EL MANUAL SOBRE LA DISLEXIA

Versión 2018

Procedimientos sobre la dislexia y trastornos relacionados

AGENCIA DE EDUCACIÓN DE TEXAS • AUSTIN, TEXAS

NOVIEMBRE 2018

El MANUAL SOBRE LA DISLEXIA

Procedimientos sobre la dislexia y trastornos relacionados Versión 2018

© 2018 por la Agencia de Educación de Texas

Aviso de Derecho de Autor ©.

Los materiales tienen derechos de autor © y marca registrada™ como propiedad de la Agencia de Educación de Texas (TEA) y no pueden ser reproducidos sin el expreso permiso escrito de TEA, excepto bajo las siguientes condiciones:

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

2) Los residentes del estado de Texas pueden reproducir y usar copias de los materiales y materiales relacionados para uso personal individual solamente, sin obtener permiso escrito de TEA.

3) Cualquier parte reproducida debe ser reproducida en su totalidad y permanecer sin cambios, sin editar y sin modificaciones.

4) No puede haber cobro alguno por los materiales reproducidos o cualquier documento que los contenga; sin embargo, puede haber cargos razonables para cubrir solamente el costo de la reproducción y distribución.

Las entidades privadas o personas ubicadas en Texas que no son distritos de escuelas públicas de Texas, centros de servicio de educación de Texas o escuelas privadas de Texas o de cualquier otra entidad, ya sea pública o privada, educativa o no educativa, situada fuera del estado de Texas, deben obtener autorización por escrito de TEA y deberán celebrar un acuerdo de licencia que puede involucrar el pago de una cuota de licencia o regalías.

Para obtener más información, póngase en contacto con la Oficina de Derechos de Autor, Marcas Comerciales, Acuerdos de Licencias y Regalías, Agencia de Educación de Texas, 1701 N. Congress Ave., Austin, TX 78701-1494; teléfono 512-463- 7004; correo electrónico: copyrights@tea.state.tx.us.

Dedicación

"El manual sobre dyslexia: procedimientos sobre la dislexia y trastornos relacionados versión 2018" *es dedicado a Geraldine "Tincy" Miller en reconocimiento de sus esfuerzos incansables para el beneficio de los niños de Texas con dislexia.*



Esta página se ha dejado en blanco intencionalmente.

Tabla de contenido

Prólogo vi

Agradecimientos viii

Prefacio xii

Capítulos

I. Definiciones y características de la dislexia 1

II. Evaluación 7

III. Procedimientos para la evaluación e identificación de estudiantes con dislexia 22

IV. Componentes críticos, basados en evidencia, de la instrucción en casos de dislexia 41

V. Disgrafía 60

Apéndices

Apéndice A: Preguntas y respuestas 79

Apéndice B: Fuentes de información de leyes y normas para la identificación e instrucción en dislexia 105

Apéndice C: Leyes y normas estatales relacionadas con la dislexia 109

Apéndice D: Comparación lado a lado de la ley IDEA y la sección 504 127

Apéndice E: Contactos para información adicional 145

Apéndice F: Términos asociados 151

Apéndice G: Bibliografía 157

Apéndice H: Estudiantes con discapacidades preparándose para educación postsecundaria: conozca sus derechos y responsabilidades 165

Apéndice I: Guía sobre dislexia del Departamento de Educación de Estados Unidos del 2015 171

Apéndice J: Caminos a seguir para la identificación e instrucción posterior de estudiantes con dislexia 173

Apéndice K: Atendiendo asuntos sobre los programas de dislexia 175

Apéndice L: Historia de la ley de dislexia 179

Declaración de cumplimiento 185

Figuras

Figura 2.1. Consideraciones para la programación local de la evaluación de dislexia 10

Figura 2.2. Criterios para los instrumentos de chequeo en inglés y español 13

Figura 2.3. Comportamientos del estudiante observados durante el chequeo 13

Figura 2.4. Fuentes de información y ejemplos de datos del chequeo 16

Figura 2.5. Chequeo universal y revisión de datos sobre riesgos en lectura 18

Figura 3.1. Leyes estatales y federales 25

Figura 3.2. Fuentes de información y ejemplos de datos acumulativos 27

Figura 3.3. Fuentes de información de datos adicionales para estudiantes EL 28

Figura 3.4. Áreas de evaluación 31

Figura 3.5. Dislexia en ortografías transparentes y opacas 33

Figura 3.6. Características de la dislexia en inglés y español 33

Figura 3.7. Preguntas para determinar la identificación de la dislexia 34

Figura 3.8. Caminos a seguir para la identificación e instrucción posterior de estudiantes con dislexia ..37

Figura 4.1. Requisitos de entrenamiento mínimos para maestros que ofrecen servicios en dislexia 46

Figura 4.2. Tratamientos inefectivos para la dislexia 54

Figura 5.1. Fuentes de información y ejemplos de datos acumulativos 64

Figura 5.2. Áreas de evaluación 67

Figura 5.3. Preguntas para determinar la identificación de la disgrafía 68

Figura 5.4. Jerarquía en la instrucción de la escritura a mano 71

Prólogo

La lectura es la habilidad fundamental de la que depende toda la educación formal. La investigación muestra que es improbable que un niño que no aprende conceptos básicos de lectura a edad temprana los aprenda en absoluto. Cualquier niño que no aprenda a leer bien a edad temprana tendrá problemas para dominar otras habilidades y conocimientos, y es poco probable que prospere en la escuela o la vida.

—Moats. L.C. Reading *is* Rocket Science: What Expert Teachers of Reading Should Know and be Able to Do, 1999

Texas tiene una larga historia de apoyar las habilidades fundamentales de lectura. Esta historia incluye un foco de atención en la identificación y la intervención temprana con los niños que tienen dificultades para leer. Para apoyar la nueva legislación de dislexia aprobada por la legislatura de Texas, el Consejo de Educación Estatal (SBOE, por sus siglas en inglés) primero aprobó el manual *Dislexia y trastornos relacionados: un resumen de requisitos estatales y federales* en enero de 1986.

En 1992, el SBOE aprobó nuevas directrices llamadas *Procedimientos modificados sobre dislexia y trastornos relacionados*, que fueron modificadas en 1998. El manual fue actualizado otra vez en el año 2001 y fue llamado *El manual sobre la dislexia: procedimientos sobre la dislexia y trastornos relacionados*. En noviembre del 2006, el SBOE continuó destacando la importancia del uso de estrategias basadas en investigaciones para prevenir dificultades de lectura y proporcionar instrucción apropiada a los lectores que estaban teniendo dificultades con lectura, cuando *El manual sobre la dislexia 2007: procedimientos sobre la dislexia y trastornos relacionados* fue aprobado. En el verano del 2010, surgió la necesidad de una actualización del manual para incluir nueva legislación y datos de investigación adicionales.

El manual sobre dislexia – versión revisada 2014: procedimientos sobre la dislexia y trastornos relacionados es el resultado de la nueva legislación aprobada en las 82ª y 83ª sesiones legislativas. El manual contiene los procedimientos aprobados por el SBOE en julio del 2014. La versión más actualizada, *El manual sobre la dislexia—Versión 2018: Procedimientos sobre la dislexia y trastornos relacionados* (*El manual sobre la dislexia*, en adelante), implementa requisitos estatutarios incorporados en la 85ª sesión legislativa. Este manual de dislexia les provee a los distritos escolares lineamientos que deben seguir conforme identifican y ofrecen servicios a los estudiantes con dislexia y trastornos relacionados. Además, el manual les proporciona a los distritos escolares y los padres o tutores información con respecto a las normas legales de dislexia del estado y su relación con las siguientes leyes federales: la Ley de Rehabilitación de 1973, la sección 504 según fue modificada en 2008 (sección 504), la Ley de Americanos con Discapacidades (ADA) y la Ley sobre Individuos con Discapacidades Educativas (IDEA, por sus siglas en inglés). Este manual sustituye todos los manuales y lineamientos anteriores.

También se indican consultores en cada Centro de Servicios Educativos (ESC, por sus siglas en inglés), quienes están disponibles para ayudar a las partes interesadas del distrito con la implementación de la ley estatal, y las reglas y procedimientos del SBOE relativos a la dislexia. El Apéndice E de este manual contiene información de los 20 centros educativos. También puede ir a: http://www.tea.state.tx.us/regional_services/esc/.

Además de "El Manual sobre la dislexia" los recursos incluyen una red de dislexia del estado, un consultor de dislexia del estado y una línea telefónica (1-800-232-3030) en el Centro de Servicios Educativos 10.

Esta página se ha dejado en blanco intencionalmente.

Agradecimientos

CONSEJO DE EDUCACIÓN ESTATAL DE TEXAS

DONNA BAHORICH, Chair
MARTY ROWLEY, Vice Chair
RUBEN CORTEZ, JR., Secretary

COMITÉ DE INSTRUCCIÓN

SUE MELTON-MALONE, Chair
GERALDINE MILLER, Vice Chair
DONNA BAHORICH
ERIKA BELTRAN
GEORGINA C. PÉREZ

COMITÉ DE FINANZAS ESCOLARES/FONDOS ESCOLARES PERMANENTES

DAVID BRADLEY, Chair
TOM MAYNARD, Vice Chair

LAWRENCE A. ALLEN, JR.
PATRICIA HARDY
KEN MERCER

COMITÉ DE INICIATIVAS ESCOLARES

BARBARA CARGILL, Chair
MARISA B. PEREZ-DIAZ, Vice Chair
RUBEN CORTEZ, JR.
KEVEN ELLIS
MARTY ROWLEY

Un agradecimiento especial a las siguientes personas:

Miembros del Comité de Dislexia, 2018, por compartir su valiosa aportación y experiencia:

Comité de Identificación y Servicios

Steven Aleman	Mary Durheim	Geraldine “Tincy” Miller
Dr. Regina Boulware-Gooden	Rebecca Jones	Katharine Muller
Robbi Cooper	Gladys Kolenovsky	Lisa Plemons

Comité de Evaluación

Karen Avrit	Jana Jones	Geraldine “Tincy” Miller
Christine Chien	Dr. R. Malatesha Joshi	Michelle Reeves
Virginia Gonzalez	Kristin McGuire	Mary Yarus

Comité de Disgrafía

Jeffrey Black, M.D.

Dr. Regina Boulware-Gooden

Lisa Plemons

Michelle Reeves

Agencia de Educación de Texas

Penny Schwinn
Chief Deputy Commissioner, Academics

Monica Martinez
Associate Commissioner, Standards and Support Services

Justin Porter
State Director, Special Education

Shelly Ramos
Senior Director, Curriculum Standards and Student Support

Karin Miller
Reading/Language Arts Coordinator, Curriculum Standards and Student Support

Deanna Clemens
Technical Assistance Specialist, Special Education

Centro de Servicios Educativos, Región 10

Dr. Melanie Royal
State Dyslexia Consultant

Un agradecimiento adicional para el equipo de español del área de currículo de la Agencia de Educación de Texas, responsable de la traducción de este manual:

Joe Cisneros
Director of Spanish Language Support

Spanish Language Support Specialists
Judith Agraz
Miguel A. Gómez
Fco. Javier Torres

Esta página se ha dejado en blanco intencionalmente.

Prefacio

En el estado de Texas, los estudiantes que siguen teniendo problemas para leer a pesar de la instrucción apropiada o intensiva reciben sistemas organizados de apoyo en lectura. Algunos estudiantes tienen dificultades en las etapas tempranas de adquisición de lectura, mientras que otros no tienen problemas hasta llegar a los grados mayores, incluso en el nivel postsecundario. Aquí enfrentan demandas del idioma más complejas, como, por ejemplo, libros de lectura, textos académicos y otros materiales impresos. Para muchos lectores con problemas, la dificultad puede deberse a la dislexia. La dislexia se encuentra en todas las poblaciones de estudiantes y en todos los idiomas. Algunos estudiantes con dislexia pueden ser estudiantes EL, (EL son siglas del inglés que identifican al estudiante que está aprendiendo inglés) que tienen dificultades con la lectura no sólo en inglés, sino también en su idioma materno. En Texas, se realizan evaluaciones de dislexia desde kindergarten hasta el 12º grado.

El propósito de "El manual sobre la dislexia" es proporcionar los procedimientos a los distritos escolares, escuelas autónomas, escuelas ordinarias, maestros, estudiantes y padres o tutores para la identificación temprana, la instrucción y las adaptaciones de los estudiantes con dislexia. Este manual lo utilizarán los distritos y las escuelas autónomas mientras ambos desarrollan sus procedimientos escritos con respecto a los estudiantes con dislexia. También servirá como un recurso para los programas de preparación de educadores y para otras entidades que buscan orientación para ayudar a los estudiantes con dislexia.

El Código de Educación de Texas (TEC, por sus siglas en inglés), sección 38.003, define la dislexia y los trastornos relacionados, ordena checar y evaluar a los estudiantes en dislexia, y proporcionar enseñanza a los estudiantes con dislexia; además, le otorga al Consejo de Educación Estatal la autoridad para adoptar las reglas y los estándares en cuanto a chequeo, evaluación y servicio a los estudiantes con dislexia. El Código de Educación de Texas, sección 7.028(b), otorga la responsabilidad para el cumplimiento de los requisitos de los programas educativos estatales de las escuelas a la mesa directiva de los distritos escolares locales. El Título 19 del Código Administrativo de Texas (TAC por sus siglas en inglés), sección 74.28, describe las responsabilidades de los distritos y las escuelas autónomas en la prestación de servicios para los estudiantes con dislexia. Finalmente, dos leyes federales, la ley IDEA y la Ley de Rehabilitación de 1973, sección 504, establecen estándares de evaluación y procedimientos de evaluación para estudiantes (Título 34 del Código de Regulaciones Federales [C.F.R., por sus siglas en inglés], parte 300 [IDEA], Parte 104 [sección 504]).

Este manual refleja la ley actual, así como la acción legislativa de las 84ª y 85ª sesiones de la legislatura de Texas y reemplaza todas las ediciones anteriores del manual. La nueva legislación incluye lo siguiente:

- Código de Educación de Texas, sección 21.044(c)(2), describe los requisitos curriculares de los programas de preparación para maestros, los cuales deben incluir las características de la dislexia, la identificación de la dislexia y las estrategias multisensoriales para la instrucción de los estudiantes con dislexia.
- Código de Educación de Texas, sección 21.054(b), y el Código Administrativo de Texas, sección 232.11(e), ordenan los requisitos de educación continua para los maestros a cargo de estudiantes con dislexia.
- Código de Educación de Texas, sección 28.021(b), establece los lineamientos para los distritos al momento de medir el desempeño o los logros académicos de estudiante con dislexia.
- Código de Educación de Texas, sección 38.003(a), establece que los estudiantes sean checados o evaluados, según sea apropiado, en dislexia y trastornos relacionados en los tiempos apropiados en conformidad con el programa aprobado por el Consejo de Educación Estatal. La evaluación tiene que suceder al final del año escolar con cada estudiante de kindergarten y de primer grado.

- Código de Educación de Texas, sección 38.0032, requiere que la Agencia de Educación de Texas (TEA) desarrolle anualmente una lista de oportunidades de entrenamiento sobre dislexia que satisfaga los requisitos de educación continua de los maestros que tienen a su cargo a estudiantes con dislexia.
- Código de Educación de Texas, sección 38.0031, establece la necesidad de que la agencia cree un comité que desarrolle un plan que integre la tecnología en el salón de clases para ayudar en las adaptaciones de los estudiantes con dislexia.
- Código de Educación de Texas, sección 42.006(a-1), ordena que los distritos escolares y las escuelas autónomas reporten mediante el Sistema de Datos sobre Estudiantes de Texas (TSDS, por sus siglas en inglés) el número de estudiantes identificados con dislexia para ser divulgado en el Sistema de Administración de la Información sobre Educación Pública (PEIMS).
- Código Administrativo de Texas, sección 230.23, requiere que TEA proporcione adaptaciones a las personas con dislexia que toman exámenes para adquirir algún tipo de licencia.

Este manual incluye los siguientes capítulos:

I. Definiciones y características de la dislexia
II. Evaluación
III. Procedimientos para la evaluación e identificación de estudiantes con dislexia
IV. Componentes críticos, basados en evidencia, de la instrucción en casos de dislexia
V. Disgrafía

El manual tiene doce apéndices:

A. Preguntas y respuestas
B. Fuentes de información de leyes y normas para la identificación e instrución de dislexia
C. Leyes y normas estatales relacionadas con la dislexia
D. Comparación lado a lado de la ley IDEA y la sección 504
E. Contactos para información adicional
F. Términos asociados
G. Bibliografía
H. Estudiantes con discapacidades preparándose para educación postsecundaria: conozca sus derechos y responsabilidades
I. Guía sobre dislexia del Departamento de Educación de Estados Unidos del 2015
J. Caminos a seguir para la identificación e instrucción posterior de estudiantes con dislexia
K. Atendiendo las preocupaciones sobre los programas de dislexia
L. Historia de la ley de dislexia

I. Definiciones y características de la dislexia

El estudiante que tiene dificultades para leer y escribir a menudo intriga a sus maestros y sus padres. El estudiante muestra la capacidad de aprender sin material impreso y recibe la misma instrucción en el salón de clases que beneficia a la mayoría de los niños; sin embargo, el estudiante continúa teniendo problemas con todas o con algunas de las tantas facetas implicadas en la lectura y la escritura. Este estudiante podría ser un estudiante con dislexia.

El Código de Educación de Texas, sección 38.003, define la dislexia y trastornos relacionados de la siguiente manera:

> *"Dislexia" significa un trastorno de origen constitucional que se manifiesta por una dificultad en aprender a leer, escribir o deletrear, a pesar de la instrucción convencional, de la inteligencia apropiada y de las oportunidades socioculturales.*
>
> *"Trastornos relacionados" incluyen trastornos similares o relacionados con la dislexia, como la falta de percepción auditiva en el desarrollo, disfasia, dislexia en el desarrollo en un área específica, disgrafía en el desarrollo y la discapacidad para escribir en el desarrollo.*
>
> TEC §38.003(d)(1)-(2) (1995)
> http://www.statutes.legis.state.tx.us/Docs/ED/htm/ED.38.htm#38.003

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

> *La dislexia es una discapacidad de aprendizaje específica que es de origen neurológico. Se caracteriza por dificultades en el reconocimiento de palabras exactas y/o fluidas y por habilidades deficientes en la decodificación y la escritura. Estas dificultades resultan típicamente de un déficit en el componente fonológico de la lengua que es a menudo inesperada en relación con otras habilidades cognitivas y la provisión de instrucción efectiva en el salón de clases. Las consecuencias secundarias pueden incluir problemas en la comprensión de lectura y una práctica de lectura reducida que puede impedir el crecimiento del vocabulario y de información de contexto.*
>
> (Adoptada por la Junta Directiva de la Asociación Internacional de Dislexia, 12 de noviembre de 2002)

Los estudiantes identificados con dislexia típicamente experimentan dificultades primarias en la conciencia fonológica, incluyendo la conciencia fonémica y la manipulación de sonidos individuales, lectura de palabras simples, fluidez en la lectura y la escritura. Las consecuencias pueden incluir dificultades en la lectura de comprensión y en la expresión escrita. Estas dificultades en la conciencia fonológica son inesperadas para la edad y nivel educativo del estudiante y no son en primera instancia el resultado de factores de diferencias en el lenguaje. Además, con frecuencia hay **antecedentes familiares** de dificultades similares.

Las características principales de la dislexia en lectura/escritura son éstas:

- Dificultad para leer palabras aisladas
- Dificultad para decodificar correctamente palabras desconocidas
- Dificultades con la lectura oral (lenta, imprecisa o forzada)
- Dificultad para escribir

Es importante indicar que las personas demuestran diferencias en el grado de la discapacidad y que no necesariamente muestran las características recién señaladas.

Las características de lectura/escritura están asociadas más a menudo con lo siguiente:

- Segmentar, mezclar y manipular los sonidos en palabras (conciencia fonémica)
- Aprender los nombres de las letras y sus sonidos asociados
- Saber información de memoria sobre sonidos y palabras (memoria fonológica)
- Recordar con rapidez los nombres de objetos, colores o letras del alfabeto que sean familiares (denominación rápida)

Las consecuencias de la dislexia pueden incluir lo siguiente:

- Dificultad variable en aspectos de la comprensión de lectura
- Dificultad variable en aspectos del lenguaje escrito
- Crecimiento limitado de vocabulario debido a prácticas de lectura reducidas

Bibliografía sobre características y consecuencias de la dislexia

Branum-Martin, L., Fletcher, J. M., & Stuebing, K. K. (2013). Classification and identification of reading and math disabilities: The special case of comorbidity. *Journal of Learning Disabilities*, *12*, 906–915.

Fletcher, J. M., Lyon, G. R., Fuchs, L. S., & Barnes, M. A. (2007). *Learning disabilities: From identification to intervention.* New York, NY: The Guilford Press.

The International Dyslexia Association. (2018). *Knowledge and practice standards for teachers of reading*, (2nd ed.). Retrieved from https://app.box.com/s/21gdk2k1p3bnagdfz1xy0v98j5ytl1w.

Moats, L. C., & Dakin, K. E. (2008). *Basic facts about dyslexia and other reading problems*. Baltimore, MD: The International Dyslexia Association.

Conectando la investigación con la práctica

Cotinuamente se llevan a cabo investigaciones para entender la dislexia como un trastorno del neurodesarrollo. La investigación futura ayudará a entender más sobre el déficit de la conciencia fonológica y cómo este déficit interactúa con otros factores de riesgo relacionados con la dislexia. La investigación actual también se está enfocando en la causa del desarrollo de anormalidades neuronales y cómo éstas predicen la respuesta al tratamiento.

Pennington, B. F. (2009). *Diagnosing learning disorders: A neuropsychological framework* (2nd ed.). New York, NY: The Guilford Press.

Peterson, R. L., & Pennington, B. F. (2012). Dislexia. *The Lancet, 379*(9830), 1997–2007.

Factores de riesgo comunes asociados con la dislexia

Si los siguientes comportamientos son inesperados para la edad, el nivel educativo o las habilidades cognitivas de un individuo, éstos pueden ser factores de riesgo asociados con la dislexia. Un estudiante con dislexia generalmente exhibe varios de estos comportamientos que persisten en el tiempo e interfieren con su aprendizaje. Una historia familiar de dislexia pudiera estar presente; de hecho, los

estudios recientes revelan que el espectro entero de discapacidad de lectura está determinado fuertemente por las predisposiciones genéticas (aptitudes heredadas) (Olson, Keenan, Byrne y Samuelsson, 2014).

Las características que siguen identifican factores de riesgo asociados con dislexia en distintas etapas o niveles escolares:

Preescolar

- Retraso en aprender a hablar
- Dificultad con las rimas
- Dificultad para pronunciar palabras (ej., "pusgueti" para "espagueti," "baraprisas" para "parabrisas")
- Memoria auditiva deficiente en rimas infantiles y cantos
- Dificultad para agregar nuevo vocabulario
- Incapacidad para recordar la palabra correcta (recuperación de palabras)
- Dificultad para aprender y nombrar las letras y los números, y para recordar las letras de su nombre
- Rechazo de material impreso (ej., no disfruta seguir el texto cuando éste se lee en voz alta)

Kindergarten y primer grado

- Dificultad para separar palabras en partes más pequeñas (sílabas) (ej., "futbol" puede separarse en "fut" "bol" o "mesa" puede separarse en "me" "sa")
- Dificultad para identificar y manipular sonidos en sílabas (ej., "juego" deletreado como /j/u/e/g/o/)
- Dificultad para recordar los nombres de las letras y recordar sus sonidos correspondientes
- Dificultad para descifrar palabras sueltas (leer palabras solas aisladas)
- Dificultad para escribir palabras de la manera en que suenan (fonéticamente) o recordar las secuencias de la letra en palabras muy comunes que se ven impresas (ej., "pared" como "pader")

Segundo y tercer grado

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

- Dificultad para reconocer palabras comunes (ej., "diente", "barco", "carro")
- Dificultad para decodificar palabras individuales
- Dificultad para recordar los sonidos correctos en las letras y en patrones de letras al leer
- Dificultad para conectar los sonidos del habla con las letras apropiadas o combinaciones de letras, y omitir letras en palabras al ser escritas (ej., "bueno" escrito como "beno")
- Dificultad para leer con fluidez (ej., lectura lenta, inexacta y/o sin expresión)
- Dificultad para decodificar palabras desconocidas en oraciones usando el conocimiento de la fonética
- Dependencia en claves pictóricas, en el tema del cuento o en adivinar las palabras
- Dificultad con la expresión escrita

Cuarto a sexto grado

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

- Dificultad para leer en voz alta (ej., miedo para leer en voz alta frente a compañeros de clase)
- Evitar leer (particularmente por placer)
- Dificultad para leer con fluidez (ej., la lectura es lenta, imprecisa y/o sin expresión)
- Dificultad para decodificar palabras desconocidas en oraciones usando el conocimiento de la fonética

- Adquisición de menos vocabulario debido a lectura independiente reducida
- El uso de palabras menos complicadas en la escritura que son más fáciles de escribir que palabras más apropiadas (ej., “grande” en lugar de “enorme”)
- Dependencia en escuchar más que en leer para comprender

Escuela intermedia y secundaria

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

- Dificultad con el volumen de lectura y el trabajo escrito
- Frustración con la cantidad de tiempo requerido y la energía puesta para la lectura
- Dificultad para leer con fluidez (ej., la lectura es lenta, imprecisa y/o sin expresión)
- Dificultad para decodificar palabras desconocidas en oraciones usando el conocimiento de la fonética
- Dificultad con tareas escritas
- Tendencia a evitar la lectura (particularmente por placer)
- Dificultad para aprender un idioma extranjero

Educación postsecundaria

Algunos estudiantes no serán identificados como individuos con dislexia antes de comenzar la universidad. Los primeros años con dificultades en lectura evolucionan por medio de una fluidez de lectura lenta y dificultosa. Muchos estudiantes experimentarán extrema frustración y fatiga, como resultado de la dislexia, debido a las crecientes demandas de lectura. Al hacer un diagnóstico de dislexia, es esencial evaluar el historial en lectura, la predisposición familiar o genética, y el historial de evaluaciones de un estudiante. Muchos de los comportamientos descritos anteriormente pueden seguir siendo problemáticos junto con los siguientes:

- Dificultad para pronunciar los nombres de personas y lugares, o las partes de las palabras
- Dificultad para recordar nombres de personas y lugares
- Dificultad para recordar palabras
- Dificultad con el vocabulario hablado
- Dificultad para completar las demandas de lectura como parte de los múltiples requisitos de un curso
- Dificultad para tomar notas
- Dificultad con la producción escrita
- Dificultad para recordar las secuencias (ej., fórmulas matemáticas o científicas)

El Apéndice H, Estudiantes con discapacidades preparándose para educación postsecundaria: conozca sus derechos y responsabilidades, se ha incluido para obtener información adicional.

Ya que la dislexia es una discapacidad neurobiológica basada en el lenguaje, la cual persiste a través del tiempo e interfiere con el aprendizaje de un individuo, es fundamental que la identificación e intervención ocurran tan pronto como sea posible.

Dificultades académicas asociadas y otras condiciones

Los comportamientos en las secciones anteriores representan dificultades comunes que pueden exhibir los estudiantes con dislexia. Además, los estudiantes con dislexia pueden tener problemas en la expresión escrita, la comprensión de lectura y de las matemáticas e, incluso, tener otras condiciones y/o comportamientos que se van complicando.

Aparte de los problemas académicos, algunos estudiantes con dislexia pueden presentar otras condiciones y/o comportamientos complejos. Los trastornos coexistentes con dislexia más comunes son trastorno del déficit de atención e hiperactividad (ADHD, por sus siglas en inglés) y trastornos específicos en el desarrollo del lenguaje (Snowling & Stackhouse, 2006, págs. 8 – 9). Algunos estudiantes con dislexia también pueden experimentar ciertos síntomas, tales como ansiedad, ira, depresión, falta de motivación o baja autoestima. En tales casos, es necesario proporcionar servicios de instrucción y/o remisión apropiados para asegurarse que las necesidades de cada estudiante sean satisfechas.

Estas condiciones adicionales pueden tener un impacto significativo sobre la efectividad de la instrucción proporcionada a estudiantes con dislexia. La motivación, en particular, ha demostrado ser crítica para el éxito o fracaso de prácticas educacionales. En cuanto a la motivación, Torgesen dice (según lo citado en Sedita, 2011), "incluso las técnicas educativas técnicamente buenas tienen pocas probabilidades de tener éxito si no podemos asegurar que, la mayoría del tiempo, los estudiantes están comprometidos y motivados para entender lo que leen" (p. 532). Así, al reconocer el esfuerzo extra que deben hacer los estudiantes con dislexia para satisfacer las expectativas de su grado escolar, todos los factores que pueden afectar el aprendizaje deben considerarse al identificar y proporcionar instrucción a estudiantes con dicha condición. El trastorno del déficit de atención e hiperactividad o los síntomas de ansiedad, ira, depresión o baja autoestima pueden disminuir la motivación y compromiso en el aprendizaje del estudiante. Los maestros y padres de familia son responsables de proveer a los estudiantes la confianza y el ambiente que fomenten el compromiso y el éxito.

Bibliografía sobre características comunes y factores de riesgo de la dislexia

Carreker, S. (2008, September). *Is my child dyslexic?* The International Dyslexia Association. Retrieved from https://dyslexiaida.org/.

Dickman, E., JD. (2017, February). *Do we need a new definition of dyslexia?* The International Dyslexia Association. Retrieved from https://dyslexiaida.org/

Mather, N., & Wendling, B. J. (2012). *Essentials of dyslexia assessment and intervention.* Hoboken, NJ: John Wiley & Sons.

Moats, L. C., & Dakin, K. E. (2008). *Basic facts about dyslexia and other reading problems*. Baltimore, MD: The International Dyslexia Association.

Olson, R. K., Keenan, J. M., Byrne, B., & Samuelsson, S. (2014). Why do children differ in their development of reading and related skills? *Scientific Studies of Reading, 18*(1), 38–54.

Shaywitz, S. (2003). *Overcoming dyslexia: A new and complete science-based program for reading problems at any level*. New York, NY: Alfred A. Knopf.

Bibliografía sobre dificultades académicas asociadas y otras condiciones

Gooch, D., Snowling, M., & Hulme, C. (2011). Time perception, phonological skills, and executive function in children with dyslexia and/or ADHD symptoms. *The Journal of Child Psychology and Psychiatry, 52*(2), 195–203.

Harpin, V., Mazzone, L., Raynaud, J. P., Kahle, J. R., & Hodgkins, P. (2013). Long-term outcomes of ADHD: A systematic review of self-esteem and social function. *Journal of Attention Disorders*. doi:10.1177/1087054713486516

Kavale, K. A., & Forness, S. R. (1996). Social skill deficits and learning disabilities: A meta-analysis. *Journal of Learning Disabilities, 29*(3), 226–237.

Klassen, A. F., Miller, A., & Fine, S. (2004). Health-related quality of life in children and adolescents who have a diagnosis of attention-deficit/hyperactivity disorder. *Pediatrics*, *114*(5), 541-547.

Mazzone, L., Postorino, V., Reale, L., Guarnera, M., Mannino, V., Armando, M., Fatta, L., De Peppo, L., & Vicari, S. (2013). Self-esteem evaluation in children and adolescents suffering from ADHD. *Clinical Practice & Epidemiology in Mental Health 9*, 96–102.

Sawyer, M. G., Whaites, L., Rey, J., Hazell, P. L., Graetz, B. W., & Baghurst, P. (2002). Health-related quality of life of children and adolescents with mental disorders. *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry 41(5)*, 530–537.

Sedita, J. (2011). Adolescent literacy: Addressing the needs of students in grades 4–12. In J. R. Birsh (Ed.), *Multisensory teaching of basic language skills* (3rd ed., p. 532). Baltimore, MD: Paul H. Brookes Publishing.

Snowling, M. J., & Stackhouse, J. (2006). *Dyslexia, speech, and language: A practitioner's handbook* (2nd ed.). Hoboken, NJ: John Wiley & Sons.

II. Evaluación

Visión general del Capítulo II

El propósito del Capítulo II es clarificar un poco más los siguientes tópicos relacionados con el chequeo de la dislexia:

- Definición del chequeo universal
- Administración de los instrumentos de chequeo
- Interpretación de los resultados del chequeo
- Acciones recomendables para un monitoreo continuo

La Parte A del Capítulo II cubrirá la definición del chequeo universal, así como los requisitos locales, estatales y federales relacionados con la dislexia y con los trastornos relacionados, incluyendo el requisito llamado *Child Find* establecido bajo la Ley sobre Individuos con Discapacidades Educativas (ley IDEA).

La Parte B tratará sobre la administración de los instrumentos requeridos en el chequeo de los estudiantes de kindergarten y primer grado.

La Parte C cubrirá cómo la interpretación de los resultados del chequeo afecta las decisiones que tomará la escuela para determinar cuándo un estudiante estaría en riesgo de tener dificultades en lectura, incluyendo dislexia y trastornos relacionados.

La Parte D tratará el monitoreo continuo de los estudiantes a lo largo de su vida académica.

Parte A: El chequeo universal y los requisitos estatales y federales

La importancia del chequeo temprano

> *Si la brecha sobre desempeño que persiste entre estudiantes con dislexia y lectores típicos debería reducirse, o incluso cerrarse, la intervención en lectura tiene que implementarse a edad temprana, cuando los niños están todavía desarrollando las bases principales en el aprendizaje de la lectura. La brecha sobre desempeño que persiste conlleva serias consecuencias para los lectores con dislexia, incluyendo bajos porcentajes de graduación de la secundaria (*high school*), altos niveles de desempleo y bajos sueldos debido a bajos logros universitarios. La implementación temprana de programas de lectura eficaces, incluso desde prescolar y kindergarten, ofrece el potencial de reducir e incluso cerrar la brecha sobre desempeño entre los lectores con dislexia y sin ella, y de acercar sus trayectorias a lo largo de los años.*
>
> —Ferrer, et al., Achievement Gap in Reading Is Present as Early as First Grade and Persists through Adolescence, 2015

La pronta identificación de estudiantes con dislexia, junto con los programas de intervención temprana que les corresponden, tendrán implicaciones significativas para su éxito académico posterior. En el libro *Straight Talk about Reading* de Hall y Moats (1999), las autoras afirman lo siguiente:

- La identificación temprana es muy importante porque mientras más pronto suceda la intervención, más fácil llega el remedio.

- Medidas de chequeo de bajo costo identifican a niños en riesgo que están a la mitad del año escolar en kindergarten, con un 85 por ciento de precisión.

- Si la intervención no se ofrece antes de los ocho años de edad, la probabilidad de mantener dificultades de lectura que se extienden hasta la secundaria alcanza un 75 por ciento (pp. 279–280).

La investigación sigue apoyando la necesidad de la identificación y evaluación temprana (Birsh, 2018; Sousa, 2005; Nevills & Wolfe, 2009). El crecimiento rápido del cerebro y su capacidad de respuesta a la instrucción en los primeros años hacen que el tiempo, desde el nacimiento hasta los ocho años, sea crítico para el desarrollo de la lectura (Nevills & Wolfe, 2009). Ciertas características asociadas con problemas de lectura se conectan con el lenguaje hablado. Las dificultades en niños pequeños pueden ser evaluadas a través de chequeos de la conciencia fonética y de otras destrezas asociadas (Sousa, 2005). Además, Eden (2015) señala que "cuando la intervención apropiada existe en etapas tempranas, no sólo es más efectiva, sino que también aumenta las posibilidades de librar al niño de consecuencias negativas secundarias asociadas con sus fallas en lectura, como la disminución de la confianza en sí mismo y la depresión".

Es esencial tener presente la información anterior para checar a los estudiantes, en cuanto a dislexia y trastornos relacionados, en las etapas tempranas de su vida escolar.

Requisitos estatales

Antes del 2017, la ley estatal de Texas requería la evaluación de dislexia y de trastornos relacionados a estudiantes "en los tiempos apropiados". Estos tiempos apropiados dependían de múltiples factores según lo determinaba cada distrito escolar o escuela autónoma, incluyendo el desempeño en lectura del estudiante, las dificultades en lectura, una respuesta ineficiente a la instrucción de la lectura basada en evidencias, la opinión del maestro y también la del padre o tutor del estudiante. Aunque el chequeo de dislexia y trastornos relacionados fueron recomendados por el Consejo de Educación Estatal (SBOE), no había un mandato para que se llevara a cabo. En el 2017, la 85ª Legislatura de Texas aprobó la propuesta de ley 1886, que modificaba el Código de Educación de Texas (TEC) sección 38.003, Chequeo y Tratamiento de la Dislexia,[1] para requerir que todos los estudiantes de escuelas públicas de kindergarten y primer grado sean evaluados en cuanto a dislexia y trastornos relacionados. Adicionalmente, la ley establece que todos los estudiantes más allá del primer grado sean checados o examinados según se juzgue apropiado.

En respuesta a los requisitos de chequeo de la propuesta 1886, el consejo de educación modificó su estatuto en el Título 19 del Código Administrativo de Texas, sección 74.28, Estudiantes con Dislexia y Trastornos Relacionados. Aunque este estatuto habla principalmente de evaluación e identificación de un estudiante con dislexia o trastornos relacionados, también se refiere a que las evaluaciones sólo sean realizadas por individuos calificados y con el debido entrenamiento. Los lineamientos con respecto al chequeo requerido para estudiantes de kindergarten y primer grado se incluyen en la Parte B de este capítulo.

Una ley estatal relacionada añade un rubro adicional a los requisitos de chequeo de estudiantes de escuelas públicas. El Código de Educación de Texas, sección 28.006, Diagnóstico en Lectura, requiere que cada distrito escolar administre a los estudiantes en kindergarten, primero y segundo grado un instrumento de lectura para evaluar el desarrollo y comprensión de lectura de los estudiantes. Esta ley requiere también que los distritos escolares administren un instrumento de lectura al inicio del séptimo

[1] Para tener acceso al texto completo de las leyes y reglamentos estatales referidos en este capítulo, dirigirse por favor al Apéndice C, Leyes y Reglamentos del Estado Relacionados con Dislexia.

grado a los estudiantes que no demostraron un desempeño en lectura satisfactorio en la prueba estatal de lectura de sexto grado. La ley también establece que el comisionado de educación seleccione instrumentos de lectura apropiados para ser incluidos en su lista, y que se les permita a los distritos que usen instrumentos de lectura distintos a los de la lista del comisionado únicamente cuando un comité a nivel distrital adopte estos instrumentos adicionales. El Código de Educación de Texas, sección 28.006(e), requiere que cada distrito reporte los resultados de estos instrumentos de lectura a la mesa directiva del distrito, a TEA y a los padres o tutores de cada estudiante. Además, se requiere que cualquier distrito escolar notifique a los padres o tutores de cada estudiante de kindergarten, primer grado o segundo grado identificado de estar en riesgo por asuntos de dislexia u otros problemas de lectura a partir de los resultados de los instrumentos de lectura. En correspondencia con la norma 28.006(g) del Código de Educación de Texas, un programa intensivo de instrucción en lectura tiene que ofrecerse a estos estudiantes.

¿Es lo mismo el chequeo de dislexia bajo la sección 38.003 del Código de Texas que el diagnóstico temprano de lectura bajo la sección 28.006 del mismo código?

La respuesta a esta pregunta no es tan simple. Los distritos escolares tienen que satisfacer los requisitos de las secciones 28.006 y 38.003 del Código de Educación de Texas, las cuales se refieren, al menos en parte, al chequeo temprano de la dislexia. Los criterios desarrollados para los instrumentos de chequeo de kindergarten y primer grado están diseñados para satisfacer los requisitos de ambas normas. ***Si un distrito desea usar un instrumento único para satisfacer los requisitos tanto de la sección 28.006 como de la sección 38.003, el distrito puede, pero no se le obliga, a que lo haga.***

Es importante hacer notar que la sección 38.003 del Código de Educación de Texas aplica solamente al chequeo de dislexia y trastornos relacionados con estudiantes en kindergarten y primer grado, mientras que la sección 28.006 del código cubre diagnósticos generales en lectura con estudiantes en kindergarten y en los grados 1º, 2º y 7º. Los distritos que deciden usar un instrumento para satisfacer los requisitos tanto del chequeo de dislexia como del diagnóstico temprano de lectura en kindergarten y primer grado tienen que seguir administrando instrumentos de lectura a todos los estudiantes de segundo grado y a los estudiantes de séptimo grado que no demostraron un desempeño exitoso en la prueba estatal de lectura de sexto grado.

La lista actual de instrumentos de lectura del comisionado incluye instrumentos que satisfacen los requisitos de la sección 28.006 del Código de Educación de Texas y está disponible en la página de internet de TEA en https://tea.texas.gov/WorkArea/DownloadAsset.aspx?id=51539609421. A partir del 2019, la lista de instrumentos de lectura del comisionado identifica también instrumentos de evaluación. La intención de la lista de instrumentos de lectura del comisionado es identificar un subconjunto de instrumentos que sirvan para evaluar la dislexia. Estos instrumentos van a satisfacer los requisitos tanto del diagnóstico temprano en lectura bajo la sección 28.006 del Código de Educación de Texas como del chequeo de dislexia bajo la sección 38.003 del mismo código. La intención del cambio es permitir a los distritos y a las escuelas autónomas que usen un instrumento de la lista aprobada para satisfacer ambos requisitos si eligen hacer tal cosa.

Si se determina que no hay fondos económicos disponibles para los instrumentos de lectura de uso temprano bajo la sección 28.006 del Código de Educación de Texas, los distritos no están obligados a notificar a los padres o tutores o a implementar el programa intensivo de lectura. Sin embargo, los distritos y las escuelas autónomas **tienen** que checar a todos los estudiantes de kindergarten y de primer año en cuanto a dislexia y a trastornos relacionados sin importar la disponibilidad de fondos.

Si bien este capítulo trata principalmente sobre el chequeo requerido bajo la sección 38.003 del Código de Educación de Texas para kindergarten y primer grado, el chequeo y monitoreo continuo de *todos los estudiantes* debe hacerse regularmente de acuerdo con los distritos, el estado, y las leyes federales y sus procedimientos.

Chequeo de dislexia

Chequeo universal

Para los propósitos de este capítulo, el chequeo se define como una medida universal que se administra a **todos** los estudiantes por personal calificado para determinar qué estudiantes están en riesgo de tener dislexia o problemas de lectura y/o trastornos relacionados. El chequeo no es un examen formal.

Los tiempos del chequeo

La sección 38.003 del Código de Educación de Texas establece que los estudiantes de kindergarten sean checados al final del año escolar. En la programación de los instrumentos de chequeo de kindergarten, los distritos y las escuelas autónomas deben considerar las preguntas del Cuadro 2.1 que sigue.

Cuadro 2.1. Consideraciones de la programación local del chequeo de dislexia

- ¿Se ha ofrecido tiempo de instrucción adecuado durante el año escolar?
- ¿Se ha ofrecido tiempo adecuado para reunir datos antes de que termine el año escolar?
- ¿Cómo se combinará el tiempo de administración del instrumento de chequeo con los tiempos de administración de otras evaluaciones requeridas?
- ¿Se ha ofrecido suficiente tiempo para informar por escrito a los padres de los resultados del instrumento de lectura y si el estudiante está en riesgo de dislexia u otros problemas de lectura?
- ¿Se ha ofrecido tiempo adecuado para que los maestros ofrezcan intervención apropiada al estudiante?
- ¿Se ha ofrecido suficiente tiempo para la toma de decisiones con respecto a los siguientes pasos en el proceso de chequeo? (Para saber más sobre los siguientes pasos, ver la Figura 2.5, Chequeo universal y revisión de datos sobre riesgos en lectura, de la página 17)

La sección 38.003 del Código de Educación de Texas no menciona en forma explícita cuándo tienen que ser checados los estudiantes de primer grado. El Consejo de Educación Estatal, mediante la aprobación de la norma que requiere adherencia a este manual (Código Administrativo de Texas, sección 74.28), ha determinado que los estudiantes de primer grado tienen que pasar un chequeo a más tardar a mediados del año escolar. El chequeo de los estudiantes de primer grado puede iniciarse en cualquier fecha del otoño según lo juzgue pertinente el maestro. El chequeo del primer grado tiene que concluirse **a más tardar el 31 de enero de cada año**.

El período de chequeo de primer grado está diseñado para asegurar que los estudiantes sean checados apropiadamente y, si es necesario, tengan un examen más a fondo de tal manera que los problemas de lectura sean tratados a tiempo. Debido a que kindergarten no es obligatorio en el estado de Texas, algunos estudiantes no estarían inscritos en una escuela y por lo mismo no habrían tenido un chequeo antes del primer grado. Una espera prolongada en el primer año retrasaría la intervención temprana en forma crítica en aquellos estudiantes en riesgo de tener dislexia o problemas de lectura. El chequeo de estudiantes de

primer grado a mediados del año escolar asegurará que exista suficiente tiempo para la recolección de datos, revisión, intervención temprana, etc., a fin de satisfacer las necesidades de los estudiantes. Llevar a cabo el chequeo de primer grado a más tardar a mediados del año escolar permitirá que los distritos y escuelas autónomas completen el proceso de evaluación con suficiente tiempo para que las intervenciones sean ofrecidas a los estudiantes antes de que terminen el primer grado.

Otros trastornos relacionados

Es importante señalar que, aunque la sección 38.003 del Código de Educación de Texas requiere que todos los estudiantes en kindergarten y en primer grado sean checados por dislexia y trastornos relacionados, al momento de la actualización de este manual se determinó que no hay instrumentos de chequeo apropiados a nivel de grado escolar para disgrafía y los otros trastornos relacionados que se han identificado. Para más información, favor de ir al Capítulo V: Disgrafía.

Requisitos locales del distrito

Cada distrito puede tener políticas y procedimientos adicionales en vigencia sobre chequeos y examen de estudiantes por dislexia y trastornos relacionados. Diríjase a la página de internet del distrito que le corresponda o a la oficina administrativa para obtener mayor información sobre disposiciones locales; también puede buscar información específica de su distrito o escuela autónoma mediante el uso del documento *Legal Framework for the Child-Centered Special Education Process* accesible en http://framework.esc18.net/.

Child Find

Además de los requisitos estatales y locales para checar e identificar estudiantes que pudieran estar en riesgo de dislexia, hay también leyes y regulaciones federales de carácter general para identificar estudiantes con discapacidades, comúnmente referidas como *Child Find*. Este conjunto de disposiciones legales (*Child Find*) es parte de la ley IDEA, una ley federal que requiere, en parte, que los estados tengan procedimientos vigentes para la identificación y diagnóstico de niños con discapacidades que pudieran requerir educación especial y servicios relacionados. El propósito de la ley IDEA es asegurar una educación pública gratuita y apropiada para los niños con discapacidades (20 U.S.C. §1400(d); 34 C.F.R. §300.1).

Otra ley federal que afecta a los niños con discapacidades en escuelas públicas es la sección 504 del Acta de Rehabilitación de 1973, comúnmente referida como sección 504. Bajo la sección 504, las escuelas públicas tienen que tratar de identificar y ubicar a cada individuo calificado con una discapacidad que resida en su jurisdicción y de notificarles a ellos y/o a sus padres de los requisitos de la sección 504.

Es importante señalar que la ley IDEA y la sección 504 definen en forma separada lo que significa ser un "niño con discapacidad" y "una persona calificada con discapacidad". Como éstas son definiciones distintas y leyes diferentes, las preguntas sobre esta información deben ser dirigidas a las personas especializadas en educación especial de escuelas y distritos, así como a los coordinadores de la sección 504. Para más información sobre los requisitos federales de *Child Find*, favor de referirse a la comparación lado a lado de las leyes IDEA/sección 504 que se ofrece en el Apéndice D de este manual.

Parte B: Chequeo universal en kindergarten-grado 1º: administración

El chequeo de la dislexia es una herramienta de identificación de niños que están en riesgo debido a esta discapacidad que afecta el aprendizaje, particularmente en los años de educación preescolar, kindergarten o primer grado. Esto significa que el chequeo no es un "diagnóstico" de

la dislexia. Por el contrario, la evaluación identifica "variables de predicción" que indican señales de alarma, de tal modo que los padres y maestros puedan intervenir con rapidez y en forma efectiva.

—Richard Selznick, *Dyslexia Screening: Essential Concepts for Schools and Parents*, 2015

La importancia de la intervención temprana en estudiantes que tienen problemas de lectura no puede exagerarse. Para que la intervención temprana pueda darse, un estudiante primero tiene que ser identificado en riego de dislexia o de otro problema en lectura. Aunque ocurrió que por un tiempo algunos educadores retardaban la identificación de los problemas de lectura hasta que los estudiantes estuvieran a mediados de su educación primaria, investigaciones recientes han alentado que se haga la identificación de niños en riesgo de dislexia y de problemas en lectura "antes, o al menos, al comienzo de la instrucción formal de lectura" (Catts, 2017).

El requisito en la sección 38.003 del Código de Educación de Texas referente a que todos los estudiantes de kindergarten y primer grado sean checados por dislexia y trastornos relacionados está apegado a este cambio de identificación de estudiantes en riesgo de dislexia y de problemas de lectura cuando éstos están al comienzo de su educación formal. El chequeo universal generalmente mide la lectura o las destrezas relacionadas con la lectura y escritura, como el reconocimiento sonido-símbolo, el conocimiento de las letras, la conciencia fonológica y otras destrezas. La Asociación Internacional de Dislexia (2017) describe los instrumentos de chequeo como sigue:

Las medidas de chequeo, por definición, típicamente son exámenes breves de una destreza o habilidad que resulta ser un predictor significativo de un resultado posterior. Las medidas de evaluación están designadas para diferenciar con rapidez a estudiantes en uno de dos grupos: 1) aquellos que necesitan intervención y 2) aquellos que no. Una medida de chequeo necesita enfocarse en destrezas específicas que estén altamente correlacionadas con medidas más amplias de aprovechamiento en lectura que arroje como resultado una clasificación muy precisa de los estudiantes.

—International Dyslexia Association, *Universal Screening: K-2 Reading*, 2017

Instrumentos de chequeo

Aunque los instrumentos de chequeo pueden medir las destrezas y habilidades de los estudiantes en distintos grados escolares, esta sección está dedicada a la discusión de los instrumentos que pueden satisfacer los requisitos de chequeo de dislexia en estudiantes de kindergarten y primer grado. Como ya se dijo, en el momento de actualización de este manual se determinó que no hay instrumentos apropiados de chequeo a nivel de grado escolar sobre disgrafía y otros trastornos relacionados que se han identificado. En consecuencia, el enfoque de esta sección está en los instrumentos de chequeo de dislexia y de problemas en lectura.

Es importante que los instrumentos de chequeo sean precisos y detallados; sin embargo, éstos no necesitan ser tan detallados como un diagnóstico completo e individualizado. Con esto en mente, varios tipos de instrumentos que reúnen los criterios que siguen pueden usarse para checar casos de dislexia.

Para el desarrollo de los criterios empleados sobre los instrumentos de chequeo de dislexia y otros problemas de lectura para kindergarten y primer grado, fue importante diferenciar entre las destrezas y comportamientos apropiados para cada grado escolar. Además, teniendo una población considerable de estudiantes EL (aquéllos que están aprendiendo inglés) en Texas, fue esencial considerar el uso de

instrumentos de chequeo en español. En consecuencia, criterios tanto para la población que habla inglés como para la que habla español están incluidos.

Criterios del chequeo

Sin tomar en cuenta el lenguaje primario del estudiante, los instrumentos usados para checar la dislexia y otros problemas de lectura tienen que incluir las destrezas descritas en la Figura 2.2 que sigue.

Figura 2.2. Criterios de los instrumentos de chequeo en inglés y español

Kindergarten	Primer grado
• Conciencia fonológica • Conciencia fonética • Reconocimiento sonido-símbolo • Conocimiento de las letras • Destrezas de decodificación • Escritura • Comprensión al escuchar	• Conciencia fonológica • Conciencia fonética • Reconocimiento sonido-símbolo • Conocimiento de las letras • Destrezas de decodificación • Escritura • Velocidad de lectura • Precisión en la lectura • Comprensión al escuchar

Aunque se espera que la selección del instrumento de chequeo mida cada una de las destrezas identificadas arriba, es importante que los individuos que administren el instrumento de chequeo documenten los comportamientos del estudiante observados durante la aplicación del instrumento. Una lista de los comportamientos que podrían observarse durante la administración del chequeo y de los cuales debe haber documentación están incluidos en la Figura 2.3 que sigue.

Figura 2.3. Comportamientos del estudiante observados durante el chequeo

- Falta de automaticidad
- Dificultad al decir palabras de derecha a izquierda
- Adivinación
- Autocorrección
- Falta de habilidad para enfocarse en la lectura
- Conductas evasivas

Otros criterios

Además de los criterios de las destrezas identificadas en la Figura 2.2, otros criterios deben considerarse al seleccionar un instrumento de chequeo. El uso de instrumentos de chequeo aprobados puede llevarse poco tiempo en su administración y ser efectivo económicamente hablando. Los instrumentos tuvieron que haber demostrado validación, confiabilidad y estandarización. También deben de incluir indicadores distintos para la identificación de los estudiantes tanto para si están en riesgo de dislexia y otros problemas de lectura como si no lo están. Los instrumentos de evaluación tienen que ofrecer instrucciones

estandarizadas en cuanto a la administración, así como indicaciones claras para el administrador sobre calificaciones y la interpretación de los indicadores o resultados. Además, cada instrumento de chequeo tiene que incluir entrenamiento adecuado para educadores en cuanto a la forma de administrar el instrumento e interpretar los resultados.

Selección del instrumento de chequeo apropiado

Los instrumentos de chequeo tienen que incluir una medida para cada destreza referida anteriormente. Se espera que periódicamente, el Comisionado de Educación solicite que se presenten instrumentos de chequeo en inglés y español que cumplan con los criterios establecidos. Los instrumentos que cumplan cada criterio serán incluidos en la Lista de instrumentos de lectura del comisionado. Un distrito o una escuela autónoma tiene que seleccionar uno de los instrumentos de la lista del comisionado para usarlo. Para determinar qué instrumento de chequeo usar, un distrito o escuela autónoma tiene que considerar el lenguaje primario del estudiante y otros factores que determine el distrito local o la escuela.

Administración de los instrumentos de chequeo

¿Quién puede administrar el chequeo de dislexia?

Un distrito o escuela autónoma tiene que asegurarse de cuáles son los individuos calificados y debidamente entrenados que pueden administrar e interpretar los resultados del instrumento de chequeo elegido. Debe hacerse notar que un ayudante del maestro no califica para administrar ni para interpretar el instrumento de chequeo de dislexia. Los individuos que administran e interpretan el instrumento tienen que, como mínimo, cumplir los siguientes criterios:

- Persona que está certificada o tiene una licencia en dislexia; o
- Maestro que cuenta con un certificado válido de kindergarten y de primer grado.
  (Para una lista de las certificaciones actuales de kindergarten y primer grado, visite la siguiente página de internet sobre certificación de educadores https://tea.texas.gov/Texas_Educators/Certification/.)

PRÁCTICA RECOMENDABLE: Siempre que sea posible, el maestro de clase del estudiante debe ser quien administre el instrumento de chequeo de dislexia y problemas de lectura.

Entrenamiento

La persona que administra e interpreta el instrumento de chequeo tiene que recibir entrenamiento designado específicamente para el instrumento seleccionado en cuanto a lo siguiente:

- Características de la dislexia y otros problemas de lectura
- Interpretación de los resultados del chequeo y de los indicadores de riesgo, así como decisiones sobre la ubicación del estudiante y los servicios que requiere.

Cuándo administrar el chequeo de dislexia/lectura

Los distritos y las escuelas autónomas tienen que implementar un programa de chequeo que incluya cada uno de estos puntos:

- Chequeo de **cada** estudiante en kindergarten al final del año escolar
- Chequeo de **cada** estudiante en primer grado a más tardar el 31 de enero

Para más información sobre consideraciones acerca de la planeación del chequeo de dislexia obligatorio, por favor referirse a la Parte A, Evaluación de dislexia, p. 10.

Parte C—Chequeo universal: kindergarten-grado 1º: interpretación

La importancia de la intervención a tiempo no puede verse como una exageración. Intervenir pronto, antes de que las dificultades se tornen muy difíciles, ofrece la mejor esperanza para obtener resultados exitosos y prevenir deficiencias prolongadas. El propósito del chequeo es ayudar a identificar, lo más pronto posible, a los estudiantes en riesgo de dislexia y de otros problemas de lectura, de tal manera que se proporcione la intervención dirigida que se requiera. El chequeo por sí solo nunca ofrecerá resultados de una mejoría a los estudiantes. El chequeo tiene que conducir a una instrucción efectiva para que ésta sea útil. En consecuencia, una vez que el chequeo ha sido administrado, los siguientes pasos son analizar los resultados, identificar los niveles de riesgo de cada estudiante y tomar decisiones fundamentadas. Los siguientes pasos son ampliamente categorizados de la siguiente forma: referido a un diagnóstico, implementación de intervención dirigida y/o continuación con la instrucción fundamental.

Hay varios factores importantes a considerar al momento de interpretar resultados del chequeo. En primer lugar, es importante recordar que no hay calificaciones en las pruebas que invariablemente identifican la dislexia. Ésta es un trastorno neurobiológico que existe dependiendo del grado de severidad. De forma similar a la diabetes o a la hipertensión, la dislexia se identifica con base en qué tan lejos se ubica la condición de la persona a partir del rango promedio. Esto hace que la identificación de dislexia sea más problemática que identificar otro tipo de discapacidades.

En segundo lugar, es importante no olvidar la definición y las metas del chequeo. El propósito del chequeo es diferenciar a un grupo pequeño de individuos que pudieran estar en riesgo de dislexia. La evaluación, por definición, no debe ser nunca la determinación final de si un estudiante tiene dislexia. En consecuencia, las herramientas del chequeo deben ser breves, eficientes y efectivas en términos económicos. Consideraciones subsecuentes de otros datos e información sobre el grupo pequeño pueden tomarse en cuenta para determinar los siguientes pasos a seguir. Sin embargo, es importante recordar que "chequeo" representa el primer paso en el proceso. La identificación de dislexia, como se establece en el Capítulo III, debe ser una tarea individualizada y basada en múltiples piezas de información, incluyendo los mismos resultados del chequeo.

Al igual que sucede con cualquier evaluación, es importante que la escuela administre e interprete el instrumento de chequeo con fidelidad. Las herramientas de chequeo usan criterios con una referencia normativa que establece parámetros obtenidps por la empresa que desarrolla la herramienta. Tales parámetros son utilizados para agrupar estudiantes en categorías (ej., en riesgo o no en riesgo) con base en los resultados de la herramienta de chequeo. Los distritos y las escuelas autónomas tienen que adherirse a esos parámetros establecidos en el instrumento de chequeo de la empresa que lo desarrolla.

En general, los estudiantes que tienen una calificación más baja que el parámetro determinado por el instrumento son considerados "en riesgo" de dislexia, mientras que los estudiantes que obtienen una calificación más alta que el parámetro son considerados "sin riesgo" en dislexia. Sin embargo, es importante señalar que el riesgo se comporta como un contínuum y siempre es posible obtener resultados positivos erróneos (estudiantes que arrojan resultados de estar en riesgo cuando no lo están) o negativos erróneos (estudiantes que parecen no estar en riesgo cuando sí lo están). En consecuencia, un monitoreo del progreso continuo permanente, así como una revisión constante de los datos, es importante. Cualquier

estudiante puede ser referido para evaluación en cualquier momento sin importar los resultados del instrumento de chequeo.

Los estudiantes que quedan muy abajo del parámetro tienen una probabilidad bastante alta de estar en riesgo de dislexia, mientras que ocurre lo contrario con aquellos estudiantes que quedan muy arriba del parámetro. La decisión de lo que debe hacerse después es muy fácil en aquellos estudiantes cuyos resultados quedan en los puntos extremos del contínuum. Los estudiantes que quedan muy arriba del parámetro pueden considerarse de bajo riesgo en dislexia y es muy poco probable que necesiten intervención o evaluación adicional. Los estudiantes que quedan muy abajo del parámetro deben ser considerados de alto riesgo en dislexia.

Para aquellos estudiantes que han sido identificados en riesgo de dislexia, la escuela debe ofrecer la intervención dirigida por parte del personal apropiado según lo determine el distrito escolar o la escuela autónoma. El distrito o la escuela también deben continuar la recolección de datos y el proceso de evaluación descrito en el Capítulo III, Procedimientos para la evaluación e identificación de estudiantes con dislexia. Es importante señalar que el uso de un proceso de intervención en niveles, tal como la respuesta a la intervención (RTI, por sus siglas en inglés) no tiene que ser usado para retrasar o negar una evaluación de dislexia, especialmente cuando las observaciones de los padres o del maestro muestran las características típicas de la dislexia.

Para aquellos estudiantes que caen cerca del parámetro, más información sería necesaria para tomar una decisión más precisa sobre la necesidad de referir al estudiante a un diagnóstico, la implementación de intervenciones dirigidas con monitoreo del progreso o la continuación de la instrucción fundamental nada más. La recopilación de datos ofrecerá esta información adicional.

Recopilación de datos del chequeo

Tanto la información cuantitativa como la cualitativa son componentes muy importantes en el proceso de chequeo. Ejemplos de información cuantitativa y cualitativa usada en la determinación de los siguientes pasos a seguir están disponibles en la Figura 2.4.

Figura 2.4. Fuentes de información y ejemplos de datos del chequeo

Información cuantitativa	Información cualitativa
Resultados de— • Instrumentos actuales de chequeo • Instrumentos previos de chequeo • Evaluaciones formales e informales de lectura en el salón de clases • Evaluaciones breves y dirigidas de destrezas adicionales	• Observación del estudiante durante el chequeo (Ver Figura 2.3, Comportamientos del estudiante observados durante el chequeo) • Otras observaciones del progreso del estudiante • Observaciones del maestro • Opiniones del padre/tutor (ej., historial familiar, destrezas de lenguaje tempranas) • Muestra actual del trabajo del estudiante • Muestras del trabajo en grados anteriores • Historial de intervenciones

Para los estudiantes que caen cerca del parámetro, la implementación de intervención dirigida de corta duración con monitoreo progresivo es una forma de determinar si una evaluación adicional es necesaria. Los maestros y administradores deben ser conscientes de que el chequeo para determinar riesgos es un proceso continuo. Las decisiones tomadas con base en un instrumento de chequeo que funcione solamente con una sola medición en el tiempo deben ser siempre reconsideradas y modificadas a partir de la presencia de más información recopilada mientras se continua con la instrucción. Ver Parte D de este capítulo, Prácticas recomendables para un monitoreo continuo, para más información.

Los datos del chequeo deben compartirse siempre con los padres del estudiante. Los datos también deben ser usados por maestros y personal administrativo de la escuela para guiar la instrucción en el salón de clases. Cuando un porcentaje grande de estudiantes cae abajo del parámetro (estudiantes con riesgo de dislexia), ello indica la necesidad de revisar la programación de instrucción y de actividades de práctica, así como el entrenamiento de maestros en cuanto a una instrucción de lectura efectiva y explícita.

Interpretación de datos

Un equipo calificado se requiere para revisar toda la información que ayude a tomar decisiones bien fundadas acerca de si un estudiante exhibe características que muestren dislexia. Este equipo tiene que ser integrado por individuos que:

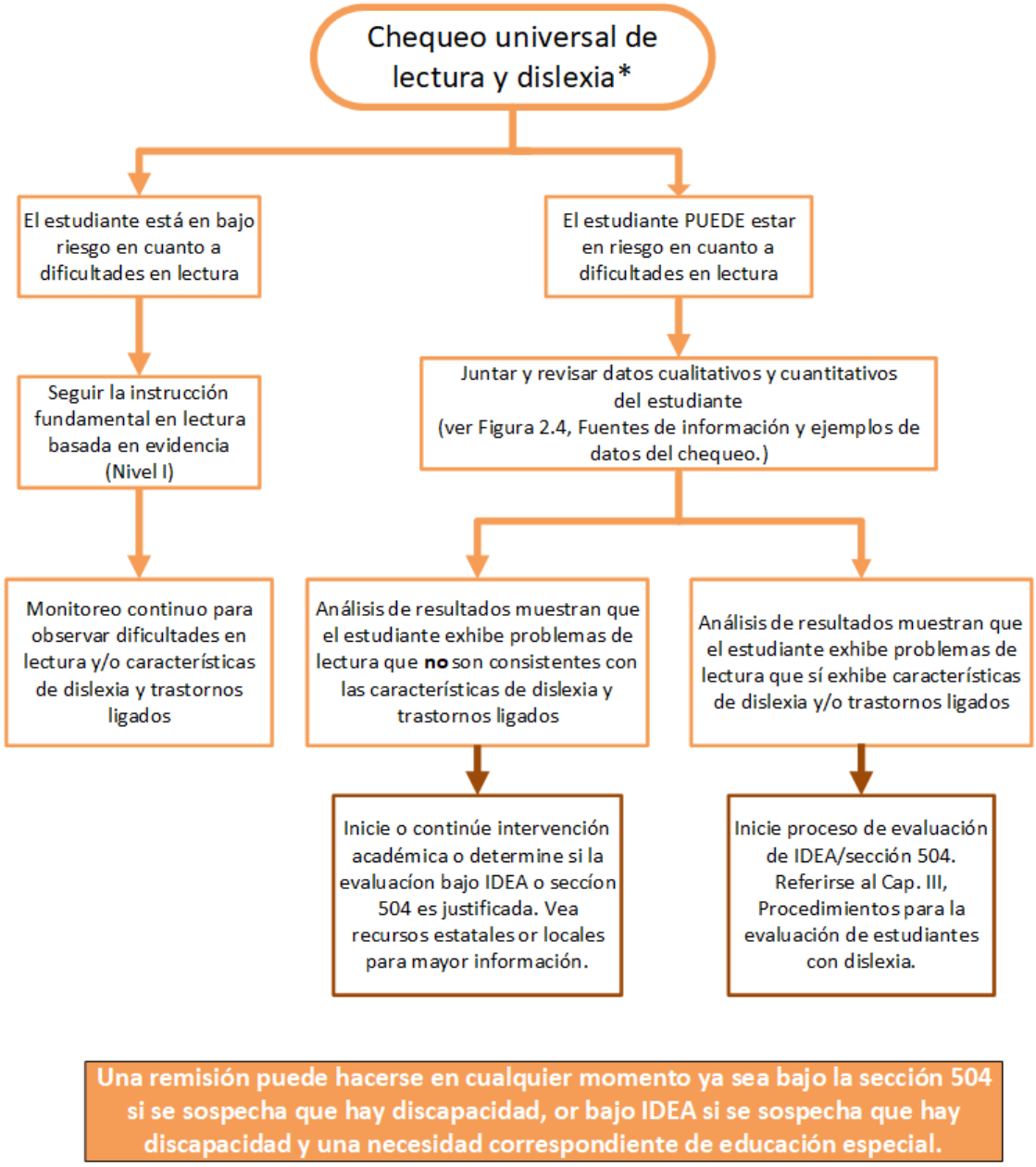
- tengan conocimiento del estudiante;
- estén entrenados apropiadamente en la administración de la herramienta de chequeo;
- estén entrenados para interpretar los resultados cualitativos y cuantitativos del proceso de chequeo; y
- reconozcan las características de la dislexia.

El equipo puede consistir en el maestro regular del estudiante, el especialista en dislexia, la persona que hace el chequeo, un representante del comité LPAC (*Language Proficiency Assessment Committee*), si fuese apropiado, y en un miembro de administración de la escuela. Si el proceso de identificación se inicia a partir de la ley IDEA, el equipo tiene que incluir también a un padre y deberán seguirse todos los procedimientos que dicta esta ley.

El cuadro Chequeo universal y revisión de datos sobre riesgos en lectura que aparece enseguida en la Figura 2.5 ofrece información sobre las decisiones que tomará la escuela para cada estudiante a partir de la revisión de los resultados del chequeo que haga la escuela. **Es importante recordar que, en cualquier punto del proceso, una remisión para un diagnóstico en dislexia puede ser solicitada ya sea bajo la sección 504 si se sospecha una discapacidad, o bien bajo la ley IDEA si se sospecha una discapacidad y la necesidad correspondiente para servicios de educación especial.** Sin importar el proceso establecido para el chequeo y la revisión de datos, un estudiante puede ser recomendado para un diagnóstico en dislexia en cualquier momento en que los datos acumulados indiquen que el estudiante sigue batallando con uno o más de los componentes de lectura. Los padres o tutores tienen el derecho de solicitar una remisión de diagnóstico de dislexia bajo la ley IDEA o la sección 504 en cualquier momento. Los distritos tienen que asegurarse de que las evaluaciones de los niños de quienes se sospecha tienen una discapacidad no se atrasan o se niegan debido a la implementación de intervenciones por niveles o respuesta a la intervención.

Figure 2.5

Chequeo universal y revisión de datos sobre riesgo en lectura



*Examen y evaluación de acuredo con las secciones 28.006 y §38.003(a) del Código de Educación de Texas

Parte D: Prácticas recomendables para un monitoreo continuo

Un monitoreo continuo del progreso permite a los educadores evaluar el desempeño académico de los estudiantes para evaluar su respuesta a la instrucción que se apoya en evidencias. El monitoreo del progreso también se usa para tomar decisiones de diagnóstico sobre instrucción dirigida adicional que pudiera ser necesaria para el estudiante.

Aunque algunos estudiantes de kindergarten y de primer grado no parezcan estar en riesgo de dislexia en un principio a partir de los resultados del chequeo, ellos pudieran estar en riesgo real. Los estudiantes que

han aprendido a compensar —de alguna forma— su falta de habilidad en lectura y los estudiantes doblemente excepcionales (ver explicación más abajo) son dos grupos que en un principio pudieran no aparecer en riesgo de dislexia con base en los resultados del instrumento de chequeo.

Compensación

Algunos estudiantes de mayor edad, al principio no parecen mostrar características de tener dislexia. Ellos pudieran demostrar una lectura relativamente precisa, pero no fluida.

> *La consecuencia está en que estos niños de mayor edad que tienen dislexia pueden parecer que tienen un desempeño relativamente bueno en una prueba de lectura de palabras o de decodificación; en estas pruebas, el crédito se obtiene independientemente de cuánto tiempo le lleva al individuo responder o si las fallas iniciales al leer se corrigen más adelante.*
>
> —Shaywitz, S.E., Morris, R., Shaywitz, B.A., The Education of Dyslexic Children from Childhood to Young Adulthood, 2008

Tener conciencia de este patrón en el desarrollo es muy importante en el diagnóstico de niños de mayor edad, de adultos jóvenes y de individuos más grandes. Según Shaywitz, et al., el examen de la fluidez en lectura y de la velocidad al leer ofrece información más precisa de estos estudiantes.

Doblemente excepcionales

Los estudiantes doblemente excepcionales podrían inicialmente no parecer estar en riesgo de dislexia. El término doblemente excepcional (también aparece como 2e, por influjo del inglés) se usa para describir a estudiantes que al mismo tiempo son dotados intelectualmente y discapacitados en aprendizaje, lo que podría incluir a estudiantes con dislexia. Los padres y los maestros podrían no darse cuenta ya sea del aspecto de ser dotado o de la dislexia en un estudiante, pues la dislexia puede enmascarar el ser dotado o el ser dotado puede enmascarar la dislexia.

El documento de la Asociación Internacional de Dislexia, *Gifted and Dyslexic: Identifying and Instructing the Twice Exceptional Student Fact Sheet* (2013), identifica las siguientes características comunes de los estudiantes doblemente excepcionales:

- Vocabulario oral superior
- Ideas y opiniones avanzadas
- Altos niveles de creatividad y habilidad para resolver problemas
- Ser extremadamente curiosos, imaginativos e inquisitivos
- Destrezas verbales y conductuales inconsistentes
- Claros altibajos en pruebas de perfil cognitivo
- Amplia variedad de intereses no relacionados con la escuela
- Talento específico o incontenibles áreas de interés
- Sentido del humor particular

Para más información sobre estudiantes doblemente excepcionales, ver Capítulo IV, Componentes críticos de instrucción de dislexia basados en evidencias.

Para una descripción de factores de riesgo comunes en dislexia que puede ser visto en estudiantes de mayor edad, referirse al Capítulo I, Definiciones y características de la dislexia.

Prácticas recomendables acerca del monitoreo en curso

Es muy importante que las escuelas continúen el monitoreo de los estudiantes en segundo grado y años posteriores debido a factores de riesgo que son comunes en casos de dislexia. De acuerdo con la sección 38.003(a) del Código de Educación de Texas, los distritos escolares **TIENEN** que evaluar la presencia de dislexia en estudiantes en momentos oportunos. Si un monitoreo progresivo regular refleja dificultades en lectura, decodificación y/o comprensión de lectura, resulta apropiado la realización de una evaluación por la posible presencia de dislexia. Cuando un estudiante no alcanza el nivel del grado establecido en pruebas de referencia debido a un problema de lectura, un chequeo o diagnóstico de dislexia es conveniente y se considera una práctica recomendable. Las escuelas deben tener presente que un estudiante pudo haber llegado a la escuela intermedia o a la escuela secundaria sin haber sido nunca checado, diagnosticado o identificado; sin embargo, es posible que el estudiante tenga dislexia o un trastorno relacionado. Una meta del monitoreo continuo es la identificación de estos estudiantes sin considerar su grado escolar. **En consecuencia, es importante recordar que una remisión para un diagnóstico de dislexia puede ser considerado en cualquier momento desde kindergarten hasta secundaria**.

Bibliografía

19 Texas Administrative Code, §74.28, Students with Dyslexia and Related Disorders (2018).

Catts, H.W. (2017). Early Identification of Reading Disabilities. Cain, K., Carson, D.L., and Parrila, R.K., eds. *Theories of Reading Development*. Amsterdam, Netherlands: John Benjamins Publishing; 311.

Eden, G. Early identification and treatment of dyslexia: A brain-based perspective. *Perspectives on Language and Literacy*, Winter 2016; (42)1: 7.

Ferrer, E., Shaywitz, B.A., Holahan, J.M., Marchione, K.E., Michaels, R., & Shaywitz, S.E. (2015). Achievement Gap in Reading Is Present as Early as First Grade and Persists through Adolescence. *The Journal of Pediatrics*, 167 (5): 1121.

Hall, S., & Moats, L.C. (1999). *Straight Talk About Reading: How Parents Can Make a Difference During the Early Years*. Lincolnwood, IL: Contemporary Books.

International Dyslexia Association. (2017). *Universal Screening: K-2 Reading* [Fact Sheet]. Retrieved from https://dyslexiaida.org/universal-screening-k-2-reading/.

Nevills, P., & Wolfe, P. (2009). *Building the reading brain, PreK–3* (2nd ed.). Thousand Oaks, CA: Corwin Press.

Selznick, R. (2015). *Dyslexia Screening: Essential Concepts for Schools and Parents*. [United States]: BookBaby.

Shaywitz, S.E., Morris, R., Shaywitz, B.A. (2008). The Education of Dyslexic Children from Childhood to Young Adulthood. *Annual Review of Psychology*. 59: 451-475.

Sousa, D. A. (2005). *How the brain learns to read*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.

Texas Education Code, Chapter 28, §28.006, Reading Diagnosis. Acts 2017, 85th Leg., R.S., Ch. 324 (SB 1488), Sec. 21.003(16). 1 September 2017.

Texas Education Code, Chapter 38, §38.003, Screening and Treatment for Dyslexia. Acts 2017, 85th Leg., R.S., Ch. 1044 (HB 1886), Sec. 5. 15 June 2017.

Texas Education Code, Chapter 38, Â§38.003, Screening and Treatment for Dyslexia. Acts 2017, 85th Leg.,

III. Procedimientos para la evaluación e identificación de estudiantes con dislexia

> *La ciencia ha avanzado a un paso acelerado que nos permite tener datos para definir de forma más confiable la dislexia y saber su prevalencia, sus bases cognitivas, sus síntomas y, de manera notable, dónde habita en el cerebro, así como las intervenciones adecuadas con base en evidencia científica para transformar a un niño triste y con limitaciones en un niño que, además de ser un buen lector, pueda verse a sí mismo como un estudiante con suficiente autoestima y con un futuro prometedor*.
>
> — Shaywitz, S.E. Testimony Before the Committee on Science, Space, and Technology, U.S. House of Representatives, 2014

La identificación y el proceso de intervención para la dislexia pueden ser multifacéticos. Estos procesos implican requisitos estatales y federales que deben seguirse. La evaluación, identificación y servicios para estudiantes con dislexia están guiados por la Ley sobre Individuos con Discapacidades Educativas (ley IDEA) y la Ley de Rehabilitación de 1973, sección 504. La ley que aplica a un estudiante particular se determina a partir de la información que se tiene y de las necesidades individuales del estudiante. Más información sobre estas leyes y la forma en que funcionan se incluye a lo largo de este manual. El Apéndice D, Comparación lado a lado de la ley IDEA y la sección 504, ofrece un resumen de estas dos leyes federales.

En Texas y en todo el país, el enfoque está en una respuesta a la intervención o proceso de intervención en niveles como vehículo para satisfacer las necesidades académicas y de comportamiento de todos los estudiantes. Los componentes de la Iniciativa para el Éxito Estudiantil (SSI, por sus siglas en inglés) y otros programas estatales ofrecen apoyo adicional. La legislación federal vigente bajo la Ley de Educación Primaria y Secundaria (ESEA, por sus siglas en inglés), enmendada en el 2015 como la Ley del Éxito de Todos los Estudiantes (ESSA, por sus siglas en inglés) exige el uso de pruebas de referencia para la identificación temprana de estudiantes con dificultades académicas antes de que empiecen a reprobar. De hecho, la ley estatal requiere el uso de evaluaciones de lectura temprana que se basan en evidencia sustancial de las práticas más recomendables. Si se eligen cuidadosamente, estas evaluaciones pueden proporcionar información crucial sobre el aprendizaje del estudiante y pueden proporcionar una base para el modelo de intervención por niveles. A través del proceso de intervención en niveles, las escuelas pueden documentar las dificultades de aprendizaje de los estudiantes, proporcionar evaluación continua y monitorear el progreso en lectura de los estudiantes en riesgo de tener dislexia o de experimentar otras dificultades de lectura.

La intervención temprana se enfatiza aún más como resultado de la investigación que utiliza neuroimagen. Diehl, Frost, Mencl y Pugh (2011) plantean la necesidad de determinar el papel que juegan los déficits de conciencia fonológica y conciencia fonémica en la adquisición de la lectura, para así mejorar nuestra metodología sobre la intervención temprana. Los autores señalan que la investigación futura será posible mediante estudios longitudinales de la corrección fonológica utilizando diversos tratamientos. “Será especialmente importante adoptar un enfoque de análisis multinivel que incorpore genética, neuroanatomía, neuroquímica y los circuitos neurológicos, y también combinar las ventajas de las diferentes técnicas de neuroimagen” (Diehl et al., 2011, p. 230). Se le deberá dar la bienvenida a la evaluación seguida de intervención estructurada que incorpore nuevas investigaciones científicas.

El proceso de remisión por dislexia y otros trastornos relacionados

La determinación de remitir a un estudiante para que sea evaluado tiene que hacerse siempre a partir de cada caso en particular y tiene que se conducida por decisiones que se apoyen en datos. El proceso de remisión en sí mismo puede sintetizarse en forma básica a partir de la descripción que sigue:

Reuniones de individuos conocedores basadas en datos informativos

Un equipo de personas con conocimiento del estudiante, de las prácticas de instrucción y de posibles opciones de servicio se reúne para discutir los datos reunidos y las implicaciones que generan. Estas personas incluyen, pero no se limitan, al maestro regular del estudiante, al personal administrativo, al especialista en dislexia, y/o al especialista a cargo del apoyo. El equipo también podría incluir a los padres del niño y/o al especialista en diagnóstico, conocedor de los instrumentos de evaluación y de la interpretación de los resultados. El equipo puede tener diferentes nombres en distintos distritos y/o escuelas. Por ejemplo, se le podría llamar equipo del estudiante exitoso, equipo de apoyo del estudiante, equipo de intervención del estudiante, etc. Este equipo de gente conocedora no es el comité ARD (Admission, Review, and Dismissal committee) o el comité de la sección 504, aunque varias de estas personas podrían ser parte de un comité futuro si el estudiante es referido para una evaluación y califica para servicios y/o adaptaciones.

Cuando los datos no conducen a la sospecha de dyslexia o de un trastorno relacionado

Si el equipo determina que los datos no ofrecen razones para sospechar que un estudiante puede tener dislexia, un trastorno relacionado u otra discapacidad, el equipo podría decidir que el estudiante reciba apoyo adicional en el salón de clases o mediante el proceso de respuesta a la intervención. No obstante, en un caso así, el estudiante no es referido para que sea evaluado en esta ocasión.

Cuando los datos conducen a la sospecha de dyslexia o de un trastorno relacionado

Si el equipo sospecha que el estudiante tiene dyslexia o un trastorno relacionado, debe considerar el tipo de instrucción que sería lo mejor para atender las necesidades del estudiante.

El protocolo estándar de instrucción en dyslexia incluye componentes críticos basados en evidencia y métodos de enseñanza para la instrucción de dislexia, mismos que se mencionan con más detalle en el Capítulo IV de este manual. Los componentes de esta instrucción incluyen, entre otras cosas, conciencia fonológica, asociación sonido-símbolo, silabación, ortografía, morfología, sintaxis, comprensión de lectura y fluidez en lectura. Los principios básicos para una impartición efectiva de los contenidos tienen que ser consistentes con las prácticas sustentadas en investigaciones, incluyendo un acercamiento explícito, multisensorial, sistemático y acumulativo. El protocolo estándar de instrucción para dyslexia no es una instrucción especialmente diseñada. Por el contrario, es una instrucción programada que se imparte a un grupo de estudiantes. Favor de consultar el Capítulo IV para más información sobre el protocolo estándar de instrucción en dislexia.

La instrucción especialmente diseñada está definida bajo la ley IDEA como “la adaptación . . . del contenido, metodología o de la instrucción que se ofrece” a un niño que es elegible bajo IDEA. Esta instrucción tiene que incluir las necesidades individuales del niño que resultan de su discapacidad y tiene que asegurar su acceso al currículo general, de tal manera que el niño pueda cumplir con los estándares educativos del estado (34 C.F.R §300.39(b)(3)). En ciertos casos, los datos recabados podrían sugerir que la única necesidad del estudiante del que se sospecha padece dislexia es solicitar la intensificación del

programa individualizado en vez de lo ofrecido a través del protocolo estándar de instrucción para dyslexia. Cuando éste es el caso, hay razón para sospechar que los servicios de educación especial son necesarios para el estudiante.

Cuando los datos conducen a la sospecha de dislexia o de un trastorno relacionado Y la necesidad de los servicios de educación especial

Si el equipo determina que los datos conducen a la sospecha de que hay una discapacidad y de que los servicios de educación especial son necesarios para ofrecer instrucción especialmente diseñada, el equipo tiene que remitir al estudiante a que se le haga una evaluación, según lo estipulado en la ley IDEA. Es importante señalar que un estudiante con dislexia que recibe servicios de educación especial debe recibir también instrucción por dyslexia (tal y como se describe en el Capítulo IV, Componentes críticos, basados en evidencia, de la instrucción en casos de dislexia), la cual es individualizada para satisfacer las necesidades específicas del estudiante.

Cuando los datos conducen SOLAMENTE a la sospecha de dislexia o de un trastorno relacionado

Si—con base en los datos—el equipo sospecha que un estudiante tiene dyslexia o un trastorno relacionado, pero no considera que la educación especial es necesaria para satisfacer las necesidades del estudiante, tiene que referir al estudiante para que sea evaluado bajo la sección 504. Si el estudiante califica como estudiante con dislexia, puede recibir el protocolo estándar de instrucción para dyslexia y adaptaciones bajo lo estipulado en la sección 504.

Tiempos de la remisión por dislexia

Cuando se hace una remisión para evaluación por dyslexia bajo la ley IDEA, la ley de Texas establece que una evaluación individual completa e inicial (FIE, por sus siglas en inglés) tiene que realizarse dentro de los 45 días de clases siguientes a partir de que el distrito o la escuela autónoma recibe el consentimiento. La sección 504, sin embargo, no requiere de un periodo de tiempo especifico. En consecuencia, es conveniente que los distritos consideren los periodos de tiempo que Texas ha establecido para las evaluaciones de educación especial a través del Código de Educación de Texas, sección 29.004(a). La Oficina de Derechos Civiles, (OCR, por sus siglas en inglés) considera los periodos de tiempo que establece el estado como la guía a seguir cuando define “un tiempo razonable” si es que se presenta una queja con respecto a los procedimientos de evaluación.

De igual modo a lo referido en la carta del 2011 de la Oficina de Programas de Educación Especial (OSEP, por sus siglas en inglés) dirigida a los directores estatales de educación especial, los estados tienen la obligación de asegurar que las evaluaciones de los niños de los que se sospeche que tienen una discapacidad no sean retrasadas o denegadas debido a la implementación del proceso de respuesta a la intervención (Musgrove, 2011). Para más información, visite la página www2.ed.gov/policy/speced/guid/idea/memosdcltrs/osep11-07rtimemo.pdf.

Es importante destacar que **el progreso a través del proceso de respuesta a la intervención no es necesario para iniciar la identificación de la dislexia.** El uso de un proceso de intervención en niveles puede ser parte del proceso de identificación y de recolección de datos, pero no es requerido y no debe retrasar o negar una evaluación de dislexia, especialmente cuando las observaciones de los padres o maestros revelan las características comunes de la dislexia. Un distrito escolar o escuela autónoma debe moverse directamente hacia la evaluación bajo lo estipulado por la sección 504, si es que se sospecha que

el estudiante tiene una dispacacidad, o bajo la ley IDEA, si se sospecha de una discapacidad y son necesarios los correspondientes servicios de educación especial. La intervención en niveles, y el inicio o la continuación de una evaluación pueden ocurrir en forma simultánea. Las necesidades de los estudiantes deben ser la prioridad principal. Con frecuencia, un niño con dislexia puede estar haciendo lo que parece ser un progreso en el salón de clases con base en sus calificaciones o en logros menores en las medidas de progreso. Aunque diversas intervenciones pueden resultar útiles para la comprensión del currículo, un niño con dislexia también requiere de una intervención destinada a cubrir la discapacidad específica del niño en lectura. **Si se utiliza el proceso de intervención en niveles, la respuesta a la intervención debe incluir intervención en dislexia una vez que esta discapacidad ha sido identificada**.

Los padres o tutores siempre tienen el derecho de solicitar una remisión para una evaluación en dislexia en cualquier momento. Una vez que un padre solicita la evaluación en dislexia, el distrito escolar está obligado a revisar el historial de datos del estudiante (datos formales e informales) para determinar si hay razones para creer que el estudiante tiene una discapacidad. Si se sospecha una discapacidad, el estudiante necesita ser evaluado siguiendo los lineamientos descritos en este capítulo. La ley IDEA y la sección 504 tienen diferentes requisitos que deben seguirse si la escuela no sospecha que hay una discapacidad y determina que una evaluación *no* estaría justificada. Bajo IDEA, las escuelas tienen que entregar previamente una notificación a los padres sobre la negación para evaluar, incluyendo una explicación del porqué de la negación, la información que sustenta la decisión y una copia de la *Notificación de Procedimientos de Confidencialidad*. La sección 504 no requiere que haya una notificación anticipada; sin embargo, la acción recomendable es ofrecerles a los padres una explicación de por qué se negó una evaluación. La Oficina de Derechos Civiles recomienda que los distritos puedan proporcionar documentación que refleje que la negación se basa en datos que apoyan que no existe discapacidad. Para información adicional sobre identificación y procedimientos de confidencialidad bajo la ley IDEA y la sección 504, referirse al Apéndice D, Comparación lado a lado de la ley IDEA y la sección 504.

Leyes federales y estatales con respecto a la identificación e intervención tempranas antes de una evaluación formal

Tanto la legislación estatal como la federal enfatizan la identificación e intervención tempranas para estudiantes que pueden estar en riesgo de discapacidades de lectura, tales como la dislexia. Los profesionales responsables de trabajar con estudiantes con dificultades de lectura deben estar familiarizados con la legislación que aparece en la Figura 3.1.

Figure 3.1. Leyes estatales y federales

Código de Educación de Texas, sección 28.006, Diagnóstico de lectura

Esta norma requiere que las escuelas administren, de forma temprana, instrumentos de lectura a todos los estudiantes de kindergarten y los grados 1 y 2 para evaluar su desarrollo en lectura y su comprensión. Además, la ley requiere que un instrumento de lectura de la lista aprobada por el comisionado se administre al principio del grado 7 a cualquier estudiante que no demostró un buen desempeño en la prueba de lectura de sexto grado administrada bajo la norma 39.023(a) del Código de Educación de Texas. Si, basándose en los resultados del instrumento de lectura, se considera que los estudiantes estan en riesgo de dislexia u otras dificultades de lectura, la escuela debe notificar a los padres o tutores de los estudiantes. Según Código de Educación de Texas, sección 28.006(g), la escuela también debe implementar un programa de lectura acelerado (intensivo) que aborde las dificultades de lectura de los estudiantes y les permita alcanzar el nivel que tienen sus compañeros.

Código de Educación de Texas, sección 38.003, Evaluación y tratamiento de la dislexia

La ley estatal de Texas requiere que los estudiantes de escuelas públicas sean checados y evaluados, según sea apropiado, en dislexia y trastornos relacionados en momentos oportunos siguiendo un programa que haya sido aprobado por el Consejo de Educación Estatal. Dicho programa tiene que incluir el chequeo de cada estudiante de kindergarten hacia el final del año escolar y luego nuevamente cuando estén en primer grado.

Ley de Educación Primaria y Secundaria, según fue reautorizada por la Ley del Éxito de Todos los Estudiantes del 2015

Los servicios ofrecidos a los estudiantes que fueron reportados como en riesgo de dislexia u otras dificultades en lectura deben estar alineados con los requisitos de la Ley del Éxito de Todos los Estudiantes, la cual requiere que las escuelas implementen una instrucción completa en lectoescritura, incluyendo “instrucción intencionada en conciencia fonológica, decodificación fónica, vocabulario, estructura del lenguaje, fluidez y comprensión de lectura, que sea apropiada para la edad, explícita y sistemática” (ESSA, 2015).

Ley de Oportunidades Igualitarias en Educación (EEOA, por sus siglas en inglés)

Esta ley de derechos civiles se asegura de que todos los estudiantes tengan igualdad de acceso a los servicios educativos sin importar raza, color, sexo, religión u origen nacional. Por lo tanto, las intervenciones con base científica deben proporcionarse a todos los estudiantes con dificultades en lectura, incluyendo a los estudiantes EL, independientemente de su competencia en dicho idioma.

Ley de Educación para Individuos con Discapacidades

La reautorización más reciente de esta ley federal es consistente con la Ley del Éxito de Todos los Estudiantes al hacer hincapié en la calidad de la instrucción y de la documentación del progreso del estudiante. Un proceso basado en la respuesta del estudiante a la intervención científica y basada en investigación es uno de los criterios incluidos en la ley IDEA que cada estado puede usar para determinar si un estudiante tiene una discapacidad de aprendizaje específica, incluyendo la dislexia.

Procedimientos de evaluación

Como ya se dijo, la identificación de la discapacidad de lectura, incluyendo la dislexia, seguirá uno de dos procedimientos. Los distritos escolares y las escuelas autónomas pueden tomar decisiones con base en datos y en las necesidades únicas de cada estudiante. Los distritos escolares y las escuelas autónomas pueden evaluar la posibilidsd de dislexia a través de, por un lado, la ley IDEA o, por el otro, la sección 504. Si se sospecha que un estudiante tiene una discapacidad y se decide evaluarlo a través de IDEA, todos los procedimientos de educación especial tienen que seguirse. Estos procedimientos requieren coordinación entre el profesor, administradores de la escuela, profesionales en diagnóstico y otros profesionales, según proceda, cuando se presentan ciertos factores, tales como el nivel de adquisición del inglés del estudiante, una discapacidad previamente identificada u otras necesidades especiales. Bajo IDEA, la

remisión de un estudiante para evaluación debe hacerse por un comité o equipo que tenga conocimiento del estudiante y podría incluir, según resulte apropiado, a otros participantes. Cuando la evaluación ocurre bajo la sección 504, es recomendable incluir en el comité o en el equipo que tomará decisiones a los mismos miembros que requiere la ley IDEA, incluyendo a los padres o tutores del niño. El diagrama de la Figura 3.8., Caminos a seguir para la identificación e instrucción posterior de estudiantes con dislexia, ilustra el proceso para determinar el apoyo apropiado necesario para estudiantes con dislexia.

Como se dijo en el Capítulo II, se requiere que todos los estudiantes de escuelas públicas sean checados por posible dislexia mientras están en kindergarten y en primer grado. Además, los estudiantes inscritos en escuelas públicas de Texas tienen que ser evaluados en dislexia y trastornos relacionados "en momentos apropiados" (Código de Educación de Texas, sección 38.003(a)). El momento apropiado depende de múltiples factores, incluyendo el nivel de desempeño del estudiante en lectura; problemas de lectura; respuesta limitada a la instrucción complementaria en lectura basada en investigaciones; la contribución del maestro; y la contribución de los padres o tutores. El momento apropiado de evaluación es en una etapa temprana de la vida escolar de un estudiante (Capítulo 19 del Código de Educación de Texas, sección 74.28). La sección 28.006 del mismo código, Diagnóstico de lectura, requiere que se realice una evaluación en el desarrollo y comprensión de lectura de los estudiantes en kindergarten, primero y segundo grados y, cuando sea necesario, en séptimo grado. Aunque cuanto antes se haga es mejor, los estudiantes deben ser recomendados para evaluación en dislexia incluso cuando las dificultades en lectura aparezcan en los años siguientes de la vida escolar del estudiante.

Además de que las escuelas deben seguir los lineamientos federales y estatales, también deben desarrollar procedimientos locales que atiendan las necesidades de su población estudiantil. Las escuelas deben recomendar evaluación en dislexia si el estudiante demuestra lo siguiente:

- Bajo rendimiento en una o más áreas de lectura y escritura que es inesperado para la edad y/o grado escolar del estudiante
- Características y factores de riesgo de dislexia indicados en el Capítulo I: Definiciones y características de la dislexia

Los distritos y las escuelas autónomas deben establecer procedimientos escritos para la evaluación de los estudiantes en dislexia. El primer paso en la evaluación del proceso, la recopilación de datos, debe ser parte integral del proceso del distrito o de la escuela autónoma para cualquier estudiante que muestre dificultades de aprendizaje.

1. Recopilación de datos

Las escuelas recogen datos sobre todos los estudiantes para asegurar la instrucción apropiada y con base científica. Los componentes esenciales de la instrucción integral en lectura y escritura se definen en la sección 2221(b) de la Ley del Éxito de Todos los Estudiantes como instrucción explícita, sistemática e intencional en lo siguiente:

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

En cualquier momento en que un estudiante, desde kindergarten hasta 12º grado, siga teniendo dificultades con uno o más componentes de la lectura, las escuelas deben recopilar información adicional sobre el estudiante. Las escuelas deben utilizar información previamente recogida, así como información actual para evaluar el progreso académico del estudiante y determinar qué acciones son necesarias para garantizar el mejor rendimiento académico del estudiante. La recopilación de varios datos, como se indica en la figura 3.2 que sigue, proporcionará información sobre los factores que pudieran estar contribuyendo a los problemas de los estudiantes con la lectura y la escritura.

Datos acumulados

La historia académica de cada estudiante le proporcionará a la escuela los datos acumulados para garantizar que el bajo rendimiento en un estudiante que se sospecha que tiene dislexia no se debe a la falta de instrucción apropiada en lectura. Esta información debe incluir datos que demuestran que el estudiante recibió instrucción apropiada e incluye documentación basada en datos de evaluaciones repetidas de logro académico a intervalos razonables de tiempo (seguimiento de progreso), que refleja una evaluación formal del progreso del estudiante durante la instrucción. Estos datos acumulados también incluyen información de los padres o tutores. Las fuentes de información y los ejemplos de datos acumulados se proporcionan en la Figura 3.2.

Figure 3.2. Sources and Examples of Cumulative Data

- Examen de la vista
- Examen del oído
- Informes del maestro de las preocupaciones en clase
- Evaluaciones de lectura en el aula
- Adaptaciones o intervenciones proporcionadas
- Informes de progreso académico (calificaciones)
- Evaluaciones de estudiantes dotados
- Muestras de trabajo escolar
- Notas de conferencia con los padres
- Resultados del chequeo universal en kínder y 1er grado según lo requiere el Código de Educación de Texas, sección 38.003
- Resultados del instrumento de lectura de kínder a 2o grado, según lo requiere el Código de Educación de Texas, sección 28.006 (de ser posible en inglés y en la lengua materna)
- Resultados del instrumento de lectura de 7º grado según lo requiere el Código de Educación de Texas, sección 28.006
- Resultados del programa estatal de evaluación de estudiantes, como se indica en la sección 39.022 del mismo código.
- Observaciones de la instrucción proporcionada al estudiante
- Evaluación individual e inicial completa
- Evaluaciones externas
- Evaluación del habla y del lenguaje
- Asistencia a la escuela
- Medidas de evaluación basada en el currículo
- Estrategias de instrucción proporcionadas y la respuesta del estudiante a la instrucción
- Chequeo
- Encuesta a los padres

Factores ambientales y socioeconómicos

La información sobre las experiencias tempranas de los niños en lectura y escritura, los factores ambientales y las situaciones socioeconómicas deben ser parte de los datos recopilados durante los procesos de recolección de datos. Esta información apoya la determinación de que las dificultades en el aprendizaje no son debido a factores culturales o desventajas ambientales o económicas. Los estudios que han examinado el desarrollo del lenguaje y los efectos de las experiencias en el hogar en niños pequeños indican que las experiencias en el hogar y el estatus socioeconómico tienen enormes efectos sobre el

desarrollo del vocabulario acumulado (Hart y Risley, 1995). Disponer de datos relacionados con estos factores puede ayudar a determinar si los problemas de lectura de los estudiantes se deben a la falta de oportunidades o a una discapacidad de lectura, incluyendo la dislexia.

Domino del idioma

Existe mucha diversidad entre estudiantes EL. El dominio del idioma del estudiante puede verse afectado por cualquiera de los siguientes factores: lengua materna, exposición al inglés, educación de los padres, estatus socioeconómico de la familia, la cantidad de tiempo en los Estados Unidos, experiencia de escolarización formal, estatus migratorio, demografía de la comunidad y patrimonio étnico (Bailey, Heritage, Butler, & Walqui, 2000). Los estudiantes EL pueden ser estudiantes en programas bilingües y en programas de inglés como segundo idioma (ESL, por sus siglas en inglés), así como estudiantes clasificados como LEP (estudiantes con bajo dominio del inglés), cuyos padres se han negado a aceptar los servicios de apoyo en educación bilingüe. Además de la información que se aborda en la sección anterior de este capítulo, el comité LPAC mantiene documentación (sección 89.1220(g)-(i) del Código Administrativo de Texas) que se debe considerar al identificar a estudiantes EL con dislexia. Ya que la identificación y el proceso de entrega de servicios de dislexia deben estar alineados al ambiente lingüístico y antecedentes educativos del estudiante, se requiere la participación del comité LPAC. Fuentes de información adicionales para estudiantes EL aparecen en la figura 3.3.

Figura 3.3. Fuentes de información de datos adicionales para estudiantes EL

- Encuesta sobre el idioma usado en el hogar
- Evaluación relativa a la identificación del dominio limitado del inglés (examen de domino del lenguaje oral y exámenes de referencia normativa; incluir todos los años disponibles)
- Sistema de Texas para Evaluar el Dominio del Idioma Inglés (TELPAS, por sus siglas en inglés) en las cuatro áreas de dominio (escuchar, hablar, leer y escribir)
- Intervenciones educativas para atender las necesidades del idioma
- Información sobre escolarización anterior dentro o fuera de Estados Unidos
- Tipo de modelo de programa del idioma que se ha proporcionado e idioma de instrucción

2. Caminos a seguir para una evaluación inicial

Un distrito escolar o escuela autónoma tiene que tomar decisiones con base en datos que reflejen información proveída por parte del personal y los padres de cada estudiante en forma individual, cada vez que sea necesario. Deben ser considerados todos los recursos y servicios con base en las necesidades del estudiante. El distrito o la escuela autónoma debe considerar cuidadosamente toda la información relevante acerca del estudiante para medir el nivel de impacto que la existencia concreta de dislexia o trastornos relacionados en el estudiante tendrá en su capacidad para tener acceso y mostrar progreso en el currículo general que le corresponde. Si se sospecha o se sabe que el estudiante puede necesitar educación especial debido a la sospecha de dislexia o trastornos relacionados, el padre o tutor deberá recibir una copia de la *Notificación de Procedimientos de Confidencialidad* y firmarla para dar consentimiento antes de que el estudiante pueda ser evaluado bajo la ley IDEA. Si el distrito o la escuela sospecha que el estudiante pudiera necesitar intervención y adaptaciones específicas por su supuesta dyslexia o trastornos relacionados en vez de servicios de educación especial, entonces el estudiante puede ser evaluado bajo la sección 504.

Las dificultades de lectura de un solo estudiante pudieran justificar una evaluación bajo IDEA. En

ocasiones, los estudiantes pueden mostrar adicionalmente limitaciones potenciales en su aprendizaje, tales como deficiencias en el lenguaje oral, dificultades con expresiones escritas (disgrafía) o problemas en matemáticas (discalculia), mismas que pueden afectar aún más el aprendizaje del estudiante. Estas limitaciones pueden también justificar una evaluación bajo IDEA.

Los estudiantes que actualmente son elegibles bajo la ley IDEA y cuentan con un programa de educación individualizado (IEP, por sus siglas en inglés), y de quienes se sospecha que tiene dislexia o un trastorno relacionado tienen que pasar por una reevaluación bajo IDEA.

3. Evaluación formal

Después de la recopilación de datos, el siguiente paso en el proceso es la evaluación formal. Esto no es un chequeo; al contrario, es una evaluación individualizada que se utiliza para recopilar datos específicos acerca del estudiante. La evaluación formal incluye datos tanto formales como informales. Todos los datos se utilizarán para determinar si el estudiante demuestra un patrón de evidencias que indican la presencia de dislexia. La información obtenida de los padres o tutores también proporciona información valiosa sobre el desarrollo del lenguaje temprano del estudiante. Esta historia puede ayudar a explicar por qué los estudiantes llegan a la evaluación con varias diferencias en cuanto a fortalezas y debilidades; por lo tanto, los resultados de la evaluación formal serán diferentes para cada niño. Los profesionales que llevan a cabo la evaluación para la identificación de la dislexia tendrán que mirar más allá de las puntuaciones en evaluaciones estandarizadas de forma aislada y examinar el rendimiento de lectura del estudiante en clase, su historia escolar, sus experiencias tempranas en cuanto a lenguaje y, cuando se justifique, su potencial académico para ayudar en la determinación de habilidades y dificultades en lectura, escritura y deletreo.

Notificación y autorización

Cuando se recomienda la evaluación formal, la escuela debe completar el proceso de evaluación como se indica en la ley IDEA o en la sección 504. Tienen que seguirse lo procedimientos de confidencialidad bajo IDEA y la sección 504. Para más información sobre esto último, vea el Apéndice D, Comparación lado a lado de la ley IDEA y la sección 504, y los enlaces de TEA Parent Guide to the Admission, Review, and Dismissal Process (Parent's Guide) o OCR's Parent and Educator Resource Guide to Section 504 in Public Elementary and Secondary Schools.

Las necesidades individuales del estudiante determinarán la evaluación apropiada y el proceso de identificación a usar. Las notificaciones y solicitudes de consentimiento deben hacerse en el idioma materno del padre o tutor o siguiendo otra forma de comunicación que use el padre o tutor a menos que sea claro que eso no fuera posible.

Pruebas y otros materiales de evaluación

En cumplimiento con IDEA y la sección 504, los instrumentos de prueba y otros materiales de evaluación deberán cumplir los siguientes criterios:

- Ser utilizados para el propósito para el cual la evaluación o medidas sean válidas o confiables.
- Incluir materiales espcíficamente diseñados para examinar áreas específicas de necesidad educativa y no materiales diseñados para proporcionar solamente un simple coeficiente de inteligencia general.
- Ser seleccionados y administrados para asegurarse que, cuando una prueba es dada a un

estudiante con discapacidad sensorial, motriz o del habla, los resultados de tal examen muestren con precisión la aptitud o nivel de logro del estudiante o cualquier otro factor que el examen deba medir en lugar de reflejar la discapacidad sensorial, motriz o del habla del estudiante.

- Ser seleccionados y administrados de manera que no sean racial o culturalmente discriminatorios.
- Incluir diferentes métodos de evaluación de las habilidades de lectura del estudiante, tales como instrumentos de evaluación informal (po ej., registros anecdóticos, chequeos universales hechos por el distrito, datos de monitoreo del progreso, resultados de pruebas de referencia, resultados de inventarios informales de lectura, observaciones hechas en clase).
- Ser administrados por personal capacitado y siguiendo las formas de las instrucciones proporcionadas por el creador del instrumento de evaluación.
- Ser proporcionados y administrados en el idioma materno del estudiante o en otro modo de comunicación y de la forma más probable que dé lugar a información exacta de lo que puede hacer el niño en términos académicos, funcionales y en cuanto a su desarrollo a menos que se vea con claridad que eso no es posible de ofrecer ni de administrar.

Consideraciones adicionales para estudiantes EL

Un profesional involucrado en la evaluación, interpretación o evaluación de los resultados y en la identificación de los estudiantes EL con dislexia, necesita tener la siguiente capacitación o conocimientos:

- Conocimiento de la teoría sobre la adquisición de un primer y segundo idioma
- Conocimiento del sistema escrito del primer idioma: transparente (español, italiano, alemán), silábico (japonés-kana), semita (árabe, hebreo) y morfosilábico (chino-kanji)
- Conocimiento de las destrezas del estudiante en términos de lectura y escritura en el idioma nativo y en el segundo idioma
- Conocimiento de cómo interpretar los resultados desde una perspectiva interlingüística
- Conocimiento de cómo interpretar la prueba TELPAS
- Conocimiento de cómo interpretar los resultados de dominio del idioma oral de los estudiantes en dos o más idiomas en lo referente a los resultados de las pruebas de medición de logros académicos y los procesos cognitivos, así como en cuanto a los datos académicos reunidos, y los factores económicos y socioeconómicos

Aunque los datos de una prueba formal anterior del dominio del idioma oral del estudiante puedan estar disponibles, según lo requerido por la sección 29.056 del Código de Educación de Texas, debe realizarse una evaluación adicional del dominio del idioma oral para una evaluación en dislexia debido a la importancia de la información en lo siguiente:

- consideración en cuanto a los retos académicos,
- planeación de la evaluación, e
- interpretación de los resultados de la evaluación.

Si no hay una prueba en el idioma nativo del estudiante, pueden utilizarse medidas informales de evaluación, tales como la lectura de una lista de palabras o la comprensión auditiva en el idioma materno.

Áreas a evaluar

Destrezas académicas

La escuela administra las medidas que se relacionan con las necesidades educativas de los estudiantes. Las dificultades en las áreas del conocimiento de las letras, decodificación de palabras y fluidez (velocidad, exactitud y pronunciación) pueden ser evidentes dependiendo de la edad y etapa de desarrollo en lectura del estudiante. Además, muchos estudiantes con dislexia pueden tener dificultad con la comprensión de lectura y la composición escrita.

Procesos cognitivos

Las dificultades en la conciencia fonológica y fonémica típicamente se observan en los estudiantes con dislexia y afectan la capacidad del estudiante para aprender las letras y los sonidos asociados con éstas, aprender el alfabeto, decodificar palabras y escribir con precisión. Las habilidades rápidas para nombrar cosas pueden o no ser débiles, pero si son deficientes a menudo están asociadas con dificultades para nombrar las letras automáticamente, leer palabras con fluidez y leer un texto conectado a un ritmo apropiado de manera. La memoria para patrones de letras, secuencias de letras y letras en palabras completas (procesamiento ortográfico) puede ser una deficiencia selectiva o puede coexistir con las debilidades de procesamiento fonológico. Finalmente, varios procesos de lenguaje, como el conocimiento de morfemas y sintaxis, memoria y recuperación de etiquetas verbales y la capacidad de formular ideas en oraciones, pueden también ser factores que afecten la lectura (Berninger & Wolf, 2009, pp. 134–135).

Áreas adicionales posibles

Con base en las dificultades académicas del estudiante, sus características y/o su adquisición del idioma, puede ser necesario evaluar áreas adicionales relacionadas con el vocabulario, la comprensión auditiva, el dominio del idioma oral, la expresión escrita y otras capacidades cognitivas. La figura 3.4 muestra las áreas para la evaluación.

Figura 3.4. Áreas de evaluación

Destrezas académicas

- Conocimiento de letras (nombre y sonido asociado)
- Leer palabras aisladas
- Descodificación precisa de palabras desconocidas
- Fluidez en la lectura (se evalúa la velocidad, la precisión y la pronunciación)
- Comprensión de lectura
- Escritura

Procesos cognitivos

- Conocimiento fonológico/fonémico
- Rápido nombramiento de símbolos u objetos

Áreas adicionales posibles

- Vocabulario
- Comprensión auditiva
- Expresión verbal
- Expresión escrita
- Escritura a mano
- Memoria para las letras o para la secuencia de símbolos (procesamiento ortográfico)
- Cálculo/razonamiento matemático
- Memoria fonológica
- Memoria funcional verbal
- Procesamiento de velocidad

Procedimientos para la identificación

Aunque cada ley tenga requisitos específicos en cuanto a la identificación de la dislexia, las decisiones

tienen que tomarse ya sea por la sección 504 o por el comité ARD bajo la ley IDEA. Con el fin de tomar una decisión informada, cada comité debe incluir ciertos miembros requeridos. Estos miembros deben incluir, pero no se limitan a, individuos que estén bien informados sobre:

- El estudiante evaluado
- Los instrumentos de evaluación utilizados
- El significado de los datos recopilados.

Para estudiantes EL, un miembro del comité LPAC debe ser parte ya sea del comité 504 o del comité ARD.

Además, los miembros del comité deben tener conocimiento sobre:

- el proceso de lectura;
- la dislexia y trastornos relacionados;
- la instrucción de dislexia; y
- los lineamientos de evaluación del distrito escolar o de la escuela autónoma, estatales y federales.

Revisión e interpretación de datos y evaluaciones

Para **entender** adecuadamente los datos de evaluación, el comité de personas informadas (sección 504 o ARD) debe **interpretar** los resultados teniendo en cuenta la historia escolar del estudiante, su historial lingüístico, factores ambientales o socioeconómicos y otros factores pertinentes que afecten el aprendizaje.

El comité 504 o el comité ARD debe primero determinar si las dificultades de los estudiantes en las áreas de lectura y escritura reflejan un patrón de evidencias sobre las características primarias de la dislexia con rendimiento inesperadamente bajo para la edad y el nivel educativo del estudiante en **todas o algunas** de las siguientes áreas:

- Leer palabras aisladas
- Descodificar palabras desconocidas con precisión y automáticamente
- Fluidez en la lectura de textos conectados (velocidad y/o exactitud y/o pronunciación)
- Escritura (una dificultad aislada en la escritura no sería suficiente para identificar dislexia)

Los datos de evaluación recopilados también pueden incluir información sobre comprensión de lectura, matemáticas y expresión escrita. La dislexia a menudo coexiste con dificultades de aprendizaje en estas áreas relacionadas.

Otro factor que se debe tener en cuenta al interpretar los resultados de la prueba es el historial lingüístico del estudiante. La naturaleza del sistema de escritura de una lengua afecta el proceso de lectura. Por lo tanto, las guías de identificación de la dislexia en idiomas distintos al inglés pueden diferir. Por ejemplo, la decodificación en un idioma con una lengua escrita transparente (por ejemplo: español, alemán) tal vez no sea un indicador de la dislexia tan decisivo como la velocidad de la lectura. Un lenguaje escrito transparente tiene una correspondencia estrecha de letra y sonido (Joshi & Aaron, 2006). Los estudiantes con dislexia que han aprendido o están aprendiendo a leer y escribir un lenguaje transparente pueden ser capaces de decodificar palabras reales y falsas adecuadamente, pero demostrar serias dificultades en la velocidad de lectura con deficiencias concurrentes en la conciencia fonológica y en el nombramiento automatizado rápido (RAN, por sus siglas en inglés).

Figura 3.5. Dislexia en ortografías transparentes y opacas	
Opaca	*Transparente*
Dificultad temprana y marcada en la lectura a nivel de palabras La fluidez y la comprensión a menudo mejoran una vez que la decodificación se logra dominar	Menos difícil con la lectura a nivel de palabras Más difícil con fluidez y comprensión

Figura 3.6. Características de la dislexia en inglés y español	
Inglés	Español
Conciencia fonológica	Conciencia fonológica —quizá menos marcada
Nombramiento rápido	Nombramiento rápido
Decodificación regular/irregular	Decodificación—menos "palabras irregulares" en español
Fluidez	Fluidez—a menudo un indicador clave
Escritura	Escritura—puede mostrar menos errores que en inglés, pero todavía más que estudiantes que no tienen dislexia
La comprensión en lectura puede ser una debilidad tanto en inglés como en español.	

Los descubrimientos apoyan la dirección en la interpretación de los resultados de las pruebas sobre conciencia fonológica.

> *Hay evidencia de que destrezas combinadas se desarrollan más pronto que las destrezas analíticas, y que los estudiantes pueden tener buenas destrezas combinadas y un desarrollo inadecuado en lectura. Solamente cuando las dos, las destrezas combinadas y las destrezas analíticas se dominan es cuando podemos ver beneficios en el desarrollo de la lectura.*
>
> —Kilpatrick, D.A. *Essentials of Assessing, Preventing, and Overcoming Reading Difficulties*, 2015

Con esto en mente, al determinar deficiencias en la conciencia fonológica, el personal de evaluación debe examinar subgrupos de calificaciones, incluyendo destrezas discretas de conciencia fonológica, en lugar de limitar la interpretación a calificaciones compuestas, ya que un déficit en incluso una destreza limitará el progreso en lectura.

Basado en la información y lineamientos anteriores, si el comité 504 o el comité ARD determina que el estudiante presenta debilidades en lectura y escritura, el comité entonces examinará los datos del estudiante para determinar si estas dificultades son **inesperadas** en relación con las otras habilidades que tiene, con factores socioculturales, con diferencia de idioma, con una asistencia irregular a la escuela o con falta de instrucción apropiada y efectiva al estudiante. Por ejemplo, el estudiante puede exhibir fortalezas en áreas como la comprensión de lectura, comprensión auditiva, razonamiento matemático o capacidad verbal, pero aún continúa teniendo dificultades con la lectura y la escritura. **Por lo tanto, no es solamente un indicador, sino la preponderancia de varios datos (tanto formales como informales) lo que le proporciona al comité la evidencia de si estas dificultades son inesperadas.**

Identificación de la dislexia

Si las dificultades del estudiante son inesperadas en relación con otras habilidades que tiene, la sección 504 o el comité ARD tiene que determinar si el estudiante tiene dislexia. Para estudiantes EL, un representante del comité LPAC debe ser incluido en el comité 504 o en el comité ARD. La lista de preguntas de la Figura 3.7 tiene que ser considerada al tomar una determinación con respecto a la dislexia.

Figura 3.7. Preguntas para determinar la identificación de la dislexia

- ¿Muestran los datos las siguientes características de dislexia?
  - Dificultad en la lectura precisa y/o fluida de palabras
  - Destrezas deficientes en escritura
  - Capacidad deficiente para decodificar
- ¿Son estas dificultades (típicamente) el resultado de un déficit en el componente fonológico del lenguaje?

  (Por favor tenga presente que los resultados fonológicos promedio por sí mismos no descartan la dislexia).
- ¿Son estas dificultades **inesperadas** para la edad del estudiante en relación con otras habilidades cognitivas que tiene y la impartición de una instrucción efectiva en el salón de clases?

Una vez que la dislexia ha sido identificada, existen otras preguntas sobre legibilidad que los comités 504 y ARD deben aún considerar. Estas consideraciones se discuten con mayor detalle enseguida.

Revisión de la evaluación por el comité sección 504

Si el estudiante tiene dislexia, el comité sección 504 también determina si el estudiante es elegible bajo la sección 504. Un estudiante tiene discapacidad bajo la sección 504 si la condición física o mental (dyslexia) limita sustancialmente una o más actividades cotidianas principales, como la actividad específica de leer (34 C.F.R. §104.3(j)(1)). Adicionalmente, el comité sección 504, al determinar si un estudiante tiene una discapacidad que limita sustancialmente una o más actividades cotidianas principales (lectura), no tiene que considerar los efectos de mejoramiento producto de cualquiera de las medidas correctoras que el estudiante esté recibiendo. Si el comité 504 no identifica dyslexia, pero el estudiante tiene otra condición o discapacidad que limita al estudiante sustancialmente, debe considerarse la elegibilidad bajo la sección 504 de servicios relacionados al estudiante por otra condición o discapacidad.

Basándose en el patrón de desempeño del estudiante al pasar el tiempo, los resultados de las evaluaciones y otra información relevante (ej., información sobre la respuesta a la intervención y sobre el salón de clases, observaciones, etc.), el comité determinará si el estudiante cumple los criterios de elegibilidad de la sección 504. Para estudiantes que califican, el comité 504 diseñará el Plan del estudiante de la sección 504, el cual debe incluir instrucción apropiada en lectura en función de las necesidades del estudiante. La instrucción apropiada en lectura incluye los componentes e impartición del protocolo estándar de instrucción en dislexia identificada en el Capítulo IV, Componentes críticos, basados en evidencia, de la instrucción en casos de dislexia. El comité sección 504 también considerará si el estudiante requiere adaptaciones adicionales y/o servicios relacionados por disposiciones contenidas en la norma Educación Pública Apropiada y Gratuita (FAPE, por sus siglas en inglés). La revisión del Plan de la sección 504 sucederá al tiempo que la respuesta del estudiante a la instrucción y al uso de adaptaciones, si las hubiera, es observada. Los cambios en la instrucción y/o en las adaptaciones tienen que ser apoyados por datos actualizados (ej., desempeño en el salón de clases y programa de monitoreo de dislexia).

Revisión de la evaluación por el comité ARD

Dentro de los 30 días siguientes a la finalización del reporte escrito de la evaluación, el comité ARD determinará si un estudiante que tiene dislexia es elegible bajo la ley IDEA como estudiante con una discapacidad específica de aprendizaje (Cap. 19, sección 89.1011(d), del Código Administrativo de Texas). Un estudiante con dislexia tiene una discapacidad bajo IDEA si el estudiante cumple los criterios por una discapacidad de aprendizaje específica (esto se cubre con mayor detalle enseguida) y, debido a la dislexia o a un trastorno relacionado, necesita educación especial. La carta del 23 de octubre del 2015 de la Oficina de Educación Especial y Servicios de Rehabilitación (OSERS, por sus siglas en inglés) afirma que la dislexia, la discalculia y la disgrafía son condiciones que podrían hacer calificar a un niño como alguien con una discapacidad de aprendizaje bajo IDEA. Más adelante la carta explica que no hay nada en IDEA que prohibiría el uso de los términos *dislexia*, *discalculia* y *dssgrafía* en la evaluación de IDEA, en las determinaciones de elegibilidad o en los documentros del programa de educación individualizado. Para más información, favor de visitar el siguiente enlace: https://www2.ed.gov/policy/speced/guid/idea/memosdcltrs/guidance-on-dyslexia-10-2015.pdf.
La carta del 2018 de TEA sobre los servicios a los estudiantes con dyslexia y trastornos relacionados afirma que en cualquier momento en que exista una sospecha de que un estudiante requiere educación especial o servicios relacionados para ofrecer asistencia e intervenciones apropiadas en lectura, debe iniciarse una evaluación individual completa e inicial. Más adelante la carta sostiene que todos los estudiantes que son identificados con dislexia o un trastorno relacionado y que requieren servicios de educación especial debido a tales circunstancias deben ser atendidos bajo la ley IDEA como estudiantes con una discapacidad de aprendizaje específica. Para mayor información, favor de seguir el siguiente enlace: https://tea.texas.gov/About_TEA/News_and_Multimedia/Correspondence/TAA_Letters/Provision_of_Services_for_Students_with_Dyslexia_and_Related_Disorders_-_Revised_June_6,_2018/

En la ley IDEA la dislexia es considerada uno más de una variedad de fundamentos etiológicos para una discapacidad específica del aprendizaje (SLD, por sus siglas en inglés). La sección 34 C.F.R., apartado 300.8(c)(10) declara lo siguiente:

> *Discapacidad específica del aprendizaje se refiere a un trastorno en uno o más de los procesos psicológicos básicos involucrados en el entendimiento o uso del lenguaje, oral o escrito, que pudiera manifestarse como la capacidad imperfecta para oír, pensar, hablar, leer, escribir, deletrear, o para hacer cálculos matemáticos, incluyendo condiciones tales como discapacidad de percepción, daño cerebral, disfunción cerebral mínima, dislexia y afasia en el desarrollo*.

El término “discapacidad específica del aprendizaje” no aplica a los niños con problemas de aprendizaje que resultan principalmente de discapacidades visuales, auditivas o motoras, de discapacidad intelectual, de un disturbio emocional o de desventajas ambientales, culturales o económicas.

Los requisitos de evaluación bajo IDEA para determinar elegibilidad bajo la sección 34 del C.F.R., apartado 300.309(a)(1) específicamente designan las siguientes áreas para una discapacidad de aprendizaje en lectura: destrezas básicas de lectura (dislexia), destrezas de lectura fluida y/o comprensión de lectura.

Si un estudiante con dislexia es elegible para recibir educación especial, el programa de educación individualizado del estudiante tiene que incluir instrucción apropiada en lectura. La instrucción apropiada en lectura incluye los componentes y la impartición de instrucción en dislexia que se abordan en el Capítulo IV: Componentes críticos, basados en evidencia, de la instrucción en casos de dislexia. Si el

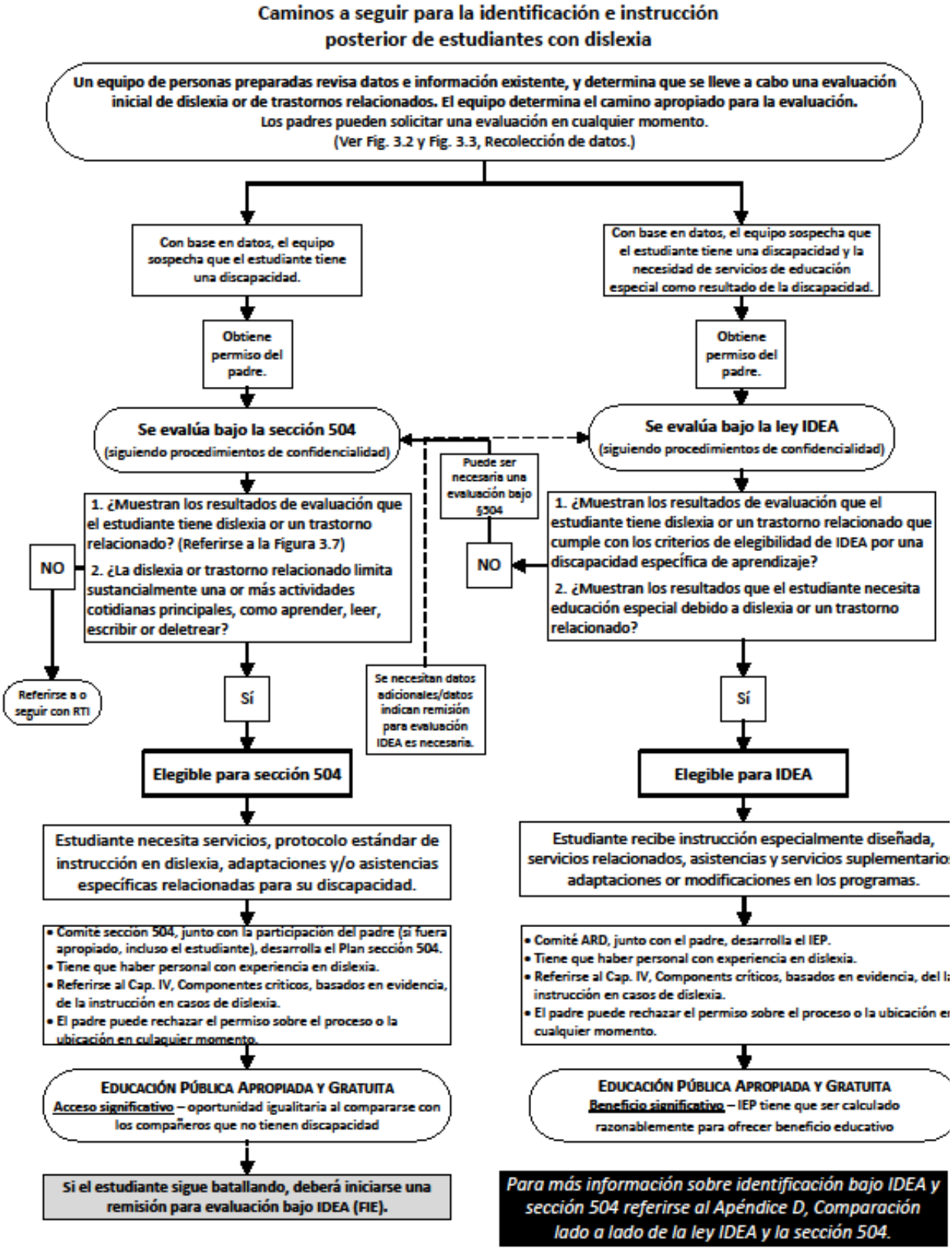
estudiante ha cumplido previamente con los criterios de elegibilidad y más tarde es identificado con dislexia, el comité ARD debe incluir en las metas del programa de educación individualizado la indicación de la necesidad de la instrucción en dislexia y determinar el ambiente menos restrictivo para las actividades de intervención en dislexia del estudiante.

Caminos a seguir para la identificación e impartición de instrucción a estudiantes que tienen dislexia

El diagrama que viene a continuación ilustra el proceso para determinar el apoyo instruccional necesario para estudiantes que tienen dislexia. Aunque el proceso puede iniciar con un chequeo inicial, éste NO es un requisito para proseguir en el proceso de evaluación e identificación. **Una evaluación de educación especial debe llevarse a cabo en cualquier momento que se juzgue apropiado, incluyendo cuando un padre o tutor lo requiera.** Algunos estudiantes no pasarán por todos los pasos antes de ser referidos para una evaluación individual completa e inicial o de la sección 504. Una evaluación en dislexia puede ser incoporada en la evaluación individual completa e inicial a través de educación especial.

En cualquier momento, sin considerar el proceso vigente, un estudiante puede ser recomendado para la evaluación de dislexia a medida que la información acumulada confirma las continuas dificultades del estudiante con uno o más componentes de lectura. **Los padres o tutores tienen el derecho de solicitar que se haga una evaluación en dislexia en cualquier momento. Los distritos escolares tienen** quasegurar que las evauaciones a niños de quienes se sospeche tienen dislexia no se retrasen o se rechacen debido a la implementación de un chequeo o a los procesos RTI.

Figura 3.8


Caminos a seguir para la identificación e instrucción posterior de estudiantes con dislexia
Un equipo de personas preparadas revisa datos e información existente, y determina que se lleve a cabo una evaluación inicial de dislexia or de trastornos relacionados. El equipo determina el camino apropiado para la evaluación.
Los padres pueden solicitar una evaluación en cualquier momento.
(Ver Fig. 3.2 y Fig. 3.3, Recolección de datos.)
Con base en datos, el equipo sospecha que el estudiante tiene una discapacidad.
Con base en datos, el equipo sospecha que el estudiante tiene una discapacidad y la necesidad de servicios de educación especial como resultado de la discapacidad.
Obtiene permiso del padre.
Obtiene permiso del padre.
Se evalúa bajo la sección 504
(siguiendo procedimientos de confidencialidad)
Se evalúa bajo la ley IDEA
(siguiendo procedimientos de confidencialidad)
Puede ser necesaria una evaluación bajo §504
1. ¿Muestran los resultados de evaluación que el estudiante tiene dislexia or un trastorno relacionado? (Referirse a la Figura 3.7)
2. ¿La dislexia or trastorno relacionado limita sustancialmente una or más actividades cotidianas principales, como aprender, leer, escribir or deletrear?
NO
1. ¿Muestran los resultados de evaluación que el estudiante tiene dislexia or un trastorno relacionado que cumple con los criterios de elegibilidad de IDEA por una discapacidad específica de aprendizaje?
2. ¿Muestran los resultados que el estudiante necesita educación especial debido a dislexia or un trastorno relacionado?
NO
Referirse a o seguir con RTI
Sí
Se necesitan datos adicionales/datos indican remisión para evaluación IDEA es necesaria.
Sí
Elegible para sección 504
Elegible para IDEA
Estudiante necesita servicios, protocolo estándar de instrucción en dislexia, adaptaciones y/o asistencias específicas relacionadas para su discapacidad.
Estudiante recibe instrucción especialmente diseñada, servicios relacionados, asistencias y servicios suplementarios adaptaciones or modificaciones en los programas.
• Comité sección 504, junto con la participación del padre (si fuera apropiado, incluso el estudiante), desarrolla el Plan sección 504.
• Tiene que haber personal con experiencia en dislexia.
• Referirse al Cap. IV, Componentes críticos, basados en evidencia, de la instrucción en casos de dislexia.
• El padre puede rechazar el permiso sobre el proceso o la ubicación en culaquier momento.
• Comité ARD, junto con el padre, desarrolla el IEP.
• Tiene que haber personal con experiencia en dislexia.
• Referirse al Cap. IV, Components críticos, basados en evidencia, del l instrucción en casos de dislexia.
• El padre puede rechazar el permiso sobre el proceso o la ubicación e cualquier momento.
EDUCACIÓN PÚBLICA APROPIADA Y GRATUITA
Acceso significativo – oportunidad igualitaria al compararse con los compañeros que no tienen discapacidad
EDUCACIÓN PÚBLICA APROPIADA Y GRATUITA
Beneficio significativo – IEP tiene que ser calculado razonablemente para ofrecer beneficio educativo
Si el estudiante sigue batallando, deberá iniciarse una remisión para evaluación bajo IDEA (FIE).
Para más información sobre identificación bajo IDEA y sección 504 referirse al Apéndice D, Comparación lado a lado de la ley IDEA y la sección 504.

Reevaluación para la identificación y para las adaptaciones de dislexia

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

La sección 38.003(a) del Código de Educación de Texas fue aprobada en 1985 para garantizar que los estudiantes que se inscriben en escuelas públicas de este estado sean evaluados en dislexia y trastornos relacionados. En el 2011, el proyecto de ley 866 del senado añadió a la ley la Subsección (b-1) para garantizar que los distritos consideren datos previamente recogidos antes de reevaluar a los estudiantes ya identificados con dislexia. La 85ª legislatura del estado del 2017 enmendó más adelante esta norma para clarificar los requisitos relacionados con la reevaluación.

El enlace del Código de Eduación de Texas TEC §38.003(b-1) indica lo siguiente:

> *A menos que la ley indique lo contrario, un estudiante, del que se determinó que tiene dislexia a partir del chequeo y pruebas hechas bajo la Subsección (a) o que reciba adaptaciones por dislexia, no puede ser checado otra vez por dislexia con el fin de reevaluar sus necesidades para recibir adaptaciones hasta que el distrito vuelva a evaluar la información obtenida del niño producto de chequeos o pruebas anteriores.*
>
> http://www.statutes.legis.state.tx.us/Docs/ED/htm/ED.38.htm#38.003

Hay muchas iniciativas, programas, evaluaciones e información disponible para usarse en la identificación, ubicación y programa de planeación de estudiantes, incluyendo estudiantes EL, que tienen problemas debido a la dislexia. La evaluación y el monitoreo continuo del progreso del estudiante son componentes claves que deben ser considerados por personal capacitado.

Un documento de asistencia técnica del 2014 del Departamento de Justicia de Estados Unidos resume las regulaciones sobre la evaluación de adaptaciones para individuos con discapacidades de la siguiente forma:

> *La Ley de Americanos con Discapacidades garantiza que las personas con discapacidades tengan la oportunidad de competir de manera justa y busquen tales oportunidades al requerir que las entidades encargadas de la evaluación ofrezcan exámenes accesibles para las personas con discapacidades. Cuando se proporcionan las adaptaciones necesarias para la evaluación, las personas evaluadas pueden demostrar su verdadera aptitud.*

Bibliografía sobre procedimientos y evaluación para los estudiantes identificados con dislexia

Berninger, V. W. & Wolf, B. (2009). *Teaching students with dyslexia and dysgraphia lessons from teaching and science.* Baltimore, MD: Paul H. Brookes Publishing.

Diehl, J. D., Frost, S. J., Mencl, W. E., & Pugh, K. R. (2011). Neuroimaging and the phonological deficit hypothesis. In S. Brady, D. Braze, & C. Fowler (Eds.), *In explaining individual difference in reading theory and evidence* (pp. 217–237). New York, NY: Psychology Press.

Elementary and Secondary Education Act as Reauthorized by the Every Student Succeeds Act of 2015. 20 U.S.C. § 2221(b). (2015).

Kilpatrick, D.A. (2015). *Essentials of Assessing, Preventing, and Overcoming Reading Difficulties*. Hoboken, NJ: John Wiley & Sons. (85-86).

Mather, N., & Wendling, B. J. (2012). *Essentials of dyslexia assessment and intervention.* Hoboken, NJ: John Wiley & Sons.

Nevills, P., & Wolfe, P. (2009). *Building the reading brain, PreK–3* (2nd ed.). Thousand Oaks, CA: Corwin Press.

Norlin, J. W. (2011). *What do I do when: The answer book on Section 504* (4th ed.). Horsham, PA: LRP Publications.

Region 18 Education Service Center. The Legal Framework for the Child-Centered Special Education Process. (2018). Retrieved from http://framework.esc18.net/display/Webforms/LandingPage.aspx.

Shaywitz, S.E. (2014) Testimony Before the Committee on Science, Space, and Technology, U.S. House of Representatives.

U.S. Department of Education. (2015). Dyslexia Guidance. Dear Colleague Letter from the Office of Special Education and Rehabilitative Services. Washington, D.C.

U.S. Department of Justice. (2014). ADA Requirements: Testing Accommodations. [Technical Assistance Document.] Civil Rights Division, Disability Rights Section. Retrieved online at https://www.ada.gov/regs2014/testing_accommodations.pdf.

Esta página se ha dejado en blanco intencionalmente.

IV. Componentes críticos, basados en evidencia, de la instrucción para casos de dislexia

> *Aunque la dislexia afecta a las personas a lo largo de su vida... las destrezas de lectura se pueden incrementar mediante los programas adecuados de prevención e intervención temprana…Es claro, a partir del consenso que arroja la investigación científica en lectura, que la naturaleza de la intervención educativa para individuos con discapacidades en lectura y dislexia es crítica (pp*. 21-22)
>
> —Birsh, J. R. Connecting Research and Practice, 2018

La instrucción efectiva en lectura y escritura es esencial para todos los estudiantes y es especialmente crítica para los estudiantes identificados con dislexia. La instrucción fundamental en lectura de alta calidad en el salón de clases puede darles a los estudiantes identificados con dislexia una base sobre la cual la intervención educativa puede tener un impacto más significativo.

La sección 38.003(b) del Código de Educación de Texas indica: "De acuerdo con el programa aprobado por el Consejo de Educación Estatal, la mesa directiva de cada distrito escolar deberá proporcionar el tratamiento apropiado a cada estudiante que ha sido identificado con dislexia o trastornos relacionados". Las normas del Consejo de Educación Estatal del Capítulo 19, sección 74.28 del Código Administrativo de Texas, requieren que cada escuela proporcione al estudiante identificado acceso a un programa de instrucción en su escuela que cumpla los requisitos del consejo y a los servicios de maestros entrenados en dislexia y trastornos relacionados. Aunque los componentes de instrucción para estudiantes con dislexia incluyen principios de enseñanza aceptables para todos los maestros, la especificidad e intensidad de la instrucción, la fidelidad hacia los descriptores del programa, el agrupamiento de estudiantes, y el entrenamiento y las destrezas de los maestros son en completamente distintos de la instrucción fundamental en el salón de clases y tienen que ser considerados al tomar decisiones sobre la ubicación de cada individuo.

Protocolo estándar de instrucción en dislexia

Para los estudiantes que no se han beneficiado de la instrucción fundamental en lectura que se basa en investigaciones, los componentes de la instrucción incluirán intervención adicional especializada según corresponda con las necesidades de lectura del estudiante con dislexia. El protocolo estándar de instrucción en dislexia les proporciona a los estudiantes con dislexia instrucción en lectura y escritura, la cual se basa en evidencia científica y está estructurada de forma multisensorial. Un programa del protocolo estándar de instrucción en dislexia tiene que ser explícito, sistemático e intencional en su estrategia de intervención. Esta instrucción está diseñada para todos los estudiantes con dislexia y a menudo se llevará a cabo en grupos pequeños. El protocolo estándar de instrucción en dislexia tiene que ser:

- basado en evidencia y efectivo para los estudiantes que tienen dislexia;
- impartido por un instructor debidamente entrenado; e
- implementado con fidelidad.

Las decisiones instruccionales para un estudiante con dislexia deben ser tomadas por un comité (sección 504 o ARD) que esté bien informado sobre los componentes de instrucción y las estrategias de intervención para estudiantes con dislexia. Es importante recordar que, aunque la instrucción en

dislexia es más exitosa cuando se proporciona lo más pronto posible, los niños mayores que tienen discapacidades en lectura se benefician también al recibir una instrucción remedial intensiva y especializada.

Con base en la sección 74.28(c), Capítulo 19 del Código Administrativo de Texas, los distritos deberán adquirir o desarrollar un programa de lectura basado en evidencia para los estudiantes con dislexia y trastornos relacionados que incorpore **todos** los componentes de la instrucción y estrategias de impartición de la instrucción que se describen más adelante. Tal y como ocurre con cualquier programa de instrucción, la diferenciación que no modifica la fidelidad de un programa puede ser necesaria para abordar diferentes estilos de aprendizaje y niveles de capacidad, y promover progreso entre los estudiantes que están recibiendo instrucción en dislexia.

Aunque los distritos y las escuelas autónoma tengan que implementar un programa de instrucción para los estudiantes con dislexia basado en evidencia que cumpla con cada uno de los componentes descritos en este capítulo, el protocolo estándar de instrucción en dislexia que se ofrece a los estudiantes puede enfocarse en componentes que satisfacen mejor las necesidades del estudiante. Por ejemplo, esto puede ocurrir cuando un estudiante con dislexia, el cual ha participado en el protocolo de instrucción en el pasado, necesita seguir en programas remediales en algunos, pero no en todos los componentes (ej., fluidez, expresión escrita).

Para los estudiantes que tienen dislexia y que se ha determinado que son elegibles y están recibiendo servicios de educación especial, una instrucción especialmente diseñada tiene que también cubrir los componentes críticos, basados en evidencia, descritos en este capítulo. La instrucción especialmente diseñada difiere del protocolo de instrucción en cuanto a que ofrece un programa más individualizado específicamente diseñado para satisfacer las necesidades únicas del estudiante.

Componentes críticos, basados en evidencia, de la instrucción en dislexia

- **Conciencia fonológica**—"La conciencia fonológica es la comprensión de la estructura interna del sonido de las palabras. Un fonema es la unidad más pequeña de sonido en un idioma determinado que puede ser reconocido como distinto de otros sonidos. Un aspecto importante de la conciencia fonológica es la habilidad de segmentar palabras habladas en los fonemas que la componen [conciencia fonémica]". (Birsh, 2018, p. 26).
- **Asociación sonido-símbolo**—La asociación sonido-símbolo es el conocimiento de los diferentes sonidos del lenguaje hablado en cualquier idioma con la letra correspondiente o combinaciones de letras que representan los sonidos del habla. El buen dominio de la asociación sonido-símbolo (principio alfabético) es la base de la capacidad para leer (decodificar) y escribir (codificar) (Birsh, 2018, p. 26). "La fonética explícita se refiere a un programa organizado en el cual estas correspondencias sonido-símbolo se enseñan sistemáticamente" (Berninger & Wolf, 2009, p. 53).
- **Silabación**—"Una sílaba es una unidad de lenguaje oral o escrito con el sonido de una vocal. La instrucción debe incluir los seis tipos básicos de sílabas en inglés; cerrada, abierta, vocal-consonante-e, controlado por r, par de vocales (o equipo de vocales) y sílaba final estable. Las reglas para dividir las sílabas deben enseñarse directamente con relación a la estructura de la palabra". (Birsh, 2018, p. 26).
- **Ortografía**—La ortografía son los patrones y normas de escritura correcta en un idioma determinado. Los estudiantes deben aprender la regularidad y la irregularidad de los patrones

ortográficos de un idioma de una manera explícita y sistemática. La instrucción debe integrarse con el conocimiento de la fonología y del sonido-símbolo.

- **Morfología**—"La morfología es el estudio de cómo los morfemas se combinan para formar palabras. Un morfema es la unidad mínima de significado en un idioma" (Birsh, 2018, p. 26).
- **Sintaxis**—"Sintaxis es un conjunto de principios que dictan la secuencia y función de las palabras en una oración con el fin de transmitir significado. Esto incluye gramática, variación en las oraciones y la mecánica de un idioma" (Birsh, 2018, p. 26).
- **Comprensión de lectura**—La comprensión de lectura es el proceso de extracción y construcción de significado a través de la interacción del lector con el texto que debe ser comprendido, y la finalidad específica de la lectura. La habilidad del lector en la comprensión de lectura depende del desarrollo preciso y fluido del reconocimiento de las palabras, del desarrollo del lenguaje oral (especialmente vocabulario y comprensión auditiva), del conocimiento del contexto, del uso de estrategias adecuadas para mejorar la comprensión y de cómo repararla si se descompone, y del interés del lector en lo que está leyendo y su motivación para comprender su significado (Birsh, 2018, p. 14; Snow, 2002).
- **Fluidez en la lectura**—"La fluidez de la lectura es la habilidad de leer el texto con suficiente rapidez y precisión para apoyar la comprensión" (Moats y Dakin, 2008, p. 52). La fluidez también incluye la pronunciación. Los maestros pueden ayudar a promover la fluidez con varias intervenciones que han demostrado ser exitosas en ayudar a los estudiantes con la fluidez (ej., lecturas repetidas, listas de palabras y lectura de pasajes en coro) (Henry, 2010, p. 104).

Además, otras áreas sobre destrezas en el procesamiento del lenguaje, tales como la expresión escrita, la cual requiere la integración de destrezas, a menudo son un problema para estudiantes con dislexia. Moats y Dakin (2008) indican lo siguiente:

> *La capacidad de componer y transcribir el inglés convencional con precisión, fluidez y claridad de expresión se conoce como destrezas básicas de escritura. La escritura depende de muchos procesos y habilidades lingüísticos y, a menudo, es aún más problemática para los niños que la lectura. La escritura es una disciplina de lenguaje que implica muchas destrezas que deben enseñarse directamente. Debido a que escribir requiere el uso de diferentes destrezas al mismo tiempo, tales como generación de lenguaje, reconocimiento de letras y sonidos, escritura a mano, y el uso de mayúsculas y de la puntuación, esta actividad pone una demanda significativa en la memoria funcional y la puesta de atención. Así, un estudiante puede demostrar dominio de estas destrezas individuales, pero cuando se le pide que las integre al mismo tiempo, el dominio de una habilidad individual, como la escritura a mano, a menudo se deteriora. Para escribir a solicitud, un estudiante tiene que haber dominado, hasta el punto de hacerlo de manera automática, cada destreza implicada (p. 55)*.

Tanto el maestro de dislexia como el maestro habitual deben proporcionar múltiples oportunidades para apoyar la intervención y fortalecer estas destrezas; por lo tanto, la responsabilidad en la enseñanza de la lectura y la escritura debe ser compartida por los maestros del salón de clases, los especialistas en lectura, los profesionales en intervención educativa y los maestros de programas de dislexia.

Impartición de la intervención en dislexia

Aunque es necesario que los estudiantes reciban instrucción en el contenido anterior, también es fundamental que la manera en que se imparte el contenido sea consistente con las prácticas basadas en la investigación. Los principios de intervención eficaz para estudiantes con dislexia incluyen **todos** los siguientes aspectos:

- **Simultáneo, multisensorial (VAKT)** — "La enseñanza se lleva a cabo usando todas las vías de aprendizaje en el cerebro (visual, auditiva, cenestésica, táctil) simultáneamente con el fin de mejorar la memoria y el aprendizaje" (Birsh, 2018, p. 26). "Los niños participan activamente en el aprendizaje de conceptos de lenguaje y otra información a menudo mediante el uso de las manos, brazos, boca, ojos y todo el cuerpo mientras aprenden" (Moats & Dakin, 2008, p. 58).

- **Sistemático y acumulativo** — "La instrucción de lenguaje multisensorial requiere que la organización del material siga el orden del lenguaje. La secuencia debe comenzar con los conceptos más fáciles y los elementos más básicos, y progresar metódicamente hacia los materiales más difíciles. Cada paso debe basarse también en elementos previamente aprendidos. Los conceptos enseñados deben revisarse sistemáticamente para fortalecer la memoria" (Birsh, 2018, p. 26).

- **Instrucción explícita** — "La instrucción explícita es explicada y demostrada por el maestro por medio de un solo concepto del lenguaje e impreso a la vez en lugar de dejar que sea descubierto mediante encuentros casuales con la información. Los lectores ineficientes no aprenden que lo impreso representa un discurso simplemente por el hecho de exponerse a libros o textos impresos" (Moats & Dakin, 2008, p. 58). La instrucción explícita es "un enfoque que implica la instrucción directa: el maestro demuestra la tarea y proporciona una guía práctica con retroalimentación correctiva inmediata antes de que el estudiante intente hacer la tarea independientemente" (Mather & Wendling, 2012, p. 326).

- **Enseñanza diagnóstica hacia la automaticidad** — "El maestro debe ser experto en una enseñanza normativa o individualizada. El plan de enseñanza se basa en la evaluación cuidadosa y continua de las necesidades del estudiante. El contenido presentado tiene que ser dominado hasta el grado de la automaticidad" (Birsh, 2018, p. 27.). "Este conocimiento del maestro es esencial para orientar el contenido y el énfasis de la instrucción en cada estudiante" (Moats & Dakin, 2008, p. 58). "Cuando una destreza de lectura comienza a ser automática (acceso directo sin conocimiento consciente), se realiza rápidamente de una manera eficiente" (Berninger & Wolf, 2009, p. 70).

- **Instrucción sintética** — "La instrucción sintética presenta las partes del lenguaje y luego enseña cómo las partes trabajan juntas para formar un conjunto" (Birsh, 2018, p. 27).

- **Instrucción analítica** — "La instrucción analítica presenta el conjunto y enseña cómo éste puede descomponerse en las partes que lo integran" (Birsh, 2018, p. 27).

En la medida en que la intervención apropiada es proporcionada, los estudiantes con dislexia logran una mejora significativa en lectura. La instrucción efectiva es altamente estructurada, sistemática y explícita, y se mantiene por un tiempo suficiente. Sobre la instrucción explícita, Torgesen (2004) afirma: "La instrucción explícita es instrucción que no deja nada a la casualidad y tampoco hace suposiciones sobre destrezas y conocimientos que el niño aprenderá por sí solo" (p. 353).

Además, debido a que la intervención efectiva requiere una impartición altamente estructurada y sistemática, es crítico que aquellos que la ofrecen a estudiantes con dislexia sean entrenados en el programa usado y que el programa se implemente en forma fiel.

Bibliografía sobre componentes críticos, basados en evidencia, de la instrucción de dislexia

Berninger, V. W., & Wolf, B. (2009). *Teaching students with dyslexia and dysgraphia: Lessons from teaching and science.* Baltimore, MD: Paul H. Brookes Publishing.

Birsh, J. R. (2011). Connecting research and practice. In J. R. Birsh, *Multisensory teaching of basic language skills* (4th ed., pp. 21–34). Baltimore, MD: Paul H. Brookes Publishing.

Henry, M. K. (2010). *Unlocking literacy: Effective decoding and spelling instruction* (2nd ed.). Baltimore, MD: Paul H. Brookes Publishing.

The International Multisensory Structured Language Council. (2013). *Multisensory structured language programs: Content and principles of instruction*. Obtenido de www.imslec.org/directory.asp?action=instruction.

Mather, N., & Wendling, B. J. (2012). *Essentials of dyslexia assessment and intervention*. Hoboken, NJ: John Wiley & Sons.

Moats, L. C, & Dakin, K. E. (2008). *Basic facts about dyslexia and other reading problems.* Baltimore, MD: The International Dyslexia Association.

Proveedores de instrucción en dislexia

Para ofrecer una intervención efectiva, a los distritos escolares se les alienta a emplear personas altamente entrenadas para impartir la instrucción en dislexia. Los maestros, tales como especialistas en lectura, líderes en lectura, maestros de enseñanza general o maestros de educación especial, que ofrecen intervención de dislexia a los estudiantes, no requieren tener una licencia específica o una certificación. Sin embargo, estos maestros mínimamente deben tener documentación de entrenamiento en dislexia alineado a la sección 74.28(c), título 19 del Código Administrativo de Texas, y tienen que impartir la instrucción fielmente. Esto incluye entrenamiento en componentes críticos, basados en evidencia, de la instrucción en dislexia, como conciencia fonológica, asociación sonido-símbolo, silabación, ortografía, morfología, sintaxis, comprensión de lectura y fluidez en lectura. Además, ellos deben impartir instrucción multisensorial que en forma simultánea use todos los caminos de aprendizaje que emplea el cerebro, sea sistemática y acumulativa, sea enseñada en forma explícita, use enseñanza diagnóstica hacia la automaticidad e incluya enfoques analíticos y sintéticos. Ir a las págs. 39 – 41 para ver una descripción de estos componentes de instrucción e impartición.

Aunque Texas no tiene requisitos de certificación específicos para los maestros que proveen intervención a estudiantes con dislexia, hay oportunidades disponibles para aquellos que ofrecen instrucción en dislexia a los estudiantes para que obtengan una certificación o licencia a través de varias organizaciones profesionales, así como del Departamento de Licencias y Regulaciones de Texas. Las opciones sobre certificaciones y licencias están descritas en la Figura 4.1 que se muestra abajo. Puede verse más información sobre licencias en el estado de Texas en el Código de Ocupaciones de Texas, Capítulo 403. (Ver Apéndice C, Leyes y normas estatales relacionadas con la dislexia).

El esfuerzo de entrenar a profesionales que trabajan con estudiantes que tienen dislexia también está apoyado por la Asociación Internacional de Dislexia a través de su declaración, Programa de Tratamiento de la Dislexia (March, 2009), que establece lo siguiente:

> *Personal profesional, incluyendo maestros o terapeutas, debieron haber tenido preparación específica en la prevención y solución de las dificultades en lectura y escritura que se basan en el lenguaje. Maestros y terapeutas deben poder declarar y ofrecer*

documentación de sus credenciales profesionales en la prevención y solución de los problemas de lectura y escritura que se basan en el lenguaje, incluyendo un entrenamiento específico en un programa recomendado para el uso de programas específicos (pp. 1–2).

Quienes proveen instrucción en dislexia tienen que estar preparados para usar las técnicas, herramientas y estrategias descritas en las secciones previas de este capítulo. Ellos también deben servir como entrenadores y consultores en dislexia y trastornos relacionados para maestros habituales, de apoyo y de educación especial.

Figura 4.1. Requisitos de entrenamiento mínimos para maestros que ofrecen servicios en dislexia

Dislexia certificación/licencia	Oficina que otorga la licencia	Grado requerido	Programa de preparación	Horas en clase	Hora práctica	Observación directa	Certificación examen	Requisitos educación continua
Certificación de maestro* según sea apropiado	Consejo Estatal para la Certificación de Educadores (SBEC)	Licenciatura	Práctica que cumple elementos de instrucción e impartición	Varía con el programa	Varía con el programa	Varía con el programa	Ninguno	Ninguno
*Maestros, como especialistas en lectura, líderes en lectura, maestros en educación general o en educación especial, no están obligados a tener una licencia o certificación especial para ofrecer intervención en dislexia a los estudiantes; sin embargo, ellos deben tener mínimamente documentación de entrenamiento en dislexia alineado al título 19 del TAC, sección 74.28(c), y tienen que impartir la instrucción con apego a las normas.								
Terapeuta con licencia en dislexia (LDT)	Dep. de Licencias y Regulaciones de Texas	Maestría	Acreditación IMSLEC u otro programa MSLE	200	700	10	sí	20 hrs/2 años
Profesional con Licencia en Dislexia (LDT, por sus siglas en inglés)	Dep. de Licencias y Regulaciones de Texas	Licenciatura	Acreditación IMSLEC u otro programa MSLE	45	60	5	sí	20 hrs/2 años
Terapista Certificado en Lenguaje Académico (CALT, por sus siglas en inglés)	Asociación de Terapia de Lenguaje Académico	Licenciatura	Acreditación IMSLEC u otro programa MSLE	200	700	10	sí	10 hrs/1 año
Profesional Certificado en Lenguaje Académico (CALP, por sus siglas en inglés)	Asociación de Terapia de Lenguaje Académico	Licenciatura	Acreditación IMSLEC u otro programa MSLE	45	60	5	sí	10 hrs/1 año
Especialista certificado en dislexia y alfabetismo estructurado	Centro de Instrucción Efectiva en Lectura	Licenciatura	IDA Accredited	135	30	3	sí	10 hrs/1 año
Esp. en intervención certificado en dislexia y alfabetismo estructurado	Centro de Instrucción Efectiva en Lectura	Licenciatura	IDA Accredited	90	30	3	sí	10 hrs/1 año
Terapeuta certificado Wilson, Nivel II	Entrenamiento Wilson de Lenguaje	Licenciatura	IDA Accredited	200	215	11+	sí	50 hrs/5 años
Profesional certificado Wilson, Nivel I	Entrenamiento Wilson de Lenguaje	Licenciatura	IDA Accredited	105	65	5+	sí	50 hrs/5 años
AOGPE Nivel Colega	Academia Orton-Gillingham de Profesionales y Maestros (AOGPE)	Maestría	AOGPE	250	600	13	no	Ninguno
AOGPE Nivel Certificado	Academia Orton-Gillingham de Profesionales y Maestros (AOGPE)	Licenciatura	AOGPE	160	300	10	no	Ninguno
AOGPE Nivel Asociado	Academia Orton-Gillingham de Profesionales y Maestros (AOGPE)	Licenciatura	AOGPE	Opción A - 60 Opción B - 70	Opción A - 100 1 a 1 horas Opción B - 50 1 a 1 horas; & 50 horas grupo	10	no	Ninguno

Tome en cuenta por favor que los requisitos sobre certificación y licencias pueden cambiar con el tiempo o. Para información más completa y actualizada, contacte a la oficina específica de su interés.

Desarrollo profesional relacionado con la dislexia para todos los maestros

La investigación confirma en forma consistente el impacto que un maestro experto puede tener en el éxito o fracaso de incluso los mejores programas de lectura (Shaywitz, 2003). Para garantizar que los maestros sean expertos en dislexia, los códigos TEC §21.054(b) y 19 TAC §232.11(e) del Código de Educación de Texas y del Código Administrativo de Texas, respectivamente, requieren que los maestros que están a cargo de estudiantes con dislexia sean entrenados en investigaciones y prácticas nuevas sobre dislexia como parte de sus horas dentro de su programa de educación profesional continua (CPE, por sus siglas en inglés).

http://www.statutes.legis.state.tx.us/Docs/ED/htm/ED.21.htm

http://ritter.tea.state.tx.us/sbecrules/tac/chapter232/ch232a.html#232.11

Programas de preparación para maestros

Según la sección 21.044(b) del Código de Educación de Texas, todos los candidatos que completen un programa de preparación para maestros tienen que recibir instrucción en detección y educación de estudiantes con dislexia. Esta norma asegura que los maestros recién certificados tengan conocimiento de dislexia antes de ingresar al salón de clases.

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

Consideración de intervención educativa para estudiantes con dislexia que están aprendiendo inglés

Los estudiantes EL que reciben servicios por dislexia tienen necesidades únicas. El ofrecer instrucción por problemas de dislexia debe ir en correspondencia con el programa modelo que el estudiante esté recibiendo (ej., lenguaje dual, programa bilingüe transicional, programa de inglés como segundo idioma). Los especialistas en intervención que trabajan con estudiantes EL deben tener entrenamiento adicional en cuanto a las necesidades especiales de los estudiantes EL.

Aprender a leer, escribir y deletrear en dos idiomas puede facilitarse mediante el desarrollo de conocimiento en el idioma nativo del estudiante y ayudando a transferir ese conocimiento a un segundo idioma. Aunque la instrucción directa y sistemática sigue siendo necesaria para todos los aspectos de la lectura, la instrucción explícita adicional se necesitará para abordar las similitudes y diferencias en sonidos, estructura de sílabas, morfología, sintaxis y ortografía entre el primero y el segundo idioma.

Por ejemplo, consideraciones instruccionales pueden incluir usar mayúsculas en las correspondencias de sonido-símbolo que son familiares. La instrucción directa y sistemática de las correlaciones interlingüísticas es beneficiosa para los estudiantes EL. La instrucción posteriormente puede incluir esas correlaciones de sonido-símbolo que parcialmente se superponen o que presentan una ligera variación de la lengua materna al segundo idioma. Los fonemas y grafemas desconocidos entonces pueden presentarse a los estudiantes EL. Un enfoque sistemático mejorará la instrucción y ayudará al estudiante bilingüe en la transferencia de conocimientos de lenguaje materno, y de lectura y escritura hacia la adquisición del segundo idioma en tales áreas.

Para los estudiantes EL que están aprendiendo a leer en inglés y no en su lengua materna, el avance en su lectura puede ser obstaculizado debido al limitado vocabulario en inglés. Por lo tanto, además de todos los componentes de la instrucción eficaz abordados previamente, la intervención para los

estudiantes EL también debe enfatizar el desarrollo del lenguaje oral (Cardenas-Hagan, 2011). Debido a que el idioma inglés se deriva del anglosajón, latín, griego, francés y otros idiomas, los estudiantes EL pueden ampliar sus conocimientos de lenguaje y vocabulario oral mediante la comprensión de los cognados (baseball /béisbol o leader/líder) que existen en su idioma nativo y el inglés. Las similitudes de las palabras en el idioma nativo y en inglés deben enseñarse explícitamente.

También es necesario incorporar estrategias del programa de inglés como segundo idioma durante el proceso de intervención y en todas las áreas de contenido. En Texas, los distritos escolares están obligados a aplicar los estándares de desempeño del idioma inglés (ELPS, por sus siglas en inglés) como una parte integral de cada área temática en el currículo requerido (TAC §74.4). La instrucción en dislexia para los estudiantes EL debe incorporar los Estándares de Desempeño del Idioma Inglés (ELPS, por sus siglas in inglés). Algunas estrategias que se deben considerar son las siguientes:

- Establecer rutinas para que los estudiantes EL entiendan lo que se espera de ellos.
- Proporcionar apoyo en el idioma nativo al dar indicaciones o cuando los alumnos no entiendan la tarea.
- Proporcionar oportunidades de repetición y ensayo para que se pueda aprender la nueva información hasta dominarla.
- Ajustar la velocidad en el habla y la complejidad de la lengua utilizada según el nivel de dominio del segundo idioma de cada estudiante.
- Proporcionar tiempo extra para que el estudiante EL procese el idioma inglés. Esto es especialmente necesario durante las primeras etapas de desarrollo del segundo idioma.
- Proporcionar tiempo extra para el que el estudiante EL formule respuestas orales y escritas.
- Enfatizar el texto que incluya contenido familiar y explicar la estructura del texto.

Bibliografía sobre Consideración de intervención educativa para estudiantes con dislexia que están aprendiendo inglés

19 Texas Administrative Code §74.4, English Language Proficiency Standards. (2007).

Cardenas-Hagan, E. (2018). Language and literacy development among English language learners. In J. R. Birsh, *Multisensory teaching of basic language skills* (4th ed.) (pp. 720–754). Baltimore, MD: Paul H. Brookes Publishing.

Acciones recomendables basadas en investigación

Es importante señalar que, en Texas, el enfoque de la enseñanza de los estudiantes con dislexia se apoya en las mejores acciones recomendables basadas en investigación. Las ideas que apoyan lo anterior se resumen aquí:

- Los avances en la lectura pueden ser significativos si los estudiantes con problemas de lectura reciben instrucción de lectura sistemática, explícita e intensiva de duración suficiente sobre la conciencia fonémica, la fonética, la fluidez, el vocabulario (ej., las relaciones entre palabras y las relaciones entre la estructura, origen y significado de la palabra), estrategias de comprensión de lectura y escritura.

- El fracaso al aprender a leer afecta significativamente la vida de una persona. La clave para prevenir este fracaso para estudiantes con dislexia es la identificación y la intervención tempranas.

- Se requiere la instrucción de un maestro altamente especializado y experimentado que tenga preparación específica en la corrección de la dislexia.

Es muy importante empezar intervenciones basadas en evidencia lo más pronto posible. Los tratamientos efectivos para la dislexia deben consistir en la enseñanza de lectura académica explícita y en atender las destrezas de escritura.

Las siguientes investigaciones reflejan los componentes esenciales de la instrucción especializada sobre la dislexia que se abordó en los puntos anteriores y pueden servir como fuentes de información adicionales para aquéllos que trabajan con estudiantes identificados con dislexia. Las similitudes entre el enfoque del estado y la investigación se destacan en letra negrita. A menos que se indique lo contrario, las siguientes páginas contienen extractos de los recursos citados.

1. August y Shanahan (2006, pp. 3–5) indican lo siguiente:

    - **La instrucción que abarca sustancialmente los componentes claves de lectura—identificados por el Panel Nacional para la Alfabetización (siglas en inglés: NICHD, 2000) como conciencia fonológica, sistema fónico, fluidez, vocabulario y comprensión de textos**— tiene claros beneficios para los estudiantes de lenguas minoritarias.

    - **La instrucción en los componentes claves de lectura** es necesaria —pero no es suficiente— para enseñar a los estudiantes de lenguas minoritarias a leer y escribir en inglés. El dominio oral del inglés es también crítico, pero el desempeño del estudiante sugiere que la oralidad en inglés es frecuentemente ignorada.

    - El dominio del lenguaje oral, y la lectura y escritura en el primer idioma pueden utilizarse para facilitar el desarrollo de tales habilidades en inglés.

    August, D., & Shanahan, T. (Eds.). (2006). *Executive summary: Developing literacy in second-language learners: Report of the National Literacy Panel on language-minority children and youth.* Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.

---

2. Berninger y Wolf (2009, p. 49–50) indican lo siguiente:

    Hasta que los niños estén leyendo sin esfuerzo, cada lección de lectura debe consistir en **instrucción explícita y sistemática a cargo del maestro** en 1) conciencia fonológica; 2) aplicación de fonética (principio alfabético) y morfología para decodificar; 3) aplicación de conocimientos de contexto ya aprendidos para palabras o conceptos desconocidos en el material que se va a leer (activación del conocimiento previo); 4) lectura oral y lectura en silencio con materiales de instrucción apropiados; 5) actividades para desarrollar fluidez en la lectura oral; y 6) comprensión de lectura.

    Berninger, V. W., & Wolf, B. J. (2009). *Teaching students with dyslexia and dysgraphia: Lessons from teaching and science.* Baltimore, MD: Paul H. Brookes Publishing.

---

3. Birsh (2018, p. 3) indica lo siguiente:

    Los **maestros** necesitan someterse a amplia **preparación en las disciplinas inherentes a la lectura**

y escritura, que incluyen lo siguiente:

- Desarrollo del lenguaje
- **Fonología** y **conciencia fonémica**
- Conocimiento alfabético
- Escritura a mano
- **Decodificación (lectura)**
- **Escritura (codificación)**
- **Fluidez**
- **Vocabulario**
- **Comprensión**
- Composición
- Pruebas y evaluaciones
- Planeación de lecciones
- Manejo del comportamiento
- Técnicas de estudio
- Historia de la lengua inglesa
- Tecnología
- Necesidades de estudiantes mayores con dificultades

Birsh, J. R. (2018). Connecting research and practice. In J. R. Birsh, *Multisensory teaching of basic language skills* (4th ed., pp. 2–34). Baltimore, MD: Paul H. Brookes Publishing.

---

4. Clark y Uhry (2004, pp. 89–92) indican lo siguiente:

    - Los niños con dislexia necesitan lo siguiente:
        - **Atención directa, intensiva y sistemática** de parte del maestro e interacción con él
        - Retroalimentación inmediata por parte del maestro
        - Un ritmo de instrucción cuidadoso
        - Un progreso **sistemático** y estructurado de lo simple a lo complejo
    - Otros componentes de instrucción incluyen:
        - Aprender hasta dominar lo aprendido
        - Instrucción multisensorial

Clark, D., & Uhry, J. (Eds.). (2004). Dyslexia: Theory and practice of instruction (3rd ed.). Austin, TX: Pro-Ed.

---

5. Henry (2010, p. 21) indica lo siguiente:

    Al enseñar los conceptos inherentes en el origen de una palabra y el modelo de estructura de la palabra a través del proceso continuo de decodificación-escritura desde los primeros grados hasta al menos octavo grado y al usar la tecnología cuando sirve para reforzar estos conceptos, los maestros saben que los estudiantes tienen estrategias para decodificar y escribir palabras en el idioma inglés. Este marco y proceso fácilmente organizarán una gran cantidad de información para los maestros y los estudiantes. No sólo los estudiantes obtienen una mejor comprensión de la estructura de las palabras en inglés, sino que también se convierten en mejores lectores y escritores.

Henry, M. K. (2010). *Unlocking literacy: Effective decoding and spelling instruction* (2nd ed.). Baltimore, MD: Paul H. Brookes Publishing.

---

6. Mather y Wendling (2012, p. 171) indican lo siguiente:

   Las personas con dislexia necesitan:

   - comprender cómo se representan los fonemas (sonidos) con grafemas (letras);
   - aprender a mezclar y separar fonemas para pronunciar y deletrear palabras;
   - aprender a partir palabras en unidades más pequeñas, tales como las sílabas, para hacerlas más fáciles de pronunciar;
   - aprender a reconocer y escribir los patrones gráficos y ortográficos comunes (ej.,-ción);
   - aprender a leer y escribir palabras con elementos irregulares (ej., reloj); y
   - dedicar tiempo a leer y escribir actividades significativas.

   Mather, N. M., & Wendling, B. J. (2012). *Essentials of dyslexia assessment and intervention*. Hoboken, NJ: John Wiley & Sons.

---

7. Moats (1999, pp. 7–8) indica que:

   Las comparaciones bien diseñadas y manejadas de estrategias de enseñanza han apoyado consistentemente estos componentes y prácticas en la instrucción en lectura:

   - **enseñanza directa** de la decodificación, comprensión y apreciación de la literatura;
   - instrucción de la **conciencia fonémica;**
   - **instrucción explícita y sistemática** sobre el sistema de codificación del inglés escrito;
   - contacto diario con una variedad de textos, como también incentivos para los niños para que lean independientemente o junto con otros;
   - instrucción del **vocabulario** que incluya una variedad de métodos complementarios diseñados para explorar las relaciones que existen entre las palabras y las relaciones entre su estructura, origen y significados;
   - estrategias de **comprensión** que incluyan predicción de resultados, resumir, aclarar, preguntar y visualizar; y
   - frecuentes **escritos** en prosa con el objeto de entender mejor lo que se lee.

   Moats, L. C. (1999). *Teaching reading is rocket science: What expert teachers of reading should know and be able to do* (Item No. 39-0372). Washington, DC: American Federation of Teachers.

---

8. Moats (1999, pp. 7– 20) indica lo siguiente:

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

   - La psicología de la lectura y el desarrollo de la lectura
     - Datos básicos acerca de la lectura

- Características de lectores limitados y de lectores principiantes
- Factores del medio ambiente y fisiológicos en el desarrollo de la lectura
- Cómo se desarrolla la lectura y la escritura

- Conocimiento de la estructura de la lengua
  - **Fonología**
  - **Fonética**
  - **Morfología**
  - **Ortografía**
  - **Semántica**
  - **Sintaxis y estructura del texto**
- Destrezas de instrucción prácticas— uso de prácticas instruccionales validadas
- Evaluación de la lectura y la escritura en el salón de clases

Moats, L. C. (1999). *Teaching reading is rocket science: What expert teachers of reading should know and be able to do* (Item No. 39-0372). Washington, DC: American Federation of Teachers.

---

9. El Panel de Lectura Nacional en su *Report of the National Reading Panel* (2000) destaca lo siguiente:

   Se pone énfasis en la importancia de la **identificación temprana** de cuáles niños están en riesgo de fracasar en lectura y en la **intervención rápida** para ayudarlos.

   La manera como se enseña la lectura importa — la instrucción de lectura es más efectiva cuando se enseña **comprensiva, sistemática y explícitamente.**

   National Reading Panel. (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.* Washington, DC: National Institute of Child Health and Human Development.

---

10. Shaywitz (2005, pp. 257–262) describe los siguientes elementos esenciales para una intervención de lectura exitosa y un programa efectivo de intervención temprana:

    Los componentes esenciales de una intervención efectiva en lectura incluyen:

    - **Intervención temprana:** La mejor intervención comienza en kindergarten y el plan de instrucción remedial a principios del primer grado.
    - **Instrucción intensiva:** La enseñanza de la lectura debe impartirse con gran intensidad. Idealmente, un estudiante que tiene dificultades para leer debería recibir instrucción en grupos pequeños de tres y no más de cuatro estudiantes, y el estudiante debería recibir esta instrucción dirigida al menos cuatro días a la semana, aunque de preferencia cinco.
    - **Instrucción de alta calidad:** La instrucción de alta calidad la imparte un maestro altamente calificado. Estudios recientes subrayan el impacto que puede tener el papel del maestro en el éxito o fracaso de todo un programa de lectura.
    - **Suficiente duración:** Uno de los errores más graves cuando se enseña a leer a un estudiante con dislexia es retirar prematuramente la instrucción que parece estar funcionando. Un niño que lee con precisión, pero carece de la fluidez necesaria para su nivel escolar, aún requiere de una enseñanza en lectura intensiva.

Los componentes esenciales de un programa efectivo de **intervención temprana** incluyen lo siguiente:

- La instrucción sistemática y directa en:
    - **La conciencia fonémica**—notar, identificar y manipular los sonidos del lenguaje hablado
    - **El sistema fonético**—cómo las letras y grupos de letras representan los sonidos del lenguaje hablado
    - La pronunciación de palabras (decodificar)
    - La escritura
    - La lectura de palabras de uso frecuente
    - El **vocabulario** y los conceptos
    - Las estrategias de **comprensión de lectura**
- Prácticas para aplicar las destrezas antes mencionadas en lectura y escritura
- Entrenamiento sobre **fluidez**
- Experiencias abundantes en lenguaje: escuchar, conversar y contar historias.

Shaywitz, S. (2003). Overcoming dyslexia: A new and complete science-based program for reading problems at any level. New York, NY: Alfred A. Knopf.

---

11. Torgesen (2004, p. 376) indica lo siguiente:

> *La primera implicación en la práctica y la política educacional es que las escuelas deben llevar a cabo **intervenciones preventivas** para eliminar la gran cantidad de deficiencias en la práctica de la lectura que resultan de fracasos prolongados en lectura. La segunda implicación es que las escuelas deben encontrar la forma de proporcionar a los estudiantes mayores, que presentan discapacidades en lectura, actividades de intervención que estén bien enfocadas y sean suficientemente intensivas.*

Torgesen, J. K. (2004). Lessons learned from research on interventions for students who have difficulty learning to read. In P. McCardle, & V. Chhabra (Eds.), *The voice of evidence in reading research* (pp. 355–382). Baltimore, MD: Paul H. Brookes Publishing.

---

12. Vaughn y Linan-Thompson (2003, pp. 299–320) indican lo siguiente:

- Creciente evidencia sugiere que la mayoría de los estudiantes que tienen dificultades para leer podrían tener avances significativos si se les proporciona una **enseñanza explícita, sistemática e intensiva** en lectura que esté basada en los elementos críticos relacionados con el mejoramiento de lectura, tales como la **conciencia fonémica, el sistema fonético, la fluidez en el reconocimiento de palabras y la lectura de textos, y la comprensión.**
- No se encontraron diferencias estadísticamente significativas entre estudiantes que recibieron instrucción en una proporción maestro-alumno de 1:1 o de 1:3, aunque ambos grupos sobrepasaron a los estudiantes que se encontraban en una proporción maestro-alumno de 1:10.
- El progreso académico del estudiante determinó la duración de la intervención.

Vaughn, S., & Linan-Thompson, S. (2003). Group size and time allotted to intervention. In B. Foorman (Ed.), *Preventing and remediating reading difficulties* (pp. 275–320). Parkton, MD: York Press.

---

13. La Asociación Internacional de Dislexia (2009, pp. 1–2) indica lo siguiente:

    *Personal profesional, incluyendo **maestros o terapeutas, deben recibir capacitación específica en la prevención y la solución de dificultades de lectura y escritura con base en el lenguaje.** Los maestros y terapeutas deben proporcionar documentación que avale sus credenciales en cuanto a la prevención y solución de dificultades de lectura y escritura con base en el lenguaje, incluyendo entrenamiento específico recomendado para el uso de programas específicos.*

    La Asociación Internacional de Dislexia. (2009, March). *Position statement: Dyslexia treatment programs*.

---

14. La Asociación Internacional de Dislexia en su texto *Knowledge and Practice Standards for Teachers of Reading* proporciona **estándares para los maestros** de estudiantes con dislexia.

    La Asociación Internacional de Dislexia. (2010). *Knowledge and practice standards for teachers of reading*.

---

15. El Consejo Internacional de Educación de Lenguaje Estructurado Multisensorial (IMSLEC, por sus siglas en inglés) proporciona acreditación en cursos de formación de calidad para la preparación profesional de **especialistas en lenguaje estructurado multisensorial.**

    Consejo Internacional de Educación de Lenguaje Estructurado Multisensorial` (IMSLEC): http://www.imslec.org

Tratamiento inefectivo de dislexia

Las intervenciones que aseguran tratar la dislexia sin utilizar texto impreso son generalmente inefectivas. Las críticas de los tratamientos inefectivos de dislexia pueden utilizar términos o técnicas descritos como “entrenamiento del cerebro”, “cruzando la línea intermedia”, “terapia de equilibrio” y otros más. Pese a que algunos tratamientos pueden mejorar condiciones no ligadas con la dislexia, su uso con estudiantes con dislexia no ha probado ser efectivo. La Figura 4.2 se refiere a algunas intervenciones comúnmente promocionadas que se supone tratan la dislexia, pero la investigación científica revisada por grupos de expertos ha demostrado resultados inefectivos en los estudiantes con dislexia.

Figura 4.2. Tratamientos inefectivos de dislexia

Ejemplos	Hallazgos de la investigación científica	Citas
Cubiertas de colores y lentes de colores	“De manera consistente con revisiones y consejos previos por parte de algunos grupos de profesionales, concluimos que el uso de cubiertas de colores para mejorar las dificultades de lectura no puede ser avalado y que los beneficios que se han reportado en escenarios clínicos es probable que sean el resultado del efecto placebo, de la práctica o del efecto Hawthorne”.	Griffiths, P.G., Taylor, R.H., Henderson, L.M., & Barrett, B.T. (2016). The effect of coloured overlays and lenses on reading: a systematic review of the literature. *Ophthalmic & Physiological Optics, 36,* 519–544. https://doi.org/ 10.1111/opo.12316

Tipo de letra especializado que se ha diseñado para personas con dislexia	"El tipo de letra para la dislexia no condujo al mejoramiento de la lectura al compararse con un tipo normal de letra 'Arial' ni tampoco fue el preferido por la mayoría de los estudiantes".	Kuster, S. M., van Weerdenburg, M., Gompel, M., & Bosman, A. M. (2018). Dyslexie font does not benefit reading in children with or without dyslexia. *Annals of Dyslexia*, *68*, 25-42. https://doi.org/10.1007/s11881-017-0154-6
Terapia de la vista	"La evidencia científica no apoya la afirmación de que el entrenamiento visual, la ejercitación de los músculos, los ejercicios oculares de búsqueda y rastreo, la terapia conductual y de percepción visual, los lentes de 'entrenamiento', los prismas y los lentes y filtros de colores sean tratamientos efectivos, directa o indirectamente, para las discapacidades de aprendizaje. No hay evidencia válida de que los niños que participan en la terapia de la vista responden mejor a la instrucción educativa que los niños que no participan".	Handler, S.M., Fierson, W.M., et al. (2011). Joint technical report - learning disabilities, dyslexia, and vision. *Pediatrics*, 127, e818-56. https://doi.org/10.1542/peds.2010-3670
Programas específicos de entrenamiento de la memoria funcional	"Los autores concluyen que los programas de entrenamiento de la memoria funcional parecen producir efectos a corto plazo, específicos del entrenamiento, que no se generalizan a las medidas de destrezas cognitivas del 'mundo real'. Estos resultados cuestionan seriamente la importancia práctica y teórica de los programas y métodos actuales de memoria funcional computarizada como métodos de entrenamiento de las destrezas de la memoria funcional".	Melby-Lervåg, M., Redick, T. & Hulme, C. (2016). Working memory training does not improve performance on measures of intelligence or other measures of "far transfer": Evidence from a meta-analytic review. *Perspectives on Psychological Science, 11*, 512-534. https://DOI: 10.1177/1745691616635612

Adaptaciones de instrucción para estudiantes con discapacidades

Al recibir instrucción especializada que contiene los componentes descritos en este capítulo, el estudiante con dislexia está mejor equipado para satisfacer las exigencias de su nivel escolar o curso de instrucción. Además de la instrucción en dislexia, las adaptaciones le proporcionan al estudiante con dislexia acceso efectivo y equitativo a la instrucción de su curso en su nivel escolar, impartida ésta en su salón de clases normal. **Las adaptaciones no son iguales para todos los casos; al contrario, el impacto de la dislexia en cada estudiante individual determina la adaptación necesaria**. A continuación se muestran **ejemplos** de adaptaciones razonables en el salón de clases:

- Copias de notas (ej., proporcionadas por los maestros o compañeros de clase)
- Ayuda al tomar notas
- Tiempo adicional para pruebas y trabajos en clase
- Menos tareas / tareas reducidas (ej., dividir las tareas en unidades manejables, menos preguntas en una prueba o tareas del salón de clases con pequeños bloques de conceptos)
- Ubicación alternativa durante evaluaciones que proporcione un ambiente tranquilo y reduzca las distracciones
- Asignación prioritaria de asientos
- Lectura oral de las instrucciones o material escrito
- Bancos de palabras

- Audiolibros
- Herramienta de texto a voz
- Herramienta de discurso hablado vuelto texto
- Aparatos de escritura electrónica
- Diccionarios electrónicos
- Tablas de fórmulas
- Herramientas y aditamentos de aprendizaje flexible en programas de computadora

Las adaptaciones son los cambios a los materiales, a las acciones o a las técnicas, incluyendo el uso de tecnología, que les permiten a los estudiantes con una discapacidad participar significativamente en el grado o curso de instrucción. El uso de adaptaciones se produce principalmente durante la instrucción en el salón de clases, ya que los maestros utilizan varias estrategias de instrucción para satisfacer las necesidades de cada estudiante. Un estudiante puede necesitar una adaptación sólo temporalmente mientras aprende una nueva destreza, o un estudiante puede necesitar la adaptación durante el año escolar o incluso hasta años después de haberse graduado.

La toma de decisiones sobre qué adaptaciones usar es individualizada y debe hacerse para cada estudiante en particular por el comité ARD o el comité sección 504 de cada estudiante, según sea apropiado. Los estudiantes pueden y deben tener un papel significativo en la elección y uso de adaptaciones. Los estudiantes necesitan saber qué adaptaciones son posibles y luego, con base en el conocimiento de sus fortalezas y debilidades, escoger y probar las adaptaciones que pueden ser útiles para ellos. En la medida en que más participación tengan en la elección de sus adaptaciones, más probable será que las usen y se beneficien de ellas.

Al tomar decisiones sobre adaptaciones, la instrucción es siempre la prioridad principal. No todas las adaptaciones usadas en el salón de clases se permiten durante una evaluación del programa estatal. Sin embargo, la habilidad del maestro para satisfacer las necesidades individuales de un estudiante con dislexia o para ofrecer apoyo para el uso de una adaptación no debe estar limitada a si la adaptación está o no permitida en una evaluación del estado.

A fin de poder tomar decisiones sobre adaptaciones para los estudiantes, los maestros deben tener conocimiento del currículo Conocimientos y Habilidades Esenciales en Texas (currículo TEKS, por sus siglas en inglés) y del funcionamiento de un estudiante con relación a éste. Los maestros también deben recopilar y analizar datos relacionados con el uso y la eficacia de adaptaciones (ej., calificaciones de evaluaciones con y sin adaptaciones, informes de observaciones hechos por padres y maestros) para que las decisiones educativas que se tomen para cada estudiante estén apoyadas en información existente. Mediante el análisis de los datos, un maestro puede determinar si la adaptación se vuelve inadecuada o innecesaria con el tiempo debido a las cambiantes necesidades del estudiante. Asimismo, los datos pueden confirmarle al maestro si el estudiante aún tiene dificultad en ciertas áreas y si debe continuar utilizando la adaptación.

Para más información sobre adaptaciones, ir a Accommodations for students with Disabilities disponible en https://dyslexiaida.org/accommodations-for-students-with-dyslexia/.

Acceso a materiales de instrucción para estudiantes con discapacidades

Los materiales educativos accesibles (AIM, por sus siglas en inglés) son los libros de texto y materiales de instrucción fundamentales que se han convertido en formatos especializados (ej., Braille, audio, texto digital o letra grande) para los estudiantes ciegos o que tienen baja visión, o que tienen una

discapacidad física o una discapacidad en lectura, como la dislexia. Los libros digitales o las funciones de texto a voz en las computadoras y dispositivos móviles proporcionan acceso al programa general de educación para estudiantes con dislexia. **Bookshare** y **Learning Ally** proporcionan acceso electrónico a los materiales grabados digitalmente para estudiantes con discapacidades de impresión. TEA provee enlaces a estos recursos, así como a otros materiales de instrucción accesibles para estudiantes con discapacidades en http://www.tea.state.tx.us/index2.aspx?id=2147487109.

Adaptaciones del programa de evaluación de estudiantes de Texas para estudiantes con discapacidades

Los maestros, padres y estudiantes deben entender que las adaptaciones proporcionadas durante la instrucción en el salón de clases y en las pruebas en clase pueden diferir de las adaptaciones permitidas durante las evaluaciones del programa estatal. La evaluación del estado es una herramienta estandarizada para la medición del aprendizaje de cada estudiante de una manera confiable, válida y segura. Una adaptación utilizada en el salón de clases para apoyar el aprendizaje puede invalidar o comprometer la seguridad e integridad de la evaluación estatal; por lo tanto, no todas las adaptaciones adecuadas para la instrucción son permitidas durante las pruebas que elabora el estado. Es importante tener en cuenta que las políticas para el uso de adaptaciones en las evaluaciones estatales **no deben** limitar la autoridad de un maestro para desarrollar materiales individualizados y técnicas para facilitar el aprendizaje de los estudiantes. La **instrucción es lo primero** y puede personalizarse para satisfacer las necesidades de cada estudiante.

Para los propósitos de las evaluaciones estatales, los estudiantes que necesiten adaptaciones debido a una discapacidad incluyen lo siguiente:

- Los estudiantes identificados con discapacidad que reciben servicios de educación especial y cumplen con los criterios de elegibilidad establecidos para ciertas adaptaciones.
- Los estudiantes con discapacidad identificados que reciben servicios de la sección 504 y cumplen con los criterios de elegibilidad establecidos para ciertas adaptaciones.
- Los estudiantes con una condición discapacitante que no reciben educación especial o servicios de la sección 504, pero cumplen con los criterios de elegibilidad establecidos para ciertas adaptaciones.

Para los estudiantes que reciben educación especial o servicios de la sección 504, la decisión para el uso de una adaptación durante las evaluaciones estatales se hace por el comité ARD o por el comité sección 504. En los contados casos en que un estudiante no reciba servicios, pero cumpla con los criterios de elegibilidad debido a una enfermedad discapacitante, la decisión sobre el uso de adaptaciones en las evaluaciones estatales la toma el equipo apropiado de la escuela, tal como el equipo de respuesta a la intervención o el de asistencia estudiantil. Para más información sobre adaptaciones en las evaluaciones estatales, visite https://tea.texas.gov/accommodations/.

Inscripción en los programas académicos avanzados y de estudiantes dotados/talentosos

Un estudiante que ha sido identificado con dislexia también puede ser un estudiante dotado, o un estudiante doblemente excepcional. Un estudiante doblemente excepcional es un niño o joven quien se desempeña, o muestra el potencial para desempeñarse, a un nivel considerablemente alto de desempeño en comparación con otros de la misma edad, experiencia o ambiente y quien exhibe capacidad de alto desempeño en un área intelectual, creativa o artística; posee una capacidad de liderazgo inusual; o

sobresale en un determinado ámbito académico y quien también da pruebas de una o más discapacidades según lo definido por los criterios de elegibilidad federales o estatales. Los criterios de discapacidad pueden incluir:

- Discapacidad de aprendizaje
- Trastorno de lenguaje y habla
- Trastorno emocional/de comportamiento
- Discapacidad física
- Lesión por trauma cerebral
- Trastorno por un tipo de autismo
- Discapacidades sensoriales (impedimentos auditivos, impedimentos visuales, ceguera-sordera)
- Otra condición de salud que limita la fuerza, la vitalidad o el estado de alerta (ej., trastorno del déficit de atención e hiperactividad)

Los estudiantes doblemente excepcionales constituyen un grupo ampliamente diverso de aprendices. Pese a que no forman un grupo simple y homogéneo, hay indicadores que tienden a ser característicos en muchos niños que a la vez que son dotados también tienen alguna discapacidad. Los indicadores afectivos y cognitivos pueden incluir fortaleza en aspectos como curiosidad y cuestionamientos extremos, altos niveles en las destrezas de resolución de problemas y de razonamiento, así como opiniones/ideas avanzadas, las cuales expresan abiertamente. Los retos cognitivos y afectivos que los estudiantes doblemente excepcionales pueden mostrar incluyen discrepantes capacidades verbales y de desempeño, destrezas académicas deficientes o extremadamente desiguales y problemas de procesamiento auditivo y/o visual, los cuales pueden causar que respondan o trabajen lentamente o que parezca que piensan lentamente. Para más información respecto a las características generales de los estudiantes doblemente excepcionales, favor de dar clic al siguiente enlace www.gtequity.org/twice/docs/generalcharacteristics.pdf en el sitio de internet de TEA referente a la Equidad de la Educación G/T.

Debido a la diversidad de los estudiantes doblemente excepcionales, la identificación de estos estudiantes puede ser difícil. La evaluación e identificación requiere que la gente involucrada en la educación de estos estudiantes sea conocedora de las características y comportamientos únicos demostrados por tales estudiantes. A menudo la discapacidad enmascara los dones, lo que pone énfasis en las barreras de aprendizaje en vez del potencial que tiene el estudiante como resultado de sus atributos especiales. Contrariamente, los dones especiales pueden enmascarar la discapacidad, lo que puede causar que los estudiantes tengan brechas en el aprendizaje, las cuales son agravadas por la discapacidad, ya que afecta cómo el estudiante percibe sus propias capacidades.

Los estudiantes doblemente excepcionales deben tener acceso a todos los servicios y alternativas de cursos que estén disponibles para otros estudiantes. La sección 504 y el título II de la Ley de Americanos con Discapacidades requiere que los estudiantes con discapacidades que califiquen reciban las mismas oportunidades para competir y beneficiarse de los programas o cursos intensivos tal y como sucede con los estudiantes sin discapacidades [34 C.F.R. §104.4(b)(1)(ii) and 28 C.F.R. §35.130(b)(1)(ii)]. **A un estudiante con una discapacidad como la dislexia o trastorno relacionado no se le puede negar la admisión a un curso intensivo o a una clase avanzada solamente porque el estudiante tiene necesidades de educación especial o asistencia relacionada, o debido a que el estudiante tiene un programa de educación individualizado o un plan sección 504.**

Además, a un estudiante con discapacidad no se le puede prohibir usar servicios de educación especial o asistencia relacionada como una condición para participar en un curso intensivo o en una clase o programa

avanzado. La participación de un estudiante con discapacidad en una clase o programa intensivo o avanzado generalmente sería considerada parte de su educación general según se establece en la ley IDEA y en las regulaciones de la sección 504. Así, si un estudiante eligible tiene una discapacidad que lo obliga a usar asistencia relacionada y servicios para participar en una clase o programa de educación regular, la escuela no le puede negar a ese estudiante la asistencia relacionada necesaria y los servicios en un curso o programa intensivo o avanzado. Es importante señalar que un distrito o escuela no tiene que ofrecer una adaptación o modificación que "altere significativamente la naturaleza" de un curso o programa intensivo o avanzado. Por el contrario, un distrito o escuela "tiene que considerar la capacidad del estudiante para participar en el programa con adaptaciones razonables" (*G.B.L. v. Bellevue School District #405*).

Al determinar los cursos y programas apropiados, las siguientes preguntas pueden ser consideradas por los comités ARD o sección 504 del estudiante doblemente excepcional.

- ¿Cumple el estudiante la elegibilidad básica o requisitos de admisión que se aplican a TODOS los estudiantes?
- ¿Necesita el estudiante educación especial o asistencia o servicios relacionados para recibir FAPE?
- ¿Constituyen las adaptaciones académicas o asistencias y ayudas relacionadas una alteración fundamental en el programa?

La Oficina de Derechos Civiles del Departamento de Educación de Estados Unidos ofrece información acerca de los estudiantes con discapacidades que buscan la inscripción en programas académicos avanzados (ej., clases de Prueba Avanzada y Programa del Bachillerato Internacional). Para obtener más información, ver el documento Dear Colleague Letter regarding Access by Students with Disabilities to Accelerated Programs, en el siguiente enlace www2.ed.gov/about/offices/list/ocr/letters/colleague-20071226.pdf.

Hay recursos, información y apoyo adicional disponibles a través del sitio web sobre Equidad de educación para estudiantes dotados/talentosos (G/T) en www.gtequity.org/index.php. El *plan del estado de Texas para la educación de estudiantes dotados/talentosos*, disponible en www.tea.state.tx.us/index2.aspx?id=6420, ordena que una vez que cualquier estudiante es identificado como dotado, éste debe recibir servicios de estudiante dotado que sean proporcionales a sus capacidades (1.4C, 1.6C, 2.1C, and 3.3C). Además, debido a la discapacidad, los estudiantes doblemente excepcionales deben tener un IEP a través de servicios de educación especial o un plan de la sección 504 a través de educación general. Apoyo adicional para los distritos que proporcionan servicio a los estudiantes doblemente excepcionales está disponible en www.gtequity.org/twice.php.

Bibliografía sobre Inscripción en los programas académicos avanzados y de estudiantes dotados/talentosos

G.B.L. v. Bellevue Sch. Dist. #405. IDELR 186. No. 2:2012cv00427. (U.S. District Court, W.D. Washington, 2013).

Texas Education Agency. (2008–2015). Equity in G/T Education: Twice-Exceptional Students and G/T Services. Retrieved from http://www.gtequity.org.

Texas State Board of Education. (2009). *Texas State Plan for the Education of Gifted/Talented Students.* Retrieved from https://tea.texas.gov/Academics/Special_Student_Populations/Gifted_and_Talented_Education/Gifted_Talented_Education/.

U.S. Department of Education, Office for Civil Rights. Dear Colleague Letter regarding Access by Students with Disabilities to Accelerated Programs. (December 26, 2007). Retrieved from https://www2.ed.gov/about/offices/list/ocr/letters/colleague-20071226.html.

Esta página se ha dejado en blanco intencionalmente.

V. Disgrafía

La ley estatal de Texas requiere que los distritos y las escuelas autónomas identifiquen a los estudiantes que tienen dislexia y trastornos relacionados. La sección 38.003 del Código de Educación de Texas identifica los siguientes trastornos de lectura como ejemplos: falta de percepción auditiva en el desarrollo, disfasia, dislexia específica en el desarrollo, disgrafía en el desarrollo, discapacidad para escribir en el desarrollo. La investigación reciente en el campo de la disgrafía ha dado lugar a la incorporación de las siguientes guías con respecto a la evaluación, identificación y provisión de servicios a estudiantes con disgrafía.

Definición y características de la disgrafía

Las dificultades con la escritura a mano ocurren con frecuencia en niños con dislexia. Cuando Texas aprobó la legislación sobre dislexia, la coexistencia de una escritura a mano limitada y la dislexia fue una razón para que la disgrafía fuera catalogada como un trastorno ligado. Posteriormente, se ha encontrado que la dislexia y la disgrafía tienen diversas morbilidades asociadas, incluyendo la conciencia fonológica (Döhla and Heim, 2016). Sin embargo, la dislexia y la disgrafía están ahora reconocidas como discapacidades distintas que pueden presentarse en forma simultánea o por separado. Ambas tienen diferentes mecanismos en el cerebro y características identificables.

La disgrafía está relacionada con la dislexia en la medida en que ambas son discapacidades con base en el lenguaje. En la dislexia, el impedimento está en las destrezas al nivel de las palabras (decodificación, identificación, escritura). La disgrafía es una discapacidad del lenguaje escrito en la producción de una serie de trazos con la mano para formar una letra. Esto involucra no solamente destrezas motoras, sino también destrezas del lenguaje, como encontrar, recordar y producir letras, lo cual es una destreza del lenguaje por debajo del nivel de las palabras. El impedimento en la escritura a mano puede interferir con la formación de letras/palabras, pero los individuos que solamente tienen disgrafía no tienen problemas con la lectura (Berninger, Richards, & Abbott, 2015).

Una revisión de los hallazgos más recientes indica que la disgrafía se define mejor como un trastorno en el desarrollo neuronal que se manifiesta en una escritura manual ilegible y/o ineficiente debido a dificultades en la formación de las letras. Esta dificultad es el resultado de deficiencias en las funciones grafomotoras (movimientos de la mano usados al escribir) y/o en el almacenamiento y recuperación de códigos ortográficos (formación de letras) (Berninger, 2015). Las consecuencias secundarias pueden incluir problemas con la identificación de letras y las expresiones escritas. El problema no se debe solamente a la falta de instrucción y no está asociado con otras condiciones en el desarrollo o de tipo neurológico que involucren impedimentos motores.

Las características de la disgrafía incluyen lo siguiente:

- Trazo de letras en forma variada y deficiente
- Demasiados borrones y tachones
- Espaciado deficiente entre letras y palabras
- Inversión de letras y números más allá de las etapas iniciales de escritura
- Sujeción del lápiz extraña e inconsistente
- Fuerte sujeción y cansancio de la mano

- Escritura y copiado lentos con escritura a mano legible e ilegible (Andrews & Lombardino, 2014)

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

- Dificultades con la identificación de errores en textos no corregidos
- Volumen bajo en la producción de escritos, así como problemas en otros aspectos de la expresión escrita

La disgrafía no es:

- Evidencia de un daño del sistema neuromotor
- Parte de una discapacidad en el desarrollo que tiene deficiencias motoras finas (ej., discapacidad intelectual, autismo, parálisis cerebral)
- Un asunto secundario a una condición médica (ej., meningitis, traumatismo severo en la cabeza, lesión cerebral)
- Una asociación de dificultades motoras o de coordinación generalizadas en el desarrollo (trastorno de la coordinación en el desarrollo)
- Un impedimento en la formación de letras y la expresión escrita usando la escritura a mano típica (legibilidad y velocidad) (Berninger, 2004)

La disgrafía se puede deber a:

- Un impedimento en la retroalimentación que el cerebro recibe de los dedos
- Debilidades en el uso de procesos visuales para coordinar el movimiento de la mano y para organizar el uso del espacio
- Problemas en la planeación y secuencia motora
- Dificultades en el almacenamiento y recuperación de la forma de las letras (Levine, 1999)

A pesar de la idea extendida de que la escritura a mano es enteramente un asunto de destrezas motoras o de que solamente son necesarios métodos multisensoriales para enseñarla, también están involucrados múltiples procesos de lenguaje en esta. La escritura a mano requiere del lenguaje manual (producción de letras), lenguaje auditivo (escuchar el nombre de las letras cuando se escribe siguiendo un dictado de letras), lenguaje oral (decir el nombre de las letras) y lenguaje visual (ver las letras que han de copiarse o revisar con precisión las letras que se escriben de memoria) (Berninger & Wolf, 2016).

Bibliografía sobre definición y características de la disgrafía

Andrews, J. and Lombardino, L. (2014). Strategies for teaching handwriting to children with writing disabilities. ASHA SIG1 Perspectives on Language Learning Education. 21:114-126.

Berninger, V.W. (2004). Understanding the graphia in dysgraphia. In Developmental Motor Disorders: A Neuropsychological Perspective. D. Dewry and D. Tupper (Eds.), New York, NY, US: Guilford Press.

Berninger, V.W. (2015). *Interdisciplinary frameworks for schools: Best practices for serving the needs of all student.* Washington, D.C.: American Psychological Association.

Berninger, V.W., Richards, T.L. and Abbott, R. D. (2015) *Differential Diagnosis of Dysgraphia, Dyslexia, and OWL LD: Behavioral and Neuroimaging Evidence.* Read Writ. 2015 Oct;28(8):1119-1153.

Berninger, V., & Wolf, B. (2016). Dyslexia, Dysgraphia, OWL LD, and Dyscalculia: Lessons from Science and Teaching (Second ed.). Baltimore, Maryland: Paul H Brookes Publishing.

Döhla, D. and Heim, S. (2016). *Developmental dyslexia and dysgraphia: What can we learn from the one about the other?* Frontiers in Psychology. 6:2045.

Levine, M.D. (1999). *Developmental Variation and Learning Disorders.* Cambridge, MA: Educators Publishing Service, Inc.

Procedimientos para la evaluación

El proceso de identificación de disgrafía debe seguir uno de los procedimientos que a continuación se indican. Los distritos escolares y las escuelas autónomas pueden evaluar disgrafía a través de la ley IDEA o de la sección 504. Si se sospecha que un estudiante tiene una discapacidad dentro de los alcances de IDEA y, además, se sospecha que puede haber una necesidad correspondiente en cuanto a servicios de educación especial, entonces todos los procedimientos propios de educación especial tienen que seguirse. Estos procedimientos requieren la coordinación entre el maestro, administradores escolares, especialistas en diagnóstico y otros profesionales, según sea apropiado cuando están presentes otro tipo de factores, como la situación del estudiante en cuanto a la adquisición del inglés, una discapacidad previamente identificada u otras necesidades especiales.

El primer paso en el proceso de evaluación, la recopilación de datos, debe ser una parte integral en el proceso del distrito o de la escuela autónoma para cualquier estudiante que muestre problemas de aprendizaje. Documentación de las siguientes características de disgrafía podría reunirse durante la etapa de recopilación de datos:

- Trabajo escrito lento y dificultoso
- Deficiente formación de las letras
- Inclinación inapropiada de las letras
- Sujeción del lápiz deficiente
- Presión inadecuada al escribir a mano (mucha presión o muy poca presión)
- Demasiados borrones
- Deficiente espaciado entre las palabras
- Deficiente espaciado entre las letras de las palabras
- Incapacidad para recordar patrones ortográficos precisos en las palabras
- Inversión de la “b” y “d” más allá del tiempo apropiado en el desarrollo
- Incapacidad para copiar palabras con precisión
- Incapacidad del estudiante para leer lo que escribió previamente
- Uso excesivo de palabras cortas muy comunes, como “esa”
- Rechazo a tareas de escritura
- Problemas con deportes o actividades que integran las capacidades visual y motora

Aunque las escuelas tienen que seguir lineamientos estatales y federales, éstas tienen también que desarrollar procedimientos que cubran las necesidades de su población estudiantil. Las escuelas pueden recomendar evaluaciones en disgrafía si el estudiante demuestra lo siguiente:

- Escritura a mano ilegible o con impedimentos que no se esperan para su edad o grado escolar
- Escritura a mano con impedimentos que interfieren con la formación de letras, la expresión escrita o con ambas, que no se esperan para su edad o grado escolar.

1. Recopilación de datos

Las escuelas reúnen información de todos los estudiantes para asegurarse que la instrucción es apropiada y está basada en aspectos científicos. Los componentes esenciales de una instrucción completa en alfabetización, incluyendo la escritura, están definidos en la sección 2221(b) de la Ley del Éxito de Todos los Estudiantes, como instrucción explícita en escritura, que incluye oportunidades para que los niños escriban con propósitos claros, con un razonamiento crítico apropiado al tópico y al propósito, y con instrucción y retroalimentación específicas de parte del personal de instrucción.

En cualquier momento, desde kindergarten hasta el 12º grado, en que un estudiante tenga dificultades con uno o más componentes de escritura, las escuelas tienen que reunir información adicional acerca del estudiante. Las escuelas deben usar información previa, así como información más actualizada, para evaluar el progreso académico del estudiante y determinar las acciones que son necesarias para asegurar la mejoría del estudiante en su desempeño académico. La recopilación de distinto tipo de datos, como se indica en la Figura 5.1 que sigue, ofrecerá información con respecto a factores que pudieran estar contribuyendo, o sean fundamentales, en los problemas que experimenta el estudiante con la escritura a mano, con la formación de letras y con la escritura de expresiones.

Datos acumulados

El historial académico de cada estudiante proporcionará a la escuela datos acumulados necesarios para asegurarse de que el bajo aprovechamiento de un estudiante, de quien se sospecha que tiene disgrafía, no se deba a la falta de instrucción apropiada en cuanto a la escritura a mano, la formación de letras y la expresión escrita. Esta información debe incluir datos que demuestren que el estudiante recibió instrucción apropiada y documentación de evaluaciones repetidas, basadas en datos, sobre el desempeño escolar durante intervalos razonables (monitoreo del progreso) que, a su vez, reflejen evaluaciones formales del progreso del estudiante durante la instrucción. Estos datos acumulados también incluyen información de padres o tutores. Fuentes de información y ejemplos de datos acumulados aparecen en la Figura 5.1.

Figura 5.1. Fuentes de información y ejemplos de datos acumulados

- Examen de la vista
- Reportes del maestro de preocupaciones en el salón de clases
- Reportes del padre de preocupaciones sobre la escritura a mano, la formación de letras o la expresión escrita
- Evaluaciones de la escritura a mano en el salón de clases
- Evaluaciones de la escritura en el salón de clases
- Muestras de trabajo escrito (ej., diarios, respuestas a cuentos, composiciones, etc.)
- Adaptaciones o intervenciones proporcionadas
- Reportes de progreso académico (informes de calificaciones)
- Resultados del programa de evaluación estatal según se describe en la sección 39.022 del Código de Educación de Texas
- Observaciones sobre instrucción proporcionada al estudiante
- Evaluación individual completa e inicial
- Evaluaciones externas
- Evaluaciones del habla y del lenguaje
- Asistencia a la escuela
- Medidas de evaluación con base en el currículum
- Estrategias de instrucción proporcionadas y respuesta del estudiante a la instrucción
- Chequeo universal

- Evaluaciones de estudiantes dotados/talentosos
- Muestras de trabajo escolar escrito (con y sin medición de tiempo)
- Encuesta al padre

2. Caminos a seguir para la evaluación inicial

El distrito o la escuela autónoma tiene que tomar decisiones a cada momento basadas en datos que reflejen las opiniones del personal y de los padres para cada estudiante en particular. Ellos tienen que considerar todos los recursos y servicios con base en las necesidades del estudiante. El distrito o la escuela autónoma debe considerar cuidadosamente toda la información que sea relevante sobre el estudiante para estimar el nivel de impacto que la presencia específica de disgrafía tendrá en su capacidad para asimilar y mostrar progreso en el currículum general. Si se sospecha que el estudiante pudiera tener disgrafía y pudiera necesitar servicios de educación especial debido a ésta, el estudiante debe ser evaluado bajo la ley IDEA. Si el distrito o la escuela sospechan que el estudiante pudiera necesitar intervenciones y adaptaciones específicas para disgrafía en lugar de requerir servicios de educación especial, entonces el estudiante debe ser evaluado bajo la sección 504.

Los estudiantes que actualmente son elegibles bajo la ley IDEA y tienen un programa de educación individualizado y, además, se sospecha que tienen disgrafía, deben ser reevaluados bajo la ley IDEA.

3. Evaluación formal

Después de la recopilación de datos, el siguiente paso en el proceso es la evaluación formal. Éste no es un chequeo, sino una evaluación individualizada usado para recolectar datos de evaluación. La evaluación formal incluye tanto datos formales como informales. Todos los datos serán usados para determinar si el estudiante muestra un patrón de evidencias sobre disgrafía. La información recopilada que viene del padre o tutor también ofrece aportaciones valiosas sobre los primeros años del estudiante en cuanto a su desarrollo de lenguaje escrito. Este historial pudiera ayudar a explicar por qué el estudiante llega a una evaluación con muchas fortalezas y debilidades distintas; en consecuencia, los resultados de la evaluación formal serán diferentes para cada estudiante. Los profesionales que conduzcan las evaluaciones para la identificación de disgrafía necesitarán ver más allá de las puntuaciones de las pruebas estandarizadas de manera aislada y examinar el desempeño en escritura del estudiante en el salón de clases, su historial educativo y sus experiencias tempranas en cuanto al desarrollo del lenguaje para ayudar en la determinación de capacidades y deficiencias en la escritura a mano, la formación de letra y la expresión escrita.

Notificación y Permiso

Cuando se recomienda la evaluación formal, la escuela completa el proceso de evaluación según se describe en la ley IDEA o en la sección 504. Tienen que seguirse los procedimientos de confidencialidad

bajo IDEA y la sección 504. Para más información sobre procedimientos de confidencialidad, ver el Apéndice D, Comparación lado a lado de IDEA/sección 504, y los enlaces de TEA que siguen Parent Guide to the Admission, Review, and Dismissal Process (Parent's Guide) o OCR's Parent and Educator Resource Guide to Section 504 in Public Elementary and Secondary Schools.

Las necesidades individuales del estudiante determinarán el proceso apropiado de evaluación e identificación a ser usado. Las notificaciones y solicitudes de consentimiento tienen que proporcionarse en la lengua materna de los padres o tutores, o utilizando otro modo de comunicación empleado por los padres o tutores a menos que eso no fuera en absoluto posible.

Pruebas y otros materiales de evaluación

En cumplimiento con la ley IDEA y la sección 504, los instrumentos de prueba, así como otros materiales de evaluación, tienen que cumplir con los siguientes criterios:

- Ser usados para el propósito bajo el cual la evaluación o las medidas son válidas y confiables
- Incluir materiales diseñados para evaluar áreas específicas de necesidades educativas y no solamente materiales que solo estén diseñados para proporcionar un coeficiente intelectual general
- Ser seleccionados y administrados para asegurar que, cuando una prueba es administrada a un estudiante con impedimentos en sus destrezas sensoriales, manuales u orales, los resultados de la prueba reflejen de forma precisa las aptitudes del estudiante, su nivel de desempeño y cualquier otro factor que la prueba intente medir en lugar de reflejar los impedimentos en las destrezas sensoriales, manuales u orales del estudiante
- Ser seleccionados y administrados de manera que no sean racial o culturalmente discriminatorios
- Incluir múltiples medidas de las capacidades de escritura del estudiante, tales como informaciones sobre evaluaciones informales (ej., registros anecdóticos, chequeos universales del distrito, datos de monitoreo del progreso, evaluaciones con base en criterios de referencia, muestras de trabajo escrito, observaciones en el salón de clases)
- Ser administrados por personal capacitado y en conformidad con las instrucciones proporcionadas por quien elaboró los materiales de evaluación
- Ser proporcionados y administrados en la lengua materna del estudiante u otro modo de comunicación, y en la forma que hagan más probable la obtención de información precisa acerca de lo que puede hacer el niño en lo académico, en cuanto a su desarrollo y en cuanto a su funcionalidad, a menos que no sea posible en absoluto proporcionarlos o administrarlos.

Áreas a evaluar

Destrezas académicas

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

Procesos cognitivos

El proceso de la escritura a mano requiere que el estudiante se apoye en la memoria para recordar la secuencia de letras o símbolos, lo que se conoce también como procesamiento de la ortografía. La

memorización de los patrones de letras, la secuencia de letras y las letras en palabras completas, puede ser un impedimento selectivo o pudiera coexistir con deficiencias en el procesamiento fonológico. Al escribir, un estudiante no solamente tiene que procesar tanto la información fonológica como la ortográfica, sino que también debe aplicar su conocimiento de la morfología y la sintaxis (Berninger & Wolf, 2009).

Figura 5.2. Áreas de evaluación

Destrezas Académicas	Procesos cognitivos	Áreas adicionales posibles
• Formación de letras • Escritura a mano • Dictado de palabras/oraciones (con y sin medición de tiempo) • Copiado de texto • Expresión escrita • Fluidez en la escritura (tanto precisión como fluidez)	• Memorización de secuencia de letras o símbolos (procesamiento ortográfico)	• Conciencia fonológica • Memorización fononólogica • Memoria funcional • Recordación de letras • Correspondencia entre letras

Berninger, V. W., & Wolf, B. (2009). *Teaching students with dyslexia and dysgraphia lessons from teaching and science*. Baltimore, MD: Paul H. Brookes Publishing.

Procedimientos de identificación

La identificación de disgrafía se hace a través del comité ARD, bajo la ley IDEA, o a través del comité sección 504, bajo la sección 504. Para decidir algo de una manera informada, cualquiera de los dos comités tiene que incluir miembros que sean conocedores de lo siguiente:

- El estudiante al que se evalúa
- Los instrumentos de evaluación que se están usando
- La interpretación de los datos que se están recopilando

Además, los miembros del comité deben tener conocimiento sobre:

- el proceso de escritura a mano;
- la disgrafía y trastornos relacionados;
- la instrucción para quienes tienen disgrafía, y;
- los lineamientos de evaluación de un distrito o escuela autónoma, estatales y federales.

Revisión e interpretación de datos, y evaluación

Para comprender correctamente la evaluación de datos, el comité de especialistas (ARD o sección 504) tiene que interpretar los resultados de las pruebas a la luz del historial educativo del estudiante, de sus antecedentes lingüísticos, de factores socioeconómicos o ambientales, y de cualquier otro factor pertinente que afecte el aprendizaje.

El comité ARD o el comité sección 504 tiene primero que determinar si los problemas de un estudiante en las áreas de escritura y formación de letras reflejan un patrón de evidencia de las características primarias de disgrafía con inesperadamente bajos niveles de desempeño para la edad y nivel educativo del estudiante en algunas o en todas las áreas siguientes:

- Escritura a mano
- Fluidez en la escritura (precisión y velocidad)
- Expresión escrita
- Formación de letras

Con base en la información anterior y los lineamientos existentes, si el comité (sección 504 o ARD) determina que el estudiante exhibe deficiencias en escritura y en formación de letras, el comité examinará entonces los datos del estudiante para determinar si tales dificultades son inesperadas con relación a otras capacidades del estudiante, factores socioculturales, diferencias de idiomas, irregularidades en la asistencia a la escuela o la falta de instrucción apropiada y efectiva. Por ejemplo, el estudiante pudiera mostrar fortalezas en áreas, como la comprensión de lectura, la comprensión auditiva, la capacidad oral o el razonamiento matemático y aun así tener dificultades con la escritura y la formación de letras. **En consecuencia, no se trata de un solo indicador, sino del predominio de datos formales e informales lo que le ofrece al comité la evidencia para saber si estas dificultades son inesperadas o no.**

Identificación de Disgrafía

Si las dificultades del estudiante son inesperadas en relación con otras capacidades, la sección 504 o el comité ARD tienen que determinar si el estudiante tiene disgrafía. La lista de preguntas en la Figura 5.3 que sigue tienen que ser consideradas al determinar la existencia de disgrafía.

Figura 5.3. Preguntas para determinar la identificación de la disgrafía

- ¿Muestran los datos un patrón de baja capacidad en la escritura y la formación de letras que es inesperado en el estudiante en relación con otras capacidades cognitivas del estudiante y a la provisión efectiva de instrucción en el salón de clases?
- ¿Indica este patrón que el estudiante tiene disgrafía?
- ¿Satisface el estudiante elegibilidad como estudiante con discapacidad bajo la sección 504 o la ley IDEA?

Una vez que la disgrafía ha sido identificada, quedan todavía una serie de preguntas de elegibilidad que la sección 504 o el comité ARD tienen que considerar. Estas consideraciones se discuten más a fondo enseguida.

Revisión de la evaluación por el comité de la sección 504

Si el comité de la sección 504 determina que el estudiante tiene disgrafía, el comité también tiene que determinar si el estudiante tiene una discapacidad bajo la sección 504. El estudiante tiene una discapacidad bajo la sección 504 si el impedimento físico o mental (disgrafía) limita sustancialmente una o más actividades principales diarias, como es el caso de la actividad específica de escribir. Además, el comité de la sección 504, al determinar si un estudiante tiene una discapacidad que sustancialmente le limita una actividad principal diaria (escritura), no tiene que tomaren cuenta los efectos de mejoría de ninguna medida de alivio que el estudiante esté empleando. Si el comité de la sección 504 no identifica disgrafía, pero el estudiante tiene otra condición o discapacidad que sustancialmente lo limita, la

elegibilidad de otros servicios bajo la sección 504 acerca de otra condición o discapacidad del estudiante debe ser considerada.

El comité de la sección 504 considerará también si el estudiante requiere adaptaciones adicionales y/o servicios relacionados provistos bajo la Educación Pública Apropiada y Gratuita. La revisión del plan de la sección 504 se llevará a cabo mientras se observa la respuesta del estudiante a la instrucción y al uso de adaptaciones, si las hubiera. Los cambios en la instrucción y/o en las adaptaciones tienen que apoyarse en datos actuales (ej., el desempeño en el salón de clases y el programa de monitoreo de dislexia).

Revisión de la evaluación por el comité de Admisión revisión y retiro (ARD)

Dentro de los 30 días siguientes a la terminación del reporte de evaluación escrito, el comité ARD determinará si el estudiante que tiene disgrafía es elegible bajo la ley IDEA para ser considerado estudiante con una discapacidad de aprendizaje específica. El estudiante es eligible para tener servicios bajo IDEA si tiene disgrafía y, debido a ello, necesita servicios de educación especial. La carta fechada el 23 de octubre del 2015 por parte de la Oficina de Educación Especial y Servicios de Rehabilitación (Estimado colega: Guía sobre dislexia) afirma que la dislexia, la discalculia y la disgrafía son condiciones que calificarían a un niño como un individuo con una discapacidad de aprendizaje específica bajo la ley IDEA. La carta afirma más adelante que no hay nada en la ley IDEA que prohibiría el uso de los términos dislexia, discalculia y disgrafía en la evaluación bajo IDEA, en las determinaciones de elegibilidad o en los documentos del programa de educación individualizado. Para mayor información, favor de visitar el siguiente enlace: https://www2.ed.gov/policy/speced/guid/idea/memosdcltrs/guidance-on-dyslexia-10-2015.pdf.

Si se encuentra que el estudiante con disgrafía es eligible para educación especial, el programa de educación individualizado del estudiante tiene que incluir instrucción apropiada en escritura, la cual podría incluir recursos de instrucción por parte de un proveedor de servicios relacionado.

Instrucción a estudiantes con disgrafía

"... Hecha en forma correcta, la instrucción temprana en escritura a mano mejora la escritura del estudiante. No sólo su legibilidad, sino también su *cantidad y calidad*". (p. 49)

—S. Graham, Want to Improve Children's Writing? Don't Neglect Their Handwriting, *American Educator*, 2010

Graham y sus colegas describen dos razones para enseñar la escritura a mano en forma efectiva. La primera razón es la que ellos llaman Efecto de presentación. La investigación demuestra que, en general, una evaluación de la calidad de la composición de un estudiante está influenciada por qué tan bien está escrita. (Graham, Harris, & Hebert, 2011). La segunda razón que ofrecen los científicos educativos para enseñar la escritura a mano en forma efectiva es el llamado "efecto del escritor". La investigación demuestra que las dificultades en la escritura a mano interfieren con otros procesos de escritura, tales como expresar las ideas y su organización. De hecho, un metaanálisis del 2016 mostró que la instrucción de la escritura a mano mejoró la fluidez, cantidad y calidad de la escritura en los estudiantes. Los hallazgos de este trabajo fueron asombrosos, mostrando efectos moderados en la fluidez de la escritura y efectos importantes en el número de palabras que los estudiantes escribieron, y en la calidad de sus composiciones (Santangelo & Graham, 2016).

La escritura a mano interfiere con otros procesos de escritura o consume una cantidad excesiva de recursos cognitivos, al menos hasta que la escritura a mano se vuelve automática y fluida … Los estudiantes que recibieron instrucción en escritura a mano lograron beneficios mayores que sus compañeros que no recibieron esta instrucción en cuanto a la calidad de su escritura, la cantidad de lo que escribieron y la fluidez de su escritura. (p. 226)

—Santangelo & Graham, A Comprehensive Meta-Analysis of Handwriting Instruction, 2016

Apoyo a los estudiantes que tienen dificultades con la escritura a mano

Entre un 10% y un 30% de los estudiantes tienen dificultades con la escritura a mano. Las dificultades tempranas en esta área están correlacionadas en forma significativa con el desempeño en tareas de composición deficiente. Los siguientes elementos de una instrucción efectiva sobre escritura a mano están basados en investigaciones. Estos elementos, que aplican tanto a la escritura de imprenta como cursiva, pudieran no aplicar completamente a toda una clase, pero en cambio podrían usarse para apoyar métodos de instrucción con grupos pequeños de estudiantes cuyas caligrafías son ilegibles y accidentadas.

1. Mostrar a los estudiantes cómo sostener el lápiz.
2. Ejemplificar la formación eficiente y legible de las letras.
3. Ofrecer múltiples oportunidades para que los estudiantes practiquen la formación de letras de manera efectiva.
4. Usar recursos de apoyo didáctico, como letras con flechas numeradas que muestran el orden y la dirección de los movimientos.
5. Pedir a los estudiantes que practiquen la escritura de las letras de memoria.
6. Ofrecer práctica en la fluidez de la escritura a mano para desarrollar automaticidad en el estudiante.
7. Practicar escritura a mano en sesiones cortas.

—Adapted from Berninger et al., 1997; Berninger et al., 2006; Denton, Cope, & Moser, 2006; Graham et al., 2012; Graham, Harris, & Fink, 2000; Graham & Weintrub, 1996.

Algunos estudiantes que tienen dificultades con la escritura a mano posiblemente tengan disgrafía. La disgrafía puede ocurrir como un problema único o con dislexia. La evaluación de disgrafía, en la medida en que se relaciona con la dislexia, es importante para determinar si los estudiantes necesitan instrucción adicional y sistemática solamente en la escritura a mano; en la escritura a mano y en la formación de letras; o en la escritura a mano, en la formación de letras y en la expresión escrita junto con la lectura y la decodificación de las palabras (IDA, 2012).

La sección 38.003(b) del Código de Educación de Texas afirma: “En correspondencia con el programa aprobado por el Consejo de Educación Estatal, la mesa directiva de cada distrito escolar debe ofrecer tratamiento a cualquier estudiante considerado con dislexia o con un trastorno relacionado”.

Aunque es importante que los estudiantes con disgrafía reciban instrucción, basada en evidencia científica, de los elementos de la escritura a mano, la formación de letras y el lenguaje escrito como parte esencial del currículum, para aquellos estudiantes que requieren apoyo y servicios adicionales por disgrafía, las decisiones relacionadas con la instrucción tienen que ser tomadas por un comité (ya sea el de la sección 504 o el comité ARD) que sea conocedor de los elementos de instrucción y de la impartición de dicha instrucción que sea consistente con la práctica basada en investigación científica.

Como ya se dijo, los elementos para una instrucción efectiva sobre escritura a mano, los cuales se basan en investigaciones científicas, que aplican para todos los estudiantes, son los mismos para los estudiantes que tienen disgrafía. Sin embargo, la intensidad, frecuencia e impartición de instrucción podrían requerir ajustes para satisfacer necesidades específicas de un estudiante según lo considere el comité de la sección 504 o el comité ARD. La Figura 5.4 que sigue ofrece una jerarquía en la instrucción que puede considerarse recomendable.

Figura 5.4. Jerarquía en la instrucción de la escritura a mano

Postura	También conocido como "vigila nuestra escritura" (W.O.W., por sus siglas en inglés) • Los pies están bien plantados en el piso. • La espalda está en posición recta. • El papel está inclinado de tal manera que la orilla de la hoja esté paralela al brazo con el que se escribe. • El papel está sujeto por la mano que no escribe. • Correcta sujeción y posición del lápiz
Sujeción	Sujeción normal de tres dedos con el lápiz descansando en la primera coyuntura del dedo medio, con el dedo pulgar y el índice sosteniendo el lápiz en un ángulo de 45 grados.
Formación de letras	El énfasis está puesto en el siguiente orden: • Forma • Proporción • Tamaño • Ritmo/fluidez • Inclinación
Secuencia	• Letras minúsculas primero; mayúsculas según se requiera empezando con las primeras letras del nombre del estudiante. • Letra impresa – agrupar letras por la formación del trazo • Cursiva – agrupar por la formación del trazo inicial • Letras • Sílabas • Palabras • Frases • Oraciones • Párrafos

Formación de letras

La escritura a mano apoya la formación de letras, un proceso complejo de traducción de un fonema (sonido hablado) con su correspondiente grafema (representación ortográfica) para así generar textos

escritos que expresen una idea. La ortografía implica los patrones y reglas escritos de una lengua determinada. Se les debe enseñar a los estudiantes la regularidad e irregularidad de los patrones ortográficos de una lengua en forma sistemática y explícita. La instrucción tiene que estar acompañada de la fonología y del conocimiento sonido/símbolo. Debido a que la escritura está dirigida por el significado y a que se apoyo en los aspectos fonológicos, ortográficos y morfológicos de las palabras, los estudiantes se beneficiarán de una instrucción sistemática y explícita basada en los siguientes principios que sirven de guía:

- Correspondencia fonema-grafema
- Orden de las letras y patrones de secuencia, o convenciones ortográficas:
  - tipos de sílabas
  - reglas ortográficas
  - palabras irregulares
- Posición de un fonema o de un grafema en una palabra
- Significado (morfología) y parte del discurso
- Lengua de origen (Moats, 2005)

Escritura

Una potencial consecuencia secundaria de la disgrafía es la dificultad de que los estudiantes se puedan expresar ellos mismos en textos escritos. Esta dificultad pudiera atribuirse a deficiencias en la escritura a mano, la ortografía, el procesamiento del lenguaje o la integración de cada una de estas destrezas. En el Capítulo IV de este manual, Moats and Dakin (2008) son citados al afirmar que:

> *La capacidad para componer y transcribir inglés convencional con precisión, fluidez y claridad de expresión es conocida como destrezas básicas de escritura. La escritura depende de muchos procesos y destrezas de lenguaje, y a menudo es aún más problemática para los niños que la lectura. La escritura es una disciplina del lenguaje compuesta por muchas destrezas que deben ser enseñados de manera directa. Puesto que la escritura requiere el uso de diferentes destrezas al mismo tiempo, tales como producir lenguaje, ortografía, escritura a mano y el uso de letras mayúsculas y de puntuación, establece una exigencia importante en la memoria funcional y en la atención. Así, un estudiante puede demostrar dominio de estas destrezas individuales, pero cuando se le pide que integre todas al mismo tiempo, el dominio de una sola destreza, como la escritura a mano, a menudo se deteriora. Para escribir cuando se le pide, un estudiante tiene que haber dominado, hasta el punto en que se convierta en algo automático, cada destreza involucrada.* (p. 55).

Los estudiantes que tienen dificultades con la expresión escrita debido a la disgrafía se beneficiarían si se les enseñan estrategias explícitas de composición, incluyendo planeación, producción, revisión/evaluación, y la corrección de diferentes géneros, incluyendo composiciones narrativas, informativas, de comparación y contraste, y persuasivas. (IDA, 2012).

Impartición de la intervención

La manera en que el contenido se pone en práctica debe ser consistente con los principios de una intervención efectiva para estudiantes con disgrafía, incluyendo los siguientes:

- **Simultánea, multisensorial (VAKT)** — "La enseñanza se efectúa usando todas las vías de aprendizaje que hay en el cerebro (visuales, auditivas, cenestésico-táctiles) en forma simultánea para mejorar la

memoria y el aprendizaje" (Birsh, 2018, p. 19). "Los niños están activamente involucrados en el aprendizaje de conceptos del lenguaje y de otra información usando a menudo sus manos, brazos, bocas, ojos y el cuerpo en general mientras aprenden" (Moats & Dakin, 2008, p. 58).

- **Sistemática y acumulativa** — "La instrucción multisensorial del lenguaje requiere que la organización del material siga el orden del lenguaje. La secuencia tiene que empezar con los conceptos más sencillos y con los elementos más básicos, y progresar metódicamente hacia materiales de mayor dificultad. Cada paso tiene que estar basado también en [elementos] ya aprendidos. Los conceptos enseñados tienen que ser revisados sistemáticamente para fortalecer la memoria" (Birsh, 2018, p. 19)**.**
- **Instrucción explícita** — "La instrucción explícita es explicada y demostrada por el maestro, quien presenta alternadamente un concepto de lenguaje y uno impreso, en lugar de dejar que se descubran por medio encuentros incidentales con la información. Los lectores limitados no aprenden que lo impreso representa un discurso simplemente por que estén en contacto con libros o textos impresos" (Moats & Dakin, 2008, p. 58). La instrucción explícita es "un acercamiento que requiere instrucción directa: el maestro demuestra la tarea y ofrece práctica guiada con retroalimentación correctiva inmediata antes de que el estudiante intente hacer la tarea en forma independiente" (Mather & Wendling, 2012, p. 326).
- **Diagnóstico de la enseñanza hacia la automaticidad** — "El maestro tiene que ser experto en la enseñanza individualizada y normativa. El plan de enseñanza está basado en evaluaciones cuidadosas y (continuas) de las necesidades del individuo. El contenido presentado tiene que dominarse al grado de que alcance la automaticidad" (Birsh, 2018, p. 27). "Este conocimiento del maestro es esencial para guiar el contenido y el énfasis de la instrucción en el estudiante individual" (Moats & Dakin, 2008, p. 58). "Cuando una destreza de lectura se vuelve automática (de acceso directo sin tener conciencia de ello), ésta se realiza rápidamente de manera eficiente" (Berninger & Wolf, 2009, p. 70).

Fuentes de información para una instrucción en disgrafía que sea crítica, con componentes e impartición basados en evidencia científica

Berninger, V. W., Rutberg, J.E., Abbott, R.D., Garcia, N., Anderson-Youngstrom, M., Brooks, A., & Fulton, C. (2006). Tier 1 and tier 2 early intervention for handwriting and composing. *Journal of School Psychology*, 44(1), 3-30.

Berninger, V. W., & Wolf, B. (2009). *Teaching students with dyslexia and dysgraphia: Lessons from teaching and science.* Baltimore, MD: Paul H. Brookes Publishing.

Berninger, V. W., Vaughan, K.B., Abbott, R.D., Abbott, S.P. Woodruff-Logan, L., Brooks, A., Reed, E., & Graham, S. (1997). Treatment of handwriting problems in beginning writers: Transfer from handwriting to composition. *Journal of Educational Psychology*, 89(4), 652-666.

Birsh, J. R. (2018). Connecting research and practice. In J. R. Birsh, *Multisensory teaching of basic language skills* (4th ed., pp.1–24). Baltimore, MD: Paul H. Brookes Publishing.

Denton, P.L., Cope, S., & Moser, C. (2006). The effects of sensorimotor-based intervention versus therapeutic practice on improving handwriting performance in 6- to 11-year-old children. *American Journal of Occupational Therapy*, 60(1), 16-27.

Graham, S., Harris, K.R., & Fink, B. (Dec. 2000). Is handwriting causally related to learning to write? Treatment of handwriting problems in beginning writers. *Journal of Educational Psychology*, 92(4), 620-633.

Graham, S. (2010). Want to Improve Children's Writing? Don't Neglect Their Handwriting. *American Educator*. Retrieved from http://www.aft.org/sites/default/files/periodicals/graham.pdf.

Graham, S., McKeown, D., Kiuhara, S., & Harris, K. R. (2012). A meta-analysis of writing instruction for students in elementary grades. *Journal of Educational Psychology*, 104(4), 879-896.

Graham, S., & Weintrub, N. (1996). A review of handwriting research: Progress and prospects from 1980 to 1994. *Educational Psychology Review*, 8(1), 7-87.

The International Dyslexia Association. (2012). Understanding dysgraphia. Retrieved from https://dyslexiaida.org/understanding-dysgraphia/.

Mather, N., & Wendling, B. J. (2012). *Essentials of dyslexia assessment and intervention*. Hoboken, NJ: John Wiley & Sons.

Moats, L. C, & Dakin, K. E. (2008). *Basic facts about dyslexia and other reading problems.* Baltimore, MD: The International Dyslexia Association.

Santangelo, T., & Graham, S. (June 2016). A comprehensive meta-analysis of handwriting instruction. *Educational Psychology Review*, 28(2), 225-265.

Adaptaciones en la instrucción para estudiantes con disgrafía

A través de la instrucción basada en los elementos descritos en este capítulo, un estudiante con disgrafía está mejor equipado para cumplir con las exigencias del grado escolar o de la instrucción de un curso. Además de una instrucción dirigida, las adaptaciones le proporcionan al estudiante con disgrafía acceso efectivo y justo a la instrucción propia de su grado escolar o de un curso en su salón general de clases. **Las adaptaciones no son las mismas para todos; por el contrario, el impacto que la disgrafía tiene en cada estudiante individual determina la adaptación requerida.** Al considerar adaptaciones para el estudiante con disgrafía, tome en cuenta lo siguiente:

- La velocidad de producción del trabajo escrito
- El volumen de trabajo que se va a producir
- La complejidad de la tarea escrita
- Las herramientas usadas para elaborar el producto escrito
- El formato del producto (Texas Scottish Rite Hospital for Children, 2018, p. 5).

Lo que se alista enseguida son **ejemplos** de adaptaciones razonables en el salón de clases para estudiantes con disgrafía a partir de las consideraciones anteriores:

- Permitir más tiempo para tareas escritas, incluyendo al tomar notas, al copiar un texto y en los exámenes en clase
- Reducir la extensión de los requisitos de las tareas escritas
- Proveer copias de las notas o asignar a una persona que tome notas para ayudar a cubrir información que falta
- Permitir que el estudiante grabe en audio tareas importantes y/o que pueda tomar exámenes orales
- Ayudar al estudiante con el desarrollo de pasos lógicos para completar una tarea escrita en lugar de que todo se haga a la vez
- Permitir el uso de tecnología (ej., programa de dictado de texto, etc.)
- Permitir que el estudiante use letra impresa o cursiva, cualquiera que sea más legible y eficiente

- Permitir que el estudiante use papel para graficar en matemáticas o que coloque de lado el papel con rayas como ayuda para alinear columnas de números
- Ofrecer alguna alternativa a un proyecto escrito, tal como un reporte oral, una representación o un proyecto con medios visuales

Las adaptaciones implican cambios en los materiales, en las acciones o en las técnicas, incluyendo el uso de tecnología, que les permite a los estudiantes con discapacidades participar activamente en la instrucción del grado escolar o del curso. El uso de adaptaciones tiene lugar principalmente durante la instrucción en el salón de clases al usar los maestros diversas estrategias didácticas para satisfacer las necesidades de cada estudiante. Un estudiante pudiera necesitar una adaptación de manera temporal mientras aprende una destreza nueva y otro podría requerir de una adaptación a lo largo del año escolar o a lo largo de algunos años, incluso después de que se haya graduado.

Las decisiones acerca de cuáles adaptaciones usar se toman de manera individualizada para el caso de cada estudiante a través de su comité ARD o de su comité 504, según sea el caso. Los estudiantes pueden, y deben, ser piezas fundamentales en la elección y uso de adaptaciones. Los estudiantes deben saber qué adaptaciones son posibles para luego, con base en el conocimiento personal de sus fortalezas y debilidades, seleccionar y probar las adaptaciones que piensen que les son de utilidad. En la medida en que los estudiantes tengan más participación en la elección de sus propias adaptaciones, es más probable que ellos puedan usarlas y beneficiarse de ellas.

Al tomarse decisiones sobre adaptaciones, la instrucción es siempre la prioridad fundamental. No todas las adaptaciones usadas en el salón de clases son permitidas en la evaluación estatal. Sin embargo, la habilidad de un maestro para cumplir las necesidades individuales de un estudiante con disgrafía o para proporcionarle apoyo respecto al uso de una adaptación no debe limitarse por el hecho de que una adaptación sea o no aceptada en una prueba estatal.

Para que se tomen decisiones sobre adaptaciones de los estudiantes, los maestros deben conocer el currículo TEKS y cómo el estudiante se desempeña con relación a éste. Los maestros deben también reunir y analizar datos pertinentes al uso y a la efectividad de las adaptaciones (ej., tareas/calificaciones de pruebas con y sin la adaptación, reportes de observaciones hechas por los padres y los maestros), de tal modo que puedan ser tomadas decisiones informadas con respecto a la educación para cada estudiante. A través del análisis de datos, un maestro puede determinar si la adaptación se ha vuelto inapropiada o innecesaria al pasar el tiempo debido a las necesidades cambiantes del estudiante. Así mismo, los datos le pueden confirmar al maestro si un estudiante sigue teniendo dificultades en ciertas áreas y debe seguir usando la adaptación.

Para mayor información sobre adaptaciones, ir a At a Glance: Classroom Accommodations for Dysgraphia, disponible en https://www.understood.org/en/school-learning/partnering-with-childs-school/instructional-strategies/at-a-glance-classroom-accommodations-for-dysgraphia

Herramientas tecnológicas

Hay muchs recursos tecnológicos para ayudar a un estudiante con disgrafía. La herramienta de internet *Technology Integration for Students with Dyslexia* (sección 38.0031 del Código de Educación de Texas) es un recurso que fue desarrollado para apoyar a los distritos escolares y a las escuelas autónomas en la toma de decisiones sobre instrucción con respecto a la tecnología que beneficia a los estudiantes con dislexia y

trastornos relacionados. Para más información y para tener acceso a este recurso, visite el enlace que sigue: https://www.region10.org/programs/dyslexia/techplan/.

Apéndices

Esta página se ha dejado en blanco intencionalmente.

Apéndice A: Preguntas y respuestas

Las siguientes preguntas y respuestas se relacionan con varios temas pertinentes a la dislexia y trastornos relacionados.

Ley federal y estudiantes con dislexia y trastornos relacionados[2]

Dos leyes federales que son relevantes para los estudiantes con discapacidades, incluyendo aquéllos con dislexia y trastornos relacionados, son la sección 504 de la Ley de Rehabilitación y la ley IDEA. La sección 504 es una ley referente a los derechos civiles, la cual prohíbe la discriminación sobre la base de la discapacidad a través de las agencias de educación pública, entre otras. IDEA es una ley federal que establece que la educación pública para los niños con discapacidades debe estar disponible y ser apropiada y gratuita; además, asegura la educación especial y otros servicios relacionados para esos niños. La ley IDEA también provee fondos para apoyar dichos servicios. El apéndice D ofrece una tabla comparativa que resume la sección 504 y la ley IDEA.

1. ¿Cómo afectan la sección 504 y la ley IDEA la manera en que los distritos escolares y las escuelas autónomas implementan las leyes estatales de dislexia y las regulaciones y procedimientos del Consejo de Educación Estatal?

Si se sospecha que un estudiante tiene algún tipo de discapacidad dentro del ámbito de la ley IDEA, así como una correspondiente necesidad de servicios de educación especial, se deben seguir todos los procedimientos de educación especial de IDEA.

Sin embargo, si se sospecha que un estudiante tiene algún tipo de discapacidad, pero no una necesidad de educación especial, el estudiante puede aún ser elegible para recibir cierto tipo de adaptaciones y/o servicios externos a la educación especial dentro del ámbito de la sección 504. Las escuelas deben seguir todos los procedimientos de la sección 504 para el caso de estos estudiantes.

Por su parte, las regulaciones del Consejo de Educación Estatal establecen que, a fin de mantener oportunidades educativas completas para los estudiantes con dislexia y trastornos relacionados, y de manera consistente con la ley federal, los distritos escolares y las escuelas autónomas deben proveer acceso a estos estudiantes en cada programa para el que califiquen para obtener servicios. De esta manera, bajo las regulaciones y procedimientos estatales existentes, cuando un estudiante es identificado para recibir una evaluación individualizada respecto a la dislexia o un trastorno relacionado, los procedimientos para evaluar a ese estudiante deben llevarse a cabo de acuerdo con las disposiciones de la ley federal que representen la ruta más apropiada para ese estudiante (ya sea la sección 504 o IDEA). La norma del Consejo de Educación Estatal (Título 19, sección 74.28 del Código Administrativo de Texas) también provee requisitos adicionales relacionados con la instrucción, la evaluación y la identificación de la dislexia, incluyendo la notificación de la evaluación y el consentimiento de los padres o tutores; la oportunidad de que los padres o tutores examinen registros relevantes; el uso de medidas válidas; y la evaluación y asignación por parte del comité de personas expertas (comité de la sección 504 o comité ARD, según sea apropiado) en relación al estudiante, el significado de los datos de la evaluación y opciones para ubicar al estudiante en el mejor ambiente.

[2]Las siguientes respuestas contestan brevemente las preguntas. Para información más detallada, ver el Apéndice D (Comparación lado a lado de la ley IDEA/ y la sección 504)

2. ¿Se considera a cualquier estudiante identificado con dislexia o con un trastorno relacionado como persona con una discapacidad según el significado de la sección 504?

Para ser considerado como persona que tiene una discapacidad según el significado de la sección 504, el estudiante debe tener una disfunción que limita sustancialmente la realización de alguna actividad esencial para la vida, como cuidarse a sí mismo, realizar tareas manuales, caminar, ver, escuchar, hablar, respirar, aprender y trabajar (34 C.F.R. 104.3(j)). El aprendizaje, la lectura y la escritura son actividades esenciales para la vida. Por lo tanto, se puede considerar que un estudiante con dislexia o trastorno relacionado tiene una discapacidad dentro del ámbito de la sección 504 si esta condición limita sustancialmente el funcionamiento académico del estudiante o alguna otra actividad esencial para la vida. Todos los estudiantes que califiquen para la ley IDEA también serían considerados como estudiantes que satisfacen los criterios de la sección 504 y estarían protegidos por ambos estatutos. Si la dislexia o trastorno relacionado afecta la capacidad de aprendizaje del estudiante, éste tiene una discapacidad, y está protegido, y debe ser atendido según los requisitos de la sección 504. Si el estudiante además necesita servicios de educación especial como resultado de esta discapacidad, éste debe ser atendido mediante la ley IDEA, pero continuar recibiendo la protección contra la discriminación que ofrece la sección 504.

3. ¿Qué mecanismos de resolución de conflictos están disponibles para los padres o tutores que puedan estar en desacuerdo con las decisiones tomadas por un distrito escolar o una escuela autónoma bajo la sección 504 y la ley IDEA?

Bajo IDEA, los procedimientos de protección disponibles cuando surge algún conflicto incluyen la mediación, las audiencias de control de garantías (*due-process hearings*) y los reclamos.

La mediación es un proceso donde los padres de un estudiante que tiene una discapacidad y el distrito escolar responsable de educar al estudiante trabajan, con la ayuda de un mediador capacitado, para encontrar la solución a algún desacuerdo que involucre cualquier asunto relacionado con la elegibilidad de un estudiante para recibir educación especial o algún programa educativo conforme a la ley IDEA.

Una audiencia de control de garantías respecto a educación especial es un proceso legal y formal que es similar a acudir a juicio en una corte. Una audiencia de control de garantías puede ser solicitado cuando un padre y la escuela no se ponen de acuerdo en cuanto a la identificación, evaluación, asignación educativa o servicios relacionados con un estudiante que tiene alguna discapacidad, y/ o según lo dispuesto en la Educación Pública Apropiada y Gratuita respecto a un estudiante que tiene una discapacidad.

Un reclamo de educación especial puede ser presentado ante la Agencia de Educación de Texas cuando exista una preocupación de que un distrito escolar u otra agencia de educación pública ha violado requerimientos de educación especial a nivel federal o estatal.

Las audiencias también están disponibles cuando el padre y el distrito escolar tienen un conflicto que

involucra servicios de la sección 504 (34 C.F.R. 104.36). Adicionalmente, la Oficina de los Derechos Civiles del Departamento de Educación de Estados Unidos supervisa la sección 504 y tiene jurisdicción para investigar los reclamos que involucran las protecciones de la sección 504, según se explica en el Manual de Procesamiento de Casos de la Oficina de los Derechos Civiles.

Los siguientes documentos proveen orientación e información adicional:

- The Parent's Guide to the Admission, Review, and Dismissal Process https://framework.esc18.net/Documents/ARD_Guide_ENG.pdf
- Notice of Procedural Safeguards: Rights of Parents of Students with Disabilities

http://framework.esc18.net/display/Webforms/LandingPage.aspx

- Parent and Educator Resource Guide to Section 504 in Public Elementary and Secondary Schools

https://www2.ed.gov/about/offices/list/ocr/docs/504-resource-guide-201612.pdf
https://www2.ed.gov/about/offices/list/ocr/docs/ocrcpm.pdf

---

4. ¿Pueden los padres o tutores negarse a la elegibilidad de la sección 504 o de la ley IDEA, pero aceptar servicios de dislexia?

Para el estudiante que ha sido evaluado e identificado como elegible para la sección 504, la Oficina de los Derechos Civiles (OCR) ha indicado que los padres o tutores pueden rechazar la provisión inicial de servicios de la sección 504 y revocar el consentimiento para servicios continuos de la sección 504 (Ver los documentos *Letter to Durheim*, 27 IDELR 380, OCR Dec. 1997; *OCR Senior Staff Memorandum*, 19 IDELR 892, OCR 1992). Sin embargo, no hay ninguna autoridad en el reglamento de la sección 504 o en las guías publicadas por la Oficina de los Derechos Civiles para la propuesta de que un padre o tutor pueda eliminar unilateralmente la elegibilidad de la sección 504. Lo que los padres o tutores pueden quitar son los servicios; las protecciones de no discriminación de la sección 504 permanecerán.

IDEA funciona de forma diferente debido a una regulación específica. IDEA contiene un mecanismo claro para que los padres o tutores rechacen la elegibilidad (negando la autorización para la asignación inicial de educación especial o revocando el consentimiento para la asignación continua de educación especial). Ver 34 C.F.R. 300.300(b)(4), Revocación del consentimiento para recibir servicios. La sección 504 no tiene una reglamentación similar.

Relación entre leyes, reglamentos y procedimientos de Texas sobre la dislexia

---

5. ¿Cuáles son las responsabilidades de los distritos escolares y escuelas autónomas en la implementación de la ley estatal sobre la dislexia?

Los distritos escolares y las escuelas autónomas están obligados a proveer a todos los estudiantes con dislexia o con un trastorno relacionado acceso a cada programa para el que califiquen para obtener servicios. Cada distrito escolar y escuela autónoma debe recopilar toda la información pertinente sobre un estudiante con posible dislexia u otros trastornos relacionados. (Ver el Capítulo III: Procedimientos para la evaluación e identificación de estudiantes con dislexia). Un comité ARD o un comité de la sección 504 debe revisar la información relevante y determinar si el estudiante tiene dislexia. Si el estudiante es identificado

con dislexia, entonces el comité utiliza la información para determinar la instrucción específica de acuerdo con las necesidades del estudiante. Cada escuela debe proporcionar a cada estudiante identificado el acceso en su escuela a programas de instrucción requeridos en la subsección (e) del título 19, sección 74.28 del Código Administrativo de Texas y los servicios de un maestro capacitado en dislexia y trastornos relacionados. Con la aprobación de los padres o tutores de cada estudiante, el distrito escolar o la escuela autónoma puede ofrecer servicios adicionales en una ubicación centralizada. Tales servicios centralizados no impedirán que cada estudiante reciba servicios en su escuela. Algunos detalles adicionales respecto a los requisitos para la implementación de la ley estatal de dislexia se incluyen en el título 19, sección 74.28, ya referido.

Si los padres o tutores reciben información evaluativa relacionada con las dificultades en lectura de sus hijos por parte de una entidad individual o privada, el distrito escolar o la escuela autónoma debe considerar la información ofrecida por el padre o tutor. No obstante, el distrito escolar o la escuela autónoma deben seguir la ley, el reglamento y los procedimientos del estado, así como las políticas locales sobre la dislexia, para efectuar la determinación final de la elegibilidad de un estudiante respecto a la dislexia y trastornos relacionados.

6. ¿Quién es responsable de supervisar la implementación de las leyes sobre dislexia dentro de un distrito escolar o escuela autónoma?

El consejo escolar local o la mesa directiva de cada distrito escolar y escuela autónoma es responsable de la implementación de la ley federal incluyendo la ley IDEA y la sección 504, la ley estatal, el reglamento del Consejo de Educación Estatal y de los procedimientos para ofrecer servicios referentes a dislexia en los distritos (TEC §38.003, TEC §7.028(b)), y 19 TAC §74.28). TEA es responsable directa del cumplimiento de la ley IDEA.

7. ¿Qué pueden hacer los padres o tutores si un distrito o escuela autónoma no está siguiendo los requerimientos estatales relacionados con la dislexia?

Las preocupaciones respecto a asuntos de las escuelas locales, tales como los programas seleccionados por una escuela o distrito, las decisiones para conformar el personal o lo servicios ofrecidos a un estudiante en particular, deben ser tratados con el distrito local o la administración escolar. Cada distrito y escuela autónoma deben tener un proceso local para reclamos que ha de ser utilizado para abordar cada preocupación.

Bajo algunas circunstancias, una persona puede querer presentar un reclamo ante la Agencia de Educación de Texas. Para presentar un reclamo general ante TEA respecto a las acciones de un distrito escolar o escuela autónoma, una persona puede argumentar que un distrito o escuela autónoma ha violado una ley o norma en la administración de un programa requerido o administrado por la agencia, o bien con respecto a fondos otorgados o asignados por ésta. Una persona que desee presentar un reclamo ante TEA debe entregarlo por escrito a ésta.

TEA ofrece procesos para resolver disputas relacionadas con educación especial: ofrecimiento de programas de educación individualizados, mediación, quejas sobre educación especial y procesos de audiencias programadas. Quejas en relación con la sección 504 deben hacerse ante la Oficina de Derechos Civiles del Departamento de Educación de Estados Unidos.

8. ¿Cuáles fondos pueden usarse para apoyar el programa de dislexia?

Se pueden utilizar fondos estatales fundamentales, fondos estatales compensatorios, fondos de títulos federales o fondos locales. Los fondos estatales compensatorios o los fondos de títulos se utilizan para complementar la instrucción habitual en el salón de clases. Para los estudiantes cuya discapacidad les autoriza a recibir servicios de educación especial, los fondos de educación especial pueden ser usados para proveer servicios directos e indirectos a los estudiantes que sean elegibles para recibir servicios de educación especial y servicios relacionados. Sin embargo, la ley IDEA ha identificado que un distrito escolar o una escuela autónoma **puede** utilizar hasta el 15% de los fondos de IDEA 2004 B para servicios de intervención temprana para un estudiante en los grados de kindergarten a 12º que hasta el momento no haya sido identificado como que necesita educación especial o servicios relacionados, pero quien necesita apoyo académico o de comportamiento para poder tener éxito en el ámbito de la educación general. Estos fondos han de usarse como complemento y no deberán usarse para remplazar los fondos de un programa local, estatal o federal.

9. Cada distrito ahora está obligado a reportar información sobre el número de estudiantes identificados con dislexia. ¿Cómo se hace esto y cuáles estudiantes deben ser reportados?

Los datos se reportan mediante el Sistema de Datos sobre Estudiantes de Texas y el Sistema de Administración de la Información sobre Educación Pública. El reporte deberá incluir a todos los estudiantes matriculados en el distrito o escuela que hayan sido identificados con dislexia o trastornos relacionados como se define en la sección 38.003 del Código de Educación de Texas.

Evaluación e identificación

10. ¿Debe referir el distrito escolar a todo estudiante del que se sospeche que tenga dislexia a una evaluación individual completa e inicial de acuerdo con la ley IDEA?

No. Según estableció la Oficina de Programas de Educación Especial del Departamento de Educación de Estados Unidos en su carta a la Agencia de Educación de Texas del 11 de enero del 2018, “Es ciertamente permisible proveer servicios a niños con dislexia de acuerdo con la sección 504”. Sin embargo, IDEA requiere que un estudiante identificado con dislexia y que necesita servicios de educación especial sea referido para una evaluación individual y completa. Las escuelas deben considerar los datos y la información de cada estudiante, y determinar el paso siguiente que sea más apropiado. Esta discusión basada en datos debe incluir un equipo de personas expertas, incluyendo a los padres, y podría resultar en un procedimiento para referir a evaluación, ya sea de acuerdo con IDEA o con la sección 504, o bien en la continuación de la intervención a distintos niveles. La decisión para referir a un estudiante a una evaluación individual completa e inicial de acuerdo con la ley IDEA debe hacerse de manera individual en cada estudiante.

El equipo de personas expertas podría incluir:

- El padre o padres
- El maestro o maestros
- Una persona experta en dislexia y en la evaluación de ésta
- Una persona experta en la evaluación de la educación especial
- Pueden ser consideradas otras personas con conocimientos de servicios opcionales
- Un miembro del comité LPAC si el estudiante es considerado estudiante EL

11. ¿Cómo puede saber el personal de los equipos escolares si un estudiante debe ser referido para evaluación de dislexia por medio de la sección 504 o de IDEA?

Los equipos deben tomar decisiones basadas en la información de datos entregada sobre una base individual que considere a cada estudiante y cada situación. Deben tomar en cuenta todos los datos disponibles. Se debe proveer información a padres o tutores para ayudarles a tomar decisiones basadas en información respecto a la evaluación y servicios potenciales para sus hijos. Si, con base en los datos que han sido revisados, los equipos sospechan que existe una discapacidad y que son necesarios servicios de educación especial, el equipo debe referir al estudiante para una evaluación de acuerdo con la ley IDEA. Si el equipo no tiene una razón para sospechar que el estudiante necesita una instrucción especialmente diseñada para él, pero sospecha que el estudiante tiene dislexia, entonces el estudiante debe ser referido para una evaluación de acuerdo con la sección 504.

Algunos ejemplos de datos a analizar que pueden ayudar a que un equipo tome decisiones incluye lo siguiente:

- Comparación con compañeros del mismo grado escolar y con las expectativas para ese grado
- Chequeo universal y datos de pruebas de referencia
- Datos de la intervención para monitorear el progreso
- Datos de lectura en comparación con el aprendizaje y el aprovechamiento en otras áreas académicas
- Información y observación del padre y el maestro

12. ¿Todos los estudiantes que reciben servicios bajo la sección 504 por medio del protocolo estándar de instrucción en dislexia necesitan ser referidos para una evaluación individual completa e inicial bajo IDEA?

No. Según estableció la Oficina de Programas de Educación Especial del Departamento de Educación de Estados Unidos en su carta a la Agencia de Educación de Texas del 11 de enero del 2018, “Es ciertamente permisible proveer servicios a niños con dislexia de acuerdo con la sección 504”. Sin embargo, los distritos escolares y escuelas autónomas necesitan revisar el progreso y los datos individuales de los estudiantes con dislexia que reciben servicios bajo la sección 504. Todos los estudiantes que reciben intervenciones deben estar sujetos a un monitoreo continuo de su progreso y a un proceso de toma de decisiones basado en datos.

13. ¿En qué momento puede un estudiante que tenga problemas para leer ser considerado para participar en un programa de dislexia y otros trastornos relacionados?

Vea el Capítulo III de este manual para obtener información relacionada con los procedimientos requeridos bajo las leyes estatales y federales antes de proceder a evaluar a un estudiante que presenta dificultades para leer. Si un estudiante no está progresando en los programas escolares de lectura general y las intervenciones por niveles, así como otras causas, han sido descartadas, dicho estudiante debería recibir una recomendación para ser evaluado.

No se requiere la evolución de las intervenciones por niveles para comenzar el proceso de identificación de dislexia. El uso de las intervenciones por niveles puede ser parte del proceso de identificación y recopilación de datos, pero no es requerido y no se debe retrasar o negar la evaluación de dislexia por este motivo, especialmente cuando las observaciones de un padre o maestro revelan las características que son

comunes en la dislexia.

14. ¿Deberían todos los estudiantes ser revisados o checados rutinariamente para determinar posible dislexia?

La información relacionada con el progreso y el aprovechamiento en lectura de todos los estudiantes debería ser revisada y monitoreada continuamente. Un estudiante que demuestra un deficiente desempeño en lectura y escritura, que no se espera para un estudiante de su edad y grado escolar, o en otras capacidades, y que además presenta las características de dislexia, debe ser evaluado por posible dislexia o trastorno relacionado según se define en la sección 38.003 del Código de Educación de Texas. La sección 28.006 del mismo documento requiere que los distritos escolares o las escuelas autónomas administren un instrumento de lectura en los grados kindergarten, primero y segundo, y que notifiquen al padre o tutor de cada estudiante en kindergarten, primero y segundo grado, sobre quien se ha determinado, con base a los resultados del instrumento de lectura, que está en riesgo de dislexia u otras dificultades de lectura. Los distritos escolares y las escuelas autónomas también deben administrar un instrumento de lectura a los estudiantes de 7º grado que no tuvieron un resultado aceptable en la prueba estatal de lectura de 6º grado.

15. ¿Pueden evaluarse los estudiantes de kindergarten y primer grado para determinar posible dislexia?

Sí. La identificación de dislexia para los estudiantes de kindergarten y primer grado a menudo se llevará a cabo mediante la observación de los padres o tutores y educadores en los casos donde, a pesar de su participación activa en la instrucción completa de lectura, un niño con buena capacidad de pensamiento y lenguaje muestra un progreso limitado en lectura. Los instrumentos de lectura temprana (sección 28.006 del TEC) en los grados K-2 evalúan las nuevas habilidades de lectura que son componentes clave para la identificación de dislexia. Estas habilidades incluyen la conciencia fonológica, el conocimiento de las letras escritas, la decodificación y la lectura de palabras. Estos instrumentos de lectura temprana sirven como un chequeo temprano e importante para muchas dificultades de lectura, incluyendo la dislexia. Cuando un niño no cumple con los estándares básicos de estos instrumentos de lectura temprana, el patrón de dificultad puede indicar factores de riesgo de dislexia. Un niño cuyas destrezas no han alcanzado los estándares normativos de estos instrumentos requiere instrucción intensificada en lectura y puede ser considerado para una evaluación de dislexia. Junto con la decisión de evaluar a un niño pequeño (K-1) por dislexia, es importante señalar que los instrumentos de pruebas estandarizadas actuales que están disponibles para los distritos escolares no son particularmente sensibles a las variaciones en las destrezas de estos estudiantes. La identificación requerirá la recopilación de datos que no está limitada a instrumentos estandarizados e incluye información del uso temprano de estos instrumentos de lectura y de los patrones de desempeño en el salón de clases.

16. ¿Un estudiante debe estar en cierto grado escolar para que se le pueda evaluar por dislexia?

No. No hay un requerimiento de cierto grado escolar para la evaluación; se debe evaluar a los estudiantes por dislexia y trastornos relacionados en el momento apropiado (sección 38.003(a) del TEC). El momento apropiado depende de múltiples factores, incluyendo el desempeño en la lectura del estudiante; las dificultades de lectura; la deficiente respuesta a la instrucción de lectura complementaria que tenga bases científicas; la opinión del maestro; y las opiniones de los padres o tutores. Cuando estos factores deriven en

la sospecha de una discapacidad y posiblemente de una pertinente necesidad de servicios de educación especial, el estudiante debe ser referido de acuerdo con los aspectos correspondientes de la ley federal (sección 504 o ley IDEA).

17. ¿Puede un padre o tutor solicitar que un estudiante sea evaluado por posible dislexia?

Sí. Un padre o tutor puede solicitar que su hijo sea evaluado por personal del distrito escolar o de la escuela autónoma para determinar posible dislexia o trastornos relacionados. El padre o tutor puede solicitar la evaluación por medio de la sección 504 o la ley IDEA. Si el distrito escolar tiene datos para apoyar el rechazo de la solicitud del padre o tutor, deben seguirse entonces los procedimientos de protección de la sección 504 y de IDEA. Se debe notificar a los padres o tutores de sus derechos bajo la sección 504. Para un estudiante a quien le ha sido negada la evaluación de educación especial, deben seguirse los procedimientos de IDEA, incluyendo los que se refieren a proporcionar a los padres una previa notificación escrita. Para más información, ver el Apéndice D: Comparación lado a lado de la ley IDEA y la sección 504.

18. ¿Pueden los padres o tutores proporcionar una evaluación por parte de una institución o un evaluador privado?

Sí. Los padres o tutores de un estudiante pueden elegir que la evaluación la haga una institución privada o un profesional privado. Para que dicha evaluación sea válida, debe cumplir con los requerimientos establecidos en los lineamientos del Capítulo III: "Procedimientos para la evaluación e identificación de estudiantes con dislexia" de este manual.

Pese a que una evaluación externa puede ser presentada al comité sección 504 o al comité ARD y ser tomada en consideración, esto no determina automáticamente la elegibilidad. Por el contrario, el comité determina la elegibilidad basado en una revisión "de datos de una variedad de fuentes de información".

19. Si un padre está en desacuerdo con una evaluación de IDEA, ¿puede buscar y presentar una evaluación de un grupo o evaluador privado?

Sí. Un padre que esté en desacuerdo con la evaluación obtenida por parte del distrito escolar tiene el derecho de una evaluación independiente con fondos públicos a amenos que el distrito inicie una audiencia imparcial y la evaluación del distrito se considere apropiada (34 C.F.R. §300.502).

20. ¿Un estudiante debe haber reprobado una clase o una materia para ser recomendado para una evaluación por posible dislexia?

No. No es necesario que el estudiante haya reprobado una clase o materia o reprobado la prueba estatal para poder ser referido para una evaluación de dislexia. De acuerdo con la sección 38.003 del Código de Educación de Texas, los estudiantes deberán ser evaluados para dislexia en el momento apropiado. El momento apropiado depende de múltiples factores, incluyendo el desempeño en la lectura del estudiante; las dificultades de lectura; la deficiente respuesta a la instrucción de lectura complementaria que tenga bases científicas; la opinión del maestro; y las opiniones de los padres o tutores. Cuando estos factores

deriven en la sospecha de una discapacidad y posiblemente de una pertinente necesidad de servicios de educación especial, el estudiante debe ser referido de acuerdo con los aspectos correspondientes de la ley federal (sección 504 o ley IDEA).

21. ¿Puede un estudiante ser referido a una evaluación de dislexia, aunque él haya pasado una prueba requerida en el sistema estatal de evaluaciones?

Sí. Los resultados de una prueba estatal requerida en el programa de evaluación del estado constituyen solamente una parte de los datos que deben ser recopilados y considerados para una posible recomendación para la evaluación de dislexia. También se debe considerar otro tipo de información, como la observación del maestro, las calificaciones en el informe de calificaciones, la información de los padres, el historial de dificultades de lectura, las observaciones informales de las destrezas del estudiante, la respuesta a la instrucción de lectura con base científica, etc.

22. Cuando un estudiante no asiste al distrito escolar local, ¿qué procedimientos se siguen para la identificación de la dislexia?

La ley estatal relacionada con la dislexia, sección 38.003 del Código de Educación de Texas, indica que la ley se refiere a los estudiantes matriculados en las escuelas públicas. Sin embargo, las leyes federales aplican incluso para los estudiantes matriculados en escuelas privadas.

Bajo la ley IDEA, si un estudiante asiste a una escuela privada o recibe instrucción en casa y se sospecha que tiene alguna discapacidad, así como la necesidad de servicios de educación especial, el estudiante debe ser referido para ser evaluado de acuerdo con las disposiciones del programa *Child Find* de IDEA. El distrito escolar donde se localiza la escuela privada es responsable de conducir *Child Find* para los niños cuyos padres los han matriculado en escuelas privadas.

Adicionalmente, IDEA requiere que los distritos escolares provean a estos niños la oportunidad de una participación equitativa en los servicios de educación especial por medio del desarrollo de un plan de servicios. Para más información sobre este tema, favor de ver el documento “Preguntas y respuestas sobre servicios a niños con discapacidades que asisten a escuelas privadas por decisión de sus padres, OSERS” (revisado en abril del 2011)

Por otra parte, el deber de una escuela privada de cumplir con la sección 504 depende de si recibe fondos federales. Si una escuela privada recibe fondos federales y provee servicios de educación especial, debe operar sus programas de manera que cumpla con las regulaciones de la sección 504 que determinan evaluaciones, asignaciones y procedimientos de confidencialidad (34 C.F.R. §104.39 (c)).

23. ¿A quién debe ser referido un estudiante que presenta problemas de habla o de desarrollo del lenguaje?

Deben seguirse los procedimientos de recomendación para educación especial. Para el caso de un estudiante que ha sido identificado como elegible para recibir servicios bajo IDEA, normalmente es

referido a un logopeda certificado quien provee servicios para los estudiantes con problemas identificados del lenguaje o el habla de acuerdo con las decisiones del comité ARD.

24. ¿Los padres o tutores deben ser notificados si un distrito escolar o una escuela autónoma planea evaluar a un estudiante por posible dislexia o trastorno relacionado?

Sí. Los padres o tutores del estudiante deben ser notificados de la recomendación para evaluar al estudiante por posible dislexia antes de que se realice cualquier evaluación individualizada. Se requiere el consentimiento previo de los padres para evaluar a un estudiante de forma individual antes de que el proceso de evaluación comience. La solicitud del consentimiento debe proporcionarse en la lengua materna de los padres o tutores del estudiante o a través de otro modo de comunicación que utilicen dichos padres o tutores, a menos que esta comunicación no sea posible.

25. ¿Hay alguna prueba que pueda ser usada para determinar si un estudiante tiene dislexia y un trastorno relacionado?

No. Los distritos escolares y las escuelas autónomas deben usar fuentes de información múltiples, incluyendo medidas formales e informales (ej., información anecdótica diaria) que sean apropiadas para determinar si un estudiante tiene dislexia y/u otro trastorno relacionado. Las pruebas de lectura apropiadas para el desarrollo de lectura del estudiante deben incluir lo siguiente:

Destrezas académicas
- Conocimiento de las letras (nombre y sonido relacionado)
- Leer palabras sueltas
- Decodificar palabras no familiares con precisión
- Fluidez de lectura (se evalúan la velocidad, la pronunciación y la precisión)
- Comprensión de lectura
- Escritura

Procesos cognitivos
- Conciencia fonológica/fonémica
- Velocidad al nombrar símbolos u objetos

Áreas adicionales posibles que se PUEDEN evaluar
- Vocabulario
- Comprensión al escuchar
- Expresión oral
- Expresión escrita
- Letra manuscrita
- Memoria para secuencia de letras y símbolos (procesamiento ortográfico)
- Cálculo matemático/razonamiento
- Inteligencia
- Memoria fonológica
- Memoria de trabajo verbal
- Velocidad de procesamiento

26. ¿Por qué es importante evaluar la velocidad, la precisión y la pronunciación como parte de la fluidez de lectura al realizarse una evaluación de dislexia?

El evaluador/especialista en diagnóstico considera la velocidad, la precisión y la pronunciación, junto con otros factores, al evaluar un patrón de evidencias sobre dislexia. Una prueba de fluidez de lectura oral debe incluir los distintos componentes de fluidez de lectura. Un estudiante puede leer palabras en un pasaje con exactitud, pero muy lentamente, o un estudiante puede leer el pasaje rápido con muchos errores. Por lo tanto, las medidas de velocidad, precisión y pronunciación le permiten al examinador observar y analizar los errores y desaciertos del estudiante para establecer el diagnóstico, así como para conformar la planificación de la instrucción.

27. ¿Qué tipos de datos y cuántos datos se requieren para una evaluación? ¿Hay alguna diferencia entre los requisitos de la ley IDEA y la sección 504?

Al conducir una evaluación bajo IDEA, el distrito o escuela autónoma debe utilizar una variedad de herramientas y estrategias de evaluación para recopilar información relevante que sea funcional, que se refiera al desarrollo y que sea académica, incluyendo la información proveída por el padre. La evaluación debe considerar todas las áreas relacionadas con la discapacidad que se sospecha tiene el niño y ser suficientemente exhaustiva para identificar todas necesidades de educación especial del niño, así como otros servicios relacionados, ya sea que estén vinculados o no con la categoría de discapacidad en la que el niño ha sido clasificado (ver 34 C.F.R. §300.304; ver también 34 C.F.R. §§300.301-300.311).

Bajo la sección 504, una evaluación debe basarse en los datos de una variedad de fuentes de información, incluyendo pruebas de aptitud y desempeño, recomendaciones del maestro, condiciones físicas, contexto social o cultural y comportamientos adaptativos. El comité de la sección 504 decide cuánta información se requiere para evaluar a un estudiante. La información obtenida a partir de todas las fuentes debe ser documentada y considerada cuidadosamente (34 C.F.R. §104.35(c)(1) & (2)).

Para información más detallada, ver “Procedimientos de evaluación – 1. Recopilación de datos” en el Capítulo III.

28. ¿Hay formularios especiales para registrar los resultados de la evaluación y la recopilación de información?

Aunque no existe un formato uniforme o requerido para el registro de los resultados, es importante que los distritos escolares y las escuelas autónomas mantengan esta información de forma **escrita** para asegurarse de que el distrito escolar o escuela autónoma satisface las necesidades de sus estudiantes. Este registro de resultados protege los derechos de los estudiantes y los de sus padres o tutores y provee documentación en caso de que ocurra una investigación como resultado de algún reclamo formal.

29. ¿Puede un estudiante sobre quien se sospecha que tiene dislexia ser referido para evaluación bajo la ley IDEA?

Sí. Las regulaciones de IDEA que se relacionan con la evaluación (34 C.F.R. §300.304(c)(4)) indican que un estudiante debe ser evaluado en todas las áreas relacionadas con la discapacidad sobre la que se sospecha. La dislexia ha sido incluida como una condición dentro de la categoría de discapacidad específica de aprendizaje desde 1975, cuando el congreso aprobó la ley de educación para todos los niños discapacitados.

Las regulaciones de IDEA relacionadas con la discapacidad específica de aprendizaje (34 C.F.R. §300.8(c)(10)(i)) definen tal discapacidad como un desorden en uno o más de los procesos psicológicos básicos involucrados en la comprensión o en el uso del lenguaje, escrito o hablado, que se puede manifestar en una imperfecta capacidad para escuchar, pensar, hablar, leer, escribir, deletrear o hacer cálculos matemáticos, incluyendo condiciones como discapacidades perceptuales, daño cerebral, disfunción cerebral mínima, **dislexia** y afasia progresiva. Las regulaciones de IDEA (34 C.F.R. §300.309(a)(1)) designan específicamente las siguientes áreas para determinar la discapacidad específica de aprendizaje: expresión oral, comprensión auditiva, expresión escrita, destreza básica de lectura, destreza de fluidez de lectura, comprensión de lectura, cálculos matemáticos y/o resolución de problemas matemáticos.

Un estudiante con dislexia puede ser referido para evaluación de educación especial y posible identificación como niño con una discapacidad bajo IDEA si se sospecha que el estudiante tiene dislexia y requiere de una instrucción especialmente diseñada. Adicionalmente, no hay nada en IDEA que pudiera prohibir el uso de los términos dislexia [y discalculia, así como disgrafía] en la evaluación de IDEA, determinaciones sobre elegibilidad o documentación del programa de educación individualizado. Ver la carta del Querido colega, fechada el 23 de octubre del 2015, de la Oficina de Educación Especial y Servicios de Rehabilitación en el siguiente enlace: https://www2.ed.gov/policy/speced/guid/idea/memosdcltrs/guidance-on-dyslexia-10-2015.pdf.

30. ¿Quién administra la evaluación por dislexia a un estudiante que ya recibe servicios de educación especial?

El manual sobre la dislexia contiene dos referencias sobre quién está calificado para ser evaluado por dislexia:

1. El Código Administrativo de Texas (Título 19, sección 74.28) indica que la evaluación debe hacerse solamente por personas o profesionales que están capacitados para evaluar a los estudiantes por dislexia y trastornos relacionados.
2. La sección 504 y la ley IDEA requieren que las pruebas, las evaluaciones y otros materiales de evaluación se administren por personal capacitado y conforme a las instrucciones proporcionadas por quien produce los materiales de evaluación.

Un distrito escolar o escuela autónoma puede determinar en sus políticas y procedimientos quién conducirá las evaluaciones de dislexia. En algunos casos puede ser el maestro de dislexia; en otros casos, puede ser el especialista en diagnóstico educativo o el especialista en psicología escolar con licencia (LSSP, por sus siglas en inglés).

31. ¿Cuándo se deben considerar evaluaciones adicionales a través de educación especial?

- Si un estudiante muestra evidencia de tener dificultades con las destrezas académicas y con base en la revisión de datos se sospecha una discapacidad, junto con la necesidad de servicios de educación especial, el estudiante debe ser referido para una evaluación bajo la ley IDEA.
- Si un estudiante ha sido identificado bajo la sección 504 y ha estado recibiendo el protocolo estándar de instrucción en dislexia, pero no está progresando lo suficiente, el estudiante debe ser referido para una evaluación bajo IDEA.

- Si un padre hace una solicitud por escrito para una evaluación bajo IDEA, las personas que conocen al estudiante (esto puede incluir a los padres) deben revisar los datos que sean relevantes. Si, con base en los datos, la escuela sospecha de una discapacidad y de la necesidad de servicios de educación especial, el estudiante debe ser referido para una evaluación bajo IDEA. Si, no obstante, la escuela no sospecha una discapacidad y/o la necesidad de educación especial, la escuela debe proveerle al padre los procedimientos de confidencialidad, así como una notificación previa por escrito, según se establece en la disposición 34 C.F.R., secciones 300.503, 300.50.
- Si un estudiante asiste a una escuela privada o recibe instrucción en casa, y se sospecha tanto de una discapacidad como de una necesidad de servicios de educación especial, el estudiante debe ser referido para evaluación bajo las disposiciones de *Child Find* de la ley IDEA.

Nota: Mientras que las disposiciones de *Child Find* de la ley IDEA aplican a todos los estudiantes, ya sea que esté matriculados en escuelas públicas o privadas o reciban instrucción en casa, la ley de Texas que gobierna el chequeo y tratamiento de dislexia y trastornos relacionados aplica solamente a los estudiantes matriculados en escuelas públicas (sección 38.003 del TEC). IDEA, por otra parte, requiere que los distritos escolares ofrezcan la oportunidad de una participación equitativa en los servicios de educación especial a través del desarrollo de un plan de servicio para los niños que asisten a una escuela privada y para los que reciben instrucción en casa. Para más información sobre este tema, ver el documento “Preguntas y respuestas sobre servicios a niños con discapacidades que asisten a escuelas privadas por decisión de sus padres, OSERS” (revisado en abril de 2011).

32. ¿Quién identifica en última instancia a un estudiante como estudiante con dislexia y toma la decisión de elegibilidad?

Las decisiones de identificación y asignación para la dislexia deben ser tomadas por un comité de personas expertas que se ha formado a nivel del distrito, la escuela autónoma o la escuela en particular. Bajo la ley federal, el comité debe estar informado sobre el niño, sobre el significado de los datos de evaluación y sobre las opciones de ubicación. Para las decisiones de elegibilidad para apoyo con respecto a la dislexia, el comité de personas expertas también debe incluir conocimientos sobre el estudiante evaluado; el proceso de lectura; dislexia y trastornos relacionados; instrucción en caso de dislexia; lineamientos del distrito y escuela autónoma, así como estatales y federales, para la evaluación; los instrumentos que se utilizaron; y el significado de los datos recopilados. Si el estudiante es un estudiante EL, el comité también debe incluir a algún miembro del comité LPAC que sea experto en la adquisición de un segundo idioma.

La identificación de un estudiante con dislexia puede hacerse bajo la ley IDEA o bajo la sección 504. Bajo IDEA, las decisiones de elegibilidad las toma el comité ARD. Cuando se siguen los procedimientos de la sección 504, el comité escolar de la sección 504 tiene la autoridad para tomar decisiones. IDEA requiere la participación de los padres del estudiante durante el proceso. Aunque no es necesario bajo la sección 504, se recomienda que los padres o tutores del estudiante sean parte del proceso de identificación y asignación.

33. ¿Qué factores debe considerar el comité ARD o el comité sección 504 antes de ofrecerle a un estudiante servicios de dislexia?

Los requisitos de evaluación para saber elegibilidad bajo la ley IDEA según 34 C.F.R. §300.309(a)(1), específicamente designan las siguientes áreas en la evaluación de una discapacidad de aprendizaje en lectura: destrezas básicas de lectura (dislexia), destrezas de fluidez en lectura y/o comprensión de lectura.

Si se descubre que el estudiante con dislexia es elegible para educación especial, el programa de educación individualizado del estudiante debe incluir instrucción apropiada en lectura. La instrucción apropiada en lectura incluye los componentes e implementación de la instrucción en casos de dislexia que se enumeran en el Capítulo IV: Componentes críticos, basados en evidencia, de la instrucción en casos de dislexia.

Con base en los datos, si el comité de la sección 504 determina que existen áreas débiles en lectura y escritura, el comité, basado en el patrón de rendimiento del estudiante a lo largo del tiempo, su perfil en las pruebas y su respuesta a la instrucción, determinará el plan de intervención. Se realizará el refinamiento de dicho plan cuando se observe la respuesta del estudiante a la instrucción. Si se descubre que el estudiante con dislexia es elegible para la sección 504, el plan de la sección 504 para el estudiante debe incluir instrucción apropiada en lectura. La instrucción apropiada en lectura incluye los componentes e implementación de la instrucción en casos de dislexia que se enumeran en el Capítulo IV: Componentes críticos, basados en evidencia, de la instrucción en casos de dislexia.

34. ¿Es necesario administrar un examen de inteligencia en el proceso de identificación de dislexia?

No. La definición de dislexia más actualizada de la Asociación Internacional de Dislexia señala que las dificultades que un estudiante exhibe en lectura deberían ser inesperadas con relación a otras habilidades cognitivas del estudiante y la presunción de una instrucción efectiva en el salón de clases. Ejemplos de otras habilidades cognitivas que podrían esperarse como propias de la edad, relacionadas con dificultades inesperadas de lectura, podrían incluir las destrezas de lenguaje oral, destrezas de razonamiento y resolución de problemas, capacidad para aprender en ausencia de texto escrito o destrezas sólidas de matemáticas en comparación con destrezas de lectura.

La ley IDEA requiere que los distritos escolares y las escuelas autónomas utilicen una variedad de instrumentos y estrategias de evaluación para recopilar información relevante, funcional, del desarrollo y académica del estudiante, incluyendo información proveída por el padre. La evaluación debe examinar todas las áreas relacionadas con la discapacidad que se sospecha tiene un niño.

La sección 504 requiere que la evaluación se derive de los datos de una variedad de fuentes de información, incluyendo pruebas de aptitud y aprovechamiento, recomendaciones del maestro, condiciones físicas, contexto social o cultural, o comportamientos adaptativos.

Las siguientes preguntas son importantes para el proceso de recopilación de datos antes de o durante la evaluación:

- ¿Estuvo expuesto el estudiante en el salón de clases a instrucción en lectura basada en investigación científica?

- ¿Fue identificado el estudiante como bajo riesgo de dislexia (secciones 28.006 y 38.003 del TEC)?
- Si fue así, ¿se le ofreció al estudiante una respuesta a la intervención?
- ¿Existe documentación del progreso del estudiante?

35. ¿Hay algún proceso específico para la identificación y provisión de instrucción para estudiantes con dislexia?

La sección 38.003(a) del Código de Educación de Texas ordena el chequeo y evaluación de estudiantes por posible dislexia y el Título 19, sección 74.28(b) del Código Administrativo de Texas, requiere que el distrito implemente procedimientos para identificar a un estudiante con dislexia o trastorno relacionado y provea los servicios apropiados al estudiante. Los distritos escolares y las escuelas autónomas deben asegurarse de que los procedimientos del distrito con respecto a la identificación de la dislexia, así como los servicios, se alinean con todas las regulaciones y leyes federales y estatales. Para más información, ver el Apéndice J: Caminos a seguir para la identificación e instrucción posterior de estudiantes con dislexia.

Si, después de revisar datos relevantes, un equipo de expertos sospecha tanto de la discapacidad como de la necesidad de servicios de educación especial en un estudiante, dicho estudiante (incluyendo un estudiante que asiste a una escuela privada o recibe instrucción en casa) debe ser referido para evaluación bajo las disposiciones de *Child Find* de IDEA. IDEA requiere una notificación escrita en el idioma materno del padre u otro modo de comunicación (a menos que éste no sea claramente viable) antes de la iniciación, cambio o rechazo de cambio de la identificación, evaluación o ubicación educativa del niño o de la provisión de la Educación Pública Apropiada y Gratuita. También se debe proveer a los padres una copia de los procedimientos de confidencialidad (cuando sea apropiado) y éstos deben estar de acuerdo con la evaluación según lo requiere IDEA.

Si el equipo sospecha que un estudiante tiene dislexia, pero no una necesidad de servicios de educación especial, el estudiante debe ser referido para evaluación bajo la sección 504. La sección 504 requiere que el distrito escolar o escuela autónoma establezca e implemente ciertos procedimientos de confidencialidad, incluyendo la notificación, la oportunidad para revisar registros relevantes, una audiencia y un proceso de revisión que sean imparciales (34 C.F.R. §104.36). Aunque las regulaciones de la sección 504 no requieren específicamente una notificación por escrito de alguna acción para identificar, evaluar o asignar a un niño que puede tener una discapacidad bajo la sección 504, dicha notificación deber ser proveída por escrito. La notificación también se requiere antes de cualquier *"cambio significativo en la ubicación".*

36. Si un estudiante ya está recibiendo servicios de educación especial para un área específica de necesidad (ej., el habla), ¿el comité ARD necesita convocar a una reunión para recomendar que el estudiante sea evaluado por posible dislexia?

Sí. Para cualquier estudiante que esté recibiendo servicios de educación especial, incluyendo a un estudiante que reciba servicios de terapia del habla, deben seguirse los procedimientos de educación especial. El comité ARD, así como otros profesionales calificados, según sea apropiado, deben revisar los datos de evaluación existentes sobre el estudiante y, sobre las bases de dicha revisión y la información de

los padres o tutores del estudiante, identificar qué datos adicionales, si es que hay alguno, son necesarios para tomar una decisión documentada respecto a la identificación de dislexia. Si se recomienda una evaluación adicional, el padre o tutor debe recibir una notificación previa por escrito acerca de la evaluación y los procedimientos de confidencialidad (cuando sea apropiado) y dar su consentimiento para la evaluación según los requerimientos de la ley IDEA. El comité ARD debe determinar el período de tiempo pertinente para completar la evaluación de la dislexia.

37. Si un estudiante ya está recibiendo servicios de educación especial y se identifica que necesita servicios adicionales de dislexia, ¿el comité ARD necesita documentar en su reporte el proceso de identificación de dislexia y la instrucción específica para dislexia?

- El comité ARD debe documentar en el programa de educación individualizado que el estudiante ha sido identificado con dislexia o que el estudiante tiene una discapacidad de lectura que muestra características consistentes con la dislexia. Puesto que hay implicaciones en la instrucción, así como adaptaciones potenciales en el programa de evaluación estatal para los estudiantes que han sido identificados con dislexia, la identificación de dislexia debe ser indicada en el reporte del comité ARD.
- Para los estudiantes con dislexia que califiquen para educación especial en el área de lectura, el comité ARD debe incluir en el programa de educación individualizado del estudiante instrucción especializada en lectura que sea apropiada. La instrucción apropiada en lectura incluye los descriptores que se encuentran en el Capítulo IV.

38. ¿Los mismos datos para diagnóstico que fueron recopilados en el proceso de identificación de IDEA pueden ser usados para identificar a un estudiante con dislexia?

Los mismos datos para diagnóstico que fueron recopilados en el proceso de identificación de IDEA pueden ser usados siempre y cuando los datos incluyan información de evaluación en las áreas enumeradas en *El manual sobre la dislexia* como parte de la evaluación de dislexia.

La determinación de dislexia la realiza un equipo multidisciplinario compuesto por miembros que son expertos en dislexia y en el proceso de lectura, según se indica en el Capítulo III. En el caso de un estudiante, que actualmente está recibiendo servicios de educación especial, el comité ARD funge como el equipo multidisciplinario de expertos descrito anteriormente y debe incluir miembros con un conocimiento adicional de dislexia, evaluación de dislexia, así como sobre las intervenciones requeridas en los Capítulos III y IV.

39. ¿Quién puede evaluar a un estudiante para determinar dislexia?

El Código Administrativo de Texas, sección 74.28, indica que la evaluación debe ser realizada por profesionales capacitados en la evaluación de estudiantes para determinar dislexia y trastornos relacionados.

40. ¿Qué capacitación adicional necesita tener un especialista en diagnóstico educativo o un especialista en psicología escolar con licencia a fin de poder evaluar a un estudiante para determinar dislexia?

Pese a que el especialista en diagnóstico educativo o especialista en psicología escolar con licencia posee el conocimiento necesario respecto a cómo administrar e interpretar evaluaciones formales, puede requerir capacitación adicional para entender mejor las características de la dislexia, aumentar su conocimiento de las áreas que evalúan dislexia e identificar los puntos fuertes y débiles que típicamente se muestran en un estudiante con dislexia.

41. De acuerdo con la ley estatal, ¿debe un estudiante ser reevaluado para determinar las adaptaciones requeridas cada tres años?

Bajo la ley estatal, un estudiante sobre el que se ha determinado que tiene dislexia durante un chequeo o evaluación, o que recibe adaptaciones debido a la dislexia, no debe ser checado nuevamente o reevaluado por dislexia con el propósito de reconsiderar la necesidad de las adaptaciones que usa hasta que el distrito escolar o la escuela autónoma reevalúe la información obtenida en pruebas anteriores del estudiante (TEC §38.003(b-1)).

42. ¿Cuándo debe ser reevaluado un estudiante para determinar sus necesidades educativas o de servicios relacionados bajo la ley IDEA?

Bajo IDEA, la evaluación puede no ocurrir más de una vez al año, a menos que el padre y el distrito escolar o escuela autónoma determinen lo contrario; y debe ocurrir por lo menos una vez cada tres años, a menos que el padre y el distrito escolar o escuela autónoma estén de acuerdo en que la reevaluación es innecesaria. Se requiere el consentimiento de los padres para las reevaluaciones (34 C.F.R. §§300.303 - 300.311).

43. ¿Cómo recibe un estudiante adaptaciones adicionales sin ser reevaluado por dislexia?

A medida que los estudiantes progresan en sus carreras académicas, las demandas de grado y cursos cambian y las necesidades de un estudiante para usar adaptaciones específicas también pueden cambiar. Las adaptaciones que están siendo utilizadas deben ser evaluadas regularmente para determinar su efectividad y para ayudar a planificar las adaptaciones que los estudiantes necesitarán en un año cualquiera. Por lo tanto, es importante la documentación del uso de adaptaciones efectivas.

Esta información es necesaria para apoyar las decisiones tomadas por el comité apropiado (sección 504 o ARD). Las adaptaciones son agregadas en la documentación del comité apropiado (sección 504 o ARD).

44. Una vez que un estudiante ya no recibe intervención por dislexia, apoyo o servicios por medio de la sección 504, ¿pueden ser restablecidos posteriormente los apoyos y servicios?

Sí. La elegibilidad según la sección 504, así como las protecciones relacionadas, continúan vigentes para un estudiante que ha sido identificado. Las decisiones acerca de los apoyos y servicios se basan en las necesidades individuales del estudiante y deben estar apoyadas en datos.

45. ¿Es responsable el distrito o la escuela autónoma de llevar a cabo evaluaciones o reevaluaciones requeridas por instituciones de educación superior para que los estudiantes con dislexia reciban adaptaciones?

No. La obligación de evaluar por parte del distrito escolar o la escuela autónoma solamente aplica para los propósitos de determinar la elegibilidad y los servicios en los programas y actividades escolares durante el período durante el cual el estudiante es elegible. De acuerdo con la Oficina de Derechos Civiles, no se requiere que ni la secundaria ni la escuela posterior a la secundaria conduzcan o paguen para que se haga una nueva evaluación para documentar la discapacidad de un estudiante y la necesidad de adaptaciones. En consecuencia, la responsabilidad recae en el estudiante. Para más información, ver el Apéndice H: Estudiantes con discapacidades preparándose para la educación posterior a la secundaria: conozca sus derechos y responsabilidades. Todos los derechos de la ley IDEA concluyen una vez que se expide un diploma normal de secundaria. Un estudiante sale de la educación especial una vez que se gradúa de la secundaria. No obstante, si un estudiante tiene una evaluación actualizada antes de salir de la secundaria, dicha evaluación puede ayudar a identificar los servicios que han sido efectivos para el estudiante en el caso de que una institución de educación superior determine la necesidad de ajustes académicos.

La sección 51.9701 del Código de Educación de Texas establece que “a menos que otra cosa se determine por ley, una institución de educación superior, según se define en la sección 61.003, puede no reevaluar al estudiante sobre el que se ha determinado que tiene dislexia con el propósito de evaluar la necesidad de adaptaciones por parte del estudiante hasta que la institución de educación superior reevalúe la información obtenida de las evaluaciones previas del estudiante”.

Instrucción

46. ¿Cada escuela debe tener un programa de dislexia?

De acuerdo con el Título 19, sección 74.28(i) del Código Administrativo de Texas, cada escuela debe proporcionar a cada uno de sus estudiantes identificados con dislexia, los servicios de un maestro capacitado en el área de la dislexia u otros trastornos. El distrito escolar puede, con el consentimiento de los padres o tutores de cada estudiante, ofrecer servicios adicionales en un lugar centralizado. Estos servicios centralizados no deben impedir que el estudiante reciba los servicios que le corresponden en la escuela donde está matriculado.

47. ¿Qué se debe incluir en el currículo usado por el especialista en la enseñanza de estudiantes con dislexia según lo requerido por la ley estatal de Texas?

Un distrito escolar o escuela autónoma debe comprar un programa de lectura o desarrollar su propio programa de lectura para los estudiantes con dislexia y trastornos relacionados que se alinee con los descriptores que se encuentran en las siguientes secciones del Capítulo IV de este manual: Capítulo IV: Componentes críticos, basados en evidencia, de la instrucción en casos de dislexia e Impartición de instrucción en casos de dislexia. Además, al igual que un programa de lectura comprado, un programa desarrollado localmente debe estar basado en evidencia científica.

48. ¿Debe cada escuela ofrecer una instrucción estándar de dislexia a los estudiantes identificados con dislexia, en cada grado escolar?

Sí. Todos los estudiantes que han sido identificados con dislexia deben recibir una instrucción que sea apropiada para sus necesidades de alfabetización. El programa de instrucción debe alinearse con los descriptores (19 TAC §74.28(e)) que aparecen en este manual y contener componentes de lectura, escritura y deletreo, según sea apropiado para el estudiante. Este manual no especifica ni aprueba un programa específico.

49. ¿Qué requiere Texas en cuanto a la programación del protocolo estándar de instrucción en dislexia?

La programación del protocolo estándar de instrucción en dislexia es una decisión del distrito local. Los distritos escolares y las escuelas autónomas deben considerar el impacto del protocolo estándar de instrucción en dislexia sobre el currículo fundamental requerido que se está ofreciendo. Puesto que la programación puede ser difícil, los distritos escolares y las escuelas autónomas deben mantener la intensidad recomendada del programa.

50. ¿La instrucción descrita en *El manual sobre la dislexia* se considera automáticamente "instrucción especialmente diseñada" o "educación especial" según la define la ley IDEA?

No. La instrucción requerida para la dislexia como se describe en *El manual sobre la dislexia* no se considera en sí misma "educación especial" o "instrucción especialmente diseñada" en el contexto de IDEA.

En *El manual sobre la dislexia*, el Capítulo IV: Componentes críticos, basados en evidencia, de la instrucción en casos de dislexia, describe el protocolo estándar de instrucción en dislexia que debe utilizarse para atender a los estudiantes identificados con dislexia y los requerimientos de una impartición de enseñanza altamente estructurada y sistemática que debe ser proporcionada por personal capacitado que implemente los servicios de dislexia fielmente.

Si se sospecha que un estudiante necesita contenidos, metodología o impartición de enseñanza adaptados que atiendan las necesidades únicas del estudiante como resultado de su discapacidad, el estudiante debe ser referido para una evaluación individual completa e inicial para determinar si él califica para educación especial. Si el comité ARD determina que el estudiante califica para educación especial, el comité ARD desarrolla un programa de educación individualizado. En el caso de un estudiante con dislexia que califica para educación especial y cuyo comité ARD ha determinado su participación en servicios de dislexia como parte del IEP, la instrucción de lectura debe alinearse, según sea apropiado, de acuerdo con las necesidades únicas del estudiante, con los componentes críticos, basados en evidencia, de la instrucción en casos de dislexia que se describen en el Capítulo IV. En este caso, la instrucción que se provee, según se describe en *El manual sobre la dislexia* y se incluye en el programa de educación individualizado, puede ser

considerada “instrucción especialmente diseñada” o “educación especial”. De esta forma, la adaptación, ya sea del contenido, la metodología y/o la impartición de la enseñanza en la instrucción de dislexia para satisfacer las necesidades únicas del estudiante determina si la instrucción está especialmente diseñada, no dónde debe impartirse ésta o la hora del día en que debe proveerse.

51. ¿Puede un programa de dislexia ser implementado de manera distinta a como fue diseñado?

No. Un programa de dislexia debe ser implementado de acuerdo con la manera en que fue diseñado para su implementación. Por lo tanto, cuando un distrito o escuela autónoma ha comprado el programa, la cantidad de tiempo de instrucción/intervención que se indica en el programa del autor/editor determina la cantidad de tiempo que se requiere para implementar la instrucción (ej., 45 minutos, 5 veces por semana).

52. ¿Cómo se determina el índice de progreso para una intervención?

Los datos recogidos en las evaluaciones para monitorear el progreso informarán qué tan bien un estudiante está respondiendo o no al protocolo estándar de instrucción en dislexia (programa). La investigación ha proporcionado las expectativas generales del índice de progreso para los estudiantes con dificultades en lectura. “Los progresos rápidos ocurren dentro de las primeras 12 horas de instrucción; después de eso, el progreso continúa, pero el ritmo puede parecer muy lento para los estudiantes, padres y maestros. Muchos factores contribuyen al índice de progreso de los estudiantes, incluyendo la fidelidad de la intervención, la duración de la intervención, la determinación, la motivación del estudiante y el apoyo de los padres” (Moats y Dakin, 2008).

Hay muchas razones por las que un estudiante podría no responder a la instrucción. Si un estudiante no responde al protocolo estándar de instrucción en dislexia, deben considerarse las siguientes preguntas:

- ¿Necesita ser cambiada o ajustada la intervención?
- Si el estudiante recibe servicios a través de la sección 504, ¿está garantizada una evaluación individual completa e inicial a través de IDEA?
- Si el estudiante ya está recibiendo servicios de educación especial, ¿el programa de educación individualizado y/o la intervención necesitan ser revisados?
- ¿Existen condiciones concomitantes que necesitan ser atendidas?

53. ¿Quién le proporciona la instrucción de dislexia a un estudiante que está recibiendo servicios de educación especial?

El Capítulo IV: Componentes críticos, basados en evidencia, de la instrucción en casos de dislexia indica que los maestros que le proveen instrucción a estudiantes con dislexia deben ser capacitados en estrategias de instrucción que utilicen métodos individualizados, intensivos, multisensoriales y fonéticos, así como una variedad de componentes de escritura y formación de letras (TEC §74.28(e)). Los estudiantes que reciben educación especial son elegibles para recibir información de dislexia por parte de cualquier maestro que reúna estos requisitos y sea capaz de cubrir las necesidades del estudiante según determinó el comité ARD.

54. ¿Qué consideraciones necesitan ser proporcionadas para establecer un ambiente lo menos restrictivo posible (LRE, por sus siglas en inglés) cuando se han determinado servicios para un estudiante que está en educación especial (ej., un programa de dislexia en educación especial que es ofrecido en el salón de educación especial vs. un programa de dislexia ofrecido fuera del salón de educación especial)?

La ley IDEA requiere que los estudiantes con discapacidades sean educados junto a compañeros que no tienen discapacidades hasta donde sea apropiado, y que las clases especiales, la separación escolar u otras formas de sacar a los estudiantes con discapacidades de un ambiente general de educación pueda ocurrir solamente si la naturaleza o la severidad de la discapacidad es tal que la educación en clases de educación general, con apoyo de ayudas y servicios complementarios, no se pueda lograr satisfactoriamente.

Para cada estudiante que recibe servicios de educación especial, incluyendo un estudiante identificado con dislexia, la decisión de ubicación se toma por un grupo de personas, incluyendo los padres y otras personas que están familiarizados con el niño, con el significado de los datos de evaluación y con las opciones de ubicación, que bien podrían ser las del comité ARD. Este grupo tiene la responsabilidad exclusiva de determinar la ubicación, que debe hacerse en conformidad con las disposiciones de un ambiente lo menos restrictivo posible prescrito en IDEA. La ubicación del niño es revisada al menos una vez al año y se basa en el programa de educación individualizado del niño. Los padres pueden cuestionar la ubicación del niño a través de uno de los mecanismos de resolución de conflictos ofrecidos por medio de IDEA si no están de acuerdo con ésta.

55. ¿Los servicios de dislexia para los estudiantes que están recibiendo educación especial se realizan en un ambiente de educación general o en un ambiente de educación especial?

Depende. Se requiere que el distrito escolar ofrezca una progresión de alternativas de ubicación para satisfacer las necesidades de los estudiantes con discapacidades que reciben educación especial y otros servicios relacionados. La progresión incluye instrucción en clases normales, clases especiales, escuelas especiales, instrucción en casa e instrucción en hospitales y otras instituciones. El arreglo/ambiente de la instrucción debe basarse en las necesidades individuales y en el programa de educación individualizado de los estudiantes elegibles que estén recibiendo servicios de educación especial. De esa forma, algunos estudiantes recibirán sus servicios de dislexia en un salón de educación general (convencional), mientras que otros recibirán sus servicios en un ambiente especial, tal como un salón de educación especial.

Al margen del ambiente, personal capacitado en educación especial debe ser parte de la implementación del IEP del estudiante por medio de la provisión de servicios de apoyo, directos e indirectos, al estudiante y/o al maestro o maestros de la clase normal del estudiante.

56. ¿Cuánto tiempo debe permanecer un estudiante bajo el protocolo estándar de instrucción en dislexia diseñado para estudiantes con dislexia y trastornos relacionados?

El distrito escolar o la escuela autónoma deben establecer los criterios, basados en datos, para la terminación del protocolo estándar de instrucción en dislexia. Las decisiones deben ser individualizadas de acuerdo con las necesidades de cada estudiante y en cumplimiento de las regulaciones de la sección 504 o la ley IDEA, según aplique. Aún después de la terminación del protocolo estándar de instrucción en

dislexia, el estudiante puede seguir recibiendo apoyo. El estudiante puede requerir adaptaciones continuas en el programa general a fin de ser exitoso. El progreso del estudiante debe ser monitoreado de forma rutinaria para asegurarse de que éste mantiene un desempeño exitoso.

57. ¿De qué manera es diferente la instrucción para corregir la dislexia de otras formas de instrucción en lectura?

El manual sobre la dislexia enumera y describe los componentes de instrucción que deben ser incluidos en el programa para estudiantes identificados con dislexia. Para más información, ver el Capítulo IV: Componentes críticos, basados en evidencia, de la instrucción en casos de dislexia.

58. ¿Puede un programa de computación ser usado como el método principal de un programa de lectura para la dislexia?

No. La instrucción computarizada para enseñar lectura no tiene apoyo en la investigación científica sobre lectura. El Panel Nacional de Lectura (2000), en su revisión de las investigaciones relacionadas con la tecnología computacional y la enseñanza de la lectura, indicó que es extremadamente difícil sacar conclusiones específicas sobre la instrucción con base en la pequeña muestra de estudios de investigación disponible y que hay muchas preguntas respecto a la instrucción computarizada de lectura que aún deben responderse. Además, en una declaración de su postura, publicada en el 2009, la Asociación Internacional de la Dislexia estableció que "La instrucción basada en la tecnología no debe utilizarse como sustituto de la relación con un maestro conocedor y capacitado, o un terapista educativo. Las innovaciones tecnológicas, sin embargo, pueden ser extremadamente útiles para proveer práctica y refuerzo, acceso a la información y rutas alternativas de comunicación".

59. ¿El diagnóstico de dislexia de un estudiante debería ser considerado al tomar decisiones sobre instrucción intensiva, promoción y/o retención?

Sí. Para medir del rendimiento académico o el dominio de un estudiante disléxico, se debe considerar el potencial del estudiante para el logro o dominio de un área. Al hacer determinaciones de promoción, el comité de la sección 504 o el comité ARD, según sea apropiado, debe considerar la recomendación del maestro del estudiante, la calificación del estudiante en cada materia o curso, la puntuación del estudiante en un instrumento de evaluación del estado y cualquier otra información académica que sea necesaria, según lo determinado por el distrito escolar (TEC §28.021(b)-(c)).

Los maestros de los estudiantes con dislexia

60. ¿Qué tipo de certificación deben tener los maestros que enseñan a estudiantes con dislexia y otros trastornos relacionados?

La ley IDEA requiere que los distritos y las escuelas autónomas se aseguren que todo su personal que ofrezca servicios a estudiantes con discapacidades esté preparado adecuada y apropiadamente. Texas no tiene una certificación específica para los maestros que proporcionan intervención a los estudiantes identificados con dislexia. Los distritos escolares y escuelas autónomas deben considerar

las necesidades de los estudiantes y la calificación de los maestros. Es importante que los maestros tengan una capacitación apropiada en dislexia y los componentes relevantes de instrucción como se indica en el Capítulo IV. Para más información, referirse también a la figura 4.1 Requisitos de capacitación mínimos para los educadores que proporcionan servicios de dislexia.

61. ¿Hasta qué grado están capacitados los maestros para reconocer las características de la dislexia, su corrección y adaptación en clases de contenido normal?

La educación continua para "un educador que enseña a los estudiantes con dislexia debe incluir capacitación sobre nuevas investigaciones y prácticas para educar a los estudiantes con dislexia" (TEC §21.054(b)). Esta capacitación puede ser ofrecida en un curso en línea (TEC §21.054(c)). La política local determinará la cantidad de horas de desarrollo profesional que los maestros reciben con respecto a las características de la dislexia, su corrección y adaptaciones en clases de contenido normal.

62. ¿Hay requisitos para que los maestros en formación tengan entrenamiento sobre la dislexia?

Sí. Como parte de la certificación de maestros, para los maestros en formación que se inscribieron en una institución de educación superior durante el año académico 2011 – 2012 o posterior a éste, cada candidato debe recibir, como parte de su licenciatura, instrucción curricular en la detección y la educación de los estudiantes con dislexia (TEC §21.044(b)).

63. ¿Cómo se puede capacitar un maestro de educación especial o un maestro que proporciona instrucción a estudiantes con dislexia para servir a estudiantes con dislexia?

Los maestros deben recibir capacitación para proporcionar el tipo de instrucción descrito en el Capítulo IV. Los maestros que proporcionen instrucción apropiada a estudiantes con dislexia deben estar capacitados y preparados para implementar estrategias de instrucción que utilicen métodos individualizados, intensivos, multisensoriales y fonéticos, y una variedad de componentes para la escritura y la formación de letras (19 TAC §74.28(e)). Estos maestros también deben ser capacitados en actividades específicas de desarrollo profesional sobre dislexia, según lo especifique cada distrito, escuela autónoma y/o comité de planeación y toma de decisiones de la escuela. Referirse también a la figura 4.1 Requisitos de capacitación mínimos para los educadores que proporcionan servicios de dislexia y la lista de proveedores de capacitación del Apéndice E.

64. ¿Qué acreditaciones y tipos de capacitación requieren los maestros y especialistas en dislexia que puedan servir a estudiantes, tanto de educación especial como de la sección 504, y el maestro de educación especial que pueda servir a estudiantes identificados con dislexia?

Un distrito escolar tradicional podría no darle empleo a una persona como maestro, a menos que esa persona tenga un certificado apropiado o un permiso descrito en la ley. El Código de Educación de Texas, sección 21.044, establece que el Consejo de Educación Estatal proponga el reglamento que determina los requisitos de capacitación y las calificaciones académicas mínimas que una persona debe poseer para obtener un certificado. La ley establece que las calificaciones académicas mínimas requieren que una persona posea un grado de licenciatura y que la persona reciba, como parte de su capacitación para

obtener el certificado, instrucción en la detección y educación de estudiantes con dislexia. Asimismo, la sección 21.054(b) del Código de Educación de Texas y la sección 232.11 del Código Administrativo de Texas ordenan los requisitos de educación continua para los educadores que enseñen a estudiantes con dislexia.

Más aún, el Título 19, sección 74.28(e) del Código Administrativo de Texas requiere que los maestros que checan y atienden a los estudiantes con dislexia estén capacitados en estrategias de instrucción, que utilicen métodos individualizados, intensivos, multisensoriales y fonéticos, así como una variedad de componentes de escritura y la formación de letras descritos en *El manual sobre la dislexia*. Cada escuela debe proporcionar acceso a cada estudiante identificado con dislexia a programas de instrucción que cumplan con los requerimientos del título referido antes y a los servicios de un maestro capacitado en dislexia y trastornos relacionados.

Para el caso de un estudiante sobre quien se ha determinado que tiene una discapacidad bajo la ley IDEA, personal calificado en educación especial debe involucrarse en la implementación del programa de educación individualizado del estudiante por medio de la provisión de servicios de apoyo, directos e indirectos, al estudiante y/o al maestro o maestros de la clase convencional del estudiante para cualquier servicio o programa implementado para tal estudiante de acuerdo con su programa de educación individualizado.

Apoyo a los estudiantes EL que tienen dislexia

65. ¿Cuántos años de instrucción bilingüe/programa de inglés como segundo idioma necesita recibir un estudiante antes de que se pueda considerar la evaluación de dislexia?

No hay un período fijo de tiempo en el que un estudiante EL deba recibir instrucción bilingüe/programa de inglés como segundo idioma antes de que pueda considerarse una evaluación de dislexia. Determinar un período de tiempo específico podría conducir a un retraso crítico de los servicios para los estudiantes elegibles que estén en riesgo.

66. ¿Qué factores determinan el idioma de instrucción de los servicios relacionados con la dislexia para el caso de un estudiante EL?

Para determinar el idioma de instrucción de los servicios relacionados con la dislexia en el caso de un estudiante EL, el comité de personas expertas (comité sección 504 o comité ARD) debe incluir a un miembro del comité LPAC y debe tener en cuenta los dos aspectos siguientes:

1. ¿Qué idioma le permite al estudiante un acceso adecuado a los servicios de dislexia?

2. ¿En qué idioma recibe actualmente el estudiante la instrucción en el salón de clases?

Adaptaciones e integración tecnológica para estudiantes con dislexia

67. ¿Hay adaptaciones exclusivas para estudiantes con dislexia que sean específicas para la instrucción y la evaluación en el salón de clases?

Las adaptaciones para los estudiantes con discapacidades están planeadas para proporcionar a los estudiantes acceso efectivo y equitativo a las evaluaciones o al currículo del curso correspondientes con

su nivel de grado. Es importante recordar que las adaptaciones que son efectivas en la instrucción del salón de clases pueden no ser apropiadas o permitidas en una prueba estatal.

Para más información, ver la sección Adaptaciones en la instrucción para estudiantes con discapacidades del Capítulo IV, Adaptaciones para estudiantes con discapacidades, disponible en: https://dyslexiaida.org/accommodations-for-students-with-dyslexia/; además, puede ver Recursos de adaptaciones en: https://tea.texas.gov/accommodations/.

68. ¿Qué datos apoyarán la necesidad de adaptaciones instruccionales y las que se relacionan con pruebas específicas para un estudiante identificado con dislexia?

Los educadores deben recopilar y analizar los datos que sean pertinentes en cuanto a la necesidad de adaptaciones instruccionales y durante la administración de pruebas de los estudiantes identificados con dislexia, los cuales apoyarán las decisiones educativas que tome el comité de la sección 504 o el comité ARD. Los datos deben incluir múltiples fuentes, formales e informales, proporcionadas por los padres o tutores, maestros y otras personas que conozcan al estudiante. Mediante el análisis de datos, el comité de personas expertas (sección 504 o comité ARD) puede determinar si la adaptación es apropiada o innecesaria. Con el tiempo, los datos pueden confirmar la continuación o justificar la eliminación de cualquier adaptación (o adaptaciones).

69. ¿La tecnología puede beneficiar a los estudiantes con dislexia?

Sí. La investigación es definitiva en cuanto a la tecnología e instrucción para los estudiantes con dislexia. Cuando los estudiantes tienen acceso a la tecnología, su desempeño general mejora. Las herramientas tecnológicas les permiten a los estudiantes con dislexia ser participantes equitativos en experiencias de aprendizaje que ocurren en la escuela (sección 38.0031 del TEC). La tecnología no toma el lugar de la instrucción directa y explícita, sino que ofrece acceso al currículo del curso en el nivel de grado. La herramienta en línea “Integración de la tecnología para estudiantes con dislexia” disponible en www.region10.org/dyslexia/techplan puede proporcionar ayuda en la identificación de tecnologías apropiadas.

70. ¿Las regulaciones de la sección 504 contienen referencias sobre tecnología?

No. Aunque no existen regulaciones de la sección 504 relativas a la tecnología, los estudiantes pueden necesitar acceso a la tecnología existente; por lo tanto, el requerimiento de la Educación Pública Apropiada y Gratuita determina que la tecnología (si existe) es necesaria. Las regulaciones de no discriminación aplican a la tecnología instruccional.

71. ¿Las regulaciones de la ley IDEA contienen referencias sobre tecnología?

Los distritos escolares y las escuelas autónomas deben asegurarse de que dispositivos de tecnología asistida o servicios de tecnología asistida, o ambos, estén disponibles para un niño con una discapacidad si se requieren, como parte de la educación especial, servicios relacionados o ayudas y servicios complementarios. IDEA permite que se usen sus fondos para mejorar el uso de tecnología en el salón de clase para niños con discapacidades con la intención de aumentar el aprendizaje y apoyar el uso de tecnología, incluyendo la tecnología relacionada con los principios del diseño universal y con los

dispositivos de tecnología asistida, para maximizar la accesibilidad al currículo de educación general de los niños con discapacidades.

72. ¿Se requiere que el distrito proporcione dispositivos de tecnología para estudiantes identificados con dislexia bajo la sección 504?

No. Si el estudiante es capaz de acceder al currículo de educación general sin un dispositivo de tecnología específico y se ha proporcionado FAPE, el distrito escolar o la escuela autónoma no tienen obligación de proporcionar el dispositivo. Sin embargo, si un estudiante necesita un dispositivo para tener acceso al currículo, se requiere que el distrito escolar o la escuela autónoma proporcionen el dispositivo para asegurar el requisito de la Educación Pública Apropiada y Gratuita.

73. ¿Se requiere que el distrito escolar proporcione dispositivos de tecnología para estudiantes de educación especial identificados con dislexia?

Sí, si se ha conducido una evaluación de tecnología asistida (AT, por sus siglas en inglés) y se ha determinado que dispositivos de tecnología asistida son necesarios para proporcionar al estudiante el requisito de FAPE.

74. ¿Hay adaptaciones específicas para los estudiantes con dislexia durante las pruebas estatales?

Ciertas adaptaciones usadas en el salón de clase invalidarían el contenido que está siendo evaluado o comprometerían la seguridad e integridad de las pruebas estatales. Por esta razón, no todas las adaptaciones que son apropiadas para la instrucción son permitidas durante las pruebas estatales. La decisión de usar una adaptación debe tomarse sobre la base de cada estudiante individual y tomando en consideración sus necesidades y si el estudiante recibe de manera rutinaria esa adaptación durante la instrucción y la evaluación en el salón de clase. Para más información, ver la página de Recursos de adaptaciones en el sitio de internet de TEA, https://tea.texas.gov/accommodations/, y buscar los criterios específicos de elegibilidad por dislexia para cada adaptación (ej., administración oral, tiempo adicional (mismo día)).

Apéndice B: Fuentes de información de leyes y normas para la identificación e instrucción en dislexia

- Texas Education Code (TEC) §7.028(b)
- Texas Education Code (TEC) §21.044
- Texas Education Code (TEC) §21.054
- Texas Education Code (TEC) §28.006
- Texas Education Code (TEC) §28.021
- Texas Education Code (TEC) §38.003
- Texas Education Code (TEC) §38.0031
- Texas Education Code (TEC) §38.0032
- Texas Education Code (TEC) §42.006(a-1)
- Texas Education Code (TEC) §51.9701
- Texas Occupations Code, Chapter 54
- Texas Occupations Code, Chapter 403
- Texas Administrative Code (TAC) §74.28 (State Board of Education Rule)
- Texas Administrative Code (TAC) §228.30 (State Board for Educator Certification Rule)
- Texas Administrative Code (TAC) §230.23 (State Board for Educator Certification Rule)
- Texas Administrative Code (TAC) §232.11 (State Board for Educator Certification Rule)
- The *Dyslexia Handbook—2018 Update: Procedures Concerning Dyslexia and Related Disorders*
- Individuals with Disabilities Education Act (IDEA)
- Rehabilitation Act of 1973, Section 504 (Section 504), as amended in 2008

Resumen

Los consejos escolares DEBEN asegurarse de lo siguiente:

- Los procedimientos para identificar a un estudiante con dislexia o trastorno relacionado son implementados en el distrito (TAC §74.28(b)).
- Los procedimientos para proporcionar servicios de instrucción apropiados al estudiante son implementados en el distrito (TAC §74.28(b)).
- El distrito o la escuela cumple con todos los requerimientos aplicables de los programas educativos estatales (TEC §7.028).

Los distritos escolares DEBEN hacer lo siguiente:

- Administrar un chequeo de dislexia en kindergarten y 1$^{er.}$ grado (TEC §38.003(a))
- Administrar en los grados K–2 instrumentos de lectura a principios de año y un instrumento de lectura en 7º. grado. (TEC §28.006(c)-(c-1))
- Proporcionar identificación, intervención y apoyo tempranos (TEC §28.006(g)-(g-1))
- Aplicar los resultados de los instrumentos de lectura usados a principios de año a la instrucción y reportarlos al comisionado de educación (TEC §28.006(d))
- Implementar los procedimientos aprobados por el Consejo de Educación Estatal para el chequeo, evaluación individualizada y técnicas para tratar a estudiantes con dislexia y trastornos relacionados (*Manual de dislexia* y TAC §74.28(c))

- Proporcionar capacitación a los educadores sobre dislexia y asegurarse de que los comités de planeación y de toma de decisiones de la escuela aborden estrategias para la instrucción en dislexia en actividades de desarrollo profesional (TAC §74.28(e) y TAC §232.11)
- Asegurarse de que los procedimientos para la identificación y la instrucción estén disponibles en (TAC §74.28)
- Notificar a los padres por escrito por lo menos cinco días antes de que se utilice algún procedimiento de evaluación o identificación con un estudiante (TAC §74.28(f))
- Chequear o examinar en los momentos oportunos por posible dislexia (TEC §38.003)
- Asegurarse de que no se realice un segundo chequeo o revaluación con el propósito de definir adaptaciones hasta que las pruebas en curso hayan sido revisadas (TEC 38.003(b-1))
- Cumplir con los requerimientos de la ley IDEA o de la sección 504, según aplique, cuando se recomiende la evaluación por dislexia o trastornos relacionados (*El manual sobre la dislexia*)
- Proporcionar tratamiento (instrucción) para los estudiantes con dislexia u otros trastornos relacionados (TEC §38.003 y TAC 74.28(i))
- Comprar o desarrollar programas que incluyan los descriptores enumerados en *El manual sobre la dislexia* (TAC §74.28(e))
- Informar a los padres de todos los servicios y opciones disponibles para los estudiantes elegibles bajo IDEA o bajo la sección 504 (TAC §74.28(h))
- Proporcionar a los estudiantes los servicios de un maestro capacitado en dislexia y trastornos relacionados (TAC §74.28(i))
- Proporcionar a los padres de los niños de quienes se sospecha que tienen dislexia o trastornos relacionados una copia o el enlace a *El manual sobre la dislexia* (TAC §74.28(j))
- Proporcionar un programa de educación a padres (TAC §74.28(k))
- Reportar a través del Sistema de Administración de la Información sobre Educación Pública la información referente al número de estudiantes que han sido identificados con dislexia y que están matriculados en el distrito o escuela (TEC §42.006(a-1))

La siguiente es una lista de verificación de los procedimientos para asegurarse del cumplimiento de las leyes* y regulaciones estatales y federales:

- Notificar a los padres o tutores de la propuesta para evaluar al estudiante por posible dislexia (ley IDEA y sección 504)
- Informar a los padres o tutores de sus derechos bajo la ley IDEA o la sección 504
- Obtener el permiso del padre o tutor para evaluar al estudiante por posible dislexia o trastorno relacionado (ley IDEA o sección 504)
- Administrar medidas de evaluación utilizando solamente personas o profesionales que estén capacitados para evaluar a estudiantes por posible dislexia o trastornos relacionados (TAC §74.28(d))
- Asegurarse de que la identificación de dislexia se lleve a cabo por medio de un comité de personas expertas, ya sea del comité ARD o del comité sección 504, que conozcan el proceso de lectura, la dislexia y la instrucción en casos de dislexia, las evaluaciones utilizadas y el significado de los datos recopilados (*El manual sobre la dislexia*)
- Proporcionar instrucción en casos de dislexia de acuerdo con el TEC §38.003.
- Proporcionar continuas oportunidades de capacitación para los maestros (TEC §21.0054(b)).

La siguiente es una lista de verificación de la información por escrito que se recomienda para asegurar el cumplimiento de la ley IDEA y de la sección 504*:

- Documentación de que la notificación de evaluación ha sido proporcionada por escrito al padre o tutor

- Documentación de que se les proporcionó a los padres o tutores una notificación de sus derechos (procedimientos de confidencialidad)
- Documentación del consentimiento de evaluación por parte del padre o tutor
- Documentación de los datos de evaluación
- Documentación de las decisiones tomadas por los comités de personas expertas
- Documentación de la elegibilidad, servicios y opciones de asignación y decisiones

*Para más información sobre estas leyes federales, refiérase al Apéndice D: Comparación lado a lado de la ley IDEA y la sección 504

Esta página se ha dejado en blanco intencionalmente.

Texas Education Code §7.028(b) (State law)

§7.028. Limitation on Compliance Monitoring

(b) The board of trustees of a school district or the governing body of an open-enrollment charter school has primary responsibility for ensuring that the district or school complies with all applicable requirements of state educational programs.

Added by Acts 2003, 78th Leg., ch. 201, § 4, eff. Sept. 1, 2003.
Renumbered from V.T.C.A., Education Code § 7.027 by Acts 2005,
79th Leg., ch. 728, § 23.001(9), eff. Sept. 1, 2005.

Texas Education Code §21.044 (State law)

§ 21.044 Educator Preparation

(a) The board shall propose rules establishing the training requirements a person must accomplish to obtain a certificate, enter an internship, or enter an induction-year program. The board shall specify the minimum academic qualifications required for a certificate.

(b) Any minimum academic qualifications for a certificate specified under Subsection (a) that require a person to possess a bachelor's degree must also require that the person receive, as part of the curriculum for that degree, instruction in detection and education of students with dyslexia. This subsection does not apply to a person who obtains a certificate through an alternative certification program adopted under Section 21.049.

(c) The instruction under Subsection (b) must:

(1) be developed by a panel of experts in the diagnosis and treatment of dyslexia who are:

(A) employed by institutions of higher education; and
(B) approved by the board; and

(2) include information on:

(A) characteristics of dyslexia;
(B) identification of dyslexia; and
(C) effective, multisensory strategies for teaching students with dyslexia.

Added by Acts 1995, 74th Leg., ch. 260, Sec. 1, eff. May 30, 1995.

Amended by: Acts 2011, 82nd Leg., R.S., Ch. 635, Sec. 1, eff. June 17, 2011.

Texas Education Code §21.054 (State law)

§21.054. Continuing Education

(a) The board shall propose rules establishing a process for identifying continuing education courses and programs that fulfill educators' continuing education requirements.

(b) Continuing education requirements for an educator who teaches students with dyslexia must include training regarding new research and practices in educating students with dyslexia.

(c) The training required under Subsection (b) may be offered in an online course.

Added by Acts 1995, 74th Leg., ch. 260, Sec. 1, eff. May 30, 1995.

Amended by: Acts 2005, 79th Leg., Ch. 675, Sec. 2, eff. June 17, 2005, Acts 2009, 81st Leg., R.S., Ch. 596, Sec. 1, eff. September 1, 2009, Acts 2009, 81st Leg., R.S., Ch. 895, Sec. 67(a), eff. June 19, 2009, Acts 2011, 82nd Leg., R.S., Ch. 635, Sec. 2, eff. June 17, 2011.

Texas Education Code §28.006 (State law)

§28.006. Reading Diagnosis

(a) The commissioner shall develop recommendations for school districts for:

(1) Administering reading instruments to diagnose student reading development and comprehension;

(2) Training educators in administering the reading instruments; and

(3) Applying the results of the reading instruments to the instructional program.

(b) The commissioner shall adopt a list of reading instruments that a school district may use to diagnose student reading development and comprehension. A district-level committee established under Subchapter F, Chapter 11, may adopt a list of reading instruments for use in the district in addition to the reading instruments on the commissioner's list. Each reading instrument adopted by the commissioner or a district-level committee must be based on scientific research concerning reading skills development and reading comprehension. A list of reading instruments adopted under this subsection must provide for diagnosing the reading development and comprehension of students participating in a program under Subchapter B, Chapter 29.

(c) Each school district shall administer, at the kindergarten and first- and second-grade levels, a reading instrument on the list adopted by the commissioner or by the district-level committee. The district shall administer the reading instrument in accordance with the commissioner's recommendations under Subsection (a)(1).

(c-1) Each school district shall administer at the beginning of the seventh grade a reading instrument adopted by the commissioner to each student whose performance on the assessment instrument in reading administered under Section 39.023(a) to the student in grade six did not demonstrate reading proficiency, as determined by the commissioner. The district shall administer the reading instrument in accordance with the commissioner's recommendations under Subsection (a) (1).

(d) The superintendent of each school district shall:

(1) Report to the commissioner and the board of trustees of the district the results of the reading instruments; and

(2) Report, in writing, to a student's parent or guardian the student's results on the reading instrument.

(3) Using the school readiness certification system provided to the school district in accordance with Section 29.161 (e), report electronically each student's raw score on the reading instrument to the agency for use in the school readiness certification system.

(d-1) The agency shall contract with the State Center for Early Childhood Development to receive and use scores under Subsection (d) (3) on behalf of the agency.

(e) The results of reading instruments administered under this section may not be used for purposes of appraisals and incentives under Chapter 21 or accountability under Chapter 39.

(f) This section may be implemented only if funds are appropriated for administering the reading instruments. Funds, other than local funds, may be used to pay the cost of administering a reading instrument only if the instrument is on the list adopted by the commissioner.

(g) A school district shall notify the parent or guardian of each student in kindergarten or first or second grade who is determined, on the basis of reading instrument results, to be at risk for dyslexia or other reading difficulties. The district shall implement an accelerated reading instruction program that provides reading instruction that addresses reading deficiencies to those students and shall determine the form, content, and timing of that program. The admission, review, and dismissal committee of a student who participates in a district's special education program under Subchapter B, Chapter 29, and who does not perform satisfactorily on a reading instrument under this section shall determine the manner in which the student will participate in an accelerated reading instruction program under this subsection.

(g-1) A school district shall provide additional reading instruction and intervention to each student in seventh grade assessed under Subsection (c-1), as appropriate to improve the student's reading skills in the relevant areas identified through the assessment instrument. Training and support for activities required by this subsection shall be provided by regional education service centers and teacher reading academies established under Section 21.4551, and may be provided by other public and private providers.

(h) The school district shall make a good faith effort to ensure that the notice required under this section is provided either in person or by regular mail and that the notice is clear and easy to understand and is written in English and in the parent or guardian's native language.

(i) The commissioner shall certify, not later than July 1 of each school year or as soon as practicable thereafter, whether sufficient funds have been appropriated statewide for the purposes of this section. A determination by the commissioner is final and may not be appealed. For purposes of certification, the commissioner may not consider Foundation School Program funds.

(j) No more than 15 percent of the funds certified by the commissioner under Subsection (i) may be spent on indirect costs. The commissioner shall evaluate the programs that fail to meet the standard of performance under Section 39.051(b)(7) and may implement sanctions under Subchapter G, Chapter 39. The commissioner may audit the expenditures of funds appropriated for purposes of this section. The use of the funds appropriated for purposes of this section shall be verified as part of the district audit under Section 44.008.

(k) The provisions of this section relating to parental notification of a student's results on the reading instrument and to implementation of an accelerated reading instruction program may be implemented only if the commissioner certifies that funds have been appropriated during a school year for administering the accelerated reading instruction program specified under this section.

Added by Acts 1997, 75th Leg., ch. 397, Sec. 2, eff. Sept. 1, 1997. Amended by Acts 1999, 76th Leg., ch. 396, Sec. 2.11, eff. Sept. 1, 1999.

Amended by: Acts 2006, 79th Leg., 3rd C.S., Ch. 5, Sec. 3.05, eff. May 31, 2006.
Acts 2007, 80th Leg., R.S., Ch. 1058, Sec. 6, eff. June 15, 2007.
Acts 2007, 80th Leg., R.S., Ch. 1340, Sec. 1, eff. June 15, 2007.
Acts 2009, 81st Leg., R.S., Ch. 895, Sec. 26, eff. June 19, 2009.

Texas Education Code §28.021 (State law)

§28.021 Student Advancement

(a) A student may be promoted only on the basis of academic achievement or demonstrated proficiency of the subject matter of the course or grade level.

(b) In measuring the academic achievement or proficiency of a student who is dyslexic, the student's potential for achievement or proficiency in the area must be considered.

(c) In determining promotion under Subsection (a), a school district shall consider:

(1) the recommendation of the student's teacher;

(2) the student's grade in each subject or course;

(3) the student's score on an assessment instrument administered under Section 39.023(a), (b), or (l), to the extent applicable; and

(4) any other necessary academic information, as determined by the district.

(d) By the start of the school year, a district shall make public the requirements for student advancement under this section.

(e) The commissioner shall provide guidelines to districts based on best practices that a district may use when considering factors for promotion.

Added by Acts 1995, 74th Leg., ch. 260, Sec. 1, eff. May 30, 1995.

Amended by:

Acts 2009, 81st Leg., R.S., Ch. 895 (H.B. 3), Sec. 28, eff. June 19, 2009.
Acts 2011, 82nd Leg., R.S., Ch. 307 (H.B. 2135), Sec. 1, eff. June 17, 2011.

Texas Education Code §38.003 (State law)

Screening and Treatment for Dyslexia and Related Disorders

(a) Students enrolling in public schools in this state shall be tested for dyslexia and related disorders at appropriate times in accordance with a program approved by the State Board of Education.

(b) In accordance with the program approved by the State Board of Education, the board of trustees of each school district shall provide for the treatment of any student determined to have dyslexia or a related disorder.

(b-1) Unless otherwise provided by law, a student determined to have dyslexia during testing under Subsection (a) or accommodated because of dyslexia may not be retested for dyslexia for the purpose of reassessing the student's need for accommodations until the district reevaluates the information obtained from previous testing of the student.

(c) The State Board of Education shall adopt any rules and standards necessary to administer this section.

(d) In this section:

(1) "Dyslexia" means a disorder of constitutional origin manifested by a difficulty in learning to read, write, or spell, despite conventional instruction, adequate intelligence, and sociocultural opportunity.

(2) "Related disorders" includes disorders similar to or related to dyslexia, such as developmental auditory imperception, dysphasia, specific developmental dyslexia, developmental dysgraphia, and developmental spelling disability.

Added by Acts 1995, 74th Leg., ch. 260, Sec. 1, eff. May 30, 1995.

Added by Acts 2011, 82nd Leg., R.S., Ch. 635, Sec.3, eff. June 17,

2011.

The original version of this statute was passed in 1985 through HB 157, Texas Legislature, and 69th Regular Session. Subsection (b-1) was added by the 82nd Texas Legislature in 2011.

Texas Education Code §38.0031 (State law)

§38.0031 Classroom Technology Plan for Students with Dyslexia

(a) The agency shall establish a committee to develop a plan for integrating technology into the classroom to help accommodate students with dyslexia. The plan must;

(1) Determine the classroom technologies that are useful and practical in assisting public schools in accommodating students with dyslexia, considering budget constraints of school districts; and

(2) Develop a strategy for providing those effective technologies to students.

(b) The agency shall provide the plan and information about the availability and benefits of the technologies identified under Subsection (a) (1) to school districts.

(c) A member of the committee established under Subsection (a) is not entitled to reimbursement for travel expenses incurred by the member under this section unless agency funds are available for that purpose.

Added by Acts 2011, 82nd Leg., R.S., Ch. 635, Sec. 4, eff. June 17, 2011

Texas Education Code §42.006(a-1) (State law)

§42.006 Public Education Information Management System (PEIMS)

(a-1) The commissioner by rule shall require each school district and open-enrollment charter school to report through the Public Education Information Management System information regarding the number of students enrolled in the district or school who are identified as having dyslexia. The agency shall maintain the information provided in accordance with this subsection.

Amended by Acts 2013, 83rd Leg., R.S., Ch. 295 (H.B.1264), sec. 1, eff. June 14, 2013.

Texas Education Code §51.9701 (State law)

§51.9701 Assessment for Dyslexia

Unless otherwise provided by law, an institution of higher education, as defined by Section 61.003, may not reassess a student determined to have dyslexia for the purpose of assessing the student's need for accommodations until the institution of higher education reevaluates the information obtained from previous assessments of the student.

Added by Acts 2011, 82nd Leg., R.S., Ch. 635, Sec. 5, eff. June 17, 2011.

Texas Labor Code Chapter 54

EXAMINATION ON RELIGIOUS HOLY DAY; EXAMINATION ACCOMMODATION FOR PERSON WITH DYSLEXIA

Section 2. Amends Chapter 54 Occupations Code, by adding Section 54.003, as follows:

Sec. 54.003. EXAMINATION ACCOMMODATIONS FOR PERSON WITH DYSLEXIA (a) Defines, in this section, "dyslexia,"

(b) Requires a state agency, for each licensing examination administered by the agency, to provide

reasonable examination accommodations to an examinee diagnosed as having dyslexia.

(c) Requires each state agency to adopt rules as necessary to implement this section, including rules to establish the eligibility criteria and examinee must meet for accommodation under this section.

Added by Acts 2011, 82nd Leg., R.S., Ch. 418, Sec. 2, eff. September 1, 2011.

Texas Labor Code Chapter 403. LICENSED DYSLEXIA PRACTITIONERS AND LICENSED DYSLEXIA THERAPISTS

SUBCHAPTER A. GENERAL PROVISIONS

Sec. 403.001. DEFINITIONS. In this Chapter:

(1) "Commissioner" means the commissioner of state health services.

(2) "Department" means the Department of State Health Services.

(3) "Executive commissioner" means the executive commissioner of the Health and Human Services Commission.

(4) "License holder" means a person who holds a license issued under this Chapter.

(5) "Multisensory structured language education" means a program described by the International Multisensory Structured Language Education Council for the treatment of individuals with dyslexia and related disorders that provides instruction in the skills of reading, writing, and spelling:

(A) through program content that includes:

(i) phonology and phonological awareness;

(ii) sound and symbol association;

(iii) syllables;

(iv) morphology;

(v) syntax; and

(vi) semantics; and

(B) following principles of instruction that include:

(i) simultaneous multisensory instruction, including visual-auditory-kinesthetic-tactile instruction;

(ii) systematic and cumulative instruction;

(iii) explicit instruction;

(iv) diagnostic teaching to automaticity; and

(v) synthetic and analytic instruction.

(6) "Qualified instructor" means a person described by Section 403.110.

Added by Acts 2009, 81st Leg., R.S., Ch. 1255, Sec. 1, eff. September 1, 2009.

Sec. 403.002. ADMINISTRATION BY DEPARTMENT OF STATE HEALTH SERVICES. The department shall administer this Chapter.

Added by Acts 2009, 81st Leg., R.S., Ch. 1255, Sec. 1, eff. September 1, 2009.

Sec. 403.003. APPLICABILITY. This Chapter does not:

(1) require a school district to employ a person licensed under this Chapter;

(2) require an individual who is licensed under Chapter 501 to obtain a license under this Chapter; or

(3) authorize a person who is not licensed under Chapter 401 to practice audiology or speech-language pathology.

Added by Acts 2009, 81st Leg., R.S., Ch. 1255, Sec. 1, eff. September 1, 2009.

SUBCHAPTER B. POWERS AND DUTIES

Sec. 403.051. ADVISORY COMMITTEE. The department shall appoint an advisory committee to advise the department in administering this Chapter.

Added by Acts 2009, 81st Leg., R.S., Ch. 1255, Sec. 1, eff. September 1, 2009.

Sec. 403.052. RULES. The executive commissioner shall adopt rules necessary to administer and enforce this Chapter, including rules that establish standards of ethical practice.

Added by Acts 2009, 81st Leg., R.S., Ch. 1255, Sec. 1, eff. September 1, 2009.

SUBCHAPTER C. LICENSE REQUIREMENTS

Sec. 403.101. LICENSE REQUIRED. A person may not use the title "licensed dyslexia practitioner" or "licensed dyslexia therapist" in this state unless the person holds the appropriate license under this Chapter.

Added by Acts 2009, 81st Leg., R.S., Ch. 1255, Sec. 1, eff. September 1, 2010.

Sec. 403.102. ISSUANCE OF LICENSE. The department shall issue a licensed dyslexia practitioner or licensed dyslexia therapist license to an applicant who meets the requirements of this Chapter.

Added by Acts 2009, 81st Leg., R.S., Ch. 1255, Sec. 1, eff. September 1, 2009.

Sec. 403.103. LICENSE APPLICATION. (a) A license applicant must apply to the department on a form and in the manner the department prescribes.

(b) The application must be accompanied by a nonrefundable application fee.

Added by Acts 2009, 81st Leg., R.S., Ch. 1255, Sec. 1, eff. September 1, 2009.

Sec. 403.104. ELIGIBILITY FOR LICENSED DYSLEXIA PRACTITIONER LICENSE. (a) To be eligible

for a licensed dyslexia practitioner license, an applicant must have:

(1) earned a bachelor's degree from an accredited public or private institution of higher education;

(2) successfully completed at least 45 hours of course work in multisensory structured language education from a training program that meets the requirements of Section 403.106;

(3) completed at least 60 hours of supervised clinical experience in multisensory structured language education;

(4) completed at least five demonstration lessons of the practice of multisensory structured language education, each observed by an instructor from a training program that meets therequirements of Section 403.106 and followed by a conference with and a written report by the instructor; and

(5) successfully completed a national multisensory structured language education competency examination approved by the department and administered by a national certifying professional organization.

(b) Clinical experience required under Subsection (a)(3) must be obtained under:

(1) the supervision of a qualified instructor or an instructor from an accredited training program

that meets the requirements of Section 403.106; and

(2) guidelines approved by the department.

Added by Acts 2009, 81st Leg., R.S., Ch. 1255, Sec. 1, eff. September 1, 2009.

Sec. 403.105. ELIGIBILITY FOR LICENSED DYSLEXIA THERAPIST LICENSE. (a) To be eligible for a licensed dyslexia therapist license, an applicant must have:

(1) earned at least a master's degree from an accredited public or private institution of higher education;

(2) successfully completed at least 200 hours of course work in multisensory structured language education from a training program that meets the requirements of Section 403.106;

(3) completed at least 700 hours of supervised clinical experience in multisensory structured language education;

(4) completed at least 10 demonstration lessons of the practice of multisensory structured language education, each observed by an instructor from a training program that meets the requirements of Section 403.106 and followed by a conference with and a written report by the instructor; and

(5) successfully completed a national multisensory structured language education competency examination approved by the department and administered by a national certifying professional organization.

(b) Clinical experience required under Subsection (a)(3) must be obtained under:

(1) the supervision of a qualified instructor or an instructor from an accredited training program that meets the requirements of Section 403.106; and

(2) guidelines approved by the department.

Added by Acts 2009, 81st Leg., R.S., Ch. 1255, Sec. 1, eff. September 1, 2009.

Sec. 403.106. REQUIREMENTS FOR TRAINING PROGRAMS. (a) For purposes of determining whether an applicant satisfies the training requirements for a license under this Chapter, a multisensory structured language education training program completed by the applicant must:

(1) be accredited by a nationally recognized accrediting organization;

(2) have in writing defined goals and objectives, areas of authority, and policies and procedures;

(3) have the appropriate financial and management resources to operate the training program, including a knowledgeable administrator and standard accounting and reporting procedures;

(4) have a physical site, equipment, materials, supplies, and environment suitable for the training program;

(5) have a sufficient number of instructional personnel who have completed the requirements for certification in multisensory structured language education;

(6) have been reviewed by multisensory structured language education professionals who are not affiliated with the training program;

(7) have developed and followed procedures to maintain and improve the quality of training provided by the program;

(8) have provided direct instruction in the principles and in each element of multisensory

structured language education for a minimum of:

(A) 200 contact hours of course work for training program participants who seek a licensed dyslexia therapist license; and

(B) 45 contact hours of course work for training program participants who seek a licensed dyslexia practitioner license;

(9) have required training program participants to complete a program of supervised clinical experience in which the participants provided multisensory structured language education to students or adults, either individually or in small groups for a minimum of:

(A) 700 hours for training program participants who seek a licensed dyslexia therapist license; and

(B) 60 hours for training program participants who seek a licensed dyslexia practitioner license;

(10) have required training program participants to demonstrate the application of multisensory structured language education principles of instruction by completing demonstration lessons observed by an instructor and followed by a conference with and a written report by the instructor; and

(11) have provided instruction based on the Texas Education Agency publication "The El Manual sobre la dislexia: Procedimientos sobre la dislexia y trastornos relacionados (2007)," or a revised version of that publication approved by the department.

(b) A training program must require a training program participant who seeks a licensed dyslexia practitioner license to have completed at least five demonstration lessons described by Subsection (a)(10) and a participant who seeks a licensed dyslexia therapist license to have completed at least 10 demonstration lessons.

(c) The department, in consultation with the advisory committee, shall determine whether a training program meets the requirements of this section.

Added by Acts 2009, 81st Leg., R.S., Ch. 1255, Sec. 1, eff. September 1, 2009.

Sec. 403.107. EXAMINATION; RULES. (a) To obtain a license, an applicant must:

(1) pass a written examination approved by the department under Subsection (b); and

(2) pay fees set by the executive commissioner.

(b) The department shall, in consultation with the advisory committee:

(1) identify and designate a competency examination that is related to multisensory structured language education and that will be administered at least twice each year by a professional organization that issues national certifications; and

(2) maintain a record of all examinations for at least two years after the date of examination.

Added by Acts 2009, 81st Leg., R.S., Ch. 1255, Sec. 1, eff. September 1, 2009.

Sec. 403.108. WAIVER OF EXAMINATION REQUIREMENT. The department, in consultation with the advisory committee, may waive the examination requirement and issue a license to an applicant who holds an appropriate certificate or other accreditation from a nationally accredited multisensory structured language education organization recognized by the department.

Added by Acts 2009, 81st Leg., R.S., Ch. 1255, Sec. 1, eff. September 1, 2009.

Sec. 403.109. INACTIVE STATUS; RULES. (a) The executive commissioner by rule may provide for a license holder to be placed on inactive status.

(b) Rules adopted under this section must include a time limit for a license holder to remain on inactive status.

Added by Acts 2009, 81st Leg., R.S., Ch. 1255, Sec. 1, eff. September 1, 2009.

Sec. 403.110. QUALIFIED INSTRUCTOR. To be considered a qualified instructor under this Chapter, a person must:

(1) be a licensed dyslexia therapist;

(2) have at least 1,400 hours of clinical teaching experience in addition to the hours required to obtain a licensed dyslexia therapist license; and

(3) have completed a two-year course of study dedicated to the administration and supervision of multisensory structured language education programs taught by a nationally accredited training program that meets the requirements of Section 403.106.

Added by Acts 2009, 81st Leg., R.S., Ch. 1255, Sec. 1, eff. September 1, 2009.

SUBCHAPTER D. PRACTICE BY LICENSE HOLDER

Sec. 403.151. PRACTICE SETTING. (a) A licensed dyslexia practitioner may practice only in an educational setting, including a school, learning center, or clinic.

(b) A licensed dyslexia therapist may practice in a school, learning center, clinic, or private practice setting.

Added by Acts 2009, 81st Leg., R.S., Ch. 1255, Sec. 1, eff. September 1, 2009.

Sec. 403.152. CONTINUING EDUCATION. (a) A license holder's license may not be renewed unless the license holder meets the continuing education requirements established by the executive commissioner.

(b) The executive commissioner, in consultation with the advisory committee, shall establish the continuing education requirements in a manner that allows a license holder to comply without an extended absence from the license holder's county of residence.

(c) The department shall:

(1) provide to a license applicant, with the application form on which the person is to apply for a license, information describing the continuing education requirements; and

(2) notify each license holder of any change in the continuing education requirements at least one year before the date the change takes effect.

Added by Acts 2009, 81st Leg., R.S., Ch. 1255, Sec. 1, eff. September 1, 2009.

SUBCCHAPTER E. LICENSE DENIAL; COMPLAINT AND DISCIPLINARY PROCEDURES

Sec. 403.201. COMPLAINTS. Any person may file a complaint with the department alleging a violation of this Chapter or a rule adopted under this Chapter.

Added by Acts 2009, 81st Leg., R.S., Ch. 1255, Sec. 1, eff. September 1, 2010.

Sec. 403.202. PROHIBITED ACTIONS. A license holder may not:

(1) obtain a license by means of fraud, misrepresentation, or concealment of a material fact;

(2) sell, barter, or offer to sell or barter a license; or

(3) engage in unprofessional conduct that endangers or is likely to endanger the health, welfare,

or safety of the public as defined by executive commissioner rule.

Added by Acts 2009, 81st Leg., R.S., Ch. 1255, Sec. 1, eff. September 1, 2010.

Sec. 403.203. GROUNDS FOR DISCIPLINARY ACTION. If a license holder violates this Chapter or a rule or code of ethics adopted by the executive commissioner, the department shall:

(1) revoke or suspend the license;

(2) place on probation the person if the person's license has been suspended;

(3) reprimand the license holder; or

(4) refuse to renew the license.

Added by Acts 2009, 81st Leg., R.S., Ch. 1255, Sec. 1, eff. September 1, 2010.

Sec. 403.204. LICENSE DENIAL, REVOCATION, OR SUSPENSION FOR CRIMINAL CONVICTION. (a) The department may deny a license or may suspend or revoke a license if the applicant or license holder has been convicted of a misdemeanor involving moral turpitude or a felony. The department may take action authorized by this section when:

(1) the time for appeal of the person's conviction has elapsed;

(2) the judgment or conviction has been affirmed on appeal; or

(3) an order granting probation is made suspending the imposition of the person's sentence, without regard to whether a subsequent order:

(A) allows withdrawal of a plea of guilty;

(B) sets aside a verdict of guilty; or

(C) dismisses an information or indictment.

(b) A plea or verdict of guilty or a conviction following a plea of nolo contendere is a conviction for purposes of this section.

Added by Acts 2009, 81st Leg., R.S., Ch. 1255, Sec. 1, eff. September 1, 2010.

Sec. 403.205. HEARING. (a) If the department proposes to revoke, suspend, or refuse to renew a person's license, the person is entitled to a hearing before a hearings officer appointed by the State Office of Administrative Hearings.

(b) The executive commissioner shall prescribe procedures for appealing to the commissioner a decision to revoke, suspend, or refuse to renew a license.

Added by Acts 2009, 81st Leg., R.S., Ch. 1255, Sec. 1, eff. September 1, 2010.

Sec. 403.206. ADMINISTRATIVE PROCEDURE. A proceeding under this subchapter to suspend, revoke, or refuse to renew a license is governed by Chapter 2001, Government Code.

Added by Acts 2009, 81st Leg., R.S., Ch. 1255, Sec. 1, eff. September 1, 2010.

Sec. 403.207. SANCTIONS. (a) The executive commissioner, in consultation with the advisory committee, by rule shall adopt a broad schedule of sanctions for a violation of this Chapter.

(b) The State Office of Administrative Hearings shall use the schedule of sanctions for a sanction imposed as the result of a hearing conducted by that office.

Added by Acts 2009, 81st Leg., R.S., Ch. 1255, Sec. 1, eff. September 1, 2010.

Sec. 403.208. PROBATION. The department may require a license holder whose license suspension is probated to:

(1) report regularly to the department on matters that are the basis of the probation;

(2) limit practice to areas prescribed by the department; or

(3) continue the license holder's professional education until the license holder attains a degree of skill satisfactory to the department in those areas that are the basis of the probation.

Added by Acts 2009, 81st Leg., R.S., Ch. 1255, Sec. 1, eff. September 1, 2010.

Sec. 403.209. MONITORING OF LICENSE HOLDER. (a) The executive commissioner by rule shall develop a system for monitoring a license holder's compliance with the requirements of this Chapter.

(b) Rules adopted under this section must include procedures to:

(1) monitor for compliance a license holder who is ordered by the department to perform certain acts; and

(2) identify and monitor license holders who represent a risk to the public.

Added by Acts 2009, 81st Leg., R.S., Ch. 1255, Sec. 1, eff. September 1, 2010.

Sec. 403.210. INFORMAL PROCEDURES. (a) The executive commissioner by rule shall adopt procedures governing:

(1) informal disposition of a contested case under Section 2001.056, Government Code; and

(2) an informal proceeding held in compliance with Section 2001.054, Government Code.

(b) Rules adopted under Subsection (a) must:

(1) provide the complainant and the license holder an opportunity to be heard; and

(2) require the presence of a representative of the attorney general or the department's legal counsel to advise the department or the department's employees.

Added by Acts 2009, 81st Leg., R.S., Ch. 1255, Sec. 1, eff. September 1, 2010.

Sec. 403.211. REINSTATEMENT. (a) A person may apply for reinstatement of a revoked license on or after the first anniversary of the date of revocation.

(b) The department may:

(1) accept or reject the application; and

(2) require an examination as a condition for reinstatement of the license. Added by Acts 2009, 81st Leg., R.S., Ch. 1255, Sec. 1, eff. September 1, 2010.

Sec. 403.212. REPRIMAND; CONTINUING EDUCATION. (a) In addition to other disciplinary action authorized by this subchapter, the department may:

(1) issue a written reprimand to a license holder who violates this Chapter; or

(2) require that a license holder who violates this Chapter attend continuing education programs.

(b) The department, in consultation with the advisory committee, may specify the number of hours of continuing education that must be completed by a license holder to fulfill the requirement of Subsection (a)(2).

Added by Acts 2009, 81st Leg., R.S., Ch. 1255, Sec. 1, eff. September 1, 2010.

SUBCHAPTER F. PENALTIES AND OTHER ENFORCEMENT PROCEDURES

Sec. 403.251. CIVIL PENALTY. (a) A person who violates this Chapter, a rule adopted by the executive commissioner, or an order adopted by the commissioner under this Chapter is liable for a civil penalty not to exceed $500 for each occurrence.

(b) At the request of the department, the attorney general shall bring an action to recover a civil penalty authorized under this section.

Added by Acts 2009, 81st Leg., R.S., Ch. 1255, Sec. 1, eff. September 1, 2010.

Sec. 403.252. CEASE AND DESIST ORDER. (a) If it appears to the commissioner that a person who is not licensed under this Chapter is violating this Chapter or a rule adopted under this Chapter, the commissioner after notice and an opportunity for a hearing may issue a cease and desist order prohibiting the person from engaging in the activity.

(b) A violation of an order under this section constitutes grounds for imposing a civil penalty under this Chapter.

Added by Acts 2009, 81st Leg., R.S., Ch. 1255, Sec. 1, eff. September 1, 2010.

Texas Administrative Code §74.28 (State Board of Education Rule)

Students with Dyslexia and Related Disorders

(a) The board of trustees of a school district must ensure that procedures for identifying a student with dyslexia or a related disorder and for providing appropriate instructional services to the student are implemented in the district. These procedures will be monitored by the Texas Education Agency (TEA) with on-site visits conducted as appropriate.

(b) A school district's procedures must be implemented according to the State Board of Education (SBOE) approved strategies for screening, and techniques for treating, dyslexia and related disorders. The strategies and techniques are described in "El Manual sobre la dislexia: Procedures Concerning Dyslexia and Related Disorders," a set of flexible guidelines for local districts that may be modified by SBOE only with broad-based dialogue that includes input from educators and professionals in the field of reading and dyslexia and related disorders from across the state. Screening should be done only by individuals/professionals who are trained to assess students for dyslexia and related disorders.

(c) A school district shall purchase a reading program or develop its own reading program for students with dyslexia and related disorders that is aligned with the descriptors found in "El Manual sobre la dislexia: Procedimientos sobre la dislexia y trastornos relacionados." Teachers who screen and treat these students must be trained in instructional strategies that utilize individualized, intensive, multisensory, phonetic methods and a variety of writing and spelling components described in "El Manual sobre la dislexia: Procedimientos sobre la dislexia y trastornos relacionados." The professional development activities specified by each district and/or campus planning and decision making committee shall include these instructional strategies.

(d) Before an identification or assessment procedure is used selectively with an individual student, the school district must notify the student's parent or guardian or another person standing in parental relation to the student.

(e) Parents/guardians of students eligible under the Rehabilitation Act of 1973, §504, must be informed of all services and options available to the student under that federal statute.

(f) Each school must provide each identified student access at his or her campus to instructional programs required in subsection (c) of this section and to the services of a teacher trained in dyslexia and related disorders. The school district may, with the approval of each student's parents or guardians, offer additional services at a centralized location. Such centralized services shall not preclude each student from receiving services at his or her campus.

(g) Because early intervention is critical, a process for early identification, intervention, and support for students at risk for dyslexia and related disorders must be available in each district as outlined in "El Manual sobre la dislexia: Procedimientos sobre la dislexia y trastornos relacionados."

(h) Each school district shall provide a parent education program for parents/guardians of students

with dyslexia and related disorders. This program should include: awareness of characteristics of dyslexia and related disorders; information on testing and diagnosis of dyslexia; information on effective strategies for teaching dyslexic students; and awareness of information on modification, especially modifications allowed on standardized testing.

Source: The provisions of this §74.28 adopted to be effective September 1, 1996, 21 TexReg 4311; amended to be effective September 1, 2001, 25 TexReg 7691; amended to be effective August 8, 2006, 31 TexReg 6212; amended to be effective August 24, 2010, 35 TexReg 7211.

Texas Administrative Code §228.35 (State Board of Education Rule)

(a) Coursework and/or Training for Candidates Seeking Initial Certification.

(1) An educator preparation program shall provide coursework and/or training to ensure the educator is effective in the classroom.

(2) Professional development should be sustained, intensive, and classroom focused.

(3) An educator preparation program shall provide each candidate with a minimum of 300 clock-hours of coursework and/or training that includes at least six clock-hours of explicit certification test preparation that is not embedded in other curriculum elements. A candidate who does not qualify as a late hire who is issued a probationary certificate after September 1, 2012, may not be employed by a school district as a teacher of record until the candidate completes a minimum of 15 clock-hours of field-based experience, student teaching, or clinical teaching in which the candidate is actively engaged in instructional or educational activities under supervision at a public school accredited by the Texas Education Agency (TEA) or other school approved by the TEA for this purpose, as provided in this section. Unless a candidate qualifies as a late hire, a candidate shall complete the following prior to any student teaching, clinical teaching, or internship:

(A) a minimum of 30 clock-hours of field-based experience. Up to 15 clock-hours of this field-based experience may be provided by use of electronic transmission, or other video or technology-based method; and

(B) 80 clock-hours of coursework and/or training.

(4) An educator preparation program that is not an alternative certification program must require, as part of the curriculum for a bachelor's degree that is a prerequisite for educator certification, that a candidate receive instruction in detection and education of students with dyslexia. This instruction must:

(A) be developed by a panel of experts in the diagnosis and treatment of dyslexia who are:
(i) employed by institutions of higher education; and
(ii) approved by the State Board for Educator Certification (SBEC); and

(B) include information on:
(i) characteristics of dyslexia;
(ii) identification of dyslexia; and
(ii) effective, multisensory strategies for teaching students with dyslexia.

(5) All coursework and/or training shall be completed prior to educator preparation program completion and standard certification.

6) With appropriate documentation such as certificate of attendance, sign-in sheet, or other written school district verification, 50 clock-hours of training may be provided by a school district and/or campus that is an approved TEA continuing professional education provider.

(7) Each educator preparation program must develop and implement specific criteria and procedures that allow candidates to substitute prior or ongoing experience and/or professional training for part of the educator preparation requirements, provided that the experience or training is not also counted as a part of the internship, clinical teaching, student teaching, or practicum requirements, and is directly related to the certificate being sought.

(b) Coursework and/or Training for Professional Certification (i.e. superintendent, principal, school

counselor, school librarian, educational diagnostician, reading specialist, and/or master teacher). An educator preparation program shall provide coursework and/or training to ensure that the educator is effective in the professional assignment. An educator preparation program shall provide a candidate with a minimum of 200 clock-hours of coursework and/or training that is directly aligned to the state standards for the applicable certification field.

(c) Late Hire Provisions. A late hire for a school district teaching position may begin employment under a probationary certificate before completing the pre-internship requirements of subsection (a)(3) of this section and, if applicable, 15 clock-hours of active, supervised experience, but shall complete these requirements within 90 school days of assignment.

(d) Educator Preparation Program Delivery. An educator preparation program shall provide evidence of on-going and relevant field-based experiences throughout the educator preparation program, as determined by the advisory committee as specified in §228.20 of this title (relating to Governance of Educator Preparation Programs), in a variety of educational settings with diverse student populations, including observation, modeling, and demonstration of effective practices to improve student learning.

(1) For initial certification, each educator preparation program shall provide field-based experiences, as defined in §228.2 of this title (relating to Definitions), for a minimum of 30 clock-hours. The field-based experiences must be completed prior to assignment in an internship, student teaching, or clinical teaching. Up to 15 clock-hours of field-based experience may be provided by use of electronic transmission, or other video or technology-based method.

(2) For initial certification, each educator preparation program shall also provide one of the following:
(A) student teaching, as defined in §228.2 of this title, for a minimum of 12 weeks;

(B) clinical teaching, as defined in §228.2 of this title, for a minimum of 12 weeks; or

(C) internship, as defined in §228.2 of this title, for a minimum of one academic year (or 180 school days) for the assignment that matches the certification field for which the individual is accepted into the educator preparation program. The individual would hold a probationary certificate and be classified as a "teacher" as reported on the campus Public Education Information Management System (PEIMS) data. An educator preparation program may permit an internship of up to 30 school days less than the minimum if due to maternity leave, military leave, illness, or late hire date.

(i) An internship, student teaching, or clinical teaching for an Early Childhood-Grade 4 and Early Childhood-Grade 6 candidate may be completed at a Head Start Program with the following stipulations:
(I) a certified teacher is available as a trained mentor;
(II) the Head Start program is affiliated with the federal Head Start program and approved by the TEA;
(III) the Head Start program teaches three and four-year-old students; and
(IV) the state's pre-kindergarten curriculum guidelines are being implemented.

(iii) An internship, student teaching, clinical teaching, or practicum experience must take place in an actual school setting rather than a distance learning lab or virtual school setting.

(3) For candidates seeking professional certification as a superintendent, principal, school counselor, school librarian, or an educational diagnostician, each educator preparation program shall provide a practicum, as defined in §228.2 of this title, for a minimum of 160 clock-hours.

(4) Subject to all the requirements of this section, the TEA may approve a school that is not a public school accredited by the TEA as a site for field-based experience, internship, student teaching, clinical teaching, and/or practicum.

(A) All Department of Defense Education Activity (DoDEA) schools, wherever located, and all schools accredited by the Texas Private School Accreditation Commission (TEPSAC) are approved by the TEA for purposes of field-based experience, internship, student teaching, clinical teaching, and/or practicum.

(B) An educator preparation program may file an application with the TEA for approval, subject to periodic

review, of a public school, a private school, or a school system located within any state or territory of the United States, as a site for field-based experience, or for video or other technology-based depiction of a school setting. The application shall be in a form developed by the TEA staff and shall include, at a minimum, evidence showing that the instructional standards of the school or school system align with those of the applicable Texas Essential Knowledge and Skills (TEKS) and SBEC certification standards. To prevent unnecessary duplication of such applications, the TEA shall maintain a list of the schools, school systems, videos, and other technology-based transmissions that have been approved by the TEA for field-based experience.

(C) An educator preparation program may file an application with the TEA for approval, subject to periodic review, of a public or private school located within any state or territory of the United States, as a site for an internship, student teaching, clinical teaching, and/or practicum required by this Chapter. The application shall be in a form developed by the TEA staff and shall include, at a minimum:

(i) the accreditation(s) held by the school;

(ii) a crosswalk comparison of the alignment of the instructional standards of the school with those of the applicable TEKS and SBEC certification standards;

(iii) the certification, credentials, and training of the field supervisor(s) who will supervise candidates in the school; and

(iv) the measures that will be taken by the educator preparation program to ensure that the candidate's experience will be equivalent to that of a candidate in a Texas public school accredited by the TEA.

(D) An educator preparation program may file an application with the SBEC for approval, subject to periodic review, of a public or private school located outside the United States, as a site for student teaching or clinical teaching required by this Chapter. The application shall be in a form developed by the TEA staff and shall include, at a minimum, the same elements required in subparagraph (C) of this paragraph for schools located within any state or territory of the United States, with the addition of a description of the on-site program personnel and program support that will be provided and a description of the school's recognition by the U.S. State Department Office of Overseas Schools.

(e) Campus Mentors and Cooperating Teachers. In order to support a new educator and to increase teacher retention, an educator preparation program shall collaborate with the campus administrator to assign each candidate a campus mentor during his or her internship or assign a cooperating teacher during the candidate's student teaching or clinical teaching experience. The educator preparation program is responsible for providing mentor and/or cooperating teacher training that relies on scientifically-based research, but the program may allow the training to be provided by a school district, if properly documented.

(f) On-Going Educator Preparation Program Support. Supervision of each candidate shall be conducted with the structured guidance and regular ongoing support of an experienced educator who has been trained as a field supervisor. The initial contact, which may be made by telephone, email, or other electronic communication, with the assigned candidate must occur within the first three weeks of assignment. The field supervisor shall document instructional practices observed, provide written feedback through an interactive conference with the candidate, and provide a copy of the written feedback to the candidate's campus administrator. Informal observations and coaching shall be provided by the field supervisor as appropriate.

(1) Each observation must be at least 45 minutes in duration and must be conducted by the field supervisor.

(2) An educator preparation program must provide the first observation within the first six weeks of all assignments.

(3) For an internship, an educator preparation program must provide a minimum of two formal observations during the first semester and one formal observation during the second semester.

(4) For student teaching and clinical teaching, an educator preparation program must provide a minimum of three observations during the assignment, which is a minimum of 12 weeks.

(5) For a practicum, an educator preparation program must provide a minimum of three observations during the term of the practicum.

(g) Exemption. Under the Texas Education Code (TEC), §21.050(c), a candidate who receives a baccalaureate degree required for a teaching certificate on the basis of higher education coursework completed while receiving an exemption from tuition and fees under the TEC, §54.214, is exempt from the requirements of this Chapter relating to field-based experience or internship consisting of student teaching.

Source Note: The provisions of this §228.35 adopted to be effective December 14, 2008, 33 TexReg 10016; amended to be effective December 26, 2010, 35 TexReg 11239; amended to be effective August 12, 2012, 37 TexReg 5747.

Texas Administrative Code §230.23 (State Board of Education Rule)

Testing Accommodations for Persons with Dyslexia

The Texas Education Agency (TEA) shall provide examination accommodations for persons with dyslexia.

(1) For each licensing examination administered, the TEA and its testing vendor shall provide reasonable examination accommodations to an examinee diagnosed as having dyslexia as that term is defined in the Texas Education Code, §51.970.

(2) The TEA and its testing vendor shall provide examination accommodations to an examinee diagnosed with dyslexia, provided acceptable medical or diagnostic documentation has been received and reviewed by the vendor prior to the administration of the examination.

Source: The provisions of this §230.23 adopted to be effective August 12, 2012, 37 TexReg 5753.

Texas Administrative Code §232.11 (State Board of Education Rule)

Number and Content of Required Continuing Professional Education Hours

(e)The required CPE for educators who teach students with dyslexia must include training regarding new research and practices in educating students with dyslexia. The required training may be satisfied through an online course approved by Texas Education Agency staff**.**

Source: The provisions of this §232.11 adopted to be effective August 12, 2012, 37 TexReg 5764.

Está página se ha dejado en blanco intencionalmente

Apéndice D: Comparación lado a lado de la ley IDEA y la sección 504

Hay dos leyes federales que son importantes para los estudiantes con discapacidades, incluyendo aquéllos que tienen dislexia y trastornos relacionados. La sección 504 de la Ley de Rehabilitación es una norma sobre derechos civiles que prohíbe la discriminación sobre las bases de una discapacidad. En los distritos escolares y en las escuelas autónomas, esto significa que los maestros no pueden atender a estudiantes con dislexia y trastornos relacionados de una manera distinta a como trabajan con otros estudiantes debido a tales circunstancias. También significa que los maestros deben ofrecer adaptaciones razonables a los estudiantes con dislexia y trastornos relacionados para que puedan ser parte de la instrucción y de las actividades escolares, incluidas como parte de una educación pública gratuita y apropiada. La ley IDEA es un programa que ofrece fondos a los distritos escolares y a las escuelas autónomas para asegurar que los estudiantes con discapacidades reciban educación especial y servicios relacionados en el ambiente menos restrictivo. IDEA describe un proceso recomendado de evaluación, planes de escritura (conocido como programa de educación individualizado) y la participación de los padres de familia. En general, todos los estudiantes con discapacidades físicas, mentales, emocionales y de desarrollo están cubiertas por la sección 504, mientras que sólo los estudiantes con discapacidades e identificados como necesitados de educación especial (ej., instrucción especialmente diseñada) califican bajo IDEA.

La tabla que sigue es un resumen comparativo de la ley IDEA y la sección 504. Esta tabla no es un resumen exhaustivo de todas las áreas tratadas en la ley IDEA o en la sección 504. Más bien, la tabla destaca áreas relevantes sobre estudiantes que pudieran tener dislexia o trastornos relacionados. Cada situación es única y debe ser vista en forma particular e individualizada. La tabla tiene el propósito de ser informativa solamente y no pretende ser la fuente de un análisis detallado de carácter legal.

	IDEA – Part B	Section 504 of the Rehabilitation Act
LEGAL CITATION	20 USC 1400 34 CFR Part 300	29 USC 794 34 CFR Part 104
TYPE OF STATUTE	Federal funding statute whose purpose is to ensure free and appropriate public education services for children with disabilities who fall within one of the specific disability categories as defined by the law.	Federal civil rights, non-discrimination statute protecting individuals with disabilities from discrimination in programs and activities receiving federal financial assistance.
MAJOR PROVISIONS/PURPOSE	Ensures that all children with disabilities have available to them a free appropriate public education that emphasizes special education and related services designed to meet their unique needs and prepare them for further education, employment, and independent living. Ensures that the rights of children with disabilities and their parents are protected. P.L. 108-446 §601(d) Regulation: 34 CFR §300.1	No other qualified individual with a disability shall solely by reason of his/her disability be: • Excluded from participation in; • Denied the benefits of; or • Be subjected to discrimination under any program or activity receiving federal financial assistance. 29 USC §794(a) Regulation: 34 CFR §104.4

	IDEA – Part B	Section 504 of the Rehabilitation Act
	Provides individual supplemental educational services and supports in addition to what is provided to students in the general curriculum to ensure that the child has access to and benefits from the general curriculum. This is provided free of charge to the parent.	Provides "*equal opportunity*" for eligible students with disabilities when compared to their non-disabled peers.
ELIGIBLE INDIVIDUALS: **CHILD WITH A DISABILITY/ QUALIFIED DISABLED PERSON**	(a) General. (1) Child with a Disability means a child evaluated in accordance with §§300.304-300.311 as having an intellectual disability, a hearing impairment (including deafness), a speech or language impairment, a visual impairment (including blindness), a serious emotional disturbance (referred to in this part as "emotional disturbance"), an orthopedic impairment, autism, traumatic brain injury, another health impairment, a specific learning disability, deaf-blindness, or multiple disabilities, and who, by reason thereof, needs special education and related services. (2) (i) Subject to paragraph (a)(2)(ii) of this section, if it is determined, through an appropriate evaluation under §§300.304 – 300.311, that a child has one of the disabilities identified in (a)(1) of this section, but only needs a related service and not special education, the child is **not** a child with a disability under this part. P.L. 108-446 §602(3)(A-B) Regulation: 34 CFR §300.8(a)(1)(2)(i) (c) Definitions of disability terms. The terms used in this definition of a child with a disability are defined as follows: (10) Specific learning disability—(i) General. Specific learning disability means a disorder in one or more of the basic psychological processes involved in understanding or in using language, spoken or written, that may manifest itself in the imperfect ability to listen, think, speak, read, write, spell, or to do mathematical calculations, including conditions such as perceptual disabilities, brain injury, minimal brain dysfunction, **dyslexia**, and developmental aphasia.	A qualified disabled person means with respect to public preschool, elementary, secondary, or adult educational services, a disabled person is (i) of an age during which non- disabled persons are provided such services, (ii) of any age during which it is mandatory under state law to provide such services to disabled persons, or (iii) to whom a state is required to provide a free appropriate public education under §612 of the IDEA; **AND** Any person who: (1) has a mental or physical impairment which substantially limits one or more major life activities, (2) has a record of such an impairment, or (3) is regarded as having such an impairment. Regulation: 34 CFR §104.3(k)(2), (j)(1) • Extends to parochial and other private schools that receive federal hot lunch, Title I, and/or IDEA program services; • Does NOT apply to home schooled children. *Letter to Veir*, 20 IDELR 864, (OCR, 1993). "A student's impairment may substantially limit a major life activity regardless of whether the student performs well academically, and the student may need special education or related aids and services because of the disability. For example, a student who has **dyslexia** and is

	IDEA – Part B	Section 504 of the Rehabilitation Act
	(ii) Disorders not included. Specific learning disability does not include learning problems that are primarily the result of visual, hearing, or motor disabilities, of intellectual disability, of emotional disturbance, or of environmental, cultural, or economic disadvantage. Regulation: 34 CFR §300.8(c)(10) "The purpose of this letter is to clarify that there is nothing in the IDEA that would prohibit the use of the terms dyslexia, dyscalculia, and dysgraphia in IDEA evaluation, eligibility determinations, or IEP documents." *Dear Colleague Letter*, 66 IDELR 188, (OSERS, 2015) • Extends, as a district obligation, to unilaterally placed students in private schools; and • To a much lesser extent, to those voluntarily placed in such schools. Regulation: 34 CFR §300.148; §300.129-300.147	substantially limited in reading finds it challenging to read the required class material in a timely manner." USDOE, OCR, *Parent and Educator Resource Guide for §504 in Public Elementary and Secondary Schools,* Pg. 5, December 2016; 42 USC §12102; 154 Cong. Rec §8342, ADAAA 2008; USDOE, OCR, *FAQ on the ADAAA of 2008 for Students with Disabilities attending Public Elementary and Secondary Schools,* FAQ 7 & 9, Jan. 19, 2012. **Major Life Activities**: Under §504, major life activities include but are not limited to: • Learning • Concentrating • Reading • Communicating • Writing • Thinking Note: This is not an inclusive list of major life activities. Regulation: 34 CFR §104.3(j)(2); ADAAA 2008, 42 USC §12102(2)(A)(B) **Substantial Limitation**:

	IDEA – Part B	Section 504 of the Rehabilitation Act
		Not defined in §504 regulations; however, guidance and basic rules of construction from the ADAAA 2008 indicate that: (A) "Substantial limitation" shall be construed in favor of broad coverage. (E) (i) The determination of whether an impairment substantially limits a major life activity shall be made without regard to the ameliorative effects of mitigating measures such – (I) Medication, medical supplies, equipment, or appliances, low-vision devices (which do not include ordinary eyeglasses or contact lenses), prosthetics including limbs or devices, hearing aids and cochlear implants or other implantable hearing devices, mobility devices, or oxygen therapy equipment and supplies; (II) Use of assistive technology; (III) Reasonable accommodations or auxiliary aids or services; or (IV) Learned behavioral or adaptive neurological modifications. ADAAA 2008, 42 USC §12102(4)(A-E) "A student with a disability may achieve a high level of academic success but may nevertheless be substantially limited in a major life activity due to the student's impairment because of the additional time or effort the student must spend to read, write, or learn compared to others." USDOE, OCR, *Parent and Educator Resource Guide for §504 in Public Elementary and Secondary Schools,* Pg. 14, December 2016; 28 CFR §35.108(d)(3)(iii);

	IDEA – Part B	Section 504 of the Rehabilitation Act
		29 CFR pt. 1630, App. (*EEOC Interpretive Guidance on Title I of the ADA*), March 25, 2011
CHILD FIND	(a) General. (1) The State must have in effect policy and procedures to ensure that - (6) All children with disabilities residing in the State, including children with disabilities who are homeless or are wards of the State, and children with disabilities attending private schools, regardless of the severity of their disability and who are in need of special education and related services, are identified, located and evaluated; and … (c) Other children in child find. Child find also must include – (1) Children who are suspected of being a child with a disability under §300.8 and in need of special education, ***even though they are advancing from grade to grade***; and (2) Highly mobile children, including migrant children. Regulation: 34 CFR §300.111(a)(1)(i), (c)(1-2)	A recipient that operates a public elementary or secondary education program shall annually: (a) Undertake to identify and locate every qualified person with a disability residing in the recipient's jurisdiction who is not receiving a public education; and (b) Take appropriate steps to notify persons with disabilities and their parents or guardians of the recipient's duty under this subpart. Regulation: 34 CFR §104.32 "Because child find is an *'affirmative duty'*, a district's obligation to evaluate may be triggered even if the parent doesn't request an evaluation. The district's independent suspicions may trigger the duty – districts may not require a parent to request an evaluation before they will consider one." *Aurora (CO) Pub Schs*., 61 IDELR 83, (OCR 2013).
PARENTAL CONSENT	Parent must consent to the evaluation and placement of a student not previously identified with a disability. Consent is voluntary on the part of the parent and may be withdrawn at any time; however, the consent is not retroactive, nor does it negate an action that has occurred after the consent was given and before the consent was revoked. Separate consent must also be obtained for the initial provision of special education and related services. The parent must be fully informed of all information relevant to the activity for which the consent is sought, in his/her native language and the parent understands that the granting of consent is voluntary on the part of the parent and may be revoked at any time.	Although not specifically required under §504 regulations, *Response to Zirkel*, OCR May 1995, and *Response to Durheim*, OCR December 1997, requires "parental consent prior to the conduct of **initial** student evaluation procedures for the identification, diagnosis, and prescription of specific educational services." *Letter to Durheim*, 27 IDELR 380, OCR, Dec. 1997; *OCR Senior Staff Memorandum*, 19 IDELR 892, OCR 1992.

	IDEA – Part B	Section 504 of the Rehabilitation Act
	"Informed parent consent must be obtained before (i) conducting and initial evaluation or reevaluation; (ii) initial provision of special education and related services to a child with a disability." P.L. 108-446 §614(a)(1)(D) Regulations: 34 CFR §300.9; 34 CFR §300.300	
PARENT PARTICIPATION	Required Regulation: 34 CFR §300.501	Not required, but parent must be given an opportunity to provide input/information for consideration by the committee.
PROCEDURAL SAFEGUARDS: PRIOR WRITTEN NOTICE	Requires written notice in the parent's native language or other mode of communication (unless clearly not feasible) prior to the initiation, change or refusal to change the identification, evaluation or educational placement of a child or the provision of FAPE and/or upon request by a parent. P.L. 108-446 §615(b)(3) Regulation: 34 CFR §300.503 The notice must include: (A) A description of the action proposed or refused by the agency; (B) An explanation of why the agency proposes or refuses to take the action and a description of each evaluation procedure, assessment, record, or report the agency used as a basis for the proposed or refused action; (C) A statement that the parents of a child with a disability have protection under the procedural safeguards of this part and, if this notice is not an initial referral for evaluation, the means by which a copy of a description of the procedural safeguards can be obtained; (D) Sources for parents to contact to obtain assistance in understanding the provisions of this part;	Although §504 regulations do not specifically require ***written*** notice of action to identify, evaluate, or place a child who may be disabled under §504, such notice should be provided in writing. Notification is also required before any *"significant change in placement."* Regulation: 34 CFR §104.36 No **"prior written notice"** addressed in regulation.

	IDEA – Part B	Section 504 of the Rehabilitation Act
	(E) A description of other options considered by the IEP Team and the reason why those options were rejected; and (F) A description of the factors that are relevant to the agency's proposal or refusal. P.L. 108-446 §615(c)(1)(A-F) Regulation: 34 CFR §300.503	
PROCEDURAL SAFEGUARDS: **NOTICE OF RIGHTS**	Procedural Safeguards Notice (a) General. A copy of the procedural safeguards available to the parents of a child with a disability must be given to the parents only one time a school year, except that a copy also must be given to the parents – (1) Upon initial referral or parent request for evaluation; (2) Upon receipt of the first State complaint under §§300.151 – 300.153 and upon receipt of the first due process complaint under §300.507 in a school year; (3) In accordance with the discipline procedures in §300.530(h); and (4) Upon request by a parent. (b) Internet Web site. A public agency may place a current copy of the procedural safeguards notice on its Internet Web site if a Web site exists. (c) Contents. The procedural safeguards notice must include a full explanation of all the procedural safeguards available under §300.148, §§300.151 through 300.153, §300.300, §§300.502 through 300.503, §§300.505 through 300.518, §§300.530 through 300.536 and §§300.610 through 300.625 relating to – (1) Independent educational evaluations; (2) Prior written notice; (3) Parental consent;	Procedural safeguards. A recipient that operates a public elementary or secondary education program or activity shall establish and implement, with respect to actions regarding the identification, evaluation or educational placement of persons who, because of disability, need or are believed to need special instruction or related services, a system of procedural safeguards that includes notice, an opportunity for the parents or guardian of the person to examine relevant records, an impartial hearing with opportunity for participation by the person's parents or guardian and representation by counsel, and a review procedure. Compliance with the procedural safeguards of section 615 of the Education of the Handicapped Act (IDEA) is one means of meeting this requirement. Regulation: 34 CFR §104.36 No other ***"notice of rights"*** addressed in regulations.

	IDEA – Part B	Section 504 of the Rehabilitation Act
	(4) Access to education records; (5) Opportunity to present and resolve complaints through the due process complaint and State complaint procedures, including – (i) The time period in which to file a complaint; (ii) The opportunity for the agency to resolve the complaint; and (iii) The difference between the due process complaint and the State complaint procedures, including the jurisdiction of each procedure, what issues may be raised, filing and decisional timelines, and relevant procedures; (6) The availability of mediation; (7) The child's placement during the pendency of any due process complaint; (8) Procedures for students who are subject to placement in an interim alternative educational setting; (9) Requirements for unilateral placement by parents of children in private schools at public expense; (10) Hearings on due process complaints, including requirements for disclosure of evaluation results and recommendations; (11) State-level appeals (if applicable in the State); (12) Civil actions, including the time period in which to file those actions; and (13) Attorneys' fees. (d) Notice in understandable language. The notice required under paragraph (a) of this section must meet the requirements of §300.503(c). Regulation: 34 CFR §300.504(a-d)	
INITIAL EVALUATIONS	In conducting the evaluation, the LEA must use a variety of assessment tools and strategies to	The evaluation must draw upon information from a variety of sources including aptitude and

	IDEA – Part B	Section 504 of the Rehabilitation Act
	gather relevant functional, developmental and academic information including information provided by the parent. Evaluation must assess all areas related to the child's suspected disability. P.L. 108-446 §614(b)(2-3) Regulation: 34 CFR §300.304 34 CFR §§300.301- 300.311 In evaluating each child with a disability, the evaluation is sufficiently comprehensive to identify all of the child's special education and related services needs, whether or not commonly linked to the disability category in which the child has been classified. Regulation: 34 CFR §300.304(b)(6)	achievement tests, teacher recommendations, physical conditions, social or cultural background and adaptive behaviors. Procedures must ensure that information obtained is documented and carefully considered. Regulation: 34 CFR §104.35(c)(1)(2) "Schools are required to consider information from a variety of sources in interpreting evaluation data and in making placement decisions, and the independent evaluation is another source that makes up the universe of information about the student." USDOE, OCR, *Parent and Educator Resource Guide for §504 in Public Elementary and Secondary Schools,* pg. 18, December 2016.
TIMELINES	Initial evaluations shall be completed within 60 days of receiving parental consent for the evaluation, or, **if State establishes a timeframe**, within which the evaluation must be conducted, within such timeframe. P.L. 108-446 §614(a)(1)(C)(i) Regulation: 34 CFR §300.301(c)(1)(i-ii) **Texas Timelines**: TAC §89.1011(b – h). In Texas, in general initial evaluations must be completed within 45 school days following the date on which the district receives written consent for evaluation. The deadline is extended, however, under certain situations. For example, requests received at the end of spring semester do not need to be completed until the beginning of the following school year.	Not addressed in regulations, however, … "failure to conduct an evaluation within a reasonable period of time after referral violates Section 504 when it denies an eligible student an appropriate education." *Dade County School District*, 20 IDELR 267 (OCR, 1993); *La Honda-Pescadero Unified School District*, 20 IDELR 833 "OCR generally looks to the IDEA timeline, or if applicable, to State requirements or local district policy to assess the reasonableness of the time it takes the school to evaluate the student once parental consent has been obtained." USDOE, OCR, *Parent and Educator Resource Guide for §504 in Public Elementary and Secondary Schools,* pg. 17, December 2016
FREE APPROPRIATE PUBLIC EDUCATION (FAPE)	The provision of special education and related services… provided at public expense, meeting the standards of the State Educational Agency, and in	The provision of regular or special education or related aids and services designed to meet the individual educational needs of disabled persons

	IDEA – Part B	Section 504 of the Rehabilitation Act
	conformity with an IEP in a manner reasonably calculated to enable the child to receive ***educational benefit.*** P.L. 108-446 §602(9) Regulation: 34 CFR §300.17 Current FAPE standard from Supreme Court: "In *Endrew F. v. Douglas County School District*, 137 S.Ct. 988 (2017), the U.S. Supreme Court held that to meet its FAPE obligation under the IDEA, a district must offer an IEP reasonably calculated to enable a child to make progress appropriate in light of the child's circumstances. In clarifying the standard, the Court rejected the 'merely more than *'de minimus'* (i.e., more than trivial) standard applied previously. In determining the scope of FAPE, the Court reinforced the requirement that '*every child should have the chance to meet challenging objectives.*'" USDOE, *Q&A on U.S. Supreme Court Case Decision Endrew F. v. Douglas County School*, December 7, 2017. "*Appropriate Education*" is defined as a program reasonably calculated to provide "*educational benefit*" to the student. Related services are provided as required for the student to benefit from the educational process and are aligned with specially designed instruction (e.g. counseling, speech, transportation, OT, and PT, etc.) The IEP must be developed to meet the child's individual needs and allowing for the child to receive educational benefit in the least restrictive environment. P.L. 108-446 §614(d)(1)(A) Regulation: 34 CFR §300.320	as adequately as the needs of non-disabled persons are met. Regulation: 34 CFR §104.33(b)(1)(i) "To offer an 'appropriate education under the Rehabilitation Act, a school district must reasonably accommodate the needs of the child with a disability so as to ensure meaningful participation in educational activities and meaningful access to educational benefits." *Ridley School District v. M.R.*, 58 IDELR 271, (3d Cir., 2012). "In order to determine what education is appropriate, each child with a disability must be evaluated individually, the nature of an appropriate education must be determined based on the evaluation, and appropriate services must be provided accordingly. There are definite costs involved, and school districts must pay them in order not to discriminate on the basis of disability." *Letter to Zirkel*, 16 IDELR 1177, (OCR, 1990). OCR does not support a reasonable accommodation limitation, or any sort of limitation, of a school district's obligation based on cost considerations. *Modoc County (CA) Office of Educ.*, 24 IDELR 580, (OCR, 1996). "If a student with a disability is eligible for FAPE under §504 but is not receiving FAPE services under the IDEA, that student is entitled to the provision of any services the placement team decides are appropriate to meet their individual educational needs, regardless of cost or administrative burden, and especially where

	IDEA – Part B	Section 504 of the Rehabilitation Act
		such services have been provided to IDEA-eligible students in the past. Those services can be as varied and as comprehensive as necessary to meet a student's need." USDOE, OCR, *Resource Guide on Students with ADHD and §504*, pg. 27, July 2016.
	(a) General. (1) **Special education means specially designed instruction, at no cost to the parents, to meet the unique needs of a child with a disability**, including— (i) Instruction conducted in the classroom, in the home, in hospitals and institutions, and in other settings; and (ii) Instruction in physical education. (2) Special education includes each of the following, if the services otherwise meet the requirements of paragraph (a)(1) of this section— (i) Speech-language pathology services, or any other related service, if the service is considered special education rather than a related service under State standards; (ii) Travel training; and (iii) Vocational education. (b) Individual special education terms defined. The terms in this definition are defined as follows: (1) At no cost means that all specially-designed instruction is provided without charge but does not preclude incidental fees that are normally charged to nondisabled students or their parents as a part of the regular education program. (2) Physical education means— (i) The development of— (A) Physical and motor fitness; (B) Fundamental motor skills and patterns; and	23. Free appropriate public education. §104.33(b) concerns the provision of appropriate educational services to children with disabilities. To be appropriate, such services must be designed to meet the individual educational needs of children with disabilities to the same extent that those of children who are not disabled are met. An appropriate education could consist of education in regular classes, education in regular classes with the use of supplementary services, or special education and related services. **Special education may include specially designed instruction** in classrooms, at home, or in private or public institutions and may be accompanied by such related services as developmental, corrective, and other supportive services (including psychological, counseling, and medical diagnostic services.) The placement of the child must however, be consistent with the requirements of §104.34 and be suited to his or her educational needs. The quality of the educational services provided to students with disabilities must equal that of the services provided to students who are not disabled; thus, **disabled student's teachers must be trained in the instruction of persons with the disability in question and appropriate materials and equipment must be available**. … Regulations: 34 CFR Part 104, Appendix A to Part 104 Subpart D – Preschool, Elementary, and Secondary Education,

	IDEA – Part B	Section 504 of the Rehabilitation Act
	(C) Skills in aquatics, dance, and individual and group games and sports (including intramural and lifetime sports); and (ii) Includes special physical education, adapted physical education, movement education, and motor development. (3) **Specially designed instruction** means adapting, as appropriate to the needs of an eligible child under this part, the content, methodology, or delivery of instruction— (i) To address the unique needs of the child that result from the child's disability; and (ii) To ensure access of the child to the general curriculum, so that the child can meet the educational standards within the jurisdiction of the public agency that apply to all children. Regulation: 34 CFR §300.39	Question 23, FAPE.
MULTI-DISCIPLINARY TEAM: IEP TEAM (ARD)/§504 COMMITTEE	A multi-disciplinary team evaluation is required to assess all areas related to the suspected disability. The IEP team includes: the parent(s) of a child with a disability; not less than one regular education teacher of the child (if the child is, or may be, participating in the regular education environment); not less than one special education teacher of the child or where appropriate not less than one special education provider of the child; a representative of the public agency who is qualified to provide or supervise the provision of specially designed instruction to meet the unique needs of children with disabilities, is knowledgeable about the general curriculum, and is knowledgeable about the availability of resources of the public agency; an individual who can interpret the instructional implications of evaluation results; at the discretion of the parent or the agency, other individuals who have knowledge or special expertise regarding the child, including related services personnel as appropriate; and, whenever appropriate, the child. P.L. 108-446 §614(d)(1)(B) Regulation: 34 CFR §300.306, 300.321	Group of individuals knowledgeable about the student, evaluations, and placement options. (Minimum of two people). 34 CFR §104.35(c)(3) "Parents can be an important source of information to the school district about what techniques, interventions, services, and supports would be most effective in meeting that student's needs." USDOE, OCR, *Resource Guide on Students with ADHD and §504*, pg. 27, July 2017 In the case of a student with dyslexia, the Section 504 Committee **must** include a member with knowledge regarding: • The reading process • Dyslexia and related disorders • Dyslexia instruction

	IDEA – Part B	Section 504 of the Rehabilitation Act
	The determination of whether a child suspected of having a **specific learning disability** is a child with a disability as defined in §300.8, must be made by the child's parents and a team of qualified professionals, which must include— (a)(1) The child's regular teacher; or (2) If the child does not have a regular teacher, a regular classroom teacher qualified to teach a child of his or her age; or (3) For a child of less than school age, an individual qualified by the SEA to teach a child of his or her age; and (b) At least one person qualified to conduct individual diagnostic examinations of children, such as a school psychologist, speech-language pathologist, or remedial reading teacher. Regulation: 34 CFR §300.308 In the case of a student with dyslexia, the IEP (ARD) Committee **must** include a member with knowledge regarding: • The reading process • Dyslexia and related disorders • Dyslexia instruction • District or charter school, state, and federal guidelines for assessment. The *Dyslexia Handbook, Procedures Concerning Dyslexia and Related Disorders*, Updated 2018, pg. 30 In Texas, the IEP Team is referred to as the Admission, Referral, and Dismissal (ARD) Committee.	• District or charter school, state, and federal guidelines for assessment. The *Dyslexia Handbook, Procedures Concerning Dyslexia and Related Disorders*, Updated 2018, pg. 30
DOCUMENTATION OF ELIGIBILITY, SERVICES, AND PLACEMENT	Requires a written Individualized Education Program (IEP) documentation with specific content addressing the disability directly and specifying educational services to be delivered.	Although not required in writing by the regulations, a written Section 504 Plan is recommended.

	IDEA – Part B	Section 504 of the Rehabilitation Act
	Mandates transition planning for students 16 and over (in Texas transition begins at age 14). As used in this part, the term individualized education program or IEP means a written statement for each child with a disability that is developed, reviewed, and revised in a meeting in accordance with §§300.320 through 300.324, and that must include: (1) A statement of the child's present levels of academic achievement and functional performance, (2) A statement of measurable annual goals, including academic and functional goals designed to – (A) Meet the child's needs that result from the child's disability to enable the child to be involved in and make progress in the general education curriculum; and (B) Meet each of the child's other educational needs that result from the child's disability. (3) A description of how the child's progress toward meeting the annual goals described in paragraph (2) of this section will be measured; and when periodic reports on the progress the child is making toward meeting the annual goals will be provided; (4) A statement of the special education and related services and supplementary aids and services, based on peer-reviewed research to the extent practical, to be provided to the child, or on behalf of the child, and a statement of the program modifications or supports for school personnel that will be provided to enable the child to advance appropriately toward attaining the annual goals; to be involved in and make progress in the general education, and to participate in extracurricular and other nonacademic activities; and to be educated and participate with other children with disabilities and	Implementation of an IEP in accordance with the IDEA is one means of meeting the standard. Regulation: 34 CFR §104.33(2) "In general, a §504 plan describes the regular or special education and related aids and services a student needs and the appropriate setting in which to receive those services. OCR encourages schools to document a student's §504 services in a written plan to help avoid misunderstanding or confusion about what §504 services the school offered the student." USDOE, OCR, *Parent and Educator Resource Guide for §504 in Public Elementary and Secondary Schools,* pg. 10, December 2016

	IDEA – Part B	Section 504 of the Rehabilitation Act
	nondisabled children in the activities described in this section. (5) An explanation of the extent, if and to which the child will not participate with nondisabled children in the regular class and in the activities described (4) of this section. (6) A statement of any individual appropriate accommodations that are necessary to measure the academic achievement and functional performance of the child on State and district-wide assessments consistent with section 612(a)(16) of the Act; and if the IEP/ARD determines that the child must take an alternate assessment instead of a particular regular State or district-wide assessment of student achievement, a statement of why the child cannot participate in the regular assessment; and the particular alternate assessment selected is appropriate for the child. (7) The projected date for the beginning of the services and modifications described in (4) of this section, and the anticipated frequency, location, and duration of those services and modifications. … Regulation: 34 CFR §300.320(a)(1-7)	
NOTICE OF THE RIGHT TO AN OUTSIDE INDEPENDENT EVALUATION	A parent who disagrees with the evaluation obtained by the school district has the right to an independent evaluation at public expense unless the district initiates an impartial hearing and the district's evaluation is found to be appropriate. Regulation: 34 CFR §300.502	Not addressed in regulations and there are no specific requirements regarding when or whether districts should grant or reject them. However, in *Randolph (MA) Public School*, 21 IDELR 816 (OCR 1994), OCR opined that, in interpreting data and making placement decisions, a district **must** draw upon information from a variety of sources, including results of independent evaluations, and ensure that the information obtained from all sources is documented and carefully considered.
RELATED AIDS AND SERVICES	(a) General. Related services means transportation and such developmental, corrective, and other supportive services as are required to assist a child with a disability to benefit from special education, and includes speech-language pathology and audiology services, interpreting services, psychological services, physical and occupational therapy, recreation, including	Not defined in regulations; however, OCR Letter of Findings states that the term "related aid" means the same as "related services" under the IDEA. *Prescott (AZ) Unified Sch. Dist. No. 1*, 352 IDELR 541 (OCR 1987).

	IDEA – Part B	Section 504 of the Rehabilitation Act
	therapeutic recreation, early identification and assessment of disabilities in children, counseling services, including rehabilitation counseling, orientation and mobility services, and medical services diagnostic or evaluation purposes. Related services also include school health services and school nurse services, social work services in schools, and parent counseling and training. (b) Exception; services that apply to children with surgically implanted devices, including cochlear implants. Regulation: 34 CFR §300.34(a-b)	OCR has also stated that the term *"related aids and services"* means the same as *"supplemental aids and services"* as set forth in the least restrictive environment requirement at 34 CFR §104.34(a).
TRANSITION SERVICES	(b) Transition services. Beginning not later than the first IEP to be in effect when the child turns 16, or younger if determined appropriate by the IEP Team, and updated annually, thereafter, the IEP must include – (1) Appropriate measurable postsecondary goals based upon age appropriate transition assessments related to training, education, employment, and, where appropriate, independent living skills; and (2) The transition services (including courses of study) needed to assist the child in reaching those goals. Regulation: 34 CFR §300.310(b)(1-2) Texas Transition: TEC §29.011 - §29.0111 TAC §89.1055(j-k) In Texas, transition begins at age 14.	Not required in §504 regulations. Title I of the Rehabilitation Act, however, authorizes pre-employment transition services under the vocational rehabilitation program. The state's vocational rehabilitation program (in Texas, operated by the Texas Workforce Commission) must cooperate with school districts and charter schools to make pre-employment transition services available to ***all*** students with disabilities. The term *"students with disabilities"* includes students identified under Section 504 by school districts and charter schools. Regulation: 34 CFR §361.5(c)(42), (51)
LEAST RESTRICTIVE ENVIRONMENT (LRE)	"To the maximum extent appropriate, children with disabilities, including children in public or private institutions or other care facilities, are educated with children who are not disabled, and special classes, separate schooling, or other removal of children with disabilities from the regular educational environment occurs only when the nature or severity of the disability of a child is such that education in regular classes with the use of supplementary aids and services cannot be achieved satisfactorily."	The student shall be placed in the regular educational environment unless the child's education cannot be achieved satisfactorily even with the use of supplementary aids and services. Regulation: 34 CFR §104.34(a) "…, it should be stressed that, where a disabled student is so disruptive in a regular classroom that the education of other students is

	IDEA – Part B	Section 504 of the Rehabilitation Act
	Regulation: 34 CFR §300.114(a)(2)	significantly impaired, the needs of the disabled child cannot be met in that environment. Therefore, regular placement would not be 'appropriate' to his or her needs and would not be required by §104.34." 34 CFR §104.34, Appendix A, #24
RE-EVALUATION	Reevaluation shall be conducted not more frequently than one a year, unless the parent and the local educational agency agree otherwise; and at least once every three years, unless the parent and the local educational agency agree that reevaluation is unnecessary. Informed parental consent is required for reevaluations. P.L. 108-446 §614(a)(2)(A-B) Regulations: 34 CFR §300.303 – 34 CFR §300.311	Required prior to any significant change of placement. Regulation: 34 CFR §104.34(a) "A recipient to which this section applies shall establish procedures, in accordance with paragraph (b) of this section, for periodic reevaluation of students who have been provided special education and related services. A reevaluation procedure consistent with the IDEA is one means of meeting this requirement." Regulation: 34 CFR §104.35(d)
DUE PROCESS	Right to an impartial hearing with hearing officer appointed by the SEA. Must exhaust administrative remedies. Includes the right to be represented by counsel, to review any action involving the identification, evaluation, educational placement or the provision of FAPE to a child with a disability as defined under the IDEA. In addition, parents may file complaints which set forth an alleged violation that occurred not more than 2 years before the date the parent or public agency knew or should have known the alleged action that forms the basis of the complaint. P.L. 108-446 §615(b)(6)(A-B) Regulations: 34 CFR §300.506 – 34 CFR §300.516	Right to an impartial hearing and a review procedure, including the right to be represented by counsel. Administrative remedies need not be exhausted prior to filing a complaint in state or federal court or with the Office for Civil Rights (OCR). Regulation: 34 CFR §104.36
PROGRAM ACCESS	Each public agency shall take steps to provide nonacademic services and activities in such a manner as is necessary to afford children with disabilities an equal opportunity for participation in those services and activities. In addition, a variety of educational programs (i.e., art, music, vocational education, etc.) and services available to non-disabled children must also be available to the child with a disability.	No qualified individual with a disability shall, because a recipient's facilities are inaccessible or unusable by disabled individuals, be denied the benefits of or be excluded from participation in, or otherwise be subjected to discrimination under any program or activity. Does not require recipients to make each of its existing facilities or every part of an existing facility accessible.

	IDEA – Part B	Section 504 of the Rehabilitation Act
	Regulations: 34 CFR §300.107; 34 CFR §300.110	Regulation: 34 CFR §104.4
COMPLIANCE AND ENFORCEMENT	Office of Special Education Programs (OSEP) and the State Education Department. Non-compliance may result in loss of IDEA funds and state aid. Administrative appeals and/or courts. Disputes: Independent Hearing Officer is SEA responsibility. Detailed requirements for hearings. Hearing results available on TEA website. SEA Responsibility: State complaint system LEA Responsibility: Special Education Director	Office for Civil Rights (OCR) – United States Department of Education. Non-compliance may result in loss of *ALL* federal funds. Administrative appeals and/or courts. Disputes: Independent Hearing Officer is LEA responsibility. Skeletal requirement for hearings. Published results rare. LEA Responsibility: Section 504 District Coordinator

Resources for additional information:

U.S. Department of Education, Office for Civil Rights, *Parent and Educator Resource Guide to Section 504 in Public Elementary and Secondary Schools* (December 2016).
http://www2.ed.gov/about/offices/list/ocr/index.html

U.S. Department of Education, Office for Civil Rights, *Questions and Answers on the ADA Amendments Act of 2008 and Students with Disabilities Attending Public Elementary and Secondary Schools* (Jan. 19, 2012).
www.ed.gov/ocr/letters/colleague-201109.html

Texas Education Agency, *Parent's Guide to the Admission, Review, and Dismissal Process* (April 2016).
https://tea.texas.gov/index2.aspx?id=2147496922

Disability Rights Texas, *IDEA Manual – A Guide for Parents and Students About Special Education Services in Texas* (2016 Edition).
https://www.disabilityrightstx.org/resources/education

Apéndice E: Contactos para información adicional

Contactos de dislexia en los Centros de Servicios Educativos

Para más información acerca de los servicios de dislexia, póngase en contacto con su centro de servicios educativos regional. Al llamar, pregunte por el contacto de dislexia de su región.

Región 1	1900 W. Schunior Edinburg, TX 78541-2234 (956) 984-6000 Fax (956) 984-7655	Región 2	209 N. Water St. Corpus Christi, TX 78401-2528 (361) 561-8400 Fax (361) 883-3442
Región 3	1905 Leary Lane Victoria, TX 77901-2899 (361) 573-0731 Fax (361) 576-4804	Región 4	7145 W. Tidwell Rd. Houston, TX 77092-2096 (713) 462-7708 Fax (713) 744-6514
Región 5	Edison Plaza, 350 Pine St. Beaumont, TX 77701 (409) 951-1700 Fax (409) 951-1840	Región 6	3332 Montgomery Rd Huntsville, TX 77340-6499 (936) 435-8400 Fax (936) 435-8484
Región 7	1909 N. Longview St. Kilgore, TX 75662-6827 (903) 988-6700 Fax (903) 988-6708	Región 8	4845 U S Hwy 271 N Pittsburg, TX 75686-8551 (903) 572-8551 Fax (903) 575-2611
Región 9	301 Loop 11 Wichita Falls, TX 76306-3706 (940) 322-6928 Fax (940) 767-3836	Región 10	400 E. Spring Valley Rd Richardson, TX 75081-5101 (972) 348-1700 Fax (972) 231-3642
Región 11	3001 N. Freeway Fort Worth, TX 76106-6596 (817) 740-3600 Fax (817) 740-7600	Región 12	PO Box 23409 Waco, TX 76702-3409 (254) 297-1212 Fax (254) 666-0823
Región 13	5701 Springdale Rd Austin, TX 78723-3675 (512) 919-5313 Fax (512) 919-5374	Región 14	1850 Highway 351 Abilene, TX 79601-4750 (325) 675-8600 Fax (325) 675-8659
Región 15	PO Box 5199 San Angelo, TX 76902-5199 (325) 658-6571 Fax (325) 658-6571	Región 16	5800 Bell St. Amarillo, TX 79109-6230 (806) 677-5000 Fax (806) 677-5001
Región 17	1111 W. Loop 289 Lubbock, TX 79416-5029 (806) 792-4000 Fax (806) 792-1523	Región 18	PO Box 60580 Midland, TX 79711-0580 (432) 563-2380 Fax (432) 567-3290
Región 19	PO Box 971127 El Paso, TX 79997-1127 (915) 780-1919 Fax (915) 780-6537	Región 20	1314 Hines Ave San Antonio, TX 78208-1899 (210) 370-5200 Fax (210) 370-5750

Contactos estatales y federales

Para más información acerca de las regulaciones estatales sobre dislexia:

Consultor Estatal sobre la Dislexia
Región 10 Centro de Servicios
400 E. Spring Valley Road Richardson, TX 75081-5101
(800) 232-3030
www.region10.org

Agencia de Educación de Texas
1701 N. Congress Ave Austin, TX 78701-1494
www.tea.texas.gov

División de Estándares Curriculares y de Apoyo al Estudiante
(512) 463-9581
https://tea.texas.gov/academics/dyslexia/

División de Educación Especial
(512) 463-9414
https://tea.texas.gov/Academics/Special_Student_Populations/Special_Education/Special_Education/

Para más información sobre la Ley de Rehabilitación de 1973, sección 504:

Oficina de Derechos Civiles/Departamento de Educación
Oficina regional en Dallas/Región VI (Arkansas, Luisiana, Mississippi, Texas) 1999 Bryan St., Suite 1620
Dallas, TX 75201
(214) 661-9600
Fax (214) 661-9587

Proveedores de capacitación y recursos

Nota: Ésta ***no es*** una lista avalada por TEA, pero pretende proporcionar fuentes de información adicionales sobre dislexia y trastornos relacionados. Los siguientes centros de capacitación pueden ofrecer a los distritos oportunidades de desarrollo profesional relacionadas con dislexia, y ayudar a los distritos y a los padres en el diagnóstico y tratamiento de los estudiantes con dislexia. Puede haber centros adicionales disponibles en su área.

ALLIANCE **Alianza para la Acreditación y Certificación** 14070 Proton Rd, Suite 100 Dallas, TX 75244 (972) 233-9107 ext. 226 Fax (972) 490-4219 www.allianceaccreditation.org	**ALTA** **Asociación Académica de Terapia del Lenguaje** 14070 Proton Rd, Suite 100 Dallas, TX 75244 (972) 233-9107 ext. 226 Fax (972) 490-4219 www.altaread.org
Bookshare—Apoyo para Texas 480 S. California Ave. Palo Alto, CA 94306 (650) 644-3400 Fax (650) 475-1066 www.bookshare.org/cms/state/texas	**Centro de Dislexia de Austin*** 7401 W. Slaughter Lane, #5061 Austin, TX 78739 (512)522-7408 info@dyslexiacenterofaustin.org www.dyslexiacenterofaustin.org
Publicaciones MTS P. O. Box 2 Forney, TX 75126-0002 (972) 552-1090 Fax (972) 552-9889 www.mtspublications.com	**IDA** **Asociación Internacional de la Dislexia** 40 York Rd, 4th Floor Baltimore, MD 21204 (410) 296-0232 Fax (410) 321-5069 www.dyslexiaidaorg Oficina en Austin: www.aus.dyslexiaida.org Oficina en Dallas: www.dal.dyslexiaida.org Oficina en Houston: www.houstonida.org
IMSLEC **Consejo Internacional de Educación de Lenguaje Estructurado Multisensorial** 14070 Proton Rd., Suite 100 Dallas, TX 75244 www.imslec.org	**ILA** **Asociación Internacional de Lectura y Escritura** PO Box 8139 Newark, DE 19714-8139 (800) 336-7323 Fax (302) 731-1057 www.literacyworldwide.org **Asociación de Texas para la Educación en Lectura y Escritura** www.texasreaders.org
JPWMF y Centro de Aprendizaje* 403 W. Washington Dr. San Angelo, TX 76903 (325) 655-2331 www.jpwlearningcenter.com	**LDA** **Asociación Americana de Discapacidades del Aprendizaje** 4156 Library Rd Pittsburgh, PA 15234-1349 (412) 341-1515 Fax (412) 344-0224 www.ldaamerica.org

LDAT **Asociación de Texas para Discapacidades del Aprendizaje** PO Box 831392 Richardson, TX 75083-1392 www.ldatx.org	**LEAD*** **Educación en Lectura y Escritura & Desarrollo Académico, Inc.** PO Box 822494 Dallas, TX 75231-2494 (214) 536-9046 Fax (214) 536-7917 www.leadabcd.com
Learning Ally 20 Roszel Road Princeton, NJ 08540 (800) 221-4792 www.learningally.org **Learning Ally—Apoyo para Texas** www.learningally.org/texas	**Capacitación* Multisensorial para Maestros de la Academia Cristiana McKinney** 3601 Bois D'Arc Rd McKinney, TX 75071 (214) 544-2658 www.mckinneychristian.org
Midwestern State University Departamento de Consejería, Kinesiología y Educación Especial 3410 Taft Blvd. Wichita Falls, TX 76308 (940) 397-4000 www.mwsu.edu	**Centro Nacional para Discapacidades del Aprendizaje (NCLD)** 32 Laight Street, Second Floor New York, NY 10013 (888) 575-7373 (toll free) Fax (212) 545-9665 www.ncld.org
Centro* de Educación Neuhaus 4433 Bissonnet Bellaire, TX 77401 (713) 664-7676 Fax (713) 664-4744 www.neuhaus.org	**Instituto* Rawson Saunders** 2614A Exposition Blvd. Austin, TX 78703 (512) 476-8382 Fax (512) 476-1132 www.rawsonsaunders.org
Scottish Rite Centro de Aprendizaje para el Sur de Texas* 308 Avenue E San Antonio, TX 78205 (210) 222-0133 Fax (210) 222-0136 www.srlearningcenter.org **Escuela* Shelton Capacitación/Servicio Shelton** 15720 Hillcrest Rd Dallas, TX 75248 (972)774-1772 ext 2223 Fax (877) 229-5004 www.shelton.org	**Scottish Rite Centro de Aprendizaje para el Oeste de Texas*** 1101 70th St. Lubbock, TX 79412 (806) 765-9150 Fax (806) 765-9564 Para información por email: srlcwt.lub@gmail.com **Programa de Terapia de Aprendizaje de Southern Methodist University** 6401 Airline Road Dallas, TX 75205 (214) 768-7323 Fax (972) 473-3442 www.smu.edu/learningtherapy

Centro para Discapacidades de Aprendizaje de Texas 1912 Speedway D4900 Austin, TX 78712-1284 (512)232-2320 Fax (512)232-2322 www.texasldcenter.org	**Texas Scottish Rite Hospital para Niños, Centro Luke Waites para Dislexia y Trastornos de Aprendizaje*** 2222 Welborn St. Dallas, TX 75219-9813 (214) 559-7815 Fax (214) 559-7808 www.tsrhc.org
West Texas A&M University **Centro para Discapacidades del Aprendizaje** Amarillo Campus – Chase Tower 600 S. Tyler, Suite 711 Amarillo, TX 79101 (806) 651-8240 www.wtamu.edu/learningdisabilities	

* Centros de capacitación acreditados por el *International Multisensory Structured Language Education Council* (IMSLEC) [Consejo Internacional de Educación de Lenguaje Estructurado Multisensorial]

Esta página se ha dejado en blanco intencionalmente.

Apéndice F: Términos asociados

Adaptación: cambiar o alterar el ambiente de aprendizaje, los materiales, el método de instrucción o la cantidad de las respuestas. No se deben hacer modificaciones o cambios a los estándares del currículo estatal TEKS (Conocimientos y Habilidades Esenciales en Texas).

Chequeo universal: medida que toma el personal de una escuela para determinar cuáles estudiantes están en riesgo de no alcanzar los estándares del grado escolar correspondiente. El chequeo universal se puede realizar haciendo un chequeo académico a todos los estudiantes en un grado escolar específico. Los estudiantes cuyas calificaciones están por debajo de un punto de evaluación determinado se identifican como estudiantes que necesitan mayor monitoreo o intervención.

***Child Find*:** sistema de un distrito escolar para identificar, localizar y diagnosticar a las personas con discapacidades (desde el nacimiento hasta los 21 años) que residen en su jurisdicción y que pueden necesitar educación especial y servicios relacionados.

Cognado: palabra en un idioma, que se muy parecida a otra palabra en otro idioma y que significa lo mismo que la otra palabra; ej., family (inglés) / familia (español) / família (en portugués) / famiglia (italiano) / famille (francés) / família (catalán) / familie (rumano).

Competencia lingüística: nivel de destreza en un lenguaje. La competencia lingüística está formada por componentes orales (escuchar y hablar) y escritos (leer y escribir), así como por lenguaje académico y no académico.

Comportamiento adaptativo: efectividad con la que el estudiante cumple con los estándares de independencia personal y de responsabilidad social que se esperan para su grupo de edad y grupo cultural.

Conciencia fonémica: comprensión de que las palabras habladas se conciben como una secuencia de sonidos; la capacidad para manipular los sonidos dentro de las palabras (ej., segmentación o combinación).

Conciencia ortográfica: capacidad para percibir y manipular aspectos de un sistema de escritura, y los aspectos visuales de la lectura y la escritura, tales como letras, patrones de letras y palabras.

Diagnóstico: uso de varios métodos para evaluar una gran variedad de datos a fin de establecer las intervenciones apropiadas. Para identificar a un estudiante con dislexia, los datos del diagnóstico deben incluir las observaciones del maestro, el historial académico y de desarrollo del estudiante, los resultados de una variedad de evaluaciones de lectura y toda la información pertinente para la identificación de la dislexia.

Disfasia: retraso en el desarrollo de la comprensión y/o expresión del lenguaje oral; algunos términos usados comúnmente para describir esta condición incluyen “trastorno del desarrollo del lenguaje” y “impedimento específico del lenguaje”.

Disfunción auditiva del desarrollo: incapacidad para recibir y comprender palabras y sonidos.

Disgrafía del desarrollo: incapacidad para escribir de forma legible. Este tipo de dificultad puede ocurrir de

forma adicional a otras dificultades en el lenguaje escrito. La coordinación de las habilidades visual-motoras se encuentra frecuentemente dentro de un rango promedio y no son la causa principal de la disgrafía.

Dislexia: dislexia es una discapacidad específica del aprendizaje, de origen neurológico. Se caracteriza por la dificultad para reconocer palabras en forma precisa y fluida, y por deficiencias en las habilidades de escritura y de decodificación. Por lo general, estas dificultades provienen de una deficiencia en el componente fonológico del lenguaje, la cual usualmente no se corresponde con otras habilidades cognitivas ni con la impartición de una instrucción efectiva en el salón de clases. Las consecuencias colaterales pueden incluir problemas con la compresión de la lectura y una reducida experiencia de lectura que podría impedir el desarrollo del vocabulario y de la información de contexto (Asociación Internacional de Dislexia, 2002).

Dislexia específica del desarrollo: otro término para la dislexia.

Educación pública apropiada y gratuita (FAPE): derecho educativo de un niño con discapacidades en Estados Unidos para recibir educación, incluyendo la instrucción especializada y servicios relacionados, que preparan al niño para la educación, el empleo y una vida independiente.

En 1975, el Congreso aprobó la ley pública 94-142, también conocida como la Ley de Educación para Todos los Niños Discapacitados, que definió e indicó que todas las escuelas públicas deben proporcionarles a todos los estudiantes una educación pública apropiada y gratuita de costo para el público sin cargos adicionales a los padres o estudiantes, la cual debe estar bajo supervisión pública y ser apropiada para las necesidades del niño.

En riesgo de dislexia: término utilizado para describir a los estudiantes sobre los que se ha determinado que están en riesgo con base en los resultados del instrumento de chequeo universal o que no están progresando adecuadamente en las áreas de lectura y/o desarrollo de la lectura, pero que todavía no han sido identificados como estudiantes con dislexia.

Los estudiantes considerados en riesgo se encuentran en la etapa de identificación preliminar. A estos estudiantes se les debe proporcionar instrucción intensiva en lectura (que es un tipo de instrucción intensiva en lectura basada en investigación científica que aborda las necesidades de lectura del estudiante).

Fidelidad de la implementación: compromiso para implementar un programa, practicarlo u ofrecerlo según el propósito de los diseñadores o desarrolladores del programa.

Fluidez: capacidad para leer con velocidad, precisión y expresión adecuada. La fluidez es uno de varios factores críticos necesarios para la comprensión de la lectura.

Fonética: método de enseñanza de lectura que ayuda a los estudiantes a comprender las relaciones entre sonido-símbolo y los patrones de escritura.

Fonología: estructura de los sonidos del habla, particularmente la percepción, la representación y la producción de los sonidos del habla.

Idioma dominante: lengua más fuerte y desarrollada de un individuo.

Instrucción basada en el significado: instrucción dirigida intencionalmente hacia la lectura y la escritura, con énfasis en la comprensión y la composición.

Instrucción basada en evidencia: "una actividad, estrategia o intervención que —

(i)demuestra un efecto estadísticamente significativo en la mejora de los resultados del estudiante u otros resultados relevantes basados en (I) evidencia sólida de por lo menos un estudio experimental bien diseñado e implementado; (II) evidencia moderada de por lo menos un estudio cuasiexperimental bien diseñado e implementado; o (III) evidencia alentadora de por lo menos un estudio correlacional bien diseñado e implementado con controles estadísticos para evitar una selección sesgada; o

(ii)(I) demuestra un razonamiento basado en resultados de investigación de alta calidad o bien, una evaluación positiva de que dicha actividad, estrategia o intervención es probable que mejore los resultados del estudiante u otros resultados relevantes; e (II) 14 incluye esfuerzos permanentes para examinar los efectos de dicha actividad, estrategia o intervención" (ESSA, 2015, pp. 388-389).

En el caso de la lectura, esto incluirá evidencia confiable, fiable y válida que sugiera que cuando el programa se utiliza con un grupo determinado de estudiantes, se puede esperar que los estudiantes tengan progresos adecuados en el aprovechamiento de lectura.

Instrucción de la estructura del lenguaje: instrucción que incluye la morfología, la semántica, la sintaxis y la pragmática.

Instrucción diferenciada: proceso usado para reconocer la variedad de información de contexto de los estudiantes, su preparación, su lenguaje, sus preferencias de aprendizaje y sus intereses. La instrucción diferenciada es un proceso utilizado para abordar la enseñanza y el aprendizaje de estudiantes con diferentes habilidades, en la misma clase. La intención de la instrucción diferenciada es maximizar el crecimiento y el éxito individual de cada estudiante al conocer la situación en que cada estudiante se encuentra y apoyarlo en el proceso de aprendizaje.

Instrucción directa y explícita: instrucción que es sistemática (estructurada), secuencial y acumulativa. La instrucción se organiza y se presenta de manera que sigue un plan lógico y secuencial, se adapta a la naturaleza del lenguaje (principio alfabético), sin considerar destrezas previas o conocimiento del lenguaje, y maximiza el compromiso del estudiante.

Instrucción dirigida por estrategias: instrucción gradual cuidadosamente ordenada con base en las estrategias que los estudiantes necesitan para convertirse en lectores independientes, incluyendo estrategias para la decodificación, la codificación, el reconocimiento de palabras, la fluidez y la comprensión.

Instrucción especialmente diseñada: bajo la ley IDEA, este concepto se define como "adaptar… el contenido, la metodología o la impartición de la instrucción" para un niño elegible bajo IDEA. Esta instrucción debe abordar las necesidades únicas del niño que son el resultado de su discapacidad y debe

garantizar el acceso al currículo general de manera que el niño pueda cumplir con los estándares educativos del estado (34 C.F.R §300.39(b)(3)).

Instrucción individualizada: instrucción que aborda las necesidades específicas de aprendizaje de un estudiante en particular. Los materiales y los métodos están alineados con el nivel de capacidad de cada estudiante.

Instrucción intensiva de lectura: instrucción intensiva de lectura basada en investigación científica que aborda las necesidades de lectura del estudiante, las cuales fueron determinadas por los resultados de los instrumentos de lectura de los grados K-2 (TEC §28.006).

Este tipo de instrucción intensiva basada en investigación científica se proporciona a los estudiantes sobre los que se ha determinado que están en riesgo de dislexia o que tienen otras dificultades de lectura. El distrito escolar o la escuela autónoma determina la forma, el contenido y el momento de la instrucción intensiva, diseñada para satisfacer las necesidades del estudiante (ej., instrucción para desarrollar la conciencia fonémica, el principio alfabético, estrategias de análisis de palabras, la fluidez y/o la comprensión de lectura).

Instrucción lingüística: instrucción dirigida al dominio y fluidez de los patrones del lenguaje de modo que las palabras y las oraciones sean las que transmitan el significado.

Instrucción multisensorial: instrucción que incorpora el uso simultáneo de dos o más canales sensoriales (auditivo, visual, cinestésico, táctil) durante la enseñanza de los maestros y la práctica de los estudiantes.

Instrucción para el conocimiento grafo-fonémico (letras y sonidos): instrucción que aprovecha el esquema letra-sonido, en el cual las palabras que contienen significado están compuestas de sonidos y los sonidos se escriben con letras en el orden correcto. Los estudiantes que comprenden este proceso pueden mezclar los sonidos asociados con las letras para formar palabras y pueden separar las palabras en componentes sonoros para desarrollar la formación de letras y la escritura.

Interlingüístico: comparación de los diferentes idiomas y la influencia que el conocimiento de un idioma tiene en el aprendizaje o en el uso de otro idioma por parte del individuo.

Intervención: cambio en la instrucción en el área de dificultad de aprendizaje para mejorar el desempeño y el adecuado progreso del aprovechamiento.

Investigaciones con base científica: estándar requerido para el desarrollo profesional y el fundamento de la instrucción académica que exigen los lineamientos de la Ley de Educación Primaria y Secundaria. Según la definición de esta ley, una investigación con base científica debe cumplir con los siguientes criterios:

- Emplear métodos sistemáticos y empíricos que utilizan la observación o la experimentación
- Involucrar rigurosos análisis de datos que sean adecuados para poner a prueba las hipótesis formuladas y justificar las conclusiones generales
- Apoyarse en métodos de observación y medición que proporcionen datos válidos entre evaluadores y observadores, así como entre múltiples medidas y observaciones
- Ser aceptado por una revista académica revisada por colegas o aprobada por un panel de expertos

independientes por medio de una revisión comparativa rigurosa, objetiva y científica

Memoria fonológica: memoria pasiva a corto plazo que brevemente almacena información basada en el habla de forma fonológica.

Memoria ortográfica: memoria para los patrones de letras y la escritura de palabras.

Monitoreo del progreso: práctica con base científica que se usa para evaluar el progreso académico y/o desempeño de los estudiantes y la efectividad de la instrucción. El monitoreo del progreso se puede implementar de forma individual o a toda la clase. El monitoreo del progreso es una evaluación rápida (de menos de 5 minutos) que se hace de forma frecuente (semanalmente o cada dos semanas) con objeto de hacer cambios a la instrucción en el momento oportuno.

Morfema: unidad lingüística que tiene significado propio y no puede dividirse en elementos más pequeños; ej., la palabra ***libro***. Un morfema es también el componente de una palabra como, por ejemplo, la letra ***s*** en ***libros***.

Morfología: estudio de la estructura y forma de las palabras de una lengua, incluyendo la inflexión, la derivación y la formación de palabras compuestas. El conocimiento de los morfemas facilita la decodificación, la escritura y el desarrollo del vocabulario.

Ortografía: sistema de escritura de una lengua, incluyendo las reglas de ortografía, puntuación y uso de mayúsculas.

Principio alfabético: comprensión de que la secuencia de letras en las palabras escritas representa la secuencia de sonidos (o fonemas) en las palabras habladas.

Protocolo estándar de instrucción en dislexia: instrucción de dislexia que generalmente se proporciona en el marco de un grupo pequeño y que sigue un formato o un sistema de instrucción establecidos.

Los programas de protocolo estándar de instrucción en dislexia proporcionan instrucción en lectura y escritura que está basada en evidencia científica, está estructurada de forma multisensorial y debe incluir los siguientes componentes: conciencia fonológica, asociación sonido-símbolo, separación en sílabas, ortografía, morfología, sintaxis, lectura de comprensión y fluidez de lectura.

Recomendación para evaluación por posible dislexia: recomendación hecha por el maestro, el distrito escolar o el personal de la escuela autónoma y/o por los padres o tutores para que un estudiante sea evaluado por posible dislexia. Después de la recomendación, el distrito escolar o la escuela autónoma deben adherirse a sus procedimientos escritos y a los procedimientos incluidos en el manual.

Respuesta a la intervención (RTI): acercamiento por pasos o niveles para proporcionar servicios e intervenciones a niveles crecientes de intensidad a los estudiantes que tienen dificultades de aprendizaje. El progreso que logran los estudiantes en cada etapa de intervención se monitorea muy cercanamente. Los resultados de este tipo de monitoreo se utilizan para tomar decisiones sobre la necesidad de una instrucción adicional con base científica y/o sobre la intervención en educación general, en un ambiente especializado de instrucción, o en ambos.

Sintaxis: estudio de las normas y patrones para la formación de oraciones gramaticales y frases en una lengua.

Sistema de escritura semítica: sistema de escritura donde cada símbolo generalmente representa el sonido de una consonante y el lector debe suministrar el sonido apropiado de la vocal. Algunos ejemplos de lenguas semíticas son el hebreo y árabe.

Sistema de escritura silábica: sistemas de escritura en donde cada símbolo representa una sílaba. Algunos ejemplos de sistemas de escritura silábica son el kana japonés, el coreano, el hangual y muchos de los idiomas asiático-indios.

Sistemas de escritura morfo-silábicos: sistemas de escritura compuestos por varios miles de caracteres que son visualmente complejos y cada uno representa un morfema, no un fonema. Un ejemplo de un sistema de escritura morfo-silábica es el kanji japonés o el hanzi chino.

Tecnología asistida: cualquier artículo, parte de un equipo o sistema de un producto, ya sea adquirido comercialmente, modificado o adaptado para situaciones particulares, que se utiliza para aumentar, mantener o mejorar las capacidades funcionales de un niño con una discapacidad (ley IDEA).

La tecnología asistida no incluye un dispositivo médico que se implanta quirúrgicamente o la sustitución de dicho dispositivo (34 C.F.R. §300.5).

Toma de decisiones basada en datos: proceso continuo de recopilación y análisis de datos formales e informales (ej., demográficos, de monitoreo del progreso, de evaluación, etc.) a fin de guiar las decisiones educativas para un estudiante.

Trastorno de la escritura en el desarrollo: dificultad significativa para aprender a escribir. Esto puede ocurrir al margen de dificultades de lectura o de otras dificultades del lenguaje escrito.

Apéndice G: Bibliografía

19 Texas Administrative Code, §74.28, Students with Dyslexia and Related Disorders (2018).

Americans with Disabilities Act of 1990. Pub. L. No. 101–336, §35.130. Retrieved from https://www.ada.gov/reg2.htm.

Andrews, J. and Lombardino, L. (2014). Strategies for teaching handwriting to children with writing disabilities. ASHA SIG1 Perspectives on Language Learning Education. 21:114-126.

August, D., & Shanahan, T. (Eds.). (2006). *Executive summary: Developing literacy in second-language learners: Report of the National Literacy Panel on language-minority children and youth*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

Bailey, A., Heritage, M., Butler, F., & Walqui, A. (2000). *Title of manuscript*. Unpublished manuscript.

Berninger, V.W. (2004). Understanding the graphia in dysgraphia. In Developmental Motor Disorders: A Neuropsychological Perspective. D. Dewry and D. Tupper (Eds.), New York, NY, US: Guilford Press.

Berninger, V. W. (2006). Defining and differentiating dyslexia, dysgraphia, and language learning disability within a working memory model. In E. Silliman & M. Mody (Eds.), *Language impairment and reading disability: Interactions among brain, behavior, and experience.* New York, NY: The Guilford Press.

Berninger, V.W. (2015). *Interdisciplinary frameworks for schools: Best practices for serving the needs of all student.* Washington, D.C.: American Psychological Association.

Berninger, V.W., Richards, T.L. and Abbott, R. D. (2015). *Differential Diagnosis of Dysgraphia, Dyslexia, and OWL LD: Behavioral and Neuroimaging Evidence.* Read Writ. 2015 Oct;28(8):1119-1153.

Berninger, V. W., Rutberg, J.E., Abbott, R.D., Garcia, N., Anderson-Youngstrom, M., Brooks, A., & Fulton, C. (2006). Tier 1 and tier 2 early intervention for handwriting and composing. *Journal of School Psychology, 44*(1), 3-30.

Berninger, V. W., Vaughan, K.B., Abbott, R.D., Abbott, S.P. Woodruff-Logan, L., Brooks, A., Reed, E., & Graham, S. (1997). Treatment of handwriting problems in beginning writers: Transfer from handwriting to composition. *Journal of Educational Psychology, 89*(4), 652-666.

Berninger, V. W., & Wolf, B. J. (2009). *Teaching students with dyslexia and dysgraphia lessons from teaching and science.* Baltimore, MD: Paul H. Brookes Publishing.

Berninger, V.W., & Wolf, B.J. (2016). Dyslexia, Dysgraphia, OWL LD, and Dyscalculia: Lessons from Science and Teaching (Second ed.). Baltimore, Maryland: Paul H Brookes Publishing.

Birsh, J. R. (Ed.). (2018). *Multisensory teaching of basic language skills* (4th ed.). Baltimore, MD: Paul H. Brookes Publishing.

Birsh, J. R. (2018). Connecting research and practice. In J. R. Birsh, *Multisensory teaching of basic language skills* (4th ed., pp. 3–34). Baltimore, MD: Paul H. Brookes Publishing.

Branum-Martin, L., Fletcher, J. M., & Stuebing, K. K. (2013). Classification and identification of reading and math disabilities: The special case of comorbidity. *Journal of Learning Disabilities*, *12*, 906–915.

Cardenas-Hagen, E. (2011). Language and literacy development among English language learners. In J. R. Birsh, *Multisensory teaching of basic language skills* (3rd ed.). (pp. 605–630). Baltimore, MD: Paul H. Brookes Publishing.

Carreker, S. (2008, September). *Is my child dyslexic?* The International Dyslexia Association. Retrieved from www.interdys.org.

Catts, H.W. (2017). Early Identification of Reading Disabilities. Cain, K., Carson, D.L., and Parrila, R.K., eds. *Theories of Reading Development*. Amsterdam, Netherlands: John Benjamins Publishing; 311.

Clark, D., & Uhry, J. (Eds.). (2004). *Dyslexia: Theory and practice of instruction* (3rd ed.). Austin, TX: Pro-Ed.

Denton, P.L., Cope, S., & Moser, C. (2006). The effects of sensorimotor-based intervention versus therapeutic practice on improving handwriting performance in 6- to 11-year-old children. *American Journal of Occupational Therapy, 60*(1), 16-27.

Dickman, E., JD. (2017, February). *Do we need a new definition of dyslexia?* The International Dyslexia Association. Retrieved from https://dyslexiaida.org/

Diehl, J. D., Frost, S. J., Mencl, W. E., & Pugh, K. R. (2011). Neuroimaging and the phonological deficit hypothesis. In S. Brady, D. Braze, & C. Fowler (Eds.), *In explaining individual difference in reading theory and evidence* (pp. 217–237). New York, NY: Psychology Press.

Disability Rights Texas, *IDEA Manual – A Guide for Parents and Students About Special Education Services in Texas* (2016 Edition). Retrieved from https://www.disabilityrightstx.org/resources/education.

Döhla, D. and Heim, S. (2016). *Developmental dyslexia and dysgraphia: What can we learn from the one about the other?* Frontiers in Psychology. 6:2045.

Eden, G. Early identification and treatment of dyslexia: A brain-based perspective. *Perspectives on Language and Literacy*, Winter 2016; (42)1: 7.

Elementary and Secondary Education Act as Reauthorized by the Every Student Succeeds Act of 2015. 20 U.S.C. § 2221(b). (2015).

Ferrer, E., Shaywitz, B.A., Holahan, J.M., Marchione, K.E., Michaels, R., & Shaywitz, S.E. (2015). Achievement Gap in Reading Is Present as Early as First Grade and Persists through Adolescence. *The Journal of Pediatrics*, 167 (5): 1121.

Fletcher, J. M., Lyon, G. R., Fuchs, L. S., & Barnes, M. A. (2007). *Learning disabilities: From identification to intervention*. New York, NY: The Guilford Press.

Foorman, B. (Ed.). (2003). *Preventing and remediating reading difficulties*. Timonium, MD: York Press.

Gooch, D., Snowling, M., & Hulme, C. (2011). Time perception, phonological skills, and executive function in children with dyslexia and/or ADHD symptoms. *The Journal of Child Psychology and Psychiatry, 52*(2), 195–203.

Graham, S. (2010). Want to Improve Children's Writing? Don't Neglect Their Handwriting. American Educator. Retrieved from http://www.aft.org/sites/default/files/periodicals/graham.pdf.

Graham, S., Harris, K.R., & Fink, B. (Dec. 2000). Is handwriting causally related to learning to write? Treatment of handwriting problems in beginning writers. *Journal of Educational Psychology, 92*(4), 620-633.

Graham, S., Harris, K.R., & Hebert, M.A. (2011). *Informing writing: The benefits of formative assessment. A Carnegie Corporation Time to Act Report.* Washington, DC: Alliance for Excellent Education. Retrieved from https://www.carnegie.org/media/filer_public/37/b8/37b87202-7138-4ff9-90c0-cd6c6f2335bf/ccny_report_2011_informing.pdf.

Graham, S., McKeown, D., Kiuhara, S., & Harris, K. R. (2012). A meta-analysis of writing instruction for students in elementary grades. *Journal of Educational Psychology, 104*(4), 879-896.

Graham, S., & Weintrub, N. (1996). A review of handwriting research: Progress and prospects from 1980 to 1994. *Educational Psychology Review, 8*(1), 7-87.

Griffiths, P.G., Taylor, R.H., Henderson, L.M., & Barrett, B.T. (2016). The effect of coloured overlays and lenses on reading: a systematic review of the literature. *Ophthalmic & Physiological Optics, 36,* 519–544. https://doi.org/ 10.1111/opo.12316.

Hall, S. L., & Moats, L. C. (1999). *Straight talk about reading*. Chicago, IL: Contemporary.

Handler, S.M., Fierson, W.M., et al. (2011). Joint technical report - learning disabilities, dyslexia, and vision. *Pediatrics*, 127, e818-56. https://doi.org/10.1542/peds.2010-3670.

Harpin, V., Mazzone, L., Raynaud, J. P., Kahle, J. R., & Hodgkins, P. (May 22, 2013). Long-term outcomes of ADHD: A systematic review of self-esteem and social function. *Journal of Attention Disorders*. doi:10.1177/1087054713486516

Hart, B., & Risley, T. R. (1995). The early catastrophe: The 30 million word gap by age 3. In B. Hart & T. R. Risley (Eds.), *Meaningful differences in the everyday experience of young American children* (pp. 119–140). Baltimore, MD: Paul H. Brookes Publishing.

Henry, M. K. (2010). *Unlocking literacy: Effective decoding and spelling instruction* (2nd ed.). Baltimore, MD: Paul H. Brookes Publishing.

Individuals with Disabilities Education Act. 20 U.S.C. §1400. 34 C.F.R. Part 300. (2004). Retrieved from https://www.gpo.gov/fdsys/granule/CFR-2017-title34-vol2/CFR-2017-title34-vol2-part300.

The International Dyslexia Association. (2009, March). IDA position statement. Retrieved from www.interdys.org/EWEBEDITPRO5/UPLOAD/IDA_POSITION_STATEMENT_DYSLEXIA_TREATMENT_PROGRAMS_TEMPLATE(1).PDF.

The International Dyslexia Association. (2018). Knowledge and practice standards for teachers of reading, (2nd Ed.). Retrieved from https://app.box.com/s/21gdk2k1p3bnagdfz1xy0v98j5ytl1wk.

The International Dyslexia Association. (2012). *Dyslexia basics*. Retrieved from https://dyslexiaida.org/dyslexia-basics/.

The International Dyslexia Association. (2012). *Understanding dysgraphia*. Retrieved from https://dyslexiaida.org/understanding-dysgraphia/.

The International Dyslexia Association. (2013). *Gifted and dyslexic: Identifying and instructing the twice exceptional student* [Fact Sheet]. Retrieved from https://dyslexiaida.org/gifted-and-dyslexic-identifying-and-instructing-the-twice-exceptional-student-fact-sheet/.

The International Dyslexia Association. (2017). *Universal Screening: K-2 Reading* [Fact Sheet]. Retrieved from https://dyslexiaida.org/universal-screening-k-2-reading/.

The International Multisensory Structured Language Council. (2013). *Multisensory structured language programs: Content and principles of instruction*. Retrieved from www.imslec.org/directory.asp?action=instruction.

Joshi, M. R., & Aaron, P. G. (2006) Handbook of orthography and literacy. Mahwah, NJ: Lawrence-Erlbaum Associates.

Kavale, K. A., & Forness, S. R. (1996). Social skill deficits and learning disabilities: A meta-analysis. *Journal of Learning Disabilities, 29*(3), 226–237.

Kilpatrick, D.A. (2015). *Essentials of Assessing, Preventing, and Overcoming Reading Difficulties*. Hoboken, NJ: John Wiley & Sons. (85-86).

Klassen, A. F., Miller, A., & Fine, S. (2004). Health-related quality of life in children and adolescents who have a diagnosis of attention-deficit/hyperactivity disorder. *Pediatrics*, *114*(5), 541–547.

Kuster, S. M., van Weerdenburg, M., Gompel, M., & Bosman, A. M. (2018). Dyslexie font does not benefit reading in children with or without dyslexia. *Annals of Dyslexia*, *68*, 25-42. https://doi.org/10.1007/s11881-017-0154-6.

Levine, M.D. (1999). *Developmental Variation and Learning Disorders.* Cambridge, MA: Educators Publishing Service, Inc.

McCardle, P., & Chhabra, V. (2004). *The voice of evidence in reading research*. Baltimore, MD: Paul H. Brookes Publishing.

Mather, N., & Wendling, B. J. (2012). *Essentials of dyslexia assessment and intervention.* Hoboken, NJ: John Wiley & Sons.

Mazzone, L., Postorino, V., Reale, L., Guarnera, M., Mannino, V., Armando, M., Fatta, L., De Peppo, L., & Vicari, S. (2013). Self-esteem evaluation in children and adolescents suffering from ADHD. *Clinical Practice and Epidemiology in Mental Health 9*, 96–102.

Melby-Lervåg, M., Redick, T. & Hulme, C. (2016). Working memory training does not improve performance on measures of intelligence or other measures of "far transfer": Evidence from a meta-analytic review. *Perspectives on Psychological Science, 11*, 512-534. https://DOI: 10.1177/1745691616635612.

Moats, L. C. (1999). *Teaching reading* is *rocket science: What expert teachers of reading should know and be able to do* (Item No. 39-0372). Washington, DC: American Federation of Teachers.

Moats, L. C., & Dakin, K. E. (2008). *Basic facts about dyslexia and other reading problems*. Baltimore, MD: The International Dyslexia Association.

National Reading Panel. (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*. Washington, DC: National Institute of Child Health and Human Development.

Nevills, P., & Wolfe, P. (2009). *Building the reading brain, PreK–3* (2nd ed.). Thousand Oaks, CA: Corwin Press.

Norlin, J. W. (2011). *What do I do when: The answer book on Section 504* (4th ed.). Horsham, PA: LRP Publications.

Olson, R. K., Keenan, J. M., Byrne, B., & Samuelsson, S. (2014). Why do children differ in their development of reading and related skills? *Scientific Studies of Reading, 18*(1), 38–54.

Pennington, B. F. (2009). *Diagnosing learning disorders: A neuropsychological framework*. New York, NY: The Guilford Press.

Peterson, R. L., & Pennington, B. F. (2012). Developmental dyslexia. *The Lancet, 379*(9830), 1997–2007.

Region 18 Education Service Center. The Legal Framework for the Child-Centered Special Education Process. (2018). Retrieved from http://framework.esc18.net/display/Webforms/LandingPage.aspx.

Rehabilitation Act of 1973. 29 U.S.C. §794. 34 C.F.R. Part 104. Retrieved from https://www2.ed.gov/policy/rights/reg/ocr/edlite-34cfr100.html.

Santangelo, T., & Graham, S. (June 2016). A comprehensive meta-analysis of handwriting instruction. *Educational Psychology Review, 28*(2), 225-265.

Sawyer, M. G., Whaites, L., Rey, J., Hazell, P. L., Graetz, B. W., & Baghurst, P. (2002). Health-related quality of life of children and adolescents with mental disorders. *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry*, *41*(5), 530–537.

Sedita, J. (2011). Adolescent literacy: Addressing the needs of students in grades 4–12. In J. R. Birsh (Ed.), *Multisensory teaching of basic language skills* (3rd ed., p. 532). Baltimore, MD: Paul H. Brookes Publishing.

Selznick, R. (2015). *Dyslexia Screening: Essential Concepts for Schools and Parents*. [United States]: BookBaby.

Shaywitz, S.E. (2003). *Overcoming dyslexia: A new and complete science-based program for reading problems at any level*. New York, NY: Alfred A. Knopf.

Shaywitz, S.E. (2014) Testimony Before the Committee on Science, Space, and Technology, U.S. House of Representatives.

Shaywitz, S., Morris, R., & Shaywitz, B. A. (2008). The education of dyslexic children from childhood to young adulthood. *The Annual Review of Psychology*, 59: 451–475.

Snow, C. E. (2002). *Reading for understanding: toward a research and development program in reading comprehension*. Santa Monica, CA: RAND.

Snowling, M. J., & Stackhouse, J. (2006). *Dyslexia, speech, and language: A practitioner's handbook* (2nd ed.) Hoboken, NJ: John Wiley & Sons.

Sousa, D. A. (2005). *How the brain learns to read.* Thousand Oaks, CA: Corwin Press.

Texas Education Agency, *Parent's Guide to the Admission, Review, and Dismissal Process* (April 2016). Retrieved from https://tea.texas.gov/index2.aspx?id=2147496922.

Texas Education Agency. (2008–2015). Equity in G/T Education: Twice-Exceptional Students and G/T Services. Retrieved from http://www.gtequity.org.

Texas Education Code, Chapter 21, §21.044(c)(2), Educator Preparation. Acts 2015, 84th Leg., R.S., Ch. 931, Sec. 3. 1 September 2015.

Texas Education Code, Chapter 28, §28.006, Reading Diagnosis. Acts 2017, 85th Leg., R.S., Ch. 324 (SB 1488), Sec. 21.003(16). 1 September 2017.

Texas Education Code, Chapter 38, §38.003, Screening and Treatment for Dyslexia. Acts 2017, 85th Leg., R.S., Ch. 1044 (HB 1886), Sec. 5. 15 June 2017.

Texas State Board of Education. (2009). Texas State Plan for the Education of Gifted/Talented Students. Retrieved from https://tea.texas.gov/Academics/Special_Student_Populations/ Gifted_and_ Talented_Education/Gifted_Talented_Education/.

Torgesen, J. K. (2004). *Lessons learned from research on interventions for students who have difficulty learning to read.* In P. McCardle & V. Chhabra (Eds.), *The voice of evidence in reading research* (pp. 355–382). Baltimore, MD: Paul H. Brookes Publishing.

U.S. Department of Education, Office for Civil Rights. Dear Colleague Letter regarding Access by Students with Disabilities to Accelerated Programs. (December 26, 2007). Retrieved from https://www2.ed.gov/ about/offices/list/ocr/letters/colleague-20071226.html.

U.S. Department of Education, Office for Civil Rights, *Parent and Educator Resource Guide to Section 504 in Public Elementary and Secondary Schools* (December 2016). Retrieved from http://www2.ed.gov/about/offices/list/ocr/index.html.

U.S. Department of Education, Office for Civil Rights, *Questions and Answers on the ADA Amendments Act of 2008 and Students with Disabilities Attending Public Elementary and Secondary Schools* (Jan. 19, 2012). Retrieved from www.ed.gov/ocr/letters/colleague-201109.html.

U.S. Department of Education, Office for Civil Rights, *Students with Disabilities Preparing for Postsecondary Education: Know Your Rights and Responsibilities* (September 2011). Retrieved from https://www2.ed.gov/about/offices/list/ocr/transition.html.

U.S. Department of Education, Office of Special Education and Rehabilitative Services. (2015). Dyslexia Guidance. Dear Colleague Letter from the Office of Special Education and Rehabilitative Services.

Washington, D.C. Retrieved from https://sites.ed.gov/idea/files/idea/policy/speced/guid/idea/memosdcltrs/guidance-on-dyslexia-10-2015.pdf.

U.S. Department of Justice. (2014). ADA Requirements: Testing Accommodations. [Technical Assistance Document.] Civil Rights Division, Disability Rights Section. Retrieved from https://www.ada.gov/regs2014/testing_accommodations.pdf.

Vaughn, S., & Linan-Thompson, S. (2003). Group size and time allotted to intervention. In B. Foorman (Ed.), *Preventing and remediating reading difficulties* (pp. 275–320). Parkton, MD: York Press.

Esta página se ha dejado en blanco intencionalmente.

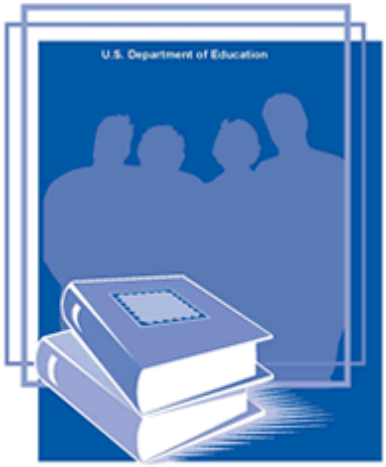
Apéndice H: Estudiantes con discapacidades preparándose para educación postsecundaria: conozca sus derechos y responsabilidades

Reproduction and ordering information

U.S. Department of Education
Arne Duncan
Secretary

Office for Civil Rights
Russlynn Ali
Assistant Secretary

First published July 2002. Reprinted May 2004.
Revised September 2007. Revised, September 2011.



U.S. Department of Education
Office for Civil Rights
Washington, D.C. 20202

September 2011

More and more high school students with disabilities are planning to continue their education in postsecondary schools, including vocational and career schools, two- and four- year colleges, and universities. As a student with a disability, you need to be well informed about your rights and responsibilities as well as the responsibilities postsecondary schools have toward you. Being well informed will help ensure you have a full opportunity to enjoy the benefits of the postsecondary education experience without confusion or delay.

The information in this pamphlet, provided by the Office for Civil Rights (OCR) in the U. S. Department of Education, explains the rights and responsibilities of students with disabilities who are preparing to attend postsecondary schools. This pamphlet also explains the obligations of a postsecondary school to provide academic adjustments, including auxiliary aids and services, to ensure the school does not discriminate on the basis of disability.

OCR enforces Section 504 of the *Rehabilitation Act of 1973* (Section 504) and Title II of the *Americans with Disabilities Act of 1990* (Title II), which prohibit discrimination on the basis of disability. Practically every school district and postsecondary school in the United States is subject to one or both of these laws, which have similar requirements.*/

Although Section 504 and Title II apply to both school districts and postsecondary schools, the responsibilities of postsecondary schools differ significantly from those of school districts.

Moreover, you will have responsibilities as a postsecondary student that you do not have as a high school student. OCR strongly encourages you to know your responsibilities and those of postsecondary schools under Section 504 and Title II. Doing so will improve your opportunity to succeed as you enter postsecondary education.

The following questions and answers provide more specific information to help you succeed.

As a student with a disability leaving high school and entering postsecondary education, will I see differences in my rights and how they are addressed?

Yes. Section 504 and Title II protect elementary, secondary, and postsecondary students from discrimination. Nevertheless, several of the requirements that apply through high school are different from the requirements that apply beyond high school. For instance, Section 504 requires a school district to provide a free appropriate public education (FAPE) to each child with a disability in the district's

jurisdiction. Whatever the disability, a school district must identify an individual's educational needs and provide any regular or special education and related aids and services necessary to meet those needs as well as it is meeting the needs of students without disabilities.

Unlike your high school, however, your postsecondary school is not required to provide FAPE. Rather, your postsecondary school is required to provide appropriate academic adjustments as necessary to ensure that it does not discriminate on the basis of disability. In addition, if your postsecondary school provides housing to nondisabled students, it must provide comparable, convenient, and accessible housing to students with disabilities at the same cost.

Other important differences that you need to know, even before you arrive at your postsecondary school, are addressed in the remaining questions.

May a postsecondary school deny my admission because I have a disability?

No. If you meet the essential requirements for admission, a postsecondary school may not deny your admission simply because you have a disability.

Do I have to inform a postsecondary school that I have a disability?

No. But if you want the school to provide an academic adjustment, you must identify yourself as having a disability. Likewise, you should let the school know about your disability if you want to ensure that you are assigned to accessible facilities. In any event, your disclosure of a disability is always voluntary.

What academic adjustments must a postsecondary school provide?

The appropriate academic adjustment must be determined based on your disability and individual needs. Academic adjustments may include auxiliary aids and services, as well as modifications to academic requirements as necessary to ensure equal educational opportunity. Examples of adjustments are: arranging for priority registration; reducing a course load; substituting one course for another; providing note takers, recording devices, sign language interpreters, extended time for testing, and, if telephones are provided in dorm rooms, a TTY in your dorm room; and equipping school computers with screen-reading, voice recognition, or other adaptive software or hardware.

In providing an academic adjustment, your postsecondary school is not required to lower or substantially modify essential requirements. For example, although your school may be required to provide extended testing time, it is not required to change the substantive content of the test. In addition, your postsecondary school does not have to make adjustments that would fundamentally alter the nature of a service, program, or activity, or that would result in an undue financial or administrative burden. Finally, your postsecondary school does not have to provide personal attendants, individually prescribed devices, readers for personal use or study, or other devices or services of a personal nature, such as tutoring and typing.

If I want an academic adjustment, what must I do?

You must inform the school that you have a disability and need an academic adjustment. Unlike your school district, your postsecondary school is not required to identify you as having a disability or to assess your needs.

Your postsecondary school may require you to follow reasonable procedures to request an academic adjustment. You are responsible for knowing and following those procedures. In their publications providing general information, postsecondary schools usually include information on the procedures and contacts for requesting an academic adjustment. Such publications include recruitment materials, catalogs, and student handbooks, and are often available on school websites. Many schools also have staff whose purpose is to assist students with disabilities. If you are unable to locate the procedures, ask a school official, such as an admissions officer or counselor.

When should I request an academic adjustment?

Although you may request an academic adjustment from your postsecondary school at any time, you should request it as early as possible. Some academic adjustments may take more time to provide than others. You should follow your school's procedures to ensure that the school has enough time to review your request and provide an appropriate academic adjustment.

Do I have to prove that I have a disability to obtain an academic adjustment?

Generally, yes. Your school will probably require you to provide documentation showing that you have a current disability and need an academic adjustment.

What documentation should I provide?

Schools may set reasonable standards for documentation. Some schools require more documentation than others. They may require you to provide documentation prepared by an appropriate professional, such as a medical doctor, psychologist, or other qualified diagnostician. The required documentation may include one or more of the following: a diagnosis of your current disability, as well as supporting information, such as the date of the diagnosis, how that diagnosis was reached, and the credentials of the diagnosing professional; information on how your disability affects a major life activity; and information on how the disability affects your academic performance. The documentation should provide enough information for you and your school to decide what is an appropriate academic adjustment.

An individualized education program (IEP) or Section 504 plan, if you have one, may help identify services that have been effective for you. This is generally not sufficient documentation, however, because of the differences between postsecondary education and high school education. What you need to meet the new demands of postsecondary education may be different from what worked for you in high school. Also, in some cases, the nature of a disability may change.

If the documentation that you have does not meet the postsecondary school's requirements, a school official should tell you in a timely manner what additional documentation you need to provide. You may need a new evaluation in order to provide the required documentation.

Who has to pay for a new evaluation?

Neither your high school nor your postsecondary school is required to conduct or pay for a new evaluation to document your disability and need for an academic adjustment. You may, therefore, have to pay or find funding to pay an appropriate professional for an evaluation. If you are eligible for services through your state vocational rehabilitation agency, you may qualify for an evaluation at no cost to you. You may locate your state vocational rehabilitation agency at http://rsa.ed.gov by clicking on "Info about RSA," then "People and Offices," and then "State Agencies/ Contacts."

Once the school has received the necessary documentation from me, what should I expect?

To determine an appropriate academic adjustment, the school will review your request in light of the essential requirements for the relevant program. It is important to remember that the school is not required to lower or waive essential requirements. If you have requested a specific academic adjustment, the school may offer that academic adjustment, or it may offer an effective alternative. The school may also conduct its own evaluation of your disability and needs at its own expense.

You should expect your school to work with you in an interactive process to identify an appropriate academic adjustment. Unlike the experience you may have had in high school, however, do not expect your postsecondary school to invite your parents to participate in the process or to develop an IEP for you.

What if the academic adjustment we identified is not working?

Let the school know as soon as you become aware that the results are not what you expected. It may be too late to correct the problem if you wait until the course or activity is completed. You and your school should work together to resolve the problem.

May a postsecondary school charge me for providing an academic adjustment?

No. Nor may it charge students with disabilities more for participating in its programs or activities than it charges students who do not have disabilities.

What can I do if I believe the school is discriminating against me?

Practically every postsecondary school must have a person—frequently called the Section 504 Coordinator, ADA Coordinator, or Disability Services Coordinator—who coordinates the school's compliance with Section 504, Title II, or both laws. You may contact that person for information about how to address your concerns.

The school must also have grievance procedures. These procedures are not the same as the due process procedures with which you may be familiar from high school. But the postsecondary school's grievance procedures must include steps to ensure that you may raise your concerns fully and fairly, and must provide for the prompt and equitable resolution of complaints.

School publications, such as student handbooks and catalogs, usually describe the steps that you must take to start the grievance process. Often, schools have both formal and informal processes. If you decide to use a grievance process, you should be prepared to present all the reasons that support your request.

If you are dissatisfied with the outcome of the school's grievance procedures or wish to pursue an alternative to using those procedures, you may file a complaint against the school with OCR or in a court. You may learn more about the OCR complaint process from the brochure *How to File a Discrimination Complaint with the Office for Civil Rights*, which you may obtain by contacting us at the addresses and phone numbers below, or at http://www.ed.gov/ocr/docs/howto.html.

If you would like more information about the responsibilities of postsecondary schools to students with disabilities, read the OCR brochure *Auxiliary Aids and Services for Postsecondary Students with Disabilities: Higher Education's Obligations Under Section 504 and Title II of the ADA*. You may obtain a copy by contacting us at the address and phone numbers below, or at http://www.ed.gov/ocr/docs/auxaids.html.

Students with disabilities who know their rights and responsibilities are much better equipped to succeed in postsecondary school. We encourage you to work with the staff at your school because they, too, want you to succeed. Seek the support of family, friends, and fellow students, including those with disabilities. Know your talents and capitalize on them, and believe in yourself as you embrace new challenges in your education.

To receive more information about the civil rights of students with disabilities in education institutions, you may contact us at:

Customer Service Team
Office for Civil Rights
U.S. Department of Education
Washington, D.C. 20202-1100

Phone: 1-800-421-3481
TDD: 1- 877-521-2172
Email: ocr@ed.gov
Web site: www.ed.gov/ocr

You may be familiar with another federal law that applies to the education of students with disabilities—the Individuals with Disabilities Education Act (IDEA). That law is administered by the Office of Special Education Programs in the Office of Special Education and Rehabilitative Services in the U.S. Department of Education. The IDEA and its individualized education program (IEP) provisions do not apply to postsecondary schools. This pamphlet does not discuss the IDEA or state and local laws that may apply.

This publication is in the public domain. Authorization to reproduce it in whole or in part is granted. The publication's citation should be: U.S. Department of Education, Office for Civil Rights, *Students With*

Disabilities Preparing for Postsecondary Education: Know Your Rights and Responsibilities, Washington, D.C., 2011.

To order copies of this publication,

Write to: ED Pubs Education Publications Center, U.S. Department of Education, P.O. Box 22207, Alexandria, VA 22304.

or **fax** your order to: 703-605-6794;

or **e-mail** your request to: edpubs@inet.ed.gov;

or **call** in your request toll-free: 1-877-433-7827 (1-877-4-ED-PUBS). Those who use a telecommunications device for the deaf (TDD) or a teletypewriter (TTY), should call 1-877-576-7734. If 877 service is not yet available in your area, you may call 1-800-872-5327 (1-800-USA-LEARN).

or **order online** at http://edpubs.gov.

This publication is also available on the Department's Web site at http://www.ed.gov/ocr/transition.html. Any updates to this publication will be available on this website.

On request, this publication can be made available in alternate formats, such as Braille, large print. or computer diskette. For more information, you may contact the Department's Alternate Format Center at 202-260-0852 or 202-260-0818. If you use TDD, call 1-800-877-8339.

Esta página se ha dejado en blanco intencionalmente.

Apéndice I: Guía sobre dislexia del Departamento de Educación de Estados Unidos del 2015

La carta del 2015 “Dear Colleague” (Estimado colega) de la Oficina de Educación Especial y Servicios de Rehabilitación, Departamento de Educación de Estados Unidos, está disponible en este enlace: https://www2.ed.gov/policy/speced/guid/idea/memosdcltrs/guidance-on-dyslexia-10-2015.pdf.

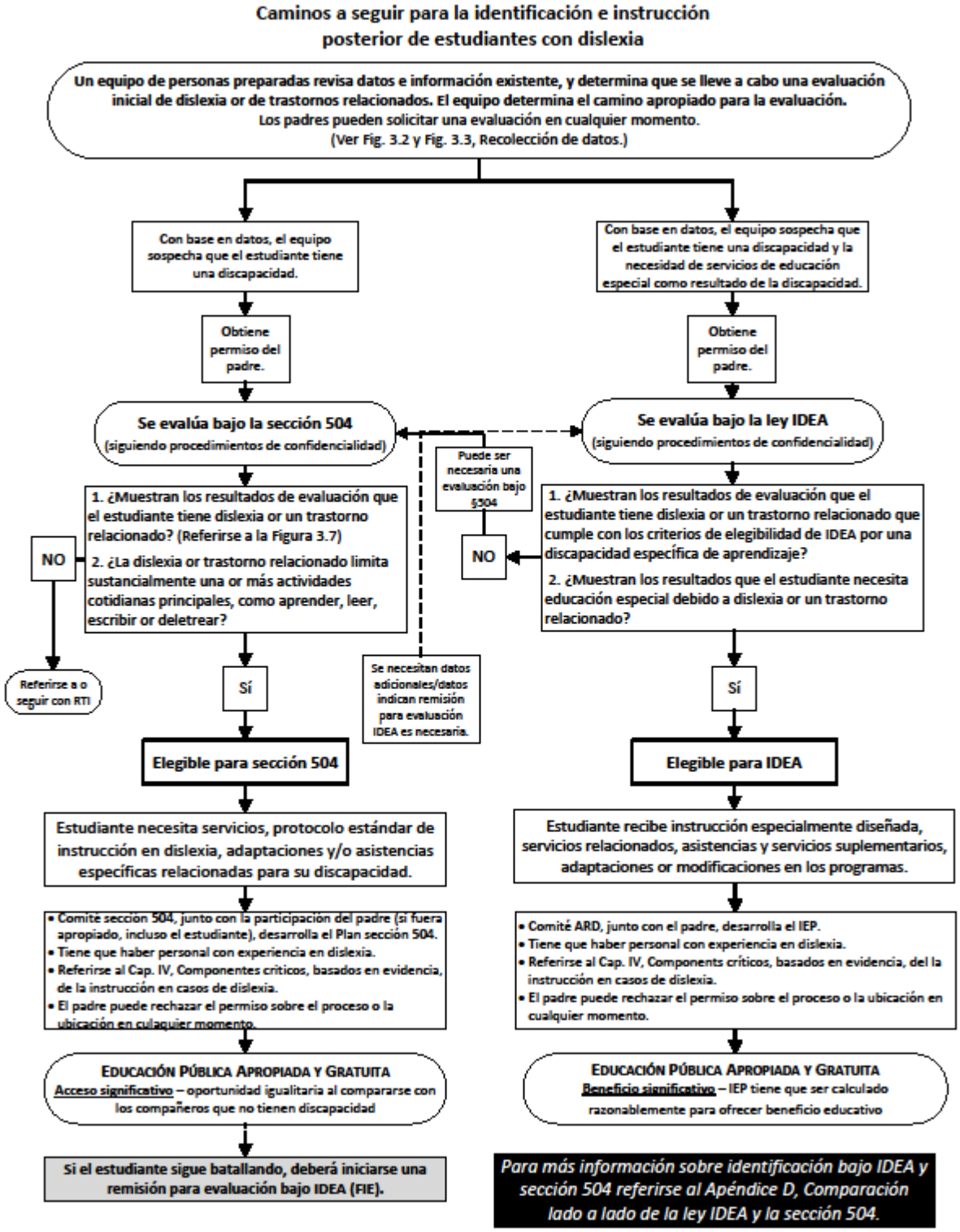
Esta página se ha dejado en blanco intencionalmente.

Apéndice J: Caminos a seguir para la identificación e instrucción posterior de estudiantes con dislexia

Este diagrama de flujo ilustra un proceso para determinar el apoyo instruccional que necesitan los estudiantes con dislexia. A pesar de que el diagrama comienza con un chequeo inicial, dicho chequeo NO se requiere para proceder a través del proceso de evaluación e identificación. **Se debe llevar a cabo una evaluación de educación especial siempre que se crea apropiado, incluyendo cuando es solicitada por el padre o tutor**. Algunos estudiantes no deberán seguir todos los pasos del proceso para ser referidos a una evaluación individual completa e inicial o a una evaluación de la sección 504. Se puede agregar una evaluación de dislexia en la evaluación individual completa e inicial por medio de la educación especial.

En cualquier momento, independientemente del proceso que se esté siguiendo, un estudiante puede ser recomendado para evaluación de dislexia si los datos acumulados muestran las continuas dificultades del estudiante en uno o más de los componentes de lectura. **Los padres o tutores tienen el derecho de solicitar una remisión para evaluación por dislexia en cualquier momento.** Los distritos **deben** asegurarse de que las evaluaciones de los niños sobre los que se sospecha que tienen una discapacidad no se retrasen o sean denegadas debido a la implementación del chequeo o a los procesos de la respuesta a la intervención.

Figura 3.8


Caminos a seguir para la identificación e instrucción posterior de estudiantes con dislexia
Un equipo de personas preparadas revisa datos e información existente, y determina que se lleve a cabo una evaluación inicial de dislexia or de trastornos relacionados. El equipo determina el camino apropiado para la evaluación.
Los padres pueden solicitar una evaluación en cualquier momento.
(Ver Fig. 3.2 y Fig. 3.3, Recolección de datos.)
Con base en datos, el equipo sospecha que el estudiante tiene una discapacidad.
Con base en datos, el equipo sospecha que el estudiante tiene una discapacidad y la necesidad de servicios de educación especial como resultado de la discapacidad.
Obtiene permiso del padre.
Obtiene permiso del padre.
Se evalúa bajo la sección 504
(siguiendo procedimientos de confidencialidad)
Se evalúa bajo la ley IDEA
(siguiendo procedimientos de confidencialidad)
Puede ser necesaria una evaluación bajo §504
1. ¿Muestran los resultados de evaluación que el estudiante tiene dislexia or un trastorno relacionado? (Referirse a la Figura 3.7)
2. ¿La dislexia or trastorno relacionado limita sustancialmente una or más actividades cotidianas principales, como aprender, leer, escribir or deletrear?
NO
1. ¿Muestran los resultados de evaluación que el estudiante tiene dislexia or un trastorno relacionado que cumple con los criterios de elegibilidad de IDEA por una discapacidad específica de aprendizaje?
2. ¿Muestran los resultados que el estudiante necesita educación especial debido a dislexia or un trastorno relacionado?
NO
Referirse a o seguir con RTI
Sí
Se necesitan datos adicionales/datos indican remisión para evaluación IDEA es necesaria.
Sí
Elegible para sección 504
Elegible para IDEA
Estudiante necesita servicios, protocolo estándar de instrucción en dislexia, adaptaciones y/o asistencias específicas relacionadas para su discapacidad.
Estudiante recibe instrucción especialmente diseñada, servicios relacionados, asistencias y servicios suplementarios, adaptaciones or modificaciones en los programas.
• Comité sección 504, junto con la participación del padre (si fuera apropiado, incluso el estudiante), desarrolla el Plan sección 504.
• Tiene que haber personal con experiencia en dislexia.
• Referirse al Cap. IV, Componentes críticos, basados en evidencia, de la instrucción en casos de dislexia.
• El padre puede rechazar el permiso sobre el proceso o la ubicación en cualquier momento.
• Comité ARD, junto con el padre, desarrolla el IEP.
• Tiene que haber personal con experiencia en dislexia.
• Referirse al Cap. IV, Components críticos, basados en evidencia, del la instrucción en casos de dislexia.
• El padre puede rechazar el permiso sobre el proceso o la ubicación en cualquier momento.
EDUCACIÓN PÚBLICA APROPIADA Y GRATUITA
Acceso significativo – oportunidad igualitaria al compararse con los compañeros que no tienen discapacidad
EDUCACIÓN PÚBLICA APROPIADA Y GRATUITA
Beneficio significativo – IEP tiene que ser calculado razonablemente para ofrecer beneficio educativo
Si el estudiante sigue batallando, deberá iniciarse una remisión para evaluación bajo IDEA (FIE).
Para más información sobre identificación bajo IDEA y sección 504 referirse al Apéndice D, Comparación lado a lado de la ley IDEA y la sección 504.

Apéndice K: Atendiendo asuntos sobre los programas de dislexia

Asuntos en los distritos escolares

Las preocupaciones sobre asuntos escolares locales, tales como los programas seleccionados para uso de una escuela o distrito, las decisiones acerca del personal o acerca de los servicios que se ofrecen a un estudiante en lo individual, deben ser dirigidas al distrito local o a la administración de la escuela. Cada distrito y escuela autónoma debe tener un procedimiento local para la atención de quejas que puede emplearse para atender esas preocupaciones. Las preguntas acerca del procedimiento local de quejas deben ser dirigidas al distrito o a la escuela autónoma. La oficina general de quejas de TEA también puede facilitar información acerca de los procesos de quejas a nivel local. Por favor consulte la información de contacto al final de este apéndice.

Reglas y leyes

Bajo ciertas circunstancias, una persona podría desear presentar una queja con TEA. La agencia tiene jurisdicción para hacer que se cumplan los requerimientos de los Títulos 1 y 2 del Código de Educación de Texas, y el Título 19, parte 2, del Código Administrativo de Texas, así como de las normas del Consejo Estatal para la Certificación de Educadores en los Títulos 19, parte 7, del Código Administrativo de Texas.

Para presentar una queja formal ante TEA acerca de las acciones de un distrito escolar o de una escuela autónoma, una persona tiene que afirmar que un distrito o escuela ha violado una ley o norma en la administración de un programa requerido o administrado por TEA o con respecto a los fondos concedidos o asignados a la agencia. Una persona que desee presentar una queja ante TEA tiene que hacer llegar la queja por escrito a la agencia. El uso de la forma oficial de la agencia es el método preferido, ya que requiere información necesaria para que TEA pueda hacer una revisión inicial adecuada de las preocupaciones señaladas a fin de determinar la autoridad de la agencia para llevar a cabo acciones requeridas para remediar o intervenir durante el proceso de investigación de la agencia. Aunque TEA aceptará una queja en cualquier forma escrita que se presente, la falta de información que la forma oficial exige y/o el inapropiado resumen de la queja podría retardar la revisión por parte de la agencia.

Educación especial y la sección 504

Las quejas acerca de la implementación de la ley IDEA o de la sección 504 no deben enviarse por medio de la forma de quejas de TEA. La agencia ofrece los siguientes procedimientos para resolver conflictos relacionados con educación especial: disponibilidad de un programa de educación individualizado (FIEP, por sus siglas en inglés), mediación, quejas sobre educación especial y procesos de audiencias apropiados. Para mayor información sobre estos procesos, favor de activar el enlace que sigue: https://tea.texas.gov/Academics/Special_Student_Populations/Special_Education/Dispute_Resolution/Special_Education_Dispute_Resolution_Processes/. Las quejas relacionadas con la sección 504 deben hacerse ante la Oficina de Derechos Civiles del Departamento de Educación de Estados Unidos. Las quejas pueden hacerse electrónicamente a través de la forma disponible en internet que tiene esta oficina, misma que se localiza en este enlace: http://www.ed.gov/ocr/complaintprocess.html. Las quejas también pueden enviarse a dicha oficina por correo convencional siguiendo la información que aparece al final de este apéndice.

En ciertos casos, TEA puede determinar que la agencia no tiene jurisdicción para investigar el conflicto que aparece en una queja. La división de administración de quejas de la agencia identificará, en la medida que le sea posible, otras instancias locales, estatales y/o federales que pudieran tener la autoridad para revisar esos casos en los cuales TEA carece de autoridad para llevar a cabo una investigación.

PREGUNTAS Y RESPUESTAS

¿Qué sucede cuando presento una queja ante TEA?

El proceso inicial de TEA para revisar las quejas se resume de la siguiente forma:

- Una vez que se entrega la forma para quejas, un analista asignado envía una notificación de recepción de la queja (la cual la persona quejosa debe recibir dentro de los dos días laborables siguientes a la recepción de la queja por parte de la agencia).
- El analista elabora la remisión inmediata que se requiera al Departamento de la Familia y Servicios de Protección de Texas (DFPS, por sus siglas en inglés) o a la división de investigación interna requerida, según los hechos presentados, de acuerdo con los lineamientos de procedimientos de la división de quejas de la agencia.
- Con base en la queja recibida y en la información que la acompaña, el analista prepara un memorándum que analiza la autoridad de TEA para llevar a cabo acciones (se identifican los estatutos y las normas estatales que apliquen) y propone alguna remisión recomendable u otro tipo de acciones. Cada memorándum pasa por una revisión completa y es aprobado por la oficina de asuntos legales de la agencia.
- Cuando los hechos lo exigen, el analista puede solicitar que la Agencia de Educación Local (LEA, por sus siglas en inglés) ofrezca una respuesta.
- (Si aplica) la remisión se hace a una división de investigación para que la revise.
- Los analistas informarán a los quejosos el resultado del análisis de la autoridad de TEA a través de:
  - una carta de estatus (si la queja es aceptada por una división de investigación de TEA);
  - una carta resolutoria (si TEA carece de autoridad para llevar a cabo acciones o si la división de investigación pertinente rechaza la revisión del caso); o
  - un memorándum resolutorio (si la queja es hecha de forma anónima).

¿Quién hace las investigaciones en TEA de las quejas recibidas?

Las unidades primarias que investigan alegatos sobre violaciones de ley/normas a través del proceso de manejo de quejas son:

- la Unidad de Investigaciones Especiales
- la Unidad de Investigación de Educadores
- la Unidad de Auditoria de Asistencia
- la Unidad de Seguridad de las Pruebas
- la Intermediación McKinney-Vento

Además, la oficina de poblaciones especiales de TEA investiga alegatos de violaciones relacionados con educación especial bajo la ley IDEA. Sin embargo, estas quejas no se presentan ante la división que maneja las quejas en la agencia, sino que el proceso está disponible a través del siguiente enlace: [Proceso de Resolución a Disputas sobre Educación Especial] https://tea.texas.gov/Academics/Special_Student_Populations/Special_Education/Dispute_Resolution/Special_Education_Dispute_Resolution_Processes/.

¿Puedo presentar una queja en forma anónima?

Tal vez, pero eso depende del tipo de queja que tenga. La agencia no acepta quejas presentadas en forma anónima si involucran: 1. conducta inaceptable de un educador o 2. Violaciones en materia de educación especial bajo IDEA. En cualquier otra circunstancia, TEA revisará quejas que se hacen en forma anónima. Sin embargo, si se llegara a un punto en que TEA requiriera información adicional del quejoso que presenta una queja anónima, TEA pudiera cerrar el caso de una investigación a partir de esa situación. En todos los casos, TEA mantiene protegida la información del quejoso hasta donde la ley lo permita.

INFORMACIÓN DE CONTACTO

Agencia de Educación de Texas (TEA)

Oficina general de quejas

Teléfono: (512) 463-9290
Email: generalinquiry@tea.texas.gov

División de administración de quejas

Teléfono: (512) 463-3544
Fax: (512) 475-3665
Email: ComplaintsManagement@tea.texas.gov

Educación Especial

División de Educación Especial
Teléfono: (512) 463-9414
Proceso de Resolución de Disputas sobre Educación Especial:
https://tea.texas.gov/Academics/Special_Student_Populations/Special_Education/Dispute_Resolution/Special_Education_Dispute_Resolution_Processes/
Quejas sobre educación especial:
https://tea.texas.gov/Academics/Special_Student_Populations/Special_Education/Dispute_Resolution/Special_Education_Complaints_Process/
Manual de Resolución de Disputas sobre Educación Especial:
https://tea.texas.gov/WorkArea/linkit.aspx?LinkIdentifier=id&ItemID=25769820860&libID=25769820962

Oficina de Derechos Civiles, Departamento de Educación de Estados Unidos (OCR)

Dirección postal: U.S. Departamento de Educación
División de Derechos Civiles
1999 Bryan Street, Suite 1620
Dallas, TX 75201-6801
(214) 661-9600

Quejas manejadas por otras agencias

https://tea.texas.gov/About_TEA/Contact_Us/Complaints/Complaints_Addressed_by_Other_Agencies/

Esta página se ha dejado en blanco intencionalmente.

Apéndice L: Historia de la ley de dislexia

La siguiente Historia de la ley de dislexia se incluye en la memoria del Dr. Luke Waites, médico fundador del Centro para la Dislexia y Trastornos del Aprendizaje del Hospital de Niños Texas Scottish Rite.

Esta página se ha dejado en blanco intencionalmente.

LA HISTORIA DE LA LEY DE DISLEXIA DE TEXAS

Tincy Miller

MI HISTORIA COMIENZA...

En 1958, nació mi hijo mayor (el mayor de los cuatro).
Trece años después, en 1971, se rebeló... así comenzó mi viaje, un viaje al que Robert Frost se refirió en su famoso poema,
El camino no tomado (último párrafo).

"Debo estar diciendo esto con un suspiro
En algún lugar, dentro de muchos años:
Dos caminos se abren en un bosque y yo…
Yo tomé el menos transitado,
Y eso ha implicado todo un cambio".

O, como el famoso jugador de béisbol, Yogi Berra, dijo:
"Cuando llegues a una bifurcación en el camino, tómala".

En busca de respuestas al problema de mi hijo, volví a la universidad. Al cumplir 19 años, descubrimos que mi hijo tenía un coeficiente intelectual de 145 con una forma de dislexia llamada disgrafía. En ese momento, mi viaje me había llevado al Hospital de Niños Texas Scottish Rite donde me convertí en una terapeuta de lenguaje académico, obteniendo mi maestría en lectura de Texas A&M Commerce. Durante los ocho años que enseñé en el laboratorio de lectura de TSRHC, en Highland Park Presbyterian Meditative School, así como en la enseñanza uno a uno con los niños con dislexia y trastornos relacionados, me convertí en una apasionada de estos niños preciosos que tradicionalmente caen en el olvido... como mi hijo.

En 1983, Texas aprobó una reforma integral en la educación pública que requiere mayores expectativas de los estudiantes y profesores. Se conoció como la famosa ley "No pasa, no juega". Se les ordenó a los 1200 distritos escolares que los estudiantes debían estudiar y aprobar antes de que tuvieran el privilegio de jugar un deporte, como el fútbol.
No hacía falta decirlo, pero las escuelas estaban bastante molestas.

Hubo una flagrante omisión... no había una red de seguridad para los niños que yo conocía y a los que les enseñaba… los mismos que tradicionalmente eran olvidados en el sistema escolar público. Por lo tanto, decidí tratar de encontrar una manera de ayudarlos.

Como Joyce Pickering, Presidente Emérito de la Escuela de Shelton en Dallas, dice: "estos niños son muy talentosos... son los estudiantes que piensan más allá, nuestros futuros emprendedores".

En 1984, el gobernador de Texas me nombró para servir en el nuevo Consejo de Educación Estatal (SBOE) durante cuatro años, que en 1989 se convertiría en una junta elegida. **En enero de 1985,** tres proyectos de ley sobre dislexia llegaron a mi escritorio. Se los mandé al Dr. Lucius Waites en TSRHC para que me diera su opinión. Me los volvió a enviar y dijo: "¡Hazlo!".

La asamblea legislativa de Texas se reúne cada año impar desde enero a mayo… Sólo tenía 5 meses para trabajar en estos proyectos de ley. Gracias a mi marido, Vance, quien me prestó a su cabildero para enseñarme cómo funciona la asamblea legislativa, **fuimos capaces de facilitar el paso de dos de los tres proyectos de ley. El proyecto original (HB 157, asamblea legislativa 69) define la dislexia y los trastornos relacionados ordenando la detección y el tratamiento por los distritos escolares locales.**
El segundo proyecto de ley, posteriormente revocado, ordenaba la educación continua para los maestros sobre dislexia y trastornos relacionados. El tercer proyecto de ley que falló estaba relacionado con cursos universitarios necesarios sobre la dislexia. Las iniciativas de ley fueron escritas por el Senador Ted Lyon y el Representante Bill Hammond.

Un maestro que no estaba satisfecho me llamó para decirme que cuando dejara el SBOE, la ley podría revocarse. Mi respuesta fue que no me iría… 26 años después todavía sirvo como un miembro electo del SBOE y me aseguré de que se implementara la ley de la dislexia**. El siguiente es el orden cronológico de su implementación.**

Diciembre de 1986: La Agencia de Educación de Texas envió una carta a todos los distritos escolares explicando que la ley debía aplicarse en todos los niveles (K-12).

Enero de 1987: El Consejo de Educación Estatal aprobó los primeros procedimientos y directrices.

1987: La asamblea legislativa 70 derogó la ley de desarrollo profesional porque estaba conectada a la formación de carrera y los maestros no querían ser evaluados en este aspecto.

Marzo de 1990: Los maestros de educación especial, que no querían la ley, pidieron una audiencia pública sobre la ley. Más de 800 personas, (padres, estudiantes, maestros y administradores), asistieron de 8:30 am a 21:30 pm, testificando de dos a uno y diciendo que sí, que la ley de dislexia y las normas para aplicarla eran necesarias porque los distritos escolares no estaban implementando nada. Por cierto, esto era cuando no había teléfonos celulares, computadoras o faxes para difundir la información... lo hicimos a la manera antigua, escribiendo cartas y haciendo llamadas telefónicas a nuestros amigos. Ésta era verdaderamente la democracia en acción; las bases pueden producir el cambio.

En 1991: La asamblea legislativa 72 aprobó la iniciativa HB 1314; las adaptaciones para los estudiantes con dislexia fueron permitidas.

En 1992: El primer Manual sobre la dislexia fue aprobado por el SBOE y publicado por TEA; contiene un resumen de los requisitos estatales y federales, incluyendo una sección de preguntas y respuestas.

1993-1994: Se creó el primer puesto de coordinadora estatal en el Centro de Servicio de la Región 10 con la aprobación del Comisionado Skip Meno en aquel momento. El primer coordinador

estatal fue Jo Polk, seguido de Cindy Hipes, Helen Macik y Brenda Taylor. La iniciativa SB 7 se aprobó, la cual pedía adaptaciones para evaluar a los niños con dislexia.

1995 a 1997: Años importantes para Texas. George W. Bush fue elegido como gobernador de Texas y asumió el tema de lectura mediante la financiación de su iniciativa de lectura de $80 millones. Esta ley fue conocida como "Que Ningún Niño Se Quede Atrás" afirmando que todos los niños iban a poder leer cuando estuvieran en tercer grado. Durante este tiempo, debido a que habían pasado diez años desde que el código de educación fue escrito, la asamblea legislativa ordenaba que el código de educación completo fuera reescrito para las escuelas públicas. Al darme cuenta de que nuestra ley de dislexia podría perderse, hice una llamada muy importante al autor, el exsenador Ted Lyon, pidiéndole ayuda para conseguir que la ley de dislexia se incluyera en la nueva ley de educación. Gracias a su amistad y apoyo, el exsenador Ted Lyon fue capaz de lograr esto.

Durante estos dos años (1995 a 1997), nuestro SBOE tenía a cargo actualizar los currículos estatales (K-12). Gracias a mis buenos amigos y maestros de lectura que me ayudaron a encontrar los mejores maestros calificados para servir en el Comité para reescribir y actualizar el plan de estudios de lectura (K-12), el resultado fue, históricamente, la aprobación del primer currículo de lectura basado en fonética para Texas. Diez años más tarde, en 2009, pudimos otra vez actualizar el currículo de lectura de 1997 con un currículo basado en fonética más fuerte, explícito y científicamente apoyado. Ahora se adoptan los libros de lectura producidos en 2010-2011. Parte de los $80 millones cubrieron academias de dislexia y academias de lectura de verano para maestros de los grados K a 3º (hasta que el dinero se acabó).

En 2003, al demostrarse que la fonética funciona, 98% de los estudiantes de tercer grado pasaron la prueba estatal de lectura TAKS. Puesto que nuestros estudiantes con dislexia necesitan fonética, el currículo de fonética recientemente actualizado de Texas con base en investigaciones reforzó su aprendizaje de lectura, escritura y ortografía.

1997: La asamblea legislativa aprobó la Iniciativa para el Éxito Estudiantil (financiamiento) y el diagnóstico de lectura para la identificación temprana de dificultades de lectura, tales como dislexia y trastornos relacionados (TEC 28.006). El chequeo informal fue desarrollado para la identificación temprana.
Además, el Comisionado Mike Moses aprobó $300,000 para los coordinadores de la dislexia en los 20 centros de servicio de la región.

1998: Se actualizó El manual sobre la dislexia.

2001: Se efectuó otra actualización de los procedimientos y de El manual sobre la dislexia.

2003: La sección 7.028 (b) del Código de Educación de Texas fue aprobada.

2004: Como resultado de un estudio longitudinal de TEA**, se implementaron adaptaciones para las evaluaciones**.
El propósito era poder evaluar a nuestros estudiantes con dislexia con tres adaptaciones sin invalidar la prueba estatal. Las adaptaciones eran las siguientes:

(1) lectura oral de sustantivos
(2) lectura oral de preguntas y respuestas de opción múltiple,
(3) prolongación de tiempo a dos días.

Los resultados subieron de 9% a 41% de éxito para los estudiantes de primaria a escuelas intermedias. (Estudio longitudinal siguió con estudiantes de secundaria).

2007 y 2010: El manual fue modificado para incluir la investigación actual de los expertos en el campo de la dislexia, con páginas para apoyar la formación de intervención temprana y capacitación de calidad de los maestros, equipándolos con las habilidades para prevenir fallas de lectura en un 95%. La nueva ley se aprobó (fue el tercer intento después de lo ocurrido en el 2005 y 2007) en la **asamblea legislativa 81 del 2009 (hecha efectiva el 1 de septiembre del 2010).**

Para terminar, recuerdo las palabras de Emerson:
"No vaya donde lo puede llevar el camino. Vaya donde no hay camino y deje un rastro". Éste ha sido un viaje increíble de cómo se implementó una importantísima ley para impedir que nuestros estudiantes con dislexia se queden atrás en la educación pública... y me alegra haber tomado ese camino o bifurcación... porque verdaderamente ha hecho una diferencia.

DECLARACIÓN DE CUMPLIMIENTO

DERECHOS CIVILES, TITULO VI Acto de 1964; LA ORDEN DE CORTE MODIFICADA, ACCIÓN CIVIL 5281, CORTE FEDERAL DEL DISTRITO, DISTRITO ESTE DE TEXAS, DIVISIÓN DE TYLER

Revisiones de agencias locales de educación respecto al cumplimiento de los Derechos Civiles Título VI Acto de 1964 y con requerimientos específicos de la Orden Modificada de la Corte Acción Civil No. 5281, Corte del Distrito Federal, Distrito Este de Texas, División de Tyler, son llevadas a cabo periódicamente por representantes del personal de la Agencia de Educación de Texas. Estas revisiones cubren por lo menos una de las siguientes pólizas y prácticas:

1) Pólizas de Aceptación en traslado de estudiantes de otros distritos escolares;
2) Operación de rutas de autobuses escolares o recorridos con base en una no-segregación;
3) No discriminación en actividades extracurriculares ni en el uso de propiedades escolares;
4) Prácticas no discriminatorias en la contratación, asignación, promoción, pago, descenso, reacomodo o despido de miembros de la facultad o del personal quienes trabajan con niños;
5) Registro y transferencia de estudiantes sin discriminación con bases en raza, color u origen natural;
6) Prácticas no discriminatorias relacionadas con el uso del primer lenguaje del estudiante; y
7) Hacer patente los procedimientos publicados para audiencias de quejas e injusticias

Además de conducir revisiones, los representantes del personal de la Agencia de Educación de Texas revisan quejas de discriminación hechas por un ciudadano o ciudadanos residentes en el distrito escolar en el cual se expone que han ocurrido o están ocurriendo prácticas discriminatorias.

Cuando se encuentra una violación a los Derechos Civiles de Título VI, el fallo es reportado a la Oficina de Derechos Civiles del Departamento de Educación de Estados Unidos.

Si hay una violación directa de la Orden de la Corte en la Acción Civil No. 5281, esto no se puede resolver a través de una negociación, son aplicadas las sanciones requeridas por la Orden de la Corte.

DERECHOS CIVILES, ACTO DE 1964, TÍTULO VII, ÓRDENES EJECUTIVAS 11246 Y 112 375; ENMIENDAS DE EDUCACIÓN TÍTULO IX; ACTO DE REHABILITACIÓN DE 1973 COMO ENMIENDA; ENMIENDAS DE 1974 DE LA LEY DE SALARIO-HORA EN EXTENSIÓN.

DISCRIMINACIÓN DE EDAD EN EL ACTO DE EMPLEO DE 1967; REAJUSTE DE ASISTENCIA PARA VETERANOS DE LA ÉPOCA DE VIETNAM ACTO DE 1972 ENMENDADO EN 1974.

La Agencia de Educación de Texas deberá cumplir con las disposiciones de no discriminación para todas las leyes, reglas y regulaciones federales y estatales asegurando que ninguna persona sea excluida de consideración para reclutamiento, selección, citas, entrenamiento, promoción, retención, o cualquier otra acción de personal, o de negarle beneficios o participación en cualquier programa o actividades educacionales las cuales operan bajo los fundamentos de raza, religión, color, origen de nacionalidad, sexo inhabilidad, edad o estado del veterano (excepto cuando la edad, sexo o inhabilidad constituyan de buena fe una condición necesaria de calificación para una administración apropiada y eficiente). La Agencia de Educación de Texas hace esfuerzos positivos para emplear y progresar en el empleo de cualquier grupo protegido.