului la educație. Ceea ce la nivel național și regional înseamnă îmbunătățirea și extinderea acoperirii statisticilor educaționale care reflectă și



reprezintă progresul regiunii către o educație incluzivă și de calitate pentru toți și fără niciun fel de discriminare.

Precum și asigurarea dreptului la educație de calitate și incluzivă pentru populația cu handicap, astfel cum este stabilit în Convenția drepturilor persoanelor cu handicap, care necesită o monitorizare permanentă pentru a identifica progresele și provocările (UNESCO, 2016).

- În concluzie, de la adoptarea obiectivelor de dezvoltare durabilă și a Agendei 2030, intențiile Uniunii Europene de a face față nevoilor și provocărilor copiilor cu dificultăți de învățare, dislexie și dizabilități s-au reflectat în obiectivele și acordurile desfășurate de țări. Cu toate acestea, pentru a evalua punerea în aplicare a obiectivelor menționate, trebuie luată în considerare situația specială din ultimul an, deoarece în timpul pandemiei de COVID-19, multe școli oferă învățare la distanță elevilor prin săli de clasă virtuale pentru a atenua impactul închiderii școlilor. Deși aceasta este o opțiune pentru unii, nu este la îndemâna multora, deoarece ajunge să afecteze Obiectivul 4, care își propune să mențină copiii la școală și să se asigure că își finalizează educația. Lunile de absență de la școală din cauza COVID-19 sunt susceptibile de a afecta rezultatele educaționale. Pe termen lung, absența prelungită de la școală este asociată cu rate mai scăzute de retenție și absolvire și cu rezultate mai slabe ale învățării, în special în rândul segmentelor de populație care sunt deja dezavantajate, inclusiv în rândul membrilor gospodării sărace și elevi cu dizabilități (Organizația Națiunilor Unite, 2020).

• **TULBURAREA SPECIFICĂ DE ÎNVĂȚARE ÎN POLITICA EDUCAȚIONALĂ A UNIUNII EUROPENE**

În ceea ce privește politicile privind dislexia în întreaga Uniune Europeană, nu există uniformitate în ceea ce privește evaluările, formarea și recunoașterea experților. Majoritatea statelor menționează dislexia în politicile lor educaționale, dar doar câteva țări oferă o evaluare standardizată sau nu au o definiție oficială a dislexiei la nivel național. În concluzie, în rândul țărilor UE, au fost detectate realități diferite în tratamentul și incluziunea persoanelor cu dislexie.

Dyslang, un proiect cu finanțare din partea Comisiei Europene în 2012, a demonstrat, de asemenea, că există o mare diversitate în întreaga Europă în ceea ce privește aspectele legate de dislexie. Diferite țări adoptă definiții diferite, au reguli diferite privind diagnosticul și reglementări diferite privind măsurile de sprijin pentru elevii și studenții dislexici (Broadbent, 2018).

La nivelul Uniunii Europene, educația incluzivă a fost pusă pe primul loc pe agenda educației. Una dintre cele șase axe ale Spațiului european al educației este

- dedicat educației incluzive și învățării pe tot parcursul vieții pentru toți, începând cu educația și îngrijirea copiilor preșcolari. Inițiativele conexe, cum ar fi inițiativa "Căi către succesul școlar", se concentrează în special pe grupurile expuse riscului, cum ar fi elevii cu dizabilități și nevoile educaționale speciale (Comisia Europeană, 2021).
- Pe de altă parte, Comisia Europeană a publicat o nouă strategie pentru drepturile persoanelor cu handicap pentru următorii 10 ani. Având ca scop îmbunătățirea condițiilor de viață a 100 de milioane de cetățeni europeni cu handicap, această strategie constituie o foaie de parcurs pentru Uniune și statele membre până în 2030. Strategia 2021-2030 își propune să asigure participarea deplină a persoanelor cu handicap. Această participare trebuie să se reflecte în toate politicile (sănătate, ocuparea forței de muncă, educație etc.) (Asociația Europeană de Dislexie- EDA, 2021).
- Politicile în domeniul educației vor continua să fie sprijinite de Agenția Europeană pentru Nevoi Speciale și Educație Favorabilă Incluziunii. Comisia va colecta politici și practici de promovare a realizărilor educaționale ale persoanelor cu handicap în statele membre, pentru a continua îmbunătățirea procesului de elaborare a politicilor. Sinergiile în vederea accesului și a calității educației, inclusiv a copiilor preșcolari și a îngrijirii, vor fi exploatate cu viitoarea Strategie 1 a Uniunii Europene. Spațiul european al educației urmărește să încurajeze cooperarea dintre statele membre ale Uniunii Europene pentru a îmbogăți în continuare calitatea și incluziunea sistemelor naționale de educație și formare privind drepturile copilului Comisia, 2021).

Cu toate acestea, fiecare țară a Uniunii Europene este responsabilă pentru propriile sisteme de educație și formare.

- Această strategie va consolida cooperarea pentru reformele naționale în domeniul educației favorabile incluziunii și va exploata oportunitățile de sinergii între Spațiul european al educației, Agenda europeană pentru competențe, Planul de acțiune pentru educația digitală și Spațiul european de cercetare, precum și între Erasmus + și alte instrumente de finanțare ale Uniunii Europene (European) Comisia, 2021).

Comisia (Eda, 2021):

- Emiterea, în 2021, a unui set de instrumente pentru incluziunea în educația și îngrijirea copiilor preșcolari, care include un capitol specific privind copiii cu dizabilități.
- să sprijine statele membre să își dezvolte în continuare sistemele de formare a profesorilor pentru a face față deficitului de profesori din învățământul cu nevoi speciale și competențele tuturor profesioniștilor din domeniul educației de a gestiona diversitatea în clasă și de a dezvolta o educație favorabilă incluziunii.
- Sprijinirea eforturilor sporite de punere în aplicare a Planului de acțiune Sprijin educațional și educație favorabilă incluziunii, axat pe accesibilitate și amenajări rezonabile, adaptarea programelor lor de învățământ la nevoile cursanților cu dizabilități (de exemplu, certificate alternative de părăsire care să permită continuarea educației la nivel național) și privind oferirea de cursuri de formare pentru cadrele didactice în domeniul educației incluzive.

Comisia invită statele membre (AEA, 2021):

- Să sprijine dezvoltarea unor școli incluzive care pot deveni o referință în predarea și învățarea inovatoare și favorabile incluziunii în întreaga UE, în cadrul obiectivelor Spațiului european al educației și ale Planului de acțiune pentru educația digitală.
- Să se asigure că sistemele lor de învățământ de la toate nivelurile respectă UNCRPD pentru a avansa în ceea ce privește învățarea sprijinită în medii de masă favorabile incluziunii, astfel cum s-a anunțat în

Comunicarea privind Spațiul european al educației.

- Pentru a sprijini punerea în aplicare a art. 24 UNCRPD în școlile europene (menționate anterior).

4.1.1. Pentru ca Spațiul european al educației să devină realitate până în 2025, va fi instituit un cadru favorabil. Comisia propune continuarea cooperării cu statele membre în cadrul existent al grupurilor de lucru și al reuniunilor. Cadru va facilita, de asemenea, cooperarea cu societatea civilă și cu cercetătorii. Împreună cu statele membre, Comisia va înființa un comitet director care să ghideze activitatea tuturor celor implicați în construirea Spațiului european al educației (Comisia Europeană, 2020).

ÎN ROMÂNIA

Conform Legii 1/2011 din 5 ianuarie 2011, Legea educației naționale.

Art. 2 (4) Statul asigură drepturi egale de acces la toate nivelurile și formele de învățământ preuniversitar și superior, precum și la învățarea pe tot parcursul vieții, fără nicio formă de discriminare

Art. 12 (6) Statul garantează dreptul la educație al tuturor persoanelor cu cerințe educaționale speciale. Învățământul special și special integrat face parte din sistemul național de învățământ preuniversitar.

Art. 48 (1) Învățământul special și special integrat, organizat pentru persoanele cu cerințe educaționale speciale sau alte tipuri de cerințe educaționale, stabilit prin ordin al ministrului educației, cercetării, tineretului și sportului, se desfășoară pentru toate nivelurile de învățământ, diferențiate în funcție de tipul și gradul de deficiență.

Din cauza concepției greșite despre o egalitate între CES și handicap și neînțelegerea specificității tulburărilor de învățare TSI care exclud orice deficiență cognitivă, a fost necesar să se introducă în legea educației N^o 1 unele alineate (vezi Legea 6/2016) care precizează dreptul egal la educație al persoanelor cu dislexie, precum și faptul că acestea nu pot fi orientate către școlile speciale, dar urmează educația de masă prin aplicarea unor metode pedagogice adecvate.

Legea 6/2016 emisă de Parlamentul României, care recunoaște egalitatea în drepturi a elevilor dislexie la o educație adecvată, a fost inițiată sub presiunea asociațiilor de dislexie din România și susținută la nivelul Parlamentului.



fordys
V A R

Fostering Inclusive Learning
for Children with Dyslexia



Legea nr. 6 a fost urmată de metodologie și orientări, astfel cum este precizat în Ordinul Ministerului Educației- OMEN 3124/2017 - Metodologia de susținere a elevilor cu tulburări specifice de învățare TSI.

Metodologia clarifică și face distincția necesară între dificultățile generale de învățare care pot apărea din diferite motive și TSI, definit la articolul 5:

1. Tulburările de învățare, denumite în continuare TSI desemnează un grup eterogen de tulburări care afectează procesul tipic de dobândire a competențelor școlare (citire, scriere și expresie matematică): Dislexie, disgrafie (inclusiv dis-ortografie), Discalculie. Aceasta nu este o consecință a lipsei oportunităților de învățare sau a lipsei de motivație pentru învățare, nu este rezultatul unei dizabilități intelectuale, al unui intelect liminar, al deficienței senzoriale (de exemplu, auditiv, vizual, motor), al tulburărilor, afectiv și emoțional, de natură psihiatrică, alte tulburări de neurodezvoltare (de exemplu, tulburări de spectru TSA-autist, ADHD-deficit de atenție tulburare și hiperactivitate) și nu este cauzată de orice formă de traumatisme cerebrale sau maladie. Dislexia, disgrafia și discalculia de dezvoltare pot apărea izolate sau pot fi asociate. Reprezintă o tulburare de origine biologică, nu o consecință a absenței oportunităților...
2. Dislexia este o tulburare specifică a abilităților de citire (în ceea ce privește corectitudinea, fluența, înțelegerea), care nu sunt dezvoltate la nivelul așteptat prin raportarea la nivelul de dezvoltare intelectuală, nivelul de școlarizare și vârsta persoanei.
3. Disgrafia și disortografia cuprind toate formele de perturbare a procesului tipic de dobândire a expresiei scrise (erori în litere, erori sintactice și erori de punctuație, organizarea grafică a paragrafelor).
4. Discalculia este o tulburare specifică de învățare care se exprimă prin perturbări ale procesului tipic de dobândire a abilităților matematice (simț numeric, memorarea plăcii de asamblare și înmulțire, calcul corect sau fluent, raționament matematic)".

Conform OMEN 3124/2017, elevii cu dislexie și alte tulburări specifice de învățare beneficiază de instrumente de compensare și măsuri de dispensare adecvate tipului și gradului de severitate al TSI, cerința lor principală fiind legată de adaptarea metodelor de învățare și evaluare școlară și nu de adaptare generală, ca în cazul cerințelor de altă natură. Pentru a asigura egalitatea de șanse în timpul examenelor naționale pentru elevii cu TSI, Ministerul Educației a publicat metode speciale de adaptare în funcție de fiecare tip de CES (inclusiv TSI) ca.

Procedura 26651/ 14.02.2019/20/21 pentru egalizarea șanselor pentru elevii cu deficiențe de vedere, deficiențe de auz, tulburare de spectru autist, SPLD, care susțin examenele naționale: evaluare națională și maturitate - sesiunea 2019 - emisă de Ministerul Educației Naționale.

4. IDENTIFICAREA ȘI ATENȚIA LA DIFICULTĂȚILE DE CITIRE

În ciuda formării educaționale pe care elevii o primesc în clasă, unii elevi au dificultăți de citire. Unora le este greu să stăpânească procesele de decodare, alții înțelegerea limbajului oral, alții procesele cognitive complexe de înțelegere a textului, iar alții găsesc dificultăți în mai multe dintre aceste aspecte.

Dar cum identifică profesorul că acești elevi au dificultăți? Ce proces este urmat din momentul în care profesorul îl identifică, până la evaluarea cazului și implementarea unei intervenții?

În această secțiune, vom descrie mai întâi cele două modele actuale pentru identificarea și îngrijirea TSI și apoi vom analiza modul în care această identificare este în țările participante la acest studiu: Spania, Italia și România.

4.1 DE LA MODELUL BAZAT PE DISCREPANȚE LA MODELUL BAZAT PE INTERVENȚIE

În prezent, există două modele de identificare / diagnosticare a dislexiei, modelul bazat pe discrepanța dintre capacitatea intelectuală și comportamentul de citire, în care este necesar să se aștepte un decalaj între cele două pentru a face diagnosticul; și modelul bazat pe răspunsul la intervenție când a fost realizată devreme și diagnosticul se face atunci când cititorul pare să reziste intervenției pe învățare.

Din modelul discrepanței, unul dintre criteriile de identificare a TSI este că există o discrepanță severă între ceea ce persoana este capabilă să învețe, având în vedere capacitatea sa cognitivă și ceea ce face de fapt: performanță slabă de lectură (Kirk, & Bateman 1962; și asumate în manualele de diagnosticare DSM IV, 1994). Problema care a apărut după acest criteriu de detectare este că ceea ce s-a numit discrepanță severă nu a fost bine operaționalizat, ceea ce a dus la multe versiuni ale diagnosticului în cercetare și în practica școlară (Lyon, et al. 2001). Această condiție se consideră îndeplinită în oricare dintre aceste două cazuri:



fordys
VAR

Fostering Inclusive Learning
for Children with Dyslexia



Cofinanciado por el
programa Erasmus+
de la Unión Europea



UNIVERSIDAD
DE BURGOS



SCPT



MINISTERIO
DE EDUCACIÓN
Y FORMACIÓN
PROFESIONAL



MINISTERIO
DE EDUCACIÓN
Y FORMACIÓN
PROFESIONAL



Hveloce

- Din punct de vedere clinic, atunci când diferența dintre inteligență și comportamentul de citire este mai mare de 1,5 sau 2 abateri standard, în funcție de faptul dacă criteriul este mai mult sau mai puțin restrictiv. Dar, nu este ușor să găsiți teste de citire valide care să facă posibilă utilizarea celei mai recomandate formule pentru a găsi discrepanța (Goikoetxea, 2012). Cu alte ocazii, se consideră că un elev are o întârziere de citire atunci când, în funcție de baremele testului utilizat, cititorul este situat într-un percentil mai mic de 25 (Siegel, 1999).
- Din punct de vedere educațional, se consideră că există o discrepanță semnificativă atunci când nivelul de lectură al elevului este cu doi ani sub ceea ce le corespunde prin vârstă cronologică și, acest lucru se întâmplă, fără orice deficit intelectual sau senzorial care să-l justifice. Din această perspectivă, dislexia nu este diagnosticată înainte de clasa a 3-a a învățământului primar din două motive: pentru că în clasa a 3-a ar trebui automatizată utilizarea traseului indirect; și pentru că eșecurile făcute de persoanele cu dislexie și fără dislexie în primii ani de învățare (1 și 2) sunt foarte asemănătoare. Știind că ritmul de învățare al unor elevi este mai lent, nu dorim să etichetăm în avans pentru a nu genera anxietate pentru familii și pentru cei afectați (Cuetos, et al., 2015).

Lucrul de dorit ar fi identificarea grupului de elevi care riscă să aibă dificultăți de citire din timp și inițierea unei intervenții din timp. Iată ce ridică răspunsul la modelul de intervenție (RTI), propus inițial de Vaughn și Fuschs (2003) în SUA și care a fost deja încorporat în DSM V (APA, 2014).

Acest nou model implică trei acțiuni: evaluarea timpurie, intervenția și monitorizarea progresului și, deși poate fi implementat în multe moduri, una dintre cele mai acceptate forme de organizare include trei niveluri de intervenție (Figura 22).

- În educația timpurie a copiilor începem să lucrăm cu toți elevii din clasă și ca prevenție, principalele abilități care s-au dovedit științific a fi eficiente și stau la baza succesului lecturii (intervenția nivelul



fordys
V A R

Fostering Inclusive Learning
for Children with Dyslexia



Cofinanciado por el
programa Erasmus+
de la Unión Europea

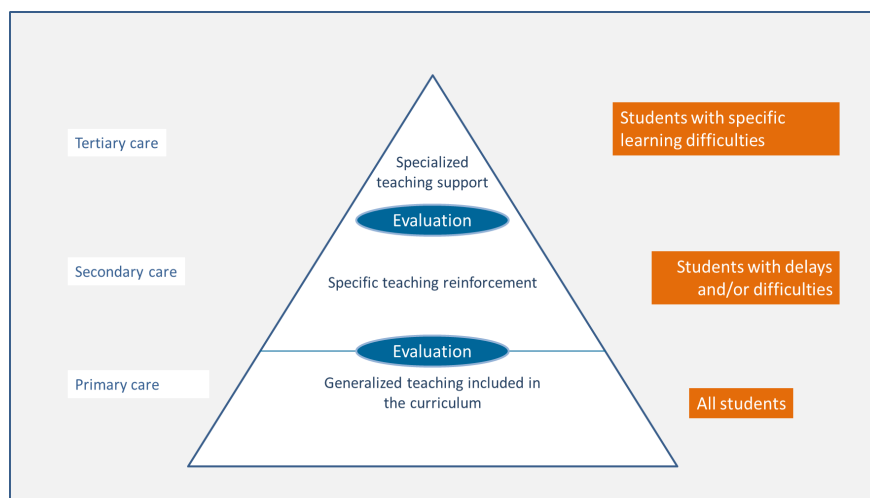


Aceste abilități sunt cinci: conștientizarea fonologică, principiul alfabetic (RCG / F), fluența în evocarea informației, vocabularul și înțelegerea. Ultimele trei, fluența, vocabularul și înțelegerea sunt lucrate în educația timpurie în modul său oral, dar pe măsură ce progresează în învățarea lor și, în special în învățământul primar, se lucrează și în modalitatea sa scrisă (Raportul Grupului Național de Lectură, 2000).

După această predare, se face o evaluare a elevilor, tocmai în cele cinci abilități la care s-a lucrat. Cei care prezintă dificultăți în același timp sunt considerați elevi care riscă să aibă dificultăți în învățare. Din nou, se intervine, dar acum într-un grup mic și într-un mod mai specific, cu scopul de a îmbunătăți aceste abilități (nivel de intervenție 2). În acest moment este foarte important să controlăm modul în care fiecare elev răspunde la această intervenție, deoarece dacă elevul nu avansează în aceste abilități, ne-am putea asigura că dificultățile lor nu derivă dintr-o lipsă de instruire, ci mai degrabă dintr-o tulburare specifică ce stă la baza.

Dacă, în ciuda instrucțiunii, se pare că persoana nu-și îmbunătățește performanța și rezistă învățării, este momentul în care se crede că există o anumită tulburare, probabil și se recurge la servicii de orientare psihopedagogică. Odată evaluarea făcută și, dacă se confirmă, se efectuează o intervenție mai individualizată și mai intensă (nivel de intervenție 3).

Figura 22. Model de răspuns la intervenție: 3 faze.



Sursa: Elaborarea proprie, pe baza Vaughn & Fuchs (2003).

4.2 PROFESIONIȘTII RESPONSABILI DE IDENTIFICAREA ȘI ÎNGRIJIREA ACESTORA ÎN ȚĂRILE PARTICIPANTE

Spre deosebire de alți elevi cu nevoi specifice de sprijin educațional care vin deja la școală cu un diagnostic; detectarea elevilor cu TSI este de obicei efectuată de către profesor în timp ce ascultă modul în care citesc și / sau văd ce scriu elevii în clasă. De acolo, un șir evaluări și interviuri în care intervin diferiți agenți educaționali.

În continuare, modelul de identificare TSI va fi diferit (cel al discrepantei sau cel bazat pe intervenție) ca și protocolul care este urmat în diferitele țări participante: Spania, Italia și România.

5.1.2. ÎN ROMÂNIA

Procedura de diagnostic variază în funcție de tipul de TSI cu referire la ICD-10 și DSM-V.

Ordinul 1985/1305/5805-2016 precizează ce pași trebuie urmați pentru obținerea certificatului care să indice nevoile educaționale speciale după finalizarea tuturor etapelor de diagnostic. Din păcate, prevederile Ordinului menționat, precum și legea educației naționale, păstrează o mare parte din vechea structură a sistemului de învățământ special românesc, în care se suprapune adesea eticheta de handicap (ca handicap) peste orice formă de CES.

Din acest motiv și pentru o mai bună orientare școlară a elevilor cu TSI în conformitate cu nevoile lor specifice, în condițiile absenței deficitelor senzoriale sau cognitive, ordinul Ministerului 3124/2017, aduce datele necesare, pe baza argumentelor științifice, în conformitate cu prevederile legislației moderne a altor țări.

Ordinul 3124/2017 a oferit îndrumări cu privire la evaluarea fiecărui tip și nivel de dificultate diferit. Diagnosticul pentru dislexie recomandat începând cu anul școlar II, discalculie cu al treilea.

Ca art. 10, există trei niveluri de evaluare:

- Evaluarea psihologică - implică evaluarea profilului de funcționare neuro-cognitivă (verbală, non-verbală, totală), comportamentală, emoțională și motivațional-afectivă, precum și a abilităților operaționale adaptive. Pentru a stabili psihodiagnoza diferențială, trebuie efectuate

teste specifice pentru a evalua atenția, memoria, funcțiile spațiale sensibile -motorii și vizuale, limbajul, abilitățile de procesare fonologică și alte funcții cognitive implicate în procesul de învățare.

- Evaluarea logopedică (psiholog educațional/ logoped) – presupune evaluarea limbajului oral (latura fonologică, lexical-semantică, morfosintactică și pragmatică), a limbajului scris (corectitudinea lecturii exprimată prin numărul și tipul erorilor, fluența și înțelegerea lecturii) și a scrisului (grafo-motor , vizual-spațial la scriere, ortografie, punctuație, tipuri de erori scrise și frecvență), numărare și calcul (citire și scriere numere, corespondență între număr și cantitate, cantitativ numeric sens-non-simbolic comparații, corectitudine și fluență în operațiunile de calcul, atât în realizarea algoritmilor, cât și în actualizarea rezultatelor automatizate, utilizarea și înțelegerea limbajului matematic, raționament matematic).
- Evaluarea medicală se efectuează, după caz, pentru diagnosticul diferențial: evaluarea psihiatrică și neurologică, evaluarea oftalmologică, evaluarea otorinolaringologiei.

Procedura solicita evaluare psihologica, logopedie si evaluare medicala (pentru diagnostic diferențial), precum și rezultate obligatorii ale diagnosticului formal, cu certificat medical (A5) si raport ștampilat de psihologi clinicieni. Acestea sunt documentele obligatorii pentru obținerea certificatului CES și a drepturilor la susținerea școlii, astfel cum rezultă din Ordinul 3124/2017.

Recent a apărut în România DDE2 (Dislexia și Disortografia de Dezvoltare – 2) care va aduce primul instrument specific de evaluare care va fi adăugat la existența instrument de evaluare teste WISC IV, NEPSY, ASO.



fordys
VAR

Fostering Inclusive Learning
for Children with Dyslexia



Cofinanciado por el
programa Erasmus+
de la Unión Europea



5. INTERVENȚIA PRIMARĂ. ATENȚIE EDUCAȚIONALĂ PENTRU ELEVII CU DEA ÎN CITIREA DIN PROGRAMA ȘCOLARĂ

Intervenția primară în TSI își propune să ia măsuri pentru a promova, încă de la începutul procesului de predare/învățare, cele mai bune abilități de citire posibile și pentru a preveni apariția dificultăților. În plus, deși înainte profesorii de sprijin au fost principalii responsabili pentru atenția acordată diversității, acum știm că tutorele este cel care trebuie să fie responsabil pentru progresul întregii lor clase.

Din acest motiv, programa școlară pe care o are ar trebui să includă ghiduri sau decizii cu privire la abilitățile pe care să le învețe elevii să promoveze, în toate, dezvoltarea maximă a posibilităților lor de citire. Scopul este ca niciun copil să nu fie lăsat în urmă din motive de lectură.

Apoi, sunt indicate abilitățile pe care curricula ar trebui să le includă pentru a asigura succesul lecturii elevilor lor și, ulterior, ceea ce se propune în legile educaționale generale ale diferitelor țări va fi analizat pentru a identifica dacă ceva ar trebui îmbunătățit în ele.

6.1. CELE CINCI ABILITĂȚI CARE PREZIC SUCCESUL LECTURII

În 2000, United States National Reading Panel a publicat un raport intitulat *Teaching Children to Read* (NICHD, 2000) pentru a identifica care au fost abilitățile pe care dovezile științifice le-au dovedit ca esențiale pentru a le atinge o lectură de succes. Cunoașterea acestor competențe ar trebui să servească diferitelor administrații educaționale să ia măsuri cu privire la ceea ce să predea în școală pentru a preveni și a aborda TSI. Această comisie de experți a concluzionat că există cinci abilități la care trebuie lucrat: conștientizarea fonologică, principiul alfabetic, fluența, vocabularul și înțelegerea.

În continuare, vom defini mai întâi în ce constau aceste abilități care prezic succesul lecturii și câteva orientări de intervenție care sunt deja prezentate în raportul NICHD (2000). În plus, și într-un mod complementar, vor fi discutate și alte orientări bazate pe dovezi științifice.

Instruire în conștientizarea fonologică (conștientizare fonematică).

Conștientizarea fonologică este capacitatea de a izola, identifica și manipula cu precizie cele mai mici unități de sunete (fonemele) care alcătuiesc cuvintele vorbite ale unei limbi. Această abilitate este evaluată prin activități cum ar fi: izolarea sunetelor cuvintelor, identificarea unui sunet comun între două cuvinte, găsirea cuvintelor care rimează, asamblarea fonemelor pentru a construi un cuvânt, segmentarea cuvântului în fonemele care îl alcătuiesc, eliminarea sunetelor dintr-un cuvânt pentru a construi altul ... Dovezile științifice indică faptul că aceste tipuri de activități favorizează dobândirea conștiinței fonematice și facilitează aplicarea acesteia la citire și ortografie.

Potrivit NICHD (2000), dezvoltarea acestor abilități este un predictor clar al progresului lecturii în primii ani de școală. Acest lucru se datorează faptului că, în limbile alfabetice, ortografia alfabetului corespunde acestor unități minime de sunete (Adams, 1990).

Pentru a facilita progresul în conștientizarea fonologică, se propune o secvență de predare bazată pe dificultatea ușoară a diferitelor variabile care pot intra în joc atunci când se propun sarcini de planificare.

- Unitatea lingvistică pe care se reflectă. Evolutiv, este mai ușor să lucrezi la conștientizarea fonologică cu segmente lingvistice mai mari decât cu cele mai mici (Domínguez, & Clemente, 1993). Acest lucru face mai ușoară identificarea rimelor, apoi a silabelor și apoi a fonemelor. Rima este cea mai simplă unitate deoarece necesită o segmentare mai puțin conștientă (Lundberg, 1978). Este nevoie doar de puțin ajutor pentru segmentarea și identificarea silabelor, deoarece este susținută de segmente articulatorii naturale (Mann, 1986). Atât conștientizarea rimei, cât și conștientizarea silabică pot fi predate în mod explicit înainte de predarea formală a limbii scrise.
- Conștientizarea fonematică funcționează cu segmente abstracte și este cea mai dificilă. Nu apare de obicei înainte de vârsta de 5 ani și este lucrată în paralel cu instrucțiunea din principiul alfabetic (Morais et al., 1987).
- Tipul de sarcină pe care elevul trebuie să o îndeplinească face, de asemenea, activitatea dificilă. Sarcinile pasive, cum ar fi sarcinile de identificare, sunt mai ușor de îndeplinit decât sarcinile active, care implică intervenția asupra cuvântului, așa cum se întâmplă, de exemplu, cu sarcinile manipulative de omisiune, adăugare, sinteză ... (Bravo Valdivieso, et al., 2002).

Sarcinile de identificare pot fi, de asemenea, afectate de trei tipuri de variabile: durata sunetului, complexitatea silabei în care este inclusă și locul pe care îl ocupă în cuvânt (Domínguez & Clemente, 1993). Astfel, este mai ușor să se identifice vocalele și consoane care pot fi prelungite, față de cele care sunt mai scurte și nu pot fi prelungite. În ceea ce privește locul sunetului care urmează să fie identificat în cuvânt, este mai ușor să reflectați asupra sunetelor care se află la începutul cuvântului, apoi la sfârșit, iar cel mai complex lucru este atunci când sunt la mijloc.

În sarcinile de manipulare (adăugare, eliminare) este mai ușor să-i faci pe oameni să reflecteze atunci când segmentul lingvistic țintă se află în poziția finală, apoi poziția inițială și, în cele din urmă, când se află la mijloc (Domínguez, & Clemente, 1993).



Instrucțiunea în principiul alfabetic (fonetică)

Implică învățarea de a se potrivi fiecare ortografie sau set de ortografie a codului scris cu elementul său fonetic. Această învățare a principiului alfabetic sau aplicarea regulilor de corespondență grafic / fonem este mai ușoară și se întâmplă mai devreme în limbi transparente (cum ar fi spaniolă, italiană, română, sârbocroată, finlandeză, coreeană), decât în limbi opace (anglo-saxone) din cauza dificultăților de ortografie și decodare a cuvintelor neregulate. Adică, atunci când cuvintele sunt pronunțate diferit față de modul în care sunt scrise.

Există metodologii analitice care pornesc de la sensul cuvântului și apoi descompun elementele fonice care îl compun; și metodologii sintetice care pornesc de la aplicarea regulii corespondenței grapheme-foneme pentru a citi cuvântul și a lucra la semnificațiile sale. Dovezile științifice (NICHHD, 2000) indică faptul că cel mai eficient mod de a stăpâni acest principiu alfabetic sunt metodologiile (sau modalitățile de desfășurare ale profesorului) care subliniază aspectele fonologice ale codului. Iar beneficiile acestei metodologii sunt mai importante pentru elevii cu dificultăți de citire și pentru cei care provin din medii socio-culturale defavorizate.

Cu toate acestea, această formare explicită, intensivă și esențială în aspectele fonologice ale limbii scrise trebuie să fie compatibilă cu alte propuneri de predare-învățare, cum ar fi oferirea de modele de cititor expert (Fons, 2000), deoarece ascultarea unui text cu voce tare crește interesul de a continua lectura; implicarea elevilor în contexte funcționale și practici sociale reale de alfabetizare (Pérez, & Zayas, 2008) pentru a cunoaște funcția de alfabetizare, iar activitatea are un sens pentru cititor. Pentru aceasta, trebuie oferite diferite tipuri de text și diferite modele sau moduri de interacțiune cu acesta (Ferreiro, 2001): fie că este vorba de material jurnalistic, o rețetă, o hartă, un grafic, un poster, povestea sau eticheta unui produs de supermarket ...

În primul rând, Lectura ar trebui lucrată împreună cu celelalte trei abilități lingvistice: vorbirea, ascultarea și scrisul, deoarece unele abilități se susțin reciproc și oferă feedback. Anume:



fordys
VAR

Fostering Inclusive Learning
for Children with Dyslexia



Cofinanciado por el
programa Erasmus+
de la Unión Europea



- Vorbiți înainte de a citi textul pentru a emite ipoteze despre informațiile din acesta și pentru a crea un cadru pentru a înțelege informațiile care sunt scrise acolo. Adică să pregătească elevul să intre într-un dialog cu textul.
- După citirea, vorbirea și ascultarea semnificațiilor și interpretărilor textului pe care profesorul și alți colegi de clasă le pot face. Adică să vorbim despre ceea ce s-a învățat din text, să întrebăm despre ceea ce nu a fost încă bine înțeles, determinându-i să facă deducții și să relateze informații sau să vorbească despre valorile care stau la baza conținutului citit.
- Citiți pentru a cerceta, a partaja și apoi a aplica la noi realități sau activități. Adică, citiți pentru a învăța să faceți.
- Vorbiți și ascultați textul scris de alți colegi de clasă pentru a vă bucura de el sau pentru a-l corecta și îmbunătăți.

Citirea instrucțiunilor de fluentă.

Fluența de citire este capacitatea de a citi cu precizie, viteză și prozodia adecvată (volum, ritm, intonație în timpul expresiei, pauze). Depinde de consolidarea RCG / F, de recunoașterea automată a cuvântului și de capacitatea de a identifica, în text, când să sublinieze cuvântul sau unde să se oprească. Cu cât aceste procese sunt mai bune, cu atât mai mult spațiu va fi disponibil în memoria de lucru pentru înțelegerea textului. În plus, prozodia adecvată indică adesea un efort al cititorului de a înțelege textul (Rasinski, et al. 2011).

Potrivit NICHD (2000), majoritatea studenților dobândesc această fluentă, progresiv, din practica lecturii. Cu toate acestea, există un grup de elevi cărora le este dificil să dezvolte această abilitate. Astfel, de exemplu, acest grup de experți a constatat că practica de citire tăcută a fost inefficientă atunci când abilitățile de recunoaștere a cuvintelor nu au fost consolidate încă .

Ca urmare a acestei concluzii, au fost propuse multe programe menite să îmbunătățească fluentă lecturii elevilor. Aceste programe se bazează, în general, pe practici repetate de lectură (Chard, et al., 2002). S-a observat că se obține o fluentă mai mare a lecturii atunci când se fac practici repetate de



fordys
VAR

Fostering Inclusive Learning
for Children with Dyslexia



Cofinancado por el
programa Erasmus+
de la Unión Europea



citire decât atunci când se citește un text diferit de fiecare dată (Ardoin, et al., 2016). În plus, formarea fluenței este mai eficientă atunci când practica de citire este ghidată, adică cu modele anterioare de lectură adecvată înainte ca elevii să o facă; doar atunci când acest model nu este disponibil (Wexler, et al., 2008). În plus, pentru a îmbunătăți prozodia, nu este suficient să se lucreze la viteza de citire, dar este, de asemenea, necesar să se instruiască în mod explicit în prozodia (Ardoin, et al., 2013).

Procedurile de citire repetate ghidate includ citirea în perechi (Durán, & Valdebenito, 2014; Kuhn, Schwanenflugel, 2006); și teatrul cititorilor (Black, & Alison, 2007; Griffith, & Rasinski, 2004).

Instrucțiuni de vocabular.

Pentru a înțelege textele scrise, este necesar ca cititorul să recunoască cuvintele scrise în limba lor orală și având o calitate semantică suficientă pentru a putea alege sensul cel mai potrivit; iar dacă nu înțelege cuvântul, îl poate deduce din caracteristicile sale morfologice sau din context (Calero, 2017; Perfetti, et al., 2005). Pentru a înțelege un text, 95-98% din cuvintele pe care le conține trebuie cunoscute (Hu, & Nation, 2000; Laufer, 1998). Vocabularul pe care o persoană îl cunoaște în primii ani de învățare a citirii (6-8 ani) este un indicator al înțelegerii pe care o poate face din texte 10 ani mai târziu (Cuningham & Stanovich, 1997).

Concluziile la care s-a ajuns în NICHD (2000) cu privire la vocabular au fost că vocabularul este, de asemenea, unul dintre cei mai puternici indicatori ai înțelegerii textului. În plus, s-au remarcat trei intervenții pozitive: (1) că utilizarea computerului este o formă eficientă de învățare a vocabularului, fie pentru că îl leagă de imagine, fie pentru că permite accesul ușor la sensul necunoscutului cuvinte care sunt citite;

(2) că lucrul la înțelesul cuvintelor necunoscute înainte de a citi favorizează înțelegerea; (3) că acest vocabular este mai bine învățat atunci când se lucrează cu el în mod repetat și în contexte diferite sau cu nuanțe diferite.

Dar ce fel de vocabular să se predea în sălile noastre de clasă pentru a îmbunătăți înțelegerea lecturii? Potrivit Beck (2002) există trei tipuri de vocabular: de tip I sau vocabular de bază, care este frecvent utilizat în vorbirea de zi cu zi și oamenii să învețe și să înțeleagă prin care

trăiesc cu mediul lor (de exemplu, lampă de stradă, fericit, . .); vocabular de tip II sau cuvinte de înaltă frecvență într-o mare varietate de texte scrise, dar puțin utilizate în fiecare zi conversație (de exemplu, menționate, împrăștiate, restrânse, ornamentale ...); și vocabularul de tip III sau cuvintele care sunt specifice unui anumit subiect, dar rare, deoarece apar doar în textele unui anumit subiect (heterotrofe, ipotenuze, analize sintactice ...). Beck et al. (2002) susțin că vocabularul pe care corpul școlar ar trebui să-l crească în principal, pentru a obține un beneficiu mai mare din textele scrise, este vocabularul de tip II.

Aceste cuvinte sunt adesea învățate de către cititorii buni în timpul practicii lor de lectură, dar este mai dificil de înțeles pentru cei care nu au această practică de lectură. Din acest motiv, este necesară o intervenție explicită și prelungită de la nivelul grădiniței sau preșcolarilor până în ultimii ani de învățământ obligatoriu în învățarea acestui tip de vocabular.

Este adevărat că, în clasă, atunci când citește cu voce tare, profesorul tinde să influențeze sensul cuvintelor de nivel II (Beck, et al., 2008). Aceste cuvinte pot fi lucrate prin explicarea sensului lor și încorporarea acestuia în două sau trei propoziții, astfel încât elevii să facă conexiuni între noul vocabular și semnificația sa (Biemiller, & Boote, 2006). La rândul lor, Beck, et al., (2008) recomandă efectuarea următoarei proceduri cu elevii de grădiniță și preșcolari: pentru ca elevii să verbalizeze cuvintele pentru a crea o reprezentare fonologică a acestora; pentru lumea să fie explicată într-un mod simplu, "prietenos"; pentru ca exemplele de utilizare să fie furnizate în contexte diferite; pentru ca elevii să ofere propriile exemple; și pentru ca ei să re-pronunțe cuvintele pentru a construi urme fonologice. Această secvență de predare-învățare poate fi variată sau simplificată în cursurile superioare.

Instrucțiunea în înțelegerea textului .

Înțelegerea textului este un proces activ efectuat de cititor pentru a înțelege și interpreta informațiile dintr-un text. Putem distinge trei niveluri de înțelegere a lecturii (Smith, 1989): literală, inferențială și critică. Vorbim de înțelegere literală atunci când cititorul captează ideile textului (cuvinte cheie, caracteristicile obiectelor sau evenimentelor, timpul și locurile; ordinea acțiunilor ...) ideile principale și structura lor. În plus, puteți identifica informațiile din cadrul acestuia. Înțelegerea inferențială implică căutarea unor relații și sensuri dincolo de ceea ce se citește în text. Sunt formulate ipoteze și idei noi (acțiuni nedescrise, idei principale, prezicerea evenimentelor neexprimate, interpretarea limba figurativă ...) folosind cunoștințele anterioare pe această temă. În cele din urmă, înțelegerea critică cere cititorului să facă judecăți motivate despre ceea ce a fost citit. Acest lucru poate însemna: diferențierea între realitate și fantezie; comparând ceea ce se menționează în text cu alte surse de informații; respingerea sau acceptarea a ceea ce este scris în conformitate cu propriul cod moral ... Este cea mai complexă lectură. Comitetul de experți al Grupului Național de Lectură al Statelor Unite (2000) a identificat opt metode eficiente de instruire:

1. Auto-supravegherea înțelegerii și corectarea atunci când există neînțelegeri.
2. Învățarea prin cooperare a lecturii pentru a învăța strategii cu colegii de clasă.
3. Utilizarea organizatorilor grafici care reprezintă ideile textului și relațiile lor.
4. Învăță să construiești structura poveștii din întrebări: cine, ce, unde, când și de ce a complotului sau, în alte cazuri, să dezvolți cronologia personajelor și a evenimentelor care se întâmplă.
5. Răspundeți la întrebările pe care profesorul le pune despre text și feedback-ul lor cu privire la răspuns.
6. Generați întrebări de sine relevante despre textul în sine.
7. Pregătiți rezumate prin identificarea ideilor principale și integrarea tuturor ideilor într-un întreg coerent.
8. Predarea explicită de către profesor a mai multor strategii de înțelegere menționate mai sus.

Dacă ne propunem să-i învățăm pe elevi un program de înțelegere a textului, trebuie să-i învățăm patru procese fundamentale: (a) să propunem un obiectiv de lectură și să evaluăm dacă îl ating sau nu; (b) să înțeleagă ce spune textul și să identifice informațiile relevante și (c) să învețe să coreleze ideile principale între ele prin formarea de diagrame; (d) să rezolve o problemă cu textele. Aceste procese trebuie predate atât pentru citirea textelor continue, cât și pentru cele discontinue.

(1) Setați un obiectiv de citire și o evaluare a progresului. După cum spune Solé (1987), lectura trebuie să satisfacă unele obiective care ghidează lectura, iar pentru aceasta, evident, cititorul trebuie să stabilească un obiectiv de lectură. Prin urmare, profesorul trebuie să-i învețe pe elevi să construiască un obiectiv de lectură. Cum? Discutând cu elevii din titlu, *despre ce va fi vorba în text?* și să facă o predicție despre nucleul principal pe care îl vor găsi în text (Solé, 1996). Dacă ar fi un text exploziv, efect de cauză, s-ar spune *"vom învăța trei cauze de ce ..."* (Sánchez, 1998) și, după cum citiți, evaluați dacă atingeți acel obiectiv sau nu.

(2) Să înțeleagă ce spune textul și să învețe să găsească informațiile relevante pentru a face o activitate; să interpreteze și să se refere la ideile prezentate, știind cum să construiască ideile principale în text. Aceste idei principale sunt uneori explicite în textul în sine, dar alteori, cititorul trebuie să le construiască cu ajutorul cunoștințelor pe care le are pe această temă. Van Dijk (1977) vorbește despre 4 procese numite macro-reguli: cea de omisiune, în care cititorul, având în vedere o secvență de propuneri în text, suprimă informațiile care nu sunt necesare pentru a interpreta sensul discursului; cea de selecție atunci când alegeți informațiile din text pe care le considerați cele mai relevante. În ambele cazuri, informațiile care sunt identificate ca fiind relevante se află în textul în sine. Cu macro-regula de generalizare, caracteristicile particulare ale unei serii de exemple care apar în text (obiecte, locuri sau persoane ...) sunt abstracte și înlocuite de un concept care nu vine în text, ci este în mintea cititorului. Cu macro-regula de integrare sau construcție, o secvență de propuneri care vin în text este înlocuită de o idee ierarhic superioară pe care cititorul o are în minte și care le cuprinde pe toate. Aceste macro-reguli pot fi predate întrebându-i pe elevi sau întrebându-i după



fordys
VAR

Fostering Inclusive Learning
for Children with Dyslexia



Cofinanciado por el
programa Erasmus+
de la Unión Europea



ce au citit un paragraf despre: *Care este subiectul acestui paragraf? Ce spune despre acest subiect? Cum o putem rezuma?* (Sánchez, 1998).

Relaționați ideile principale una cu celălaltă. Cunoașterea structurii interne a textelor afectează înțelegerea și memorizarea lor ulterioară (Britton, et al., 1980). Deși fiecare gen textual are propria organizare; în acest document este discutată numai structura povestirilor [gramatica povestirilor de către Stein și Glenn (1979)]; și schemelor textelor expozitorii ale lui Meyer, et al. (1980).

Structura povestirilor: în povestiri putem găsi două categorii de bază (Stein & Glenn (1979): introducerea și unul sau mai multe episoade în care ultimul se termină cu rezoluția. 1) Introducere oferă două tipuri de informații, pe de o parte, prezintă personajele principale și, pe de altă parte, contextul în care trăiesc și / sau ceea ce fac, 2) Episodul / s, fiecare conține, într-un mod de bază, informații despre unul dintre personajele principale (care apare dintr-un eveniment sau o reacție inițială); un plan de conduită al protagonistului (care poate fi un plan intern sau o execuție) și exprimarea unui anumit tip de soluție sau consecință

Schema textelor expozitive: În textele expozitive putem defini cinci tipuri de scheme (Meyer, et al., 1980): descriere, comparație, secvență, cauză-efect, problemă-soluție. 1) Descriere: constă în furnizarea de informații despre caracteristicile diferite ale unui subiect, 2) Comparație: două subiecte sunt legate și diferențele în ceea ce privește criteriile sunt evidențiate, 3) Secvență: o serie de evenimente principale au loc în ordine cronologică, 4) Cauză-efect: rapoarte privind modul în care anumite evenimente produc consecințe și 5) Soluție-problemă: acțiunile sunt descrise cu scopul de a rezolva una sau mai multe probleme. Elevii construiesc aceste scheme atunci când se raportează ideile principale unul cu celălalt. Dar profesorul trebuie să-i instruiască explicit pe elevi să descopere aceste scheme în textul pe care îl citesc și să le reprezinte grafic. Acest ghid va fi mai intens inițial și, pe măsură ce elevul își va însuși această strategie, profesorul se va retrage (Sánchez, 1998).

- (3) Rezolvați o problemă cu textele. Pentru a dezvolta competența de citire, trebuie făcut ceva cu informațiile obținute în text. Pentru a remedia aceste informații, puteți face unele activități, cum ar fi recapitularea, nu pierdeți din vedere obiectivul urmărit cu citirea și contrastând dacă acesta a fost atins sau nu, scrierea unui rezumat, efectuarea unui comentariu, a unei schițe sau a unui



fordys
V A R

Fostering Inclusive Learning
for Children with Dyslexia



Cofinancado por el
programa Erasmus+
de la Unión Europea



jurnal de învățare (Read.es, Solé)

Când ceea ce elevii au de-a face nu este un text continuu, ci unul discontinuu: ei introduc într-o explicație mai generală o hartă, un grafic, tabele, postere, infografice, subtitrări ... elevii trebuie să învețe unde să înceapă să citească; când să nu mai citești o secțiune și să vă concentrați asupra unei alte informații (un grafic, un tabel ...) și cum să continuați să citiți. În aceste cazuri, este necesar să se anticipeze secvența de învățare: că ceea ce se va învăța are ordinea sa, deși nu este ușor să o detectăm. Trebuie să fie predat în mod explicit să interpreteze acel grafic, harta istorică, axa cronologică, tabelul ... pentru că au un limbaj specific și condensează o mulțime de informații. În acest caz, rezolvarea unei probleme cu aceste informații va fi: posibilitatea de a identifica unele date, de a ști cum să explice un grafic etc.

În cele din urmă, aceste tehnici de înțelegere a textelor și de aprofundare a conținutului lor, trebuie predate într-un mod explicit, pe hârtie tipărită și pe un ecran de computer.

Pe scurt, cele cinci componente: conștientizarea fonologică, principiul alfabetic, fluența, vocabularul și înțelegerea trebuie să fie predate într-un mod explicit (cu predare planificată și scheme), sistematice (oferind activități cu un grad tot mai mare de dificultate) și generalizate (cu intensitate, în diferite discipline) pe întreaga perioadă de predare a lecturii tuturor elevilor pentru a preveni dificultățile și / sau pentru a participa de la începutul școlarizării la persoanele cu dificultăți specifice în a învăța să citească, indiferent dacă sunt decodoare slabe și / sau înțelegere slabă.

Pe scurt:

Pentru a preveni TSI, curriculum-ul școlar ar trebui să includă în programarea sa, ca intervenție primară, predarea / învățarea celor cinci componente care prezic succesul lecturii: conștientizarea fonologică, principiul alfabetic, fluența, vocabularul și înțelegerea.

Aceste abilități ar trebui să fie predate într-un mod explicit (cu obiective și criterii de evaluare), în ordine (ceea ce ar trebui învățat / predat în fiecare curs) și cu orientări cu privire la modul de dezvoltare a acestuia (intervenție primară).

În cazul în care elevul prezintă o întârziere în procesul de învățare pentru a citi, acestea ar trebui să primească o întărire în aceste abilități în interiorul / în afara clasei (intervenție secundară).

Dacă TSI este detectat în citire, fie în procesele de bază (dislexie) sau complexe (înțelegere slabă), acesta ar trebui să continue să fie predat într-un mod mai intensiv (intervenție terțiară).



fordys
VAR

Fostering Inclusive Learning
for Children with Dyslexia



Cofinanciado por el
programa Erasmus+
de la Unión Europea



În plus față de aceste cinci abilități care prezic succesul lecturii, comitetul de experți al Grupului Național de Lectură al Statelor Unite (2000) a analizat alte două variabile care ar putea fi legate de succesul lecturii: 1) formarea profesorilor în metodele de predare a lecturii, limba scrisă și strategiile de înțelegere și 2) efectul noilor tehnologii. Dar, cu nici una dintre cele două variabile această relație ar putea fi stabilite. Deși această comisie a considerat că există indicii care au indicat în această direcție, nu le-a putut identifica ca și criterii care au promovat succesul lecturii.

6.2. ATENȚIA EDUCAȚIONALĂ CARE ESTE PRIMITĂ DIN PROGRAMĂ ȘCOLARĂ ÎN FIECARE ȚARĂ

Curriculum-ul, cel puțin, ar trebui să includă conținut, programe sau recomandări care influențează promovarea fluenței lecturii și înțelegerea textelor pentru fiecare dintre elevi. Adică, ar trebui să includă în conținutul său predarea / învățarea celor cinci abilități care, conform dovezilor științifice, prezic succesul lecturii. În această secțiune vor fi analizate programele școlare actuale din diferite țări.

6.2.2. CURRICULUM-UL ÎN ROMÂNIA

În ce măsură programele școlare sunt adaptate la principiile educației incluzive? (UNESCO 2021):

a. Conținutul curriculumului include și reprezintă toți elevii?

Conform prevederii legale (Legea Educației 2011 în limba română), autorii trebuie să includă elemente privind diversitatea culturală (etnie, limbă, religie) în documentele curriculare: curriculum-cadru, programe școlare, programe școlare, manuale și alte materiale didactice.

Noua programă-cadru, aprobată în 2018, menționează lupta împotriva segregării, discriminării și violenței bazate pe gen. Perspectiva de gen se reflectă în programa de bază și în furnizarea la nivel național a curriculumului de bază (Eurydice. Sistemele Naționale de Învățământ, România, capitolul 14.2). În 2019, elemente explicite privind egalitatea de gen au lipsit însă din programele școlare din învățământul primar și secundar. Există îmbunătățiri în programele școlare și programele recente: programele mai vechi au inclus doar referințe ocazionale privind egalitatea de gen, în timp ce programele actuale au lecții complete pe această temă (David et al., 2020). Curriculumul pentru învățământul primar își propune să ofere prima etapă a educației de bază pentru toți cursanții (Eurydice. Sistemele naționale de învățământ, România, capitolul 5.2). Curriculumul în învățământul secundar inferior promovează interculturalitatea ca una dintre competențele de bază. Acesta permite abordarea temelor legate de educația incluzivă.

- b. Procesul de elaborare a curriculumului implică participarea și contribuția diferitelor părți interesate?

Ministerul Educației Naționale stabilește curriculumul național pentru învățământul preuniversitar (preșcolar, primar și gimnazial), care cuprinde cadre curriculare, programe școlare și manuale. În colaborare cu inspectoratele școlare județene și reprezentanții comunității locale, se stabilesc programele școlare. Acestea iau în considerare nevoile elevilor, ale școlii și ale comunităților. Institutul de Științe ale Educației este organismul cheie care dezvoltă noul curriculum și ghidurile pentru profesori din România cu privire la modul de implementare a acestuia (Legea Educației 2011 în limba română și Hotărârea guvernului 1412/2009 în limba română).

- c. Există orientări/proceduri pentru școli pentru a se asigura că conținutul curriculumului ține cont de toți elevii (de exemplu, utilizarea flexibilității pentru a aborda diferențele datorate genului, culturii, religiilor, etniilor/națiunilor care trăiesc în țară, istoriei și culturii lor, diferențelor legate de handicap și context socio-economic, comunității LGBT).
- d. Prevederea legală implică Ministerul Educației Naționale, instituțiile subordonate acestuia responsabile cu implementarea curriculumului și

centrele de formare a cadrelor didactice pentru a include teme legate de diversitate în timpul formării profesionale a cadrelor didactice.

e. Cum sunt implementate IEP (planuri individuale de educație) în întreaga școală?

Legea Educației 2011 stabilește planuri educaționale individuale și portofolii ale cursanților pentru a încuraja învățarea diferențiată pentru toți cursanții (Legea educației 2011). În învățământul primar, dincolo de cele 75% din orele de predare și evaluare pentru disciplinele din programă, profesorii pot folosi timpul rămas de 25% pentru a aborda planurile individuale de educație ale elevilor: învățare remedială, consolidare de cunoștințe, stimulare a performanței superioare (Legea educației 2011). Planurile educaționale individuale permit proiectarea și implementarea activităților educaționale. Acestea oferă obiective de învățare pe termen mediu și adaptează curriculumul la nevoile individuale. Printre aceste comisii se numără reprezentanți din sectorul educațional și din sectorul protecției copilului. Acestea sunt instituite printr-o hotărâre a inspectorului general județean (conform Ordinului Ministerului Educației Naționale 1985/1305/5805/2016 de aprobare a metodologiei de evaluare și intervenția integrată legată de certificarea nivelului de handicap, orientarea educațională și profesională a copiilor cu CES și reabilitarea copiilor cu dizabilități și/sau CES). Comisiile sunt, de asemenea, legate de Centrele Județene de Resurse și Asistență Educațională (CJRAE) și au diverse organizații de la un județ la altul. Ei decid parcursurile educaționale pentru fiecare elev cu dizabilități și/sau în învățământul preșcolar, primar și secundar. Ei eliberează o adeverință care recomandă tipul de școală pentru fiecare ciclu școlar de patru ani, corespunzător ciclului primar, gimnazial și gimnazial. (Acordul privind serviciile de consiliere al Băncii Mondiale, nedatat, privind furnizarea de contribuții pentru pregătirea unui proiect de strategie națională și plan de acțiune privind incluziunea socială și reducerea sărăciei (2014-2020) Document de bază - volumul II, p.187). Copiii cu o evaluare din sectorul protecției copilului au un plan sub acoperire/reabilitare. Acest plan încurajează dezvoltarea personală și socială, maximizarea potențialului, tranziția către viața de adult, autonomia



fordys
VAR

Fostering Inclusive Learning
for Children with Dyslexia



Cofinancado por el
programa Erasmus+
de la Unión Europea



personală și socială a copilului pentru incluziunea socială. Un "plan de servicii individualizate" este disponibil pentru copiii cu orientare educațională și profesională de către comisiile de orientare educațională. Acesta include serviciile și intervențiile psiho-educative necesare pentru a asigura reabilitarea și dreptul la educație al cursanților cu CES. Scopul său este de a facilita "integrarea" școlară și profesională și de a promova potențialul intelectual, emoțional și comportamental al copilului, contribuind astfel la incluziunea socială. (cf. Ordinul Ministerului Educației Naționale 1985/1305/5805/2016 pentru aprobarea Metodologiei de evaluare și intervenție integrată aferentă certificării nivelului de handicap, sesizarea educațională și profesională a copiilor cu CES și reabilitarea copiilor cu dizabilități și/sau CES). Centrele Județene de Resurse și Asistență Educațională (CJRAE), prin echipe multidisciplinare, asigură și evaluarea psihosomatică a elevilor din învățământul preșcolar pentru înscrierea lor în clasa pregătitoare. Acestea oferă monitorizare, identificare și sprijin timpuriu pentru toți cursanții cu CES. Se așteaptă ca CJRAE să ofere școlilor, părinților și cadrelor didactice sprijinul și asistența profesională necesare pentru o educație incluzivă (Legea educației 2011, Art. 99).

- f. Există programe sau programe diferite pentru anumite grupuri de cursanți expuși riscului de excluziune (de exemplu, minorități etnice sau grupuri de limbi minoritare).

Programele școlare alternative, programele de suport psihologic și pedagogic, manualele și metodologiile didactice pentru elevii cu CES sunt menționate în Legea Educației 2011 (sursa: Legea Educației 2011). Mai multe informații sunt disponibile mai degrabă pentru învățământul special. Clasele pe mai multe niveluri pot fi organizate în școli speciale pentru elevii cu CES, cu vârsta sub 17 ani, care nu și-au finalizat învățământul obligatoriu. Clasele se bazează pe disciplinele de bază ale învățământului primar. Școlarizarea la domiciliu este disponibilă pentru persoanele cu dizabilități cu vârsta sub 30 de ani (Legea educației 2011). Programele-cadru de învățământ, programele și programele școlare sunt disponibile pentru învățământul special. Ele pot fi independente sau adaptate de la învățământul de masă. Programele-cadru de învățământ includ discipline



fordys
VAR

Fostering Inclusive Learning
for Children with Dyslexia



Cofinancado por el
programa Erasmus+
de la Unión Europea



obligatorii, opționale și activități psihopedagogice, socio-profesionale și de reabilitare specifice. Programele de învățământ adaptate sunt aplicate la nivel individual, de clasă și de grup. Anul școlar 2019/20 a fost planificat pentru a începe implementarea noilor programe-cadru de învățământ pentru învățământul special (Eurydice. Sistemele Naționale de Învățământ, România, capitolele 12 și 14).

Programul "A doua șansă" (Link în limba română) este destinat tinerilor și adulților, de peste 14 ani, aflați în situații de risc, cu medii sociale diverse, care nu au urmat niciodată sau parțial învățământul primar și gimnazial.

Aceștia își pot continua activitățile profesionale, în timp ce își finalizează studiile obligatorii. Programul oferă:

- activități educaționale
- activități recreative
- activități de timp liber pentru consolidarea competențelor deja dobândite
- activități de învățare remedială.

7. INTERVENȚIA SECUNDARĂ ȘI TERȚIARĂ

Odată identificate persoanele cu dificultăți în decodare și / sau înțelegerea textelor, ce este de făcut pentru ca elevii să nu fie lăsați în afara sistemului și să aibă cel mai mare succes posibil? (OCDE, 2016). Administrațiile cu competențe educaționale trebuie să aibă planificate o serie de acțiuni de intervenție. Acestea vor fi intervenții secundare sau întăriri educaționale, atunci când elevul este identificat ca făcând parte din grupul de risc, dar nu are încă un diagnostic și / sau intervenție terțiară sau sprijin educațional, atunci când studentul are deja un diagnostic de TSI.

Atât în intervențiile secundare, cât și în cele terțiare, oamenii primesc atenție educațională atât în interiorul, cât și în afara clasei. Cu toate acestea, există două diferențe principale în ceea ce privește îngrijirea acordată ambelor grupuri: una, intensitatea suporturilor, care va fi mai mare în îngrijirea terțiară; și specificitatea: dacă decodarea este zona cea mai afectată, conștientizarea fonologică, principiul alfabetic și abilitățile de fluență vor fi consolidate; în cazul în care dificultățile sunt



fordys
VAR

Fostering Inclusive Learning
for Children with Dyslexia



În componenta de limbă orală, va fi necesar să se lucreze la vocabular și înțelegere ca o prioritate. Dar dacă elevul eșuează în procesele complexe de înțelegere a textului, care încep să fie depistate încă din al 4-lea an de învățământ primar, ar fi necesar să se predea în mod explicit procedurile de înțelegere a textului. Pe de altă parte, pe măsură ce manualele devin mai complexe, abilitățile specifice de înțelegere a textului trebuie abordate cu tot elevul.

Al doilea tip de intervenție ar trebui să vizeze găsirea unor formule pentru ca aceasta să fie integrată în realitatea clasei în cele mai bune condiții educaționale și afective posibile. Cu alte cuvinte, o sală de clasă incluzivă care salută diversitatea elevilor și, în acest caz specific, a persoanelor cu SpLD în lectură.

Cu toate acestea, pe lângă intervenția care vizează direct elevul, sunt necesare și alte tipuri de acțiuni, cum ar fi coordonarea dintre școală și familie și formarea cadrelor didactice, atât inițială, cât și continuă.

7.1. DESIGN UNIVERSAL DE ÎNVĂȚARE: ABORDARE INCLUZIVĂ ȘI ATENȚIE PERSONALIZATĂ

Universal Learning Design (ULD) este o abordare sau o filozofie dezvoltată de Centrul pentru Tehnologie Specială Aplicată (CAST, 2008) care ghidează despre cum să construim spații de învățare care să permită răspunsul la diversitatea elevilor într-o clasă incluzivă.

Grupul de profesori care predau elevilor cu TSI în colaborare cu profesorii specializați, trebuie să construiască programe flexibile, deschise și accesibile pentru toți elevii lor și, în acest caz, într-un mod specific, pentru elevii cu TSI. Aceste acțiuni, care trebuie convenite de întreaga echipă, se referă la trei principii de bază pentru ca o persoană să se simtă inclusă: accesul și înțelegerea informațiilor care sunt discutate în clasă; participarea cu colegii lor la diferite activități de clasă; și gestionarea emoțiilor, împreună cu sentimentul de a fi motivați să continue să învețe cu colegii lor.

În continuare, pe baza propunerii ULD și a orientărilor pe care le oferă pentru îngrijirea educațională a persoanelor cu TSI, vor fi propuse și alte acțiuni care sunt oferite din programele de intervenție PRODISLEX (2010) pentru a dezvolta îngrijirea incluzivă și atenția personalizată.



fordys
V.A.R.

Fostering Inclusive Learning
for Children with Dyslexia



În ceea ce privește **primul principiu privind accesul la informații și înțelegerea informațiilor** tratate în clasă, indiferent dacă acestea sunt prezentate în mod oral sau scris, acesta trebuie să fie urmat la aceste trei niveluri:

Nivelul 1. Adaptați formatul scris și modul de acces la informații, astfel încât persoanele cu TSI să poată accesa toate informațiile orale și scrise la care se lucrează în clasă. Unele acțiuni care pot fi efectuate la acest nivel sunt:

- Învățarea principiului alfabetic și fluența lecturii în clasă ar trebui să fie întărite cu lecturi repetate: să participe la o piesă de teatru, să citească o poveste elevilor dintr-o altă clasă, să creeze un audiobook în rândul întregii clase, să dea audio de povești...
- Materialul scris este transformat în texte mai prietenoase prin lărgirea fontului literei și folosind un font simplu; spațierea mai multor paragrafe ale textului; lăsând spații pentru ca elevii să răspundă la întrebări și / sau teste de teme pentru acasă.
- Informațiile trebuie oferite în alte moduri care facilitează sau înlocuiesc accesul la conținutul textului, cum ar fi: utilizarea cititoarelor de text atunci când citiți de pe computer, accesul la cărți audio sau lucrul în perechi, astfel încât un alt coleg de clasă să poată citi cu voce tare, iar persoana cu dislexie să citească textul în liniște.
- Imaginea este o sursă de acces la sensul cel mai direct și facilitează înțelegerea. Din acest motiv, utilizarea videoclipurilor este utilă, care combină conținutul în limbaj oral cu imaginea. Petreceți mai mult timp explicând informații grafice care însoțesc textele tipărite (grafică, hărți, imagini ...). Furnizați diagrame vizuale și / sau principalele informații în casete. Au acces la obiectele care sunt discutate în sala de clasă și să fie capabil să analizeze, să manipuleze ...
- Nu trimiteți o copie de pe tablă sau declarații din alte cărți, deoarece acestea le dedică mult efort și sunt activități care implică câștig cognitiv. Ei pot citi propozițiile și pot răspunde direct în caietul lor.



fordys
VAR

Fostering Inclusive Learning
for Children with Dyslexia



Cofinanciado por el
programa Erasmus+
de la Unión Europea



Nivelul 2. Oferiți opțiuni pentru înțelegere.

- Aduceți texte despre același conținut în clasă, dar cu un grad diferit de complexitate lingvistică și lăsați-le să aleagă pe care să le citească. Astfel, pot exista texte ușor de citit, care sunt mai scurte, scrise cu un vocabular mai apropiat, cu o simplitate gramaticală mai mare, însoțite de diagrame sau ilustrații etc.
- Rezervați-vă timp pentru predarea explicită a lexicului de nivel II al textelor scrise, potrivit Beck et al. (2002), care este vocabularul cel mai frecvent în textele scrise și mai puțin frecvente în limba orală. Pentru a face acest lucru, ei pot crea glosare sau pot face cărți cu vocabularul pe care trebuie să-l încorporeze: un desen, o frază în care este folosit acel vocabular. Căutând cu dispozitive electronice, care este un mod mai rapid și, în multe cazuri, își pot completa semnificația cu o ilustrație.
- Consolidarea predării strategiilor de înțelegere a textului: învățați cum să utilizați ideile principale sau macro-regulile (de la Van Dijk, & Kintsch, 1983) pentru a găsi ideile principale ale textului și să identifice structura textului (Meyer, 1984) și astfel să poată construi modelul mental al textului (Johnson-Laird 1985); precum și să învețe să înțeleagă texte discontinue (Leer.es. Magdalena).

Nivelul 3. Facilitarea înțelegerii discursului oral și a textului scris.

- Pentru a înțelege mai bine explicațiile profesorului în clasă, ideile principale ar trebui să fie contribuite puțin câte puțin și legate. Concentrarea atenției asupra lor, lăsându-le timp să asimileze și să se raporteze la ideile lor anterioare. Ar trebui să se țină seama de faptul că unele persoane cu TSI au, de asemenea, dificultăți cu limbajul oral; și / sau cu memoria de lucru. Deci. Acești elevi nu ar trebui să fie saturați cu o mulțime de informații în același timp.

Pentru a facilita înțelegerea textului scris, este convenabil să urmați rutine: ou începând cu actualizarea prealabilă a cunoștințelor anterioare ale elevului pe tema care urmează să fie scrise prin punerea unei întrebări cum ar fi: "*Ce știm despre ...*" și stabilirea



fordys
V A R

Fostering Inclusive Learning
for Children with Dyslexia



Cofinanciado por el
programa Erasmus+
de la Unión Europea



unui obiectiv de lectură, astfel încât să fie posibil să se construiască un model al situației care va fi citită: "*Vom învăța ...*"; strategiile explicite de înțelegere a textului folosite: "Ce spune paragraful?", "*Cum poate fi rezumat?*" În plus, acestea trebuie să fie preluate pentru a face rezumate, diagrame și / sau să aplice informațiile la sarcini noi.

În ceea ce privește **cel de-al doilea principiu**, pentru a **oferi mijloace de acțiune și reprezentare**, astfel încât aceștia să poată desfășura activități și să participe la sala de clasă incluzivă, se propune:

Nivelul 1. Încurajați persoanele cu TSI să poată desfășura activitatea cu succes.

- Construiți diverse medii de învățare în care să poată participa împreună cu colegii lor. Uneori, presupunând alte părți ale sarcinii care nu sunt direct asociate cu citirea (construirea modelului, reprezentând grafic un concept, conceperea conținutului sau distribuirea de informații cu un alt partener ...); și, uneori, se confruntă cu sarcina de a citi sau scris cu un alt partener, în așa fel încât generarea de idei poate cădea pe ambele dintre ele, dar sarcina de decodare numai pe celălalt partener.
- Cursanților li se va spune cu o zi înainte ce parte a textului va trebui să citească cu glas tare în clasă, astfel încât să aibă timp să se pregătească din timp, evitându-i să-i ia prin surprindere. Pe de altă parte, înainte de a trimite elevilor un astfel de text, profesorul trebuie să-i învețe tehnica lecturii repetate; pronunță și scrie cele mai complexe cuvinte etc.
- Acordați mai mult timp pentru teme de citire și scriere, inclusiv teste, sau rugați cursanții să facă mai puține activități.
- Contemplați utilizarea recuzitei în timpul interpretării, cum ar fi un computer cu un verificador de erori ortografice; utilizarea unei voci (limbă vorbită) pentru a converti text; și / sau nu acordând la fel de multă atenție modului în care scrieți, ci conținutului comunicat.
- Evitați practica de a-i face pe unii elevi să corecteze ortografia altor colegi de clasă.



fordys
VAR

Fostering Inclusive Learning
for Children with Dyslexia



Cofinancado por el
programa Erasmus+
de la Unión Europea



- **Nivelul 2.** Facilitați exprimarea, fie ea orală sau scrisă. Rugați-i sau învățați-i să facă scenarii sau schițe ale poveștilor proiectelor pe care trebuie să le scrie sau să le expună în clasă. De asemenea, explicați diagramele pe cale orală și într-un grup, înainte de a le face individual în scris.
- Oferiți posibilitatea de a exprima cunoștințe în diferite formate: o pictură murală, o diagramă, un desen, oral, cu o melodie, un videoclip, punerea în scenă a unei situații etc.
- În cadrul examenelor, pentru a nu forța scrisul, li se poate cere să facă schițe vizuale ale conținutului, să recunoască informațiile tipărite, să coreleze conceptele cu săgeți sau să le ordone să descrie procesele ...

Nivelul 3. Promovarea dezvoltării funcțiilor executive și de autoreglare.

- Inițial ghidați elevul în realizarea obiectivului de învățare care este urmărit cu fiecare lectură, precum și în evaluarea înțelegerii și în alegerea strategii atunci când textul nu a fost bine înțeles sau activitatea nu s-a desfășurat bine.
- Acordați o mai mare importanță elevului care lucrează la formularea obiectivelor de învățare și la evaluarea lor: ce am învățat, cum am învățat, care este utilizarea a ceea ce am învățat. Este necesar să se prevadă timp pentru această învățare.

În cel **de-al treilea principiu**, se intenționează **furnizarea mai multor forme de implicare în activitate**, care în studii recente apar în primul rând datorită importanței pe care o are:

Nivelul 1. Captează-le interesul pentru conținutul cărților prin lecturi comune sau colaborative.

- Climatul de lectură din clasă ar trebui să-i facă pe elevi să se simtă în siguranță și să nu fie judecați pentru dificultățile lor. În plus, persoana cu TSI, la fel ca toți colegii lor, trebuie să perceapă că sprijinul oferit la școală este natural și corect, fără privilegii. (*Nu este firesc ca dacă un copil are miopie să pună ochelari ?*).
- Includeți momente și experiențe în care cursanții experimentează



fordys
V A R

Fostering Inclusive Learning
for Children with Dyslexia



lecturile reușite. Acest lucru se realizează atunci când sensul textului este înțeles sau utilitatea conținutului său este verificată. În acest sens, că lecturile servesc pentru a fi aplicate la o activitate, că aceste activități fac parte din metodologii active în care elevii, pe lângă lectură, trebuie să experimenteze, să manipuleze, să facă ... Hârtia tipărită nu mai este singura cale de învățare.

Nivelul 2. Folosește strategii pentru a te face să te străduiești să înveți.

- Transmiteți elevului cu TSI mesaje de recunoaștere pentru efortul lui, deoarece se știe și se remarcă faptul că lucrează mult mai mult decât alții pentru a realiza același lucru sau, chiar, un rezultat mai mic. Dar, acest efort este apreciat și li se spune că servește la modelarea caracterului lor și la învățarea de a face față vieții. Cu toate acestea, provocările propuse trebuie să fie adaptate la capacitățile lor și propuse puțin câte puțin, astfel încât acestea să fie cuprinse și să aibă succes. Trebuie să cunoașteți, de asemenea, relevanța acestor învățăminte. Pentru că tot acest efort trebuie să fie pentru ceva important.
- Mențineți sprijinul necesar la evaluarea lecturii și a activităților (*Am scos ochelarii de la elevul cu miopie la susținerea examenului?*). Unele criterii de evaluare vor trebui modificate, cum ar fi cele referitoare la fluența lecturii sau a scrisului fără greșeli de ortografie ... Dificultățile de citire și scriere vor fi tratate ca simptome ale dificultăților lor, nu ca erori de sancționare.

Nivelul 3. Învățați cum să gestionați emoțiile, atunci când anxietatea sau frica îi determină pe elevi să se confrunte cu diferite situații de clasă în fața colegilor lor de clasă. Uneori, elevii vor avea nevoie de sprijin emoțional și de formare a abilităților sociale, pentru a ști cum să se potrivească în situații și să știe ce să facă, să spună sau cum să gestioneze o situație. Este foarte dificil să eviți ceea ce cred alții, mai ales atunci când te afli la aceste niveluri de formare a personalității.

Transmiteți elevului că știm ce se întâmplă, că există mulți oameni cu TSI care reușesc și că lucrul rău despre aceste dificultăți este că oamenii care o au suferă. Pentru a evita alte suferințe, este de acord ca profesorii să-i

informeze pe acești elevi atunci când vor citi în clasă, când trebuie să scrie pe tabla și că, în ciuda tuturor lucrurilor, elevul va desfășura activitatea doar dacă în acel moment se simte pregătit. Persoanele cu TSI nu doresc să fie diferite și tind să încerce foarte mult în aceste situații.

- Învățați elevii să gestioneze cum să se ducă acasă cu temele de făcut bine înțelese. Când trebuie să se confrunte cu studiul acasă după-amiaza, ei trebuie să știe și, prin urmare, să fie învățați, cum să-și distribuie timpul între ceea ce este important și ceea ce este imediat, când să se odihnească și să învețe să folosească eficient strategii de studiu.
- Învățați elevii să gestioneze frustrarea care vine odată cu încercarea atât de mare de a nu vă atinge întotdeauna obiectivele. De exemplu, citind cu voce tare, chiar dacă au pregătit-o, pot face o greșală ... Ei trebuie să învețe să nu fie exigenți cu ei înșiși în sarcinile de citire și scriere.

Figura 24. Orientări pentru promovarea motivației, a accesului la informații și a participării elevilor cu TSI

MOTIVATION	ACCESS TO AND UNDERSTANDING OF INFORMATION	PARTICIPATION
TO CREATE AND MAINTAIN INTEREST - Shared or collaborative readings - Safe and welcoming classroom environment: normalizing diversity; avoiding anxiety and fear of reading aloud or going to the board. Non-judgmental environment - Possibility of reading success - Work in groups - Active methodology: projects, manipulation of material TO MAINTAIN THE EFFORT - To know that for them it is needed to work harder but that they are understood and that they will receive help - To Adequate/monitor reading challenges with aids for success - To Know the relevance of goals - To Modify assessment criteria: dyslexia symptoms are not penalized TO SELF-REGULATE THEIR BEHAVIOR - Manage emotions: reduce anxiety and handle the situation. - Manage studying: what to do, how to organize: sequence, timing	GIVE ACCESS TO INFORMATION WITH DIFFERENT FORMATS - Larger text font - Less text on each sheet or separate questions with a gap for answers - Text readers, audiotexts, having other people read out loud - Videos, visual diagrams, images Reinforcement of reading skills: Grapheme-Phoneme conversion, RCG-P, fluency OPTIONS FOR UNDERSTANDING - Text adapted to easy reading Teaching the lexicon of written texts Teaching of reading comprehension strategies: paraphrasing, main ideas, organization of texts FOR READING COMPREHENSION - Access to reading and interpretation models - Guides before, during and after reading - Building on prior knowledge - Updating the organization of ideas - Sharing the meanings of the text - Create a model for the text	TO PERFORM THE ACTIVITY - Create different spaces for participation: oral, data search, interpretation of images, graphs or diagrams - Give more time/ less work - Anticipate what the students are going to read in order for them to prepare the reading in advance - Give Access to spelling rules or use of spell checkers. TO EXPRESS THEMSELVES - Scripts to understand/ elaborate texts - Other forms of expressing content: murals, photos, videos, recordings, etc. - Exams/tests: selecting information, relating concepts or ideas, ordering ideas, oral or schematic answers DEVELOPMENT OF EXECUTIVE FUNCTIONS - Having/creating reading goals - Evaluating one's own comprehension with self-questions - Correct misunderstandings

Sursa: Elaborarea proprie, pe baza structurii ULD (CAST, 2008) si cu contribuții din partea protocoalelor de abordare educațională PRODISLEX (2010).

7.3 FAMILIA ELEVILOR CU DIFICULTĂȚI SPECIFICE DE ÎNVĂȚARE LA CITIRE ȘI ȘCOALA

Școala, familia și, în ultima vreme, asociațiile, se luptă să ofere o educație de calitate persoanelor cu TSI.

În mod tradițional, agenții educaționali (tutore, profesori de sprijin, psihopedagogi) sunt cei care detectează dificultățile de citire ale elevilor și contactează familiile pentru a-i informa despre caz, pentru a le explica ce înseamnă să ai dislexie, pentru a-i informa despre măsurile și suporturile care le sunt date. Le vor oferi la școală pentru a facilita învățarea și pentru a le arăta cum te pot ajuta de la acasă, fie emoțional, fie la școală. De asemenea, ei ascultă preocupările familiilor și, pe cât posibil, încearcă să răspundă.

Cu toate acestea, familiile devin din ce în ce mai bine pregătite, iar comunicarea este mai bidirecțională. Astfel, uneori familia este cea care, observând modul în care copilul lor citește acasă sau revizuindu-și caietele, informează școala că este preocupat de modul în care copilul lor progresează în această abilitate. Având în vedere aceste informații, profesorii își revizuiesc progresul și pot pune măsuri de întărire și / sau de sprijin, dacă consideră de cuviință.

O informație care poate alerta profesorii cu privire la existența unei dificultăți de citire este timpul necesar elevului pentru a-și face temele acasă. Când familia raportează că copilul lor petrece cea mai mare parte a după-amiezii făcând temele, este un simptom al unei probleme. Având în vedere acest lucru, ar trebui efectuate evaluări pentru a confirma suspiciunea de TSI; și ar trebui efectuate unele adaptări curriculare, cum ar fi: să nu copieze și enunțurile la întrebările la care trebuie să se răspundă, mai puține exerciții, răspunsuri schematice sau orale, acordul că, dacă într-o zi o temă la clasă durează prea mult pentru a fi finalizată, elevul o poate lua acasă fără să o termine...

Asociațiile, la rândul lor, joacă, de asemenea, un rol important în intermedierea familie-școlară. Uneori, ca o entitate care dialoghează și / sau pune presiune pe administrațiile lor educaționale respective pentru a face aceste dificultăți vizibile în clasă și că protocoalele de acțiune sunt puse în aplicare. Eforturi care dau roade.

Acțiunea de formare a acestor asociații are din ce în ce mai multă



fordys
V A R

Fostering Inclusive Learning
for Children with Dyslexia



importanță. Uneori participă la sesiuni pe care centrele de formare a profesorilor le proiectează pentru profesori pentru a-și aprofunda cunoștințele despre TSI. Alteori, ei sunt cei care propun ateliere de conștientizare și formare în TSI din punct de vedere emoțional și pozitiv centrelor educaționale. Acest lucru este emoțional pentru că vor să le transmită cum se simte o persoană cu TSI în mediul școlar, un loc în care în mod fundamental citesc și scriu. Este, de asemenea, pozitiv, deoarece acestea afectează, de asemenea, punctele lor forte și cum să profite de ele în clasă: creativitate, desen, imagine ...

De asemenea, oferă centrelor educaționale posibilitatea de a desfășura ateliere de standardizare în sălile de clasă. Adesea, o persoană cu TSI nu știe bine ce se întâmplă cu ea și refuză să fie tratată diferit față de ceilalți din clasă. În plus, controversele pot fi create atunci când alți elevi percep că o persoană primește un privilegiu, mai ales într-un domeniu la fel de sensibil ca examenele și nu înțeleg de ce. Din acest motiv, este important ca înainte de începerea unei adaptări curriculare în sala de clasă să se desfășoare ateliere în care colegii de clasă ai persoanei cu TSI să fie făcuți să experimenteze ce este dislexia și necesitatea unor măsuri de sprijin care vor fi puse în aplicare.

Asociațiile sunt o sursă excelentă de ajutor pentru familiile cu copii cu dislexie. Acțiunile au ca scop îmbunătățirea și prevenirea deteriorării relațiilor cu copiii lor și ajutarea copiilor lor să facă față și să depășească dificultățile care pot apărea în mediul școlar. A) În cazul în care,

- Ei instruiesc familiile în privința a ce este dislexia și manifestările sale. Ca să nu creadă că copiii lor sunt leneși și să-și vadă dificultățile ca manifestări ale dislexiei. În acest fel, își vor înțelege mai bine copiii și vor putea comunica mai bine cu ei și cu profesorii.
- Ei vorbesc despre importanța împărtășirii momentelor cu copiii lor în afara mediului de studiu. Pentru că copilăria lor nu ar trebui să fie marcată, fundamental, de "o luptă" pentru a face temele.
- Ei reflectează asupra dilemei: Nu au hobby-uri pentru a avea timp să-și facă temele, pierzând posibilitatea de a găsi o activitate în care să fie competenți fără efort. Pentru că, de multe ori, ei sunt pedepsiți prin privarea lor de ceea ce sunt buni.

- Ei promovează jocuri și experiențe care le facilitează progresul lecturii, cum ar fi lecturile colaborative în care familia și copilul alternează citirea unei cărți.

Dar ele oferă, de asemenea, îndrumări cu privire la modul de a face viața școlară mai ușoară pentru copiii lor:

- Cum să ajuți sau să supraveghezi îndeplinirea sarcinilor. Uneori trebuie să supravegheze cum să distribuie subiectele pe care copilul urmează să le lucreze în acea după-amiază, cât timp să dedice, cum să studieze. Uneori trebuie chiar să supravegheze activitățile de armare care se fac cu computerul.
- Cum să colaboreze și să fie complice cu profesorii, astfel încât copiii lor să poată fi într-un mediu de clasă care le este mai favorabil.

Pe scurt:

Profesorul trebuie să fie pregătit să

Știți cum să transmiteți informații științifice, dar apropiate familiilor despre dislexie și / sau dificultăți de înțelegere a textului.

Explicați familiilor ce se va face de la școală pentru a-și ajuta copiii.

Spuneți familiilor ce pot face pentru a-și ajuta copiii.

Familia și profesorii trebuie să

Credeți în potențialul persoanelor cu TSI le oferiți sprijin necondiționat și învățați-i să-și identifice și să-și folosească punctele forte.

Coordonați și simțiți că sunt colaboratori într-un proiect comun: că elevul cu TSI experimentează succesul în școală.

8. RESURSE TEHNOLOGICE PENTRU A SATISFACE NEVOILE EDUCAȚIONALE ALE PERSOANELOR CU DIFICULTĂȚI SPECIFICE DE ÎNVĂȚARE

Avansul tehnologiei schimbă rapid situațiile de citire și modul în care se desfășoară activitatea de citire. De fiecare dată cititorii sunt mai aproape de ecrane și mai departe de hârtie. Lectura este din ce în ce mai prezentă în mai multe domenii ale vieții și pe parcursul zilei: pentru a accesa informații, pentru a afla ce s-a întâmplat în lume, pentru a comunica cu cei apropiați sau pentru a fi conștienți de cerințe: notificări, sarcini, notificări ...

Beneficiile noilor tehnologii în succesul lecturii au fost deja studiate de Grupul Național de Lectură (NICHHD, 2000), deși nu au găsit suficiente dovezi științifice pentru a dovedi acest lucru. Cu toate acestea, în acei ani, au existat recenzii axate pe efectele pozitive ale ajutorului asistat de calculator ca instrument complementar în procesul de predare-învățare a lecturii (Blok, et al., 2002), cum ar fi, de exemplu, sistemul virtual de tutoriale al Wise et al. (2000) de la Universitatea din Colorado (SUA). De atunci, utilizarea noilor tehnologii a proliferat în societate și în sistemul educațional, în special. Apoi, utilizarea TIC (tehnologiile informației și comunicațiilor) pentru învățarea și consolidarea proceselor de bază ale citirii.

În continuare sunt prezentate informații despre modul în care tehnologia poate ajuta la înțelegerea textelor, la realizarea activităților de grup și la participarea socială.

În ceea ce privește lectura, persoanele cu TSI pot beneficia de trei suporturi care facilitează accesul la conținutul textului. Acestea sunt: faptul de a putea mări dimensiunea literei și / sau de a modifica fontul sau tipul de literă, deoarece persoanele cu TSI citesc mai bine "stick-ul" sau litera simplă; posibilitatea de a utiliza cititorul imersiv Microsoft sau alte cititoare de ecran, care evidențiază o parte a textului care este citit, astfel încât să poată fi urmat de cititor și, în plus, să permită să reglementeze viteza de citire; și capacitatea de a accesa cu ușurință sensul cuvintelor care apar în text. Ecranul unui dispozitiv (computer, tabletă, telefon) permite accesul la mai multe tipuri de text. În general, profesorii propun pentru paginile de studiu care combină text scurt; însoțite de imagini, videoclipuri sau audio și grafică.

Trebuie luat în considerare faptul că citirea pe web poate fi de trei tipuri diferite, în funcție de scopul urmărit: scanarea citirii, citirea imersivă și citirea în profunzime. Cu citirea scanată, mai multe pagini sunt accesate rapid pentru a-și face o idee despre informațiile pe care le conțin, dar cititorul nu se oprește în niciuna dintre ele. Cu o lectură captivantă, cititorii se izolează de lume, fiind cufundați în intriga poveștii, lucru care se întâmplă atunci când citesc un roman. Citirea profundă este ceea ce este folosit pentru a construi cunoștințe. Noile informații sunt comparate cu cele anterioare și permit o regândire critică a realității, dezvoltarea empatiei și a multiplelor argumente (CERLALC, 2020).

Dar, mai ales, atunci când textul este lung și trebuie aplicată o lectură profundă (pentru a învăța), înțelegerea în textul digital este mai slabă decât în textul tipărit (Singer & Alexander, 2017). În plus, variabila care se corelează cu o mai bună înțelegere a lecturii online nu este timpul de utilizare a dispozitivelor digitale, ci timpul liber dedicat lecturii și, în general, acest lucru s-a făcut în print (Stole & Schwipert, 2017). Cu toate acestea, dacă este necesară o pregătire specifică în înțelegerea textului pentru toți elevii, această nevoie este mai mare pentru persoanele cu TSI. Mai întâi în imprimare și apoi pe ecran; cu texte scurte și apoi lungi; cu texte continue și discontinue

... Prin urmare, acești elevi trebuie să beneficieze de o formare specifică în tratamentul



fordys
VAR

Fostering Inclusive Learning
for Children with Dyslexia



Cofinancado por el
programa Erasmus+
de la Unión Europea



tuturor acestor informații: cum să evidențiem idei importante pentru obiectivul pe care îl urmăresc; când să treceți de la un text mai general la un grafic; cum să interpreteze aceste grafice, hărți, etc ...

Cu toate acestea, utilizarea realității augmentate (AR) și a realității virtuale (VR) poate fi un punct de cotitură dacă este aplicată corect în lumea educațională. Potențialul lor nu a fost încă descoperit și este incontestabil că sunt instrumente care îi motivează pe tineri. Acesta poate fi aplicat la predarea de competențe care prezice succesul lecturii: conștientizarea fonologică, învățarea și consolidarea principiului alfabetic, dezvoltarea fluenței și prozodia, învățarea vocabularului și dezvoltarea înțelegerii orale și scrise; precum și facilitarea învățării prin cărți interactive augmentate în 3D (Dünser, & Hornecker, 2007).

Această activitate a fost cofinanțată de programul Erasmus+ al Uniunii Europene prin intermediul proiectului 2018-1-ES01-KA201-050659. Acceptarea finanțării din partea Comisiei Europene pentru pregătirea acestei publicații nu implică acceptarea de către Comisia Europeană a conținutului acesteia, care este responsabilitatea exclusivă a autorilor. Prin urmare, Comisia Europeană nu este responsabilă pentru utilizarea care poate fi făcută a informațiilor de aici.

BIBLIOGRAPHIC REFERENCES

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.



fordys
VAR

Fostering Inclusive Learning
for Children with Dyslexia



Cofinanciado por el
programa Erasmus+
de la Unión Europea



UNIVERSIDAD
DE BURGOS



SCPT



MINISTERIO
DE EDUCACIÓN
Y FORMACIÓN
PROFESIONAL



MINISTERIO
DE EDUCACIÓN
Y FORMACIÓN
PROFESIONAL



Hveloce

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.

American Psychiatric Association (APA). (2014). *Manual diagnóstico y estadístico de los trastornos mentales (DSM-5)*, 5ª Ed. Editorial Médica Panamericana.

Ardoín, 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.

Ardoín, 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/europeandyslexia-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.



fordys
VAR

Fostering Inclusive Learning
for Children with Dyslexia



Cofinanciado por el
programa Erasmus+
de la Unión Europea



UNIVERSIDAD
DE BURGOS



SCPT



GOBIERNO
BASCO



GOBIERNO
BASCO



Hveloce

- 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)"



fordys
VAR

Fostering Inclusive Learning
for Children with Dyslexia



Cofinanziado por el
programa Erasmus+
de la Unión Europea



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: Batería 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. Batería de evaluación de los procesos lectores en secundaria y bachillerato – revisada*. TEA Ediciones.

Cuetos, F., et al. (2018). *PROESC. Batería 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

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>

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/garasilTFMo62omemori a.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.
- lanes, 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 elabordaje 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>



fordys
VAR

Fostering Inclusive Learning
for Children with Dyslexia



Cofinanciado por el
programa Erasmus+
de la Unión Europea



UNIVERSIDAD
DE BURGOS



SCPT



MINISTERIO DE
EDUCACIÓN Y
FORMACIÓN PROFESIONAL



GOBIERNO DE
Euzkadi



Hveloce

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](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]

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.



fordys
V A R

Fostering Inclusive Learning
for Children with Dyslexia



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 curricolo 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 altridisturbi 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.



fordys
VAR

Fostering Inclusive Learning
for Children with Dyslexia



- 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-c7d01e757103/xi%20y%20xii%20jornadas%20de%20cooperacion%2020-10-16.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.



fordys
VAR

Fostering Inclusive Learning
for Children with Dyslexia



Cofinanciado por el
programa Erasmus+
de la Unión Europea



UNIVERSIDAD
DE BURGOS



SECRETARÍA
DE ESTADO
DE EDUCACIÓN,
CULTURA Y
DEPORTE



SECRETARÍA
DE ESTADO
DE EDUCACIÓN,
CULTURA Y
DEPORTE



SECRETARÍA
DE ESTADO
DE EDUCACIÓN,
CULTURA Y
DEPORTE



SECRETARÍA
DE ESTADO
DE EDUCACIÓN,
CULTURA Y
DEPORTE

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.

- 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.



fordys
VAR

Fostering Inclusive Learning
for Children with Dyslexia



Cofinanciado por el
programa Erasmus+
de la Unión Europea



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 på 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](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.



fordys
VAR

Fostering Inclusive Learning
for Children with Dyslexia



Cofinanciado por el
programa Erasmus+
de la Unión Europea



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>



