

La atención al alumnado con dislexia en el sistema educativo en el contexto de las necesidades específicas de apoyo educativo

Ministerio
de Educación, Cultura
y Deporte

COLECCIÓN
EURYDICE ESPAÑA-REDIE

Redie

CNIE

La atención al alumnado con dislexia en el sistema educativo en el contexto de las necesidades específicas de apoyo educativo



MINISTERIO
DE EDUCACIÓN, CULTURA
Y DEPORTE

SECRETARÍA DE ESTADO DE EDUCACIÓN,
FORMACIÓN PROFESIONAL Y UNIVERSIDADES
DIRECCIÓN GENERAL
DE EVALUACIÓN Y COOPERACIÓN TERRITORIAL
CENTRO NACIONAL DE INNOVACIÓN E
INVESTIGACIÓN EDUCATIVA

rediE
Red española de información
sobre educación



MINISTERIO DE EDUCACIÓN, CULTURA
Y DEPORTE

Centro Nacional de Innovación
e Investigación Educativa

Edita:

© SECRETARÍA GENERAL TÉCNICA
Subdirección General
de Documentación y Publicaciones
NIPO: 030-12-449-0
ISBN: 978-84-369-5411-1
Depósito Legal: M-42268-2012

Contenido

1. Introducción	9
2. Diseño del estudio	11
2.1 Contexto	11
2.2 Objetivos	12
2.3 Metodología	15
2.3.1 Definiciones	16
2.3.2 Recogida de información	17
3. Marco teórico de la dislexia	23
3.1 La dislexia. Conceptualización general	23
3.1.1 La dislexia es un trastorno específico	26
3.1.2 La dislexia es de origen neurobiológico	27
3.1.3 La dislexia es un trastorno del aprendizaje de la lectoescritura ligado al lenguaje	27
3.1.4 La dislexia afecta a la ejecución lectora	27
3.1.5 Características y tipos de dislexia	28
3.1.6 Prevalencia	29
3.2 Modelos de lectura	29
3.2.1 Modelos evolutivos	30
3.2.2 Modelos de lectura experta	31
3.3 Alteraciones neurobiológicas y cognitivas en la dislexia	32
3.3.1 Alteraciones neurobiológicas en la dislexia	32
3.3.2 Alteraciones cognitivas en la dislexia	34
3.4 Manifestaciones de la dislexia en el comportamiento	35
3.4.1 Dificultades previas a la lectura	35
3.4.2 Dificultades lectoras	36
3.4.3 Factores socio-emocionales y atencionales asociados a la dislexia	37
3.5 Diagnóstico e intervención en la dislexia	38
3.5.1 Factores de riesgo	39
3.5.2 Pruebas estandarizadas para evaluar la dislexia	39
3.5.3 Evaluación de procesos	40
3.5.4 Intervención	40
3.5.5 Modelo de respuesta a la Intervención (RtI)	41

4. Panorama actual de la atención a las dificultades específicas de aprendizaje y a la dislexia en el sistema educativo español	45
4.1 Detección temprana y programas de prevención de las dificultades específicas de aprendizaje (DEA) y la dislexia	46
4.1.1 Inclusión de directrices para la detección temprana y la prevención de las dificultades específicas de aprendizaje en los documentos de los centros	46
4.1.2 Profesionales que participan en los procesos de detección temprana y prevención de las dificultades específicas de aprendizaje	48
4.1.3 Momento en que se detectan las dificultades específicas de aprendizaje o en que se desarrollan los programas de prevención	52
4.1.4 Criterios de detección temprana y prevención de las dificultades específicas de aprendizaje	53
4.1.5 Uso de materiales, recursos, instrumentos o procedimientos para la prevención y detección temprana de las dificultades específicas de aprendizaje	57
4.1.6 Papel de la familia y de los servicios externos en los procesos de detección temprana y prevención de las dificultades específicas de aprendizaje	59
6 4.2 Evaluación de las dificultades específicas de aprendizaje (DEA) y la dislexia	60
4.2.1 Inclusión de directrices para la evaluación de las dificultades específicas de aprendizaje en los documentos de los centros	61
4.2.2 Profesionales que participan en los procesos de evaluación de las dificultades específicas de aprendizaje	62
4.2.3 Momento de evaluación de las dificultades específicas de aprendizaje	67
4.2.4 Criterios de evaluación de las dificultades específicas de aprendizaje	70
4.2.5 Uso de materiales, recursos, instrumentos o procedimientos para la evaluación de las dificultades específicas de aprendizaje	76
4.2.6 Papel de la familia y de los servicios externos en los procesos de evaluación de las dificultades específicas de aprendizaje	79
4.3 Intervención en las dificultades específicas de aprendizaje (DEA) y la dislexia	79
4.3.1 Inclusión de directrices para la intervención de las dificultades específicas de aprendizaje en los documentos de los centros	80
4.3.2 Profesionales que participan en la intervención de las dificultades específicas de aprendizaje	81
4.3.3 Momento en que se intervienen en las dificultades específicas de aprendizaje	89
4.3.4 Medidas de intervención en las dificultades específicas de aprendizaje	92
4.3.5 Uso de materiales, recursos, instrumentos o procedimientos en la intervención con dificultades específicas de aprendizaje	95
4.3.6 Papel de la familia y de los servicios externos en la intervención con las dificultades específicas de aprendizaje	103

4.4	Formación permanente del profesorado sobre la atención al alumnado con dificultades específicas de aprendizaje (DEA).....	104
4.5	Normativa de la atención al alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo (ACNEAE)	116
4.5.1	Actuaciones dirigidas a la atención del alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo	117
4.5.2	Normativa relativa al alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo	138
4.5.3	Recursos de apoyo específicos para el alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo: profesionales especialistas.....	146
4.5.4	Datos sobre el alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo: registros existentes y organismos responsables.....	151
5.	Referencias	161
5.1	Legislativas	161
5.2	Bibliográficas.....	161
5.3	Webgrafía.....	168
6.	Índice de tablas y gráficos	169
7.	Abreviaturas	173

CD ADJUNTO

Anexo I. Cuestionario

Anexo II. Normativa

Anexo III. Referencias para la evaluación y la orientación

1. Introducción

El presente estudio surge de la petición del Senado, en marzo de 2009, de disponer de un estudio de ámbito estatal que analizara la situación del alumnado con dislexia en el sistema educativo a fin de estudiar propuestas de intervención en el ámbito escolar y socio-comunitario.

Tras realizar una primera aproximación, el Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (MECD) planteó la necesidad de elaborar un **estudio inicial diagnóstico descriptivo de la situación**, que proporcionara un marco de partida para otros estudios futuros sobre cuestiones más específicas. En marzo de 2010 el MECD (entonces ME) inicia las actuaciones para llevar a cabo un estudio en colaboración con todas las administraciones educativas del Estado español.

Conscientes de la diversidad normativa y de funcionamiento de los centros en las diferentes Comunidades Autónomas, así como de las variaciones en la terminología utilizada, en este estudio se realiza una aproximación a la dislexia en el contexto de las dificultades específicas de aprendizaje, incluidas entre las causas de necesidad específica de apoyo educativo que se establecen en la legislación vigente. Así, con el estudio que se presenta a continuación, se pretende proporcionar información general sobre la atención al alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo y, en concreto, sobre el alumnado con dificultades específicas de aprendizaje, siendo el objetivo principal la atención al alumnado con dislexia.

Por otro lado, la coincidencia de la elaboración de este estudio con el inicio de la creación de la **Red Española de Información sobre Educación (REDIE)**, estrechamente relacionada con la Red Europea de Información sobre Educación (EURYDICE), lo convierte en el primer proyecto realizado en el seno de Eurydice España-REDIE¹.

El informe ha sido concebido de forma que sea accesible y útil para toda la comunidad educativa, de manera que familias, alumnado, profesorado, orientadores y profesionales de apoyo, entre otros, encontrarán en estas páginas información que ayude a clarificar qué es la dislexia y cómo se atiende, así como variados recursos, procedimientos e instrumentos para dicha atención.

Es importante remarcar que toda la información que se presenta en este informe está referida a la atención prestada al alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo, con dificultades específicas de aprendizaje y con dislexia, en las distintas administraciones educativas españolas, en el año 2010. Desde la finalización de la recogida de información para la realización del estudio hasta la fecha de su publicación se han introducido cambios, aprobado nuevas normas e iniciado actuaciones en las distintas administraciones que sin duda afectarán a la situación descrita en él.

Si este estudio sirve como un primer acercamiento al estado de la cuestión del tratamiento en el sistema educativo español de las dificultades específicas de aprendizaje en general, y de la dislexia en particular, y como punto de partida para el inicio de otros trabajos e investigaciones que contribuyan a profundizar y avanzar en un mayor y mejor conocimiento del tema, sin duda se habrá cumplido el primero y más importante de los objetivos a los que ha pretendido dar respuesta.

En Madrid, a 18 de junio de 2012

Eurydice España-REDIE
Red Española de Información sobre Educación (CNIIE-MECD)

1. Eurydice España-REDIE se configura como una red institucional encargada de la recopilación, análisis, intercambio y difusión de información fiable y comparable acerca de temas de interés común sobre el sistema educativo con el fin de apoyar la toma de decisiones a nivel nacional y autonómico. Está constituida por el Punto de Coordinación Estatal, ubicado en el MECD y por los Puntos de Contacto Autonómicos, designados por las Consejerías o Departamentos de Educación de las Comunidades Autónomas.

2. Diseño del estudio

2.1. Contexto

La atención a la diversidad, como principio subyacente al sistema educativo español, establece el objetivo de proporcionar a todo el alumnado una educación adecuada a sus características y necesidades. De ello se deriva la necesidad de dar una atención educativa diferente a la ordinaria a aquellos alumnos y alumnas que, sea cual fuere el motivo, no estén desarrollando al máximo sus capacidades en el contexto de la enseñanza escolar. Sin embargo, la atención a este alumnado debe estar guiada por los principios de normalización e inclusión.

En este sentido, los principales organismos internacionales que abordan la educación promueven la atención a la diversidad desde una perspectiva comprensiva, con el objetivo de fomentar procesos de enseñanza-aprendizaje significativos y eficaces para todos, independientemente de sus condiciones físicas, psíquicas, socio-económicas o culturales.

El movimiento de Educación para Todos promovido por la UNESCO es un compromiso mundial de dar educación básica de calidad a todos los niños, jóvenes y adultos. Esta iniciativa se puso en marcha en la «Conferencia Mundial de Educación para Todos» celebrada en Jomtien (Tailandia) en 1990. Ya en este documento se indica la necesidad de fomentar la equidad en educación, a la vez que la calidad. Asimismo, en la Declaración de Salamanca de 1994 sobre necesidades educativas especiales, se insta a los gobiernos a mejorar sus sistemas educativos para que puedan incluir a todos los niños y niñas, con independencia de sus diferencias o dificultades individuales. Según la UNESCO, la inclusión es un proceso por el que se atiende a la diversidad de necesidades de todo el alumnado, mediante una participación creciente en el aprendizaje, las culturas y las comunidades, y por el que se reduce la exclusión de la educación y dentro de la misma. Supone modificaciones en los contenidos, los acercamientos, las estructuras y las estrategias, con una visión común sobre toda la población de un determinado rango de edad y la convicción de que es responsabilidad del sistema educar a todos los niños y niñas (UNESCO, 2005).

Diez años después de la declaración de Jomtien, la comunidad internacional se reunió de nuevo en Dakar, Senegal, y ratificó su compromiso de lograr la educación para todos a partir de entonces y hasta el 2015. Se definieron seis objetivos fundamentales (UNESCO, 2000) y uno de ellos es *«mejorar todos los aspectos cualitativos de la educación, garantizando los parámetros más elevados, para que todos consigan resultados de aprendizaje reconocidos y mensurables, especialmente en lectura, escritura, aritmética y competencias prácticas esenciales»*.

Por su parte, la OCDE describe dos dimensiones de la equidad en educación: (1) la equidad entendida como justicia, que implica que las circunstancias personales y sociales como el género, el estatus socio-económico o el origen étnico no deben ser un obstáculo para el éxito en educación; y (2) la inclusión, que implica un nivel mínimo de educación para todos, por ejemplo, que todos sean capaces de leer, escribir y realizar operaciones aritméticas simples. Para alcanzar la equidad en educación la OCDE propone diez pasos, y en el quinto se recomienda a los países identificar y proporcionar apoyo sistemático a aquellos que tienen un bajo rendimiento en la escuela y reducir las tasas de repetición (OCDE, 2007).

Por otro lado, el Centro para la Investigación y la Innovación Educativa (CERI) de la OCDE clasifica al alumnado con necesidades especiales en tres categorías (2005):

- *Discapacidades*: alumnado con discapacidad entendida desde el punto de vista médico como un trastorno orgánico atribuible a una patología orgánica (por ejemplo, relacionada con deficiencias sensoriales, motoras o neurológicas). La necesidad educativa se considera que surge principalmente de los problemas imputables a estas discapacidades.
- *Dificultades*: estudiantes con trastornos de conducta o emocionales, o necesidades específicas de aprendizaje. La necesidad educativa se considera que surge principalmente de los problemas en la interacción entre el estudiante y el contexto educativo.
- *Desventajas*: estudiantes con desventajas que surgen principalmente de factores socioeconómicos, culturales y/o lingüísticos. La necesidad educativa es la de compensar las desventajas atribuibles a estos factores.

Finalmente, el organismo europeo que aborda las necesidades especiales es la Agencia Europea para el Desarrollo de la Educación del Alumnado con Necesidades Educativas Especiales, una organización independiente apoyada por el Programa de Aprendizaje Permanente de la Comisión Europea y por los Ministerios de Educación de los estados miembros de la Unión Europea, Islandia, Noruega y Suiza. Si bien es una agencia dedicada específicamente a las necesidades especiales, indican que se entiende que la inclusión se refiere a todo alumnado vulnerable a la exclusión, que va más allá que aquellos con necesidades educativas especiales (Kyriazopoulou y Weber, 2009).

El cambio de enfoque en el tratamiento de la atención a la diversidad a nivel mundial se plasma, asimismo, en la normativa española, que muestra una evolución hacia la concepción inclusiva de la educación (tabla 1).

La Ley Orgánica de Educación (LOE, 2006), que deroga las anteriores (LOGSE, LOPEG y LOCE), se inspira, entre otros, en el principio de equidad para garantizar la inclusión educativa. De hecho, esta ley no destina un título al alumnado con necesidades educativas especiales o al alumnado con necesidad de medidas que compensen situaciones de desventaja, sino que denomina a su título II «Equidad en la Educación». En definitiva, el foco no es tanto el alumnado con unas necesidades diferentes, sino un principio que ha de regir toda la política educativa en beneficio de todo el alumnado.

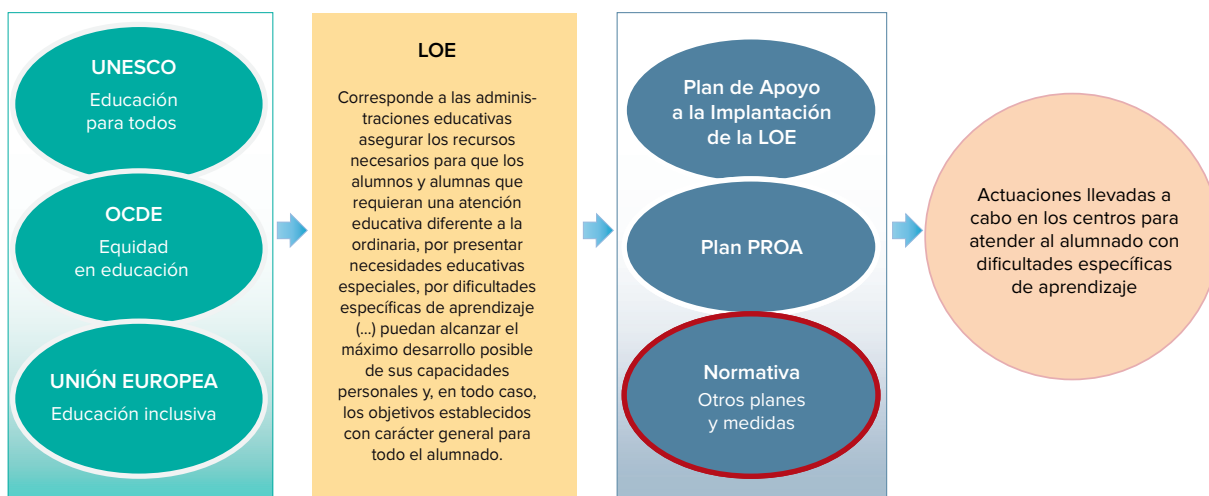
En los artículos 71 y 72 de dicho título, se recoge que las administraciones educativas deben disponer de los medios necesarios para que todo el alumnado alcance el máximo desarrollo personal, intelectual, social y emocional. La anterior expresión de «necesidades educativas específicas» es sustituida por «alumnado con necesidad específica de apoyo educativo» debida a necesidades educativas especiales, dificultades específicas de aprendizaje, altas capacidades intelectuales, incorporación tardía al sistema educativo o condiciones personales o de historia escolar. En concreto, la dislexia está encuadrada en las dificultades específicas de aprendizaje.

Compete a las administraciones educativas desarrollar los artículos de la LOE sobre el alumnado con necesidad específica de apoyo educativo, y garantizar su aplicación. Para facilitar esta labor, el Ministerio de Educación aprobó el Plan de Apoyo a la Implantación de la LOE (2007-2010), el cual recogía, entre otros, un programa de mejora del éxito escolar que incluía acciones de prevención de las dificultades de aprendizaje. En el año 2010, el Ministerio de Educación elabora el Plan de Acción 2010-2011 y los Programas de Cooperación Territorial, diseñados para continuar con la modernización y flexibilización del sistema educativo y aumentar el éxito educativo del alumnado. A través de las actuaciones recogidas tanto en el Plan de Acción como en los Programas de Cooperación Territorial, el Ministerio de Educación, con la colaboración de las Comunidades Autónomas, además de dar continuidad a las actuaciones recogidas en el Plan de implantación de la LOE propone nuevas actuaciones y medidas. En esta línea se inscribe el Plan PROA (Programas de Refuerzo, Orientación y Apoyo), que continúa siendo uno de los Programas de Cooperación Territorial del actual Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.

Tabla 1. Evolución del concepto de atención a la diversidad en la normativa educativa en España (1970-2006)

Leyes Orgánicas	Año	Atención a la diversidad
LGE	1970	Los niños y las niñas discapacitados deben recibir una atención educativa dentro del sistema educativo, aunque en una vía diferente y paralela a la ordinaria. Atención a la diversidad dirigida a alumnos que presentan necesidades educativas asociadas a discapacidad física, psíquica o sensorial.
LOGSE	1990	El principio de integración escolar del alumnado de educación especial en los centros ordinarios se hace efectivo. La concepción de atención a la diversidad en la LOGSE amplía los destinatarios respecto a la legislación anterior, ya que incluye desde las necesidades puntuales más comunes y transitorias, a las más graves y permanentes, y se contempla la posibilidad de que estos alumnos cursen estudios en centros ordinarios en régimen de integración, siempre que esto sea posible. Se introduce el concepto de «necesidades educativas especiales» y se propone un currículo flexible centrado en las capacidades del alumnado y no en sus déficits. Se destaca la necesidad de desarrollar acciones compensatorias para las personas o zonas territoriales que se encuentren en situaciones de desventaja socioeconómica, pero no incluye a este colectivo en el mismo grupo que los alumnos con necesidades educativas especiales.
LOPEG	1995	En la categoría de alumnado con necesidades educativas especiales se incluye no solo a alumnos y alumnas con discapacidades físicas, psíquicas o sensoriales, o trastornos graves de conducta, sino también a aquellos con situaciones culturales o sociales desfavorecidas.
LOCE	2002	Se introduce el término «necesidades educativas específicas», incluyendo al alumnado extranjero, con superdotación intelectual y con necesidades educativas especiales. Es la primera vez que una ley orgánica hace alusión a las necesidades del alumnado extranjero.
LOE	2006	La atención a la diversidad no está dirigida solo al alumnado con unas necesidades diferentes, sino que es un principio que debe regir la política educativa en beneficio de todo el alumnado. Se sustituye el término «necesidades educativas específicas» por «alumnado con necesidad específica de apoyo educativo», debida a necesidades educativas especiales, dificultades específicas de aprendizaje, altas capacidades intelectuales, incorporación tardía al sistema educativo o condiciones personales o de historia escolar. Se presta atención a la compensación de desigualdades derivadas de situaciones desfavorables por factores sociales, económicos, culturales, geográficos, étnicos o de otra índole.

Gráfico 1. **Ámbito del estudio sobre el alumnado con dislexia en el sistema educativo español. Año 2010**



Fuente: Elaboración Eurydice España-REDIE.

Las administraciones educativas de las Comunidades Autónomas pueden, igualmente, desarrollar normativa, medidas y planes dirigidos al alumnado con necesidad específica de apoyo educativo, y es precisamente en el ámbito autonómico en el que se pretende desarrollar el presente estudio (gráfico 1).

14

2.2. Objetivos

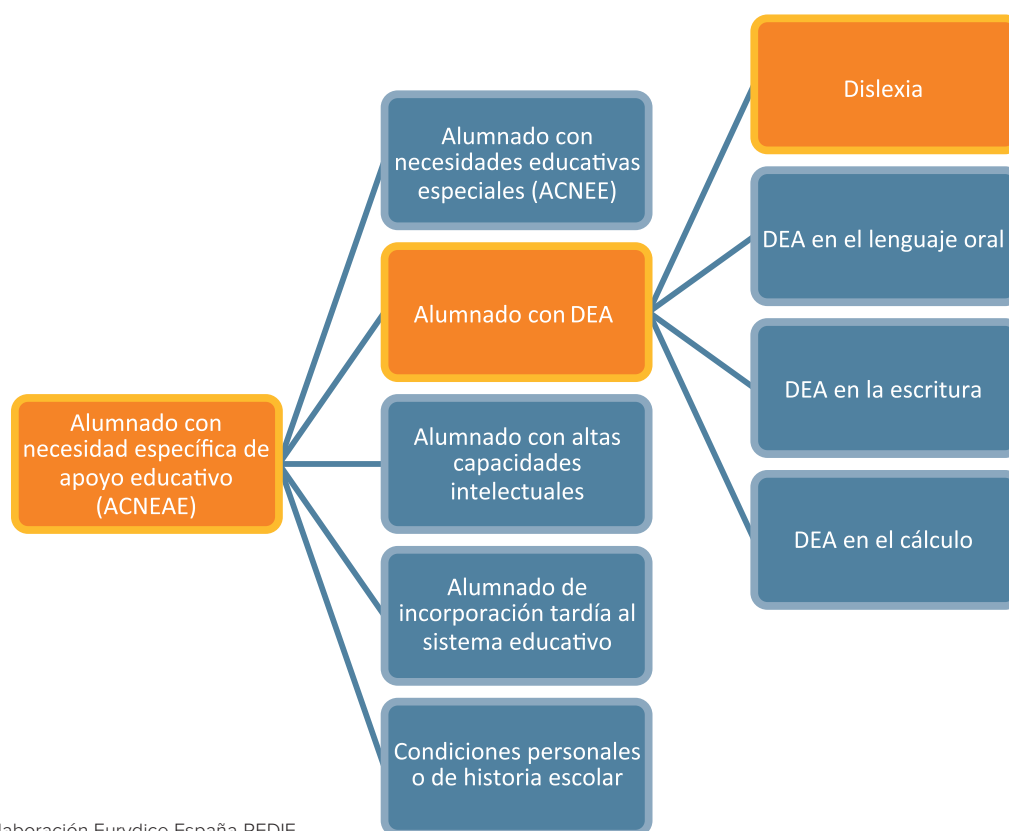
El objetivo general del estudio es realizar un diagnóstico sobre la situación del alumnado con dislexia en el sistema educativo que suponga un marco de partida para otros estudios y actuaciones futuras más concretas y matizadas.

Se pretende obtener información en tres niveles de concreción: alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo, alumnado con dificultades específicas de aprendizaje y alumnado con dislexia (gráfico 2).

Con el fin de alcanzar el objetivo general del estudio se definen los siguientes objetivos específicos:

- Conocer los mecanismos de detección temprana del alumnado con dificultades específicas de aprendizaje y, en concreto, con dislexia, definidos por las administraciones educativas.
- Conocer el proceso mediante el que se evalúa al alumnado con dificultades específicas de aprendizaje y, en concreto, con dislexia en cada administración educativa.
- Conocer el tipo de intervención pedagógica utilizada con el alumnado con dificultades específicas de aprendizaje y, en concreto, con dislexia, y los recursos disponibles para ella en las distintas administraciones.
- Conocer la formación permanente que reciben los profesores sobre las necesidades específicas de apoyo educativo, las dificultades de aprendizaje y en particular la relacionada con la dislexia.
- Conocer la normativa que regula las actuaciones relacionadas con el alumnado que presenta necesidades específicas de apoyo educativo, dificultades específicas de aprendizaje y, en concreto, del alumnado con dislexia, así como los datos existentes sobre el alumnado que presenta dichas dificultades.

Gráfico 2. Niveles de concreción del estudio sobre el alumnado con dislexia en el sistema educativo español. Año 2010



Fuente: Elaboración Eurydice España-REDIE.

15

- Realizar un análisis comparado de la normativa y las prácticas de las distintas administraciones educativas respecto al alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo, dificultades específicas de aprendizaje y, en concreto, con dislexia.
- Ofrecer una visión de conjunto de las actuaciones relacionadas con el alumnado que presenta necesidades específicas de apoyo educativo, dificultades específicas de aprendizaje y, en concreto, del alumnado con dislexia, llevadas a cabo en el sistema educativo español.

2.3. Metodología

Para alcanzar los objetivos mencionados se diseñó un estudio en tres fases:

- La **primera fase** consistió en la definición y conceptualización de la dislexia y en la elaboración de una guía de contenido o cuestionario para que cada administración educativa identificara su situación al respecto. De la realización de esta fase se encargó el Punto de Coordinación Estatal de Eurydice España-REDIE, que contó para desarrollarla con la asesoría de un grupo de expertos y expertas en dislexia procedentes de diferentes universidades españolas, sobre los que recae la autoría del marco teórico de la dislexia.
- En la **segunda fase** cada administración educativa respondió al cuestionario sobre la situación de la dislexia en su territorio. Dicha fase partió de una reunión de los responsables de Atención a la Diversidad de las Comunidades Autónomas, a través de REDIE, en la que se consensuaron los contenidos del cuestionario y se aprobaron los plazos para recoger toda la información.

- En la **tercera fase** el Punto de Coordinación Estatal de la red Eurydice España-REDIE, elaboró un estudio comparado a partir de la información proporcionada y posteriormente validada por todas las administraciones educativas, y un informe final general que ofrece información diagnóstica del estado de la cuestión a toda la comunidad educativa.

2.3.1. Definiciones

En este estudio se asume la definición de alumnado con necesidad específica de apoyo educativo y de alumnado con necesidades educativas especiales que ofrece la Ley Orgánica de Educación de 2006:

- **Alumnado con necesidad específica de apoyo educativo (ACNEAE):** «alumnos y alumnas que requieran una atención educativa diferente a la ordinaria, por presentar necesidades educativas especiales, por dificultades específicas de aprendizaje, por sus altas capacidades intelectuales, por haberse incorporado tarde al sistema educativo, o por condiciones personales o de historia escolar».
- **Alumnado con necesidades educativas especiales (ACNEE):** «alumnado que requiere, por un periodo de su escolarización o a lo largo de toda ella, determinados apoyos y atenciones educativas específicas derivadas de discapacidad o trastornos graves de conducta».

También, a efectos de este estudio, se adoptan las siguientes definiciones de dificultades específicas de aprendizaje, dislexia y otras dificultades específicas de aprendizaje (se incluye, asimismo, una definición de retraso lector, que aunque no es una dificultad específica, contribuye a identificar con mayor precisión la dislexia):

- **Dificultades específicas de aprendizaje (DEA):** término general que hace referencia a un grupo heterogéneo de alteraciones en uno o más de los procesos cognitivos implicados en la comprensión y producción del lenguaje, la lectura, la escritura y/o el cálculo aritmético con implicaciones relevantes para el aprendizaje escolar. Estas alteraciones son de base neurobiológica y pueden manifestarse a lo largo del ciclo vital.
- **Dislexia:** trastorno específico del aprendizaje de la lectura de base neurobiológica, que afecta de manera persistente a la decodificación fonológica (exactitud lectora) y/o al reconocimiento de palabras (fluidez y velocidad lectora) interfiriendo en el rendimiento académico con un retraso lector de al menos 2 años. Suele ir acompañado de problemas en la escritura. Es un trastorno resistente a la intervención y no puede ser explicado por discapacidad sensorial, física, motora o intelectual ni por falta de oportunidades para el aprendizaje o factores socioculturales.
- **DEA en el lenguaje oral:** trastornos significativos en la adquisición, comprensión o expresión del lenguaje, en los aspectos léxicos, fonológicos, morfosintácticos y/o en el uso comunicativo del lenguaje no esperables para la edad y lengua materna del niño. El retraso debe ser de al menos dos años e interferir en otras áreas del aprendizaje escolar y en la comunicación social. Los trastornos no pueden explicarse por discapacidad sensorial, motora, intelectual o por la influencia de factores socioculturales.
- **DEA en la escritura:** trastorno del aprendizaje de la escritura que afecta a la exactitud en la escritura de palabras, a la sintaxis, a la composición o a los procesos grafomotores. El retraso en la escritura debe ser de al menos dos años. No puede ser explicado por discapacidad sensorial, física, motora o intelectual ni por falta de oportunidades para el aprendizaje o factores socioculturales.
- **DEA en el cálculo:** trastorno del aprendizaje del cálculo que se manifiesta en dificultades para aprender a contar, para desarrollar y comprender conceptos matemáticos y sus relaciones; retener, recordar y aplicar datos y procedimientos de cálculo y/o analizar problemas ma-

temáticos, resolverlos y hacer estimaciones del resultado. Las dificultades no son esperables para la edad del niño (al menos dos años de retraso) e interfieren en el progreso de aprendizaje de las matemáticas. No puede ser explicado por discapacidad sensorial, física, motora o intelectual ni por falta de oportunidades para el aprendizaje o factores socioculturales.

- **Retraso lector:** trastorno del aprendizaje de la lectura y la escritura que afecta a la exactitud, fluidez y velocidad lectora y/o comprensión lectora así como a la exactitud en la escritura y que puede explicarse por dificultades de lenguaje, por discapacidad sensorial, motora, intelectual o por la influencia de factores socioeconómicos y culturales. El retraso en la lectura es de entre uno y dos años, afecta a otras áreas del aprendizaje escolar y, en general, suele responder bien a la intervención.

2.3.2. Recogida de información

La recogida de información se realizó a través de un cuestionario sobre los siguientes aspectos: profesionales responsables, metodología y recursos para la detección temprana, la evaluación y la intervención con el alumnado con DEA y con dislexia, el papel de las familias en estos procesos, la formación permanente del profesorado sobre estos temas, y normativa y datos sobre la dislexia en el contexto de las dificultades específicas de aprendizaje y las necesidades específicas de apoyo educativo.

Los niveles educativos sobre los que se recoge información son Educación Infantil², Educación Primaria y Educación Secundaria Obligatoria.

El marco temporal de referencia para la información requerida es el 2010.

El ámbito de estudio se limita a los centros financiados con fondos públicos: enseñanza pública y privada concertada.

El cuestionario final (ver Anexo I incluido en el CD adjunto) constó de 42 preguntas distribuidas en tres partes:

17

Parte I: Marco normativo y organizativo

Marco legal vigente (leyes, decretos, órdenes, instrucciones, circulares, etc.), actuaciones (planes, programas, convenios) y aspectos organizativos relacionados con la atención al alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo.

Parte II: La atención a las dificultades específicas de aprendizaje en el sistema educativo

Esta parte se divide a su vez en cuatro secciones:

- Medidas relacionadas con la detección temprana de las dificultades específicas de aprendizaje y en concreto de la dislexia: metodología y criterios utilizados, perfil de los profesionales encargados de realizar dicha detección y recursos de los que se dispone.
- Criterios aplicados en la evaluación de las dificultades específicas de aprendizaje y en concreto de la dislexia, perfil de los profesionales encargados de la misma y recursos de los que se dispone.
- Actuaciones relacionadas con la intervención con el alumnado que presenta dificultades específicas de aprendizaje y, en concreto, dislexia, profesionales implicados, metodología utilizada y recursos de los que se dispone.
- Formación permanente del profesorado relacionada con las dificultades específicas de aprendizaje y, específicamente, con la dislexia.

2. Se incluye la etapa de Educación Infantil, fundamentalmente por su importancia para la detección temprana y la prevención, y también porque en ella se pueden manifestar DEA como las dificultades del lenguaje oral.

Parte III: Datos

Datos sobre el alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo, sobre los recursos humanos y económicos disponibles y sobre la formación permanente del profesorado.

En todos los casos el cuestionario ha sido cumplimentado por las personas de cada administración educativa responsables de la atención a la diversidad o de los servicios equivalentes en cuanto a funciones (equidad, evaluación, orientación...). El cuestionario se dirigió a estos profesionales por considerar que son los que disponen de la información y el conocimiento más completo sobre la atención al alumnado con dislexia, con dificultades específicas de aprendizaje o con necesidades específicas de apoyo educativo (tabla 2).

Tabla 2. Unidades de las consejerías o departamentos de educación que han cumplimentado el cuestionario. Año 2010

Administración educativa	Unidades
Andalucía	Servicio de Orientación Educativa y Atención a la Diversidad (Dirección General de Participación e Innovación Educativa)
Aragón	Servicio de Equidad y Evaluación (Dirección General de Política Educativa)
Asturias (Principado de)	Servicio de Participación y Orientación Educativa (Dirección General de Planificación Educativa y Personal Docente)
Baleares (Islas)	Servicio de Atención a la Diversidad (Dirección General de Innovación y Formación del Profesorado)
Canarias	Servicio de Necesidades Específicas de Apoyo Educativo y Orientación Educativa (Dirección General de Ordenación, Innovación y Promoción)
Cantabria	Unidad Técnica de Orientación y Atención a la Diversidad (Dirección General de Coordinación y política Educativa)
Castilla-La Mancha	Servicio de Inclusión Socioeducativa (Dirección General de Participación e Igualdad)
Castilla y León	Servicio de Innovación Educativa y Servicio de Supervisión de Programas, Calidad y Evaluación (Dirección General de Calidad, Innovación y Formación del profesorado) y Servicio de Atención a Alumnado con Necesidad Específica de Apoyo Educativo, Orientación y Convivencia (Dirección General de Planificación, Ordenación e Inspección Educativa)
Cataluña	Servicio de Diversificación Curricular
Comunidad Valenciana	Servicio de Innovación y Calidad Educativa, Servicio de Planificación Educativa Ordinaria y Servicio de Necesidades Específicas
Extremadura	Servicio de Programas Educativos y Atención a la Diversidad
Galicia	Servicio de Ordenación, Innovación y Orientación Educativa
Madrid (Comunidad de)	Servicio de Educación Especial y Orientación Educativa (Dirección General de Educación Infantil y primaria)
Murcia (Región de)	Servicio de Atención a la Diversidad
Navarra (Comunidad Foral de)	Servicio de Diversidad, Orientación y Multiculturalidad
País Vasco	Servicio de Educación Especial
Rioja (La)	Servicio de Atención a la Diversidad
Ceuta y Melilla	Servicio de Atención a la Diversidad y Dirección Provincial del Ministerio de Educación

Fuente: Elaboración Eurydice España-REDIE.

Para dar respuesta al cuestionario todas las administraciones educativas han realizado consultas a distintos organismos (direcciones generales, áreas, servicios...) de las respectivas consejerías o departamentos de educación, ya sean centrales (servicios de estadística, formación del profesorado, educación especial) o no, como las unidades de programas educativos y los centros de profesores (véanse tablas 3 y 4).

Por otro lado, para la cumplimentación del cuestionario con bastante frecuencia los servicios de atención a la diversidad de las administraciones educativas han realizado consultas directas a los orientadores de equipos o departamentos de orientación. Así lo han hecho Aragón, Comunidad Valenciana, Madrid, Murcia, La Rioja y Ceuta y Melilla. Asturias, Baleares y Madrid han recogido también información directa de los centros educativos, contactando con algunos centros representativos o enviando el cuestionario a sus directores. Andalucía, de forma más genérica, declara que parte de la información del cuestionario fue contrastada por profesionales que atienden al alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo.

Tabla 3. Centros o profesionales consultados para elaborar la respuesta al cuestionario. Año 2010

Administración educativa	Consultas realizadas			
	Centros directivos, servicios de la Consejería o Departamento de Educación	Servicios de Orientación	Centros educativos	Profesionales que atienden al ACNEAE
Andalucía	●			●
Aragón	●	●		
Asturias (Principado de)	●		●	
Baleares (Islas)	●		●	
Canarias	●			
Cantabria	●			
Castilla-La Mancha	●			
Castilla y León	●			
Cataluña	●			
Comunidad Valenciana	●	●		
Extremadura	●			
Galicia	●			
Madrid (Comunidad de)	●	●	●	
Murcia (Región de)	●	●		
Navarra (Comunidad Foral de)	●			
País Vasco	●			
Rioja (La)	●	●		●
Ceuta y Melilla	●	●		
TOTAL	18	6	3	2

Fuente: Elaboración Eurydice España-REDIE.

Tabla 4. **Organismos consultados para la cumplimentación del cuestionario**

Administración educativa	Organismos consultados
Andalucía	Dirección General de Profesorado y Gestión de Recursos Humanos (Servicio de Planes de Formación) Secretaría General Técnica (Coordinación de presupuestos) Dirección General de Participación e Innovación Educativa (Servicio de Innovación) Dirección General de Planificación y Centros (Servicio de Asesoría de Régimen Académico)
Aragón	Dirección General de Política Educativa Dirección General de Administración Educativa Dirección General de Formación Profesional y Formación Permanente Servicios Provinciales de Educación (Unidad de Programas Educativos)
Asturias (Principado de)	Servicio de Ordenación Académica, Formación del Profesorado y Tecnologías Educativas Unidad de tratamiento de la información
Baleares (Islas)	Responsables de normativa y de datos estadísticos
Canarias	Responsables de bases de datos y distintos programas
Cantabria	Servicio de Inspección de Educación Servicio de Centros Servicio de Recursos Humanos Centros de Formación del Profesorado
Castilla-La Mancha	Servicio de de Información, Estadística y Asuntos Generales de la Secretaría General Dirección General de Participación e Igualdad Dirección General de Organización y Servicios Educativos Dirección General de Personal Docente (Servicio de Formación, Innovación e Investigación)
Castilla y León	Diferentes direcciones generales responsables de la información solicitada
Cataluña	Servicio de Estadística Dirección General de Educación Básica y de Bachillerato Dirección General de Recursos del Sistema Educativo
Comunidad Valenciana	Dirección General de Ordenación y Centros Docentes: Área de Centros Docentes, Servicio de Planificación Educativa Ordinaria y de Necesidades Específicas y Área de Ordenación (Servicio de Ordenación Académica) Dirección General de Evaluación, Innovación y Calidad Educativa y de la FP: Área de Evaluación, Innovación y Calidad Educativa (Servicio de Innovación y Calidad Educativa y Servicio de Estudios) Dirección General de Personal (Servicio de Formación del Profesorado)
Extremadura	Dirección General de Política Educativa (Servicio de Innovación y Formación del Profesorado y Servicio de Coordinación Educativa) Dirección General de Personal Docente (Servicio de Administración de Personal Docente) Dirección General de Calidad y Equidad Educativa (Servicio de Programas Educativos y Atención a la Diversidad y Servicio de Ordenación académica)

Tabla 4. **Organismos consultados para la cumplimentación del cuestionario (cont.)**

Administración educativa	Organismos consultados
Galicia	Servicio de Formación del Profesorado Servicio de Gestión de Programas Educativos Área de Desarrollo y Estadísticas Educativas
Madrid (Comunidad de)	Dirección General de Educación Infantil y primaria Dirección General de Educación Secundaria y Enseñanzas Profesionales Dirección General de Mejora de la Calidad Educativa Dirección General de Becas y Ayudas a la Educación Direcciones de Área Territorial
Murcia (Región de)	Dirección General de Recursos Humanos, entre otras
Navarra (Comunidad Foral de)	Centro de Recursos de Educación Especial (CREENA)
País Vasco	Inspección, Educación Especial, Centros de apoyo al profesorado y Perfeccionamiento del profesorado
Rioja (La)	Dirección General de Personal y Centros Docentes (Servicio de Planificación y Alumnos, y Servicio de Enseñanza Concertada y Subvenciones Educativas no Universitarias) y Dirección General de Ordenación e Innovación Educativa (Servicio de Innovación Educativa y Formación del Profesorado)
Ceuta y Melilla	Asesoría de Atención a la Diversidad de la Unidad de Programas Educativos Centro de Profesores y Recursos Jefatura de personal

Fuente: Elaboración Eurydice España-REDIE.

3. Marco teórico de la dislexia

Autores: Fernando Cuetos Vega (Universidad de Oviedo).
Sylvia Defior Citoler (Universidad de Granada).
Alicia Fernández Zúñiga (Universidad Autónoma de Madrid).
Carlos Gallego López (Universidad Complutense de Madrid).
Juan E. Jiménez González (Universidad de La Laguna).

3.1. La dislexia. Conceptualización general

Si bien no siempre ha sido así y aún persisten algunos mitos sobre ella, en la actualidad existe un consenso bastante amplio y generalizado, con algunos matices, sobre qué es la dislexia. Este consenso es fruto del vertiginoso progreso que se ha producido en los últimos años en la comprensión e investigación de los trastornos del procesamiento cognitivo y lingüístico y sus bases neurobiológicas, incluida la dislexia.

Tal como se expresa en la definición consensuada por la Asociación Internacional de Dislexia (IDA, 2002; Lyon, Shaywitz y Shaywitz, 2003), esta se considera una Dificultad Específica de Aprendizaje (DEA) de origen neurobiológico, caracterizada por la presencia de dificultades en la precisión y fluidez en el reconocimiento de palabras (escritas) y por un déficit en las habilidades de decodificación (lectora) y deletreo. Estas dificultades son normalmente consecuencia de un déficit en el componente fonológico del lenguaje y se presentan de manera inesperada ya que otras habilidades cognitivas se desarrollan con normalidad y la instrucción lectora es adecuada. Como consecuencias secundarias, pueden presentarse dificultades en la comprensión lectora y reducirse la experiencia lectora, lo que puede obstaculizar el incremento del vocabulario y del conocimiento general.

De acuerdo con la definición anterior, la dislexia es una dificultad específica de aprendizaje (DEA). Según la definición propuesta por el National Joint Committee on Learning Disabilities (NJ-CLD, 1994), «dificultad específica de aprendizaje» es un término general que hace referencia a un grupo heterogéneo de trastornos que se manifiestan en dificultades en la adquisición y uso de las habilidades de escucha, habla, lectura, escritura, razonamiento o cálculo. Estos trastornos son intrínsecos a los individuos, presuntamente debidos a una disfunción en el sistema nervioso central y pueden tener lugar a lo largo del ciclo vital. Los problemas en la autorregulación de la conducta, en la percepción social y en la interacción social pueden coexistir con las dificultades de aprendizaje pero no constituyen en sí mismas una dificultad de aprendizaje. Aunque las dificultades de aprendizaje pueden ocurrir de modo concomitante con otras condiciones discapacitantes (por ejemplo, déficit sensorial, retraso mental, trastornos emocionales severos), o con factores extrínsecos (tal como diferencias culturales, enseñanza insuficiente o inadecuada), no son resultado de esas condiciones o influencias. Frecuentemente el término «dificultad específica de aprendizaje» se focaliza en los problemas en la lectura, la escritura o el cálculo (v. p. ej. Braaten, 2011).

Desde el punto de vista clínico, la dislexia se enmarca igualmente en el contexto de los trastornos del aprendizaje, si bien se incide más en su carácter de trastorno, de alteración disfuncional de la conducta y la cognición. Así la CIE-10³ incluye los problemas específicos relacionados con el aprendizaje de la lectura en la categoría F81, dedicada a los trastornos específicos del desarrollo del aprendizaje escolar. Estos se definen como aquellos trastornos en los que desde los primeros estadios

3. Clasificación Estadística Internacional de Enfermedades y problemas Relacionados con la Salud (10.^a revisión) de la Organización Mundial de la Salud (OMS).

del desarrollo están deteriorados los patrones normales del aprendizaje. Los trastornos específicos del desarrollo del aprendizaje escolar abarcan grupos de trastornos que se manifiestan por déficits específicos y significativos del aprendizaje escolar. Estos déficits no son únicamente consecuencia de la falta de oportunidades para aprender, deficiencia intelectual, traumatismos o daño cerebral sobrevenido, problemas auditivos o visuales o trastornos emocionales aunque algunos de ellos puedan estar presentes. Al contrario, los trastornos surgen de alteraciones de los procesos cognitivos en gran parte secundarias a algún tipo de disfunción neurobiológica. Pueden presentarse acompañados de otros trastornos tales como trastornos por déficit de atención o trastornos específicos del desarrollo del habla y del lenguaje. Dentro de los trastornos específicos del desarrollo del aprendizaje escolar se incluyen, junto al trastorno específico de la lectura, los trastornos específicos de la ortografía, del cálculo y otros trastornos (tabla 5).

Por su parte, el DSM-IV-TR (*Manual Diagnóstico y Estadístico de los Trastornos Mentales*, texto revisado) de la American Psychiatric Association, un manual de referencia, incluye en su sistema de evaluación multiaxial los trastornos relacionados con la lectura dentro de la categoría 1, dedicada a los trastornos de inicio en la infancia, la niñez o la adolescencia y dentro de esta, a su vez, en la subcategoría Trastornos de aprendizaje (tabla 5).

Tabla 5. Trastornos relacionados con el aprendizaje

CIE-10	DSM-IV-TR
F81. Trastornos específicos del desarrollo aprendizaje escolar: F81.0. Trastorno específico de la lectura F81.1. Trastorno específico de la ortografía F81.2. Trastorno específico del cálculo F81.3. Trastorno mixto del desarrollo del aprendizaje escolar F81.8. Otros trastornos del desarrollo del aprendizaje escolar (incluye la expresión escrita) F81.9. Trastornos del desarrollo del aprendizaje escolar sin especificación	Trastornos del aprendizaje: Trastorno de la lectura (315.00) Trastorno del cálculo (315.1) Trastorno de la expresión escrita (315.2) Trastorno del aprendizaje no especificado (315.9)

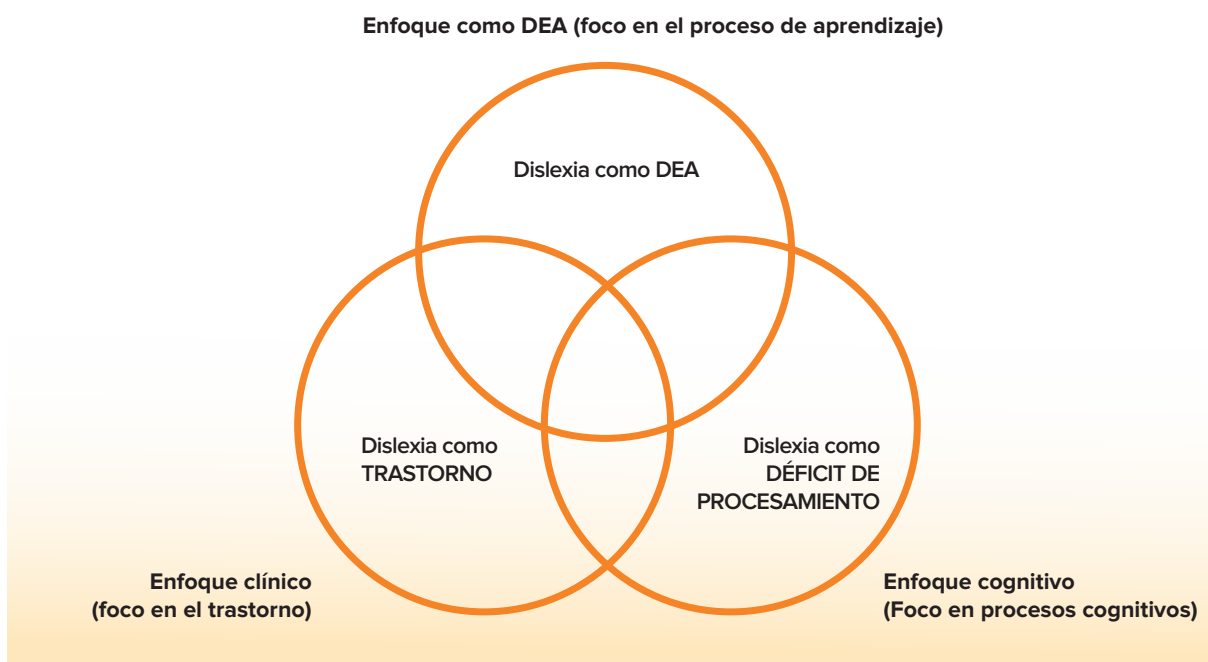
Fuente: *Clasificación de los trastornos mentales y de comportamiento (CIE-10)*. Organización Mundial de la Salud (2000) y *Manual diagnóstico y estadístico de los trastornos mentales (DSM-IV)*. Asociación Americana de Psiquiatría (2004).

Cabe hablar todavía de una tercera aproximación general a la conceptualización de la dislexia: el enfoque cognitivo, centrado en los procesos psicolingüísticos afectados. Desde este punto de vista, la dislexia se define como un trastorno específico del aprendizaje de la lectoescritura de origen neurobiológico, caracterizado por déficits específicos para adquirir y utilizar las reglas de correspondencia grafema-fonema y/o falta de fluidez en el reconocimiento de palabras como consecuencia de un déficit general en el procesamiento fonológico. Puede ir acompañada, pero no es consecuencia, de falta de motivación, perturbación emocional, déficit sensorial o falta de oportunidades.

Si bien estos enfoques o aproximaciones generales –la consideración de la dislexia como DEA, el enfoque clínico como trastorno y el enfoque cognitivo– no son compartimentos estancos sino que han evolucionado conjuntamente intercambiando hallazgos y existe en la comunidad científica un amplio consenso en aceptar estas definiciones, en algunos aspectos conviven sin mezclarse, como vecinos desconfiados. En muchos casos, las diferencias son únicamente terminológicas, por ejemplo, la resistencia del enfoque de la DEA a utilizar los términos «dislexia», «trastorno de la lectura», «disgrafía», «trastorno de la expresión escrita», «discalculia» o «trastorno del cálculo»; de hecho es difícil concebir actualmente un enfoque clínico o de las DEA no cognitivo. En el gráfico 3 se expresa esta relación.

Un modelo explicativo e integrador de la dislexia es el propuesto por Frith (1997), que ofrece una descripción-explicación de ésta en tres niveles: conductual, cognitivo y biológico (gráfico 4). En el nivel conductual (descriptivo) aparecen las manifestaciones conductuales observables de la dislexia: errores y falta de fluidez en lectura, errores y dificultades en tareas de conciencia fonológica y

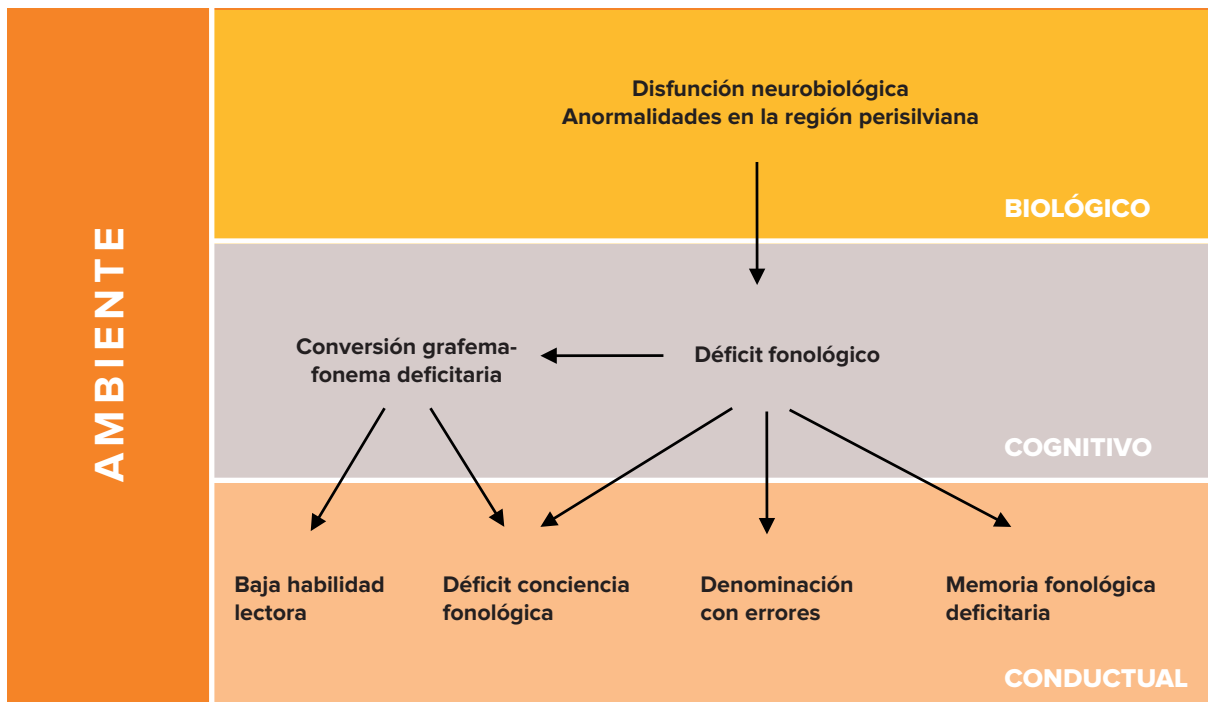
Gráfico 3. **Enfoques actuales en la aproximación a la dislexia**



Fuente: Elaboración propia.

25

Gráfico 4. **La dislexia como déficit fonológico**



Fuente: Frith, U. (1997): «Brain, Mind and Behaviour in Dyslexia». In C. Hulme & M.J. Snowling (Eds) *Dyslexia: Biology, Cognition and Intervention*, London: Whurr, pp. 1-19.

deletreo, errores y dificultades en tareas de denominación, dificultades en tareas de memoria fonológica de trabajo (repetición de pseudopalabras, sílabas, palabras, dígitos, etc.). Estas manifestaciones serían resultado de un déficit en el procesamiento de la información, preferentemente fonológica, que se situaría en el nivel cognitivo. Así habría un déficit en los procesos de conversión grafema-fonema y un déficit fonológico general.

Estos déficits en el procesamiento son causados por una disfunción de naturaleza neurobiológica que se refiere aquí genéricamente como función anormal en las regiones cerebrales que controlan el lenguaje (nivel biológico). Todos estos niveles son modulados por los efectos del contexto social y la instrucción (ambiente).

De lo común de los hallazgos y elaboraciones sobre la dislexia proporcionados por estos enfoques y modelos emergen algunas consideraciones sobre la dislexia que, en general, suelen ser asumidas por los profesionales de este campo.

3.1.1. La dislexia es un trastorno específico

La dislexia es un trastorno, es decir, existe una alteración que afecta a la funcionalidad de la conducta lectora que impide al sujeto extraer correcta y eficazmente la información escrita y, por tanto, afecta a su adaptación académica, personal y social. La dislexia no es un don ni es un estilo diferente de aprender y percibir. Este tipo de afirmaciones solo dificultan el desarrollo de procedimientos de evaluación e intervención adecuados y, en último término, el bienestar de los individuos con dislexia.

Además, es un trastorno específico. El término «específico» se refiere a que la dislexia no es consecuencia de déficit intelectual, trastornos emocionales, déficit sensoriales –auditivos o visuales–, lesiones neurológicas sobrevenidas, instrucción lectora inadecuada, falta de oportunidades, etc.

26

Durante muchos años se ha utilizado como criterio diagnóstico la *discrepancia* entre el nivel lector y el nivel cognitivo general. Esto ha generado el mito de que todos los individuos con dislexia tienen capacidades cognitivas especiales o un cociente intelectual (CI) elevado. Sin embargo, la dislexia puede darse en cualquier nivel intelectual que no implique una dificultad severa de aprendizaje generalizada, basta que exista la discrepancia en el sentido de que la capacidad lectora esté por debajo de la esperada en función de las habilidades cognitivas generales. Lo mismo podría decirse si ha habido falta de oportunidades o instrucción inadecuada; si no existe verdaderamente dislexia, el niño debe responder rápidamente a la instrucción adecuada, en otro caso podría sospecharse un problema específico de lectura.

La especificidad se entiende también en el sentido de que la dislexia no es un síntoma de otros trastornos sino un trastorno en sí mismo. Sin embargo, puede aparecer junto a otros trastornos del aprendizaje, del lenguaje o del comportamiento, ya que existe una gran comorbilidad entre trastornos de desarrollo. De ahí que puede darse en personas que previamente han presentado trastornos en el desarrollo del lenguaje (Snow, Burns, y Griffin, 1998) especialmente trastorno específico del lenguaje (TEL) o retraso simple de lenguaje (RSL). Sin embargo, no es necesario que haya previamente trastorno del desarrollo del lenguaje para que la dislexia aparezca, ni las dificultades lectoras son necesariamente su consecuencia. También, puede cursar conjuntamente con otros trastornos, especialmente con el TDA/TDAH, trastorno por déficit de atención e hiperactividad. Nótese que éste, a diferencia de la discalculia o la disgrafía, no es una DEA ya que no está afectada una habilidad aprendida concreta (lectura, escritura, cálculo) sino que está afectada una habilidad cognitiva general, la atención o el control de la conducta.

También puede presentarse conjuntamente con otras dificultades de aprendizaje como dificultades en el aprendizaje matemático (discalculia), o trastornos en la escritura (disgrafía). En cuanto a la relación con la disgrafía, la dislexia se considera un problema de lectoescritura por lo que los niños con dislexia presentarán problemas tanto en la lectura como en la escritura. Sin embargo, los problemas de escritura pueden aparecer específicamente, aislados de la lectura.

3.1.2. La dislexia es de origen neurobiológico

La dislexia afecta al individuo durante todo el ciclo vital aunque no tiene el mismo impacto en todos los estadios evolutivos. Ello se debe a que la dislexia tiene un origen neurobiológico de carácter constitucional. Dada la gravedad y la especificidad del trastorno, al no haber lesión sobrevenida, siempre se sospechó la existencia de una alteración neurológica. El hecho de que hasta hace relativamente poco tiempo no hayan podido detectarse con certeza las anomalías estructurales y funcionales en el cerebro de las personas con dislexia llevó en su tiempo a acuñar el término «disfunción cerebral mínima», que únicamente ponía de manifiesto esta sospecha. Actualmente, las técnicas de neuroimagen y el rápido desarrollo de las neurociencias han permitido establecer las peculiaridades y anomalías en el cerebro de quienes padecen este tipo de trastorno si bien todavía no se conocen con exactitud los mecanismos neurológicos alterados (véase más adelante el apartado relativo a las alteraciones neurobiológicas de la dislexia).

3.1.3. La dislexia es un trastorno del aprendizaje de la lectoescritura ligado al lenguaje

Independientemente de que los niños con dislexia hayan presentado o no problemas específicos de lenguaje (trastorno específico del lenguaje o retraso simple de lenguaje), presentan dificultades con algunas habilidades lingüísticas especialmente con aquellas relacionadas con el procesamiento fonológico. Durante los últimos años han proliferado las investigaciones que han puesto de manifiesto que experimentan un déficit en las habilidades de deletreo y otras tareas de conciencia fonológica. Igualmente, existe evidencia de que pueden presentar dificultades sutiles en la articulación, en tareas de memoria operativa verbal, o en tareas de denominación rápida (v.gr., Furnes y Samuelson, 2011). Todo ello son manifestaciones conductuales de un déficit fonológico subyacente.

Hoy se sabe con certeza que la dislexia no es un problema motor o de lateralidad, mitos que deben ser desterrados. También se sabe que no es un problema esencialmente visual, ya que los niños con dislexia tienen dificultades para reproducir estímulos gráficos solo cuando están asociados a sonidos lingüísticos, es decir, cuando son letras pero no cuando son dibujos (Vellutino, 1977, 1979). Sin embargo, parece que pueden existir algunas dificultades en el ámbito visual en algunos casos (Bosse y Valdois, 2009; Menghini et al., 2010).

3.1.4. La dislexia afecta a la ejecución lectora

La dislexia afecta a la ejecución lectora, es decir, a la decodificación lectora y al establecimiento de las correspondencias grafema-fonema y al reconocimiento fluido de las palabras, esto es, a la identificación y emparejamiento de la palabra escrita con su representación en el léxico mental. De ninguna manera afecta específicamente a la comprensión lectora (Catts, 1989; Gallagher, Frith y Snowling, 2000; S. Shaywitz, 2003; S. Shaywitz et al., 1999). Esta se ve afectada como consecuencia de las dificultades de ejecución lectora dado que el esfuerzo que ha de hacerse para decodificar el texto impide dedicar recursos cognitivos a la comprensión, ya que estos son limitados. Por otro lado, si se decodifica con errores, la comprensión se ve afectada. Las dificultades de comprensión son, por tanto, generalmente consecuencia de las dificultades en el reconocimiento de las palabras. La ejecución puede ser tan deficitaria que por sí sola justifica las dificultades de comprensión.

Las dificultades de comprensión suelen ir ligadas a un cociente intelectual bajo. Puede haber, sin embargo, un trastorno específico de la comprensión lectora. La disociación entre ejecución lectora y comprensión lectora se pone de manifiesto en el fenómeno patológico de la hiperlexia, que se caracteriza por buena lectura pero mala comprensión.

3.1.5. Características y tipos de dislexia

La dislexia de la que estamos hablando recibe también los nombres de *dislexia evolutiva*, *dislexia de desarrollo* o *dislexia específica de evolución*. Su carácter evolutivo y la predisposición a desarrollarla, presente desde el nacimiento, la diferencian de las dislexias adquiridas, de carácter sobrevenido a causa de una lesión cerebral, que reciben también el nombre de *alexias*.

Las manifestaciones conductuales o síntomas de la dislexia dependen, de acuerdo con el modelo dual de la lectura (ver más adelante apartados relativos a los modelos y a las manifestaciones de la dislexia en el comportamiento), de si lo que está afectado es el mecanismo de conversión grafema-fonema o el reconocimiento de palabras conocidas.

La afectación del mecanismo de conversión grafema-fonema da lugar a una lectura con numerosos errores en la decodificación y baja velocidad lectora. Son características las rectificaciones y vacilaciones; las sustituciones de unos grafemas por otros con semejanza fonológica y visual (p-d, p-q, q-b, b-d, m-n, t-d, b-t, p-t, k-g, m-b); las confusiones entre grafemas dependientes del contexto (c, g) y de baja frecuencia (x, j, k); las adiciones y omisiones. También se observan los efectos de frecuencia léxica y familiaridad, de modo que la lectura mejora para palabras familiares, existiendo mayores dificultades a medida que descende la familiaridad y grandes dificultades para leer palabras nuevas e, igualmente, se manifiesta el efecto de longitud, con menor número de errores en palabras cortas que largas (Davies, Cuetos y González-Seijas, 2007). Son típicos los errores de lexicalización; los errores derivativos (mantiene la raíz pero cambia el sufijo) o la mayor proporción de sustituciones en palabras funcionales que de contenido. Las mayores dificultades se dan cuando no existe correspondencia una a una (problemas con las grafías dobles o con varios sonidos) o la asignación de fonemas a letras en lugar de a grafemas. Este conjunto de síntomas se conoce como *dislexia fonológica*.

28

Por su parte, el reconocimiento de palabras deficitario produce lectura dificultosa, fragmentada y lenta (deletreo y/o silabeo), mala prosodia, bajo ritmo lector pero pocos errores. La velocidad lectora disminuye al aumentar la longitud de las palabras; la lectura de palabras regulares es mejor que la de irregulares; se da regularización de las palabras irregulares; lectura correcta de palabras nuevas o desconocidas; confusión entre homófonos (el acceso léxico está guiado por el sonido y no por la ortografía); omisiones, adiciones o sustituciones convirtiendo palabras reales en palabras no existentes y, finalmente, problemas de acceso al significado. Este conjunto de síntomas es característico de la denominada *dislexia superficial*.

Esta distinción entre dislexia fonológica y superficial, si bien ha sido ampliamente cuestionada (v.gr., Sprenger-Charolles, Siegel, Jiménez y Ziegler, 2011), es útil para clasificar los síntomas e identificar el proceso subyacente alterado. Ya en su momento, los propios autores de la distinción manifestaron que tan solo en uno de cada tres niños se observa una dificultad particular en uno de los procedimientos en ausencia de cualquier dificultad en el otro; por el contrario en la mayoría se detecta la presencia de dificultades en ambos con diversos grados de severidad (Castles y Coltheart, 1993). Pero además, si se emplean análisis más rigurosos de las diferencias, la dislexia superficial prácticamente desaparece sugiriendo que solo el perfil de la dislexia fonológica se corresponde con las características de la dislexia evolutiva (Sprenger-Charolles et al., 2011). A mayor abundamiento, la presencia de unos síntomas u otros depende del estadio lector del niño, del método de lectura empleado y de la transparencia de la lengua en cuestión. En lenguas transparentes como el español, en la que los métodos de lectura suelen ser mixtos alfabético-léxicos, en los primeros estadios aparecen los síntomas de la dislexia fonológica mientras que, posteriormente, según evoluciona el sujeto aparecen los síntomas de la dislexia superficial, i. e., lectura con cierta precisión pero muy lenta. Por otra parte, se ha puesto de manifiesto que la enseñanza con métodos globales es perjudicial para los niños con dislexia, presumiblemente por no incidir en el establecimiento de las correspondencias grafema-fonema en los primeros estadios. De hecho, el Ministerio francés de Educación prohibió los métodos globales en la enseñanza de la lectura en primaria por esta razón (Boletín 12 enero 2006, circular n.º 2006-003) alegando que la automatización del reconocimiento de las palabras requiere ejercicios sistemáticos de relación entre grafemas y fonemas.

La distinción fonológico-superficial puede aplicarse también a la disgrafía, existiendo una *disgrafía fonológica* o *lingüística* y una *disgrafía superficial* o *disortografía*.

Finalmente, conviene distinguir también entre dislexia y *retraso lector*. No todos los problemas en el aprendizaje de la lectura pueden calificarse como dislexia. Un gran porcentaje de niños con dificultades lectoras padecen retraso lector. Frente a la dislexia, el retraso lector es inespecífico, puede explicarse por causas ajenas a la propia lectura: cociente intelectual bajo, déficit sensoriales y/o motores, déficit cognitivos y lingüísticos generales, escolaridad deficiente, privación sociocultural, problemas emocionales, motivacionales o daños neurológicos sobrevenidos. Además, de forma general, los errores son más leves y en menor cantidad y los niños responden mejor y más rápidamente a la intervención.

3.1.6. Prevalencia

De todas las DEA, si se excluyen los trastornos del desarrollo del lenguaje oral, la dislexia es con mucho la más extendida y de mayor impacto personal, académico y social. No existen datos epidemiológicos generales, fiables y aceptados por todos sobre la prevalencia de la dislexia ya que su incidencia depende de la transparencia de la lengua, la escolarización y de si se adopta un criterio más o menos restrictivo para distinguir entre dislexia y retraso lector. Así, la prevalencia estimada de la dislexia o trastorno del aprendizaje de la lectura, dependiendo de la fuente consultada puede ser tan dispar como del 5 al 10% señalado por Flynn y Rahbar (1994), hasta el 17% (Shaywitz et al., 1999). Un cálculo más morigerado estimaría que aproximadamente un 10% de niños en edad escolar presentan dificultades lectoras en el aula. De ellos aproximadamente un 8% probablemente presentarían retraso lector mientras que entre un 1 y un 2% padecerían dislexia.

En España no se ha realizado hasta la fecha ningún estudio general que refiera una estadística fiable de la prevalencia de la dislexia. Sin embargo, recientemente algunos estudios realizados en las islas Canarias informan de una prevalencia de la dislexia de un 3,2% tanto en una muestra de alumnado de Educación Primaria (Jiménez, Guzmán, Rodríguez y Artiles, 2009) como en una muestra de alumnado de Educación Secundaria Obligatoria (González et al., 2010). Estos autores indican también que la dislexia es con mucho la más frecuente de las DEA ya que cuatro de cada cinco casos de DEA, excluyendo lenguaje oral, son de dislexia. Por otro lado, entre un 60 y un 80 % son varones y existe una predisposición familiar de manera que el trastorno es más prevalente entre parientes biológicos en primer grado.

Recientemente, un estudio realizado en Cuba y dirigido por Brian Butterworth⁴, del Instituto de Neurociencia Cognitiva del University College of London, junto con el Centro cubano de Neurociencia, halló que, de 1.500 niños examinados, entre un 2,5 y un 4,3% tenía dislexia.

3.2. Modelos de lectura

Para una adecuada comprensión de los trastornos del desarrollo o del aprendizaje de una determinada habilidad es necesario tener en cuenta los modelos explicativos sobre el curso evolutivo típico de esa habilidad desde el momento inicial de su adquisición (novato) hasta su dominio (experto), así como los modelos explicativos de la ejecución experta. Así, la comprensión de un trastorno o dificultad específica en el aprendizaje de la lectura, como es la dislexia, debe fundamentarse tanto en el establecimiento de qué es aquello que no se ajusta al patrón de desarrollo normal de la lectura como en las habilidades cognitivas implicadas en su ejecución. A su vez, el incremento de la comprensión de un trastorno, en este caso la dislexia, redundará en una mejor comprensión del desarrollo normal, en este caso la lectura.

Por ello se exponen brevemente a continuación los modelos que tratan de explicar los cambios en el camino hacia el dominio de la lectura, así como los modelos de lectura experta.

4. Consultado en: <http://dislexianews.blogspot.com/2008/06/la-discalculia-podra-ser-ms-frecuente.html>.

3.2.1. Modelos evolutivos

Los modelos que tratan de explicar el curso evolutivo del logro de la habilidad lectora han ido evolucionando desde la propuesta de la existencia de una serie de fases hasta los modelos continuos, que son predominantes en la actualidad.

1. Modelos evolutivos tradicionales por fases. Son aquellos que describen un cambio gradual desde una decodificación grafema-fonema lenta y titubeante hasta un reconocimiento automático y fluido de las palabras (v. Ehri, 2005, para una revisión). Proponen que el cambio se produce a través de una serie de fases o etapas. La mayoría se centran únicamente en el logro del reconocimiento de las palabras (Ehri y Robbins, 1992; Frith, 1983; Gough y Hillinger, 1980; Marsh, Friedman, Welch y Desberg, 1981; Seymour y Elder, 1986); pero otros, como los de Chall (1983) o Wolf (2008), contemplan el desarrollo en sentido amplio, estableciendo una serie de fases que pretenden abarcar la complejidad de la adquisición de la lectura hasta su desarrollo óptimo, que se alcanzaría con el uso creativo y crítico de las habilidades de lectura y escritura. Si bien existen diferencias entre ellos, sobre todo en lo que respecta a cuándo los niños empiezan a usar información fonológica en el reconocimiento de palabras, todos los modelos por fases describen una secuencia de desarrollo. El modelo por fases más conocido es, sin duda, el de Frith (1983).

De acuerdo con Frith, el desarrollo de la lectura empezaría en la **fase logográfica**, en la que los niños reconocen un número reducido de palabras valiéndose de su configuración global y de los indicadores más sobresalientes de esa cadena gráfica: forma, color, contexto, etc. Así, por ejemplo, reconocerían configuraciones gráficas concretas como Colacao, Coca-Cola, Chupa Chups, su propio nombre o el de su madre. El reconocimiento de estas cadenas de letras no puede considerarse verdadera lectura, ya que si se cambia la tipografía de algunas letras o alguno de los indicadores los niños ya no las reconocerían. Por tanto, en esta fase los niños utilizan solamente un procedimiento o estrategia de lectura logográfica.

30

Seguiría la **etapa alfabética**, en la que los niños empiezan a aplicar una estrategia fonológica, parcial o completa, de forma cada vez más explícita y sistemática, que consiste en aplicar las reglas de correspondencia grafema-fonema (RCGF) en el caso de la lectura y de fonema-grafema para la escritura, reglas que habitualmente se aprenden en la escuela hasta que llegan a dominarse. Cuando a través de la práctica se consolida este aprendizaje, los niños son capaces de distinguir las letras o grupos de letras con rapidez, de segmentar las palabras en sus sonidos y de combinarlos para leer las palabras de forma cada vez más rápida, automática y con menos esfuerzo. En esta etapa empiezan a manifestarse las dificultades de aprendizaje conocidas como dislexia y disgrafía. En esta fase, se dice que los niños utilizan un procedimiento o estrategia fonológica o subléxica.

Con la experiencia lectora y gracias a la aplicación de la estrategia fonológica, las representaciones ortográficas de las palabras se van especificando, dando lugar a la llamada **etapa ortográfica**, que significa la culminación de la habilidad de lectura y escritura de palabras. Los niños ya no aplican las reglas de correspondencia grafema-fonema de manera ciega para la lectura de muchas de ellas, ya que estas se reconocen de manera directa por haber sido leídas ya varias veces con anterioridad. El procedimiento ortográfico opera con patrones ortográficos y no debe confundirse con la estrategia logográfica donde las palabras se leen o escriben como dibujos o utilizando señales del contexto en que aparecen. Los lectores en esta etapa utilizan un procedimiento o estrategia ortográfica o léxica.

2. Modelos continuos. Estos modelos no solo han cuestionado la universalidad de las etapas (principalmente la existencia de la etapa logográfica en lenguas más transparentes que el inglés) sino la propia existencia de etapas definidas, pues sostienen que el paso de una etapa a otra es transitorio y que los límites entre las fases son difusos (Jorm y Share, 1983; Perfetti, 1991; Share, 1995, 1999; Stuart y Coltheart, 1988; Wolf, 2008). Estos modelos defienden que la adquisición y desarrollo de la lectura no debe entenderse como una sucesión de etapas sino como una progresión continua en la que se irían ampliando la cantidad y calidad de las representaciones de las palabras (fonológicas, ortográficas y semánticas). Así, los niños utilizarían todos los conocimientos y estrategias disponibles en cada momento desde el inicio del aprendizaje. Para Perfetti (1991), los procesos fonológicos son determinantes de la eficiencia lectora y, como Laberge y Samuels (1974), propugna que cuanto más

automatizados estén los procesos de bajo nivel mejor será la comprensión lectora, a la cual se podrán dedicar el máximo de recursos cognitivos. En el mismo sentido, Share (1995) insiste y justifica ampliamente la idea de que el mecanismo fonológico es un requisito *sine qua non* para el desarrollo de la lectura en los sistemas alfabéticos y que con el procedimiento fonológico los niños adquieren en realidad un mecanismo de autoaprendizaje (Jorm y Share, 1983; Share, 1995, 1999) que les permite incrementar de manera autónoma y rápida el número de palabras reconocibles directamente por la vía léxica.

Más recientemente, la hipótesis del mecanismo de autoaprendizaje de Share (Share, 2008a y b) propone un cambio basado en los ítems en lugar de un cambio basado en fases, de modo que la habilidad para reconocer las palabras escritas dependería más de la familiaridad de las palabras para el lector que de la estrategia predominante característica de una fase determinada. Todas las palabras escritas son desconocidas la primera vez que se encuentran y, por tanto, deben ser descifradas aplicando el procedimiento de decodificación fonológica. En la medida en que los niños, con la experiencia lectora, procesan un mayor número de palabras, las representaciones ortográficas se establecen más rápidamente para las de frecuencia alta que para las de frecuencia baja, por lo que Share (2008b) recomienda investigar el desarrollo lector en el marco de un cambio de lo familiar a lo no familiar o, lo que es lo mismo, desde el paso de lector novato a experto.

3.2.2. Modelos de lectura experta

El modelo explicativo de la lectura experta más influyente hasta la fecha es el modelo dual o modelo de doble ruta en sus diferentes versiones (Coltheart, 1978; 2005; Coltheart, Curtis, Atkins y Haller, 1993; Coltheart, Rastle, Perry, Langdon y Ziegler, 2001). Ha sido proclamada como «la teoría más influyente del reconocimiento visual de palabras» (Lukatela y Turvey, 1998). Según este modelo, existen dos procedimientos de acceso al léxico. Uno sería la denominada lectura léxica, directa o visual, por el que las palabras se asocian directamente con su significado; implica el reconocimiento global e inmediato de palabras que ya han sido procesadas anteriormente y que están almacenadas en el léxico mental del lector. El segundo procedimiento se ha denominado subléxico, indirecto o fonológico, ya que pasa por la conversión de las palabras escritas en sonidos mediante la aplicación de las reglas de correspondencia grafema-fonema. Utiliza un ensamblador fonológico, que es imprescindible en el caso de lectura de pseudopalabras –de las que no existe representación en el léxico mental–. Estas dos vías de lectura no son mecanismos independientes sino procedimientos íntimamente conectados. La lectura hábil implica a ambos y dependen de los tres tipos de conocimiento sobre las palabras que posee el lector, esto es, las representaciones fonológicas, semánticas y ortográficas (Adams, 1990). El conocimiento ortográfico se refiere al reconocimiento de las letras, de las secuencias de letras más frecuentes, de los sufijos y afijos y de los patrones ortográficos de las palabras; la información semántica hace referencia al conocimiento del significado de las palabras y el conocimiento fonológico se refiere a la información almacenada sobre la representación sonora de las palabras, de las unidades que las componen y de las correspondencias grafía-sonido. Todos estos conocimientos trabajan simultánea e interactivamente para el reconocimiento rápido de las palabras, siendo mayor o menor la aportación de cada uno de ellos dependiendo de los estímulos a procesar y de la habilidad del lector. Por ejemplo, para reconocer las palabras familiares predominaría el procedimiento ortográfico mientras que para las no familiares o para distinguir palabras de pseudopalabras se necesitaría el concurso de los otros dos. El conocimiento semántico ocupa un papel privilegiado ya que siempre refuerza los otros dos cuando los estímulos a procesar son palabras.

Un incorrecto funcionamiento de cualquiera de los dos procedimientos, léxico y fonológico, originará dificultades lectoras ya que es necesario el concurso de ambos para una lectura eficiente. De hecho, desde la neuropsicología, se ha comprobado que el deterioro de cada uno de ellos da origen a diferentes patrones de error que son característicos de los distintos tipos de dislexia (Castles y Coltheart, 1993; Manis, Seidenberg, Doi, McBride-Chang y Petersen, 1996; Stanovich, Siegel y Gottardo, 1997). Ahora bien, el resultado final del proceso de adquisición de la lectura va a depender básicamente del funcionamiento del procedimiento fonológico, ya que de él depende generar la identificación de palabras nuevas que nunca han sido leídas o procesadas previamente. Si este

procedimiento no funciona adecuadamente, difícilmente o muy lentamente se desarrollará la lectura por la vía léxica. Así, el buen lector se caracteriza por tener un procesador fonológico eficaz, que es el motor que le permite ir incorporando nuevas palabras a su léxico mental. En la lectura hábil funciona de modo automático, de manera que el lector no tiene que hacer un esfuerzo consciente para ejecutar las operaciones preléxicas (anteriores al reconocimiento de la palabra) y puede reservar todos sus recursos cognitivos para las postléxicas o de comprensión. Por otra parte, el lector experto posee ya un corpus importante de palabras a las que puede acceder directamente por el procedimiento léxico, que es mucho más rápido, y que constituye el origen de la lectura fluida que caracteriza a los lectores competentes.

Un modelo alternativo al anterior es el modelo conexionista o modelo de triángulo desarrollado por Seidenberg y sus colaboradores (Harm y Seidenberg, 1999; Plaut, McClelland, Seidenberg y Patterson, 1996; Seidenberg y McClelland, 1989). Los modelos conexionistas simulan las redes neuronales y se implementan como programas de ordenador.

El modelo de triángulo distingue tres niveles de representación/activación: fonológico, ortográfico y semántico, y defienden que las representaciones de las palabras no son globales sino que están distribuidas en múltiples elementos de procesamiento simple. La fuerza de las conexiones entre estas depende y se incrementa a través de la repetición de los patrones de activación mediante la práctica. El *input* sería la representación de las palabras en su forma ortográfica (su forma escrita) y se implementarían como un conjunto de unidades ortográficas que codifican las letras y su posición dentro de las palabras escritas; el sistema de *output* representa las palabras en su forma fonológica como un conjunto de unidades fonológicas; ambos están conectados por unidades ocultas. Recientemente, se ha incluido el acceso al significado (Harm y Seidenberg, 2004). En realidad, las redes conexionistas simulan el proceso de aprendizaje de la lectura, ya que las conexiones entre la forma ortográfica de las palabras y la fonológica (la vía fonológica) y entre la ortográfica y la fonológica a través de la semántica (la vía semántica) se «aprenden» mejor (se refuerza la conexión) cuantas más veces se procesa una palabra, produciéndose el conocido efecto de frecuencia. Las últimas versiones de los modelos conexionistas intentan incorporar las aportaciones del modelo dual, lo que ha dado lugar al llamado modelo dual conexionista (Perry, Ziegler y Zorzi, 2007; Zorzi, Houghton y Butteworth, 1998). No obstante, el modelo dual sigue siendo el más ampliamente aceptado ya que proporciona una explicación plausible de la lectura hábil y del modo en cómo se reconocen las palabras y pseudo-palabras así como del desarrollo de la lectura; además, explica y ayuda a comprender las diferentes manifestaciones de la dislexia evolutiva y adquirida.

32

3.3. Alteraciones neurobiológicas y cognitivas en la dislexia

Tal como se indicó anteriormente, en la definición consensuada por la Asociación Internacional de Dislexia (Lyon, Shaywitz y Shaywitz, 2003) se establece que la dislexia es una incapacidad específica de aprendizaje de origen neurobiológico, lo que quiere decir que su origen es la existencia de ciertas alteraciones cerebrales de origen genético que son responsables de las dificultades para aprender a leer de los niños que la padecen.

3.3.1. Alteraciones neurobiológicas en la dislexia

Ya los estudios pioneros realizados en los años ochenta por el equipo de Galaburda en Harvard, mediante autopsia de personas que habían sufrido dislexia, mostraron ciertas anomalías en el desarrollo cerebral que afectaban principalmente a la corteza parieto-temporal izquierda (Galaburda, Sherman, Rosen, Aboitz y Geschwind, 1985). Dos tipos de anomalías encontraron estos investigadores, principalmente en la región perisilviana: ectopias o pequeños grupos de células fuera del lugar que les corresponde y displasias o alteraciones en la laminación cortical. También encontraron pequeñas cicatrices mielinizadas principalmente en la región frontal. Mientras que las ectopias y displasias son consecuencia de desórdenes en la migración neuronal en los últimos periodos de la gestación, esto es, de neuronas que no van al lugar que les corresponde, las cicatrices podrían producirse por

lesiones isquémicas al final del período prenatal y durante los dos primeros años de vida. Como consecuencia de ese desarrollo anómalo, Galaburda y sus colaboradores encontraron que las personas con dislexia no presentaban la típica asimetría cerebral que caracteriza a las personas «normales» como consecuencia de tener más desarrollada la parte superior del lóbulo temporal del hemisferio izquierdo que la correspondiente del hemisferio derecho, sino que tenían los hemisferios simétricos. También estos estudios pioneros encontraron anomalías en las vías magnocelulares (Galaburda, Rosen y Sherman, 1990), esto es, en las fibras nerviosas encargadas de transmitir la información visual relativa al movimiento desde la retina a la corteza visual.

En la actualidad, los estudios que se realizan en vivo con técnicas de neuroimagen (principalmente la resonancia magnética estructural y funcional) confirman muchos de los descubrimientos de Galaburda, pero además permiten precisar mejor las alteraciones cerebrales que se producen. Así, se confirma la ausencia de asimetría en el plano temporal, puesto que los lóbulos temporales de las personas con dislexia son de similar tamaño en ambos hemisferios (Eckert, 2004). Además, se ha comprobado que estas tienen menor volumen de materia gris en ambos lóbulos temporales, pero especialmente en los giros medio e inferior del izquierdo, así como en la región temporooccipital izquierda (Vinckenbosch, Robichon y Eliez, 2005). Por el contrario presentan una mayor densidad de materia gris en la parte posterior del giro frontal superior derecho, que se extiende bilateralmente al área prefrontal. Ese mayor desarrollo del lóbulo frontal derecho podría deberse al uso de estrategias compensatorias.

También los estudios de neuroimagen han confirmado las deficiencias en el sistema magnocelular (Stein y Walsh, 1997), así como diferencias en el cuerpo calloso, la vía de comunicación entre los dos hemisferios, que en los niños con dislexia es más redondo y de mayor tamaño que en los niños control (Robichon y Habib, 1998). Igualmente, se han encontrado diferencias en el cerebelo pues, mientras que los niños con desarrollo normal muestran asimetría en los hemisferios cerebelosos por un mayor desarrollo del derecho, los niños con dislexia tienen hemisferios simétricos (Rae et al., 2002). Diversos estudios han comprobado la implicación del cerebelo en la lectura, unos a partir del estudio de pacientes que, como consecuencia de una lesión en el cerebelo presentan trastornos de lectura, otros de experimentos de neuroimagen que muestran activación del cerebelo mientras los sujetos leen (Baillieux et al., 2009).

33

No obstante, los resultados de los diferentes estudios no siempre son coincidentes, a veces muestran inconsistencias importantes. Las causas de esas discrepancias se deben con toda probabilidad a los diferentes criterios utilizados en la selección de las muestras. De la misma manera que hay grandes diferencias en las estimaciones de la prevalencia de la dislexia debido a los criterios utilizados, rígidos en algunos casos, muy laxos en otros, por la misma razón se producen diferencias en los resultados encontrados en los estudios de neuroimagen, pues obviamente en función de la muestra que se tome los resultados pueden ser bastante diferentes. Otra causa de la discrepancia se encuentra en las diferencias técnicas de los equipos de resonancia magnética utilizados en los distintos estudios.

Actualmente, las técnicas de análisis de volumetría cerebral están más estandarizadas y son más precisas gracias al método de morfometría basada en vóxel que proporciona el volumen de materia gris de manera mucho más exacta. Con esta técnica, Silani et al. (2005) comprobaron que no se trata simplemente de una reducción de la materia gris, sino que existe una desorganización estructural de la corteza con partes de menor densidad de materia gris y otras partes en las que existe un mayor volumen. La zona temporal media izquierda, que es donde se produce la máxima diferencia en activación cerebral entre adultos normales y con dislexia, es también en la que se observa una menor densidad de materia gris en los pacientes con dislexia mientras que en el giro temporal inferior se observa un aumento de materia gris. Silani et al. (2005) interpretan este dato, no como una mayor densidad neuronal sino como consecuencia de las displasias y ectopias, ya que es sabido que estas malformaciones reducen la conectividad entre regiones.

Por otra parte, las alteraciones no se limitan a la materia gris, sino que también se han encontrado anomalías en la materia blanca, encargada de conectar las diferentes áreas corticales. Especialmente es llamativa la reducida densidad en el fascículo arqueado, las conexiones que unen las regiones posterior y anterior del lenguaje (Steinbrik et al., 2008). Se ha encontrado también una menor conexión en la zona temporoparietal tanto en adultos (Klingberg et al. 2000) como en niños con dislexia (Deutsch, 2005).

Como consecuencia de las alteraciones estructurales, se producen también anomalías funcionales, tal como muestran las técnicas de neuroimagen funcional. Diferentes estudios han descrito una menor activación del hemisferio izquierdo en los niños con dislexia, especialmente en la zona parieto-temporal izquierda, correspondiente al procesamiento fonológico, mientras realizan tareas lingüísticas, junto con una mayor activación del hemisferio derecho, posiblemente de manera compensatoria (Shaywitz, et al. 2002). Además, las zonas que se activan en los niños con dislexia no se corresponden exactamente con las áreas del lenguaje (Simos, Breier, Fletcher, Bergmand y Papanicolaou, 2000). Es como si estos niños utilizasen circuitos de lectura diferentes a los que utilizan los lectores con desarrollo normal, más dependientes del hemisferio derecho.

Estas deficiencias no son fruto del desarrollo de la dislexia, puesto que aparecen ya en los niños de riesgo, esto es, niños que todavía no han empezado a leer pero que por sus características probablemente vayan a padecer dislexia (Simos et al., 2000, Temple et al., 2000). Como compensación a esas deficiencias, los niños con dislexia parecen desarrollar redes neuronales en el giro frontal inferior en ambos hemisferios y en la zona occipito-temporal derecha (Shaywitz et al., 2002). No obstante, si a esos niños se les proporciona intervención basada en la conversión grafema-fonema, la actividad en las áreas izquierdas parece normalizarse (Simos, Fletcher, Bergman y Breier, 2002; Temple et al., 2003).

Tal como ya describieron Galaburda y colaboradores en los años ochenta, todas estas anomalías anatómicas y funcionales son consecuencia de un patrón anormal de migración neuronal en la corteza perisilviana durante el desarrollo. Obviamente, esa migración anormal se debe a factores genéticos. No es casual que los estudios recientes hayan comprobado que entre el 23 y el 65% de los niños de padres con dislexia también la desarrollan y el 40% de los hermanos de niños con dislexia también (Pennington, 1990). Ciertamente, las investigaciones genéticas han encontrado nueve *loci* de susceptibilidad al trastorno en ocho cromosomas diferentes (Benítez-Burraco, 2007). No se puede responsabilizar a un solo gen de la dislexia porque la lectura al no estar programada a priori en el cerebro, depende de varios, pero sí que puede haber alteración en alguno de los que participan en funciones lingüísticas básicas para la lectura. Así, se han señalado varios genes como posibles responsables de la dislexia. El que más atención ha recibido ha sido el DCDC2 localizado en el cromosoma 6 banda 22, pero otros que también parecen estar relacionados son el ROBO1, el DYX1C1 y el KIAA0319. Todos estos genes codifican proteínas que intervienen en la regulación de la migración de las neuronas de la corteza.

34

3.3.2. Alteraciones cognitivas en la dislexia

Como consecuencia del mal funcionamiento cerebral, se producen una serie de alteraciones cognitivas en los niños con dislexia (Cuetos, 2009). Las más conocidas son las referentes al procesamiento y representación de los fonemas. A estos niños les cuesta realizar cualquier tarea que requiera la manipulación de fonemas, tales como la segmentación de palabras en fonemas, omisión o sustitución de un fonema en una palabra (Defior y Serrano, 2011), repetición de pseudopalabras o deletreo de palabras. Esta incapacidad fonológica es la que les impide el aprendizaje y automatización de las reglas de conversión grafema-fonema, el proceso fundamental de la lectura. Las alteraciones fonológicas, sin duda, se deben a las anomalías encontradas en la zona temporal superior del hemisferio izquierdo. Relacionada con la dificultad fonológica está una reducida memoria verbal a corto plazo (Gathercole y Alloway, 2008). Aún cuando disponen de otras buenas memorias, los niños con dislexia suelen obtener puntuaciones bajas en las tareas clásicas de medida de la memoria a corto plazo como la de amplitud de dígitos del WISC o la de amplitud de memoria verbal.

Otra característica de los niños con dislexia suele ser la baja ejecución en tareas de denominación oral de dibujos especialmente si se miden los tiempos de respuesta, ya que suelen ser muy lentos. Este déficit puede estar asociado a una dificultad para acceder con rapidez al léxico, aunque también puede tener relación con la lentitud de procesamiento que suele caracterizar a muchos de estos niños. Posiblemente, el malfuncionamiento de la red del lenguaje que se extiende desde el área temporal a la frontal sea la causa de las dificultades que muestran en actividades que exigen un

acceso rápido al léxico, como son la denominación oral, y por supuesto, la lectura. Por otra parte, las alteraciones en la materia blanca debilitan la conexión entre esas áreas (como en el caso del fascículo arqueado) y dificultan aquellas tareas que como la lectura requieren la integración de códigos tan diferentes como el visual, fonológico, semántico y articulatorio. Steinbrink et al. (2008) encontraron una correlación significativa entre la cantidad de materia blanca del fascículo arqueado y la velocidad en la lectura de pseudopalabras: a menor cantidad de materia blanca más lentitud en la lectura de pseudopalabras.

Otra característica de las personas con dislexia es la dificultad para leer con fluidez (Cuetos, 2008; Serrano y Defior, 2008). Incluso después de mucha práctica siguen teniendo una lectura poco fluida. Esta dificultad se debe a las alteraciones en la zona occipito-temporal. La zona occipito-temporal, también llamada «área para la forma visual de la palabra», se considera la firma neural de la dislexia pues se ha comprobado que esta zona tiene baja activación en la dislexia incluso en diferentes idiomas (Paulesu et al., 2001). Existen grandes diferencias en la activación de esa zona entre los lectores con desarrollo «normal» y con dislexia, pues mientras que en los primeros se observa una fuerte conectividad entre el área de la forma de la palabra y el área de Broca, lo que sugiere que el procesamiento ortográfico se integra con el fonológico, en las personas con dislexia, en cambio, la conexión se produce con la corteza frontal derecha que está asociada con la memoria. Eso sugiere que las personas con dislexia utilizan estrategias de memoria para compensar sus dificultades para conectar la información ortográfica y fonológica. En el estudio realizado por Shaywitz et al. (2002), en el que analizaron la conectividad de 144 lectores con desarrollo normal y con dislexia de 7 a 18 años, comprobaron que en los buenos lectores mayores (entre 12 y 18 años) había una buena conexión entre el área para la forma visual de la palabra y el área de Broca. En cambio, los buenos lectores más jóvenes (7 a 11 años) y los niños con dislexia no mostraban una conectividad significativa. Por otra parte, a medida que aumentaba la conectividad de la zona occipito-temporal con el área de Broca disminuía con el giro cingulado anterior lo que sugiere un procesamiento más automático. En la dislexia, el patrón de desarrollo era diferente ya que con la práctica aumentaba la conectividad con el hemisferio derecho y el giro cingulado, lo que indica el desarrollo de estrategias compensatorias. Posiblemente, esas estrategias estén destinadas a memorizar las palabras por la dificultad existente para establecer conexiones entre letras y sonidos. Pero el problema de memorizar las palabras es que la capacidad de memoria es limitada y el número de palabras que el niño se encuentra en los textos escritos es enorme. Además, muchas de las palabras son difíciles de memorizar porque son largas, complicadas o raras.

Aunque no todos los autores están de acuerdo, podrían existir también anomalías en el cerebelo responsables de las alteraciones en la secuenciación motora y en la adquisición de automatismos. En este sentido, Nicolson, Fawcett y Dean (2001) propusieron la hipótesis del déficit cerebelar, según la cual la automatización de destrezas tales como la secuenciación motora, la articulación o la lectura se ve afectada por la disfunción del cerebelo.

3.4. Manifestaciones de la dislexia en el comportamiento

Las dificultades de lectura en los niños con DEA aparecen principalmente al enfrentarse estos al aprendizaje formal de la lectoescritura y a menudo resultan inesperadas con respecto a su rendimiento previo, edad o curso escolar. Sin embargo, ya antes, en la etapa de Educación Infantil pueden observarse dificultades que están indicando riesgo para el aprendizaje competente de la lectura.

3.4.1. Dificultades previas a la lectura

Las dificultades en la adquisición o el desarrollo del lenguaje oral se relacionan con las dificultades en la lectura con mucha frecuencia. Dentro de los problemas del desarrollo del lenguaje oral son las alteraciones fonológicas, en la discriminación y uso de los sonidos del habla, las que se relacionan más directamente con el aprendizaje deficiente de la lectura. Se ha comprobado que cuanto más severos son los trastornos fonológicos peores tienden a ser los resultados en lectura (Snowling et al.,

2000). Las alteraciones fonológicas que se observan son errores de pronunciación, dificultades en la selección del vocabulario preciso, en la evocación de palabras y en la estructuración y organización del discurso, mientras que la comprensión oral puede estar conservada (Catts, 1989; Gallagher et al., 2000; Shaywitz, 2003; Shaywitz et al., 1999). Asimismo, durante la etapa infantil el niño ha podido mostrar alteraciones en la secuenciación de los fonemas en palabras polisilábicas o poco conocidas. Incluso, aunque no aparezcan problemas en la producción fonológica oral, el niño puede tener dificultades para recordar y emitir palabras largas y complejas, así como para repetir pseudopalabras fonológicamente difíciles (Catts, 1989; Larrivee y Catts, 1999). Igualmente puede haber tenido problemas para recordar el nombre de los colores, de las letras o palabras y frases. Estas limitaciones se relacionan con la memoria verbal a corto plazo y las habilidades de conciencia fonológica (Snowling, Chiat y Hulme, 1991). Esta última en particular se ha mostrado como una habilidad básica para la lectura y diferentes estudios han demostrado su relación con el rendimiento lector posterior (ver Defior y Serrano, 2011, para una revisión). Así, en Educación Infantil el niño puede haber mostrado falta de habilidad para manipular unidades fonológicas, por ejemplo, al segmentar o combinar sílabas y fonemas, o para identificar su posición en la palabra. Igualmente puede haber mostrado limitaciones para reconocer y discriminar rimas en las palabras.

3.4.2. *Dificultades lectoras*

Debido a sus escasas habilidades fonológicas, los niños con dislexia tienen dificultades para entender que las palabras tienen una estructura interna basada en los sonidos y que la secuencia de letras que forman las palabras representa los sonidos del lenguaje hablado (Share y Stanovich, 1995). Consecuentemente, tienen dificultades para establecer la relación entre los sonidos del habla (fonemas) y las letras que representan estos sonidos; es decir, para realizar las conversiones grafema-fonema. Los problemas para relacionar las letras con los sonidos correspondientes se manifiestan específicamente en la lectura de pseudopalabras, en las que necesariamente tienen que aplicar las reglas grafema-fonema, pues es donde estos niños tienen más alta tasa de errores (Vellutino y Scanlon, 1991). Por la misma razón, también tienen grandes dificultades con las palabras largas y poco frecuentes (Davies et al., 2007). Es también característico que estos niños, a pesar de que no aprendan las relaciones entre letras y sonidos, puedan reconocer y nombrar muchas palabras, ya que pueden utilizar el recurso de memorizarlas para no poner en evidencia sus dificultades.

A medida que el niño avanza en la escolaridad, las dificultades se hacen evidentes en la lectura en voz alta, con una ejecución poco fluida y esforzada, decodificando con lentitud. El niño comete errores al reconocer las palabras, omite, sustituye o añade palabras o partes de ellas, con falsos inicios frecuentes y repitiendo o rectificando lo leído. Para comprender el texto debe realizar un gran esfuerzo y al tardar en identificar las palabras puede no recordar lo leído anteriormente, perdiendo su significado. En la medida en que no hace de forma rápida y automática el reconocimiento de las palabras, no puede dedicar recursos cognitivos a la comprensión del texto, ya que todo su esfuerzo está centrado en el procesamiento.

Así pues, con la dificultad para acceder a las palabras, la comprensión lectora también se ve afectada. Pero la comprensión es una actividad compleja que no depende solamente del reconocimiento de palabras, sino que implica diferentes niveles de procesamiento lingüístico y cognitivo. El desarrollo de los procesos léxico-semánticos y sintácticos juega un papel fundamental en la comprensión del texto. Aunque el niño sea capaz de decodificar la palabra, si su vocabulario es reducido disminuyen las posibilidades de que identifique el significado de las muchas palabras que aparecen en el texto; estudios con lectores inhábiles demuestran una mayor dificultad en éstos para comprender palabras abstractas, largas o poco frecuentes (Defior, 1996), lo que dificulta su comprensión lectora eficaz. Numerosas investigaciones evidencian esta relación entre lectura y léxico (Cuetos, 2008).

Sin embargo, los niños con DEA a pesar de las dificultades de decodificación pueden mostrar buenas estrategias de comprensión y suelen comprender cuando otro lee el texto en voz alta. No obstante, debido a sus problemas con la lectura, los niños con DEA tienen menos oportunidades de ampliar su léxico y los conocimientos generales necesarios para comprender.

En resumen, hay evidencia en diferentes estudios de seguimiento de lectores inhábiles escolares y adolescentes, de la existencia de una relación específica entre el déficit fonológico y la dificultad lectora (Shaywitz et al., 1999; Fletcher et al., 1994). Asimismo, la falta de fluidez y la dificultad para leer las palabras con precisión, rapidez y entonación adecuada se mantiene en los niños con dislexia, de forma persistente, a lo largo de los años, incluso hasta Secundaria, suponiendo una limitación importante para el resto de los aprendizajes escolares (González et al., 2010). Por tanto, es habitual que el niño con DEA, desde el inicio de la escolaridad, se vaya retrasando progresivamente con respecto al resto de compañeros, mientras sorprende a padres y profesores esta dificultad inesperada en contraste con la capacidad que muestra para adquirir otras habilidades con facilidad.

3.4.3. Factores socio-emocionales y atencionales asociados a la dislexia

Como consecuencia de estas dificultades, es frecuente que el niño con dislexia muestre escaso interés hacia el aprendizaje de la lectura y tienda a evitar las actividades relacionadas con la lectura o escritura. Habitualmente los profesores suelen calificar a estos niños de «infantiles» o «poco maduros para el aprendizaje». Los padres de niños con problemas suelen consultar preocupados por el retraso escolar que muestra su hijo, sin saber a qué atribuirlo, ya que consideran que el niño es inteligente, que razona bien, que comprende y adquiere conceptos fácilmente y les desconcierta cómo puede tener problemas para aprender a leer y escribir.

Como consecuencia de las dificultades lectoras, los niños con dislexia corren el riesgo de presentar problemas de ajuste emocional y social con el paso del tiempo. Diferentes investigaciones informan de esta relación (Bryan, Burstein y Ergul, 2004). En el inicio del aprendizaje pueden aparecer baja motivación y conductas de evitación de la lectura y/o la escritura, de las tareas escolares o rechazo a leer ante la clase. Habitualmente, a partir de tercero de Primaria, es fácil que aparezcan problemas emocionales en relación con la experiencia de esfuerzo y el escaso éxito escolar, el bajo rendimiento, no alcanzar los objetivos curriculares, repetición de curso, etc. Dependiendo de esta situación escolar, el niño suele mostrar escaso interés hacia el aprendizaje de la lectura y causar la impresión de «vago» por su actitud hacia ella.

La autoestima se ve frecuentemente afectada en los niños con dislexia, especialmente si no se han detectado correctamente las dificultades, o el niño no ha recibido apoyo (Shaywitz, 2003; Morgan, Fuchs, Compton, Cordray y Fuchs, 2008). Los datos de los estudios que investigan la relación entre dislexia y autoestima indican que el 70% de los alumnos con DEA tiene bajo autoconcepto y baja autoestima (Kavale y Forness, 1996). El niño toma conciencia de sus dificultades, por la presión escolar de sus padres y profesores, así como por su bajo rendimiento. Se atribuye a sí mismo su falta de capacidad y esfuerzo (atribución interna), mientras que atribuye sus logros a factores externos como a la suerte (Montgomery, 1994). Diferentes estudios con alumnos con DEA, en comparación con alumnos sin dificultades, informan de que los primeros presentan un autoconcepto académico más negativo que los alumnos sin DEA. Además, se observa que esta valoración negativa tiende a aumentar con la edad, dándose en niños mayores y adolescentes mientras que los niños más pequeños no presentan diferencias con los niños que rinden bien.

Otros problemas relacionados con las DEA son los sociales y de conducta. Los datos existentes reflejan una alta incidencia de problemas conductuales, emocionales y sociales en estos niños, que se cifran entre un 24% y un 52%, siendo esta tasa cuatro veces mayor que la que presentan los niños con rendimiento normal. Los alumnos con DEA en comparación con los niños que no presentan problemas escolares tienden a ser más rechazados, tienen pocas habilidades de resolución de problemas sociales, menos interacciones sociales y escasa competencia en la comunicación (Kavale y Forness, 1996).

También se informa de respuestas de ansiedad en los niños con DEA, con manifestaciones fisiológicas (somatización), preocupación, bloqueo cognitivo y falta de atención que redundan en dificultades adicionales al proceso de aprendizaje (Nelson y Harwood, 2010; Sena, Lowe y Lee, 2007).

Estas manifestaciones emocionales, conductuales y sociales que se presentan concomitantemente a las DEA no son causa del problema específico de lectura. Los datos indican un aumento de estas

dificultades según se incrementa la edad, lo que se interpreta como una evidencia más de que son consecuencia y no causa de las dificultades de aprendizaje que el niño presenta. En consecuencia, la detección temprana de la dislexia puede disminuir o evitar la aparición de factores asociados, que generalmente exceden la vida académica y escolar del niño. Igualmente la evaluación de estas alteraciones es necesaria, especialmente en los niños mayores, para un abordaje terapéutico paralelo, que mejore el bienestar del niño y el de su familia.

Es frecuente también que los niños con DEA muestren falta de atención en clase y de concentración en las tareas. Los problemas atencionales en el aula pueden constituir un índice de posibles dificultades o de falta de comprensión de las actividades de lectura y escritura, así como de problemas relacionados con el escaso rendimiento. Sin embargo, la inatención puede ser también síntoma de un trastorno de atención específico que no se circunscribe solo al ámbito escolar. La dislexia se presenta con frecuencia asociada a trastornos por déficit de atención/hiperactividad (TDAH), con una comorbilidad de hasta el 40%. El TDAH se presenta en un 33% de los niños con DEA, mientras que entre los niños con TDAH, del 8 al 39% muestran DEA. Aunque son dos trastornos distintos e independientes, es necesario contar con la posibilidad de encontrar TDAH en niños con dislexia, así como dislexia en los TDAH y, por tanto, es necesario descartar específicamente la existencia o no de un trastorno específico de la atención asociado al DEA (Fletcher et al., 1999; Shaywitz y Shaywitz, 2003; Barkley, 2006).

Los niños con dislexia requieren modificaciones en la metodología escolar y en el sistema de evaluación; permitirles realizar pruebas oralmente o utilizar otros medios que no requieran la lectura para ser evaluados. Tanto en Primaria como en Secundaria los escolares requieren de más tiempo para leer y realizar las actividades en las que intervenga la lectura, así como para comprender textos. Actualmente, en los exámenes de selectividad se está proporcionando a los estudiantes con dislexia un tiempo extra para realizar las pruebas y poder responder al examen en iguales condiciones al resto de estudiantes que no tienen problemas de lectura y escritura. Asimismo, otros aprendizajes como el de una segunda lengua, en la cual el alumno también debe aprender a leer y escribir, supone un grado de dificultad añadido a los problemas de decodificación y lectura en la lengua materna. En todo caso es importante que los profesores estén informados de las dificultades del niño y conseguir su apoyo, para que evalúen sus avances proporcionándole formas alternativas de demostrar sus conocimientos.

38

3.5. Diagnóstico e intervención en la dislexia

¿Cómo y cuándo puede determinarse que se está ante un niño con dislexia? La respuesta no es sencilla y prueba de ello es que aún, hoy en día, esta cuestión sigue suscitando discusión y debate. Lo primero que debe tenerse en cuenta es que en España no ha existido nunca legislación educativa que regule los criterios y procedimientos que un profesional debe utilizar para llegar a este diagnóstico. Es más, hasta el año 2006 que se promulga la LOE y se reconoce por primera vez la existencia de tal categoría, no existía referencia oficial alguna a ella. En cambio, otros países más avanzados que el nuestro en la materia, el caso de EE.UU. por ejemplo, sí habían definido con bastante anterioridad algunos criterios. Quizás el más popular haya sido el criterio de discrepancia CI-rendimiento, el cual indica la existencia de un desajuste entre el potencial de aprendizaje del alumno y su rendimiento académico. Este criterio sigue vigente parcialmente y se describe en el DSM IV-TR (Asociación Americana de Psiquiatría, 2004). En EE.UU. llegó a incorporarse a la legislación que regula la educación especial en los diferentes estados para la identificación de la categoría diagnóstica «Dificultad Específica de Aprendizaje» (DEA) (Frankenberg y Fronzaglio, 1991). Así, para muchos profesionales, el concepto DEA ha llegado a ser sinónimo de la existencia de una discrepancia entre rendimiento académico e inteligencia (Mather y Healey, 1990). Sin embargo, el uso de este criterio ha generado una gran controversia (Siegel, 1988, 1992; Stanovich, 1994).

En la actualidad, el proceso de evaluación (diagnóstico)-intervención es un proceso complejo. Lo más importante es subrayar que la evaluación se dirige esencialmente a analizar los procesos lectores deficitarios y que la intervención viene determinada directamente por la evaluación. Las fases o etapas del proceso de evaluación-intervención son (v. Peñafiel, 2009; Peñafiel y Gallego, en preparación):

- 1) Recogida de datos personales, familiares y escolares.
- 2) Pruebas complementarias: cognitivas, instrumentales, emocionales, neurológicas, entre otras.
- 3) Pruebas estandarizadas de lectura.
- 4) Evaluación de los procesos lectores.
- 5) Diagnóstico diferencial.
- 6) Orientación: familiar, académica y profesional.
- 7) Establecimiento de objetivos de mejora.
- 8) Intervención en los procesos lectores:
 - a) dirigida a la exactitud lectora.
 - b) dirigida a la velocidad y reconocimiento directo.
 - c) dirigida a la comprensión lectora.
- 9) Seguimiento y evaluación de la intervención.

3.5.1. Factores de riesgo

Tal como se mencionó previamente, antes de que el niño inicie el aprendizaje de la lectura es posible detectar a aquellos niños en riesgo de desarrollar dislexia. Diferentes estudios indican la importancia de un diagnóstico precoz en Educación Infantil, en torno a los 5 años, que puede prevenir dificultades posteriores. En este sentido, numerosas investigaciones han puesto en evidencia distintos factores de riesgo que predicen los problemas de lectura en el futuro. La detección temprana permite desarrollar programas de prevención eficaces. Los niños que presentan alguno o varios de los siguientes factores tienen un riesgo mayor de padecer problemas de aprendizaje de la lectura:

39

- Dificultades generales de lenguaje oral, problemas en la evocación de palabras, en la organización sintáctica, narración y específicamente en los aspectos fonológicos.
- Dificultades en los años preescolares en las habilidades de conciencia fonológica.
- Dificultad en el conocimiento de las letras y aprendizaje de las correspondencias grafema-fonema.
- Dificultad en la denominación rápida de letras, números y objetos familiares.
- Dificultades de memoria operativa.
- Antecedentes familiares de problemas de lectura.

3.5.2. Pruebas estandarizadas para evaluar la dislexia

Para evaluar el nivel de lectura se deben utilizar instrumentos estandarizados y adaptados a la población española. Las pruebas estandarizadas proporcionan una medida de la lectura del niño en relación con su grupo normativo de referencia. En algunos casos, especialmente en aquellas que están basadas en procesos (v. gr., el PROLEC), permiten además obtener información sobre las habilidades y procesos lectores deficitarios. Dado que ninguna prueba valora todos los elementos implicados en la lectura se utilizan distintos instrumentos. En español existen diferentes test que evalúan distintos procesos y que son ampliamente utilizados.

- LEE. Test de Lectura y Escritura en Español (Defior et al., 2006).
- Test PROLEC-R (Cuetos, Rodríguez, Ruano y Arribas, 2007).
- Test PROLEC-SE (Ramos y Cuetos, 1999) para Secundaria.

- Un instrumento de evaluación a través de ordenador para el nivel de Primaria es la prueba SICOLE-R-Primaria y para el nivel de Secundaria SICOLE-R-ESO (Jiménez et al., 2007).
- Test para la detección de la dislexia en niños (DST-J) (Fawcett y Nicolson, 2010).

La valoración del retraso en los tests de lectura, se hace con los baremos que utiliza o establece cada prueba de lectura. En la bibliografía sobre este tema, se plantea como criterio diagnóstico utilizar un rendimiento inferior al percentil 25 (Siegel, 1999). En el caso de puntuaciones típicas, se establece para una dificultad leve entre una y dos desviaciones por debajo de la media y dos desviaciones típicas o más por debajo de la media para dificultades severas.

3.5.3. Evaluación de procesos

En el proceso diagnóstico es imprescindible evaluar los procesos lectores para identificar los que puedan estar alterados y los que operan correctamente, ya que los objetivos de la intervención vendrán en gran medida determinados por la evaluación de los procesos.

Esta evaluación debe abarcar, por una parte, las habilidades relacionadas con la lectura en las que los niños con dislexia suelen tener dificultades como son las habilidades de conciencia fonológica, la velocidad de nombrado o la memoria de trabajo y, por otra parte, los procesos lectores tanto en lo que se refiere a la conversión de grafemas en fonemas que determina la exactitud lectora como los procesos de reconocimiento de palabras que determinan la fluidez.

3.5.4. Intervención

En los últimos años se ha debatido en torno a cuál debe ser el enfoque instruccional más apropiado para cubrir las necesidades del alumno con dislexia. Un estudio de meta-análisis llevado a cabo por Swanson (1999) que tenía como objetivo ofrecer una síntesis sobre la investigación realizada en el campo de la intervención sobre las DEA demuestra que la instrucción directa en pequeños grupos y sesiones estructuradas mejora el reconocimiento de palabras (i.e., Foorman, Francis, Fletcher, Shatschneider y Mehta, 1998) cuando el programa incluye tareas de segmentación de palabras en unidades más pequeñas, secuenciación sistemática de estas tareas y retroalimentación inmediata por parte de la persona que interviene sobre el rendimiento de los niños en cada tarea. En definitiva, el enfoque más apropiado parece ser el que incluye una instrucción directa, explícita, sistemática (estructurada), secuencial y acumulativa. No obstante, el problema de la dislexia es persistente y no remite con el tiempo ni con la instrucción normal que reciben en la escuela y además estos niños son bastantes resistentes a los programas de intervención (véase Rueda y Sánchez, 1994), lo cual presenta un desafío para la búsqueda de nuevas técnicas metodológicas y estrategias educativas. En años recientes estamos asistiendo también al uso de las nuevas tecnologías para el tratamiento de la dislexia. El ordenador está dotado de elementos multimedia que permiten procesar y utilizar texto, sonidos, imágenes, vídeos y realidad virtual. Los elementos multimedia pueden afectar al aprendizaje. Varios estudios de meta-análisis recientes han explorado los efectos de la instrucción asistida a través de ordenador (Computer Assisted Instruction, CAI). Hall, Hughes y Filbert (2000) revisaron un total de 17 estudios donde evaluaron el tipo de instrucción por ordenador (ejercicios y práctica, estrategias, simulación) y tipo de intervención en la lectura (habilidades prelectoras, reconocimiento de palabras, vocabulario, lenguaje, y comprensión). La conclusión fue que en muchos de los estudios se demostró la eficacia del sistema Computer Assisted Instruction para mejorar la lectura. En nuestro país contamos con algunas iniciativas que han consistido en la elaboración de videojuegos para el tratamiento de la dislexia con una finalidad claramente educativa y de reeducación con objeto de mejorar los procesos cognitivos y de lectura en la dislexia (Jiménez y Rojas, 2009; ver también por ejemplo www.ocideidi.net). Este tipo de intervención incluye actividades de entrenamiento en percepción del habla, procesamiento fonológico, ortográfico, etc.

En general, los resultados de los estudios sobre los métodos de intervención efectivos en el tratamiento de la dislexia indican la necesidad de llevar a cabo un programa de tratamiento que aborde cada uno de los aspectos alterados que muestra el niño con dislexia. Se insiste especialmente en que

la intervención en la lectura incluya básicamente cinco aspectos: la conciencia fonológica (en concreto la conciencia fonémica), las correspondencias grafema-fonema, la fluidez lectora, el vocabulario y estrategias de comprensión de textos. La implementación de esta intervención se debe llevar a cabo lo más tempranamente posible y continuarse a largo plazo (NICHD, 2000; Snow et al., 1998).

Con respecto a la puesta en práctica, la intervención requiere ser sistemática y explícita, así como intensiva, en grupos pequeños y con un tiempo diario prolongado durante el cual se enseñen las habilidades de lectura y aquellas relacionadas con su adquisición, señaladas previamente. Los objetivos de la intervención deberán incluir no solo precisión lectora sino también la mejora de la fluidez. Para la mejora de la fluidez, se ha comprobado la eficacia de combinar el uso de lecturas repetidas junto a la aceleración de la lectura (Serrano, Defior y Hernández, 2011).

No obstante, es importante resaltar, especialmente para los padres, que no existe un programa de tratamiento «milagroso» que elimine el problema de la dislexia en un periodo corto de tiempo. En general, respecto a tratamientos que no se basan en la evidencia científica, como pueden ser el tratamiento optométrico, entrenamiento auditivo, ejercicios psicomotores, entrenamiento de la lateralidad cruzada o de integración sensorial, no existen datos fiables que apoyen estos enfoques de intervención (Shaywitz, 2003).

3.5.5. Modelo de respuesta a la Intervención (RtI)

El reconocimiento reciente de las DEA en la legislación española unido a la investigación empírica que ha demostrado la irrelevancia del cociente intelectual en la definición de las DEA, abre la posibilidad de que en nuestro país se aborden los criterios de identificación de este constructo sobre la base de modelos de diagnóstico basados en la respuesta a la intervención (RtI). Esto significa evaluar tempranamente la respuesta de un alumno o alumna que presenta suficientes indicadores de obstáculos para sus aprendizajes futuros, a un programa de intervención personalizado basado en la investigación científica, y que coincida con sus necesidades individuales, con el fin de ir tomando decisiones educativas en función de la evolución de sus aprendizajes. Se trata de evaluar adecuadamente la respuesta del alumno a dicha instrucción e intervención.

41

En cambio, el enfoque basado en la discrepancia CI-rendimiento implicaba «esperar a que el alumno fracase»; es frecuente encontrar con la aplicación de este modelo que un elevado porcentaje de niños que son identificados suelen proceder de bajo nivel socioeconómico, son aprendices de una segunda lengua, o pertenecen a grupos minoritarios con desventajas socio-culturales. Por otra parte, con la aplicación del criterio de discrepancia CI-rendimiento, un elevado porcentaje de niños son ubicados en aulas de Educación Especial cuando podían haber recibido instrucción dentro del aula ordinaria. Asimismo, este modelo ha provocado un elevado porcentaje de falsos-negativos; es decir, niños que realmente necesitan recibir apoyo educativo no fueron identificados de manera apropiada. En cambio, la prevención y la instrucción fundamentada en la investigación científica son claves en el planteamiento que subyace a un modelo RtI.

Según este modelo, todos los niños deben ser evaluados tempranamente en las diferentes áreas curriculares, tratando de distinguir aquellos que puedan tener mayores dificultades que su grupo de referencia (niños con riesgo) en estas áreas. A continuación debe llevarse un control de la respuesta del alumno a la intervención adecuada para la mejora de sus habilidades, la cual debe estar basada en la evidencia científica (Vaughn y Fuchs, 2003). Aquellos alumnos que no respondan a la intervención serán remitidos para ser evaluados por los servicios de orientación.

El modelo RtI lleva implícita la intervención como forma de evaluación. Es necesario llamar la atención sobre el hecho de que la intervención en los niños con riesgo se planifica y se basa en la investigación científica en el área de las dificultades de aprendizaje. De esta manera, se puede asegurar que los niños que no responden son niños con dificultades reales (i. e., con dislexia), no derivadas de una instrucción inadecuada.

Son muchos los modelos RtI propuestos; sin embargo, todos coinciden en su naturaleza multinivel. Así, por ejemplo, la base o primer nivel (Nivel I) en estos modelos debe estar constituida por una instrucción generalizada al grupo de clase, y que va aumentando de nivel (Nivel II y III), o lo que es

lo mismo, en intensidad (entendida como tiempo invertido en la instrucción y tipo de agrupamiento), según la respuesta del niño a dicha intervención.

Uno de los aspectos cruciales en este modelo es la detección de los niños con riesgo de padecer DEA en edades tempranas (5-7 años). La detección precoz está justificada, a partir de los hallazgos obtenidos en diferentes estudios llevados a cabo, donde se demuestra que los casos que se detectan tempranamente y reciben una intervención adecuada tienen un mejor pronóstico que los que se detectan a partir de estas edades (Wanzek y Vaughn, 2007). En el gráfico 5, se presenta un ejemplo de modelo de respuesta a la intervención con tres niveles.

Los porcentajes hacen referencia al número estimado de niños en EE.UU. que están en el nivel I y que requieren nivel II y nivel III de servicio (tomado de National Association of State Directors of Special Education, 2006).

Nivel I: Enseñanza general de la lectura

En el primer nivel, según la propuesta realizada por Vaughn, Wanzek, Woodruff y Linan-Thompson (2006), se evalúa a todos los niños y aquellos en que se detecta que tienen dificultades en un área específica (niños con riesgo) se les hace un seguimiento más frecuente mediante evaluaciones cada una-cuatro semanas, de manera que se pueda comprobar que sus habilidades van mejorando.

Nivel II: Intervención

Si los niños no son capaces de mejorar, pasan al segundo nivel, en el que se agrupan en pequeños grupos (3-5 niños), donde recibirán intervención diaria durante 20-40 minutos. La intervención instruccional de la lectura debe estar basada en estudios científicos y debe incluir los cinco componentes involucrados en la alfabetización temprana ya mencionados (i. e., conciencia fonémica, procesamiento fonológico, fluidez, vocabulario y comprensión). Se recomienda también una evaluación temprana de la lectura. Un ejemplo lo encontramos en el EGRA (*Early Grade Assessment*, Gove, 2008) herramienta diseñada por el Research Triangle Institute, a petición del USAID (United State Agency for International Development).

42

Gráfico 5. Modelo de tres niveles de aumento en intensidad académica

SISTEMA ACADÉMICO

Nivel III. Intervención individualizada e intensiva:

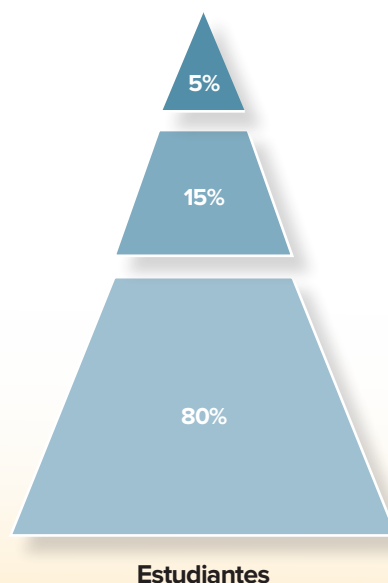
- Estudiantes, de forma individualizada
- Evaluación base
- Gran intensidad
- Larga duración

Nivel II. Intervención centrada en pequeño grupo:

- Algunos estudiantes de riesgo
- Gran eficiencia
- Respuesta rápida

Nivel I. Intervención centrada en pequeño grupo:

- Todos los estudiantes
- Preventiva y proactiva



Fuente: National Association of State Directors of Special Education. Response to Intervention: Policy Considerations and Implementation and Response to Intervention: NASDSE and CASE White Paper on RTI. Disponible en: www.nasdse.org.

En este programa se interviene en: a) **conciencia fonológica**, mediante actividades que requieren que el niño manipule los fonemas. Por ejemplo, se le pide a los niños que escuchen atentamente un verso y que traten de distinguir aquellas palabras que empiezan por un fonema determinado, o bien se les pide que levanten o bajen el pulgar, según si la palabra dicha por el profesor empieza por un fonema determinado o no; b) **conocimiento alfabético**: tratando de afianzar la relación grafema-fonema y fonema-grafema, se le pide al niño que escriba las letras que el profesor va diciendo y que a la vez vaya pronunciándolas mientras las escriben. También se utilizan como materiales didácticos tarjetas alfabéticas; c) **vocabulario**: se le plantean al niño diferentes temáticas en las que irá aprendiendo vocabulario nuevo, tanto de forma oral como escrita; d) **comprensión**: mediante la lectura de pequeños textos, a los que se les va aumentando el número de palabras progresivamente. Se les pide, por ejemplo, que hagan un esquema, y que expliquen oralmente siguiendo ese esquema lo que han comprendido del pasaje leído; y e) **fluidez**: esta dimensión se trabaja transversalmente a lo largo de casi todos los componentes, aunque también hay entrenamiento específico en la lectura rápida de palabras polisílabas. El resultado de esta experiencia se puede consultar en el monográfico que dedica la revista científica española *Psicothema* en el volumen 22 (Jiménez, 2010; Jiménez, Rodríguez, Crespo, González, Artiles y Afonso, 2010).

Además, se debe llevar a cabo una supervisión del progreso de aprendizaje del estudiante en las áreas correspondientes. Si los alumnos cumplen los criterios y mejoras en las áreas correspondientes como resultado de la intervención del Nivel II se pueden reintegrar al modelo de instrucción tradicional o al aula ordinaria. En caso de que el alumno muestre características relacionadas con la dislexia, ya sea durante el Nivel II o después de este, entonces debe recibir una evaluación formal para diagnosticar una posible dislexia.

Nivel III: Instrucción intensiva

Si los niños no muestran una mejora acorde con la intervención proporcionada en el Nivel II deben pasar al siguiente nivel. En el tercer nivel, los grupos son más pequeños, y se trata de tener una intervención individualizada y de mayor intensidad. En este caso, las sesiones tendrán una duración de 45 a 60 minutos diarios. La evaluación del progreso en este nivel será semanal y como mucho cada dos semanas. Un ejemplo de implementación del modelo RtI puede encontrarse en la Comunidad Autónoma de Canarias⁵.

Con la descripción del modelo de respuesta a la intervención se da por finalizado el marco teórico de la dislexia dando paso la presentación, en el apartado siguiente, del análisis comparado de las actuaciones que se llevan a cabo en el sistema educativo español en torno a las DEA y a la dislexia.

5. Para más información véase <http://www.gobiernodecanarias.org/educacion/WebDGOIE/Scripts/default.asp?MI=&IdSitio=15&Cont=48>.

4. Panorama actual de la atención a las dificultades específicas de aprendizaje y a la dislexia en el sistema educativo español

En este apartado se realiza un análisis de la información proporcionada por las administraciones educativas sobre la atención al Alumnado con Necesidades Específicas de Apoyo Educativo (ACNEAE), al alumnado con Dificultades Específicas de Aprendizaje (DEA) y al alumnado con dislexia con el fin de ofrecer un marco general sobre cómo se atiende a dichos colectivos en el sistema educativo español. Específicamente, y en consonancia con los objetivos del estudio (véase apartado 2.2.), se ofrece información sobre los mecanismos de detección temprana, evaluación e intervención, así como sobre la formación permanente del profesorado, la normativa, las actuaciones y los datos existentes sobre los diferentes colectivos.

En el cuadro siguiente se especifican los colectivos que integran al alumnado con dificultades específicas de aprendizaje y se recuerdan, de forma resumida, las definiciones de algunos términos que van a aparecer repetidas veces a lo largo del apartado (para más información véase el apartado 2.3.1).

- **Dificultades específicas de aprendizaje (DEA):** alteraciones de base neurobiológica que afectan procesos cognitivos implicados en el lenguaje, la lectura, la escritura y/o el cálculo aritmético con implicaciones relevantes para el aprendizaje escolar.
- **Dislexia:** trastorno que afecta a procesos cognitivos implicados en la lectura, que suele ir acompañado de problemas en la escritura.
- **DEA en el lenguaje oral:** trastorno significativo en la adquisición, comprensión o expresión del lenguaje.
- **DEA en la escritura:** trastorno del aprendizaje de la escritura que afecta a la exactitud en la escritura de palabras, a la sintaxis, a la composición o a los procesos grafomotores.
- **DEA en el cálculo:** trastorno del aprendizaje del cálculo que se manifiesta en dificultades para aprender a contar, para desarrollar y comprender conceptos matemáticos y sus relaciones.

Así pues, los resultados obtenidos se estructuran en los siguientes sub-epígrafes: detección temprana y programas de prevención de las DEA y la dislexia; evaluación de las DEA y la dislexia; intervención en las DEA y la dislexia; formación permanente del profesorado relacionada con las DEA y, específicamente, con la dislexia, y normativa y datos sobre la atención al ACNEAE.

Además, entre los contenidos del informe, se aborda el papel de las familias y de los servicios externos en la atención del alumnado que presenta DEA.

A pesar de que los destinatarios principales del estudio son el Senado y las administraciones educativas, como ya se ha señalado en la introducción, además de las medidas y actuaciones destinadas a la atención del alumnado con DEA, en este informe se recogen un conjunto de materiales, herramientas y recursos que pueden ser de gran utilidad para toda la comunidad educativa y especialmente para los profesionales implicados directamente en los procesos de detección, evaluación e intervención en el caso del alumnado con DEA y/o con dislexia.

4.1. Detección temprana y programas de prevención de las Dificultades Específicas de Aprendizaje (DEA) y la dislexia

Como queda reflejado en el marco teórico, las dificultades específicas de aprendizaje (DEA) pueden detectarse tempranamente, disminuyendo en este caso sus efectos negativos, evitando factores asociados y permitiendo desarrollar programas de prevención.

Para conocer qué mecanismos se utilizan para la detección temprana de las DEA y para el desarrollo de programas que las prevengan en las diferentes administraciones educativas, en este apartado se presenta la información relativa a:

- En qué medida se incluyen directrices al respecto en los documentos elaborados por los centros escolares o por otras instancias educativas.
- Los profesionales que intervienen en los procesos de prevención y detección de las DEA en general, y de la dislexia en particular.
- La etapa en la que suelen detectarse tempranamente las DEA, y en la que se desarrollan los programas de prevención.
- En qué medida se han definido criterios específicos para detectar de forma temprana y para prevenir las DEA, y cuáles son los definidos para la dislexia.
- En qué medida se utilizan materiales, recursos, instrumentos o procedimientos para estos procesos, y cuáles son los usados para la dislexia.
- El papel de la familia en la detección temprana y en la prevención de las DEA, y en qué medida acuden estas a profesionales externos al centro cuando sospechan que sus hijos o hijas pueden presentar DEA.

46

4.1.1. Inclusión de directrices para la detección temprana y la prevención de las Dificultades Específicas de Aprendizaje en los documentos de los centros

Se comienza, pues, con las directrices para la detección temprana y la prevención de las DEA en los diferentes documentos de los centros. Así, en todas las administraciones educativas se incluyen directrices para la detección temprana y la prevención de las DEA en los documentos de los centros, si bien varía el tipo de dificultad de aprendizaje a que hacen referencia y el documento en el que se incluyen.

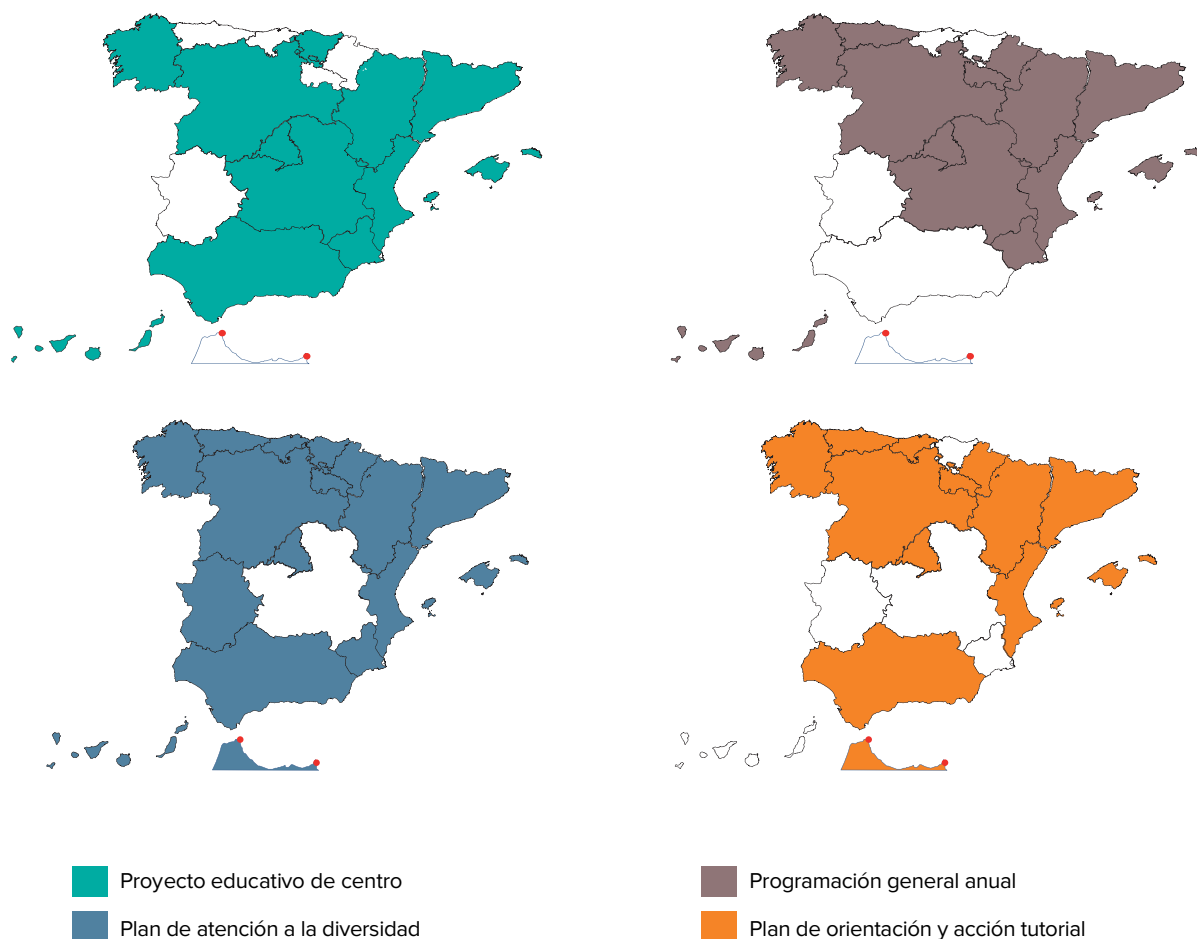
Atendiendo a la **tipología de la DEA**, se constata que en todas las Comunidades Autónomas se incluyen directrices para la detección temprana o prevención de dificultades relacionadas con el lenguaje oral y la escritura. Las directrices para detectar el retraso lector y las dificultades asociadas al cálculo son recogidas por la mayor parte de las administraciones educativas.

En cuanto a la dislexia, la mayoría de las administraciones educativas (12 de 18) hace referencia explícita a este trastorno en sus documentos. Además de las DEA del lenguaje oral, dislexia, escritura y cálculo, Andalucía, Canarias, Cantabria, Castilla-La Mancha y Extremadura incluyen directrices para «otras», que esta última administración concreta como «retraso madurativo/trastorno de aprendizaje/otras necesidades». Por su parte, Andalucía y Castilla-La Mancha hablan de «cualquier otro tipo de necesidad específica de apoyo educativo». En el caso de Andalucía, dentro de ese otro tipo de necesidades específicas se hace referencia a la dislexia.

Respecto a los **documentos** en los que se incluyen las citadas directrices, como se aprecia en el gráfico 6, la variedad es considerable y las posibilidades de combinación muchas. El plan de atención a la diversidad es el documento por excelencia que recoge estas directrices y pautas, siendo así en la mayoría de las administraciones educativas. Al plan de atención a la diversidad le siguen en frecuencia el plan de orientación y acción tutorial y la programación general anual, señalados en 14 y 13 administraciones, respectivamente; y el proyecto educativo, señalado en 12.

El gráfico 7 da otra perspectiva de estos mismos datos. Así, Aragón, Baleares, Castilla y León, Cataluña, Comunidad Valenciana, Galicia, Madrid y Murcia incluyen estas directrices en los cuatro do-

Gráfico 6. Inclusión de directrices sobre detección temprana y prevención de DEA por tipo de documento y administración educativa (I). Año 2010



Fuente: Elaboración Eurydice España-REDIE.

Notas:

Castilla-La Mancha: La normativa que desarrolla la LOE en Castilla-La Mancha no recoge ni el plan de atención a la diversidad ni el plan de orientación y acción tutorial, pero las actuaciones y medidas que antes recogían estos documentos (Decreto 138/2002, del 8 de octubre de 2002, por el que se ordena la respuesta educativa de la diversidad) quedan incluidas tanto en el proyecto educativo como en el resto de documentos.

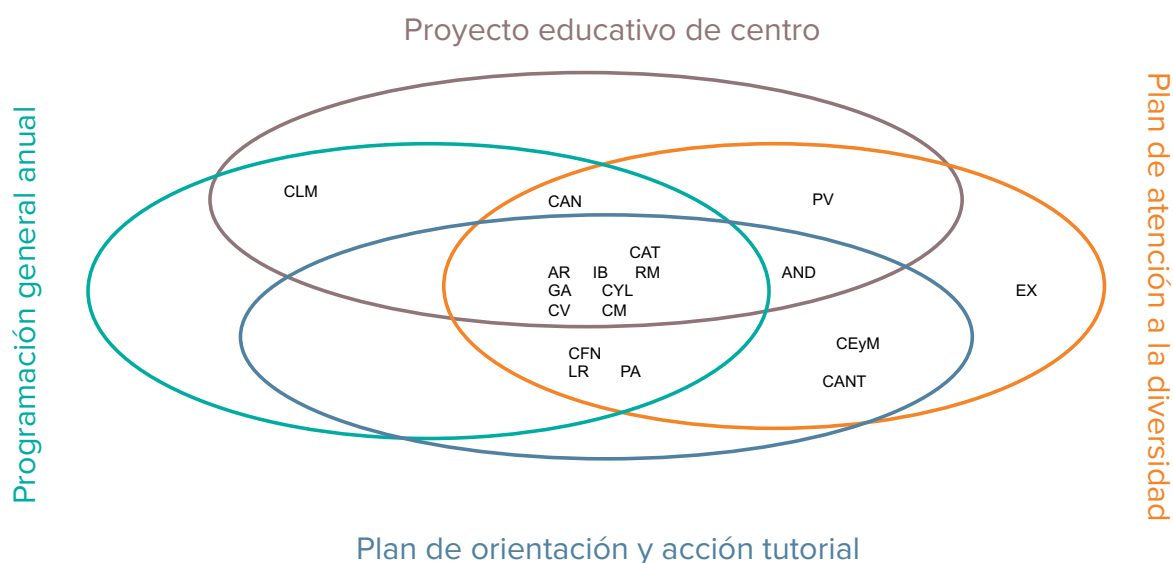
Región de Murcia: Se incluyen directrices en la programación general anual en relación con las habilidades lectoras (Orden 9427, de 25 de julio de 2005, por la que se establece el Plan para el Fomento de la Lectura y el Desarrollo de Comprensión lectora en los centros docentes que imparten Educación Primaria).

cumentos sugeridos. Asturias, Navarra y La Rioja no las incluyen en el proyecto educativo y Cantabria y Ceuta y Melilla ni en el proyecto educativo ni en la programación general anual.

Extremadura utiliza el plan de atención a la diversidad, y el País Vasco el proyecto educativo de centro y el plan de atención a la diversidad.

Las demás administraciones toman opciones particulares, como Andalucía que las incluye en todas salvo en la programación general anual; Canarias, que las incluye en el proyecto educativo del centro, en el plan de atención a la diversidad y en la programación general anual; y Castilla-La Mancha que las incluye en el proyecto educativo de centro y en la programación general anual.

Gráfico 7. Inclusión de directrices sobre detección temprana y prevención de DEA por tipo de documento y administración educativa (II). Año 2010



Fuente: Elaboración Eurydice España-REDIE.

Además, algunas Comunidades Autónomas incluyen estas directrices en las programaciones didácticas (Cantabria, Castilla-La Mancha, Castilla y León) o en otros documentos, como el proyecto lingüístico y el plan de apoyo a la lectura y la escritura (Baleares); el plan de trabajo individualizado (Castilla-La Mancha), la programación específica del Departamento de Orientación (Comunidad Valenciana y Madrid), en los planes de prevención de alteraciones del lenguaje de los Equipos de Orientación Educativa y Pedagógica (Murcia) o en los planes específicos no institucionales (Madrid).

4.1.2. Profesionales que participan en los procesos de detección temprana y prevención de las Dificultades Específicas de Aprendizaje

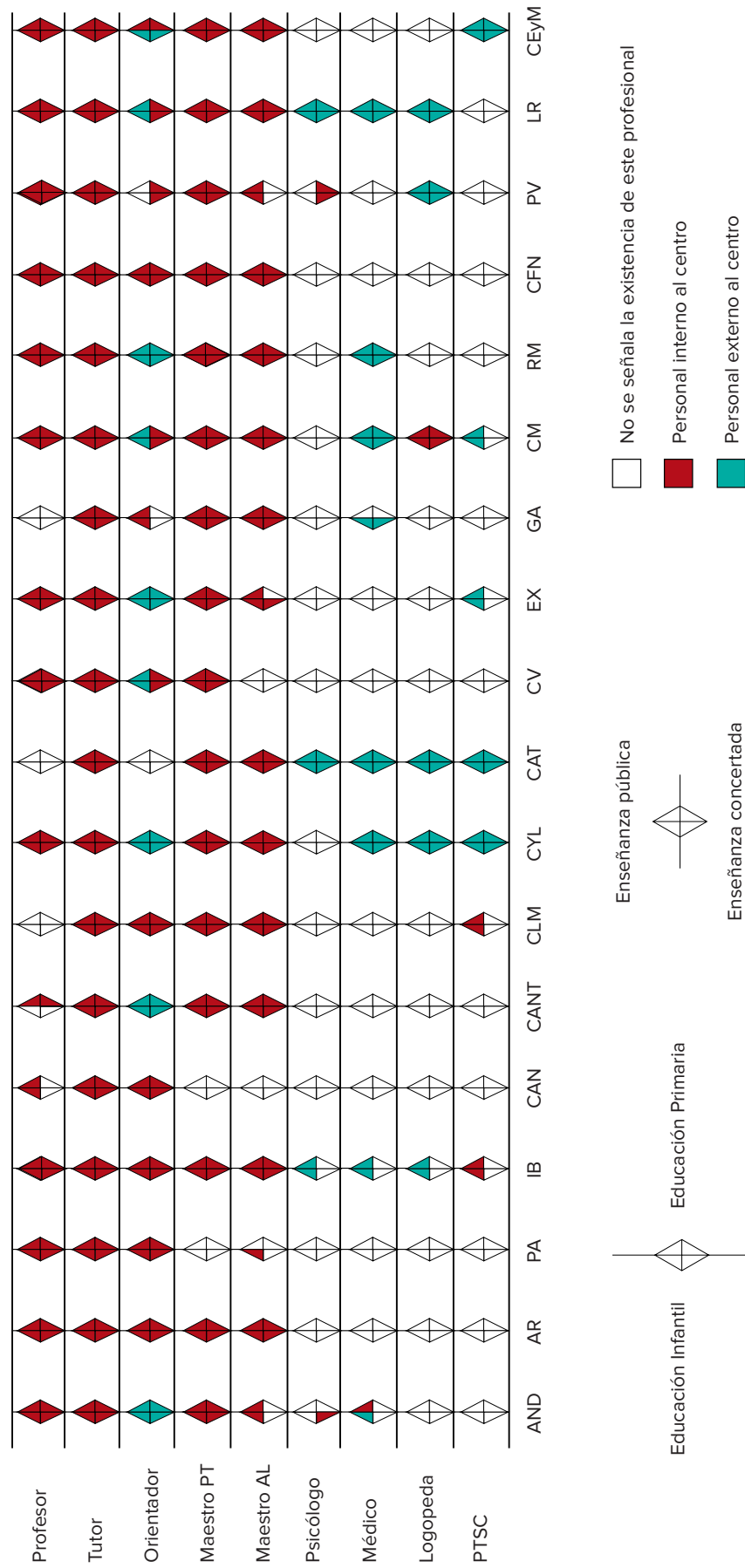
Son muchos los profesionales que participan en los procesos de detección temprana y prevención de las DEA. A este respecto, la primera conclusión es que todas las administraciones educativas señalan al **tutor** como una de las figuras más relevantes, dado que se trata de la persona que está en contacto directo con el alumnado y, por tanto, quien lo conoce mejor y tiene más oportunidades de detectar una posible dificultad de aprendizaje; además, es quien desarrolla, en gran medida, los programas de prevención desde su aula.

El **orientador** interviene en la prevención y detección de las DEA en 17 de las 18 administraciones educativas.

Además del tutor y del orientador, la mayoría de las administraciones reconoce al **profesor** como figura fundamental, dado que es, junto con el primero, el profesional que está en contacto directo con el alumnado. Este es el caso de Andalucía, Aragón, Asturias, Baleares, Canarias, Cantabria, Castilla y León, Comunidad Valenciana, Extremadura, Madrid, Murcia, Navarra, País Vasco, La Rioja y Ceuta y Melilla (véase gráfico 8).

Además del tutor y del profesor, los maestros de apoyo, esto es, los **maestros de Pedagogía Terapéutica** y de **Audición y Lenguaje**, son también figuras muy representadas, y desarrollan programas de prevención o participan en la detección temprana de las alteraciones en la mayoría de las administraciones educativas.

Gráfico 8. Profesionales que participan en la detección temprana y prevención de las DEA en Educación Infantil y Primaria, por administración educativa. Año 2010



Fuente: Elaboración Eurydice España-REDIE.

Notas (Gráfico 8):

Andalucía (AND): En los centros concertados también tienen orientador interno. En los centros públicos de Educación Infantil y de Educación Primaria tienen también maestro de Audición y Lenguaje externo.

Aragón (AR): Los centros de Educación Infantil cuentan con profesionales relacionados con el programa de atención temprana de Aragón, como apoyo externo.

Asturias (PA): Los orientadores son los profesionales que principalmente participan en la detección temprana y en la prevención, tanto en Educación Infantil como en Primaria, en la enseñanza pública y concertada. Dependiendo de si el orientador pertenece a un equipo o está en una unidad de orientación intervienen de forma interna o externa en colaboración con el tutor y con el profesor de AL.

Baleares (IB): En los centros de Educación Infantil concertados también hay un orientador externo.

Canarias (CAN): Canarias incluye como profesionales encargados de la detección temprana y la prevención de DEA a los coordinadores de ciclo (centros públicos) y a la Comisión de Coordinación Pedagógica (en todos los centros).

Cantabria (CANT): El modelo de orientación de Cantabria en Educación Infantil y Primaria combina la atención a centros desde los Equipos de Orientación con la existencia de Unidades de Orientación en los propios centros, en el caso de los públicos.

Castilla-La Mancha (CLM): Los centros de Castilla-La Mancha tienen un Auxiliar Técnico Educativo y un Técnico especialista en Lenguaje de Signos.

Castilla y León (CYL): En los centros concertados que imparten enseñanzas de Educación Primaria y Secundaria hay un orientador interno, los centros concertados que solo imparten enseñanzas de Educación Infantil y Primaria son atendidos por orientadores externos.

Galicia (GA): Cuenta con los Equipos de Orientación específicos como recurso externo a los centros. La participación de los maestros PT y AL y de los orientadores en la enseñanza concertada depende de su existencia en esos centros.

Madrid (CM): El orientador o psicólogo forma parte de los Equipos de Orientación Educativa y Psicopedagógica, que atienden a los centros concertados en función de sus necesidades. Por ello, en los centros concertados también existe la figura del orientador externo. Los maestros de apoyo, tanto de Pedagogía Terapéutica como de Audición y Lenguaje, son externos en el caso de las escuelas infantiles. También existen logopedas externos a todos los centros (que pertenecen mayoritariamente al ámbito sanitario y atienden a los alumnos fuera de los centros educativos) y se señala la figura del PTSC interno en los centros de Educación Infantil y Primaria públicos. El médico no es personal dependiente de Educación, sino un recurso al que acuden las familias dentro del ámbito sanitario y el cual participa en la detección temprana desde su ámbito.

Región de Murcia (RM): Los centros concertados de Infantil y Primaria están atendidos por los Orientadores de los EOEPs generales que por zona le corresponden, con una periodicidad ajustada a sus necesidades; no obstante, muchos centros concertados disponen de personal contratado por su cuenta con tareas de orientación para Primaria.

Navarra (CFN): Cuenta con el CREENA (Centro de Recursos de Educación Especial de Navarra) como recurso externo a los centros.

País Vasco (PV): El psicólogo en los centros de Educación Infantil y Primaria concertados también puede ser externo. En los centros públicos de Educación Infantil y Primaria existe un consultor interno. Además cuenta con asesores de NEE en los centros de apoyo zonales (Berritzegune), el CRI (Centro de Recursos para la Inclusión educativa del alumnado con discapacidad) y coordinadores para la escolarización del alumnado con sordera, como recursos externos a todos los centros públicos y concertados.

Además de los maestros, tutores y orientadores, algunas administraciones educativas declaran que intervienen médicos, psicólogos, logopedas o Profesores Técnicos de Servicios a la Comunidad (PTSC) en la detección temprana o prevención de las DEA. Así, Andalucía, Baleares, Castilla-La Mancha, Castilla y León, Cataluña, Extremadura, Galicia, Madrid, Murcia, País Vasco, La Rioja y Ceuta y Melilla señalan todas o alguna de estas figuras.

En la mayoría de los casos se trata de profesionales externos a los centros, si bien en Andalucía, Baleares, Castilla-La Mancha, Comunidad de Madrid y País Vasco se señalan algunos casos en los que el profesional es interno (véase gráfico 8).

De la observación de la organización de cada una de las administraciones, se pueden deducir varios modelos:

- Un modelo caracterizado por implicar a muchos profesionales: se incluye en este modelo a las administraciones que señalan que existen más de seis profesionales implicados en la detección temprana y en la prevención de las DEA, incluyendo al tutor: es el seguido por Andalucía, Baleares, Castilla y León, Cataluña, Madrid, País Vasco y La Rioja.
- Un segundo modelo caracterizado por implicar a uno o dos profesionales, además del tutor: es el desarrollado en Asturias, Canarias y Comunidad Valenciana. En estos casos, además del tutor interviene el maestro de Audición y Lenguaje, o el orientador.
- Un tercer modelo, que recogería al resto de las administraciones, que se caracteriza por implicar siempre al tutor, al orientador y a los maestros de apoyo. Complementan este grupo, en algunos casos, con la intervención de otro profesional.

En cuanto al papel que desarrollan cada uno de los profesionales señalados en la detección temprana y prevención de la dislexia, en general se señala al tutor o profesor de aula como el profesional que detecta con más frecuencia las dificultades relacionadas con la dislexia, que traslada esta observación al orientador⁶, que decide si iniciar o no un proceso de evaluación y, en general, asesora sobre la detección temprana. Los maestros de apoyo, tanto de Audición y Lenguaje como de Pedagogía Terapéutica, son los encargados, en general, de desarrollar programas de prevención, así como de asesorar sobre este asunto a los tutores.

El médico interviene cuando se requiere información complementaria al proceso de detección (Andalucía) o desde las consultas de atención temprana donde, si detecta alguna dificultad de aprendizaje, se derivaría al orientador del centro (Castilla y León). Extremadura señala que el PTSC comprueba que no existen aspectos sociofamiliares o del entorno que puedan intervenir en la aparición de posibles dificultades, y orienta a la familia sobre los recursos existentes.

En cuanto al profesional que tiene el papel más relevante de entre todos los señalados, nueve Comunidades Autónomas señalan al **tutor** (Andalucía, Aragón, Asturias, Canarias, Castilla y León, Comunidad Valenciana, Extremadura, Madrid y La Rioja), y seis más lo señalan compartiendo este papel con otros. Así, Castilla-La Mancha y Galicia son las únicas Comunidades Autónomas que no le otorgan al tutor este protagonismo.

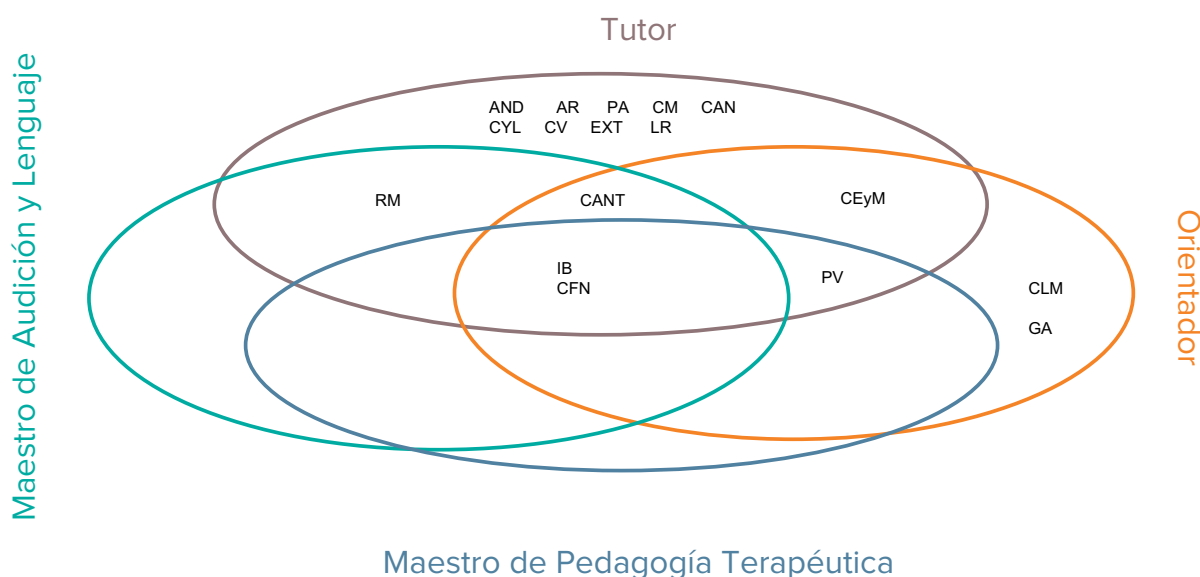
Tras el tutor, la siguiente figura considerada como más relevante es el **orientador**, tal y como refieren siete administraciones educativas (Baleares, Cantabria, Castilla-La Mancha, Galicia, Navarra, País Vasco y Ceuta y Melilla). El **maestro de Pedagogía Terapéutica** y el de **Audición y Lenguaje** son señalados en tres (Baleares, Navarra y País Vasco) y cuatro (Murcia, Cantabria, Baleares y Navarra) Comunidades Autónomas, respectivamente.

En el gráfico 9 se observan dos posturas claramente diferenciadas:

- Por un lado, la de las administraciones que señalan a uno de los profesionales como máximo responsable o como pieza fundamental en la detección temprana y en la prevención de la dislexia, ya sea el tutor (nueve Comunidades Autónomas), ya sea el orientador (dos Comunidades Autónomas).
- Por otro, la de las administraciones que no diferencian a un profesional, sino que señalan a varios como los que desempeñan papeles fundamentales, con diferentes combinaciones entre el tutor y el resto de profesionales (seis administraciones educativas). Estas combinaciones pueden reunir hasta a cuatro profesionales, como Baleares y Navarra, que reparten la responsabilidad entre los cuatro por igual.

6. En el País Vasco también se señala al consultor en los centros públicos de Educación Primaria.

Gráfico 9. **Profesionales con más relevancia en la detección temprana y prevención de la dislexia por administración educativa. Año 2010**



Fuente: Elaboración Eurydice España-REDIE.

52

4.1.3. *Momento en que se detectan las Dificultades Específicas de Aprendizaje o en que se desarrollan los programas de prevención*

Además de los profesionales implicados en la detección temprana y prevención de las DEA en general, y de la dislexia en particular, es interesante observar **cuándo se desarrollan estos programas y en qué momento se detectan estas dificultades**; así como observar las diferencias existentes entre unas dificultades y otras.

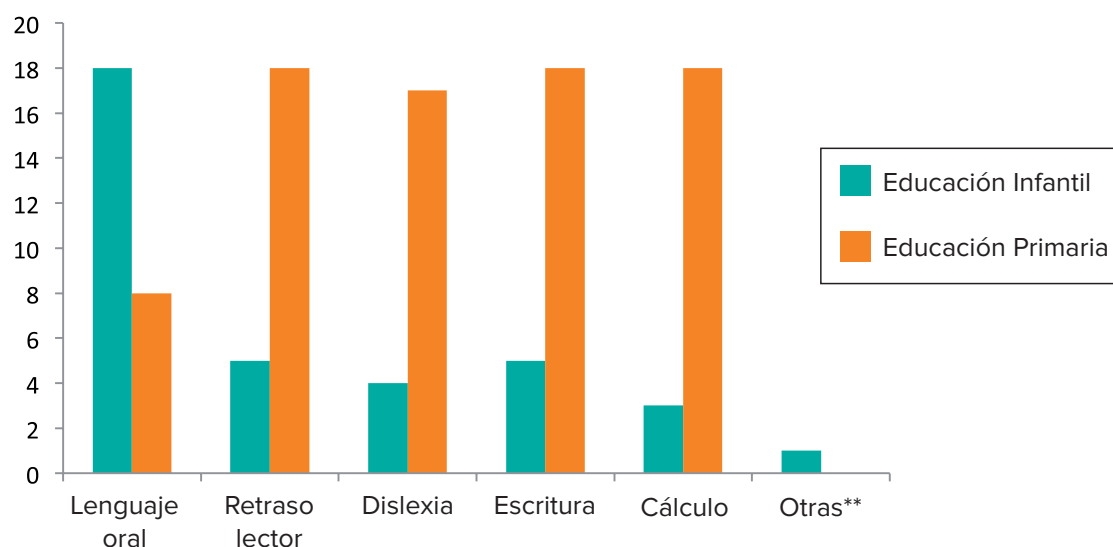
Las dificultades relacionadas con el lenguaje oral son las protagonistas en Educación Infantil, mientras que las relacionadas con la lectura, la escritura y el cálculo se detectan con más frecuencia en Educación Primaria. En el marco teórico presentado en este estudio se pone de manifiesto que existen signos de alerta o factores de riesgo, como determinadas dificultades en la adquisición o el desarrollo del lenguaje oral que posiblemente se relacionan con dificultades en la lectura, que pueden detectarse en Educación Infantil, guiando los consiguientes programas de prevención (véase apartado 3.4.1).

En relación al caso concreto de la dislexia, se observa cierta tendencia a tratar del mismo modo las dificultades asociadas al retraso lector y las asociadas a la dislexia, con lo que el desarrollo de programas de prevención específicos de dislexia o su detección temprana puede ser común (véase gráfico 10).

El gráfico 11 muestra la opción desarrollada por cada administración educativa. Andalucía, Asturias, Baleares, Cantabria, Castilla-La Mancha, Navarra, País Vasco y Ceuta y Melilla señalan que los programas de detección temprana y de prevención de las DEA asociadas al lenguaje oral se desarrollan en Educación Infantil, mientras que las del resto de las alteraciones tiene lugar en Primaria. Aragón, Castilla y León, Comunidad Valenciana, Extremadura, Murcia y La Rioja tienen parámetros parecidos.

Canarias, Cataluña y Madrid son las Comunidades que desarrollan estos programas en ambas etapas, y para todas las dificultades. Además, Madrid señala las DEA asociadas a la comprensión, para las que desarrolla programas de prevención y detección precoz en Educación Infantil.

Gráfico 10. Número de administraciones educativas que detectan tempranamente y desarrollan programas de prevención de DEA*, por etapa educativa. Año 2010



* Se incluye el retraso lector aunque no es una DEA

** DEA asociadas a la comprensión

Fuente: Elaboración Eurydice España-REDIE.

4.1.4. Criterios de detección temprana y prevención de las Dificultades Específicas de Aprendizaje

53

Para detectar y prevenir una dificultad de aprendizaje, resulta conveniente fijar unos criterios que marquen las correspondientes actuaciones. No obstante, estos criterios, si bien siempre existen, en muchos casos son fijados por los servicios de orientación de los centros.

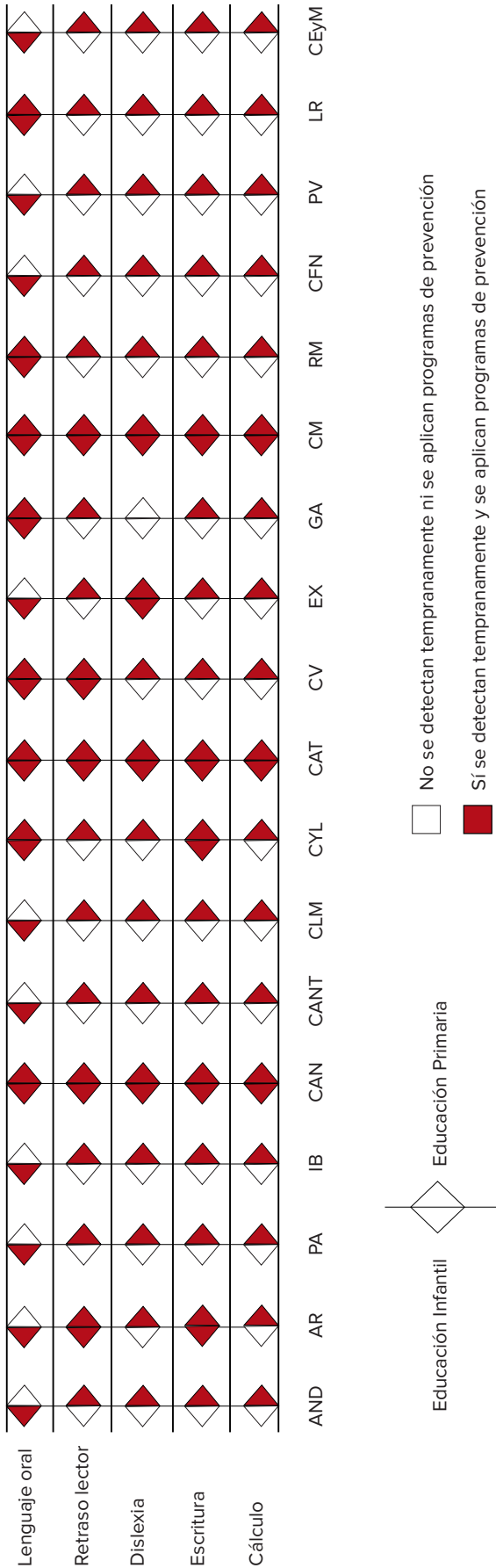
Los criterios específicos para detectar de forma temprana y prevenir las DEA en Educación Infantil y Primaria son definidos específicamente en 13 administraciones educativas. Por otro lado, Castilla-La Mancha ha dotado con un responsable de orientación a cada centro, que dispone de la formación y herramientas necesarias para desempeñar esta función, y que evalúa a cada alumno en particular con un enfoque ecológico. En el mismo sentido, Comunidad Valenciana aclara que los criterios específicos quedan supeditados a la observación y actuación de los tutores (véase gráfico 12).

La definición de estas directrices varía según la etapa educativa a la que se haga referencia, así como del tipo de DEA. Al igual que ocurría con el desarrollo de los programas de prevención y con la detección de estas alteraciones, las directrices relacionadas con las dificultades del lenguaje oral son más habituales en Educación Infantil, mientras que las relacionadas con el resto son más comunes en Educación Primaria. Se observa que las administraciones educativas que desarrollan directrices relacionadas con la dislexia superan a las del cálculo en Educación Primaria, a pesar de que los programas de prevención y detección eran más numerosos para las segundas (gráfico 13).

De las 13 administraciones que manifiestan establecer directrices para la detección temprana y la prevención de las DEA, Canarias y Ceuta y Melilla lo hacen para todas las DEA, y en las dos etapas (Infantil y Primaria). Les sigue La Rioja, que únicamente no establece directrices para la dislexia en Educación Infantil. Frente a esto, Murcia establece directrices para la detección y prevención del retraso lector en Educación Primaria, y Navarra para el lenguaje oral en ambas etapas (gráfico 14).

En cuanto a la dislexia, los criterios para su detección temprana y prevención son definidos en Aragón, Baleares, Canarias, Castilla y León, Cataluña, Madrid, País Vasco, La Rioja, y Ceuta y Melilla. Estas directrices en ocasiones son establecidas desde la Administración (como en Aragón, Canarias,

Gráfico 11. Etapa en la que se detectan de forma temprana y se aplican programas de prevención de las DEA* por administración educativa. Año 2010



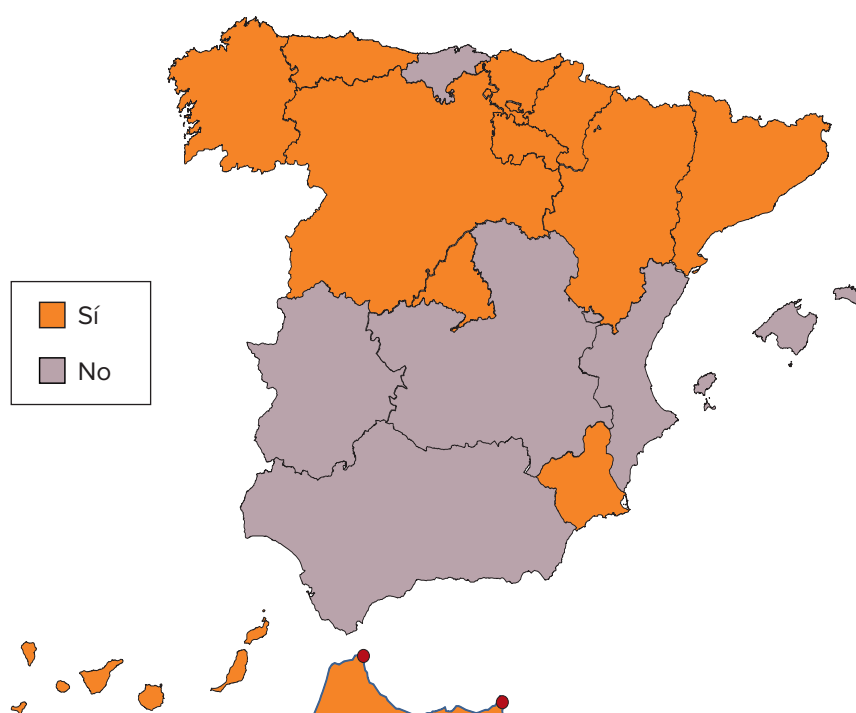
(*) Se incluye el retraso lector aunque no es una DEA.

Fuente: Elaboración Eurydice España-REDIE.

Notas:

Madrid (CM): Se señala también la detección de DEA asociadas a comprensión en Educación Infantil.
Cataluña (CAT): Desde el año 2011 existen protocolos de detección de dislexia desde los cuatro años.

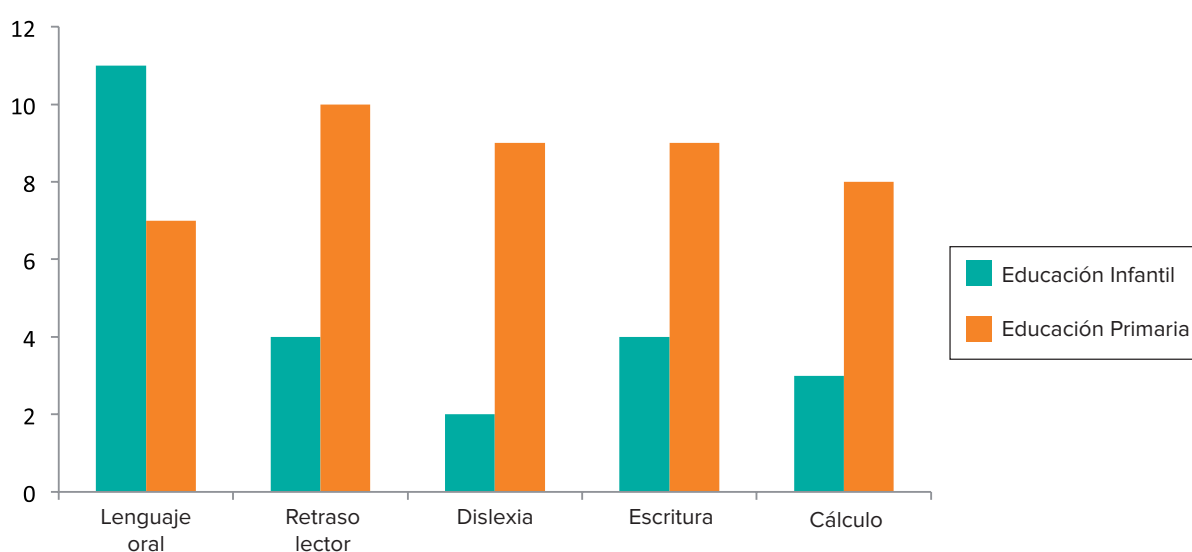
Gráfico 12. Definición de directrices para la detección temprana y la prevención de DEA en Educación Infantil y Primaria por administración educativa. Año 2010



Fuente: Elaboración Eurydice España-REDIE.

55

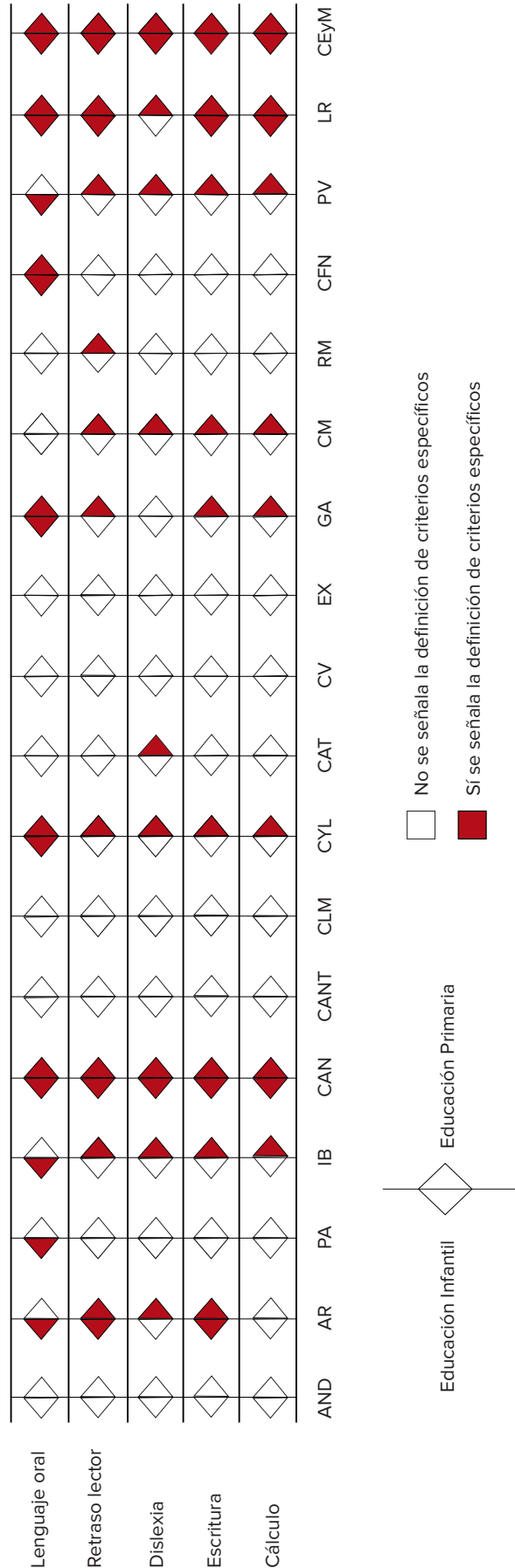
Gráfico 13. Número de administraciones educativas que definen directrices para la detección temprana y la prevención de DEA*, por etapa educativa y tipo de DEA. Año 2010



* Se incluye el retraso lector aunque no es una DEA.

Fuente: Elaboración Eurydice España-REDIE.

Gráfico 14. Definición de criterios específicos para detectar de forma temprana y prevenir las DEA* en Educación Infantil y Primaria, por administración educativa. Año 2010



(*) Se incluye el retraso lector aunque no es una DEA
Fuente: Elaboración Eurydice España-REDIE.

Notas:

Castilla-La Mancha (CLM): La administración educativa, de manera general, no ha definido criterios específicos para la detección y prevención de las dificultades específicas de aprendizaje, pero ha dotado con un responsable de orientación a cada centro que dispone de la formación y herramientas necesarias para desempeñar esta función, evaluando a cada alumno en particular con un enfoque ecológico.

Cataluña (CAT): Desde el año 2011 existen criterios específicos para detectar de forma temprana y prevenir las DEA en Educación Infantil y Primaria.

Comunidad Valenciana (CV): La administración educativa no ha definido criterios específicos para la detección y prevención de las DEA de manera general, pero los centros están atendidos por un orientador (externo en los públicos e interno en los concertados) que coordinada junto con los tutores, las actuaciones específicas del profesorado implicado.

País Vasco), mientras que en otras los centros gozan de más autonomía y establecen sus propios criterios (Baleares, Madrid). Se basan en manuales diagnósticos o pruebas estandarizadas (Aragón, Ceuta y Melilla), elaboradas por la propia Administración (Canarias, País Vasco), por los equipos de apoyo de los centros (Baleares), por los equipos y tutores (Madrid) o por asociaciones (como DISFAM en Baleares). Hay también Comunidades Autónomas que están desarrollando sus propios protocolos de detección (Aragón).

4.1.5. Uso de materiales, recursos, instrumentos o procedimientos para la prevención y detección temprana de las Dificultades Específicas de Aprendizaje

El uso de materiales, recursos, instrumentos o procedimientos para la detección y prevención de las DEA es otro aspecto del que se ofrece información en este estudio.

Todas las administraciones educativas manifiestan haber utilizado materiales, recursos, instrumentos o procedimientos para la detección temprana y la prevención de las DEA en las etapas de Educación Infantil y Primaria, aunque su utilización varía en función de la etapa y el tipo de DEA.

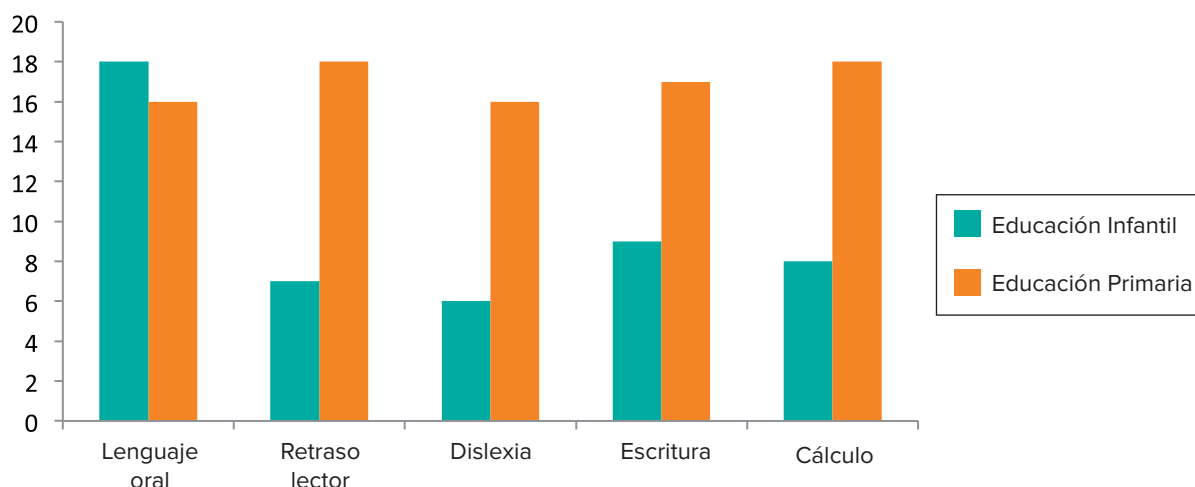
El uso de materiales, recursos, instrumentos o procedimientos es más habitual en Educación Infantil para las DEA asociadas al lenguaje oral, mientras que su uso está muy generalizado en Educación Primaria, independientemente del tipo de DEA (gráfico 15).

El modelo que más se repite es el de Baleares, Castilla-La Mancha, Comunidad Valenciana y Navarra, Comunidades Autónomas que usan materiales, recursos, instrumentos y procedimientos en ambas etapas en los casos de DEA relacionadas con el lenguaje oral, y en Educación Primaria en el resto de las dificultades. Algo muy parecido ocurre en Andalucía (si bien no lo señala para el lenguaje oral en Primaria). Asturias, Canarias, Castilla y León y Madrid utilizan materiales, recursos, instrumentos y procedimientos en todas las DEA, y La Rioja y Ceuta y Melilla en todas salvo en la detección temprana y prevención de la dislexia en Educación Infantil (gráfico 16).

Madrid señala de nuevo las dificultades de aprendizaje relacionadas con la comprensión y Murcia utiliza materiales para prevenir y diagnosticar dificultades en el lenguaje oral en la etapa de Educación Infantil.

57

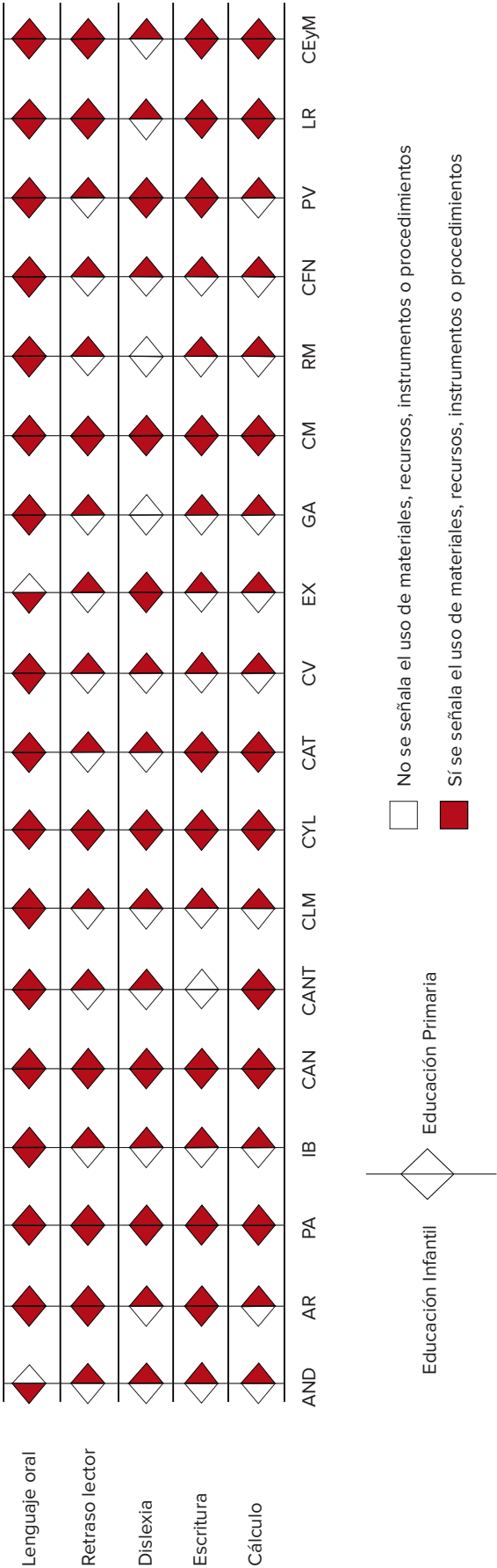
Gráfico 15. Número de administraciones educativas que utilizan materiales, recursos, instrumentos o procedimientos para la detección temprana y la prevención de las DEA*, por etapa educativa y tipo de DEA. Año 2010



* Se incluye el retraso lector aunque no es una DEA

Fuente: Elaboración Eurydice España-REDIE.

Gráfico 16. Uso de materiales, recursos, instrumentos o procedimientos para la detección temprana y la prevención de las DEA* en Educación Infantil y Primaria, por administración educativa. Año 2010



(*) Se incluye el retraso lector aunque no es una DEA.
Fuente: Elaboración Eurydice España-REDIE.

Notas:
Comunidad de Madrid (CM): Señala la comprensión como otra DEA.

Cuando se trata de detección temprana o de prevención de la dislexia, en general, en las administraciones educativas se usan los materiales de trabajo del alumno, materiales proporcionados por el profesorado de apoyo, especialmente el de Audición y Lenguaje, o el orientador; también se usan pruebas estandarizadas para realizar evaluaciones o sondeos del alumnado. Por ejemplo, Canarias recoge en su normativa programas preventivos de refuerzo, especificando que estarán dirigidos al alumnado de Educación Infantil y primer ciclo de Educación Primaria en riesgo de presentar dificultades para avanzar con normalidad en los aprendizajes básicos de lectura, escritura y cálculo aritmético. Estos programas consistirán en la intervención sobre este alumnado en grupos de tres a cinco escolares durante 35 minutos diarios⁷.

Cantabria y Madrid hacen referencia a planes publicados (*Plan lector* y *Plan de fomento a la lectura y expresión oral*, respectivamente) como guías para desarrollar programas de prevención y detección temprana. Extremadura ha publicado una guía para la atención educativa con materiales que sirven de referencia, al igual que el País Vasco. Andalucía también ha publicado una guía con orientaciones para la identificación e intervención del alumnado con dislexia.

4.1.6. Papel de la familia y de los servicios externos en los procesos de detección temprana y prevención de las Dificultades Específicas de Aprendizaje

El papel de las familias es fundamental en los procesos de detección temprana y prevención, dado que son las portadoras de información relevante para la detección y sin su colaboración los programas a desarrollar pueden resultar ineficaces.

Todas las administraciones educativas reconocen la importancia de las familias en la prevención de las DEA y en su posible detección. Canarias hace explícito el papel de la familia en la normativa, señalando que la detección también se puede iniciar cuando desde el entorno familiar se observen indicios de que determinado niño o niña presente indicadores o señales de alerta; y Cantabria señala que quizás es más importante su papel en los temas relacionados con el lenguaje, tanto oral como escrito, pero menos en los de cálculo. Cataluña afirma que el primer contacto suele provenir de la madre, aun en casos en los que ambos progenitores trabajan.

59

La visita de las familias a servicios externos a los centros, según declaran los responsables de atención a la diversidad, es una práctica bastante generalizada en todas las administraciones educativas, especialmente a los servicios de salud (pediatra o especialistas) y a asociaciones de padres. El objetivo en estos casos es completar el diagnóstico o valoración del centro, o recibir información y asesoramiento sobre el trastorno. En muy raras ocasiones las familias acuden a servicios externos sin antes consultar con los tutores de sus hijos, especialmente cuando se trata de dislexia.

La visita a gabinetes privados es menos frecuente (Canarias) y puede estar relacionada con el nivel educativo y socioeconómico de las familias o con el grado en que los centros son capaces de responder a las necesidades educativas del alumnado. Así, algunas administraciones educativas, como Castilla-La Mancha, señalan que la incorporación de un responsable de orientación en cada centro ha supuesto la disminución de consultas externas para el asesoramiento pedagógico; y Castilla y León afirma que un pequeño porcentaje de familias intenta ratificar las valoraciones realizadas en el centro o completar la intervención. En los casos de dislexia, las familias suelen llevar a sus hijos a profesionales externos, bien para apoyar o profundizar el trabajo del colegio, bien para atender a aquello que puede quedar fuera del ámbito escolar (Madrid).

El tipo de dificultad de aprendizaje también marca la visita a servicios externos. En este sentido, Andalucía señala que la visita a especialistas se da mayoritariamente en los casos de DEA asociadas al lenguaje oral; mientras que la Comunidad Valenciana resalta que las visitas a servicios externos no son muy frecuentes cuando se trata de DEA, pero sí cuando las dificultades provienen de otros trastornos más graves.

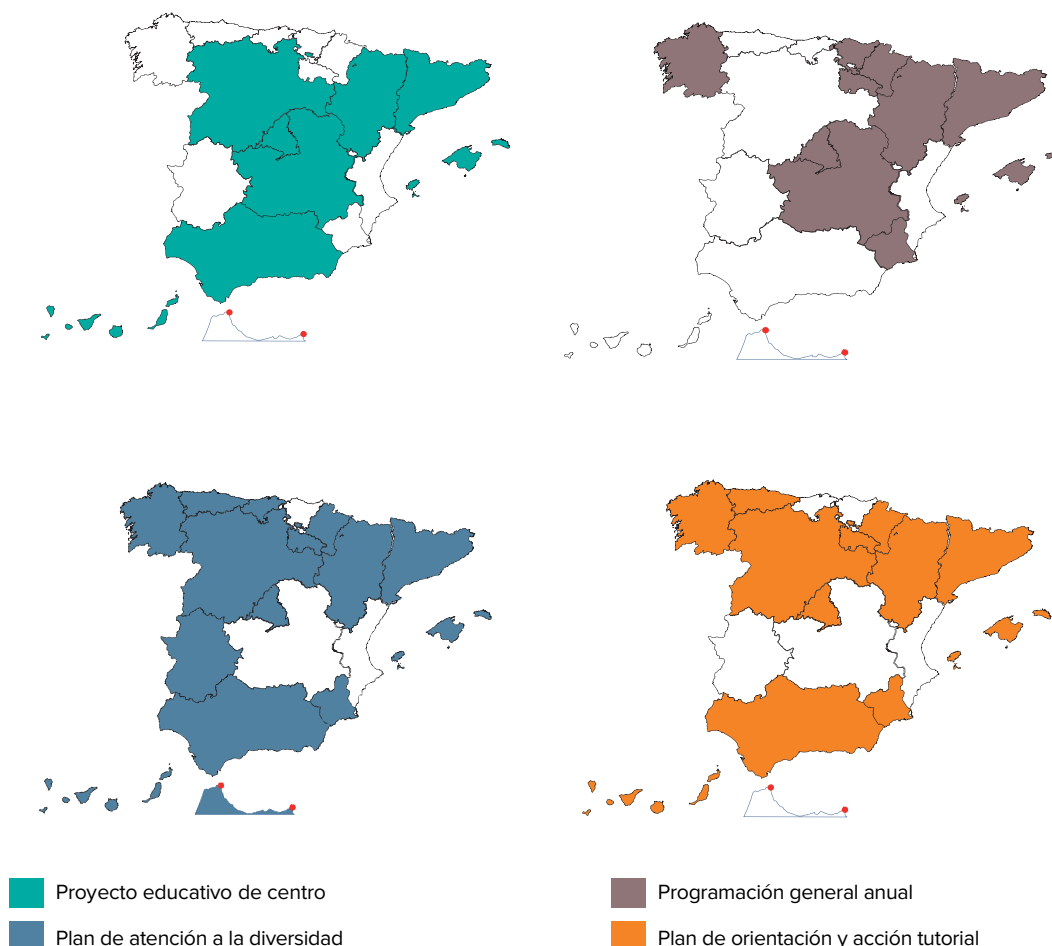
7. Resolución de 9 de febrero de 2011, por la que se dictan instrucciones sobre los procedimientos y los plazos para la atención educativa del alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo en los centros escolares de la Comunidad Autónoma de Canarias (BOC 24 de febrero de 2011).

4.2. Evaluación de las Dificultades Específicas de Aprendizaje y la dislexia

Tras la prevención y la detección temprana de dificultades específicas de aprendizaje (DEA), a continuación se describe el modo en que se evalúan las DEA desde las diferentes administraciones educativas. La evaluación implica un conocimiento profundo y una valoración exhaustiva de un conjunto de variables, cuyos resultados proporcionarán un diagnóstico que orientará, fundamentalmente, los programas de intervención y las medidas educativas a implementar.

Para conocer los mecanismos y procedimientos utilizados en la evaluación de las DEA en este apartado, igual que en el anterior dedicado a la detección y los programas de prevención, se presenta la información relativa a:

Gráfico 17. Inclusión de directrices sobre la evaluación psicopedagógica de las DEA por tipo de documento y administración educativa (I). Año 2010



Fuente: Elaboración Eurydice España-REDIE.

Notas:

Castilla-La Mancha: La normativa que desarrolla la LOE en Castilla-La Mancha no recoge ni el plan de atención a la diversidad ni el plan de orientación y acción tutorial, pero las actuaciones y medidas que antes recogían estos documentos (Decreto 138/2002, de 8 de octubre, por el que se ordena la respuesta educativa de la diversidad) quedan incluidas tanto en el proyecto educativo como en el resto de documentos.

- La inclusión de directrices relacionadas con la evaluación psicopedagógica del alumnado con DEA en los documentos elaborados por los centros escolares o por otras instancias educativas.
- Los profesionales que intervienen en los procesos de evaluación de las DEA en general, y de la dislexia en particular.
- La etapa en la que se suelen evaluar las DEA.
- En qué medida se han definido criterios específicos para la evaluación de las DEA y cuáles son los definidos para la dislexia.
- En qué medida se utilizan materiales, recursos, instrumentos o procedimientos para este proceso, y cuáles son los usados para la dislexia.
- El papel de la familia y de profesionales y servicios externos a los centros en los procesos de evaluación de las DEA.

4.2.1. Inclusión de directrices para la evaluación de las Dificultades Específicas de Aprendizaje en los documentos de los centros

En la mayoría de las administraciones educativas se incluyen directrices para la evaluación de las DEA en sus documentos.

Al observar la **tipología de las DEA**, se constata que en casi todas ellas se incluyen directrices para la evaluación de dificultades relacionadas con el lenguaje oral, el retraso lector, la escritura y el cálculo. Asimismo, 13 administraciones educativas hacen referencia explícita a la dislexia en sus documentos.

Además de las DEA mencionadas, Andalucía, Asturias, Cantabria, Extremadura y Murcia aluden a «otras» DEA. Por su parte, la Comunidad Valenciana señala que en los planes de atención a la diversidad suelen recogerse estos temas pero, en general, con observaciones del tipo: *se pasarán pruebas psicotécnicas, cuestionarios, entrevistas...* Sí que constan, no obstante, los procedimientos de detección y el proceso de derivación al orientador.

Respecto a los **documentos** en los que se incluyen las diferentes directrices, la variedad es considerable y las alternativas de combinación muchas. El plan de atención a la diversidad continúa siendo el documento que eligen más administraciones educativas para recoger directrices sobre las DEA, y así lo hacen 16 de ellas. El proyecto educativo de centro recoge pautas sobre la evaluación psicopedagógica del alumnado con posibles DEA en ocho Comunidades Autónomas (gráfico 17).

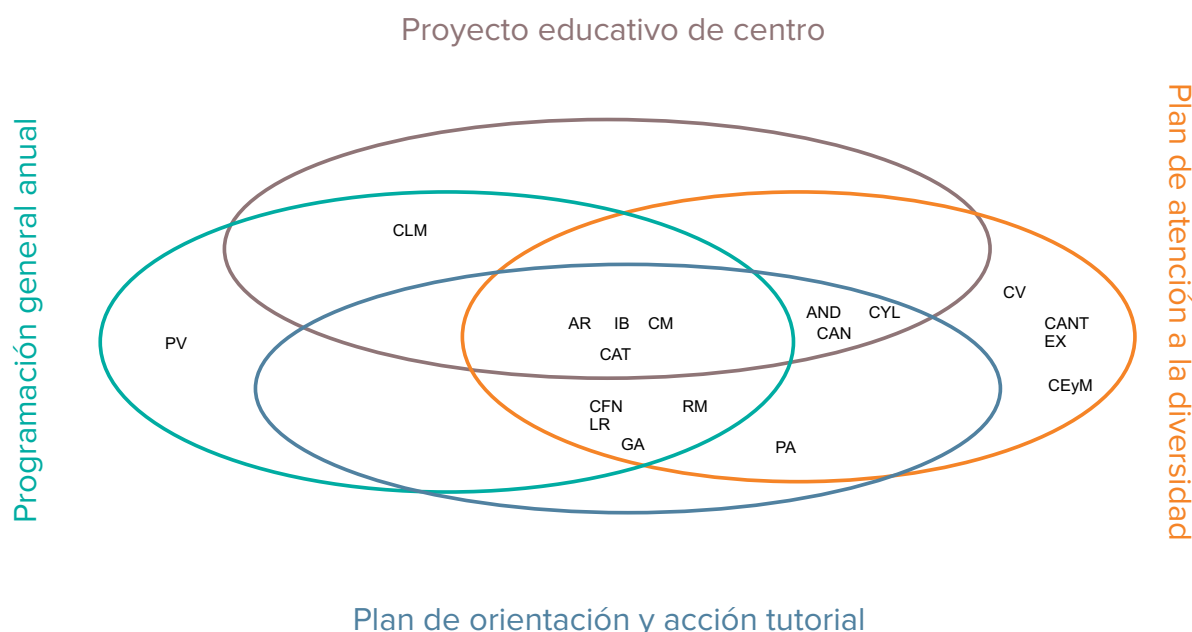
El gráfico 18 da otra perspectiva de estos mismos datos. Así, hay Comunidades Autónomas que incluyen estas directrices en los cuatro documentos sugeridos (Aragón, Baleares, Cataluña y Madrid), mientras que otras los incluyen en tres de ellos: Galicia, Murcia, Navarra y La Rioja las incluyen en la programación general anual, en el plan de atención a la diversidad y en el plan de orientación y acción tutorial; Andalucía, Canarias y Castilla y León las incluyen en el proyecto educativo del centro, en el plan de atención a la diversidad y en el plan de orientación y acción tutorial.

Como ocurría con las directrices relacionadas con la prevención y detección temprana, Cantabria y Extremadura utilizan el plan de atención a la diversidad para dar estas pautas, junto con la Comunidad Valenciana y Ceuta y Melilla, que también eligen esta opción. Asturias utiliza el plan de atención a la diversidad y el plan de orientación y acción tutorial.

Castilla-La Mancha incluye dichas directrices en el proyecto educativo de centro y en la programación general anual desde la entrada en vigor de la nueva normativa; y, por último, el País Vasco las incluye en la programación general anual.

Además, algunas administraciones educativas incluyen estas directrices en las programaciones didácticas (Castilla-La Mancha) o en otros documentos, como el plan de trabajo de los equipos de orientación (Canarias, Cantabria), el plan de trabajo individualizado (Castilla-La Mancha) o el cuaderno del tutor (Ceuta y Melilla).

Gráfico 18. Inclusión de directrices sobre la evaluación psicopedagógica de las DEA por tipo de documento y administración educativa (II). Año 2010



Fuente: Elaboración Eurydice España-REDIE.

62

4.2.2. Profesionales que participan en los procesos de evaluación de las Dificultades Específicas de Aprendizaje

Los profesionales que participan en los procesos de evaluación de las DEA son muchos y varían en función de la administración educativa de la que se trate, así como de la etapa educativa.

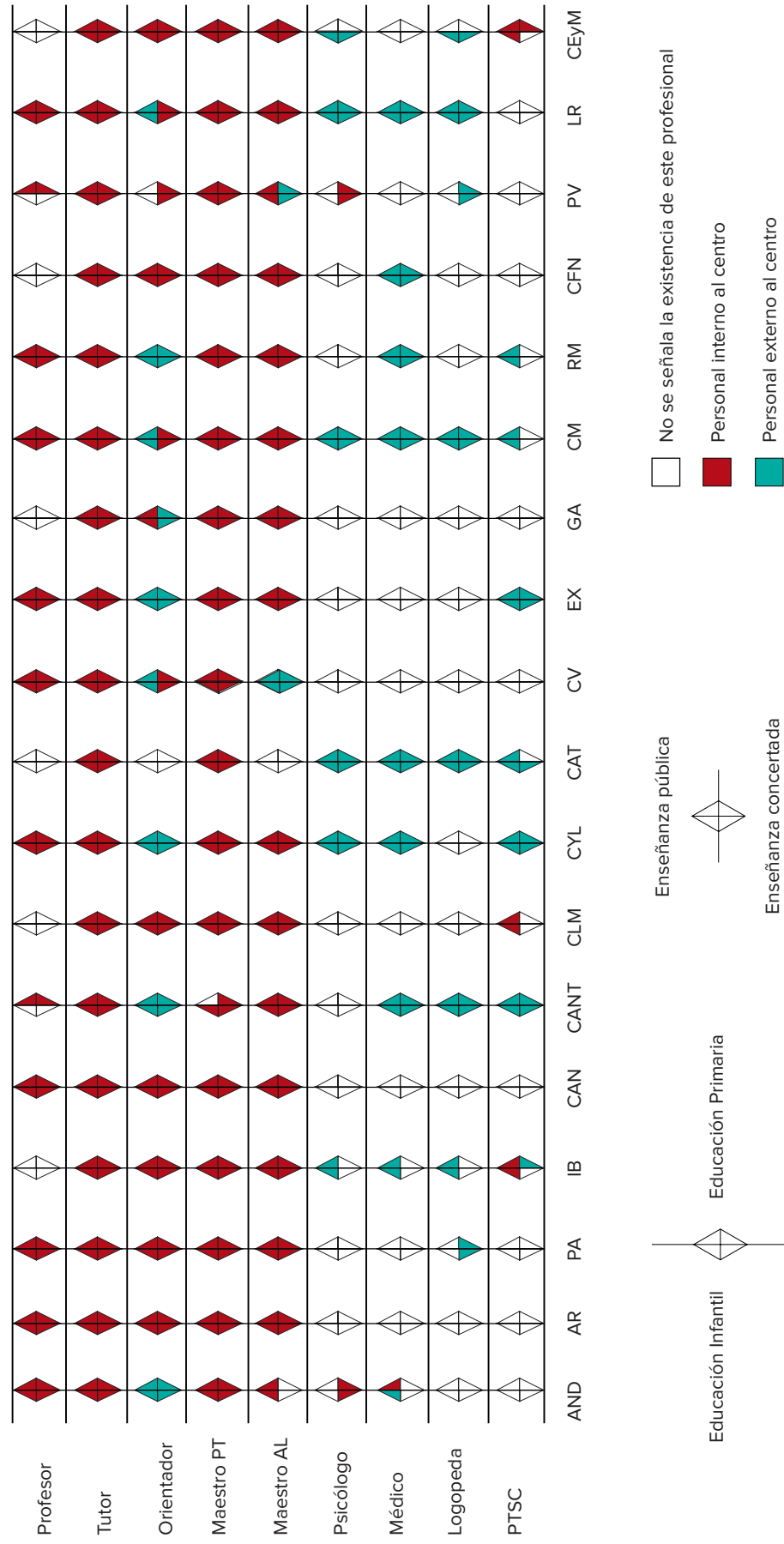
En **Educación Infantil y Primaria**, tal y como ocurría en la prevención y detección temprana de las DEA, todas las administraciones educativas señalan al **tutor** y/o al **profesor** como profesionales que intervienen en la evaluación de las DEA. Además, el **orientador** y el **maestro especialista en Pedagogía Terapéutica** participan también en la mayoría de las administraciones educativas.

Si se comparan estos profesionales con los implicados en los procesos de detección y prevención, hay administraciones educativas que mantienen los mismos profesionales (Andalucía, Aragón, Baleares, Castilla-La Mancha, Extremadura, Madrid, País Vasco y La Rioja); y hay otras que hacen cambios o nuevas incorporaciones. En ningún caso se invierten menos recursos humanos en la evaluación que en la prevención y detección temprana.

En este sentido, es interesante constatar que Asturias incorpora la figura del maestro de Pedagogía Terapéutica a la evaluación, y que Canarias incorpora a ambos profesionales de apoyo al proceso de evaluación. En Cataluña no participa el maestro especialista en Audición y Lenguaje en el proceso de evaluación –que sí lo hacía en los programas de prevención y en la detección temprana pero se incorpora al psicólogo. Por su parte, el médico se incorpora en Navarra. Para finalizar, Murcia incorpora al profesor técnico de servicios a la comunidad (PTSC) en los procesos de evaluación (gráfico 19).

En cuanto a los profesionales implicados en la evaluación de las DEA en **ESO**, todas las administraciones educativas coinciden en señalar a los tutores y/o profesores, así como a los orientadores y al maestro especialista en Pedagogía Terapéutica, y 14 incluyen al de Audición y Lenguaje.

Gráfico 19. Profesionales que intervienen en la evaluación de las DEAs, en Educación Infantil y Primaria, por administración educativa. Año 2010



Fuente: Elaboración Eurydice España-REDIE.

Notas (Gráfico 19):

Andalucía (AND): Los centros públicos de Educación Infantil y de Educación Primaria tienen también maestro de Audición y Lenguaje externo. En los centros concertados también interviene un orientador interno.

Asturias (PA): En el caso de los orientadores, el personal puede ser interno o externo, según el centro.

Baleares (IB): En los centros de Educación Infantil concertados también interviene un orientador externo.

Cantabria (CANT): El modelo de orientación de Cantabria en Educación Infantil y Primaria combina la atención a centros desde los EOEP con la existencia de unidades de orientación en los propios centros, en el caso de los públicos. En la evaluación interviene el personal de los Equipos de Orientación de Atención Temprana y Generales, PTSC, y en los casos que existan en los equipos, médico y logopeda.

Castilla-La Mancha (CLM): Los centros de Castilla-La Mancha tienen un Auxiliar Técnico Educativo y un Técnico especialista en Lengua de Signos.

Castilla y León (CYL): Las funciones del psicólogo escolar en Castilla y León las asume el orientador. En los centros concertados que imparten enseñanzas de Educación Primaria y Secundaria hay un orientador interno; los centros concertados que solo imparten enseñanzas de Educación Infantil y Primaria son atendidos por orientadores externos.

Comunidad de Madrid (CM): El orientador o psicólogo forma parte de los Equipos de Orientación Educativa y Psicopedagógica, que atienden a los centros concertados en función de sus necesidades. Por ello, en los centros concertados también existe la figura del orientador externo. Los maestros de apoyo, tanto de Pedagogía Terapéutica como de Audición y Lenguaje, son externos en el caso de las escuelas infantiles porque forman parte de los EAT. Participan también psicólogos internos en los centros concertados de ambas etapas. También existen logopedas externos a todos los centros que pertenecen mayoritariamente al ámbito sanitario, y se señala la figura del PTSC interno en los colegios de Educación Infantil y Primaria públicos. El médico no es personal dependiente de Educación, sino un recurso al que acuden las familias dentro del ámbito sanitario.

Murcia (RM): Los centros de Educación Infantil y Primaria concertados cuentan también con un orientador interno. Los centros concertados de Infantil y Primaria están atendidos por los orientadores de los EOEP generales que por zona le corresponden, con una periodicidad ajustada a sus necesidades; no obstante, muchos centros concertados disponen de personal contratado por su cuenta con tareas de orientación para Primaria.

Navarra (CFN): Existe además el CREENA (Centro de Recursos de Educación Especial de Navarra) como recurso externo a los centros.

País Vasco (PV): En los centros públicos de Educación Infantil y Primaria participa en la evaluación psicopedagógica un consultor interno. En los centros concertados, el psicólogo también puede ser externo tanto para Infantil como para Primaria, así como el logopeda. Además existen asesores de necesidades educativas especiales (NEE) en los centros de apoyo zonales (berritzegune) como recursos externos a todos los centros públicos y concertados.

Ceuta y Melilla (CEyM): También se señala la labor del IMSERSO en la evaluación del alumnado menor de tres años.

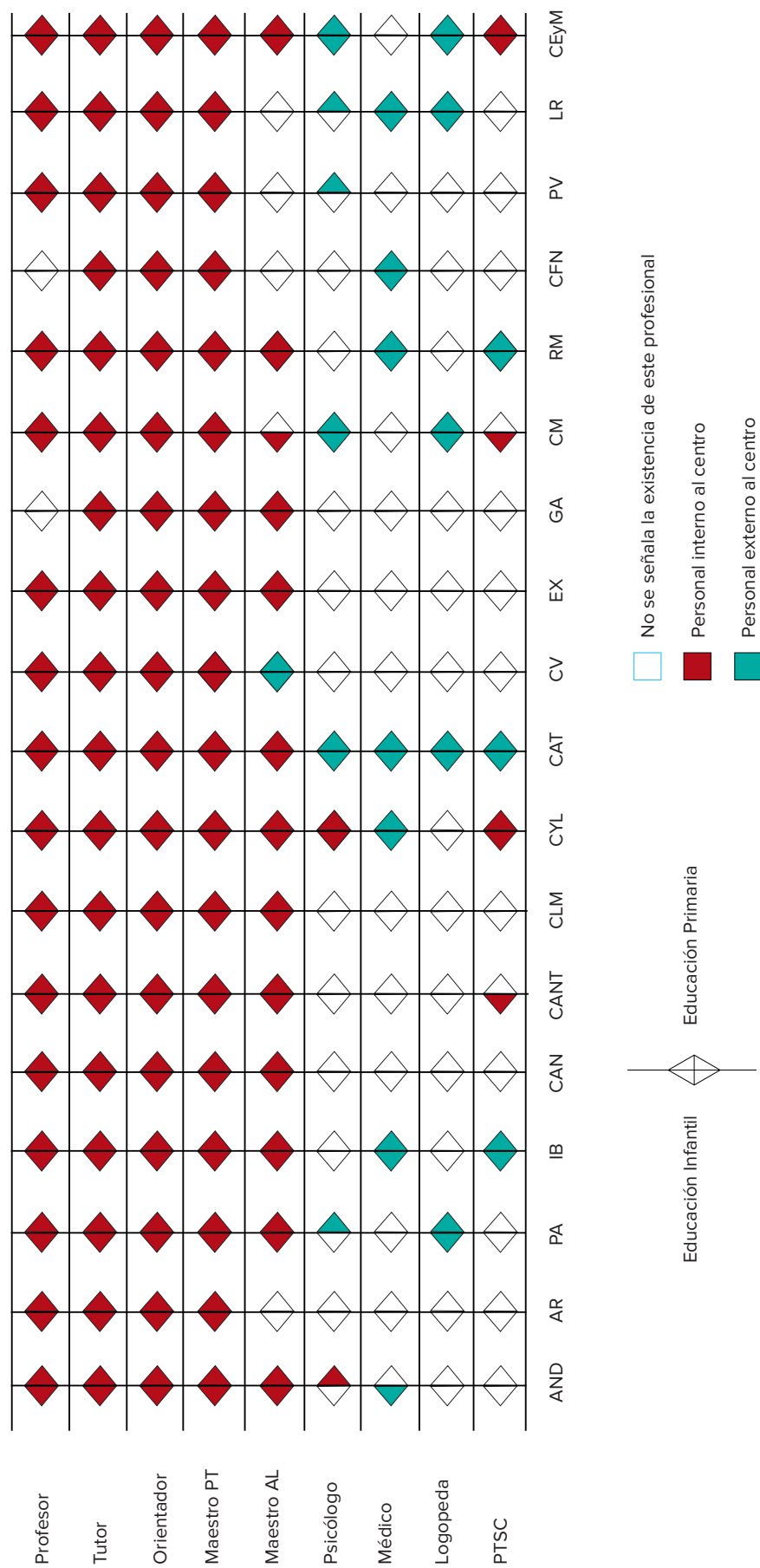
64

Como ocurría en las etapas anteriores, otros profesionales intervienen en la evaluación de las DEA en ESO, en su mayoría desde fuera de los centros. Los psicólogos son los más habituales, seguidos de los médicos y los PTSC. Los logopedas son algo más escasos. En la evaluación de las DEA en ESO, como es lógico ya que la mayoría de estas alteraciones se detectan en Educación Primaria, se invierten menos recursos humanos que en la etapa anterior. Por otro lado, resulta interesante ver que, a pesar de que la mayor parte de las DEA están relacionadas con el lenguaje, ya sea oral o escrito, los especialistas en esta área (maestro de Audición y Lenguaje y logopedas) son los menos implicados en el proceso de evaluación. Es posible que se deba a que estos profesionales son menos numerosos en los centros y a que las labores de evaluación se asignan en casi todas las administraciones educativas al orientador u orientadora con la colaboración del profesorado. No obstante, destaca en este sentido la mayor presencia del maestro especialista en Pedagogía Terapéutica en estos procesos, frente a los especialistas en Audición y Lenguaje (gráfico 20).

Respecto al papel que desarrollan cada uno de estos **profesionales** en la **evaluación específica de la dislexia**, casi todas las administraciones afirman que el orientador⁸ es la figura encargada de realizar la evaluación psicopedagógica, si bien suele contar con la colaboración de los demás profesionales, que aportan datos desde sus respectivas tareas. Así, el **tutor** o el **profesor** suele facilitar el nivel de competencia curricular, y los **maestros de apoyo** otros datos relevantes, ya que en muchas ocasiones, y antes de realizarse la evaluación como tal, ya están trabajando con el alumno que

8. En el País Vasco tiene la figura del consultor en la Educación Primaria.

Gráfico 20. Profesionales que intervienen en la evaluación de las DEA, en ESO, por administración educativa. Año 2010



Fuente: Elaboración Eunydice España-REDIE.

Notas (Gráfico 20):

Castilla-La Mancha (CLM): Cuenta con Auxiliares Técnicos Educativos, Técnicos especialistas en Lengua de Signos como personal interno a los centros, y educadores sociales también en los públicos.

Castilla y León (CYL): Las funciones del psicólogo escolar en Castilla y León las asume el orientador.

Comunidad de Madrid (CM): También señala la participación de un psicólogo interno en los centros concertados. Existe un maestro especialista en Audición y Lenguaje en los centros de ESO que tienen escolarización preferente de alumnos con discapacidad auditiva, motórica o TGD.

Región de Murcia (RM): El maestro de Audición y Lenguaje colabora en la evaluación de los aspectos fonológicos y léxicos y el PTSC en la valoración de las dificultades de aprendizaje en lo relativo a los aspectos sociofamiliares. Intervienen también en la evaluación de las DEA la Unidad de Neuropsicología de la Facultad de Psicología de la Universidad de Murcia, para alumnos con sospecha de dislexia de desarrollo, y los pediatras de zona y centro de salud mental para alumnos con sospecha de trastorno de déficit de atención con hiperactividad (TDAH), como apoyos externos a los centros.

Navarra (CFN): Participa el CREENA como apoyo externo a los centros.

País Vasco (PV): También señala la participación de un psicólogo interno en los centros concertados. Cuenta además con asesores de NEE que participan en la evaluación de las DEA, como apoyo externo a todos los centros, y con equipos multiprofesionales que apoyan a los públicos.

muestra dificultades y por tanto poseen información muy relevante para la evaluación. Este modo de actuar es coherente con realizar la intervención ante los primeros síntomas y, en función de la respuesta a la intervención, desarrollar o no la evaluación. De hecho, esta respuesta a la intervención es en sí misma un indicador para la evaluación.

Respecto a otros profesionales, el médico, por ejemplo, interviene para descartar problemas neurológicos, visuales o auditivos (Madrid, Murcia, Navarra); el PTSC colabora en la valoración del contexto sociofamiliar del alumno, con el fin de detectar necesidades sociales y prevenir desajustes sociofamiliares que pueden afectar negativamente en el proceso educativo, e informa a la familia sobre los recursos existentes en caso necesario (Castilla y León, Madrid, Murcia, y Ceuta y Melilla).

En este sentido, Castilla-La Mancha resalta el papel de todos los profesionales, ya que, tal y como contestó en el cuestionario, «la evaluación forma parte del proceso de enseñanza y aprendizaje y tiene un carácter continuo y formativo que permite ir recogiendo información en todas las dimensiones de la personalidad del alumnado e incorporar las medidas de mejora necesarias; por lo tanto, el conjunto de profesionales que trabaja con los alumnos desempeña un papel importante en la evaluación del alumnado con dislexia».

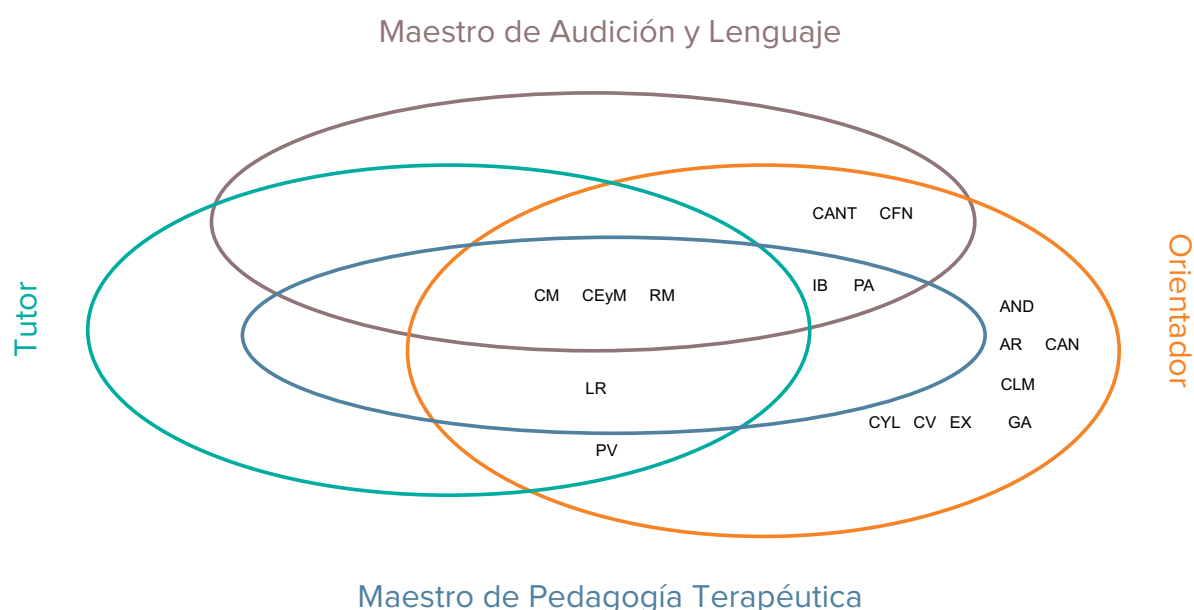
En cuanto al **profesional que tiene el papel más relevante**, casi todas las administraciones educativas resaltan al orientador, ya sea como único profesional señalado (Andalucía, Aragón, Canarias, Castilla-La Mancha, Castilla y León, Comunidad Valenciana, Extremadura, Galicia y Murcia), ya sea junto con otros.

Tras el orientador, las figuras más señaladas son las del profesorado de apoyo, ya sea el maestro de Pedagogía Terapéutica, ya sea el de Audición y Lenguaje. Ambos son señalados por cinco administraciones educativas. Así, el maestro especialista en Pedagogía Terapéutica es recogido en Asturias, Baleares, Madrid, La Rioja y Ceuta y Melilla; mientras que Baleares, Cantabria, Madrid, Navarra y Ceuta y Melilla señalan al de Audición y Lenguaje. El tutor es únicamente reconocido dentro de los profesionales más relevantes en Madrid, País Vasco, La Rioja, y Ceuta y Melilla.

En el gráfico 21 se observan las intersecciones entre los diferentes profesionales, poniendo de manifiesto que, al igual que en caso de la prevención y detección temprana, se dan dos posturas claramente diferenciadas:

- Por un lado, la de las administraciones que señalan a un único profesional (el orientador) como pieza fundamental en la evaluación de la dislexia (ocho Comunidades Autónomas), si bien esta se desarrolla siempre en colaboración con otros profesionales.

Gráfico 21. **Profesionales con más relevancia en evaluación de la dislexia por administración educativa. Año 2010**



Fuente: Elaboración Eurydice España-REDIE.

Notas:

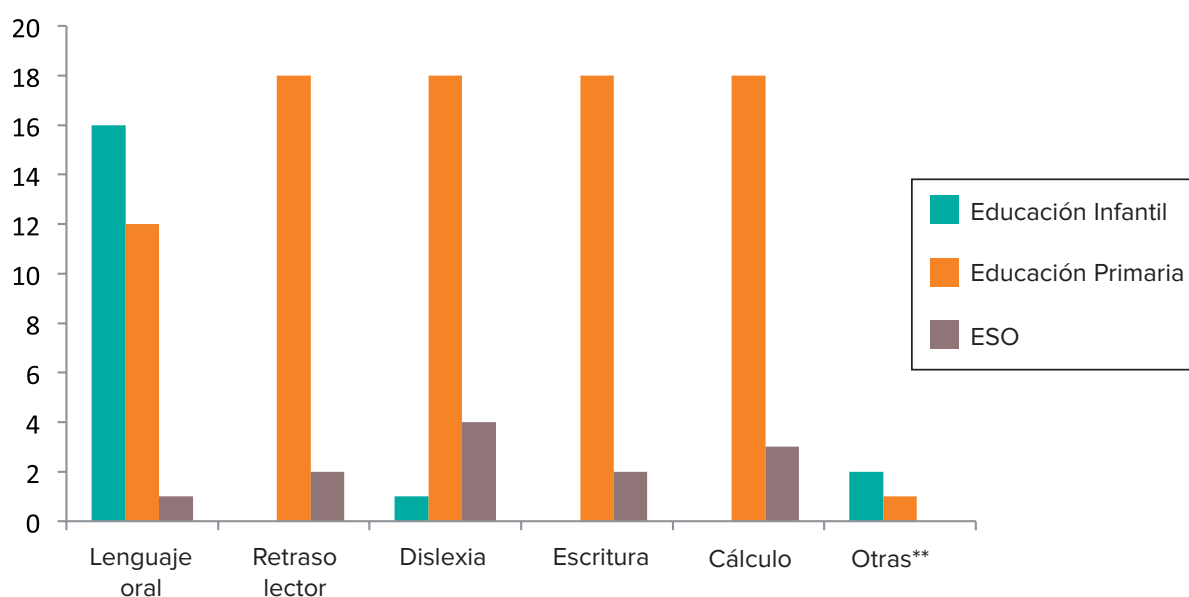
País Vasco (PV): Esta Comunidad tiene la figura de consultor en los centros públicos de Educación Primaria, y no de orientador; además señala la importancia del asesor de NEE en el proceso de evaluación, como profesional externo a los centros.

- Por otro, la de las administraciones que no diferencian a un profesional, sino que señalan a varios como los que desempeñan papeles fundamentales, resaltando la importancia de realizar una labor coordinada. Así, hay tres administraciones educativas que reparten la responsabilidad de la evaluación entre los cuatro profesionales (Madrid, Murcia y Ceuta y Melilla); otras dos que señalan a tres profesionales: Asturias (maestro de apoyo, maestro de Audición y Lenguaje y orientador), Baleares (maestros de apoyo y orientador) y La Rioja (tutor, orientador y maestro especialista en Pedagogía Terapéutica); y otras tres Comunidades Autónomas que señalan dos profesionales, ya sea el tutor y el orientador (País Vasco) o el orientador y el maestro de Audición y Lenguaje (Cantabria y Navarra).

4.2.3. Momento de evaluación de las Dificultades Específicas de Aprendizaje

Además de los profesionales implicados en la evaluación de las DEA en general, y de la dislexia en particular, es interesante conocer **cuándo se evalúan estas dificultades**, a la vez que observar las diferencias que existen entre unas dificultades y otras. Lo más habitual son las evaluaciones en Educación Primaria, ya que las dificultades de aprendizaje son diagnosticadas en esta etapa en la mayoría de los casos. Así, las 18 administraciones realizan evaluaciones psicopedagógicas relacionadas con el retraso lector, la dislexia, la escritura y el cálculo, y 12 respecto al lenguaje oral. Son precisamente las dificultades de aprendizaje asociadas al lenguaje oral las más habituales en Educación Infantil,

Gráfico 22. Número de administraciones educativas que señalan evaluar DEA* por etapa educativa. Año 2010



(*) Se incluye el retraso lector aunque no es una DEA.

(**) La Comunidad Autónoma de Madrid señala las DEA relacionadas con la comprensión y la Comunidad Valenciana afirma evaluar otras DEA sin especificar cuáles.

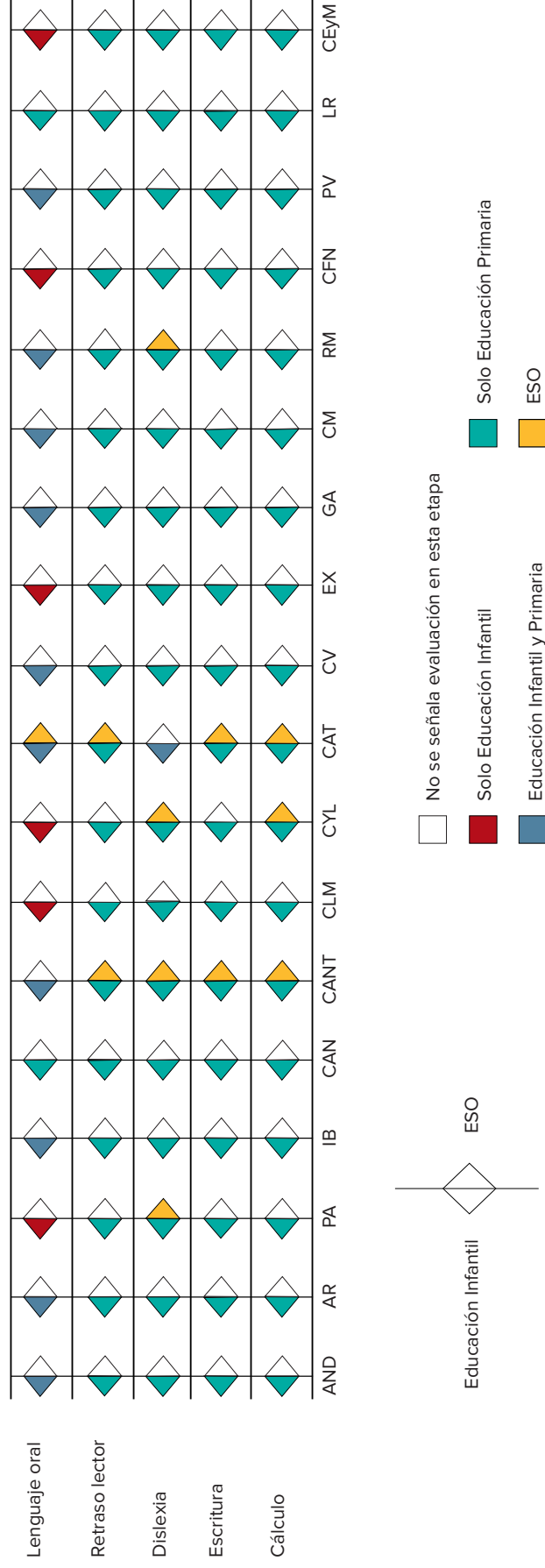
Fuente: Elaboración Eurydice España-REDIE.

ya que salvo una Comunidad Autónoma que refiere evaluar la dislexia, el resto de las dificultades no se evalúan en esta primera etapa. En cuanto a la ESO, en algunas Comunidades Autónomas se destaca la realización de evaluaciones relacionadas con estas DEA, pero en menor medida. Llama la atención, no obstante, las evaluaciones realizadas en la ESO en relación al lenguaje oral y al retraso lector ya que, por su naturaleza, se esperaría que se desarrollaran en las primeras edades del niño, y no a partir de los 12 años. Dos Comunidades Autónomas refieren realizar evaluaciones relacionadas con otras DEA en Educación Infantil, y una en Primaria (gráfico 22).

El gráfico 23 concreta la opción señalada por cada administración educativa. A primera vista se observa que mientras que todas las Comunidades Autónomas evalúan las DEA en Educación Infantil y Primaria, cinco lo hacen en la ESO. Respecto a las evaluaciones realizadas en las **primeras etapas**, se observa que hay siete Comunidades Autónomas con el mismo patrón: realizan evaluaciones de dificultades de aprendizaje relacionadas con el lenguaje oral en Educación Infantil y Educación Primaria, y respecto al resto en Educación Primaria (Andalucía, Aragón, Baleares, Comunidad Valenciana, Galicia, Madrid y País Vasco). Un modelo muy parecido es el ofrecido por Castilla-La Mancha, Extremadura, Navarra y Ceuta y Melilla, con la salvedad de que en estas la evaluación de las dificultades en el desarrollo del lenguaje oral se realiza en Infantil y no en Primaria. En Canarias y La Rioja, por el contrario, se evalúa en Primaria, independientemente del tipo de DEA.

En cuanto a las administraciones educativas que evalúan en ESO (Asturias, Cantabria, Castilla y León, Cataluña y Murcia), las opciones tomadas son variadas: Asturias y Murcia evalúan la dislexia; Cantabria evalúa las relacionadas con el retraso lector, la dislexia, la escritura y el cálculo; Castilla y León la dislexia y las relacionadas con el cálculo; y Cataluña las DEA asociadas a lenguaje oral, retraso lector, escritura y cálculo (gráfico 23).

Gráfico 23. Etapa en la que se evalúan las DEA* por administración educativa. Año 2010



(*) Se incluye el retraso lector aunque no es una DEA.

Fuente: Elaboración Eurydice España-REDIE.

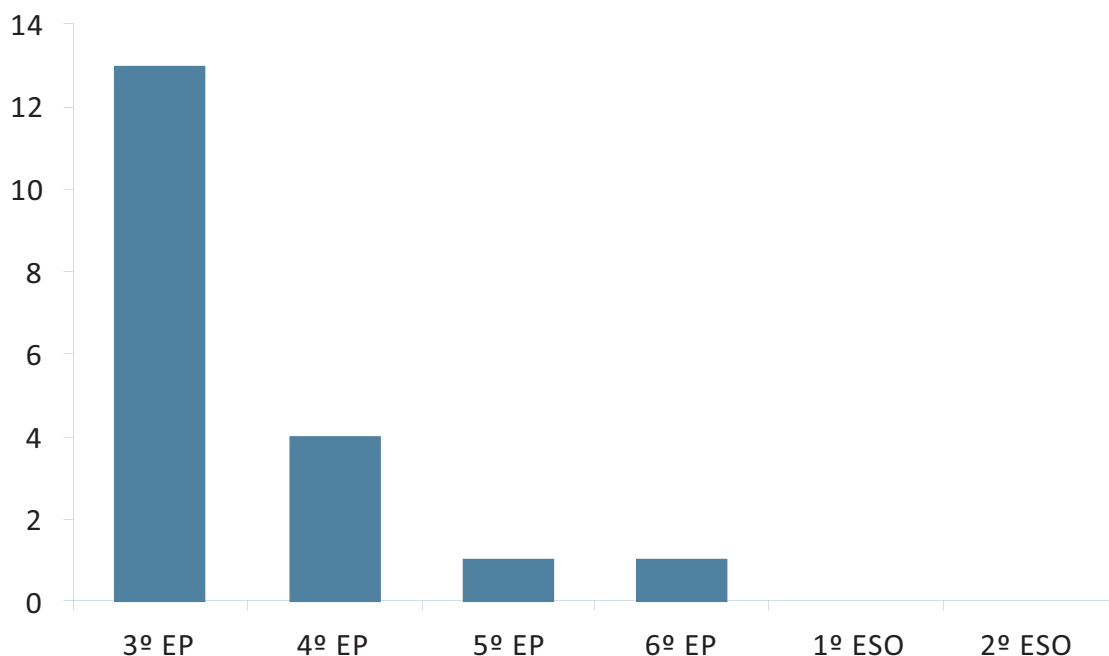
Notas:

Cataluña (CAT): Desde el año 2011 existen protocolos de evaluación de la dislexia para Educación Infantil, a partir de los cuatro años, y para Educación Primaria y ESO.

Comunidad Valenciana (CV): Se señala también la evaluación de otras DEA en Educación Infantil, pero sin especificar cuáles.

Madrid (CM): Se señala también la evaluación de DEA asociadas a comprensión en Educación Infantil y Educación Primaria.

Gráfico 24. Número de administraciones educativas y curso en que se evalúa con más frecuencia la dislexia. Año 2010



Fuente: Elaboración Eurydice España-REDIE.

70

En el caso concreto de la dislexia, esta es evaluada, como se ha comentado, principalmente en Primaria, pero como se observa en el gráfico 24, a partir del segundo ciclo. Este dato es coherente con el requisito de diagnóstico de esta DEA que hace referencia a tener un retraso lector de al menos dos años⁹.

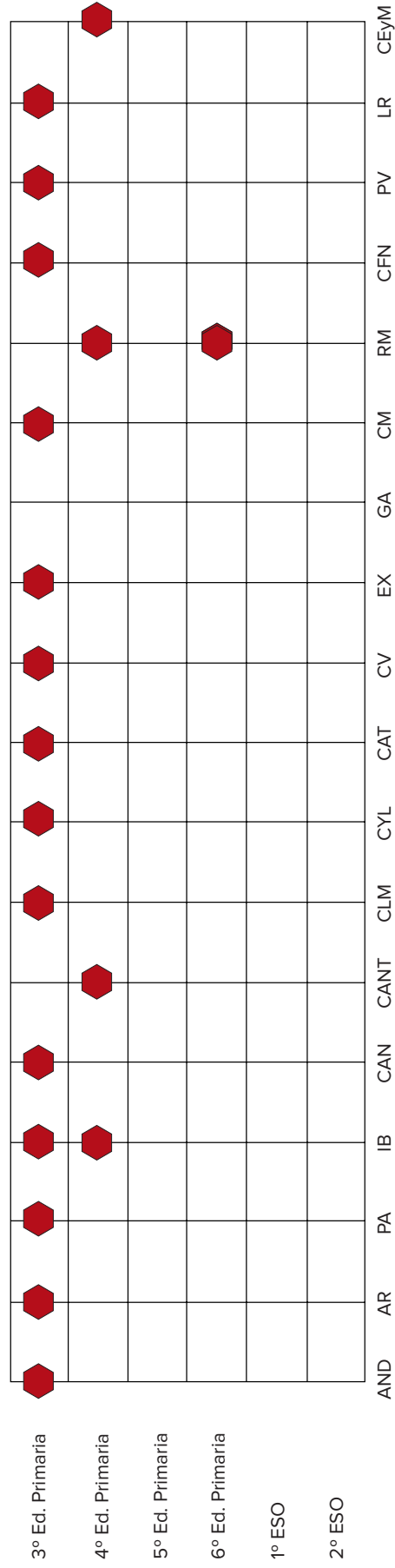
Para completar esta información, se presentan las opciones de cada administración educativa en el gráfico 25. En él se observa que son 13 las administraciones que evalúan la dislexia en 3.º de Educación Primaria, cuatro las que lo hacen en 4.º, y una en 5.º y 6.º. En la mayoría de los casos se ha elegido un curso como el más frecuente a la hora de evaluar la dislexia, mientras que Baleares y Murcia señalan dos. Ninguna administración señala la ESO como la etapa en que más frecuentemente se realizan evaluaciones de dislexia, lo que es coherente con lo descrito en el marco teórico de este informe.

4.2.4. Criterios de evaluación de las Dificultades Específicas de Aprendizaje

Como ocurría en la detección y prevención de las DEA, algunas administraciones educativas han fijado **criterios específicos para evaluarlas**. En esta ocasión son 13 las administraciones educativas que definen criterios de evaluación. Si se compara este mapa con el de la detección y prevención (véase gráfico 12), apenas se observan cambios, por lo que se puede deducir que hay Comunidades Autónomas que marcan más directrices, mientras que otras dejan mayor margen o autonomía al quehacer de cada profesional o cada centro. Así, las diferencias las marcan Asturias (que no marca directrices para la evaluación), y Cataluña, Comunidad Valenciana y Madrid, que sí las establecen (gráfico 26).

9. Véase la definición de dislexia en el apartado 2.3.1.

Gráfico 25. Curso en que se evalúa con mayor frecuencia la dislexia por administración educativa. Año 2010



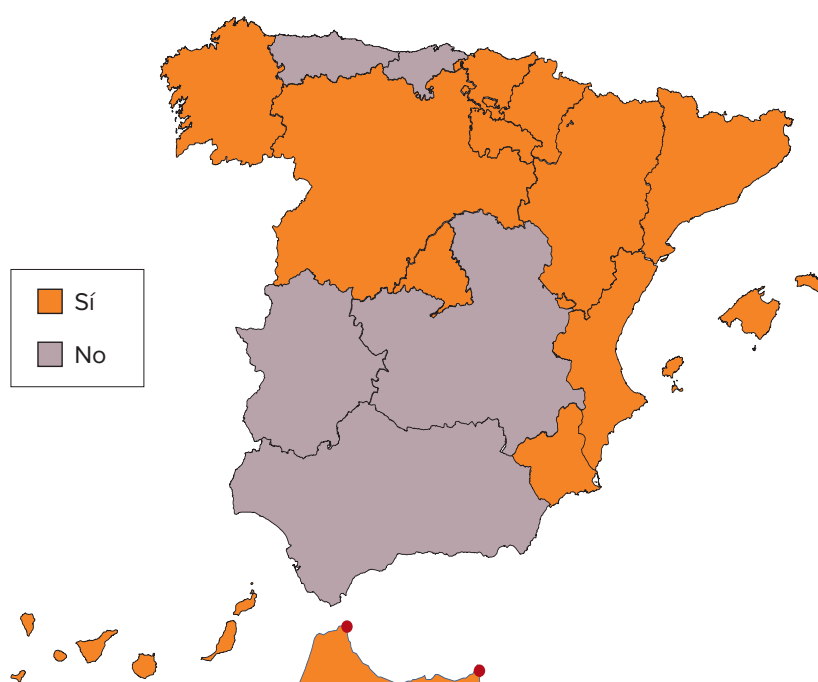
Fuente: Elaboración Eurydice España-REDIE.

Notas:

Galicia (GA): Las evaluaciones psicopedagógicas del alumnado, en las que se detectan las necesidades específicas de aprendizaje entre las que puede figurar la dislexia, se realizan mayoritariamente en los cursos 3.º y 4.º de Educación Primaria.

Murcia (RM): En el 2009 se realizaban evaluaciones sistemáticas en 4.º y 6.º de Primaria y solo ante una problemática persistente en 2.º de ESO.

Gráfico 26. Definición de directrices para la evaluación de DEA en Educación Infantil, Primaria y/o ESO por administración educativa. Año 2010



Notas:

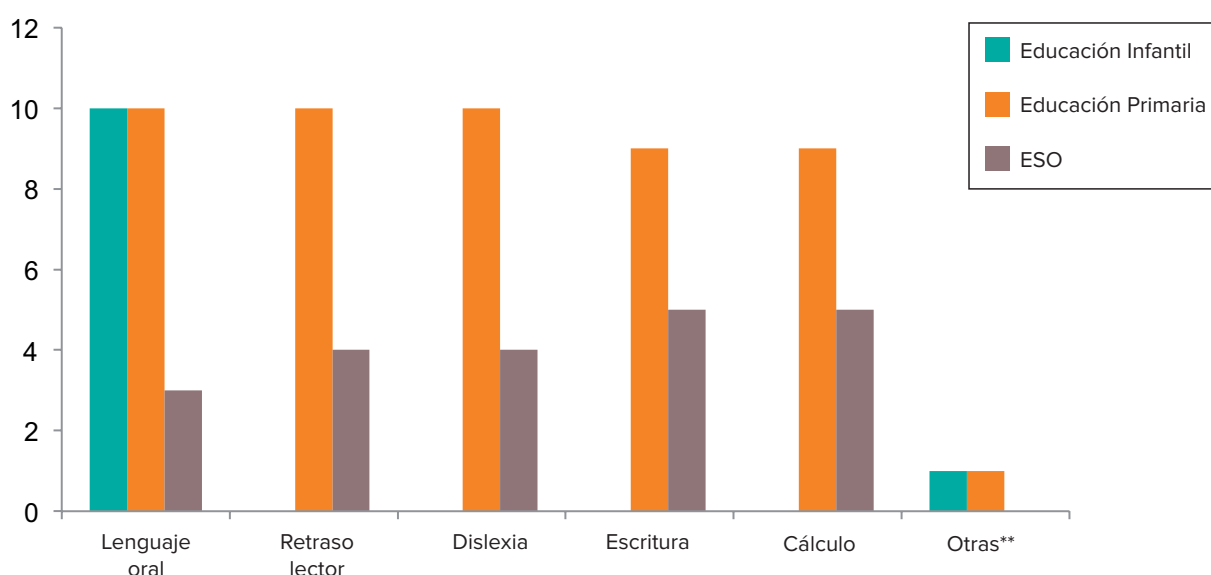
Galicia: Se ha reglado el proceso de evaluación psicopedagógica, pero los criterios para evaluar las DEA forman parte de la formación específica de los servicios de orientación, de la forma de interpretar y ejecutar sus funciones.

Madrid: Los centros definen, junto con los EOEP, sus planes de trabajo, criterios de intervención, etc. Los EOEP suelen ofrecer indicadores en sus procedimientos de derivación y disponer de guías internas para unificar criterios en su ámbito de actuación.

Fuente: Elaboración Eurydice España-REDIE.

72

Gráfico 27. Número de administraciones educativas que definen directrices para la evaluación de DEA*, por etapa educativa y tipo de DEA. Año 2010

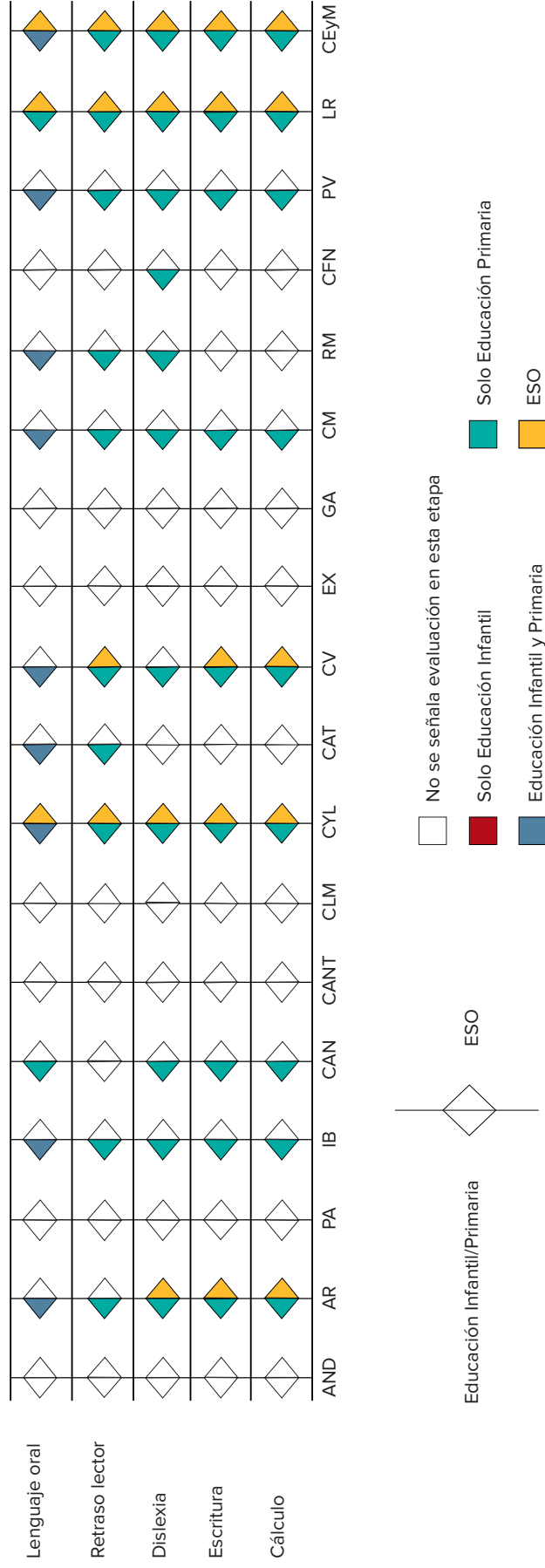


(*) Se incluye el retraso lector aunque no es una DEA.

(**) La Comunidad de Madrid establece criterios para las DEA asociadas a la comprensión.

Fuente: Elaboración Eurydice España-REDIE.

Gráfico 28. Definición de criterios específicos para evaluar las DEA* en Educación Infantil, Primaria y ESO, por administración educativa. Año 2010



(*) Se incluye el retraso lector aunque no es una DEA.

Fuente: Elaboración Eurydice España-REDIE.

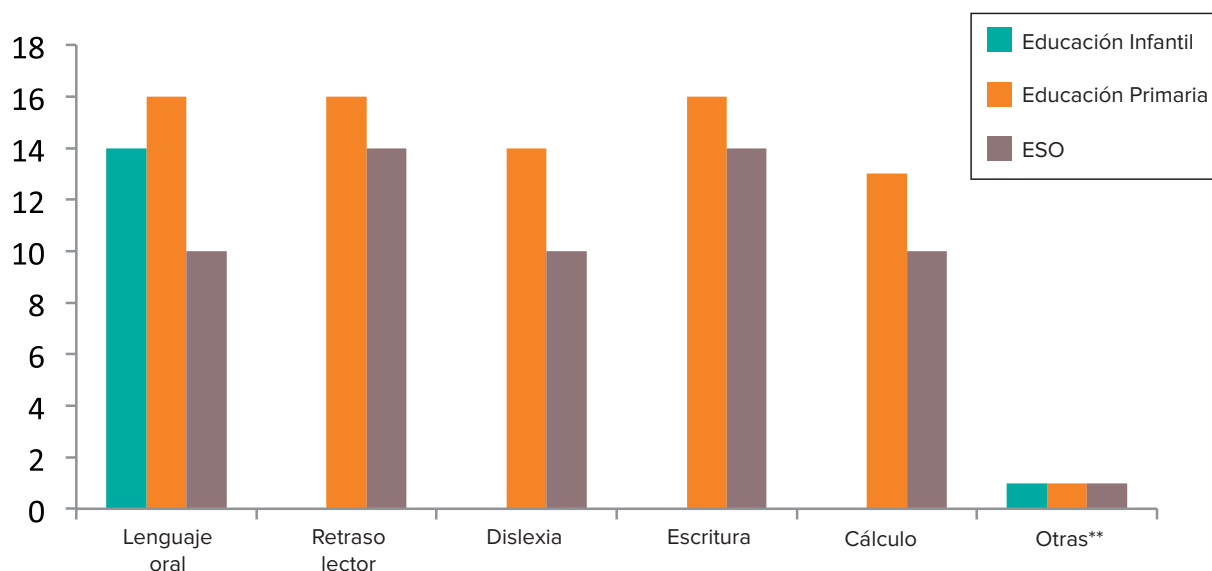
Notas:

Cataluña (CAT): Desde el año 2011, Cataluña tiene definidos criterios para todas las etapas educativas.

Extremadura (EX): No se han descrito a nivel institucional, pero los EOEP sí establecen pautas en los centros a los que atienden para detectar y prevenir posibles dificultades. También tienen funciones de asesoramiento y apoyo a las familias con lo que muchos de ellos, mediante la colaboración estrecha con las escuelas de madres y padres, realizan charlas para detectar tempranamente posibles dificultades y pautas de actuación ante la presencia de alguna de ellas.

Madrid (CM): Se señala también la evaluación de DEA asociadas a comprensión en Educación Infantil y Educación Primaria.

Gráfico 29. Número de administraciones educativas que usan materiales, recursos, instrumentos o procedimientos para la evaluación de las DEA*, por etapa educativa y tipo de DEA. Año 2010



(*) Se incluye el retraso lector aunque no es una DEA

(**) La Comunidad de Madrid utiliza materiales, recursos, instrumentos o procedimientos para la evaluación de las DEA asociadas a la comprensión.

Algo más de la mitad de las administraciones señala haber definido directrices para la evaluación de las DEA relacionadas con el lenguaje oral, con el retraso lector y con la dislexia, mientras que la mitad lo hace con las de escritura y cálculo. Madrid ha establecido directrices para las dificultades relacionadas con la comprensión. Se observa que, tanto en Educación Infantil como en Primaria, se realizan evaluaciones en todas las administraciones, pero no en todas se establecen directrices (gráfico 27).

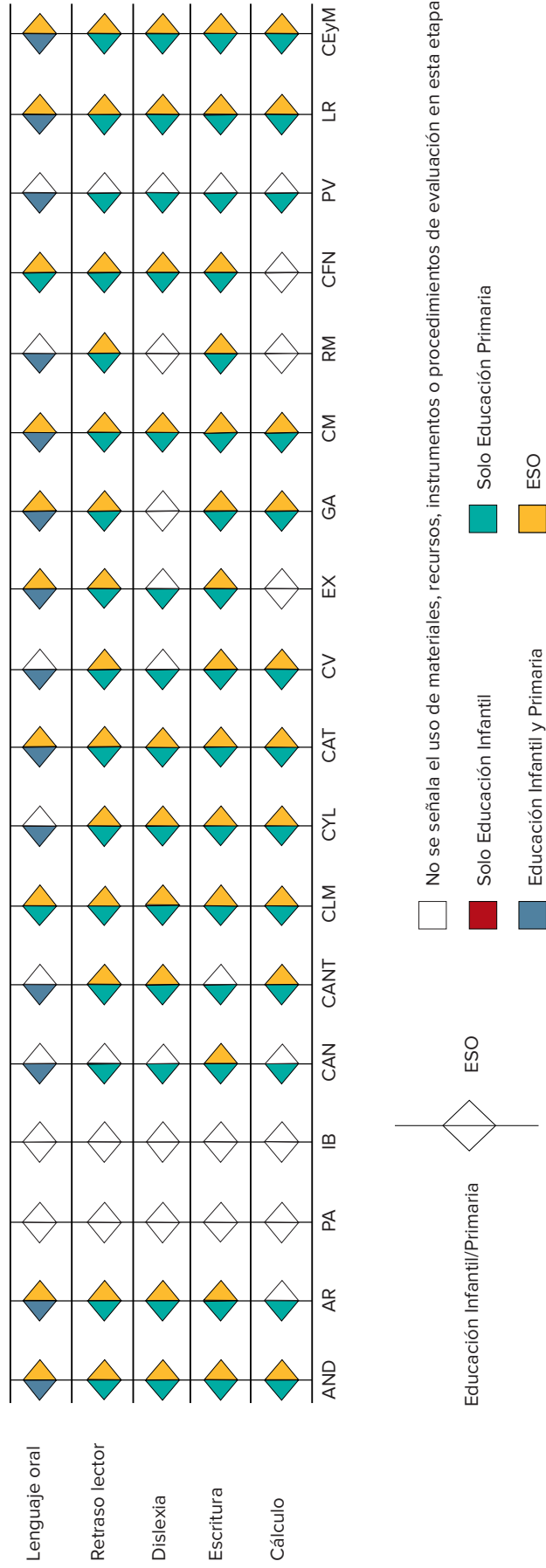
De las 12 administraciones que manifiestan establecer directrices para la evaluación de las DEA, Castilla y León y La Rioja lo hacen para todas las DEA, y en las tres etapas propuestas en el cuestionario (Infantil, Primaria y ESO). Les siguen Ceuta y Melilla, que no las establecen para Primaria en las DEA asociadas a lenguaje oral ni a la dislexia; y Aragón, que tampoco lo hace para los retrasos de lenguaje oral o lectores en ESO. Baleares, Canarias, Cataluña, Madrid, Murcia y Navarra establecen directrices para Educación Infantil y Primaria (gráfico 28).

En cuanto a la dislexia, Aragón, Baleares, Canarias, Castilla y León, Comunidad Valenciana, Madrid, Murcia, Navarra, País Vasco, La Rioja y Ceuta y Melilla establecen directrices para su evaluación, si bien no todas coinciden en la misma etapa.

Estas directrices, en algunos casos, son tomadas de los manuales de diagnóstico internacionales, concretamente el DSM-IV y el CIE-10 (Aragón, Baleares, Navarra); en otros, proceden de elaboraciones propias, como en Murcia, donde se usa la *Evaluación psicopedagógica adaptada de Román Lapuente* (2008), con aportaciones de diferentes profesionales; o se definen a partir de su guía de buenas prácticas, como en el País Vasco. Canarias incluye estas directrices en la normativa¹⁰.

10. Orden de 13 de diciembre de 2010, por la que se regula la atención al ACNEAE en la Comunidad Autónoma de Canarias (BOC de 22 de diciembre de 2010).

Gráfico 30. Uso de materiales, recursos, instrumentos o procedimientos para evaluación de las DEA* en Educación Infantil, Primaria y ESO, por administración educativa. Año 2010



(*) Se incluye el retraso lector aunque no es una DEA.

Fuente: Elaboración Eurydice España-REDIE.

Notas:

Asturias (PA): No existe un material estandarizado que utilicen los centros en esta Comunidad. Cada centro tiene, enmarcado en su plan de atención a la diversidad, diverso material para la acción tutorial y desde los departamentos/servicios de orientación cada uno maneja diferentes pruebas, principalmente el PROLEC.

Baleares (IB): No existe un material estandarizado que utilicen todos los centros educativos de la Comunidad Autónoma, sino que cada centro y equipo de orientación tiene diferentes materiales, pruebas estandarizadas, instrumentos (información de tipo curricular, análisis de las producciones escolares, etc.).

País Vasco (PV): Existen materiales específicos, pero no es significativa su utilización en ESO.

4.2.5. Uso de materiales, recursos, instrumentos o procedimientos para la evaluación de las Dificultades Específicas de Aprendizaje

En cuanto al uso de materiales, recursos, instrumentos o procedimientos para la evaluación de las DEA, todas las administraciones afirman utilizarlos tanto para la evaluación de las DEA en general, como de la dislexia en particular, en las etapas de Educación Infantil, Primaria y ESO. Sin embargo, no se usan por igual en todas las etapas ni para todas las DEA. El gráfico 29 muestra estas diferencias, en las que se repite la tendencia de los aspectos analizados anteriormente, si bien las diferencias entre etapas y patologías se van reduciendo.

En cuanto a las diferentes administraciones, cinco sostienen usar materiales, recursos, instrumentos o procedimientos para la evaluación de todas las DEA y en todas las etapas educativas (Andalucía, Cataluña, Madrid, La Rioja y Ceuta y Melilla), y otras tres no lo hacen en una de las etapas y en una de las alteraciones (Aragón no los usa en las DEA asociadas al cálculo en ESO; Castilla-La Mancha no los usa para evaluar los retrasos en lenguaje oral en Educación Infantil aunque sí que realizaba estas evaluaciones; y Castilla y León no los usa para evaluar los retrasos del lenguaje oral en ESO, salvo los casos puntuales que puedan surgir y con carácter extraordinario ya que la evaluación se realiza lo más tempranamente posible) (Véase gráfico 30).

En términos generales, todas las administraciones educativas coinciden en el tipo de materiales utilizados para la evaluación de la dislexia y usan pruebas e instrumentos estandarizados, así como datos relacionados con su nivel de competencia curricular, informes médicos en caso necesario y trabajos realizados en clase.

Entre los materiales de evaluación más citados por las administraciones educativas se encuentran las pruebas estandarizadas, que permiten situar al alumnado en relación con su grupo de iguales, tal como se ha señalado en el marco teórico (véase apartado 3.5.2). Con frecuencia se aplican varias pruebas con el fin de obtener mayor información.

En la tabla 6 se recogen las pruebas estandarizadas señaladas por las administraciones educativas. Se han ordenado por la frecuencia de utilización en la evaluación de la dislexia, es decir, se exponen en primer lugar aquellos test que han sido citados un mayor número de veces.

Las pruebas estandarizadas que las administraciones educativas han distinguido en más ocasiones son las dirigidas a cuestiones relacionadas con la lectura y la escritura. Igualmente, la presencia de test y escalas de inteligencia es significativa, mencionando también pruebas específicas de evaluación de la dislexia.

Tabla 6. Pruebas estandarizadas utilizadas para la evaluación de la dislexia por administración educativa. Año 2010

Prueba estandarizada utilizada para la evaluación de la dislexia	Administración educativa
PROLEC (Batería de evaluación de los procesos lectores), PROLEC-R (Batería de evaluación de los procesos lectores revisada)	Aragón, Asturias (Principado de), Baleares (Islas), Cantabria, Castilla-La Mancha, Castilla y León, Cataluña, Comunidad Valenciana, Extremadura, Madrid (Comunidad de), Murcia (Región de), Navarra (Comunidad Foral de), País Vasco, Rioja (La), Ceuta y Melilla
PROESC (Evaluación de los procesos de escritura)	Aragón, Asturias (Principado de), Baleares (Islas), Canarias, Cantabria, Castilla-La Mancha, Castilla y León, Comunidad Valenciana, Extremadura, Navarra (Comunidad Foral de), País Vasco, Rioja (La), Ceuta y Melilla
TALE (Test de análisis de lectoescritura), TALEC (Test d'anàlisi de lectura i escriptura), EMLE (Escala Magallanes de lectura y escritura)	Asturias (Principado de), Baleares (Islas), Cantabria, Castilla-La Mancha, Castilla y León, Cataluña, Comunidad Valenciana, Madrid (Comunidad de), Murcia (Región de), Navarra (Comunidad Foral de), País Vasco, Rioja (La), Ceuta y Melilla

Prueba estandarizada utilizada para la evaluación de la dislexia	Administración educativa
WISC-IV (Escala de inteligencia de Wechsler para niños), WISC-R (Escala de inteligencia de Wechsler para niños revisada)	Aragón, Baleares (Islas), Castilla-La Mancha, Castilla y León, Cataluña, Madrid (Comunidad de), Murcia (Región de), Navarra (Comunidad Foral de), País Vasco, Ceuta y Melilla.
PLON (Prueba de lenguaje oral de Navarra), PLON-R (Prueba de lenguaje oral de Navarra-revisada)	Baleares (Islas), Cantabria, Castilla-La Mancha, Castilla y León, Cataluña, Madrid (Comunidad de), Murcia (Región de), Rioja (La), Ceuta y Melilla
PROLEC-SE (Evaluación de los procesos lectores en alumnos del tercer ciclo de Educación Primaria y Educación Secundaria Obligatoria).	Aragón, Asturias (Principado de), Canarias, Extremadura, Madrid (Comunidad de), Navarra (Comunidad Foral de), Ceuta y Melilla
ITPA (Test Illinois de Aptitudes Psicolingüísticas)	Baleares (Islas), Madrid (Comunidad de), Murcia (Región de), Navarra (Comunidad Foral de), Rioja (La), Ceuta y Melilla
Reversal Test (Manual del reversal test)	Baleares (Islas), Navarra (Comunidad Foral de), Castilla-La Mancha, Cataluña, País Vasco, Rioja (La)
DST-J (Test para la detección de la dislexia en niños)	Baleares (Islas), Cantabria, Madrid (Comunidad de), Navarra (Comunidad Foral de), País Vasco
RAVEN (Raven Matrices progresivas)	Baleares (Islas), Murcia (Región de), País Vasco
BEL (Batería de Evaluación de la Lectura)	Canarias, Castilla-La Mancha, Comunidad Valenciana
PROESCRI (Primaria: prueba de evaluación de los procesos cognitivos en la escritura)	Canarias, Cataluña, Murcia (Región de)
Test de Peabody (Test de Vocabulario en Imágenes Peabody)	Cantabria, Castilla-La Mancha, Navarra (Comunidad Foral de)
Registro Fonológico Inducido	Castilla y León, Madrid (Comunidad de), Rioja (La)
BADIMALE (Batería Diagnóstica de la Madurez Lectora)	Baleares (Islas), Castilla-La Mancha
CUMANIN (Cuestionario de madurez neuropsicológica infantil)	Baleares (Islas), Murcia (Región de)
Figura de Rey (Test de copia de una figura compleja)	Baleares (Islas), Navarra (Comunidad Foral de)
Test de Caras (Percepción de diferencias)	Baleares (Islas), Navarra (Comunidad Foral de)
SICOLE-R : un sistema de evaluación de los procesos cognitivos en la dislexia mediante ayuda asistida a través del ordenador	Canarias, Castilla-La Mancha
Escala Reynell (Escala para evaluar el desarrollo del lenguaje)	Castilla-La Mancha, Castilla y León
ELCE (Evaluación del Lenguaje Comprensivo y Expresivo)	Castilla-La Mancha, Murcia (Región de)
EDIL (Exploración de las Dificultades Individuales de Lectura), EDIL-1 (Exploración de las Dificultades Individuales de Lectura)	Castilla-La Mancha, Ceuta y Melilla
BECOLE (Batería de Evaluación Cognitiva de la Lectura y Escritura)	Extremadura, Navarra (Comunidad Foral de)
Pruebas Psicopedagógicas de aprendizajes instrumentales (Ramón Canals)	Baleares (Islas), Cataluña
EDAF (Evaluación de la Discriminación Auditiva y Fonológica)	Baleares (Islas), Navarra (Comunidad Foral de)
Test de Bender (Test Guestáltico Visomotor)	Baleares (Islas), Navarra (Comunidad Foral de)
ABC Kauffman (Batería de evaluación de Kauffman para niños)	Aragón
Test de lateralidad de Zazzo	Baleares (Islas)
PRODISLEX (Protocolo de detección y actuación en dislexia)	Baleares (Islas)

Tabla 6. Pruebas estandarizadas utilizadas para la evaluación de la dislexia por administración educativa. Año 2010 (cont.)

Prueba estandarizada utilizada para la evaluación de la dislexia	Administración educativa
Batería psicopedagógica EVALUA 0 2 4 6	Baleares (Islas)
Prueba de cálculo aritmético y problemas verbales aritméticos	Canarias
Test Vocabulario de Boston	Cantabria
BLOC (Batería de lenguaje objetiva y criterial)	Castilla-La Mancha
LEITER-R (Escala manipulativa internacional de Leiter-R)	Castilla y León
TEDIMATH (Test para el diagnóstico de las competencias básicas en matemáticas)	
PRECUMAT (Desarrollo de un instrumento de evaluación, diagnóstico y orientación curricular del área de Matemáticas en los primeros años de escolaridad: prueba evolutivo-curricular de matemáticas de Tordesillas)	
TEMA- 3 (Test de competencia matemática básica)	
LEE (Lectura y Escritura en Español)	Comunidad Valenciana
TEYL (Test de Lectura y Escritura)	
TECLE (Prueba de eficacia lectora para el alumnado de Educación Primaria)	Murcia (Región de)
PECO (Prueba para la Evaluación del Conocimiento Fonológico)	Navarra (Comunidad Foral de)
BADIG (Batería de aptitudes deferenciales y generales)	Rioja (La)
Escala Batelle	
Test de Inteligencia General y Factorial (IGF)	
THG (Test de Habilidades Grafomotoras)	

Fuente: Elaboración Eurydice España-REDIE.

Las administraciones educativas también han declarado utilizar otro tipo de recursos de carácter no estandarizado. Entre ellos destacan la observación, el análisis de las producciones escolares y de las funciones ejecutivas o de la formación de conceptos, la revisión de tareas escolares, la realización de entrevistas, la discriminación de pares mínimos, las aplicaciones colectivas de pruebas de eficiencia lectora y de decisión ortográfica entre homófonos, la aplicación individual de lectura de palabras y pseudopalabras y las pruebas de dictado de palabras con grafonemas inconsistentes en pequeños grupos.

En cuanto a los procedimientos de evaluación, y en consonancia con los resultados manifestados en líneas anteriores, los equipos de orientación son piezas clave, al igual que el trabajo coordinado e interdisciplinar en los centros escolares. Un claro reflejo son los protocolos de evaluación psicopedagógica y el trabajo sistematizado del profesorado con los equipos de orientación para derivar al alumnado que presenta algún tipo de dificultad.

En algún caso se ha establecido una coordinación con otros servicios, como en el proyecto de investigación educativa «Evaluación de la comprensión en los tres ciclos de la Enseñanza Primaria: detección de escolares con dificultades de aprendizaje en la lengua escrita». Se trata de un procedimiento coordinado que establece un protocolo para la profundización en el diagnóstico de tipo neuropsicológico. En primer lugar, los equipos de orientación o los departamentos de orientación

realizan la evaluación psicopedagógica. Tras el diagnóstico de los equipos de orientación, si lo consideran oportuno pueden llevar a cabo la derivación a la Unidad de Neuropsicología Clínica de la Universidad de Murcia, donde se realiza una nueva evaluación.

4.2.6. Papel de la familia y de los servicios externos en los procesos de evaluación de las Dificultades Específicas de Aprendizaje

Para finalizar este apartado, se trata a continuación el papel de la familia en los procesos de evaluación de las DEA, así como de los servicios externos a los centros docentes.

Así, un aspecto destacado por todas las administraciones es el papel de la familia en el proceso de evaluación de las DEA en general, como portador de información fundamental para poder realizar un adecuado diagnóstico. La colaboración de la familia con el centro en este sentido es imprescindible.

En relación a las evaluaciones realizadas por profesionales externos al centro, no parece haber un acuerdo claro, y existen dos puntos de vista diferenciados: la mayoría de las administraciones subrayan el papel complementario de estos servicios, mientras que otras atribuyen mayor relevancia a dicho papel.

Entre el primer grupo, se señala que dichos servicios pueden aportar información, pero que *no son aceptados ni homologados como diagnósticos válidos*.

En el segundo grupo, se destaca la importancia de los servicios externos en la realización de diagnósticos y en algún caso se resalta la «convivencia» de gabinetes privados, psicólogos clínicos, orientadores escolares, médicos o asociaciones.

También en algunos casos se señala los centros de salud como recurso al que las familias acuden en casi un 100% de los casos alertados por los especialistas educativos, con el fin de descartar alteraciones sensoriales o en la atención; al igual que se señala que «es muy extraño que la evaluación de las dificultades de aprendizaje se realice por profesionales externos, a excepción de pruebas especializadas como TAC o escáner, o apoyo a las familias desde servicios como el de Salud Mental», como en el caso de la Comunidad de Madrid.

79

4.3. Intervención en las Dificultades Específicas de Aprendizaje y la dislexia

Una vez mostradas las medidas dirigidas a la prevención y detección temprana de las Dificultades Específicas de Aprendizaje (DEA), así como las características de la evaluación de las mismas, este apartado se centra en la intervención, desde las administraciones educativas, con el alumnado que presenta DEA. La intervención requiere de una evaluación pormenorizada que describa las características del alumno y marque las directrices de la misma. Asimismo, como se señalaba en el marco teórico, la intervención puede comenzar también ante los primeros signos de alarma, siendo en este caso una medida de prevención de mayores alteraciones, pero a la vez una herramienta de evaluación, ya que la respuesta de un alumno a una determinada intervención es en sí misma un dato a valorar y tener en cuenta.

Como en los apartados anteriores, para conocer los detalles de la intervención en las DEA, a continuación se presenta la información relativa a:

- La inclusión de directrices relacionadas con la intervención con el alumnado con DEA en los documentos elaborados por los centros escolares o por otras instancias educativas.
- Los profesionales que intervienen con el alumnado que presenta DEA en general, y de la dislexia en particular.
- La etapa en la que se suele intervenir con DEA.
- En qué medida se han definido criterios específicos para la intervención de las DEA y cuáles son los definidos para la dislexia.

- En qué medida se utilizan materiales, recursos, instrumentos o procedimientos para la intervención, y cuáles son los usados para la dislexia.
- El papel de la familia en la intervención y en qué medida la intervención de las DEA es realizada profesionales externos a los centros.

4.3.1. Inclusión de directrices para la intervención en las Dificultades Específicas de Aprendizaje en los documentos de los centros

Respecto a la inclusión de directrices para la intervención de las DEA en los documentos de los centros, casi todas las administraciones educativas incluyen este tipo de directrices en alguno de ellos, y en general lo hacen para la intervención en dificultades relacionadas con el lenguaje oral, el retraso lector, la escritura y el cálculo. En cuanto a la intervención con el alumnado con dislexia, 13 administraciones educativas también las incluyen en sus documentos.

Por otro lado, Andalucía, Cantabria, Castilla-La Mancha, Castilla y León y Extremadura aluden a «otras» dificultades de aprendizaje, que Andalucía concreta en «cualquier otro tipo de necesidad específica de apoyo educativo».

Respecto a los **documentos** en los que se incluyen las diferentes directrices, nueve administraciones educativas lo hacen en el proyecto educativo de centro, once en la programación general anual, quince en el plan de atención a la diversidad y trece en el plan de orientación y acción tutorial. Como viene siendo habitual, el plan de atención a la diversidad continúa siendo el documento que eligen más administraciones educativas para recoger directrices sobre las DEA. El proyecto educativo es, por su parte y al igual que en la evaluación, el que menos directrices recoge (gráfico 31).

En cuanto a las opciones desarrolladas en cada administración educativa, cuatro incluyen las pautas relacionadas con la intervención pedagógica en el plan de atención a la diversidad y en el plan de orientación y acción tutorial, siendo esta la fórmula elegida por Asturias, Comunidad Valenciana, Galicia y Ceuta y Melilla. Así mismo, cinco Comunidades Autónomas las incluyen en todos los documentos propuestos en el cuestionario (Aragón, Baleares, Castilla y León, Cataluña y Madrid). El resto de combinaciones son más minoritarias, elegidas por dos o por una única administración. Así, Castilla-La Mancha y País Vasco recogen estas directrices en los documentos más generales del centro (proyecto educativo y programación general anual), mientras que Murcia, Navarra y La Rioja no las incluyen en los proyectos educativos de sus centros. Andalucía, Canarias y Cantabria toman otras opciones (véase gráfico 32).

Como en los apartados anteriores, algunas Comunidades Autónomas incluyen estas directrices en otros documentos, tales como las programaciones didácticas (Castilla-La Mancha), los planes de actuación de los equipos, unidades o departamentos de orientación (Cantabria), el plan de trabajo individualizado (Castilla-La Mancha), los informes de los equipos o departamentos de orientación (Extremadura), o las programaciones de aula y adaptaciones curriculares individuales (Madrid).

Si se compara el gráfico 32 con sus homólogos en los capítulos anteriores, se observa que la mayoría de las Comunidades Autónomas recogen en los mismos documentos las directrices para la prevención y detección temprana de DEA, su evaluación y su intervención. Así, Aragón, Baleares, Cataluña y Madrid recogen directrices relativas a estos tres aspectos en los cuatro documentos. Castilla-La Mancha, dado que la nueva normativa no recoge el plan de atención a la diversidad ni el plan de orientación y acción tutorial, incluye las directrices correspondientes únicamente en el proyecto educativo y en la programación general anual. Por otro lado, Cantabria recoge pautas sobre las DEA en el plan de atención a la diversidad, y Andalucía lo hace en el proyecto educativo del centro, en el plan de atención a la diversidad y en el plan de orientación y acción tutorial. Por último, Murcia, Navarra y La Rioja incluyen directrices sobre la intervención en la programación general anual, en el plan de atención a la diversidad y en el plan de orientación y acción tutorial (tabla 7).

En el resto de administraciones varían los documentos en los que se incluyen dichas directrices. Así, por ejemplo, Asturias incluye las directrices sobre prevención y detección temprana de las DEA en la programación general anual, en el plan de atención a la diversidad y en el plan de orientación y acción tutorial, mientras que los aspectos relacionados con la evaluación y la intervención se incluyen en los dos últimos documentos pero no en la programación general anual.

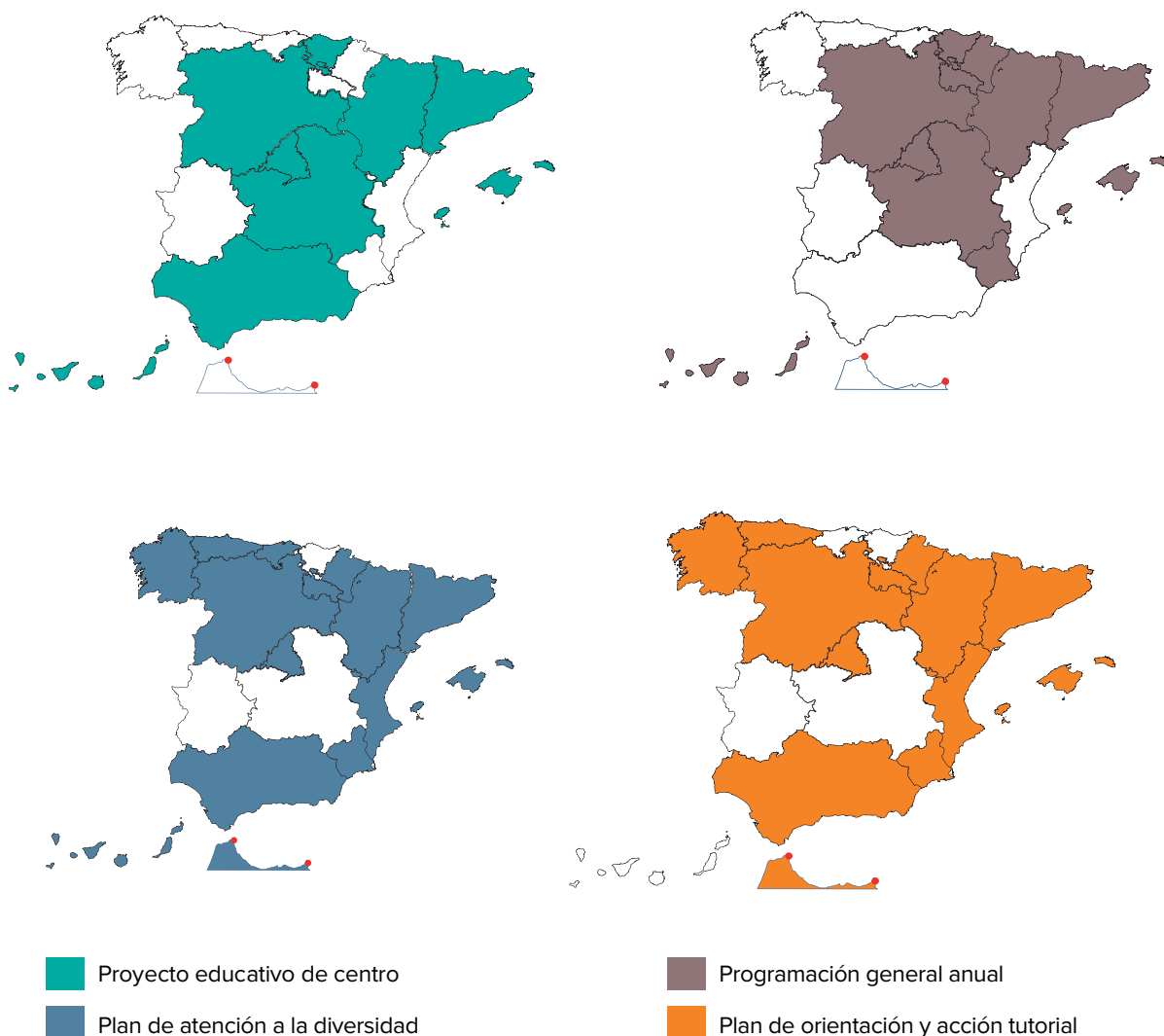
Tabla 7. Directrices sobre detección temprana y prevención, evaluación e intervención de DEA por tipo de documento y administración educativa. Año 2010

Administración educativa	Detección temprana y prevención				Evaluación				Intervención			
	Proyecto educativo de centro	Plan de atención a la diversidad	Plan de orientación y acción tutorial	Programación general anual	Proyecto educativo de centro	Plan de atención a la diversidad	Plan de orientación y acción tutorial	Programación general anual	Proyecto educativo de centro	Plan de atención a la diversidad	Plan de orientación y acción tutorial	Programación general anual
Andalucía	•	•	•		•	•	•		•	•	•	
Aragón	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•
Asturias (Principado de)		•	•	•		•	•			•	•	
Baleares (Islas)	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•
Canarias	•	•		•	•	•	•		•	•		•
Cantabria		•	•			•				•		
Castilla-La Mancha*	•			•	•			•	•			•
Castilla y León	•	•	•	•	•	•	•		•	•	•	•
Cataluña	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•
Comunidad Valenciana	•	•	•			•				•	•	
Extremadura		•				•					**	
Galicia	•	•	•	•		•	•	•		•	•	
Madrid (Comunidad de)	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•
Murcia (Región de)	•	•	•	•		•	•	•		•	•	•
Navarra (Comunidad Foral de)		•	•	•		•	•	•	•	•	•	•
País Vasco	•	•						•	•			•
Rioja (La)		•	•	•		•	•	•		•	•	•
Ceuta y Melilla		•	•			•				•	•	

(*) La actual normativa no recoge el plan de atención a la diversidad ni el plan de orientación y acción tutorial.

(**) Los aspectos relacionados con la intervención quedan incluidos en los informes de los servicios de orientación.
Fuente: Elaboración Eurydice-España REDIE.

Gráfico 31. Directrices sobre la intervención en las DEA por tipo de documento y administración educativa (I). Año 2010



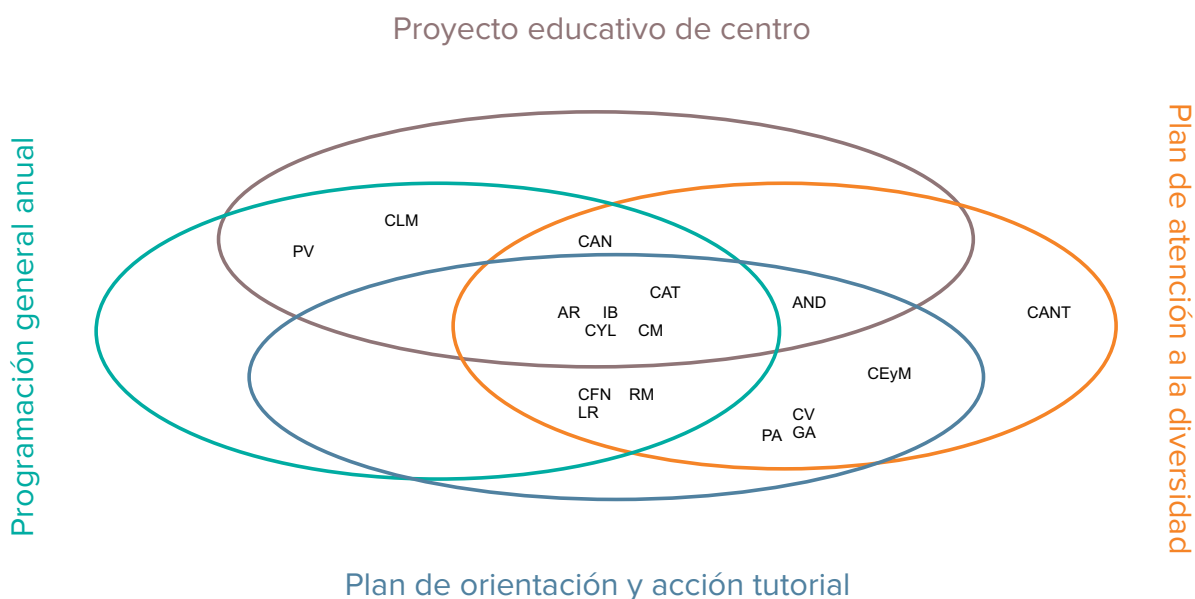
Fuente: Elaboración Eurydice España-REDIE.

Notas:

Castilla-La Mancha: La normativa que desarrolla la LOE en Castilla-La Mancha no recoge ni el plan de atención a la diversidad ni el plan de orientación y acción tutorial, pero las actuaciones y medidas que antes recogían estos documentos (Decreto 138/2002, de 8 de octubre, por el que se ordena la respuesta educativa de la diversidad) quedan incluidas tanto en el proyecto educativo como en el resto de documentos.

Extremadura: Incluye las directrices sobre la intervención en las DEA en los informes de los equipos o departamentos de orientación.

Gráfico 32. Directrices sobre la intervención con el alumnado con DEA por tipo de documento y administración educativa (II). Año 2010



Fuente: Elaboración Eurydice España-REDIE.

Canarias incluye directrices relacionadas con la prevención y detección temprana de las dificultades de aprendizaje, y con su intervención en el proyecto educativo de centro, en la programación general anual y en el plan de atención a la diversidad. Sin embargo, las directrices relacionadas con la evaluación se recogen en el proyecto educativo de centro, en el plan de atención a la diversidad y en el plan de orientación y acción tutorial. Es decir, parece que a la evaluación Canarias le da un enfoque separado de la detección y la intervención, siendo el primer aspecto dependiente de los servicios de orientación, mientras que los otros dos parecen formar parte de la dinámica ordinaria del aula.

En Castilla y León también se da el mismo tratamiento a la prevención y la detección temprana que a la intervención, cuyas directrices se incluyen en los cuatro documentos propuestos en el cuestionario. Respecto a la evaluación, sus directrices se incluyen en el proyecto educativo de centro, en el plan de atención a la diversidad y en el plan de orientación y acción tutorial, al igual que se comentaba en Canarias.

En esta misma línea se sitúa la Comunidad Valenciana, que según su cuestionario recoge las pautas relacionadas con la prevención y la detección temprana, así como sobre la intervención en el plan de atención a la diversidad y en el plan de orientación y acción tutorial; las de evaluación, por su parte, se incluyen en el plan de atención a la diversidad.

Extremadura, sin embargo, recoge en su plan de atención a la diversidad directrices relacionadas con la detección temprana y la prevención, y sobre la evaluación; los aspectos relacionados con la intervención quedan incluido en los informes de los servicios de orientación.

Algo diferente hace Galicia, que indica incluir directrices respecto a la prevención y detección temprana de las DEA en los cuatro documentos, sobre la evaluación en tres (programación general anual, plan de atención a la diversidad y plan de orientación y acción tutorial), y sobre la intervención en el plan de atención a la diversidad y en el plan de orientación y acción tutorial.

La opción de Murcia también difiere de las anteriores, y mientras que las orientaciones relacionadas con la prevención y la detección temprana aparecen en todos los documentos, las relacionadas con la evaluación y la intervención están presentes en el plan de atención a la diversidad, en el plan de orientación y acción tutorial y en la programación general anual.

El País Vasco, al igual que Murcia, integra las directrices sobre detección temprana y prevención en el proyecto educativo del centro y en el plan de atención a la diversidad; y elige la programación general anual para incluir las directrices relativas a la evaluación. Este documento, junto con el proyecto educativo del centro, recoge las pautas relacionadas con la intervención.

Para terminar, Ceuta y Melilla hacen lo mismo que la Comunidad Valenciana. Es decir, en todos los casos se incluyen directrices en el plan de atención a la diversidad, pero para la prevención y detección y para la intervención, además, en el plan de orientación y acción tutorial.

4.3.2. Profesionales que participan en la intervención de las Dificultades Específicas de Aprendizaje

A continuación se describen los **profesionales que participan en la intervención de las DEA**, tanto en Educación Infantil y Primaria como en ESO (véanse gráficos 33 y 34).

Todas las administraciones educativas señalan al **tutor** como profesional que interviene en las DEA en Educación Primaria y ESO, y casi todas lo señalan también en Educación Infantil.

Respecto al resto de **profesorado** (excluyendo a los de apoyo), es considerado agente de intervención en Educación Primaria en 16 administraciones educativas y en 13 en Educación Infantil. Respecto a la ESO, el profesorado participa en la intervención en todas las administraciones educativas.

El **orientador**, sin duda, pierde protagonismo en la intervención, especialmente en Educación Infantil y Primaria. Ocho administraciones lo señalan en ambas etapas y en todos los centros (Aragón, Asturias, Baleares, Cantabria, Castilla y León, Comunidad Valenciana, Madrid, La Rioja y Ceuta y Melilla), y tres en algunos casos (Andalucía, Canarias y Extremadura). Respecto a la ESO, doce administraciones señalan su participación en la intervención con el alumnado con DEA.

Los maestros de apoyo, especialmente los especialistas en **Pedagogía Terapéutica**, son considerados una figura muy importante en la intervención, señalados por la mayoría de las administraciones, tanto en Educación Infantil como en Primaria y ESO.

Algo muy parecido sucede con los maestros de **Audición y Lenguaje** en las primeras etapas, donde su presencia está casi generalizada en todas las administraciones. Sin embargo, las diferencias entre los maestros de Pedagogía Terapéutica y los de Audición y Lenguaje se incrementan en ESO, donde intervienen con las DEA en 14 administraciones.

Al observar el gráfico 33 buscando puntos comunes entre las diferentes administraciones educativas en las primeras etapas, se pueden extraer algunos modelos similares, tales como:

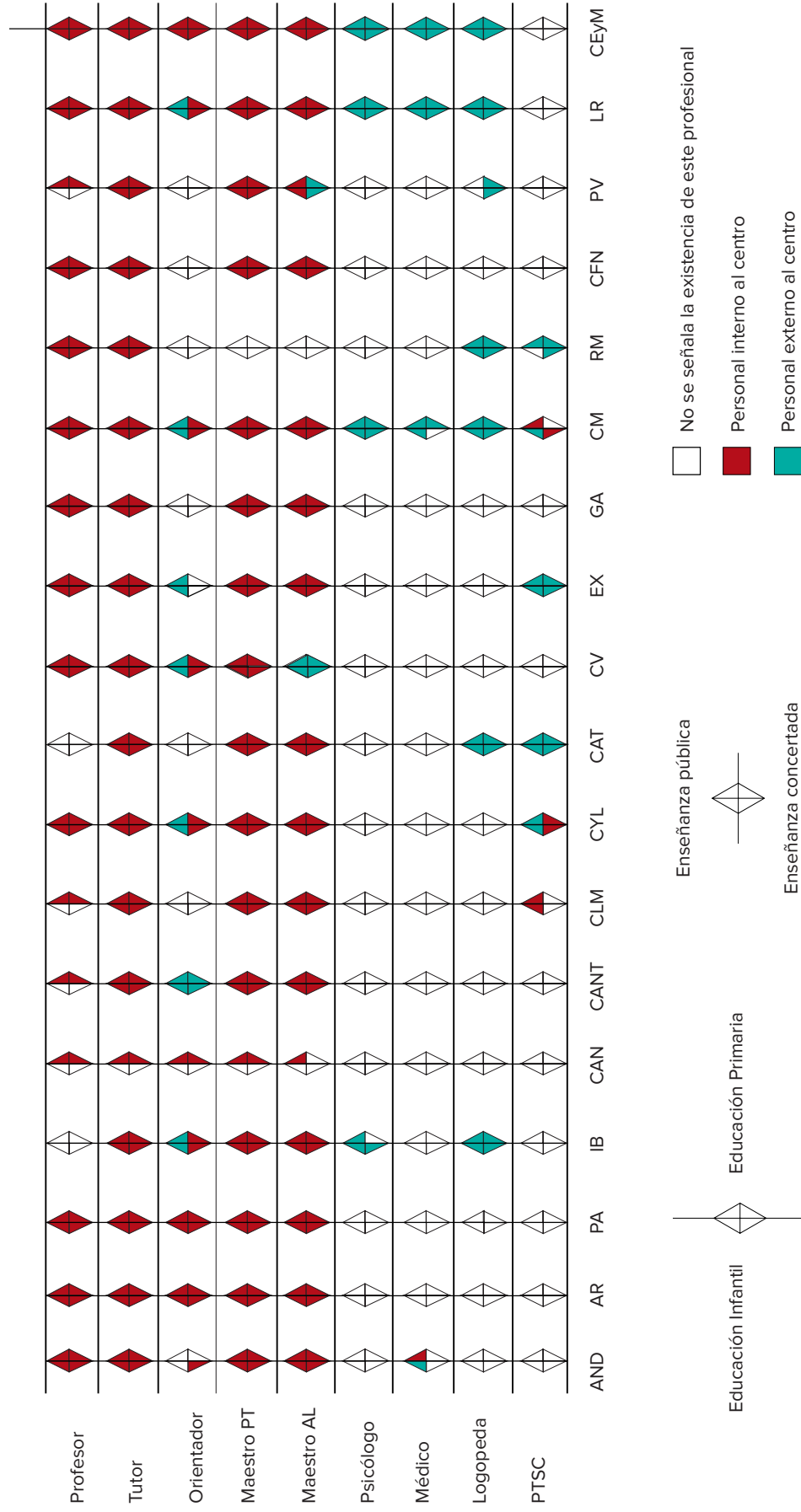
- Administraciones que señalan que la intervención es desarrollada por los profesores y/o los tutores, los orientadores y los maestros especialistas en Pedagogía Terapéutica y en Audición y Lenguaje, en todos los centros y para ambas etapas: Aragón, Asturias, Baleares, Cantabria, Castilla y León, Comunidad Valenciana, Madrid, País Vasco (consultor), La Rioja y Ceuta y Melilla.
- Comunidades Autónomas que señalan que no incluyen al orientador como profesional encargado de la intervención, o que lo hacen en casos muy concretos, siendo los encargados de la intervención tanto el profesorado como los tutores y los maestros de apoyo: Andalucía, Castilla-La Mancha (no señala al profesorado en los centros públicos), Cataluña, Galicia y Navarra.

Extremadura combina ambas alternativas. Además, destacan dos casos más particulares: Canarias, que señala profesionales en la intervención en las DEA en Educación Primaria pero no en infantil; y Murcia, que señala al profesorado y al tutor exclusivamente.

Dos modelos análogos se pueden extraer en ESO, a partir del gráfico 34, si bien con notables diferencias en cuanto a las administraciones que eligen cada opción. Así, hay dos modelos principales:

- El de las administraciones que señalan que la intervención es desarrollada por los profesores, los tutores, los orientadores y los maestros especialistas en Pedagogía Terapéutica y en Audición y Lenguaje, en todos los centros y para ambas etapas (Asturias, Baleares, Castilla y León, Cataluña, Comunidad Valenciana, Extremadura, Madrid, País Vasco y Ceuta y Melilla).

Gráfico 33. Profesionales que participan en la intervención en las DEA, en Educación Infantil y Primaria por administración educativa. Año 2010



Fuente: Elaboración Eurydice España-REDIE.

Notas (Gráfico 33):

Asturias (PA): En los centros que no tienen un orientador a tiempo completo intervienen como profesionales externos los orientadores de los EOEP.

Baleares (IB): En los centros de Educación Infantil concertados también interviene un orientador externo. En los centros públicos de Educación Primaria interviene también el maestro de apoyo a la diversidad.

Cantabria (CANT): El modelo de orientación de Cantabria en Educación Infantil y Primaria combina la atención a centros desde los EOEP con la existencia de unidades de orientación en los propios centros, en el caso de los públicos.

Castilla-La Mancha (CLM): Los centros de Castilla-La Mancha cuentan con un Auxiliar Técnico Educativo y un Técnico especialista en Lengua de Signos que interviene en las DEA.

Castilla y León (CYL): Señala la figura del profesor de refuerzo en todos los centros y del profesor de PROA en los de Educación Primaria. En los centros concertados que imparten enseñanzas de Educación Primaria y Secundaria hay un orientador interno; los centros concertados que solo imparten enseñanzas de Educación Infantil y Primaria son atendidos por orientadores externos.

Comunidad Valenciana (CV): En los centros públicos para las etapas de Educación Infantil y de Educación Primaria también participa un maestro especialista en Audición y Lenguaje interno al centro.

Comunidad de Madrid (CM): El orientador forma parte de los equipos de orientación educativa y psicopedagógica, que atienden también a los centros concertados en función de sus necesidades. Los maestros de apoyo, tanto de Pedagogía Terapéutica como de Audición y Lenguaje, son externos en el caso de las escuelas infantiles porque forman parte de los EAT. Participan también psicólogos internos en los centros concertados de ambas etapas. El médico no es personal dependiente de Educación, sino un recurso externo al que acuden las familias dentro del ámbito sanitario. Los logopedas externos pertenecen también mayoritariamente al ámbito sanitario. También se señala la figura del PTSC externo en los centros de Educación Primaria públicos.

Región de Murcia (RM): Los profesionales más implicados en realizar la intervención con los alumnos con DEA son, principalmente, los tutores y profesores, asesorados por los orientadores y por los maestros especialistas. Únicamente en aquellos centros en los que la organización del mismo y el número de alumnos con necesidades educativas especiales lo permiten, el maestro de Pedagogía Terapéutica realiza intervenciones en pequeño grupo con alumnos con dificultades de aprendizaje y dislexia. En la práctica diaria, la participación en la intervención con los alumnos con dislexia la realizan en la medida de las posibilidades horarias los maestros de apoyo de Pedagogía Terapéutica y de Audición y Lenguaje, unas veces de forma directa, otras a través del asesoramiento a los tutores y profesores.

País Vasco (PV): El psicólogo en los centros concertados de Educación Infantil y Primaria también puede ser externo. En los centros públicos de Educación Infantil y Primaria participa en la intervención un consultor interno. Además, cuenta con asesores de necesidades educativas especiales como personal externo en los centros públicos y concertados.

Ceuta y Melilla (CEyM): También se señala la labor del IMSERSO en la intervención con el alumnado menor de tres años.

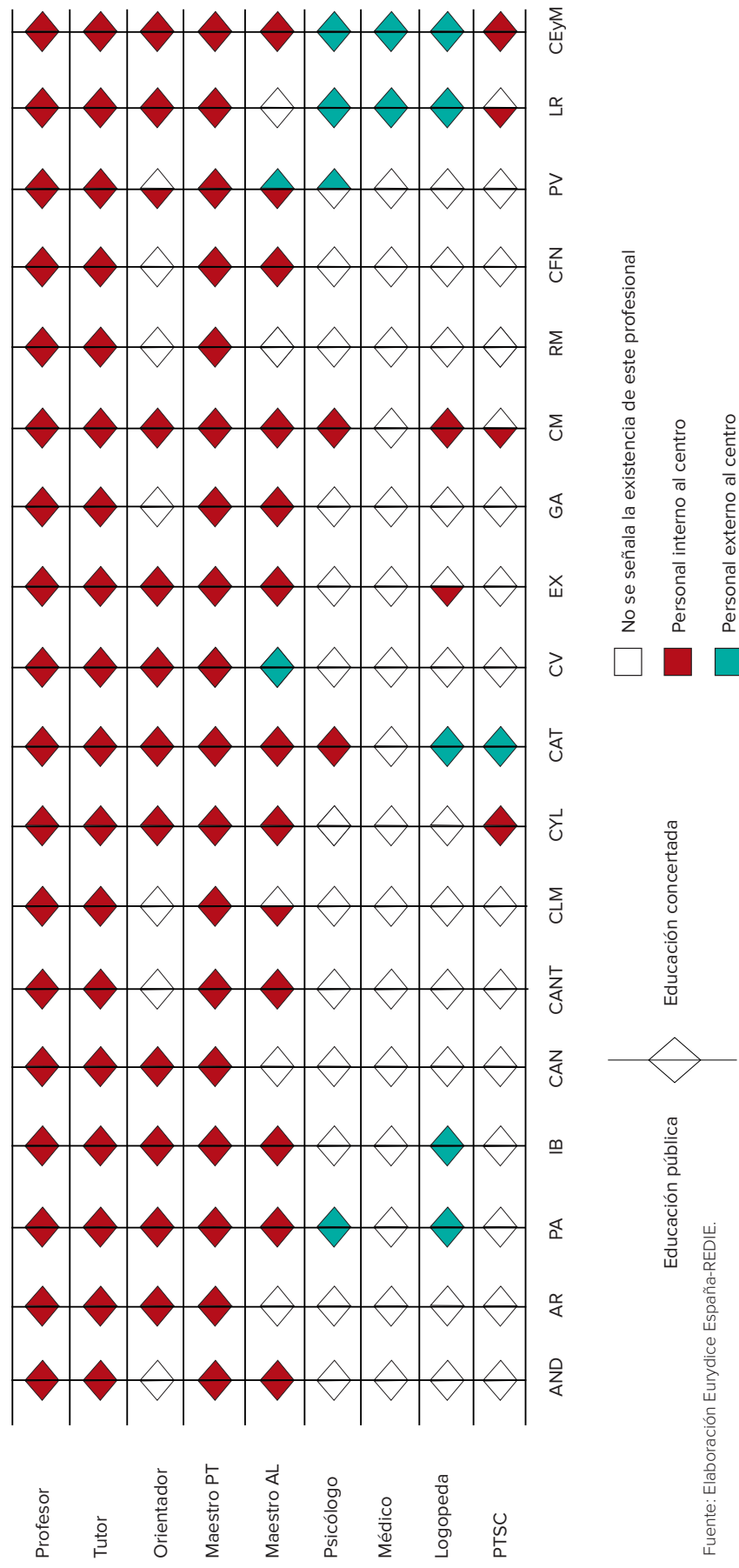
- El de Comunidades que incluyen al profesorado, tutores y maestros de apoyo, excluyendo al orientador (Andalucía, Cantabria, Castilla-La Mancha, Galicia, Murcia y Navarra).
- A estos dos se suma la opción seguida por las Comunidades Autónomas que no señalan al maestro especialista en Audición y Lenguaje como agente de la intervención en las DEA: Aragón, Canarias, Murcia y La Rioja.

Es interesante constatar las grandes diferencias de funcionamiento que se dan entre los centros de Educación Infantil y Primaria y los de ESO, tanto entre administraciones educativas como dentro de la misma Comunidad. Asimismo, y al igual que ocurría con la evaluación, se pone de manifiesto un menor uso de los apoyos especializados en Audición y Lenguaje, especialmente en ESO, respecto a los especialistas en Pedagogía Terapéutica.

Al comparar los profesionales implicados en la intervención con el alumnado con DEA en Educación Infantil y Primaria y los implicados en la detección temprana y prevención, así como en la evaluación, se observan algunos datos interesantes.

Hay administraciones educativas que destinan los mismos recursos personales (en general el tutor, orientador y los maestros de apoyo) a la prevención y detección temprana y a la evaluación, y sin embargo varían en la intervención, donde el orientador no participa. Esto ocurre en Andalucía, Castilla-La Mancha, Galicia, Navarra y País Vasco.

Gráfico 34. Profesionales que participan en la intervención de las DEA, en ESO, por administración educativa. Año 2010



Notas:

Castilla-La Mancha (CLM): Cuenta con Auxiliares Técnicos Educativos, Técnicos especialistas en Lengua de Signos como personal interno a los centros, y educadores sociales también en los públicos.

Castilla y León (CYL): Señala la figura del profesor de refuerzo y del profesor de PROA en los centros de Secundaria.

Madrid (CM): No hay intervención de personal externo dependiente de la Consejería de Educación en los centros de ESO. La intervención se realiza con personal interno.

País Vasco (PV): También señala la intervención del asesor de necesidades educativas especiales externo en los centros públicos y concertados. Además, en los concertados se señala la intervención, de manera externa, de gabinetes y asociaciones.

Por otro lado, hay territorios en los que participan los mismos profesionales en los tres aspectos analizados. Esto ocurre en Aragón, Cantabria, Castilla y León, Extremadura, Madrid, La Rioja y Ceuta y Melilla; administraciones en las que, en general, participan tutores, orientadores y maestro de apoyo en los tres casos.

Canarias, por su parte, señala al tutor y al orientador en las labores de prevención y detección temprana, profesionales a los que se suman los maestros de apoyo tanto en la evaluación como en la intervención con DEA.

Otro caso particular es el de Cataluña, donde la intervención es desarrollada a través del tutor y de los maestros especialistas en Audición y Lenguaje y Pedagogía Terapéutica, mientras que en la evaluación participa este último.

Por último, Murcia señala a los tutores y profesorado como profesionales que intervienen con el alumnado con DEA, mientras que tanto estos como los orientadores y maestros de apoyo participaban tanto en la detección temprana y prevención como en la evaluación.

En cuanto a la ESO, al comparar a los profesionales que participan en la evaluación y en la intervención con el alumnado que presenta DEA, se observa que en Aragón, Asturias, Cataluña, Comunidad Valenciana, Extremadura, Madrid, País Vasco, La Rioja y Ceuta y Melilla se señalan los mismos recursos personales, o prácticamente los mismos, para ambos aspectos. Así, mientras que en Asturias, Cataluña, Comunidad Valenciana, Extremadura, Madrid y Ceuta y Melilla participan tutores, orientadores y maestros de apoyo, en Aragón y La Rioja no lo hace el maestro especialista en Audición y Lenguaje.

En cuanto al resto de administraciones, en Andalucía, Cantabria, Castilla-La Mancha, Galicia, Murcia y Navarra la figura del orientador pierde protagonismo, ya que mientras que participa en la evaluación junto con los tutores y los maestros de apoyo, no lo hace en la intervención.

En Navarra, mientras que en la evaluación participaban, además del tutor, el orientador y el maestro de Pedagogía Terapéutica, en la intervención se omite al orientador y se incluye al maestro de Audición y Lenguaje.

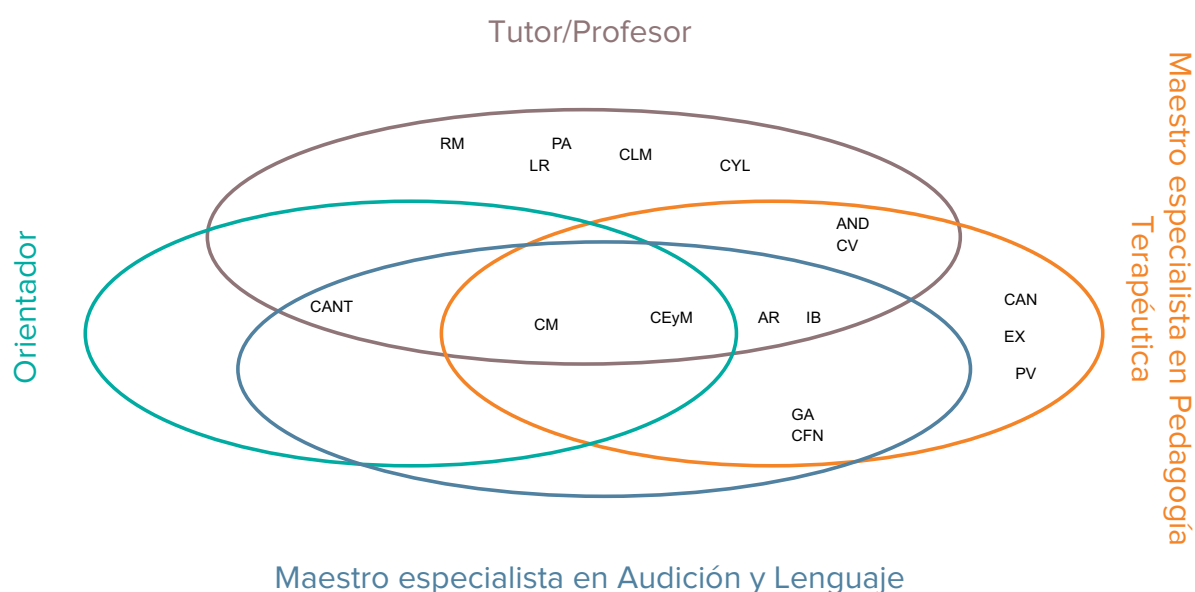
Respecto al papel que desarrollan cada uno de estos **profesionales en la intervención de la dislexia**, el profesorado o el tutor parecen ser las piezas clave en el proceso, dado que son los que ponen en marcha los programas de intervención. Así, el **profesor** es el encargado de hacer las adaptaciones curriculares pertinentes y de aplicarlas en el aula. El **tutor**, además de intervenir en el mismo sentido que el profesor, es el encargado de establecer las coordinaciones necesarias con la familia, así como con el resto del profesorado. El orientador¹¹ asesora sobre estrategias, proporciona materiales, describe las necesidades concretas del alumno, así como sus posibilidades, y describe una serie de pautas de intervención a partir de la información recogida en la evaluación psicopedagógica; además suele realizar el seguimiento del alumno. En cuanto a los **maestros especialistas**, además de asesorar en la elaboración del plan de intervención o en la adaptación curricular, puede apoyar o complementar la labor del profesor ordinario, ya sea interviniendo con el alumno dentro del aula o fuera de ella, en pequeño grupo o de modo individual. En algunas Comunidades Autónomas se hace referencia a la figura del profesor técnico de servicios a la comunidad (PTSC) (Baleares, Castilla y León, Madrid y Ceuta y Melilla). Además, en el País Vasco existe la figura del asesor de necesidades educativas especiales, que es un asesor externo al centro que interviene cuando es requerido por este y coordina toda la intervención y seguimiento, cuando el caso así lo requiera.

En cuanto al **profesional que tiene el papel más relevante** en la intervención con la dislexia, doce administraciones educativas destacan la figura del tutor o profesor, y once la del maestro especialista en Pedagogía Terapéutica. Tres señalan al orientador y siete al maestro especialista en Audición y Lenguaje. Existe, por tanto, una tendencia bastante generalizada a dejar la intervención en manos de los maestros, si bien siempre asesorados y apoyados por el orientador.

Como se aprecia en el gráfico 35, cinco administraciones educativas señalan exclusivamente al tutor o profesor como principal profesional implicado en la intervención con la dislexia (Asturias, Castilla-La Mancha, Castilla y León, Murcia y La Rioja), mientras que siete más lo señalan junto con

11. En el País Vasco, en la Educación Primaria, existe la figura del consultor.

Gráfico 35. **Profesionales con más relevancia en la intervención de la dislexia por administración educativa. Año 2010**



Fuente: Elaboración Eurydice España-REDIE.

otro u otros profesionales. Así, Andalucía y la Comunidad Valenciana señalan al tutor junto con el maestro especialista en Pedagogía Terapéutica; Aragón y Baleares junto con ambos maestros especialistas; Cantabria con el maestro especialista en Audición y Lenguaje y el orientador; y Madrid y Ceuta y Melilla señalan a los cuatro profesionales.

Por otro lado, son cinco las Comunidades Autónomas que consideran al maestro especialista en Pedagogía Terapéutica la figura más relevante en la intervención, al cual señalan ya sea en exclusividad (Canarias, Extremadura y País Vasco), ya junto con el especialista en Audición y Lenguaje (Galicia y Navarra).

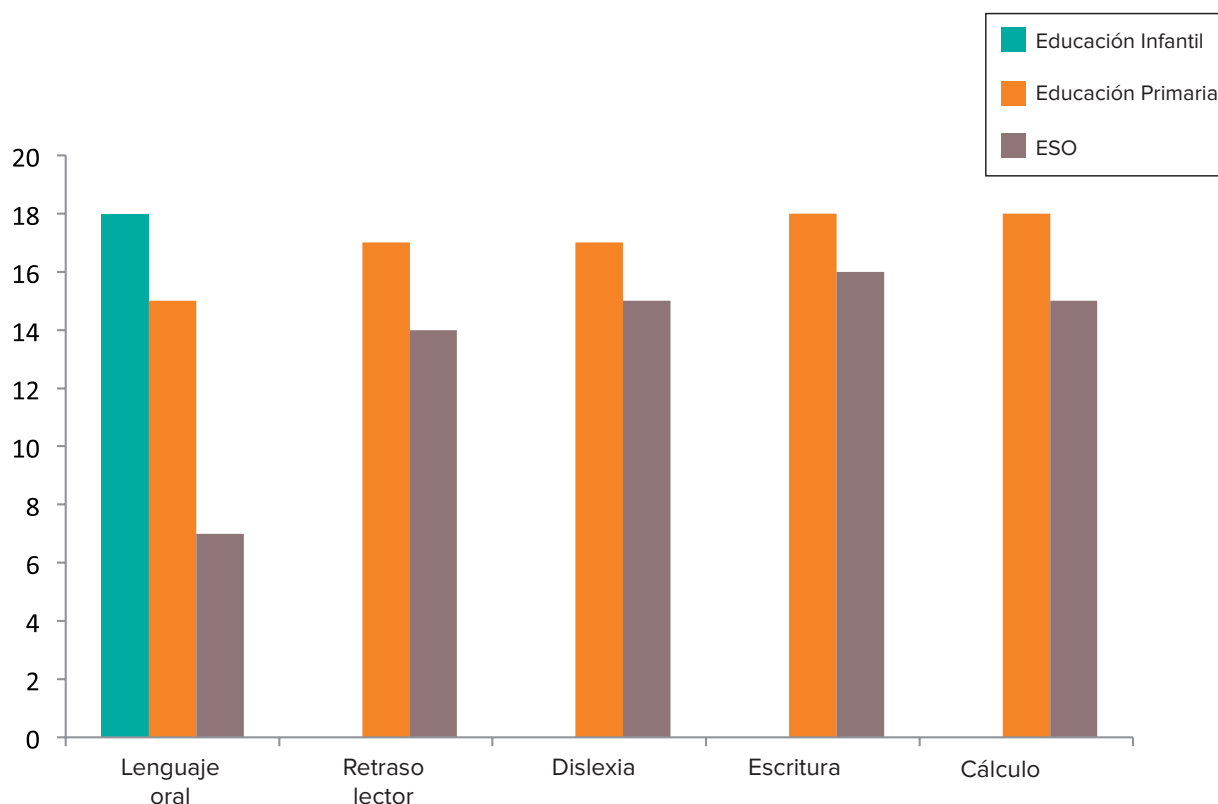
4.3.3. *Momento en que se interviene en las Dificultades Específicas de Aprendizaje*

Una vez descritos los profesionales implicados en la intervención con las DEA, a continuación se exponen las **etapas o cursos** en los que esta se realiza. Al igual que ocurría con los programas de prevención y detección temprana, así como en la evaluación, la intervención con alumnado con DEA es más común en Educación Primaria, salvo en el caso del lenguaje oral, que es más frecuente en Educación Infantil. Todas las administraciones educativas señalan desarrollar intervenciones en Educación Infantil con las DEA en el lenguaje oral, al igual que con las de escritura y cálculo en Educación Primaria. En cuanto a las intervenciones relacionadas con la lectura, son señaladas por 17 administraciones en Educación Primaria. En ESO se repite prácticamente la misma tendencia: las más habituales parecen ser las intervenciones relacionadas con la escritura (señalada por 16 administraciones), con el cálculo y con la dislexia (señaladas por 15), frente a las 14 que refieren intervenir en el retraso lector y las 7 que lo hacen en el lenguaje oral (gráfico 36).

El gráfico 37 concreta la opción señalada por cada administración educativa. Así, se observa que las intervenciones son habituales en las tres etapas propuestas, tal y como señalan 16 de las 18 administraciones educativas.

Entre estos 16 territorios, destacan seis administraciones educativas en las que la intervención se realiza tanto en Educación Infantil, como Primaria y ESO, respecto a las cinco DEA señaladas (Andalu-

Gráfico 36. Número de administraciones educativas que señalan intervenir con mayor frecuencia en las DEA* por etapa educativa. Año 2010



(*) Se incluye el retraso lector aunque no es una DEA.

Fuente: Elaboración Eurydice España-REDIE.

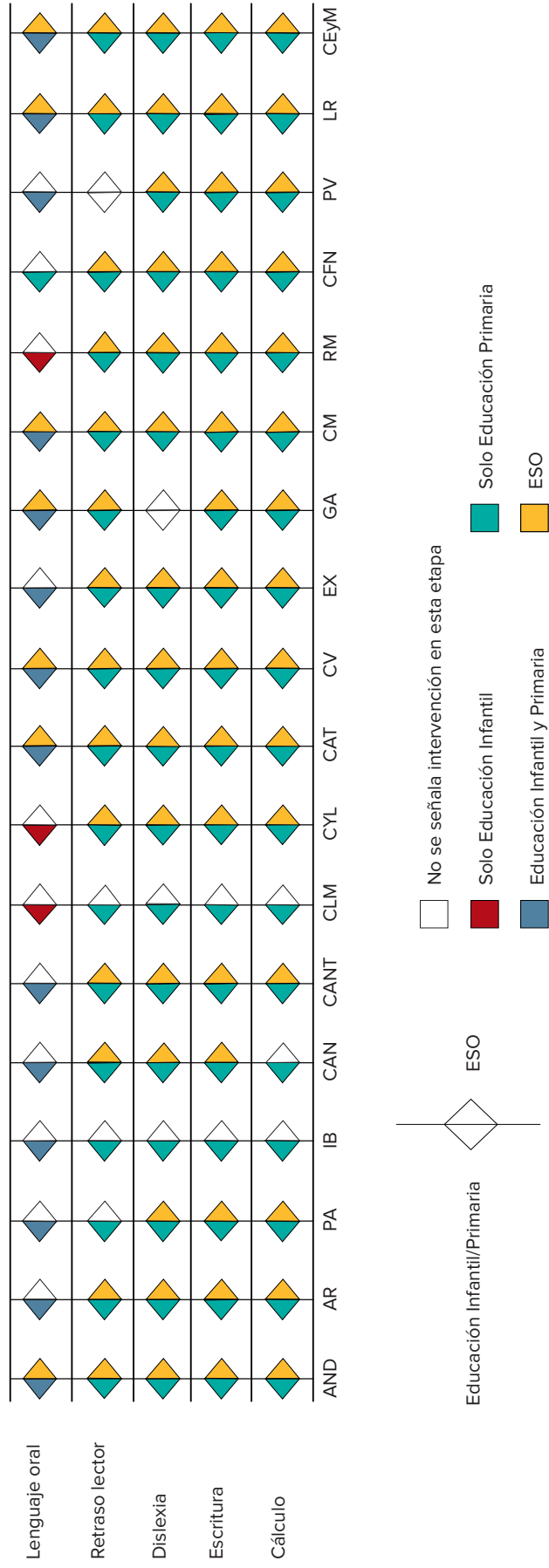
cía, Cataluña, Comunidad Valenciana, Madrid, La Rioja y Ceuta y Melilla); y otras cinco que únicamente se diferencian de las anteriores en la ausencia de intervención en lenguaje oral en ESO (Aragón, Cantabria, Castilla y León, Extremadura y Navarra). Las cinco Comunidades Autónomas restantes (Asturias, Canarias, Galicia, Murcia y País Vasco) desarrollan modelos ligeramente diferentes, si bien todas tienen en común la ausencia de intervención en las DEA asociadas al lenguaje oral en ESO.

En cuanto a Baleares y Castilla-La Mancha, intervienen más frecuentemente en Educación Infantil en las alteraciones en el lenguaje oral, y en Educación Primaria en el resto de DEA.

A la vista de estos datos, así como de los recogidos en relación a la detección temprana y prevención, y evaluación, se pueden formular algunas conclusiones:

- Los programas de prevención y la detección temprana son más frecuentes en Educación Primaria, salvo en el caso concreto de las DEA relacionadas con el lenguaje oral.
- Las evaluaciones psicopedagógicas son también más frecuentes en Educación Primaria, dado que es el momento en que empiezan a manifestarse.
- Las intervenciones, especialmente cuando se trata de DEA asociadas a la lectura, la escritura y el cálculo, se desarrollan tanto en Educación Primaria como en ESO, poniéndose de manifiesto que en muchas Comunidades Autónomas en las que no se evalúa en ESO, sí que se interviene, ya que se trata de alumnado evaluado en la etapa anterior pero que aún necesita tratamiento. No obstante, las intervenciones continúan siendo más frecuentes en Educación Primaria que en ESO, lo que hace suponer que muchas alteraciones detectadas en Educación Primaria se corrigen a lo largo de esta etapa.

Gráfico 37. Etapa educativa en la que se interviene en las DEA* por administración educativa. Año 2010



(*) Se incluye el retraso lector aunque no es una DEA

Fuente: Elaboración Eurydice España-REDIE.

Notas:

Galicia (GA): La intervención en el lenguaje oral en ESO es bastante puntual.

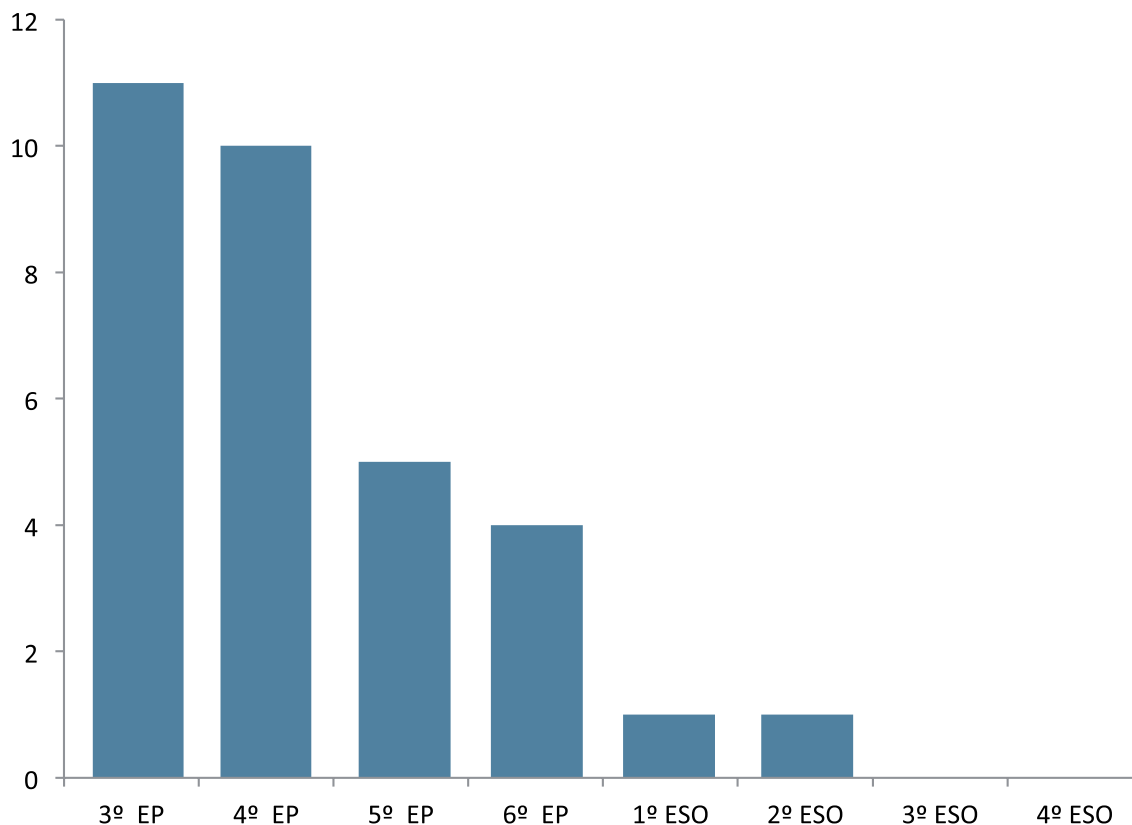
Al situar el foco de atención en la dislexia, se observa que las intervenciones principales se realizan mayoritariamente en 3.º y 4.º de Educación Primaria. Durante los cursos 5.º y 6.º las intervenciones no son tan habituales, reduciéndose su frecuencia a la mitad respecto a los cursos anteriores. En ESO, las intervenciones son casi inexistentes (gráfico 38). En comparación con las evaluaciones realizadas, estas coinciden en términos generales, es decir, las evaluaciones de dislexia y sus intervenciones son más frecuentes en 3.º y 4.º de Educación Primaria, y muchos menos en los primeros cursos de ESO.

El gráfico 39 muestra los cursos concretos en los que cada administración educativa dice intervenir con mayor frecuencia con el alumnado con dislexia, poniendo de manifiesto considerables diferencias. Así, once administraciones educativas han señalado un único curso como el más frecuente a la hora de intervenir, que en siete de los casos corresponde a 3.º de Educación Primaria y en los otros cuatro a 4.º. En el otro extremo, Canarias ha señalado seis cursos en los que las intervenciones son habituales, y Castilla-La Mancha y Castilla y León cuatro. Las posiciones intermedias están ocupadas por la Comunidad de Madrid, que señala desde 3.º hasta 6.º de Educación Primaria, y Baleares y Murcia que señalan dos cursos.

4.3.4. Medidas de intervención en las Dificultades Específicas de Aprendizaje

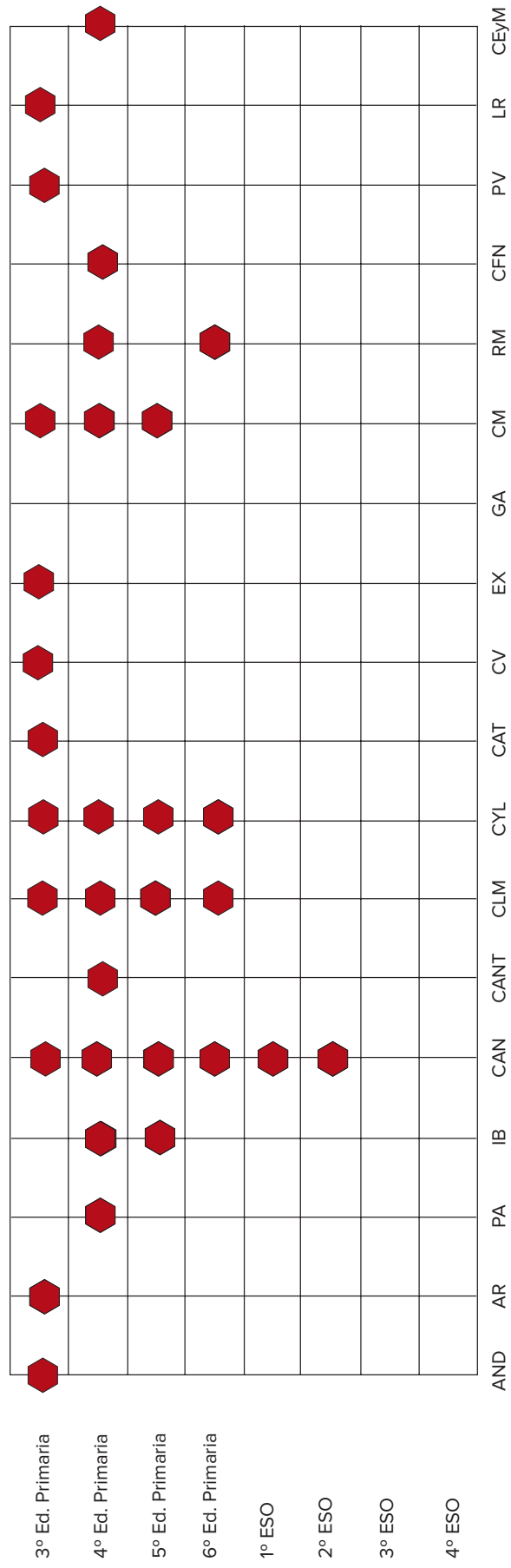
A continuación se analiza uno de los aspectos fundamentales del presente informe: **las medidas que se aplican** con el alumnado con DEA, en las diferentes administraciones educativas, tanto en Educación Primaria como en ESO.

Gráfico 38. Número de administraciones educativas por curso en que intervienen con más frecuencia en la dislexia. Año 2010



Fuente: Elaboración Eurydice España-REDIE.

Gráfico 39. Curso en que se interviene con mayor frecuencia en la dislexia por administración educativa. Año 2010



Fuente: Elaboración Eurydice España-REDIE.

Notas:

Andalucía (AND): Se estima que el curso con mayor intervención puede ser 3.º de Primaria, aunque no se cuenta con datos fehacientes al respecto y se continúa interviniendo en 5.º y 6.º curso de Primaria y en 1.º y 2.º de ESO.

Aragón (AR): Se interviene en todos los cursos de 3.º de Primaria hasta 2.º de ESO.

Cantabria (CANT): La intervención se realiza a partir del momento de su detección en todos los cursos a partir de 4.º de Primaria.

Castilla-La Mancha (CLM): No se dispone de datos para poder afirmar cuál es el curso en el que se interviene con mayor frecuencia en la dislexia.

Murcia (RM): La intervención se realiza en los cursos en los que se detecta, pero fundamentalmente en 4.º y 6.º de Primaria. En Secundaria se aplican con mayor frecuencia medidas de tipo compensador.

En Educación Primaria, las tres medidas utilizadas más frecuentemente son los materiales y recursos diversificados, los grupos de refuerzo y las estrategias metodológicas; mientras que las menos usadas son la reducción del número de profesores o la agrupación de materias en ámbitos, las adaptaciones curriculares significativas y la organización de tiempos y espacios.

Por otro lado, no parecen existir grandes discrepancias entre las medidas aplicadas y las diferentes DEA. No obstante, según se observa en las tablas 8 y 9, el retraso lector y las dificultades relacionadas con la escritura son sobre las que se aplican medidas con más frecuencia.

En cuanto a ESO, las medidas más señaladas vuelven a ser los materiales y recursos diversificados y los grupos de refuerzo, junto con las adaptaciones no significativas del currículo; y las menos usadas los grupos específicos de compensación educativa, la flexibilidad en la permanencia en el nivel o etapa, así como la organización flexible de espacios y tiempos y las adaptaciones curriculares significativas, de modo que los parecidos entre ambas etapas son claros.

Las tablas 10 y 11 muestran las medidas más frecuentemente utilizadas en cada administración educativa, para intervenir en la dislexia, en las etapas de educación obligatoria. Así, tanto en Educación Primaria como en ESO, el uso de materiales y recursos diversificados es la medida más usada, recogido así por 18 y 17 administraciones educativas, respectivamente. La siguiente medida más

Tabla 8. Medidas aplicadas con más frecuencia en la intervención de las DEA en Educación Primaria. Año 2010

Medidas de intervención	DEA				
	Del lenguaje oral	De la lectura		De la escritura	Del cálculo
		Retraso lector	Dislexia		
Grupos flexibles	4	8	6	7	6
Materiales y recursos diversificados	16	17	18	18	16
Grupos de refuerzo	13	15	17	15	14
Reducción del número de profesores/agrupación de materias en ámbitos	3	3	3	3	3
Organización flexible de espacios y tiempos	4	5	6	4	4
Apoyo dentro del aula	10	12	10	10	10
Adaptaciones de acceso al currículo	7	6	9	6	7
Flexibilidad en la permanencia en el nivel o etapa	4	6	5	5	5
Adaptaciones no significativas del currículo	13	11	14	13	12
Estrategias metodológicas	15	13	14	16	14
Sistematización de la coordinación	7	6	8	6	7
Reuniones de seguimiento del equipo docente	8	11	11	10	10
Adaptaciones curriculares significativas	4	4	5	3	3

Fuente: Elaboración Eurydice España-REDIE.

Tabla 9. Medidas aplicadas con más frecuencia en la intervención de las DEA en ESO. Año 2010

Medidas de intervención	DEA				
	Del lenguaje oral	De la lectura		De la escritura	Del cálculo
		Retraso lector	Dislexia		
Grupos flexibles	4	6	9	6	6
Materiales y recursos diversificados	11	15	17	16	14
Grupos de refuerzo	12	14	15	14	14
Reducción del número de profesores/agrupación de materias en ámbitos	5	4	4	5	5
Organización flexible de espacios y tiempos	3	4	6	4	4
Apoyo dentro del aula	5	5	7	6	6
Adaptaciones de acceso al currículo	7	5	8	7	6
Flexibilidad en la permanencia en el nivel o etapa	2	5	4	5	4
Adaptaciones no significativas del currículo	9	11	14	12	13
Estrategias metodológicas	8	11	13	10	10
Sistematización de la coordinación	4	6	7	6	5
Reuniones de seguimiento del equipo docente	5	7	7	8	6
Adaptaciones curriculares significativas	4	3	4	5	5
Grupos específicos de compensación educativa	2	4	1	4	4
Programas de diversificación curricular	6	10	8	9	11
Programas de Cualificación Profesional Inicial	3	4	7	6	6

Fuente: Elaboración Eurydice España-REDIE.

usada son los grupos de refuerzo, algo más habituales en Educación Primaria que en ESO. Las adaptaciones no significativas de acceso al currículo y las estrategias metodológicas completan el grupo de las medidas más habituales.

En cuanto a las actuaciones de intervención menos frecuentes, la reducción del número de profesores o la agrupación de materias en ámbitos es una medida usada en tres administraciones en Educación Primaria, y en cuatro en ESO. En ambas etapas las adaptaciones curriculares significativas, el refuerzo individual fuera del aula y la flexibilidad en la permanencia en el nivel o etapa son así mismo escasas. En ESO, además, los grupos específicos de compensación educativa son usados en una Comunidad Autónoma.

4.3.5. Uso de materiales, recursos, instrumentos o procedimientos en la intervención con Dificultades Específicas de Aprendizaje

Todas las administraciones educativas utilizan **materiales, recursos, instrumentos o procedimientos** para la intervención de las DEA en las etapas de Educación Infantil, Primaria y ESO. Sin

Tabla 10. Medidas aplicadas al alumnado con dislexia en Educación Primaria por administración educativa. Año 2010															
Administración educativa	Grupos flexibles	Materiales y recursos diversificados	Grupos de refuerzo	Reducción del número de profesores/agrupación de materias en ámbitos	Organización flexible de espacios y tiempos	Apoyo dentro del aula	Flexibilidad en la permanencia en el nivel o etapa	Adaptaciones de acceso al currículo	Adaptaciones no significativas del currículo	Estrategias metodológicas	Sistematización de la coordinación	Reuniones de seguimiento del equipo docente	Otras*	Adaptaciones curriculares**	Refuerzo individual fuera del aula**
Andalucía															
Aragón															
Asturias (Principado de)															
Baleares (Islas)															
Canarias															
Cantabria															
Castilla-La Mancha															
Castilla y León															
Cataluña															
Comunidad Valenciana															
Extremadura															
Galicia															
Madrid (Comunidad de)															
Murcia (Región de)															
Navarra (Comunidad Foral de)															
País Vasco															
Rioja (La)															
Ceuta y Melilla															
Total	6	18	17	3	6	10	5	9	14	14	8	11	4	5	4

(*) Canarias señala grupos de compensación y refuerzo por la tarde. Cantabria señala apoyo fuera del aula por parte del profesor especialista. Madrid y Navarra señalan intervención del maestro especialista en Audición y Lenguaje y/o en Pedagogía Terapéutica.

(**) Medidas de carácter extraordinario.

Fuente: Elaboración Eurydice España-REDIE.

Tabla 11. Medidas aplicadas al alumnado con Dislexia en ESO por administración educativa. Año 2010

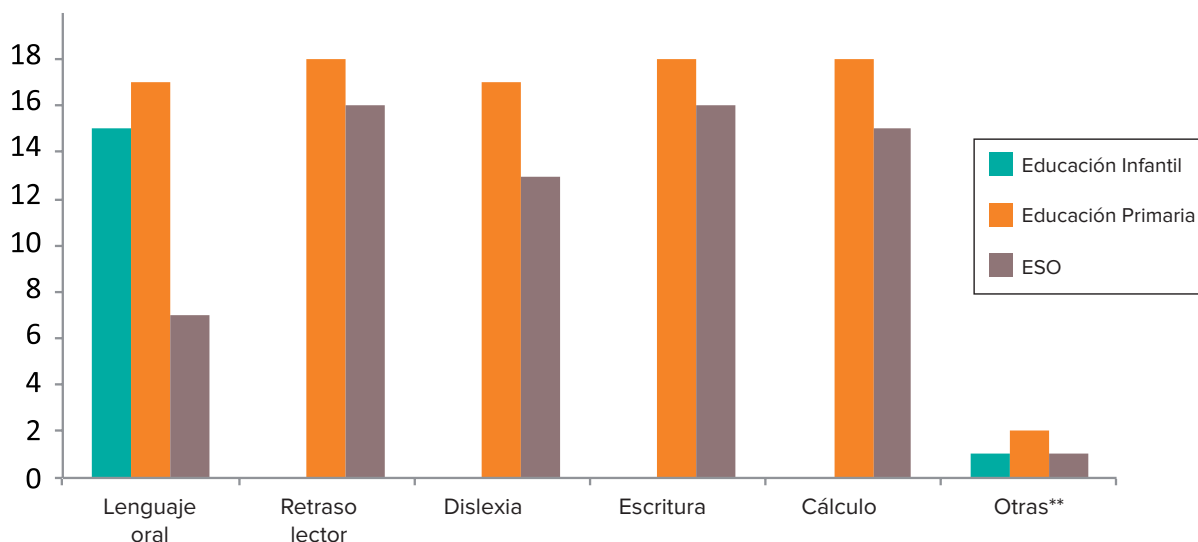
Administración educativa	Grupos flexibles	Materiales y recursos diversificados	Grupos de refuerzo	Reducción del número de profesores/agrupación de materias en ámbitos	Organización flexible de espacios y tiempos	Apoyo dentro del aula	Adaptaciones de acceso al currículo	Flexibilidad en la permanencia en el nivel o etapa	Adaptaciones no significativas del currículo	Estrategias metodológicas	Sistematización de la coordinación	Reuniones de seguimiento del equipo docente	Otras*	Adaptaciones curriculares significativas**	Grupos específicos de compensación educativa**	Programas de diversificación curricular**	Programas de cualificación profesional inicial*	Refuerzo individual fuera del aula**
Andalucía																		
Aragón																		
Asturias (Principado de)																		
Baleares (Islas)																		
Canarias																		
Cantabria																		
Castilla-La Mancha																		
Castilla y León																		
Cataluña																		
Comunidad Valenciana																		
Extremadura																		
Galicia																		
Madrid (Comunidad de)																		
Murcia (Región de)																		
Navarra (Comunidad Foral de)																		
País Vasco																		
Rioja (La)																		
Ceuta y Melilla																		
Total	9	17	15	4	6	7	8	4	14	13	7	7	3	4	1	8	7	2

(*) Canarias señala grupos específicos de compensación educativa y refuerzo por la tarde. Cantabria señala apoyo fuera del aula por parte del profesor especialista. Navarra señala intervención del maestro especialista en Audición y Lenguaje y/o en Pedagogía Terapéutica.

(**) Medidas de atención a la diversidad de carácter extraordinario.

Fuente: Elaboración Eurydice España-REDIE.

Gráfico 40. Número de administraciones educativas que utilizan materiales, recursos, instrumentos o procedimientos para la intervención de las DEA*, por etapa educativa y tipo de DEA. Año 2010



(*) Se incluye el retraso lector aunque no es una DEA.

(**) Canarias señala las DEA asociadas a déficit en las funciones ejecutivas y Madrid a la comprensión.

Fuente: Elaboración Eurydice España-REDIE.

embargo, no se utilizan por igual en todas las etapas ni para todas las DEA. El gráfico 40 muestra estas diferencias, que van en la misma línea que la información referida en los apartados anteriores: el uso de materiales de intervención es más habitual en Educación Primaria que en las otras dos etapas, y dentro de esta, es más frecuente en las DEA asociadas al retraso lector, a la escritura y al cálculo. En dos casos se señala el uso de materiales para otras dos dificultades: las asociadas a las funciones ejecutivas y las asociadas a la comprensión.

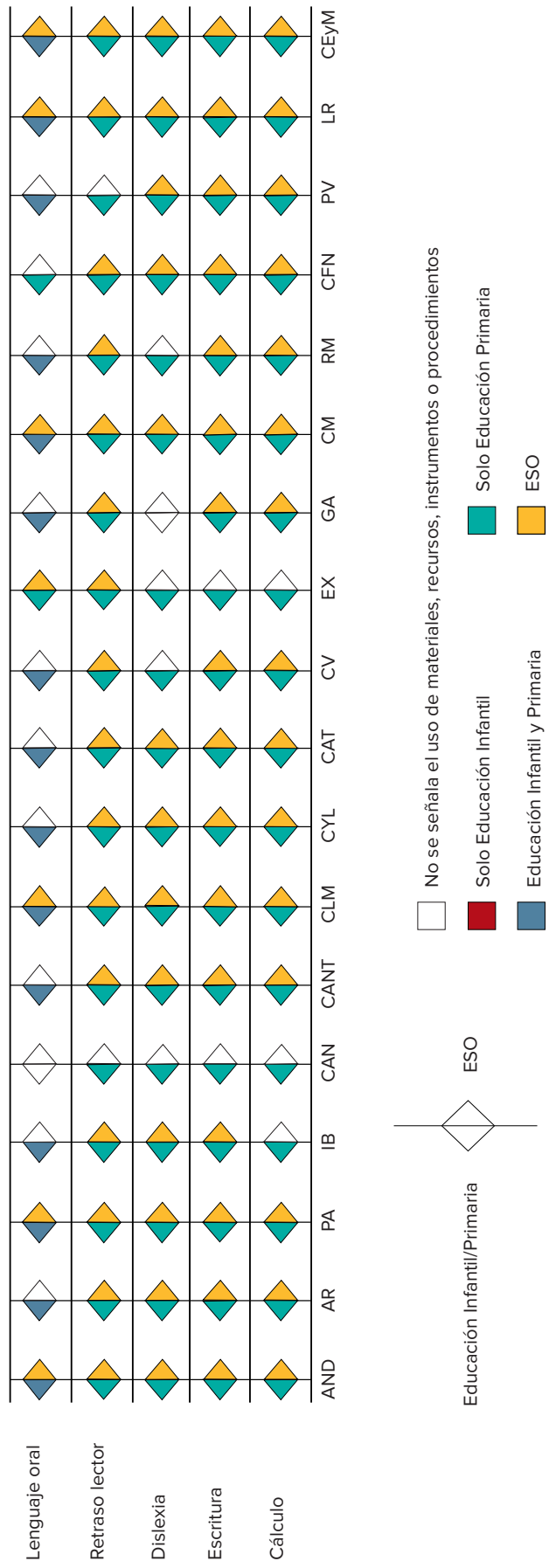
El uso de estos materiales, recursos, instrumentos o procedimientos de intervención está bastante generalizado en todas las administraciones educativas. Así, seis de ellas señalan utilizarlos en las tres etapas para todas las DEA (Andalucía, Asturias, Castilla-La Mancha, Madrid, La Rioja y Ceuta y Melilla), y otras cinco lo hacen igual salvo en las DEA asociadas al lenguaje oral en ESO (Aragón, Cantabria, Castilla y León, Cataluña y Navarra). Canarias señala el uso de materiales en Educación Infantil y Primaria (gráfico 41).

En cuanto a los materiales utilizados en la intervención del alumnado con dislexia, existe una gran variedad. Destacan, por ser los más utilizados, los programas, fichas o materiales publicados por distintas editoriales, aunque está también muy extendido el uso de material informático, bibliográfico y de elaboración propia (tabla 12).

Cabe destacar el hecho de que la mayoría de las administraciones educativas han contestado que utilizan materiales (como fichas o programas) desarrollados por el propio maestro o centro. En varias ocasiones son programas piloto (Baleares, Canarias y Madrid) o borradores de protocolo sin publicar (País Vasco).

En cuanto al material de aula publicado, es muy frecuente que las administraciones utilicen programas o colecciones de diversas editoriales destinadas a reforzar los aprendizajes, a trabajar las estrategias lectoras, a desarrollar la atención y la percepción o los procesos cognitivos. Algunos de estos materiales son utilizados en varias administraciones educativas (tabla 12).

Gráfico 41. Uso de materiales, recursos, instrumentos o procedimientos para la intervención de las DEA* en Educación Infantil, Primaria y ESO por administración educativa. Año 2010



* Se incluye el retraso lector aunque no es una DEA.
Fuente: Elaboración Eurydice España-REDIE.

Tabla 12. **Materiales utilizados en la intervención del alumnado con dislexia por tipo de material y administración educativa. Año 2010**

Tipo de material	Material	Administración educativa
Informático	Apoyo informático Lexia	Baleares (Islas)
	Cognitiva.es	Canarias
	Cognitiva.PT. Lectoescritura	País Vasco
	Logopedia interactiva	Baleares (Islas)
	Materiales descargables de la web Orientación Andújar	Rioja (La)
	Pizarra dinámica de lectoescritura	Cataluña País Vasco
	Programa Claroread (sintetizador de voz)	Baleares (Islas)
	Programas informáticos para la atención al alumnado con dislexia, que implementa sistemas de voz y ayudas visuales para la lectura de textos	Asturias (Principado de)
	Programas Spreeder.com (programa para velocidad de lectura)	Baleares (Islas)
	Programa Tradislexia	Canarias
	Software en español de reconocimientos de textos (Rehasoft)	País Vasco
	Software para dislexia (en inglés): dyslexia-parent	País Vasco
Publicados	Actualización en dislexia del desarrollo. Guía para orientadores y profesores de Primaria	Murcia País Vasco
	Alteraciones de la lectoescritura	Navarra (Comunidad Foral de) Rioja (La) Ceuta y Melilla
	Ansa per Ansa (Guía del Mestre)	Baleares (Islas)
	Aprender a escribir. La cocina de la escritura	Aragón
	Batería de Contenidos Escolares de Primaria y ESO (BACES y BACEP).	Aragón
	Becoleando. Programa de desarrollo de los procesos cognitivos intervinientes en el lenguaje, para la mejora de las competencias de la lectura y la escritura.	Rioja (La) Navarra (Comunidad Foral de)
	Bits de Inteligencia	Baleares (Islas)
	CICERÓN. Programa de adquisición y desarrollo de la capacidad articuladora	Navarra (Comunidad Foral de)
	Comprensión lectora.	Aragón
	Comprensión de textos	Ceuta y Melilla
	Cuadernos de trabajo Atención 1 y 2	Ceuta y Melilla
	Cuaderno de trabajo: Atención y percepción	Ceuta y Melilla
	Cuaderno de trabajo Atención selectiva, percepción y memoria visual	Ceuta y Melilla
	Cuadernos de Trabajo de Diversificación; ámbito científico-tecnológico I y II	Navarra (Comunidad Foral de)
	Cuaderno de trabajo: LECTOR; velocitat i comprensió lectora	Baleares (Islas)
	Cuaderno de recuperación de atención selectiva y percepción viso-espacial	Ceuta y Melilla
	Cuentos para hablar y aprender. Cuentos para la estimulación del lenguaje oral: praxias, ritmo, conceptos básicos, vocabulario, comprensión y expresión	Navarra (Comunidad Foral de)
	Cues de pansa... i més	Baleares (Islas)
	De lletres a paraules	Baleares (Islas)
	Desarrollo del lenguaje y de la comunicación en el marco de un modelo inclusivo de intervención	País Vasco
	Discriminación fonética y fonológica	Navarra (Comunidad Foral de)

Tipo de material	Material	Administración educativa
Publicados	Escribir y leer: Materiales curriculares para la enseñanza y el aprendizaje del lenguaje escrito	Castilla-La Mancha
	Estimulación del lenguaje oral en Educación Infantil	País Vasco
	Estrategias de aprendizaje 1 y 2	Aragón
	Estrategias lectoras, juegos que animan a leer	Castilla-La Mancha
	Evaluación de la comprensión lectora. Pruebas ACL	Aragón
	Fichas de comprensión de la lectura 1 y 2	Ceuta y Melilla
	Fichas de lenguaje y lectura comprensiva 2	Ceuta y Melilla
	Fichas de recuperación de la dislexia	Ceuta y Melilla
	Fichas de reeducación de dislexias	Ceuta y Melilla
	Fichas de recuperación de la lectoescritura	Ceuta y Melilla
	Guía de buenas prácticas. El profesorado ante la enseñanza de la lectura	País Vasco
	Guía para la actuación del alumnado con TDA-H	País Vasco
	Habilidades de segmentación en lectoescritura en Educación Primaria	Navarra (Comunidad Foral de)
	Hipertexto. Una estrategia para comprender	Aragón
	Inversiones gráficas: silábicas y numéricas	Baleares (Islas)
	Juegos y actividades de lenguaje oral	Castilla-La Mancha
	Juegos de aproximación a la lectoescritura	Castilla-La Mancha
	Juegos de ortografía	Baleares (Islas)
	Juegos de léxico y expresión	Baleares (Islas)
	Juegos de conciencia fonológica	Baleares (Islas)
	La conquista de las palabras	Rioja (La)
	Lecto juegos (colección)	Baleares (Islas)
	Lectura Eficaz, juegos de lectura	Baleares (Islas)
	Lenguaje comprensivo y expresivo	Baleares (Islas)
	Leo, Comprendo y me expreso	Navarra (Comunidad Foral de)
	Material de lectoescritura	Baleares (Islas)
	Meta-comprensión lectora	Aragón
	Metalenguaje 1 y 2	Aragón
	ORTOLECO, Profundización. Normas ortográficas de Educación Secundaria	Navarra (Comunidad Foral de)
	Programa ABC Dislexia	Baleares (Islas)
	Programa de comprensión de textos 1 y 2: Leer para comprender y aprender	Aragón
	Programa de desarrollo de la inteligencia emocional 4	Ceuta y Melilla
	Programas para la estimulación de las habilidades de la inteligencia Progresint	Baleares (Islas) Ceuta y Melilla
	Programa de intervención para alumnos con dislexia fonológica	Murcia
	Programa para la recuperación de las dificultades lectoescritoras. Dislexia 1 y 2	Rioja (La)
	Programa de refuerzo de la expresión escrita 1 y 2	Aragón Navarra (Comunidad Foral de) Ceuta y Melilla
	Programa de refuerzo de aprendizaje. Actividades para desarrollar mi rendimiento en cálculo numérico, vocabulario y comprensión lectora	Aragón
	Programa de refuerzo de aprendizaje. Diseño y puesta en práctica de un P.R.A.	Aragón
	Programa de refuerzo de la escritura 1 y 2	Ceuta y Melilla

Tabla 12. **Materiales utilizados en la intervención del alumnado con dislexia por tipo de material y administración educativa. Año 2010 (Cont.)**

Tipo de material	Material	Administración educativa
Publicados	Programa de refuerzo de las habilidades metalingüísticas	Navarra (Comunidad Foral de)
	Programa de refuerzo de las habilidades sociales 3	Ceuta y Melilla
	Programa de refuerzo de la ortografía 1 y 2	Aragón Ceuta y Melilla
	Programa de refuerzo de la velocidad, el ritmo y la entonación lectora 1	Aragón Navarra (Comunidad Foral de) Ceuta y Melilla
	Programa de solución de conflictos interpersonales 3	Ceuta y Melilla
	Protocolos de detección y actuación en la dislexia para cada etapa educativa (PRODISCAT)	Cataluña
	Refuerzo de las alteraciones de lectoescritura	Navarra (Comunidad Foral de) Ceuta y Melilla
	Refuerzo y recuperación de aprendizajes básicos	Baleares (Islas)
	Refuerzo de la memoria. Atención 1 y Atención 2	Ceuta y Melilla
	Taare Zameen Par (película)	País Vasco
	Taller de comprensión lectora 1 y 2	Aragón
	Taller de escritura	Aragón
	Vancoc. Primaria. Pruebas para las áreas de Lengua y Matemáticas	Aragón
	Ya entiendo con hipertexto. Nivel 1, 2, 3 y 4	Aragón
	Fichas elaboradas por el centro o por los especialistas/ materiales elaborados por el profesorado especialista	Baleares (Islas) Cantabria Cataluña Madrid (Comunidad de) Ceuta y Melilla
No publicados	Mapas conceptuales	Baleares (Islas)
	Materiales de conciencia fonológica	Baleares (Islas)
	Materiales elaborados por el equipo de apoyo para trabajar: la secuenciación de fonemas, la asociación grafema-fonema, memoria auditiva y visual, discriminación auditiva y visual, la orientación espacial, la estructuración espacial	Baleares (Islas)
	Materiales para trabajar prerrequisitos de la lectoescritura	Madrid (Comunidad de)
	Materiales para trabajar el lenguaje oral	Cataluña Madrid (Comunidad de)
	Programa SENSO (elaborado por el Colegio San José Obrero de Palma de Mallorca)	Baleares (Islas)
	Materiales empleados en los talleres NTERDEA. Consejería de Educación Canarias	Canarias
	Programa lectura inteligente (experimental)	Canarias
	Programa de desarrollo de asociación y comprensión auditiva, de asociación y comprensión visual, cierre gramatical	Madrid (Comunidad de)
	Programa del desarrollo del procesamiento fonológico	Madrid (Comunidad de)
	Programas específicos de refuerzo de dificultades en lectoescritura	Madrid (Comunidad de)
	Programas de habilidades metalingüísticas	Madrid (Comunidad de)
	Protocolo sobre diagnóstico de la dislexia	País Vasco
	Recursos propios elaborados por el maestro/a especialista de apoyo a las necesidades específicas de apoyo educativo	Canarias Cataluña

Fuente: Elaboración Eurydice España-REDIE.

Son interesantes, además, dos monográficos que han sido publicados por las propias Consejerías de Educación: la guía «Actualización en dislexia del desarrollo. Guía para orientadores y profesores de primaria», publicado por la Consejería de Educación, Ciencia e Investigación de la Región de Murcia, y la «Guía de buenas prácticas. El profesorado ante la enseñanza de la lectura», publicada por el Departamento de Educación, Universidad e Investigación del País Vasco. Las referencias completas de todos los materiales reflejados en la tabla 12, así como de otros materiales teóricos (guías, artículos y conferencias), se recogen en el anexo III incluido en el CD adjunto.

La mayoría del material exclusivo para alumnado con dislexia se concentra en programas informáticos o recursos web (como portales o revistas especializadas). Muchas administraciones educativas han aportado referencias a software para instalar en los equipos, de manera que el alumnado con dislexia (y algunas veces, también las familias) puedan trabajar una serie de ejercicios. Estos programas en ocasiones han sido desarrollados por las propias Consejerías (como el caso de Canarias), pero otras veces son iniciativas privadas.

Para finalizar, son varias las administraciones educativas que han señalado procedimientos o formas de trabajo en el aula específicos para la intervención con el alumnado con dislexia. Por ejemplo, las adaptaciones del material ordinario a las posibilidades lectoras de los alumnos o la lectura por parejas con alumnos de distinto nivel, citadas por Baleares; o las adaptaciones señaladas por Murcia para trabajar con alumnado con dislexia de desarrollo. Esta última distingue entre tres tipos de adaptaciones:

- De materiales: simplificación de instrucciones escritas, fracción de textos en partes más pequeñas, realización de glosarios de términos nuevos o uso de grabadoras, entre otras.
- De metodología: uso de información verbal y visual simultáneamente, fomento de técnicas de aprendizaje cooperativo o en parejas y flexibilidad de los tiempos de trabajo, etc.
- De evaluación: implicación en el proceso de evaluación de todos los profesionales que inciden en el alumno para que todos realicen las adaptaciones en el mismo.

103

4.3.6. Papel de la familia y de los servicios externos en la intervención con las Dificultades Específicas de Aprendizaje

En la intervención de alumnado con DEA, del mismo modo que en la detección temprana o en la evaluación, las administraciones educativas declaran que **el papel de las familias** es determinante. En su mayoría, coinciden en la necesidad de establecer cauces de comunicación familia-escuela, además de recalcar que su apoyo es imprescindible para la intervención, como apoyo social y emocional, en la realización de tareas o para favorecer una autoestima positiva. Por ejemplo, Canarias sugiere la puesta en marcha de un trabajo conjunto, que podría llevarse a cabo mediante programas de educación realizados en casa, talleres de refuerzo y escuelas para padres. En este sentido, algunas administraciones, como Cantabria o Extremadura, proponen que las familias, además de conocer las características de las DEA, colaboren en el establecimiento de rutinas, organicen y distribuyan la tarea, o consulten su situación particular a profesionales especializados.

En cuanto a la asistencia a servicios externos a los centros (servicios de salud, gabinetes psicopedagógicos, asociaciones...) para el tratamiento del alumnado con DEA, de la misma forma que en la detección temprana, algunas administraciones lo contemplan como un recurso complementario. Igualmente, otras administraciones han relacionado la asistencia a servicios externos con la respuesta recibida por parte de los centros escolares.

Por último, otras Comunidades afirman que la asistencia a este tipo de recursos podría estar condicionada por la situación económica de las familias.

4.4. Formación permanente del profesorado sobre la atención al alumnado con Dificultades Específicas de Aprendizaje

La formación permanente del profesorado es el conjunto de acciones que contribuyen a mejorar la preparación científica, didáctica y profesional de los docentes. La LOE reconoce la formación permanente como un derecho y una obligación para todo el profesorado, constituyendo dicha formación una responsabilidad de las administraciones educativas y de los propios centros educativos.

Asimismo, la citada ley establece una serie de directrices que los programas de formación permanente deben contemplar:

- La adecuación de los conocimientos y métodos a la evolución de las ciencias y de las didácticas específicas.
- La utilización de las tecnologías de la información y la comunicación y la formación en lenguas extranjeras de todo el profesorado, independientemente de su especialidad.
- Aspectos de coordinación, orientación, tutoría, atención educativa a la diversidad y organización encaminados a mejorar la calidad de la enseñanza y el funcionamiento de los centros.
- Formación específica en materia de igualdad.

Las Comunidades Autónomas, responsables de la formación permanente del profesorado, tienen libertad para establecer sus propias líneas prioritarias de formación, atendiendo a las necesidades formativas del profesorado en su ámbito de gestión. Esto implica que tanto el contenido de la formación como las instituciones encargadas de impartirla difieren de una Comunidad Autónoma a otra.

Por otro lado, el Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, a través del actual Instituto Nacional de Tecnologías Educativas y de Formación del Profesorado (INTEF), anualmente determina las líneas prioritarias de los planes de formación permanente del profesorado en su ámbito de gestión directa, es decir, en las ciudades de Ceuta y Melilla y en las Consejerías de Educación en el exterior. Para el curso 2010/2011, el Ministerio de Educación estableció las siguientes líneas prioritarias:

- Mejora del éxito escolar.
- Competencias básicas. Actualización científica y didáctica.
- Atención a la diversidad e inclusión.
- Formación Profesional.
- Convivencia.
- Aplicación didáctica de las TIC en las aulas.
- Dirección, gestión y organización de los centros educativos.
- Capacitación lingüística del profesorado.

Las cinco primeras constituyen objetivos de nuestro actual sistema educativo y las tres últimas son líneas transversales. A continuación se desarrolla más ampliamente la línea prioritaria de **atención a la diversidad e inclusión**, que es en la que se enmarca la formación permanente del profesorado sobre la atención al alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo (ACNEAE).

Dentro de esta línea se hace hincapié en el principio establecido por la LOE: «proporcionar una educación de calidad a todos los ciudadanos, en todos los niveles del sistema educativo». Aplicar dicho principio exige estrategias y prácticas inclusivas, destinadas a que los alumnos alcancen el máximo desarrollo posible de sus capacidades individuales y sociales, intelectuales, culturales y emocionales. Con este fin, las actuaciones formativas se dirigen a:

- La formación del profesorado en el conocimiento de las diferentes dimensiones de la diversidad y sus implicaciones en los centros educativos.

- La formación del profesorado en habilidades de comunicación e intervención para afrontar la diversidad del alumnado.
- La formación de departamentos y equipos de orientación en modelos de intervención inclusivos y en estrategias organizativas de gestión de la diversidad.
- La atención al alumnado con altas capacidades y con necesidades educativas especiales.
- La coeducación e igualdad de oportunidades.
- El fomento de competencias interculturales para todo el alumnado, la atención específica a la población extranjera que lo precise y la atención específica al alumnado gitano.

A continuación se exponen algunos ejemplos de cómo las Comunidades Autónomas han recogido en los planes de formación permanente del profesorado la atención al ACNEAE o con dificultades específicas de aprendizaje (DEA).

Andalucía incluye en el plan de formación permanente del profesorado del curso 2010/2011 la formación en cuanto a la adquisición y desarrollo de las competencias docentes necesarias para gestionar el grupo de alumnos, y para la atención a la diversidad del alumnado y las estrategias de atención al alumnado con especiales dificultades en el aprendizaje.

Una de las líneas prioritarias del plan de formación del profesorado 2010/2011 de Aragón, denominada «Formación para la mejora de la calidad y la equidad en los centros docentes», establece entre sus principales acciones la formación metodológica para los profesores que desarrollan planes de apoyo y acompañamiento a alumnos con dificultades curriculares en centros de Educación Primaria y Secundaria. Además, dentro de dicha línea se incluyen actuaciones destinadas a potenciar el carácter inclusivo de los centros educativos con el objetivo de promover el éxito para todos y la equidad.

En Asturias, uno de los objetivos del plan de formación permanente del profesorado 2010/2011 consiste en respaldar el desarrollo de modelos educativos y de estrategias de enseñanza-aprendizaje que permitan dar una respuesta educativa a la diversidad personal y cultural del alumnado, contribuyendo al incremento de la equidad y de la igualdad de oportunidades de todas las personas, sin distinción de sexo, clase, raza, etnia. Además, dentro de las líneas prioritarias de formación permanente del profesorado, se establece: apoyar los planes de atención a la diversidad, el desarrollo de la orientación escolar y la puesta en marcha de las distintas medidas de prevención del abandono prematuro y del fracaso escolar, así como elaborar y difundir recursos didácticos y materiales que atiendan a las necesidades de aprendizaje del alumnado y que apoyen el desarrollo de programas institucionales y de apoyo a la acción educativa.

En Baleares, la normativa que regula el plan de formación del profesorado 2008/2012 establece que, en Educación Primaria y Secundaria, la formación del profesorado debe dar respuesta a la atención a la diversidad, a la prevención de dificultades de aprendizaje y refuerzo educativo, a la detección temprana y al tratamiento educativo para el alumnado de necesidades específicas de apoyo educativo.

Cantabria, en el plan de formación permanente del profesorado 2010/2011, incluye dentro de la línea de formación «atención a la diversidad e inclusión social», tres objetivos relacionados con la atención al ACNEAE:

- Ofrecer una formación de carácter especializado para facilitar la atención al alumnado que presenta necesidades educativas especiales, graves retrasos o trastornos de la comunicación y del lenguaje, así como necesidades derivadas de altas capacidades.
- Profundizar en los aspectos formativos relacionados con la orientación educativa, especialmente de aquellos que inciden en la atención a las necesidades educativas del alumnado, en el apoyo a la acción tutorial y a la orientación académico-profesional.
- Promover la difusión de buenas prácticas y recursos, especialmente de aquellos elementos curriculares que facilitan la atención a la diversidad de necesidades en entornos inclusivos, favoreciendo la implicación del conjunto de profesionales del centro en el desarrollo de los planes de atención a la diversidad, desde un marco de respeto a las diferencias.

Madrid, dentro de las líneas prioritarias generales de formación permanente del profesorado, incluye la formación dirigida al profesorado que atiende a ACNEAE (alumnado que presenta necesidades educativas especiales, alumnado con altas capacidades intelectuales, alumnado con integración tardía en el sistema educativo español) o de compensación de sus desigualdades.

Navarra recoge en el Programa 5 sobre formación del profesorado sus líneas prioritarias de actuación, entre las que se encuentran: formación para la mejora de aquellos aspectos de las competencias que han mostrado déficit en las evaluaciones realizadas: comprensión lectora, expresión escrita, lectura de textos discontinuos, lectura digital, comprensión oral y expresión oral, y competencias emotivo-afectivas.

En general, la definición de las líneas de actuación de formación parece estar guiadas por el principio de «inclusión educativa». En todas las Comunidades la formación permanente sobre la atención al ACNEAE se incluye en una línea más general de atención a la diversidad.

Aunque no todas las administraciones educativas han definido como una de sus líneas de actuación sobre formación del profesorado la atención al alumnado con DEA, todas ellas organizan actividades formativas relacionadas con la atención a este tipo de alumnado (véase tabla 13).

En general, la **oferta de formación permanente del profesorado** se realiza a través una red de instituciones dedicadas a impartir las actividades de formación, con denominaciones diversas (la denominación más extendida es «centros de profesores y recursos»). Además, en todas las Comunidades Autónomas también existen otras instituciones vinculadas a la formación permanente del profesorado. Entre otras, cabe señalar los departamentos universitarios, los Institutos de Ciencias de la Educación, los colegios profesionales, los sindicatos, los movimientos de renovación pedagógica, etc. Estas instituciones, mediante convenios de colaboración, pueden recibir, por parte de las administraciones educativas, ayudas económicas para ofertar actividades de formación. Por su parte, el Ministerio de Educación, Cultura y Deporte también puede ofrecer programas de formación permanente de carácter estatal, dirigidos a profesores de todas las enseñanzas reguladas en la LOE, y establecer los convenios oportunos con otras instituciones para este fin.

En relación a la **detección de las necesidades** de formación permanente del profesorado, todas las administraciones educativas afirman realizarla. En concreto, sobre las demandas formativas en relación al alumnado con DEA, casi todas las administraciones afirman que este tipo de demanda existe por parte del profesorado, en mayor o menor grado. Este es el caso de Baleares, Canarias, Castilla-La Mancha, Castilla y León, Cataluña, Galicia, Madrid y Murcia. En concreto, Canarias, Madrid, Ceuta y Melilla afirman que dicho tipo de formación es muy demandada por el profesorado. En La Rioja, la formación que se demanda no es tan específica, es general sobre las necesidades específicas de apoyo educativo, y en el caso de Navarra hay un cauce ordinario para la propuesta formativa anual tanto entre el profesorado de Audición y Lenguaje como de orientación y es frecuente que se demande formación en: intervención en trastornos de lectoescritura y trastornos del lenguaje oral, diagnóstico, etc. Finalmente, en el País Vasco se observa que la demanda está aumentando, especialmente en la etapa de Primaria.

La formación permanente del profesorado sobre el alumnado con DEA responde a una **tipología de actividades** bastante variada, ya que dicha de formación se ofrece en formatos diversos (cursos, conferencias, seminarios, grupos de trabajo, etc.). Además, también existen los denominados «proyectos de formación en centros educativos», que constituyen un instrumento eficaz para atender las necesidades de formación de un equipo o grupo de profesores que imparte docencia en un determinado centro. Estos proyectos, dirigidos a la formación teórica y práctica de los docentes, suelen incluir contenidos relacionados con la gestión, dirección y organización de los centros, proyectos educativos y su desarrollo, etc.

En la tabla 13 se ofrece un mapa del tipo de actividades de formación permanente del profesorado en el que se aborda la atención al alumnado con DEA por Comunidad Autónoma.

Según la frecuencia de aparición registrada, la formación a través de cursos es el tipo de actividad que más se repite, ya que se ofrece en todas las administraciones educativas. Le siguen, por este orden, los seminarios y los grupos de trabajo, las conferencias, las jornadas, los proyectos de

Tabla 13. Tipo de actividad de formación permanente del profesorado sobre la atención al alumnado con DEA por administración educativa. Curso 2009/2010

	Cursos	Conferencias	Seminarios	Grupos de trabajo	Presentación de recursos	Jornadas	Proyecto formación centro
Andalucía	•	•		•		•	
Aragón	•	•	•	•	•	•	
Asturias (Principado de)	•		•	•		•	
Baleares (Islas)	•	•	•	•			•
Canarias	•	•	•	•			
Cantabria	•					•	
Castilla-La Mancha	•		•				
Castilla y León	•	•	•	•		•	•
Cataluña	•	•	•	•		•	•
Comunidad Valenciana	•	•	•	•		•	•
Extremadura	•		•	•			•
Galicia	•	•	•	•			•
Madrid (Comunidad de)	•	•	•	•			•
Murcia (Región de)	•	•	•	•		•	•
Navarra (Comunidad Foral de)	•	•	•	•			
País Vasco	•		•	•			
Rioja (La)	•			•			
Ceuta y Melilla	•		•	•		•	
TOTAL	18	11	15	15	1	9	8

Fuente: Elaboración Eurydice España-REDIE.

formación en los centros y la presentación de recursos. Además, algunas Comunidades señalan otro tipo de actividades, aparte de las recogidas en la tabla, a partir de las cuales se imparte formación permanente sobre este tema: proyectos de innovación pedagógica, proyectos de formación en zona y asesoramiento entre profesores (Baleares), y seminarios del equipo docente, proyectos de investigación y proyectos de innovación (Murcia).

Los planes de formación permanente del profesorado elaborados por las administraciones educativas suelen recoger un amplio elenco de actividades sobre atención a la diversidad. Según la información facilitada por las administraciones educativas, dichos planes también incluyen actuaciones formativas dirigidas a la atención del alumnado con dislexia y a la del alumnado con trastornos del lenguaje oral y escrito. Este es el caso de Andalucía, Aragón, Cantabria, Castilla-La Mancha, Comunidad Valenciana, Extremadura, Murcia y La Rioja. En Navarra se ofrece formación al profesorado sobre lectura y escritura en personas con necesidades educativas especiales de comunicación.

En la tabla 14 se recogen a modo de ejemplo algunas de las actividades formativas organizadas por las administraciones educativas en relación con las DEA. Para su elaboración se han considerado las actividades formativas sobre este aspecto indicadas por las administraciones educativas. En los casos en los que, además de actividades formativas relacionadas con las DEA, se apuntan otro tipo de actividades, se ha optado por incluir únicamente las primeras con el fin de ofrecer información específica sobre el tema.

Según se observa, la formación sobre la atención al alumnado con DEA es amplia y variada y se enfoca desde una perspectiva más general, en la que se abordan cuestiones relacionadas con

la atención a la diversidad en su conjunto y, de una manera más específica, en la que se abordan aspectos como por ejemplo la detección, evaluación e intervención de las DEA en general y de la dislexia en particular. En concreto, sobre la atención específica al alumnado con dislexia, según afirman las administraciones educativas, se han organizado al menos 21 actividades formativas, entre cursos, jornadas, grupos de trabajo, seminarios y otro tipo de actividades, como proyectos de investigación. No obstante, la mayoría de las actuaciones están encaminadas a ofrecer un mayor conocimiento de las DEA en general y, sobre todo, de aquellas relacionadas con el lenguaje, la comunicación y la lectoescritura.

Tabla 14. Actividades de formación permanente del profesorado relacionadas con las DEA por tipo de actividad y administración educativa. Curso 2009/2010

Tipo de actividad	Nombre de la actividad	Administración educativa
Cursos	Detección, orientación y tratamiento de dificultades específicas en la lectoescritura	Andalucía
	Dislexia y problemas de lectura y escritura	
	Actualización en evaluación psicopedagógica II	
	Orientación educativa: neuropsicología infantil aplicada al ámbito educativo: trastornos del lenguaje y dificultades del aprendizaje	
	Dislexia: concepto, diagnóstico e intervención	
	Soporte vital básico, dislexia, la voz y la educación física terapéutica	
	Propuesta de enseñanza para la lectura y escritura: dificultades de aprendizaje	
	Estrategias de atención al alumnado con especiales dificultades en el aprendizaje. Organización del aula y de las materias. Sintomatología disléxica	
	Estrategias de atención al alumnado con dificultades de aprendizaje	
	Evaluación psicopedagógica en las dificultades de aprendizaje	
	Estrategias de atención al alumnado con especiales dificultades en el aprendizaje. Dislexia	Andalucía
	Dislexia: encuadre, diagnóstico neuropsicológico e intervención	
	Atención a la diversidad. Dificultades en el aprendizaje: experiencias y materiales	
	Dificultades de aprendizaje, intervención e intercambio de experiencias	
	Estrategias de atención al alumnado con especiales dificultades en comunidades de aprendizaje	
	Atención a la diversidad: dificultades de aprendizaje	
	Atención a la diversidad: metodologías y agrupamientos flexibles para atender las dificultades y diferentes ritmos de aprendizaje	
	Estrategias de atención al alumnado con especiales dificultades en el aprendizaje: sistemas alternativos de comunicación	
	Dificultades de aprendizaje en lectura y escritura: evaluación y tratamiento	
	Dislexia. Conceptualización, evaluación y tratamiento	
	La motivación lectora y la escritura en el aula	Aragón

Tipo de actividad	Nombre de la actividad	Administración educativa
Cursos	Organización del centro y del aula para la atención a la diversidad, la prevención de las dificultades de aprendizaje y refuerzo educativo del alumnado	Balears (Islas)
	Capacitar al profesorado en el uso de las TIC para dar una respuesta específica al ACNEAE	
	Capacitar al profesorado para dar una respuesta en el aula ordinaria a las necesidades del alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo	
	Formación de profesionales de la orientación educativa y el apoyo escolar en la evaluación, detección e intervención del ACNEAE (entre otros colectivos)	
	Evaluación, detección e intervención del alumnado con diferentes necesidades de aprendizaje	
	Formación y profesionales de la orientación y apoyo escolar al alumnado con dificultades en el lenguaje	
	Formación en prácticas (PT/AL)	
	Dificultades de aprendizaje: lenguaje escrito	Cantabria
	Dificultades en lenguaje escrito: Procesos, evaluación e intervención en la lectura y escritura	
	De la evaluación a la intervención cognitiva en los procesos de la lectura y la escritura. Diseño de programas de trabajo individual	
	Dificultades de aprendizaje en lectoescritura y razonamiento matemático. Intervención en el aula de Educación Infantil y Primaria	
	Dificultades en lenguaje escrito: comprensión lectora	
	Dislexia y otros trastornos específicos del lenguaje. De la teoría a la práctica	Castilla y León
	Dificultades de aprendizaje: dislexia, discapacidad y escuela	
	Metodología de apoyo y refuerzo	
	Atención educativa al alumnado con trastornos de lectoescritura	
	Estrategias metodológicas de recuperación y refuerzo de lectoescritura y cálculo	
	Estrategias para la inclusión del alumnado con discapacidad intelectual, auditiva y visual	Cataluña
	Estrategias para la inclusión del alumnado con trastornos que inciden en el aprendizaje	
	Estrategias para la inclusión del alumnado con trastornos del espectro autista	
	¿Cómo abordamos la dislexia y el TDAH en el aula?	
	Detección e identificación del alumnado con dificultades de comunicación y lenguaje	
	Estrategias TAC y educación inclusiva	
	Los trastornos específicos de aprendizaje: detección, diagnóstico e intervención	
	Formación dirigida a los centros que incorporan una USEE (Unidad de Soporte a la Educación Especial)	
	Intervención en lenguaje oral	
	El abordaje del trastorno fonológico desde el contexto educativo	
	La dislexia en la escuela	
	Plan individual dentro de la Educación Especial	
	Talleres de creación de materiales para las NEE	
	Las 5D, un modelo educativo para la inclusión basado en el aprendizaje colaborativo mediante recursos TAC	
	Altas capacidades: un reto, un proyecto de escuela	

cont. Tabla 14

Tipo de actividad	Nombre de la actividad	Administración educativa
Cursos	Intervención educativa con el alumnado con trastornos del lenguaje y la comunicación	Comunidad Valenciana
	Evaluación psicopedagógica y logopédica del alumnado	
	Elaboración práctica de adaptaciones curriculares inclusivas en el aula	
	Estrategias para desarrollar la comunicación: programación neurolingüística	
	Intervención educativa con el alumnado con trastornos de lenguaje y comunicación	
	Recursos tecnológicos en el aula de Audición y Lenguaje	
	Taller de adaptaciones curriculares	
	Dificultades en la lectura y en la escritura	
	Las dificultades en el lenguaje oral y escrito, base del fracaso escolar. Estrategias de intervención	
	Neuropsicología y estrategias de intervención en la rehabilitación de trastornos de lectoescritura	
	Estrategias de intervención en el aula ante problemas de aprendizaje y de conducta	Extremadura
	Estrategias metodológicas para atender a todo el alumnado de manera eficaz	
	Logopedia virtual (on-line)	
	Dificultades de lectura y escritura en Educación Primaria	
	Atención a la diversidad	
	El proceso lectoescritor	
	Lenguaje (Estrategias para trabajar de forma adecuada el proceso lector y prevención de posibles dificultades)	
	Propuestas metodológicas y organizativas para dar respuesta a la diversidad en el centro educativo	
	Curso: leer para comprender. Estrategias para mejorar el aprendizaje de los niveles de la lectura	
	Inclusión, diversidad y mejora de las competencias básicas	Galicia
	Formación inicial para orientadoras y orientadores de Educación Infantil y Primaria	
	Detección e intervención ante las alteraciones del lenguaje	Madrid (Comunidad de)
	Recursos para la prevención, evaluación e intervención en Audición y Lenguaje	Murcia (Región de)
	Atención educativa para alumnado con dificultades de inserción educativa y desfase curricular	
	Intervención temprana ante las dificultades de aprendizaje	
	Actualización científica en Audición y Lenguaje	
	Estimulación del lenguaje oral y su influencia en el aprendizaje lectoescritor	

Tipo de actividad	Nombre de la actividad	Administración educativa
Cursos	Intervención en problemas de lectoescritura: retraso lector, dislexia	Rioja (La)
	El alumnado con TDA/H. Detección y estrategias de intervención en el aula	
	Atención a las necesidades educativas de los alumnos con TDAH	
	La lengua de signos en educación	
	Utilización del programa JClic como recurso didáctico para la Atención a la Diversidad	
	Prevención y tratamiento de dificultades lectoescritoras	
	La educación de los niños hiperactivos, inatentos y otros niños difíciles	
	Atención educativa al alumnado con trastornos del espectro autista	
	Hacia una escuela inclusiva	Ceuta y Melilla
	Experiencias innovadoras	
Jornadas	Jornadas. Dificultades de aprendizaje: dislexia	Andalucía
	Jornadas sobre dislexia para el profesorado	
	Comprensión lectora en colectivos con dificultad	Aragón
	Presentación de experiencias sobre prácticas inclusivas	Baleares (Islas)
	Actualización trabajo Pedagogía Terapéutica y Audición y Lenguaje	Cantabria
	Jornada sobre prevención, diagnóstico y atención en necesidades específicas	Castilla y León
	Estrategias y recursos para abordar trastornos de hiperactividad	Cataluña
	I Jornada de Altas Capacidades	
	I Jornada de trastornos del desarrollo y de la conducta: recursos educativos	
	IV Jornada PEE (Plan Educativo de Entorno): Por una escuela inclusiva, caminando juntos familia y escuela	
	Jornada «Nuevas Oportunidades para el alumnado con más necesidades	
	Jornada de formación CREDA-MALL. Técnicas de intervención en el ámbito fonológico	
	Trastornos específicos del lenguaje	Comunidad Valenciana
	Estrategias de adaptación curricular y sistemas de comunicación en el aula	
	La atención a la diversidad: el aula de comunicación y lenguaje	
	Jornadas provinciales para los centros de atención educativa preferente	Extremadura
	Presentación del laboratorio virtual de lectoescritura	
	I Jornada de formación de los jefes y de las jefas de los Departamentos de Orientación	Galicia

cont. Tabla 14

Tipo de actividad	Nombre de la actividad	Administración educativa
Grupos de trabajo	La dislexia: «diagnóstico, tratamiento e intervención»	Andalucía
	Prevención y tratamiento de los trastornos del lenguaje II	
	El trastorno específico del lenguaje o disfasia en nuestras aulas	
	Prevención de dificultades de aprendizaje en lecto-escritura	
	Diferencia entre retraso y trastorno específico de aprendizaje (diagnóstico de dislexia)	
	Elaboración de cuadernillos de lectoescritura para alumnos con dificultades de aprendizaje	
	Intervención con alumnos con necesidades específicas de apoyo educativo. El centro como base para la atención a la diversidad del alumnado	Aragón
	Creación de materiales de Audición y Lenguaje	Baleares (Islas)
	Cómo elaborar adaptaciones curriculares	Castilla y León
	Recursos para motivar la lectoescritura	
	Materiales manipulativos para el aula de compensatoria y Audición y Lenguaje	
	La diversidad en el aula	
	Aplicación de las TIC para atender a la diversidad	
	Altas Capacidades	Cataluña
	Audición y Lenguaje	
	Educación Especial	
	Educación Inclusiva	
	Logopedia	Cataluña
	Maestros de Audición y Lenguaje	
	Profesionales de las USEE (Unidades de Soporte a la Educación Especial)	
	Elaboración de materiales didácticos para el alumnado con NEE	
	Elaboración de materiales para la escuela inclusiva	
	Actualización de profesionales del EAP (Equipo de Asesoramiento Psicopedagógico) en trastornos de conducta	

Tipo de actividad	Nombre de la actividad	Administración educativa
Grupos de trabajo	Banco de recursos para el desarrollo del lenguaje y la comunicación	Comunidad Valenciana
	Intervención educativa con el alumnado con trastornos específicos del lenguaje en el aula	
	Actividades de Audición y Lenguaje aplicadas a las nuevas tecnologías	
	Adaptación y elaboración de materiales curriculares para la atención a la diversidad	
	Cómo trabajar el retraso simple del lenguaje en la escuela	
	Elaboración del informe de evaluación trimestral logopédico del alumno	
	Integración y funcionamiento del aula de comunicación y lenguaje en un centro ordinario	
	El aula de comunicación y lenguaje en el centro	
	¿Qué es la logopedia? Diagnóstico	
	Recopilación y aplicación de materiales para el aula de Audición y Lenguaje	
	Taller de logopedia escolar	
	Alumnado con dislexia. Intervención en el ámbito escolar	
	Programa de estimulación del lenguaje en Educación Infantil	Murcia (Región de)
	Apoyo a la estimulación del lenguaje oral en el alumnado extranjero como prerequisite para la lectoescritura	
	Material funcional y adaptado para alumnos escolarizados en 2.º ESO	
Seminarios	Programa de Refuerzo y Apoyo Educativo en los centros	Navarra (Comunidad Foral de)
	Euskal fonemen lanceta	
	Elaboración de materiales didácticos y búsqueda de recursos para el aula de Educación Especial	Rioja (La)
	Técnicas de estimulación y recursos en la sala de estimulación multisensorial	
	Prevenir dificultades en el lenguaje oral	Ceuta y Melilla
	Desarrollo de la competencia lingüística: motivación y comprensión lectora	
	Atención a la diversidad II	Aragón
	Taller de comunicación bimodal	
	Seminario de orientadores de Educación Secundaria	
	Estimulación del lenguaje oral en Educación Infantil	
	Recursos teóricos y materiales dirigidos al profesorado para mejorar la calidad en la atención a la diversidad	
	Escuela inclusiva y dificultades de aprendizaje en el CEIP Augusta Bilbilis	
	Atención a la diversidad	
	Técnicas de estimulación del lenguaje oral	
	Respuesta a las necesidades educativas de nuestro alumnado	
	Mil ideas para incluir. Mil oportunidades para aprovechar	

cont. Tabla 14

Tipo de actividad	Nombre de la actividad	Administración educativa
Seminarios	Elaboración de materiales para el aprendizaje de la lectura y escritura	Aragón
	Metodologías para superar los desfases curriculares en el aula	
	Detección e intervención en las dificultades del lenguaje	
	Seminario de Audición y Lenguaje	
	Atención a la Diversidad	
	Trastornos del lenguaje (dislexia)	
	Estimulación lenguaje oral	
	Materiales para la recuperación cognitiva. Teoría PASS	
	Formación de maestros de Audición y Lenguaje	Balears (Islas)
	Prevención de las dificultades de aprendizaje y refuerzo educativo, detección temprana y tratamiento del ACNEAE	
	Atención a la diversidad, prevención de las dificultades de aprendizaje y refuerzo educativo, detección temprana y tratamiento del ACNEAE	
	Intervención en el trastorno de la lectura	Castilla-La Mancha
	Elaboración de material de apoyo al proceso lectoescritor	Castilla y León
	Atención educativa al alumnado con trastornos de lectoescritura	
	Proyecto integrado para la mejora de la competencia lingüística. ESO	
	Tratamiento de las dificultades de la iniciación lectora	
	Las adaptaciones curriculares	
	Seminario de Atención a la Diversidad	Cataluña
	Seminario de Educación Especial	
	Seminario de Educación Especial: Lectura	
	Seminario de Inclusión	
	Seminario de Logopedas	
	Seminario de Audición y Lenguaje	
	Seminario EE: Recursos para el trabajo cooperativo a la escuela actual	
	Seminario: Formación en red de docentes de Educación Especial: las programaciones multinivel	
	Seminario: Escuela Compartida-Escuela Inclusiva	
	Seminario: Cómo estimular el lenguaje en el aula	
	Seminario de Coordinación de las USEE	Cataluña
	Seminario de Audición y Lenguaje/compensatoria (Vall d'Albaida)	Comunidad Valenciana
	Seminario de aulas de comunicación y lenguaje	
	Seminario de Pedagogía Terapéutica	
	Intervención Trastorno General del Desarrollo	Madrid (Comunidad de)
	Orientación Trastorno General del Desarrollo	
	Dislexia del desarrollo. Bases neuropsicológicas y estrategias de intervención	Murcia (Región de)
	Intervención educativa de los profesionales de la Orientación Educativa y Psicopedagógica	

Tipo de actividad	Nombre de la actividad	Administración educativa
Seminarios	Estimulación del lenguaje oral y de la lectoescritura	Murcia (Región de)
	Conceptualización, evaluación e intervención en el alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo	
	Medidas de apoyo ordinario y específico para alumnos con dificultades de aprendizaje	
	Una visión general del alumnado con necesidades de apoyo educativo	
	Elaboración del Proyecto Curricular para la Unidad Específica de Transición/TGD	
	Uso del marco natural en Audición y Lenguaje. Prácticas educativas colaborativas	
	Atención a ACNEAE como medida de atención a la diversidad	Ceuta y Melilla
Otros	Trastornos del lenguaje. Intervención psicosocial en la infancia y adolescencia (conferencia)	Andalucía
	Atención a las otras necesidades (proyecto de innovación)	Aragón
	La competencia lectora (formación en centros)	
	A favor de las prácticas pedagógicas que dan respuesta educativa a la diversidad (proyecto de formación en zona)	Balears (Islas)
	Tratamiento interdisciplinario de la comprensión lectora, la expresión oral y escrita, la comunicación audiovisual, las tecnologías de la información y la comunicación (proyecto de formación en zona)	
	A favor de las prácticas que dan una respuesta educativa a la diversidad (asesoramiento)	
	Escuela inclusiva: atención a la diversidad. Organización del centro y trabajo en equipo para el tratamiento de las áreas instrumentales (proyecto de innovación)	
	A favor de las prácticas que dan una respuesta inclusiva a la diversidad (proyecto de innovación)	
	Atención a la diversidad: Aula inclusiva Dificultades de aprendizaje e intervención en el aula	Cataluña
	Escuela Inclusiva: El trabajo por proyectos y el aprendizaje cooperativo	
	Altas Capacidades	
	Aspectos neurológicos en las alteraciones graves del desarrollo y la personalidad	
	La dislexia a la escuela	Cataluña
	Programación por Competencias para el alumnado con NEE	
	La respuesta educativa para alumnos TGD (trastornos generalizados del desarrollo)	
	Atención a la diversidad: aulas de comunicación y lenguaje (formación en centros)	Comunidad Valenciana
	Actuaciones para la atención del ACNEAE	
	Intervención educativa en niños con dislexia del desarrollo (proyecto de investigación)	Murcia (Región de)
	Desarrollo de un programa de recuperación para alumnos con dislexia fonológica (proyecto de investigación)	
	Buenas prácticas en atención a la diversidad	
	La mirada imperfecta de las palabras (proyecto de investigación)	

Fuente: Elaboración Eurydice España-REDIE.

Notas: Madrid: En el curso 2009/2010 se planificaron 43 cursos; en la mayoría de ellos se trataban las NEAE.

Existen otro tipo de actuaciones que contribuyen a la formación del profesorado sobre las DEA, como, por ejemplo, licencias por estudios, ayudas a la formación, concursos, premios, proyectos de investigación, innovación y elaboración de materiales curriculares, etc. Como se observa en la siguiente tabla, la mayor parte de las Comunidades Autónomas, y también Ceuta y Melilla, ofrecen otro tipo de actuaciones dirigidas a incrementar la formación permanente del profesorado en relación con la atención al alumnado con DEA (tabla 15).

Por ejemplo, Andalucía, Aragón, Asturias, Baleares, Cataluña, Extremadura, Galicia, Murcia, Navarra, La Rioja y Ceuta y Melilla cuentan con licencias por estudios en relación con las DEA. No obstante, en la mayor parte de los casos se puntualiza que dichas licencias no se conceden para tratar específicamente las DEA, sino que se convocan con carácter general o en relación con la atención a la diversidad, por lo que las DEA pueden estar incluidas. En Murcia se conceden licencias por estudios para realizar actividades de innovación para la prevención de dificultades de aprendizaje.

En Andalucía, Canarias, la Comunidad Valenciana, Extremadura, Galicia, Madrid, La Rioja y Ceuta y Melilla existen convocatorias de ayudas a la formación, en la que se incluye la formación permanente sobre DEA.

Por otra parte, son varios los premios que se organizan por las administraciones educativas en los que también puede tener cabida el trabajo realizado con el alumnado con DEA. Así, por ejemplo, en Andalucía se convoca el premio «Medalla al mérito en educación» y los premios «Joaquín Guichot y Antonio Domínguez Ortiz». En Baleares y Galicia se convocan premios a la innovación educativa. En este último caso existen varias modalidades, una de las cuales está centrada en la producción de materiales y/o herramientas de refuerzo educativo que favorezcan la accesibilidad al currículo del ACNEAE.

Además, existen otro tipo de actuaciones relacionadas con la formación permanente del profesorado en relación con las DEA. Por ejemplo, en Extremadura y Madrid se convocan ayudas para la realización de proyectos de innovación educativa en los centros docentes de enseñanzas no universitarias con el fin de mejorar el éxito escolar de todo el alumnado.

4.5 Normativa de la atención al alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo

En este apartado se analizan las políticas de las administraciones educativas en torno a la atención al alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo (ACNEAE). En el cuadro siguiente, a modo de recordatorio, se especifican los colectivos que integran a dicho alumnado (para más información, véase el apartado 2.3.1).

- **Alumnado con Necesidad Específica de Apoyo Educativo (ACNEAE):** alumnado que requiere una atención educativa diferente a la ordinaria, por presentar necesidades educativas especiales, por dificultades específicas de aprendizaje, por sus altas capacidades intelectuales, por haberse incorporado tarde al sistema educativo, o por condiciones personales o de historia escolar.
- **Alumnado con Necesidades Educativas Especiales (ACNEE):** alumnado que requiere apoyos educativos específicos por presentar discapacidad o trastornos graves de conducta.
- **Dificultades Específicas de Aprendizaje (DEA):** alteraciones de base neurobiológica que afectan procesos cognitivos implicados en el lenguaje, la lectura, la escritura y/o el cálculo aritmético, con implicaciones relevantes para el aprendizaje escolar.

En primer lugar se presentan las actuaciones, planes, programas, convenios y prácticas innovadoras o proyectos piloto dirigidos al ACNEAE y con dislexia que se han puesto en marcha en las distintas administraciones. Posteriormente se procede a realizar un breve análisis de la normativa que regula la atención al ACNEAE (entre los que se encuentran el alumnado con DEA y con dislexia) y se describe un aspecto concreto de la misma, aquella que establece una ratio entre el número de

Tabla 15. **Otras actuaciones de formación permanente del profesorado sobre DEA por administración educativa. Año 2010**

	Licencias por estudios	Premios	Ayudas económicas a la formación	Otros
Andalucía	•	•	•	•
Aragón	•			
Asturias (Principado de)	•			
Baleares (Islas)	•	•		
Canarias			•	
Cantabria				
Castilla-La Mancha				
Castilla y León				
Cataluña	•			
Comunidad Valenciana		•	•	
Extremadura	•		•	•
Galicia	•	•	•	
Madrid (Comunidad de)			•	•
Murcia (Región de)	•			
Navarra (Comunidad Foral de)	•			
País Vasco				
Rioja (La)	•		•	
Ceuta y Melilla	•		•	
TOTAL	11	4	8	3

Fuente: Elaboración Eurydice España-REDIE.

117

ACNEAE y el número de profesionales que se asignan a los centros para su atención. Finalmente, se comentan los registros existentes y los organismos responsables de la recogida de datos del ACNEAE.

4.5.1. Actuaciones dirigidas a la atención del alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo

La preocupación de las administraciones educativas por la atención a las necesidades específicas de apoyo educativo se hace patente al conocer la gran cantidad y variedad de planes, programas, convenios y prácticas o proyectos dirigidos al ACNEAE puestos en marcha por ellas. En algunos casos estos planes y actuaciones forman parte de la normativa que se analiza a continuación, pero una gran parte de ellos no han sido incluidos en el repertorio legal facilitado por las administraciones educativas.

Si se separan las prácticas innovadoras o los proyectos piloto (por considerar que son actuaciones más concretas y puntuales) de los planes, programas y convenios (por tener una consideración más institucional o una mayor estabilidad en el tiempo), lo primero que se puede afirmar es que las necesidades específicas de apoyo educativo gozan de una especial consideración entre las propuestas institucionales. Los planes, programas y convenios cuentan en conjunto con mayor número de

actuaciones que las innovaciones, 253 frente a 94, aunque hay que tener en cuenta que las últimas en algunos casos pueden convertirse en alguna de las primeras.

Todas las administraciones declaran haber diseñado **planes**, puesto en marcha **programas** y/o firmado **convenios**, con la finalidad de mejorar la atención de este alumnado. Reuniendo las actuaciones enunciadas por todas las administraciones educativas, se han contabilizado un total de 36 planes, 146 programas y 71 convenios.

Las Comunidades que destacan por enunciar un alto número de actuaciones son, por este orden, Madrid, Murcia, Canarias, Castilla y León y País Vasco, habiendo puesto en marcha entre diecisiete y doce programas dirigidos al ACNEAE. Por otro lado, la administración que más planes ha diseñado, en total siete, es la de Castilla y León, mientras que La Rioja destaca por el número de convenios firmados, en total nueve, para la atención de este alumnado (tabla 16).

A continuación, en las tablas 17, 18 y 19, se presenta el repertorio de los planes, programas y convenios referenciados por las administraciones educativas, todos ellos clasificados en función de los colectivos a los que se dirigen. Para enmarcar las distintas actuaciones en alguna categoría ha sido necesario, además de añadir una categoría más genérica –necesidades específicas de apoyo educativo y todo el alumnado– y otra mucho más concreta –TDA/TDAH–¹², consultar la información disponible en la web sobre dichas actuaciones. También, con el objetivo de presentar los datos de forma resumida y ante la dificultad de diferenciar claramente las actuaciones dirigidas al ACNEAE derivadas de incorporación tardía de las derivadas de condiciones personales o de historia escolar, se ha optado por reunir en una sola categoría a estos dos colectivos.

Aunque no se pueda asegurar que las tablas siguientes recojan todas las actuaciones realizadas por las distintas administraciones para atender al ACNEAE (por los criterios dispares que han podido utilizar los responsables de responder a la cuestión formulada en el cuestionario), sí constituyen una muestra lo suficientemente amplia para reflejar el panorama del conjunto del territorio español.

Los convenios se han establecido entre las administraciones y entre estas y organizaciones, fundaciones y asociaciones, siendo más numerosos estos últimos, especialmente en lo que se refiere al colectivo que presenta NEE. Igualmente, el alumnado con TDA/TDAH se integra en cuatro convenios, dos de los cuales están dirigidos de forma específica solo a este alumnado. Asimismo, dentro de los convenios relativos a condiciones personales o de historia escolar, son de gran relevancia aquellos destinados a alumnado que no puede asistir de forma regular a las aulas, siendo seis convenios los que contemplan específicamente a este colectivo.

Atendiendo al número de planes, programas y convenios para ACNEAE por colectivos (tabla 20), se observa que el colectivo que más atención recibe es el de alumnado de incorporación tardía y/o condiciones personales o de historia escolar, seguido del que incluye a todo el alumnado y del de NEE. Destaca además el hecho de que tanto el colectivo con DEA como el de altas capacidades intelectuales reciben atención a la hora de establecer programas, pero no se mencionan en ningún convenio o lo hacen en solo dos. Sucedería lo contrario con el colectivo con NEE, que se incluye en 36 convenios.

Por lo que se refiere a la **dislexia**, cuatro administraciones mencionan actuaciones, planes, programas y/o convenios dirigidos específicamente a alumnado con esta dificultad de aprendizaje:

- Baleares ha subvencionado a la asociación Cenatic para implementar el programa «Solidix. Reading Toolkit», que facilita la lectura de alumnado con dislexia.
- Aragón ha establecido un centro de profesores y recursos denominado «Fraga», dirigido a crear materiales para la formación del profesorado en atención al alumnado con dislexia. Este centro, a lo largo del curso 2010/2011, ha elaborado indicadores de detección, un protocolo de identificación y valoración y un plan de formación de profesorado en los centros sobre la temática, definiendo además las instrucciones de aplicación de los procedimientos elaborados en el mismo.

12. Se ha optado por presentar el trastorno por déficit de atención e hiperactividad (TDA/TDAH) en una categoría independiente al no ser considerado una DEA, ya que en él no está afectada una habilidad aprendida concreta (lectura, escritura, cálculo), sino que está afectada una habilidad cognitiva general, la atención o el control de la conducta.

Tabla 16. Número de planes, programas y convenios dirigidos al ACNEAE por administración educativa. Año 2010

Administración educativa	Número de planes, programas y convenios dirigidos al ACNEAE			
	Planes	Programas	Convenios	TOTALES
Andalucía	2	2	4	8
Aragón		8	6	14
Asturias (Principado de)	1	6		7
Baleares (Islas)		7		7
Canarias	1	15	6	22
Cantabria	3	8	7	18
Castilla-La Mancha	2	4	4	10
Castilla y León	7	12	3	22
Cataluña		1	6	7
Comunidad Valenciana	3	8	1	12
Extremadura	5	7		12
Galicia	1	9	1	11
Madrid (Comunidad de)	2	18	6	26
Murcia (Región de)	1	17	8	26
Navarra (Comunidad Foral de)	3	7	5	15
País Vasco	5	12	3	19
Rioja (La)			9	9
Ceuta y Melilla		5	2	7
TOTAL	36	146	71	253

Fuente: Elaboración Eurydice España-REDIE.

- Murcia ha firmado un acuerdo de colaboración con la Unidad de Neuropsicología de la Facultad de Psicología de la Universidad de Murcia para la evaluación de los alumnos con posible dislexia de desarrollo. Este acuerdo incide tanto en la detección del alumnado como en la formación de los profesionales de la orientación. Los orientadores de los equipos de orientación y de los departamentos de orientación valoran los aspectos cognitivos y las dificultades lectoras que presentan los alumnos, descartando posibles causas de discapacidad, absentismo, problemas conductuales y/o emocionales. También se realiza un seminario con carácter anual en el que se fija un protocolo de derivación, donde se establecen tanto los criterios y pasos a seguir, como la documentación previa a aportar antes de solicitar una evaluación neuropsicológica.
- Desde la Asesoría de NEE de los *berritzegunes* (servicios de apoyo externos) de Vizcaya y Álava, en el País Vasco, se ha elaborado un protocolo sobre diagnóstico específico de la dislexia en el que se distinguen dos niveles de intervención: el primero de ellos es de detección por parte del centro escolar, que intenta dar respuesta a las dificultades del alumnado con sus propios recursos; en el segundo nivel, si el tutor/a y su equipo docente consideran que persisten las dificultades, a pesar de las medidas adoptadas, el proceso continúa de tal forma que los *berritzegunes* canalizan la demanda a la asesoría correspondiente de necesidades educativas especiales mediante el procedimiento oficial (solicitud de evaluación-diagnóstico psicopedagógico).

Tabla 17. Planes dirigidos al ACNEAE por colectivos destinatarios y administración educativa. Año 2010

Colectivo	Planes	Administración educativa
NEE	Plan de actuación para la mejora de la atención educativa al alumnado escolarizado en centros específicos de Educación Especial (próximamente)	Andalucía
	Plan de Atención al Alumnado con Necesidades Educativas Especiales	Castilla y León
TDA/TDAH	Plan de Atención por Déficit de Atención con Hiperactividad (TDAH) 2011-2020	Castilla-La Mancha
DEA	Plan de refuerzo educativo complementario	Cantabria
Altas capacidades	Plan de actuación para la atención educativa al alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo por presentar altas capacidades intelectuales	Andalucía
	Plan de Atención al Alumnado con Superdotación Intelectual	Castilla y León
	Plan de respuesta educativa a las Altas Capacidades	Murcia (Región de)
Incorporación tardía/ Condiciones personales o de historia escolar	Planes Avanza	Asturias (Principado de)
	Plan de Interculturalidad	Cantabria
	Plan de Atención al Alumnado Extranjero y de Minorías	Castilla y León
	Plan de Dinamizador cultural	País Vasco
	Plan de refuerzo lingüístico	
	Plan para la mejora de la escolarización del alumnado gitano y apoyo a la elaboración de proyectos para mejorar el éxito escolar del alumnado gitano y la convivencia intercultural	
Todo el alumnado/ Necesidades específicas de apoyo educativo	Plan Canario de formación para la familia	Canarias
	Plan de la mejora de la orientación educativa	Cantabria
	Plan para reducir el abandono escolar	Castilla-La Mancha
	Plan de Atención a la Diversidad en los Centros	Castilla y León
	Plan de Orientación Educativa	
	Plan de Prevención y Control del Absentismo Escolar	
	Plan Marco de Atención Educativa a la Diversidad	
	Plan de transición de Primaria a Secundaria	Comunidad Valenciana
	Plan de atención a la diversidad en los Centros	Comunidad Valenciana
		Madrid (Comunidad de)
		Navarra (Comunidad Foral de)
	Plan de fomento de la lectura	Comunidad Valenciana
		Extremadura
		Madrid (Comunidad de)
		Navarra (Comunidad Foral de)

Tabla 17. **Planes dirigidos al ACNEAE por colectivos destinatarios y Administración Educativa. Año 2010 (cont.)**

Colectivo	Planes	Administración educativa
Todo el alumnado/ Necesidades específicas de apoyo educativo	Plan de éxito educativo	Extremadura
	Plan de formación de familias	
	Plan Marco de Atención a la Diversidad	
	Plan Regional para la prevención, control y seguimiento del Absentismo escolar	
	Plan de Orientación	Galicia
	Plan institucional de mejora de la lectura	Navarra (Comunidad Foral de)
	Plan de comunidades de aprendizaje de calidad para todos y todas	País Vasco
	Plan marco en colaboración con otras entidades (Emakunde) y refuerzo y fomento de los seminarios de coeducación	

Fuente: Elaboración Eurydice España-REDIE.

Tabla 18. **Programas dirigidos al ACNEAE por colectivos destinatarios y administración educativa. Año 2010**

Colectivos	Nombre del programa	Administración educativa
NEE	Programa de atención a alumnos con sordo-ceguera	Aragón
	Programas destinados a la mejora de la atención educativa del alumnado con discapacidad intelectual, auditiva, motórica, visual, trastornos generalizados del desarrollo, trastornos graves de conducta y alteraciones emocionales	Canarias
		Castilla y León
		Comunidad Valenciana
		Extremadura
		Galicia
		Murcia (Región de)
		Navarra (Comunidad Foral de)
		Ceuta y Melilla
	Aulas de Comunicación y Lenguaje para alumnos con TGD (Aulas CIL)	Comunidad Valenciana
	Centros de Atención Preferente para alumnos con discapacidad motórica, auditiva o TGD	Madrid (Comunidad de)
	Programa de Integración para apoyo al alumnado con NEE	
	Proyectos singulares para alumnos con discapacidad auditiva : CEIP El Sol y CEIP Juan Ramón Jiménez	

cont. Tabla 18

Colectivos	Nombre del programa	Administración educativa
NEE	Programas de apoyo al alumnado con necesidades educativas especiales que requieran de adaptaciones curriculares de acceso y/o significativas	Murcia (Región de)
	Programas destinados al alumnado con necesidades educativas especiales derivadas de discapacidad auditiva que sean usuarios de lengua de signos española (ABC)	
	Programas destinados al alumnado de Educación Secundaria Obligatoria que presenten necesidades educativas especiales asociadas a discapacidad intelectual en grado medio (PRONEEP)	
	Proyecto de Inserción Laboral para personas con discapacidad	Navarra (Comunidad Foral de)
	Unidades de Currículo Específico (UCE)	
TDA/TDAH	Programa para la atención educativa del alumnado con trastorno por déficit de atención con/sin hiperactividad (INTERDEA)	Canarias
DEA	Programa de desarrollo de capacidades	Aragón
	Programas de Refuerzo, Orientación y Apoyo (Plan PROA)*	Asturias (Principado de)
		Baleares (Islas)
		Canarias
		Castilla-La Mancha
		Castilla y León
		Cataluña
		Comunidad Valenciana
		Extremadura
		Galicia
		Madrid (Comunidad de)
		Murcia (Región de)
		País Vasco
	Programa para el refuerzo de la lectura y escritura	Baleares (Islas)
	Intervención mediante talleres INTERDEA	Canarias
	Programa de Prevención de las Dificultades Específicas de Aprendizaje de la Lectura (PREDEA): programa para la atención del alumnado con dislexia, disgrafía, discalculia y dificultades específicas. Destinado a la detección temprana e intervención con escolares de Infantil de cinco años y 1.º y 2.º de Primaria	
	Programas informáticos Tradislexia y Cognitiva.es: destinado a la corrección de dificultades en la lectura y escritura	

Colectivos	Nombre del programa		Administración educativa
DEA	Programa de extensión de tiempos escolares		Castilla-La Mancha
	Programas de acompañamiento escolar**	PAE	Comunidad Valenciana
		Programas de acompañamiento escolar	Murcia (Región de)
	Programas de recuperación		Galicia
	Programas de refuerzo en las áreas instrumentales básicas		
	Programas específicos personalizados		
	Programa REFUERZA		Madrid (Comunidad de)
	Programas de recuperación escolar		Murcia (Región de)
	Programa de escolarización complementaria		País Vasco
Altas capacidades	Programa de Desarrollo de Capacidades		Aragón
	Programas de atención al alumnado de altas capacidades		Asturias (Principado de)
			Madrid (Comunidad de)
	Programa de detección de alumnado con altas capacidades en Educación Infantil		Asturias (Principado de)
	Programa de profundización de conocimientos	Programa de profundización de conocimientos	Asturias (Principado de)***
			Extremadura
		Programa Profundiza	Madrid (Comunidad de)
			Ceuta y Melilla
	Detección y Estímulo del Talento Precoz en Matemáticas (ESTALMAT)		Canarias
Programa de Enriquecimiento Extracurricular para la mejora del pensamiento divergente (PREPEDI)			
Programa de Enriquecimiento y Mentoría Universitaria (PREMUN)			
Incorporación tardía/ Condiciones personales o de historia escolar	Programa de prevención de riesgos con alumnado en conflicto social		Andalucía
	Programa de Aulas de Español para alumnos inmigrantes		Aragón
	Programa de Mediación Intercultural		
	Programas de prevención del abandono escolar		Asturias (Principado de)
	Programa de Refuerzo, Orientación y Apoyo (PROA)*		Asturias (Principado de)
			Baleares (Islas)
			Canarias
			Castilla- La Mancha
			Castilla y León
			Comunidad Valenciana
			Extremadura
			Madrid (Comunidad de)
			Murcia (Región de)
			Navarra (Comunidad Foral de)
			País Vasco
Ceuta y Melilla			

cont. Tabla 18

Colectivos	Nombre del programa		Administración educativa
Incorporación tardía/ Condiciones personales o de historia escolar	Programa de acogida y refuerzo educativo: conjunto de actuaciones para facilitar la integración del alumnado de incorporación tardía (PAIRE)		Balears (Islas)
	Programas de intervención socio-educativa (PISE-ALTER)		
	Programa de refuerzo al aprendizaje****	PARA	Balears (Islas)
		Programa de refuerzo educativo en horario de tarde	Canarias
		PAR	Comunidad Valenciana
		Programa de ayuda y refuerzo educativo en horario extraescolar	Madrid (Comunidad de)
		Programa de apoyo y refuerzo curricular	Murcia (Región de)
	Cantabria Acoge. Programa de mediación cultural con alumnado de origen extranjero		Cantabria
	Programa de apoyo educativo y de fomento del éxito educativo con el alumnado gitano		
	Programa de atención educativa hospitalaria y domiciliaria		
	Programa de Aula socioeducativa para alumnado en riesgo de exclusión social (ESO)		
	Programa de Auxiliares de Lenguas y Culturas de Origen en colegios e institutos		
	Programa de mediación con el alumnado de etnia gitana para la prevención del absentismo («Gitanos de Hoy»)		Castilla y León
	Programa de Adaptación Lingüístico y Social (Aulas ALISO)		
	Programa de atención educativa hospitalaria y domiciliaria		
	Programas de educación compensatoria		
	Programas de prevención del abandono escolar		
	Programa de acogida al sistema educativo (PASE)		Comunidad Valenciana
	Programa de Atención al Alumnado Inmigrante		Extremadura
	Programa de Compensación Educativa		
	Grupos de adaptación de la competencia curricular		Galicia
	Grupos de adquisición de las lenguas		
	Aulas Hospitalarias		Madrid (Comunidad de)
	Centros educativo-terapéuticos		
	Programas de compensación educativa: apoyo en grupos ordinarios, grupos de apoyo, grupos específicos de compensación educativa, grupos específicos singulares, aulas de compensación educativa		

Colectivos	Nombre del programa	Administración educativa
Incorporación tardía/ Condiciones personales o de historia escolar	Programa de Mejora educativa en determinados centros con especiales características de alumnado: excesivo número de inmigrantes, alumnos de determinadas etnias, etc.	Madrid (Comunidad de)
	Programa para alumnado de incorporación tardía al sistema educativo (Aula de enlace)	
	Servicio de Atención Educativa Domiciliaria (SAED)	
	Servicio de Traductores e Intérpretes (SETI)	
	Programas de educación compensatoria	Murcia (Región de)
	Programas de español para extranjeros	
	Programas interculturales	
	Programas para la enseñanza de la lengua y cultura de origen destinados al alumnado con incorporación tardía	
	Programas de Currículo Adaptado (PCA)	Navarra (Comunidad Foral de)
	Programa de Inmersión Lingüística (PIL)	
	Programa de interculturalidad y de inclusión del alumnado recién llegado	País Vasco
	Programa de refuerzo educativo específico	
Todo el alumnado	Programa de diversificación curricular	Andalucía
		Aragón
		Canarias
		Castilla y León
		Extremadura
		Galicia
		Madrid (Comunidad de)
		Murcia (Región de)
		Navarra (Comunidad Foral de)
		País Vasco
	Programas de Aprendizaje Básico	Aragón
	Programas de Cualificación Profesional Inicial (PCPI)	Aragón
		Baleares (Islas)
		Cantabria
		Castilla y León
		Galicia
		Madrid (Comunidad de)
		Murcia (Región de)
		País Vasco
	Programa Comprender y Expresarse: mejora de la comprensión lectora	Canarias
	Programa Lectura Inteligente: mejora de la comprensión lectora	
	Programa para la Mejora de la Convivencia (PROMECO)	

cont. Tabla 18

Colectivos	Nombre del programa	Administración educativa
Todo el alumnado	Programa LaborESO para el alumnado que cursa Educación Secundaria Obligatoria a través de un programa de diversificación curricular	Cantabria
	Programas para la Mejora del Éxito Escolar	Castilla-La Mancha
	Contratos programa para promover el cambio en los centros y el éxito escolar	Castilla y León
	Plan de convivencia en los centros educativos	
	Programa para la mejora del éxito escolar	
	Programas de compensación educativa y para la mejora del éxito escolar	Comunidad Valenciana
	Programa básico de habilidades sociales	Galicia
	Programa de acogida	
	Programa de convivencia	
	Proyecto lector	
	Plan de introducción de las tecnologías de la información y la comunicación	Madrid (Comunidad de)
	Programas de aulas abiertas	
	Programa para la prevención del absentismo	Murcia (Región de)
	Programa de absentismo, escolarización irregular y riesgo de abandono escolar temprano	
	Programa de Aulas Hospitalarias	País Vasco
	Programa de actividades complementarias y extraescolares	
	Programa para garantizar el derecho a la educación: erradicación de la desescolarización y del absentismo escolar en el territorio de Bizkaia	
	Programa educar para la convivencia, la paz y los derechos humanos	Ceuta y Melilla
	Programa de implantación de Competencias Básicas: un centro de Primaria y tres institutos (modalidad A.1 Inicial)	
	Contratos programa para promover el cambio en los centros y el éxito escolar	

(*) El Plan PROA (Programas de Refuerzo, Orientación y Apoyo), que incluye los Programas de Acompañamiento en Primaria y Secundaria y los Programas de Apoyo y Refuerzo en Educación Secundaria (ambos dirigidos a centros sostenidos con fondos públicos con una proporción significativa de alumnado en situación de desventaja desde el punto de vista educativo), ha sido señalado en dos categorías.

(**) Los Programas de Acompañamiento Escolar en Primaria y Secundaria (Plan PROA) están destinados a alumnos que presentan dificultades y problemas de aprendizaje.

(***) Este programa está dirigido al alumnado, tanto de enseñanza básica como postobligatoria, que destacan por su mayor capacidad, interés y motivación para aprender, ofreciéndoles alternativas que les permitan desarrollar plenamente sus capacidades y favorezcan su desarrollo personal, interpersonal, social y profesional.

(****) Los Programas de Apoyo y Refuerzo en Educación Secundaria (Plan PROA) están destinados a centros con una proporción significativa de alumnos en desventaja educativa asociada a su entorno sociocultural: pertenencia a familias de bajo nivel cultural o económicamente desfavorecidas, escasa oferta de recursos educativos, minorías étnicas, inmigrantes de lengua materna igual o distinta a la del centro, etc., y cuyos recursos ordinarios se muestran insuficientes.

Fuente: Elaboración Eurydice España-REDIE

Tabla 19. **Convenios dirigidos al ACNEAE por colectivos destinatarios y administración educativa. Año 2010**

Colectivos	Nombre del convenio	Administración educativa
NEE	Convenios con las entidades representativas del alumnado con necesidades educativas especiales	Andalucía
	Convenio de colaboración entre el Departamento de Educación, Cultura y Deporte del Gobierno de Aragón y Federación Aragonesa de Asociaciones de Padres, Afectados y Amigos de los Sordos	Aragón
	Convenio de Colaboración entre el Gobierno de Aragón, la Universidad de Zaragoza y la Fundación Picarral para la elaboración de acciones encaminadas a la identificación de la inteligencia límite y para la valoración de las necesidades sociales y educativas que requiere ese colectivo	
	Convenio entre la Diputación General de Aragón y la Organización Nacional de Ciegos de España (ONCE)	
	Convenios «Asociación Asperger Islas Canarias» (ASPERCAN)	Canarias
	Convenios «Asociación de padres de alumnos con discapacidad en aulas enclave»	
	Convenio de colaboración de la Organización Nacional de Ciegos Españoles (ONCE) para la atención del alumnado con discapacidad visual	
	Distintas asociaciones de padres y madres con TDAH, autismo, discapacidad intelectual	
	Convenios con asociaciones y entidades del ámbito de las necesidades educativas especiales: síndrome Down, hiperactividad (tres asociaciones/fundaciones), autismo y trastorno en el desarrollo social, discapacidad auditiva, discapacidad visual	Cantabria
	Convenio de colaboración entre la Consejería de Educación, Ciencia y Cultura de la Junta de Comunidades de Castilla-La Mancha y la ONCE	Castilla-La Mancha
	Convenio entre la Consejería de Educación, Ciencia y Cultura de la Junta de Comunidades de Castilla-La Mancha y el comité de representantes de personas con discapacidad de Castilla-La Mancha para impulsar la colaboración en la atención al alumnado con discapacidad (CERMI)	
	Convenio de colaboración entre la Comunidad de Castilla y León y la Organización Nacional de Ciegos Españoles (ONCE) para la prestación de servicios educativos al alumnado con discapacidad visual	Castilla y León
	Protocolo de colaboración con Organización Nacional de Ciegos Españoles (ONCE) para la adaptación de la Estrategia Red XXI al alumnado con discapacidad visual	
	Convenio de colaboración de la ONCE-Barcelona	Cataluña
	Convenio ECOM (movimiento asociativo integrado por organizaciones de personas con discapacidad física)	
	Convenio Síndrome Down	

cont. Tabla 19

Colectivos	Nombre del convenio	Administración educativa
NEE	Convenio entre la Consellería de Educación y la Organización Nacional de Ciegos Españoles (ONCE), para la atención del alumnado con discapacidad visual	Galicia
	Convenio con FESORCAM: gestión de intérpretes de lengua de signos y asesores sordos	Madrid (Comunidad de)
	Convenio de colaboración con la Organización Nacional de Ciegos Españoles (ONCE) para la atención del alumnado con discapacidad visual y sordoceguera	
	Convenio de colaboración con Asociación de Sordos (FASEM) para la contratación de intérpretes de lenguaje de signos	Murcia (Región de)
	Convenio de colaboración con la Federación de Asociaciones a favor de las personas con discapacidad psíquica y parálisis cerebral (FEAPS Región de Murcia) para la prestación de apoyos educativos al alumnado con discapacidad escolarizados en centros ordinarios	
	Convenio de colaboración entre la Consejería de Educación, Ciencia e Investigación y la Asociación ASTUS de Cartagena para el programa «Enlace entre la etapa escolar (CPEE Primitiva López) y la ocupacional o de empleo (PROLAM)»	
	Convenio de colaboración entre la Consejería de Educación, Ciencia e Investigación y la Organización Nacional de Ciegos (ONCE) para la prestación de servicios educativos al alumnado con discapacidad visual	
	Convenio establecido con la Federación de Asociaciones de personas con enfermedad mental (FEAFES)	
	Convenio con GAES Centros auditivos	Navarra (Comunidad Foral de)
	Convenio con el Servicio Navarro de Salud	
	Convenio con la Clínica Universitaria de Navarra	
	Convenio con la Organización Nacional de Ciegos Españoles (ONCE)	
	Convenio, de 1 de mayo de 2008, de colaboración entre la Administración General de la Comunidad Autónoma del País Vasco (Departamento de Educación, Universidades e Investigación) y el ente público Osakidetza-Servicio Vasco de Salud, para la atención de niños, niñas y adolescentes con necesidades educativas especiales asociadas a la salud mental en el ámbito de los centros territoriales de atención domiciliaria, hospitalaria y terapéutico-educativa	País Vasco
	Convenio, de 20 de abril de 2009, de colaboración entre la Administración General de la Comunidad Autónoma del País Vasco (Departamento de Educación, Universidades e Investigación) y la Organización Nacional de Ciegos Españoles (ONCE)	
	Convenio de colaboración entre la Administración General de la Comunidad Autónoma del País Vasco (Departamento de Educación, Universidades e Investigación) y el Hospital Santiago Apóstol, para la atención de niños, niñas y adolescentes con necesidades educativas especiales asociadas a parálisis cerebral o graves trastornos motóricos	
	Convenio con la Asociación de Atención a las Personas con Parálisis Cerebral (ASPACE)	Rioja (La)
	Convenio con la Asociación Riojana para el Autismo (ARPA)	
	Convenio con la Organización Nacional de Ciegos Españoles (ONCE)	

Colectivos	Nombre del convenio	Administración educativa
NEE	Convenio con la Confederación Estatal de Personas Sordas	Ceuta y Melilla
	Convenio con la Confederación Española de Familias de Personas Sordas	
TDA/TDAH	Distintas asociaciones de padres y madres con TDAH, autismo, discapacidad intelectual	Canarias
	Convenios con asociaciones y entidades del ámbito de las necesidades educativas especiales: síndrome de Down, hiperactividad (tres asociaciones/fundaciones), autismo y trastorno en el desarrollo social, discapacidad auditiva, discapacidad visual	Cantabria
	Convenio de colaboración entre la Consejería de Educación, Formación y Empleo y la Asociación ADAHI, para el asesoramiento a los centros y las familias en los temas relacionados con el déficit de atención y la hiperactividad	Murcia (Región de)
	Convenio ARPANIH (Asociación Riojana de Padres de Niños Hiperactivos)	Rioja (La)
Altas capacidades	Convenio con la Fundación CEIM	Madrid (Comunidad de)
	Convenio con la Fundación Pryconsa	
Incorporación tardía/ Condiciones personales o de historia escolar	Convenio con la Fundación Save the Children para la atención domiciliaria del alumnado que no puede asistir al centro educativo por motivo de enfermedad*	Andalucía
	Convenio entre las Consejerías de Educación y Salud para la atención al alumnado con problemas de salud*	
	Convenio de Colaboración entre el Gobierno de Aragón y el Comité Provincial de Cruz Roja en Teruel, para realizar actuaciones de mediación intercultural con alumnos inmigrantes árabes en el marco del programa operativo del Fondo Social Europeo 2007-2013	Aragón
	Convenio de Colaboración entre el Gobierno de Aragón y la Asociación El puente-lo pont, para realizar actuaciones de mediación intercultural con alumnos inmigrantes de la Comunidad Autónoma de Aragón	
	Convenio de Colaboración entre el Gobierno de Aragón y la Asociación de Mediadores y Mediadoras Interculturales AMEDIAR, para realizar actuaciones de mediación intercultural con alumnos inmigrantes de la Comunidad Autónoma de Aragón en el marco del programa operativo del Fondo Social Europeo 2007-2013	
	Cantabria Acoge	Cantabria
	Convenio con «Gitanos de hoy»	
	Convenio con Secretariado Gitano	
	Convenio con UNICEF*	
	Convenio de colaboración entre la Consejería de Educación, Ciencia y Cultura y el Servicio de Salud de la Junta de Comunidades de Castilla-La Mancha sobre respuesta educativa en centros hospitalarios*	Castilla-La Mancha
	Convenio específico de colaboración entre las Consejerías de Sanidad y Educación, de la administración de la Comunidad de Castilla y León y la Asociación de Escritores Noveles (AEN) para el desarrollo de un certamen literario denominado «Cuentos de Hospital»*	Castilla y León
	Cardiopatías congénitas ACIC (Afectats de Cardiopaties Infants de Catalunya)*	Cataluña

cont. Tabla 19

Colectivos	Nombre del convenio	Administración educativa
Incorporación tardía/ Condiciones personales o de historia escolar	Convenio con la Asociación Barró	Madrid (Comunidad de)
	Convenio con Marruecos, Bulgaria y Portugal para el desarrollo de la lengua y la cultura de cada país	
	Convenio con la Asociación Yehudi Menuhim para la atención intercultural	Murcia (Región de)
	Convenio con Secretariado Gitano	
	Convenio con Secretariado Gitano	Navarra (Comunidad Foral de)
	Convenio APIR (Asociación Pro-Infancia Riojana)	Rioja (La)
	Convenio con APG (Asociación de Promoción Gitana de La Rioja)	
	Convenio con Pioneros	
	Convenio con YMCA (Young Men's Christian Association)	
Todo el alumnado	Convenio con la Federación de Asociaciones de Orientadores	Andalucía
	Convenios de colaboración entre la Consejería de Educación, Universidades, Cultura y Deportes y la Consejería de Bienestar, Juventud y Vivienda	Canarias
	Convenios con ayuntamientos para la prevención del absentismo escolar (Primaria y ESO)	Cantabria
	Convenio de colaboración entre la Consejería de Educación, Ciencia y Cultura y la Consejería de Salud y Bienestar Social de la Junta de Comunidades de Castilla-La Mancha para la determinación de actuaciones conjuntas en los ámbitos de educación, social y sanitario (sustituiría al actual)	Castilla-La Mancha
	Consejería de Salud (Generalitat de Catalunya)	Cataluña
	Otros convenios y acuerdos de colaboración con entidades específicas para la atención al alumnado con necesidades de apoyo educativo (ACNEAE)	
	Convenio marco de colaboración entre el Ministerio de Educación y Ciencia y la Conselleria de Cultura, Educación y Deporte de la Generalitat Valenciana para la aplicación de diversos programas de apoyo a centros de Educación Primaria y Educación Secundaria	Comunidad Valenciana
	Convenio con Cruz Roja	Rioja (La)

(*) Estos convenios se dirigen a atender a alumnado que, por problemas de salud, no puede asistir a los centros educativos de forma regular.

Fuente: Elaboración Eurydice España-REDIE.

Tabla 20. Número de planes, programas y convenios dirigidos al ACNEAE por colectivo destinatario. Año 2010

Colectivos	Programas, planes, actuaciones, convenios dirigidos al alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo			
	Planes	Programas	Convenios	TOTALES
NEE	2	18	36	56
TDA/TDAH	1	1	4	6
DEA	1	26		27
Altas capacidades	3	11	2	16
Incorporación tardía/ Condiciones personales o de historia escolar	6	53	21	80
Todo el alumnado/ Necesidades específicas de apoyo educativo	23	37	8	68
TOTAL	36	146	71	253

Fuente: Elaboración Eurydice España-REDIE.

Otras Comunidades Autónomas han mencionado actuaciones, planes, programas y/o convenios que, aunque se dirigen al colectivo genérico de ACNEAE, contemplan la atención a alumnado con dislexia. Por ejemplo, Aragón cita las Jornadas de Trastornos de Aprendizaje y el trabajo del Centro de Profesores y Recursos «Juan Lanuza» de Zaragoza con el objetivo de intervenir en las dificultades de lectura. Asimismo, Canarias menciona el Programa para la atención educativa del alumnado con DEA: dislexia, discalculia y dificultad específica de aprendizaje del lenguaje oral. En este programa se han llevado a cabo actividades formativas, de intervención temprana, intervención mediante talleres, un tutorial sobre la mejora de la enseñanza de la lectoescritura, una aplicación experimental de programas informáticos y el «Programa para aprender a leer y expresarse».

Algunas administraciones educativas citan también el Plan PROA (Programas de Refuerzo, Orientación y Apoyo), que se enmarca dentro de los Programas de Cooperación Territorial, como un plan genérico que también va dirigido aunque no de forma específica al alumnado con dislexia. Por otra parte, Navarra señala su Proyecto para la mejora de las competencias implicadas en la lectura y los Premios de Fomento de la lectura como actuaciones que, aunque no son específicas de la dislexia, contemplan la atención de este alumnado.

Por otro lado, la mayor parte de las administraciones educativas han implementado **prácticas innovadoras y/o proyectos piloto** dirigidos al ACNEAE. Entre ellas cabe destacar a Andalucía, por las numerosas prácticas y/o proyectos que menciona (tabla 21).

En la tabla 22 se presentan todas las prácticas innovadoras o proyectos piloto referenciados por las administraciones educativas, clasificados (utilizando las mismas categorías que en la presentación de la información sobre planes, programas y convenios) por los colectivos a los que se dirigen.

Cabe destacar, por su carácter innovador, las prácticas llevadas a cabo por Baleares, con las colaboraciones de la Consejería de Salud por un lado (con la creación de equipos multidisciplinares para la detección y evaluación de alumnado con espectro autista) o de la Consejería de Asuntos Sociales (con la creación de un nuevo protocolo para la detección de trastornos en la primera infancia).

En lo referente a **la atención al alumnado con dislexia**, tres administraciones mencionan prácticas y proyectos específicos: Canarias, Murcia y el País Vasco.

En Canarias, dentro del «Programa para la atención educativa del alumnado con DEA» (ver tabla 18), se están desarrollando talleres experimentales para este alumnado: los «Talleres INTERDEA» y

Tabla 21. Número de prácticas innovadoras o proyectos piloto dirigidos al ACNEAE por administración educativa. Año 2010

Administración educativa	Prácticas innovadoras/ Proyectos piloto para ACNEAE
Andalucía	53
Aragón	2
Asturias (Principado de)	5
Baleares (Islas)	5
Canarias	1
Cantabria	1
Castilla-La Mancha	1
Castilla y León	1
Cataluña	1
Comunidad Valenciana	5
Extremadura	3
Galicia	1
Madrid (Comunidad de)	1
Murcia (Región de)	3
Navarra (Comunidad Foral de)	2
País Vasco	5
Rioja (La)	2
Ceuta y Melilla	2
TOTAL	94

Fuente: Elaboración Eurydice España-REDIE.

el «Taller para la intervención en dificultades específicas de aprendizaje» dirigido específicamente al alumnado con dislexia. INTERDEA tiene el objetivo de diseñar, poner en práctica, evaluar y modelar programas y materiales para la intervención con el alumnado con DEA, generalizable a otros trastornos y dificultades de aprendizaje, y que puedan ser realizados en los centros ordinarios por el profesorado de apoyo a las necesidades específicas de apoyo educativo. El «Taller para la intervención en dificultades específicas de aprendizaje», orientado a la mejora de los procesos cognitivos en las DEA de la lectura (dislexia), incluye la aplicación experimental de los programas informáticos Cognitiva.es y Tradislexia para la intervención con escolares que presentan dificultades lectoras y escritoras de 2.º a 6.º de Primaria. El taller se desarrolla en horario lectivo mediante actividades autoaplicables por los escolares a través de Internet, en once sesiones de trabajo y dos de valoración, supervisando el profesorado lo realizado por el alumnado desde su propio ordenador.

En Murcia, se ha implementado el estudio de evaluación de la dislexia en colegios de Molina de Segura. Se trata de un estudio de evaluación de la eficiencia lectora realizado en colaboración con la Universidad de Murcia, en particular con el Departamento de Psicología Evolutiva. Se realizó el estudio con alumnos escolarizados en 2.º, 4.º y 6.º de colegios públicos y concertados de un sector de la Región de Murcia, donde todo el Equipo de Orientación Educativa y Psicopedagógica (EOEP) de dicha zona llevó a cabo la evaluación de los mismos con el fin de identificar a los escolares con DEA de la lengua escrita. El estudio se planificó en tres fases: en la primera fase se identificaron los alumnos con nivel lector muy bajo y se seleccionó el grupo de control; en la segunda se evaluaron a ambos grupos con el fin de identificar a los alumnos con dificultades en los mecanismos de identificación de palabras escritas (fonológico y ortográfico) y se obtuvieron datos normativos de la

muestra de normolectores; y, en la tercera, que tenía por objeto confirmar la presencia de un déficit fonológico y evaluar su gravedad en cada caso, se identificó que el 72,5% de los alumnos presentaba un déficit en el mecanismo fonológico de la lectura frente al 27,5% que no lo presenta.

Por último, en el País Vasco se han establecido colaboraciones en la investigación sobre dislexia, «Estudio de resonancia magnética funcional en trastornos de lectoescritura», con el objetivo de analizar las zonas cerebrales que se activan en la lectura en tres grupos de niños: disléxicos, normolectores y niños con trastornos en la visión binocular nacidos en 2002 y que no hayan tenido intervención especializada. Los agentes en la investigación han sido los asesores y asesoras de NEE de los *berritzegunes*, el profesorado tutor y otros profesionales docentes (PT, consultores...) de los centros del alumnado objeto de la muestra.

Tabla 22. Prácticas innovadoras o proyectos piloto dirigidos al ACNEAE por colectivo destinatario y administración educativa. Año 2010

Colectivos	Nombre del proyecto	Administración educativa
NEE	Hidroterapia en el CEE Virgen del Amparo	Andalucía
	Elaboración de materiales curriculares adaptados a 1.º ESO	
	Recursos para diversificación curricular y adaptaciones curriculares significativas	
	Materiales curriculares para la atención a la diversidad en la competencia comunicativa	
	Siente la música	
	Introduciendo la estimulación basal en el CEE Nuestra Señora de la Merced	
	El perro de agua español como recurso educativo para el alumnado de NEE	
	La integración de los ACNEE: caminando hacia el futuro	
	Detección y tratamiento de una Adaptación Curricular Individualizada (ACIS) en las matemáticas de Secundaria	
	Nosotros también	
	Exploramos nuestro centro a través de los sentidos	
	Método de lectoescritura global para el alumnado con discapacidad mental en secundaria	
	Elaboración de un diccionario digital de lengua de signos	
	El uso de la plataforma Helvia como recurso para el CF de ILSE (interpretación a la lengua de signos española)	
	Signando con personas sordas	
	Lecturas comprensivas, co-educativas e interdisciplinares para alumnado con NEE	
	Mi mundo sin subtítulos	
	Las plataformas educativas en la enseñanza-aprendizaje del alumnado con NEE. Las TIC para atender la diversidad	
	Abriendo puertas	
	Hablo, leo y me divierto	
	El cajón de herramientas extraordinarias	

cont. Tabla 22

Colectivos	Nombre del proyecto	Administración educativa
NEE	English for everyone	Andalucía
	Aprendamos construyendo	
	Elaboración de materiales para desarrollar el programa de transición a la vida adulta y laboral (PTVAL)	
	Un aula también para mí	
	La integración: una alternativa para mejorar las áreas afectadas del espectro autista	
	Aplicación del marco común europeo de referencia de las lenguas a la LSE	
	Tratamiento de la expresión escrita para alumnado con NEE	
	Hablo y leo, material para el desarrollo del habla y de la habilidad lectora en alumnado con necesidades educativas especiales	
	Mejora de la calidad en los procesos de alfabetización del alumnado sordo	
	Mis notas musicales (materiales de 1.º y 2.º de ESO para alumnos con NEE)	
	Proyecto de innovación educativa intercentros: hipoterapia con alumnos de necesidades educativas especiales asistida por los alumnos del Ciclo Formativo de Explotaciones Ganaderas.	
	Aplicación y evaluación de un programa de hidroterapia en piscina para alumnado discapacitado desde una perspectiva multiprofesional	
	Actividades complementarias para el alumnado con alta discapacidad: equinoterapia y aquaterapia	
	Desarrollo de capacidades aplicado a los alumnos con NEE	Aragón
	Aulas TEA en centros públicos de Educación Infantil y Primaria para la inclusión del alumnado de espectro autista	Asturias (Principado de)
	Creación de equipos multidisciplinares especialistas en la detección, evaluación e intervención del alumnado con trastornos del espectro autista (en convenio con las Consejerías de Salud y Consumo y Consejería de Educación y Cultura)	Balears (Islas)
	Nuevo protocolo de actuación multidisciplinar de detección de trastornos del desarrollo en la primera infancia (en colaboración con la Consejería de Asuntos Sociales, Promoción e Inmigración y algunos ayuntamientos)	
	Proyecto de innovación educativa «Quiero hablar contigo»	Castilla y León
	Proyecto de innovación educativa «Con la música a otras partes»	
	Creación de las unidades de apoyo de Educación Especial en centros ordinarios de Educación Primaria y Secundaria (USEE)	Cataluña

Colectivos	Nombre del proyecto	Administración educativa
NEE	Proyectos singulares de escolarización preferente para alumnado con discapacidad auditiva: colegio El Sol, bilingüe sordos oyentes	Madrid (Comunidad de)
	Colaboración en la investigación: FEVAS y Universidad de Deusto: «La Secundaria a examen. El alumnado con discapacidad intelectual en la CAPV: situación y mejoras necesarias»	País Vasco
	Proyectos de aulas integradas para alumnos con trastorno con espectro autista	Rioja (La)
TDA/TDAH	Aplicación y generalización, a nivel de centro, de los resultados de nuestra investigación sobre el trastorno de déficit de atención (TDAH)	Andalucía
	Nuevo protocolo de actuación multidisciplinar para la detección del TDAH (en colaboración con la Consejería de Salud y Consumo)	Baleares (Islas)
	Convenio de colaboración entre la Consejería de Educación, Formación y Empleo y la Asociación ADAHI, para el asesoramiento a los centros y las familias sobre déficit de atención e hiperactividad, con la puesta en funcionamiento del protocolo de coordinación de actuaciones educativas y sanitarias en la detección y diagnóstico del trastorno por déficit de atención e hiperactividad. Se llevan a cabo reuniones de coordinación entre los EOEP y los centros de salud mental de las diferentes zonas de la Región de Murcia	Murcia (Región de)
	Guías para el profesorado, banco de recursos, formación	Navarra (Comunidad Foral de)
DEA	Adaptación del Programa Raíces destinado a la detección temprana e intervención con escolares de Infantil de 4 y 5 años y 1.º de Primaria, en riesgo de posibles dificultades en el cálculo aritmético	Canarias
	Programa experimental de atención extraordinaria y refuerzo, en los IES, fuera del horario lectivo dirigido al alumnado de 3.º y 4.º de ESO con dificultades en materias específicas	Comunidad Valenciana
	Elaboración de planes de trabajo individualizado	Castilla-La Mancha*
	Estudio de evaluación de la dislexia en colegios de Molina de Segura	Murcia (Región de)
	Estudio y propuesta de creación del Equipo de Orientación Educativa y Psicopedagógica Específico de Dificultades de Aprendizaje.	
	Colaboraciones en la investigación sobre Dislexia. «Estudio de resonancia magnética funcional en trastornos de lectoescritura»	País Vasco
Altas capacidades	Programa experimental para fomentar el enriquecimiento curricular y atender al alumnado de altas capacidades	Comunidad Valenciana

cont. Tabla 22

Colectivos	Nombre del proyecto	Administración educativa
Incorporación tardía/Condiciones personales o de historia escolar	Experiencia pedagógica fuera del aula con alumnado en riesgo de abandono escolar	Andalucía
	El aprendizaje cooperativo en la compensación educativa	
	Plan Avanza	Asturias Principado de)
	Aulas de acogida y aulas de inmersión lingüística	
	Programa piloto de implantación de técnicos de intervención socioeducativos (TISE) en institutos de Secundaria. En convenio con la Consejería de Asuntos Sociales, Promoción e Inmigración	Baleares (Islas)
	Proyectos de aulas para alumnos con grave riesgo de abandono escolar	Rioja (La)
Todo el alumnado	En nuestro centro cabemos todos	Andalucía
	La mejora de la convivencia en los centros de Secundaria: trabajamos con la música	
	Actualización del proyecto curricular de centro	
	Creciendo con el Taichí en la escuela	
	Aprendizaje a partir del trabajo: habilidades sociales e inserción educativa	
	Construyendo un aula de autonomía personal y doméstica	
	Proyecto de mejora de la convivencia escolar y del rendimiento académico mediante juegos de rol adaptados	
	Proyecto de innovación educativa ocupacional	
	El país de los 5 sentidos	
	Índice y análisis motivacional en el proceso de enseñanza-aprendizaje como elemento control de estrategias metodológicas en el aula: índice AMPEA	
	Psicopedagogía musical y educación en valores como propuesta de integración en ESO y en los PCPI.	
	En el IES cabemos todos/as: cómo deshacer profecías de fracaso	
	Análisis evaluativo para la reducción del absentismo y el fracaso escolar en nuestro centro	
	Mejorando el rendimiento escolar del alumnado en nuestra práctica docente: aplicación del programa de inteligencia Harvard	
	Comunicación sin límites	
	Escuela inclusiva	
	Desarrollo de metodologías de aprendizaje cooperativo	Aragón
	Plan experimental de orientación en centros públicos de Educación Infantil y Primaria	Asturias (Principado de)
	Rutas laborales. Estancias en empresas para alumnado del Programa de Diversificación Curricular	

Colectivos	Nombre del proyecto	Administración educativa
Todo el alumnado	Implantación del modelo de orientación de las Islas Baleares (MOIBI): a partir de una nueva organización de los servicios de orientación educativa para mejorar la eficacia de la intervención de los orientadores educativos	Baleares (Islas)
	Programa experimental para prevenir y reducir el absentismo y el abandono escolar prematuro en los IES (Integra)	Comunidad Valenciana
	Programa experimental de ampliación del horario escolar	
	Programa experimental para la detección de buenas prácticas docentes dirigidas al éxito escolar, su aplicación, evaluación y difusión	
	Estancias de verano para el desarrollo de la competencia lingüística y social: alumnado autóctono y extranjero de Primaria y ESO	Cantabria
	Proyectos de innovación Joaquín Sama	Extremadura
	Premios García Verdejo	
	Laboratorio virtual de lectura	
	Convocatoria anual de premios a la innovación educativa para el profesorado de centros educativos de enseñanza no universitaria sostenidos con fondos públicos de la Comunidad Autónoma de Galicia	Galicia
	Prácticas innovadoras del CREENA: seminario de «Atención a la diversidad, experiencias y recursos», «Proyecto Incluye» y formación en metodologías inclusivas (comunidades de aprendizaje, aprendizaje cooperativo, proyectos integrados)	Navarra (Comunidad Foral de)
	Comunidades de Aprendizaje	País Vasco
	El Sistema Amara Berri: la globalización como un proceso vital dentro de un sistema abierto en una escuela pública	
	Centros en Calidad	
	Comunidades de Aprendizaje: un centro de Primaria	Ceuta y Melilla
	Planes de Éxito: dos centros de Primaria y dos institutos	

(*) Castilla-La Mancha cita en el cuestionario otras medidas organizativas y curriculares que se están poniendo en práctica para dar respuesta a la diversidad del alumnado desde una perspectiva inclusiva, apoyadas con la dotación de recursos por parte de la Consejería de Educación, Ciencia y Cultura. Dentro de las medidas organizativas destacan: organización flexible por ciclos y agrupamientos flexibles de nivel y aula, desdoblamientos, y refuerzos y apoyos dentro del aula. Entre las medidas curriculares destacan: aprendizaje cooperativo y dialógico, tutorías individualizadas y tutorías entre iguales, organización de aprendizajes por ámbitos y metodología en torno a rincones, centros de interés, etc.

Fuente: Elaboración Eurydice España-REDIE.

Tabla 23. Número de prácticas innovadoras o proyectos piloto dirigidos al ACNEAE por colectivo destinatario. Año 2010

Colectivo	Prácticas innovadoras/proyectos piloto para ACNEAE
NEE	43
TDA/TDAH	4
DEA	6
Altas capacidades	1
Incorporación tardía/Historia personal o escolar	6
Todo el alumnado	34
TOTAL	94

Fuente: Elaboración Eurydice España-REDIE.

En esta misma línea, algunas administraciones engloban la dislexia dentro de sus proyectos y prácticas más genéricas. En Baleares explican que no tienen ningún proyecto relacionado con dislexia, pero añaden que este colectivo de alumnado se integra dentro del MOIB (Modelo de Orientación de las Islas Baleares) y, asimismo, que en colaboración con la Asociación de Padres y Madres de Alumnos con Dislexia (Disfam) y la Universidad de les Illes Balears (UIB) se ha trabajado para validar un protocolo de detección y actuación en casos de dislexia elaborado por estas dos entidades.

En este sentido, Castilla-La Mancha afirma que distintas medidas podrían incidir en la respuesta educativa al alumnado con dislexia, en tanto que suponen una atención más individualizada y personalizada al alumnado en función de sus capacidades y necesidades, recogidas en su plan de trabajo individualizado.

Asimismo, Madrid distingue dos iniciativas: el Plan de Fomento de la Lectura de la Comunidad de Madrid, que nace con el propósito de mejorar y consolidar los hábitos lectores en la Comunidad en su conjunto; y el Plan de atención a la diversidad, como respuesta educativa por parte de los centros para proporcionar al alumnado la respuesta educativa más ajustada a sus necesidades educativas generales y particulares. Las medidas se contemplan en función de las necesidades que presenta el ACNEE por discapacidad física, psíquica, sensorial o por manifestar graves trastornos de la personalidad o la conducta, la atención al alumnado superdotado, las actuaciones encaminadas a facilitar la integración educativa del alumnado inmigrante y la atención a las necesidades de compensación educativa.

4.5.2. Normativa relativa al alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo

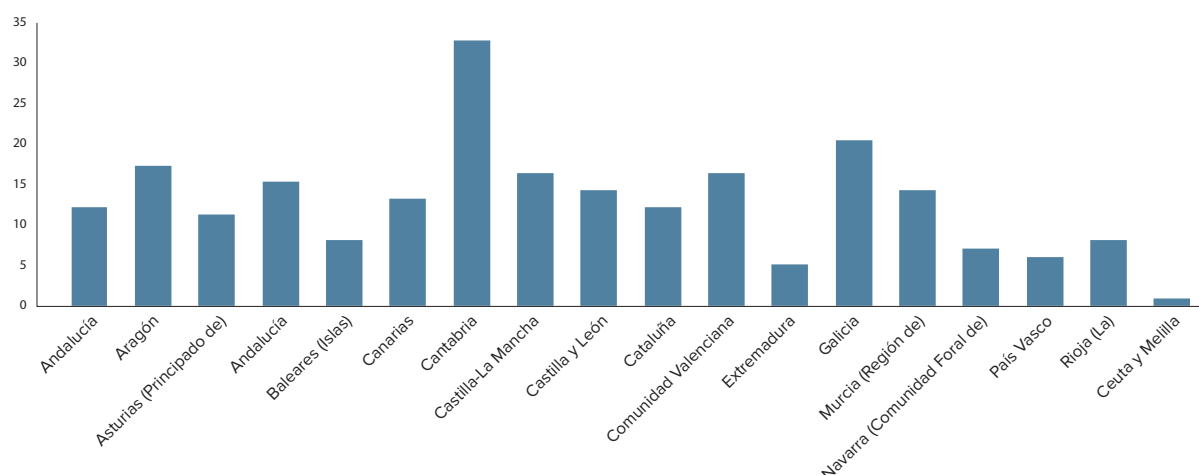
A continuación se realiza un análisis de la normativa vigente para la atención del ACNEAE referenciada por cada administración educativa atendiendo a su número, rango, colectivos que contempla y fechas de promulgación, como paso previo a la presentación de la información facilitada por las diferentes administraciones educativas respecto a la aprobación de nueva normativa, a si en ella existe referencia explícita a la dislexia y a la percepción de la necesidad de regular la atención de los colectivos que integran a los ACNEAE incluyendo al alumnado con dislexia.

Todas las administraciones educativas cuentan con normativa que regula la atención del ACNEAE, aunque el número de normas aprobadas varía considerablemente de unas a otras (gráfico 42).

Dado el considerable volumen de la normativa y el interés que puede suscitar el compendio de la misma, se ha optado por relacionarla en un anexo que se adjunta al informe; en él se puede consultar toda la normativa a través de hipervínculos (ver Anexo II incluido en el CD adjunto).

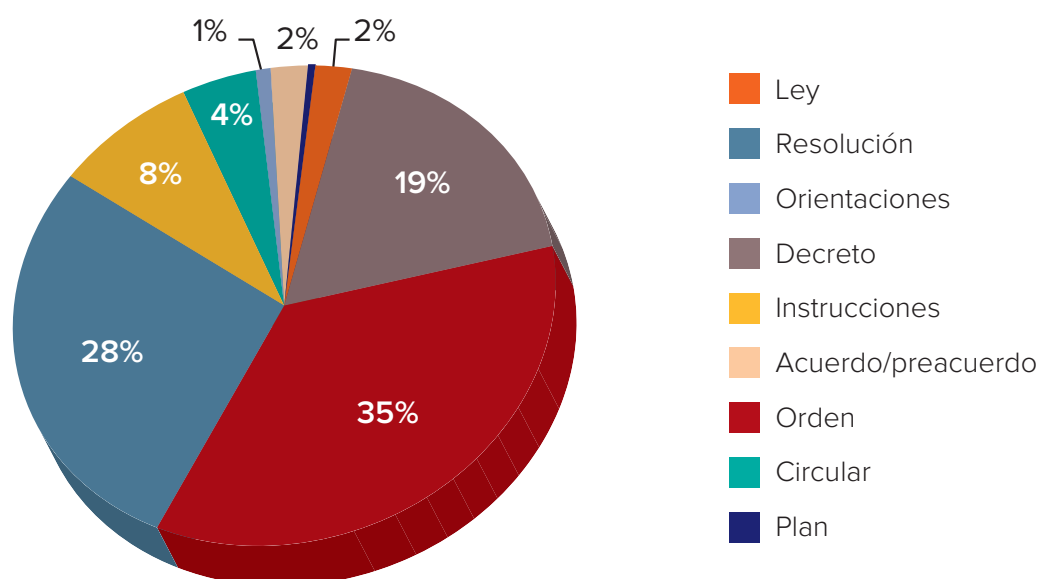
Según manifiestan las administraciones educativas, el **tipo de normativa** que regula mayoritariamente la atención al ACNEAE son órdenes (80), resoluciones (63), decretos (42) e instrucciones

Gráfico 42. Número de normas que regulan la atención al ACNEAE por administración educativa. Año 2010



Fuente: Elaboración Eurydice España-REDIE

Gráfico 43. Porcentaje de normas que regulan la atención al ACNEAE por rango. Año 2010



139

Fuente: Elaboración Eurydice España-REDIE.

(19), agrupando todas ellas al 90% de toda la normativa y repartiéndose el casi 10% restante entre circulares, leyes, orientaciones, acuerdos y planes. No existen leyes de atención a la diversidad en ninguna administración educativa y las leyes de educación, cuando existen, constituyen el marco regulador en el que se inscriben el resto de las normas. Son frecuentes los decretos que regulan la atención al ACNEE (Aragón, Cataluña, Comunidad Valenciana, Galicia y País Vasco cuentan con ellos) y también los decretos de atención a la diversidad: un total de seis Comunidades han aprobado un decreto, orden o normativa similar (véase gráfico 43).

Tabla 24. Decretos que regulan la atención al ACNEE, al ACNEAE y la atención genérica a la diversidad por fecha de promulgación real y prevista y administración educativa (2011-2013)

Administración educativa	Fecha de promulgación								
	Anterior a 2006			Entre 2006 y 2011			Previsto entre 2011 y 2013		
	ACNEE	ACNEAE	TODOS	ACNEE	ACNEAE	TODOS	ACNEE	ACNEAE	TODOS
Andalucía						●		●	
Aragón	●							●	
Asturias (Principado de)									●
Baleares (Islas)									●
Canarias					●	●			
Cantabria			●						●
Castilla-La Mancha			●						●
Castilla y León			●			●			
Cataluña	●					●			
Comunidad Valenciana	●								
Extremadura								●	
Galicia	●								●
Madrid (Comunidad de)									
Murcia (Región de)						●			
Navarra (Comunidad Foral de)								●	
País Vasco	●								
Rioja (La)	●								
Ceuta y Melilla					●				

Fuente: Elaboración Eurydice España-REDIE.

Notas:

Andalucía: Orden de Atención a la Diversidad en vez de Decreto.

Canarias: La regulación de la atención al ACNEAE se realiza a través de Orden y no de un Decreto.

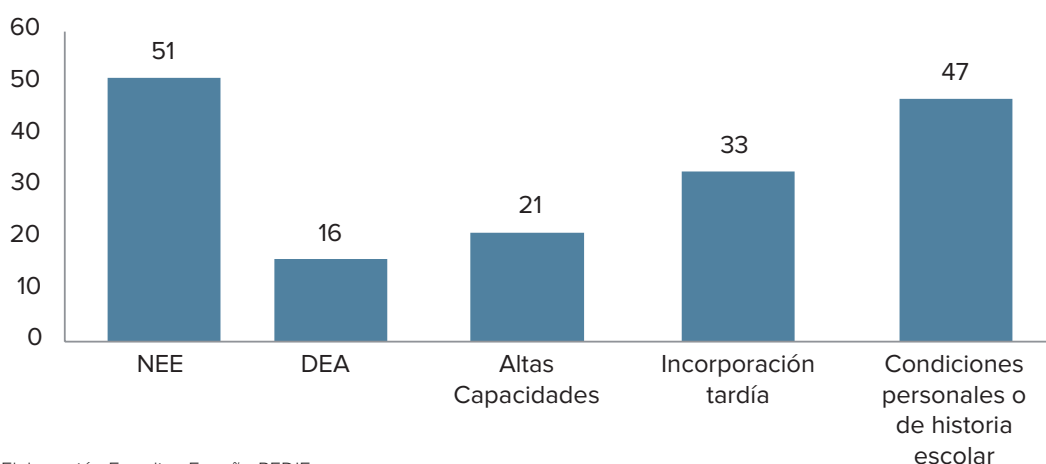
Castilla y León: Plan Marco de Atención a la Diversidad en vez de Decreto.

Madrid: La posibilidad de aprobar nueva normativa está en estudio. La Comunidad de Madrid tiene regulada la atención al ACNEAE y al ACNEE a través de la normativa publicada por el Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, anterior a 2006.

País Vasco: El concepto de NEE en el País Vasco es más amplio que el que se sostiene en el conjunto del Estado: «Se entiende por NEE las de aquellos alumnos y alumnas que requieran en un periodo de su escolarización, o a lo largo de toda ella, determinados apoyos y atenciones educativas específicas por tener discapacidades físicas, psíquicas o sensoriales, por manifestar trastornos graves de conducta o por estar en situaciones sociales o culturales desfavorecidas, así como las de aquellos alumnos y alumnas que requieran atención específica debido a condiciones personales ligadas a altas capacidades intelectuales» (Decreto 118/1998, de 23 de junio, de ordenación de la respuesta educativa al alumnado con necesidades educativas especiales, en el marco de una escuela comprensiva e integradora [BOPV 31 de agosto de 1998]).

Ceuta y Melilla: La regulación de la atención al ACNEAE se realiza a través de Orden y no de Decreto.

Gráfico 44. **Número de normas que regulan la atención al ACNEAE por colectivos a los que afectan. Año 2010**



Fuente: Elaboración Eurydice España-REDIE.

Si atendemos a los **colectivos** que están incluidos en la normativa anteriormente citada (gráfico 44), según las respuestas recogidas, se evidencia que el que cuenta con un mayor número de normas que regulen su atención es el ACNEE y el que menos el alumnado con DEA, a pesar de que en más de la mitad de las administraciones (11 de 18) existe normativa global de atención a la diversidad que afecta a varios e incluso a todos los colectivos incluidos en las necesidades específicas de apoyo educativo. Por otro lado, más del 25% de las normas que han referenciado las administraciones educativas en la consulta realizada se refieren a normativa curricular general, por lo que no son específicas de ningún colectivo.

141

La amplia normativa existente en gran parte se fundamenta en los principios de integración y atención a la diversidad de las leyes anteriores a la LOE (casi el 32% de la normativa es anterior a 2006), por lo que cabe esperar que se esté pensando en promulgar nuevas normas para ajustarla a los nuevos planteamientos y conceptos introducidos por dicha ley. De la consulta realizada a las administraciones educativas se desprende esta tendencia: de las 18 administraciones, 15 afirman que tienen previsto aprobar nueva normativa para la atención al ACNEAE.

La intención mayoritaria de promulgar **nueva normativa** para la atención al ACNEAE se concreta en la mayoría de los casos en propuestas de próxima aprobación. Así, Canarias y Baleares tienen previsto publicar nuevas normas en el curso 2010/2011; Andalucía, Baleares, Extremadura y Galicia lo harán durante el 2011/2012; mientras que en Aragón, Asturias, Castilla-La Mancha, Comunidad Valenciana, Murcia y el País Vasco se está pendiente de algún trámite o podrá retrasarse hasta el 2012/2013. Por ello, según se desprende de las respuestas recogidas, en el plazo de tres años la mayoría de las administraciones educativas españolas contarán con nuevas normas que permitirán ajustar mejor la atención al ACNEAE a la nueva concepción establecida en la LOE. Concretamente, doce Comunidades Autónomas afirman que promulgarán nueva normativa en 2013 y cuatro que es posible que también lo hagan aunque no se pueda concretar en este momento la fecha.

El hecho de que el Ministerio de Educación promulgara una Orden en 2010¹³, que deroga y deja sin efecto un importante compendio de disposiciones o resoluciones que regulaban la atención educativa del ACNEE y los servicios de orientación educativa, puede que sea uno de los motivos para que aquellas Comunidades Autónomas que no han regulado estas cuestiones lo hagan en un corto plazo de tiempo.

13. Orden EDU/849/2010, de 18 de marzo, por la que se regula la ordenación de la educación del alumnado con necesidad de apoyo educativo y se regulan los servicios de orientación educativa en el ámbito de gestión del Ministerio de Educación, en las ciudades de Ceuta y Melilla. (BOE 6-4-2010).

Al centrarse en los colectivos a los que se dirigirá la futura normativa, se observa que la opción mayoritaria va a ser regular, en el marco de una educación inclusiva, la atención a la diversidad de todo el alumnado de forma amplia a través de decretos u órdenes de atención a la diversidad; así lo indican Asturias, Baleares, Cantabria, Castilla-La Mancha, Comunidad Valenciana y Galicia. También supone una línea de trabajo importante la de otras Comunidades, como Andalucía, Aragón, Extremadura y Navarra, que centrarán las nuevas normas genéricamente en el ACNEAE, incluyendo a todos los colectivos que lo integran y por tanto al alumnado con DEA (tabla 24). Si hay alguno de los colectivos que merezca mencionarse por estar previsto regular su atención de forma específica, es el de NEE; Canarias, Castilla y León, Murcia y el País Vasco así lo señalan. De forma específica también, Andalucía prevé regular la atención del alumnado con DEA y con altas capacidades intelectuales, y el País Vasco regulará la atención al alumnado con altas capacidades intelectuales, de incorporación tardía y con necesidades específicas de apoyo educativo por condiciones personales o de historia escolar.

Con anterioridad a la LOE, entre las Comunidades Autónomas se observaba una clara tendencia a regular la atención del ACNEE, aunque tres Comunidades (Cantabria, Castilla-La Mancha y Castilla y León) ya entonces rompían esta tendencia y marcan el inicio de una línea más actual, la de regular de forma genérica la atención a la diversidad (tabla 24).

En cuanto al tratamiento específico de la **dislexia**, se observa que en general se trata de un trastorno que aparece muy pocas veces mencionado en la normativa; de hecho, se cita explícitamente en la normativa de Baleares, Canarias, Castilla y León y Madrid. Aunque en la normativa de Aragón, Asturias, Cantabria y Cataluña no existe ninguna referencia explícita a la dislexia, sí se menciona el sinónimo de «trastorno específico del aprendizaje de la lectura» (Aragón) o términos tan afines como «alumnado con necesidades educativas especiales derivadas de ritmos lentos y dificultades importantes de aprendizaje» (Aragón), «dificultades de aprendizaje» (Asturias), «trastornos graves de la lectura» (Cantabria) y «trastornos de la comunicación relacionados con el aprendizaje escolar» (Cataluña). Además, en el caso de Cantabria, tienen previsto incluir la dislexia en la normativa de futura aprobación.

Si se analiza la normativa de las cuatro Comunidades Autónomas que citan explícitamente la dislexia, observamos que en Baleares y Castilla y León se regula cómo debe recogerse y tratarse la dislexia en los registros de datos de ACNEAE; Madrid contempla la posible intervención o atención al alumnado con dislexia por parte del profesorado de apoyo; y Canarias, además de definir la dislexia y señalar los criterios de identificación, aborda y regula la detección temprana, la intervención preventiva y otras intervenciones con el alumnado que presenta este trastorno. Se da la circunstancia de que la única Comunidad que ha regulado la dislexia a través de alguna norma de rango superior ha sido Canarias, que lo ha hecho mediante una orden y dos resoluciones; en el resto, la regulación se ha realizado a través de normas de rango inferior (orientaciones, instrucciones y circular para Baleares, Castilla y León y Madrid, respectivamente). Por su parte Aragón, en una reciente resolución, define el trastorno específico de aprendizaje de la lectura, regula su detección e identificación, establece las medidas generales y específicas de atención a este alumnado, así como el procedimiento para solicitar la autorización de adaptaciones significativas del currículo.

Respecto a la necesidad de regular la atención de alguno de los colectivos de ACNEAE no contemplados en la normativa, nueve Comunidades Autónomas declaran percibir la necesidad de regulación sobre la atención al alumnado con DEA y cuatro lo consideran también para el ACNEAE debido a condiciones personales o de historia escolar, el colectivo de altas capacidades y el de incorporación tardía, mientras que las NEE se sitúan en el último lugar. Estos datos son coherentes con los presentados anteriormente (véase gráfico 44): la atención al ACNEE, al ser la que cuenta con mayor número de normas, es en la que se percibe menor necesidad, y por el contrario las DEA, que cuentan con un menor número de normas, son en las que se percibe mayor necesidad de regulación.

La demanda de la regulación proviene, en opinión de los responsables de atención a la diversidad, fundamentalmente de orientadores, asociaciones y familias, y en menor medida del profesorado, los centros y otros profesionales de la educación. En general, aunque los profesionales de la orientación demandan regulación, son las familias, a través de asociaciones de ACNEAE o directamente, los principales demandantes, y su petición se dirige en mayor medida a conseguir la adecuada atención

para las necesidades específicas de apoyo educativo de sus hijos. Sus demandas incluyen tanto el establecimiento de partidas presupuestarias y de personal como la regulación de criterios para la evaluación. Los orientadores argumentan otros motivos para demandar regulación que se añaden a los anteriores, como son: armonizar las evaluaciones psicopedagógicas, aclarar conceptos y mejorar y facilitar los procesos de orientación y asesoramiento. (Véase gráfico 46).

Por lo que se refiere a la **dislexia**, seis administraciones declaran percibir la **necesidad de regularla** específicamente (Andalucía, Aragón, Cantabria, Comunidad Valenciana, Galicia y Murcia), y la mayoría de ellas (véase tabla 25) también percibe la necesidad de regular las DEA, colectivo en el que se enmarca la dislexia. Por el contrario, en Asturias, Extremadura y Navarra consideran necesario regular las DEA y optan por regular la dislexia dentro del conjunto de las DEA.

Como ocurre con las DEA, la demanda de regulación de la dislexia proviene en su mayor parte de orientadores, asociaciones y familias, y en menor medida de los centros educativos. (Véase gráfico 47).

Los motivos por los que se demanda la regulación de la dislexia se dirigen principalmente a lograr una respuesta educativa adaptada a las características de este alumnado. Entre las demandas de las asociaciones y las familias destacan la adopción de medidas educativas y la adaptación de los procesos de evaluación (incluyendo las pruebas de acceso a la universidad). Por su parte, según las respuestas recogidas, para el colectivo de orientadores resulta importante el establecimiento de

Tabla 25. Necesidad percibida de regular la atención al ACNEAE por colectivos y administración educativa. Año 2010

Administración educativa	ACNEAE				
	ACNEE	DEA	Altas capacidades	Incorporación tardía	Condiciones personales o de historia escolar
Andalucía		●	●		
Aragón		●		●	●
Asturias (Principado de)		●		●	●
Baleares (Islas)					
Canarias					
Cantabria					
Castilla-La Mancha					
Castilla y León					
Cataluña					
Comunidad Valenciana	●	●	●		
Extremadura	●	●	●	●	●
Galicia		●			●
Madrid (Comunidad de)	●				
Murcia (Región de)		●			
Navarra (Comunidad Foral de)		●			
País Vasco					
Rioja (La)	●	●	●	●	
Ceuta y Melilla					
TOTAL	4	9	4	4	4

Fuente: Elaboración Eurydice España-REDIE.

Gráfico 45. Nueva normativa para la atención al ACNEAE por administración educativa (2011-2013)

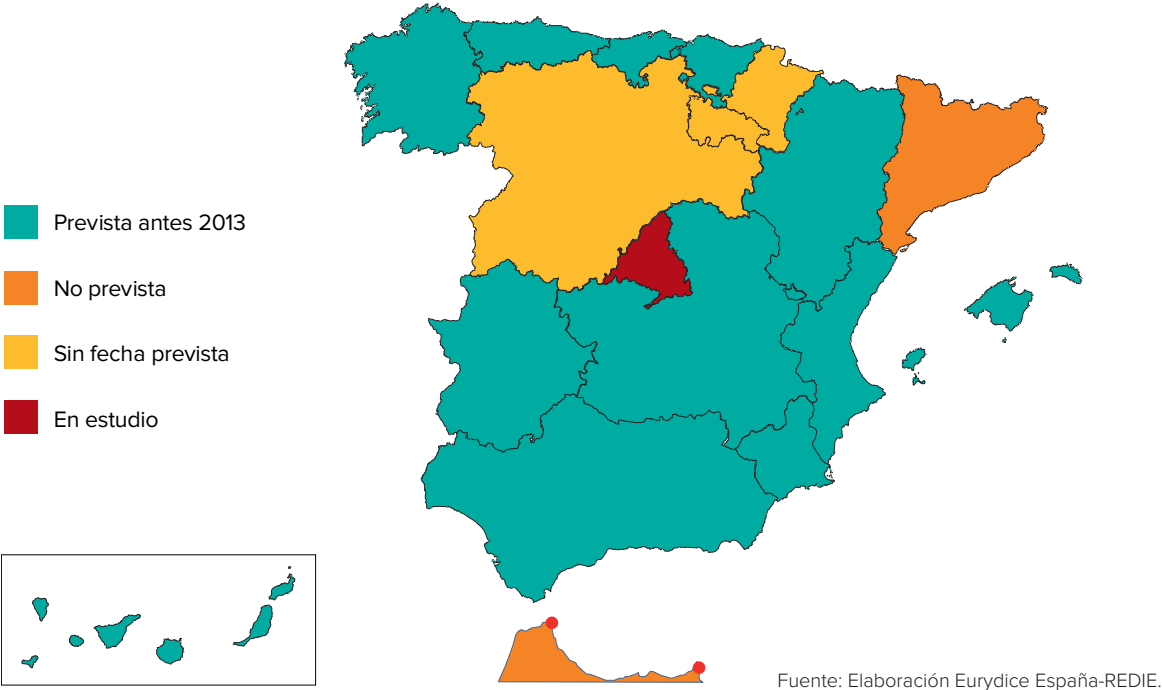


Gráfico 46. Colectivos que demandan la regulación de la atención al ACNEAE. Año 2010

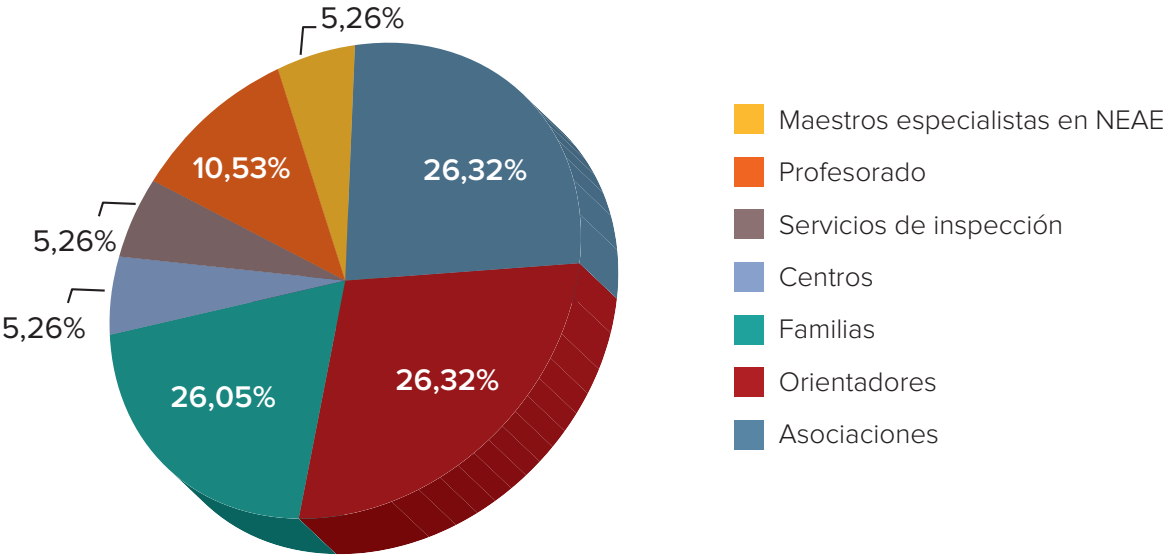
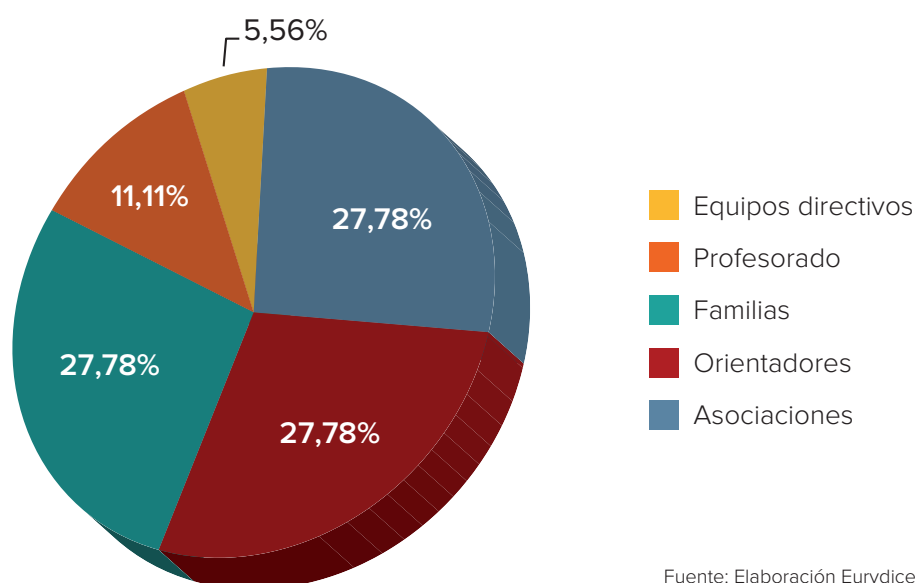
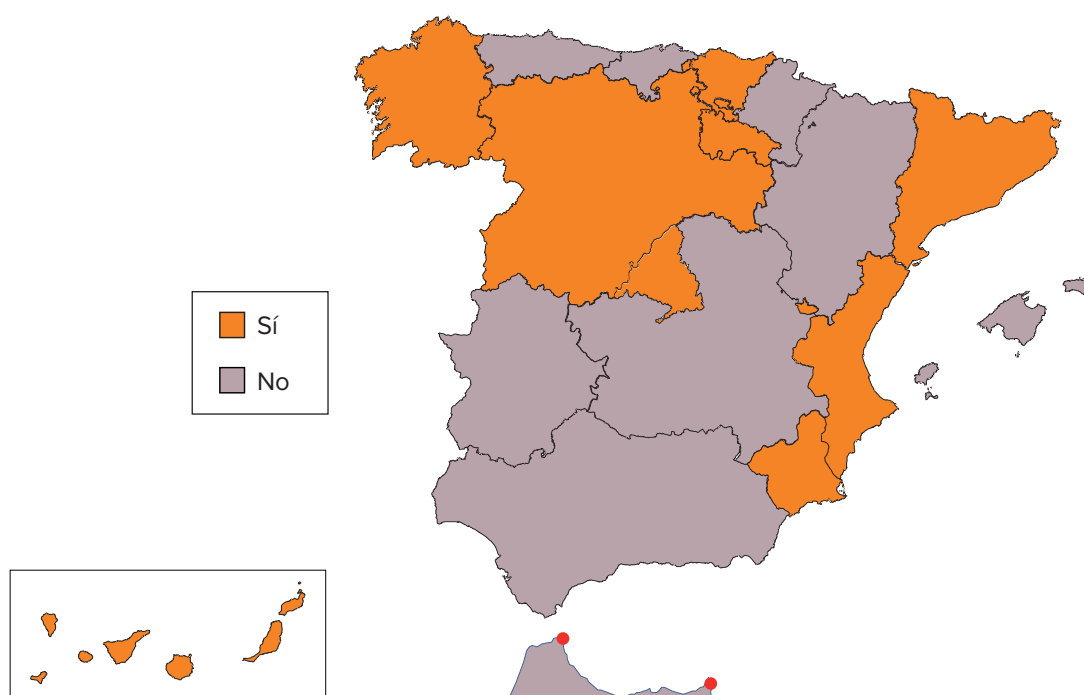


Gráfico 47. **Colectivos que demandan la regulación de la atención al alumnado con dislexia. Año 2010**



Fuente: Elaboración Eurydice España-REDIE.

Gráfico 48. **Existencia de normativa que establezca una ratio entre el número de profesionales especialistas que se asignan a los centros y el número de alumnos y alumnas con necesidades específicas de apoyo educativo por administración educativa. Año 2010**



Fuente: Elaboración Eurydice España-REDIE.

Notas:

Canarias: La ratio se establece en función del número de ACNEAE que necesitan adaptaciones curriculares significativas, pudiendo pertenecer a cualquiera de los colectivos.

protocolos de detección y evaluación, y para los centros y el profesorado la aclaración del concepto, los procesos formativos, la coordinación de profesionales especialistas (sistema sanitario y escolar) y el establecimiento de protocolos de actuación en centros.

4.5.3. Recursos de apoyo específicos para el alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo: profesionales especialistas

La adaptación de la respuesta educativa a la diversidad del alumnado, incluida la generada por las DEA o la dislexia, implica la existencia de estructuras y recursos de apoyo específicos.

En cuanto a la **organización de la atención al alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo**, en la mayoría de las Comunidades Autónomas esta recae en distintos organismos, unidades o servicios dentro de la Consejería, aunque en todas ellas existe al menos un servicio específicamente dirigido a ello.

Los servicios a los que se asigna la responsabilidad de organizar la respuesta educativa al ACNEAE suelen recibir la denominación de «Servicio de Atención a la Diversidad» o «Servicio de Orientación Educativa»; en al menos siete Comunidades Autónomas se utilizan estos términos, ya sea independientemente o unidos a otros (participación, ordenación, innovación, programas educativos...), y en tres (Andalucía, Cantabria y Navarra) aparecen conjuntamente. Las necesidades específicas de apoyo educativo aparecen en la denominación de estos servicios solo en tres Comunidades (Canarias, Castilla y León y Comunidad Valenciana), unido en dos de ellas a la orientación. El País Vasco y Madrid utilizan en la denominación el término «educación especial», y destaca, por su singularidad, el Servicio de Equidad y Evaluación de Aragón.

Por otro lado, en el conjunto del territorio español está extendida la dotación de **profesionales especialistas** a los centros para atender adecuadamente a la diversidad del ACNEAE, y en concreto al ACNEE (para mayor información sobre el papel que estos profesionales juegan en la atención al

Tabla 26. Normativa sobre proporción de ACNEAE y profesionales especialistas por colectivos y administración educativa. Año 2010

Administración educativa	ACNEAE				
	NEE	DEA	Altas capacidades	Incorporación tardía	Condiciones personales o de historia escolar
Aragón	●			●	
Canarias	●*	●*	(*)	●*	●*
Castilla y León	●				
Cataluña	●				
Comunidad Valenciana	●**	●		●	●
Madrid (Comunidad de)	●			●	●
Murcia (Región de)	●			●	
País Vasco	●				●
Rioja (La)	●			●	●
TOTAL	9	2		6	5

(*) A todos los centros ordinarios de nueve o más unidades se les dota de un maestro/a especialista de apoyo a las necesidades específicas de apoyo educativo (antes, maestro/a de PT). A los centros con un número menor de nueve unidades se dotará de este profesional de manera proporcional al número de escolares con necesidades específicas de apoyo educativo que requieran adaptaciones curriculares significativas.

(**) Reducción de la ratio alumno/aula. En Primaria la ratio desciende de 25 a 23 alumnos/as por aula cuando se escolariza a un/a alumno/a con NEE y a 20 cuando son dos los/as alumnos/as escolarizados en el aula. En Secundaria se reduce de 30 a 27 o a 24 en función de que se escolaricen uno o dos ACNEE en el aula.

Fuente: Elaboración Eurydice España-REDIE.

Tabla 27. Ratio de profesionales especialistas/ACNEE por administración educativa. Año 2010

Profesionales	Aragón		Canarias			Castilla y León		Comunidad Valenciana		Madrid (Comunidad de)		Murcia (Región de)		País Vasco			Rioja (La)			
	Número de profesores	Número de alumnos	Número de profesores	Número de alumnos		Número de profesores	Número de alumnos	Número de profesores	Número de alumnos	Número de profesores	Número de alumnos	Número de profesores	Número de alumnos	Número de profesores	Número de alumnos		Número de profesores	Número de alumnos		
				Ed. Infantil	Ed. Primaria										ESO	Ed. Infantil y Primaria			ESO	
Maestro PT	1	6-8	5´ 6´´	5´ 6´´	8´´	1	8-15	1	15-20	1	6-12	1	8-11	1	2 3 4	+ de 3 6-12 13-18 + de 19	1-5 6-10 11-15 + de 16	1 2 3 4	1	9
Maestro AL	1	10-12	4´´´	6´´´	8´´´	1	15-25	1	1-7	1	15-35	1	15-25					1	1	(´´´´)
Fisioterapeuta	1	10-12				1	15-20			1	12-15 [†] 35-40 [§]			1		15-20		1		
Ayudante técnico o auxiliar educativo	1´	13-15	5´ 6´´	5´ 6´´	6´´	1	15-20			1	10-12 [†] 15-20 [§]			1		2-3 ó 4		1		
Adjunto de taller (transición a la vida adulta)					6´	1										En ESPO		1		

(*) Aulas enclave: se considera «aquella unidad de escolarización ubicada en centros escolares ordinarios en las que se proporciona respuesta educativa exclusivamente al alumnado con necesidades educativas especiales que requiere de adaptaciones que se apartan significativamente del currículo en la mayor parte o todas las áreas o materias y que pueden participar en actividades realizadas por el resto de escolares del centro, precisando de la utilización de recursos extraordinarios».

(**) Con discapacidad motora.

(***) Con discapacidad auditiva.

(****) Una maestro AL por cada tres líneas.

(†) En Aragón se denominan auxiliares de educación especial.

(‡) Con plurideficiencias o con problemas graves de personalidad o autismo.

(§) Con deficiencia física.

Fuente: Elaboración Eurydice España-REDIE.

Notas:

Canarias: A los profesores o maestros de Pedagogía Terapéutica (PT) se les denomina profesores especialistas de apoyo a las necesidades específicas de apoyo educativo.

Aragón: En otras circunstancias (trastornos de conducta, trastornos del espectro autista) la ratio depende de la necesidad.

Tabla 28. Ratio de profesionales especialistas/Alumnado con DEA por administración educativa. Año 2010

Profesionales	Canarias*			Comunidad Valenciana	
	Número de profesores	Número de alumnos		Número de profesores	Número de alumnos
		Educación Infantil y Primaria	ESO		
Maestro de Pedagogía Terapéutica	1	8	10	1 1,5** 2	12-20 21-30 31-40

(*) Con adaptación curricular significativa.

(**) Se concede ½ PT más (si el número de alumnos está entre 21-30).

Fuente: Elaboración Eurydice España-REDIE.

Notas:

Canarias: A los profesores o maestros de Pedagogía Terapéutica se les denomina profesores especialistas de apoyo a las necesidades específicas de apoyo educativo.

alumnado con dislexia, véanse los apartados 4.1.2, 4.2.2 y 4.3.2). En algunos casos la dotación de estos profesionales se realiza en función del número de ACNEAE existente en los centros, aunque la mayoría de las administraciones educativas declara que no realiza así la asignación. Las Comunidades Autónomas que han establecido en su normativa una ratio entre el número de ACNEAE y el número de profesionales especialistas destinados a los centros son Canarias, Castilla y León, Cataluña, Comunidad Valenciana, Madrid, Murcia, País Vasco y La Rioja (gráfico 48).

Como puede observarse en la tabla 26, ninguna administración educativa ha establecido una ratio de profesionales para el alumnado con altas capacidades intelectuales, pero sí lo han hecho algunas de ellas para otros colectivos.

Así, en las tablas 27, 28, 29 y 30 se presentan las ratios establecidas entre profesionales especialistas y el número de alumnos con NEE, con DEA, con necesidades derivadas de incorporación tardía o de su historia personal o escolar, respectivamente.

La asignación de profesionales en el conjunto del Estado se concreta más en el caso de las NEE y la incorporación tardía que en el de las DEA y la historia personal y escolar. Para el alumnado con DEA, a la ratio establecida por la Comunidad Valenciana (tabla 28) hay que añadir la de Canarias, que la regula dentro de la categoría genérica de ACNEAE y específicamente para el alumnado con adaptación curricular significativa.

No obstante, el que no se haya establecido ninguna proporción de profesionales especialistas por el número de alumnos con necesidades específicas de apoyo educativo no implica la no existencia de estos profesionales en los centros (como ha quedado constatado en los apartados 4.1.2, 4.2.2 y 4.3.2), ni tampoco que el alumnado con DEA no cuente con recursos personales especializados que les atiendan. El alumnado con DEA puede ser atendido por profesionales especialistas aunque no se haya tenido en cuenta su número para la asignación, como es el caso de Madrid con la modalidad tipo A¹⁴ de apoyo educativo. Además, en todos los casos, este alumnado puede recibir apoyo específico con los recursos propios del centro desde una perspectiva más inclusiva de la educación.

14. En la Comunidad de Madrid, dentro del Plan de Atención a la Diversidad se distinguen dos niveles de apoyo: el apoyo tipo B, que contempla la intervención directa y sistemática de los maestros de Pedagogía Terapéutica con el ACNEE, y el apoyo tipo A, en el que pueden participar los profesores especialistas en Pedagogía Terapéutica y Audición y Lenguaje cuando confluyen determinadas circunstancias. El apoyo tipo A va dirigido al alumnado con necesidades educativas transitorias, con problemas que dificultan su aprendizaje (dislexia y TDH/TDAH) y con alteraciones del lenguaje.

Tabla 29. **Ratio de profesionales especialistas / alumnado con necesidades derivadas de incorporación tardía por administración educativa. Año 2010**

Profesionales	Aragón		Canarias*			Comunidad Valenciana		Madrid (Comunidad de)		Murcia (Región de)			Rioja (La)	
	Número de profesores	Número de alumnos	Número de profesores	Número de alumnos		Número de profesores	Número de alumnos	Número de profesores	Número de alumnos	Número de profesores	Número de alumnos		Número de profesores	Número de alumnos
				Ed. Infantil y Primaria	ESO						Primaria	Secundaria		
Profesor especialista de apoyo a las necesidades específicas de apoyo educativo			1	8	10									
Profesor de apoyo de Compensatoria						1	25	1	8-10	8-15				
Profesor de aula de acogida								1	10-15	10-15				
Profesor de aula taller (ESO)								1	—	10-15				
Maestro de apoyo						1	Por cada grupo PASE*** (mínimo 8 alumnos)							
Profesor	1***	6-12				1	Por cada grupo PASE*** (mínimo 8 alumnos)							

(*) Con adaptación curricular significativa.
 (**) Según el índice de alumnado que lo requiera.
 (****) Programa de Acogida al Sistema Educativo.
 (*****) Un profesor de Lengua Castellana para alumnos con desconocimiento del idioma.

Fuente: Elaboración Eurydice España-REDIE.
Notas:

Canarias: A los profesores o maestros de Pedagogía Terapéutica se les denomina profesores especialistas de apoyo a las necesidades específicas de apoyo educativo.

Tabla 30. Ratio de profesionales especialistas/alumnado con necesidades derivadas de su historia personal o escolar por administración educativa. Año 2010

Profesionales	Canarias*			Comunidad Valenciana		Madrid (Comunidad de)		Murcia (Región de)		Rioja (La)	
	Número de profesores	Número de alumnos		Número de profesores	Número de alumnos	Número de profesores	Número de alumnos	Número de alumnos		Número de profesores	Número de alumnos
		Ed. Infantil y Primaria	ESO					Primaria	Secundaria		
Profesor especialista de apoyo a las necesidades específicas de apoyo educativo	1	8	10								
Profesor de apoyo de Compensatoria						1	25	1	8-10	8-15	
Profesor de aula de acogida								1	10-15	10-15	
Profesor de aula taller (solo en ESO)								1	--	10-15	
Maestro de apoyo										1	19
Profesor				1	PAR**						

(*) Con adaptación curricular significativa.
(**) Programa de Apoyo y Refuerzo en centros públicos de Educación Secundaria que escolarizan una proporción importante de alumnado en condición de desventaja educativa asociada al entorno y con dificultades generalizadas en el aprendizaje.
Fuente: Elaboración Eurydice España-REDIE.

Notas:
Canarias: A los profesores o maestros de PT se les denomina profesores especialistas de apoyo a las necesidades específicas de apoyo educativo.

Tabla 31. Relación de perfiles de profesionales especializados que se asignan a los centros en función de número de ACNEAE. Año 2010

Perfil profesional	ACNEAE
Maestro de Pedagogía Terapéutica	NEE/DEA/Incorporación tardía/Historia personal o escolar
Maestro de Audición y Lenguaje	NEE
Fisioterapeuta	NEE
Ayudante técnico o auxiliar educativo	NEE
Adjunto de taller	NEE
Maestro de apoyo	Incorporación tardía/Historia personal o escolar
Profesor de apoyo de Compensatoria	Incorporación tardía/Historia personal o escolar
Profesor de aula de acogida	Incorporación tardía/Historia personal o escolar
Profesor de aula taller	Incorporación tardía/Historia personal o escolar
Profesor	Incorporación tardía/Historia personal o escolar

Fuente: Elaboración Eurydice España-REDIE.

De la relación de profesionales especializados que se asignan a los centros en función del número de ACNEAE (tabla 31), destacan, por su frecuencia y en este orden, los maestros de Pedagogía Terapéutica (PT), los maestros de Audición y Lenguaje (AL) y el profesorado de apoyo de Compensatoria. Los maestros de AL parecen ser un recurso específico para el ACNEE, a pesar de que estos profesionales están especializados en la detección y el tratamiento de todas las alteraciones de la comunicación y el lenguaje (incluido el lenguaje escrito). No se contempla una relación entre el número de alumnado con DEA con trastornos de la lectura y la escritura y la dotación de profesionales especializados asignados en ninguna administración educativa. En cuanto al número de alumnos que se requieren para dotar a los centros de estos profesionales, aunque con variaciones considerables entre las distintas Comunidades Autónomas, es mayor para los maestros de Audición y Lenguaje que para los maestros de Pedagogía Terapéutica, salvo cuando se trata de alumnado con discapacidad auditiva (ver tabla 27).

151

4.5.4. Datos sobre el alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo: registros existentes y organismos responsables

Según establece la LOE, las administraciones educativas deben disponer de los medios y de los recursos necesarios para que los alumnos y alumnas que requieran una atención educativa diferente a la ordinaria puedan alcanzar el máximo desarrollo posible de sus capacidades personales. Con el fin de conocer la incidencia de los ACNEAE en el sistema educativo, las administraciones educativas elaboran información estadística al respecto.

El Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, en cooperación con los servicios de las Consejerías/Departamentos de Educación de las Comunidades Autónomas, anualmente publica las *Estadísticas de la Educación*, entre las que se incluyen las *Estadísticas de la Enseñanza no universitaria*, las cuales ofrecen datos sobre ACNEAE desde el curso 1999/2000 hasta la actualidad. En dichas estadísticas se incluye al ACNEAE escolarizado en centros especiales y al alumnado integrado en centros ordinarios, y dentro de estos últimos se recogen datos sobre el alumnado con altas capacidades intelectuales. Los datos se presentan atendiendo a las siguientes variables: tipo de centro, tipo de enseñanza, sexo y tipo de discapacidad.

Por otro lado, el Ministerio de Educación, Cultura y Deporte elabora los *Indicadores de la Educación (las Cifras de la Educación)* en los que se ofrece información estadística sobre el ACNEE desde el curso 1996/1997 hasta el curso 2007/2008. A partir del curso 2006/2007 dichas estadísticas

incluyen además al alumnado con altas capacidades intelectuales, y desde el curso 2008/2009 las estadísticas se refieren al ACNEAE. Este cambio en la denominación obedece a los cambios conceptuales introducidos por la LOE en relación al concepto de necesidades educativas especiales (NEE), el cual es sustituido por necesidad específicas de apoyo educativo debido a: necesidades educativas especiales, dificultades específicas de aprendizaje, altas capacidades intelectuales, incorporación tardía al sistema educativo o condiciones personales o de historia escolar. En la presentación de los datos se han tenido en cuenta las variables: Comunidad Autónoma, titularidad de centro, enseñanza, sexo, tipo de centro y tipo de discapacidad, en el caso de alumnado con NEE.

Así pues, a partir de la aprobación de la LOE, en general, las administraciones educativas están adaptando los criterios de recogida de información para ajustarlos a los marcados por dicha norma. El proceso para alcanzar una información válida y compatible en el conjunto del Estado es complicado y laborioso, por lo que hasta el momento no se ha publicado una estadística oficial en la que se recojan los datos correspondientes a las categorías de ACNEAE establecidas en la LOE. No obstante, las administraciones están trabajando desde hace tiempo en este aspecto para poder ofrecer una información rigurosa y de calidad ajustada a lo que marca la norma.

Con este fin, la Comisión de Estadística Educativa de la Conferencia de Educación está trabajando en la recogida de información ligada al ACNEAE y ha elaborado una propuesta metodológica en la que se explicitan los conceptos, definiciones y la información a recoger en torno a los ACNEAE. En dicha propuesta se distinguen las siguientes categorías: alumnado que presenta NEE, alumnado con altas capacidades intelectuales, alumnado con integración tardía en el sistema educativo español y otras categorías de ACNEAE. Actualmente, los datos sobre las dos primeras categorías se han publicado y difundido (más adelante se presentan estos datos), mientras que el resto continúa sin publicarse por el momento.

Las administraciones educativas cuentan con una serie de **organismos** encargados de desarrollar y mantener las herramientas destinadas al registro y a la cuantificación de este alumnado.

152

En la tabla 32 se recogen los diferentes organismos responsables de recopilar los datos sobre ACNEAE en cada una de las administraciones educativas. Como puede observarse, existe una gran variabilidad de organismos encargados de desarrollar esta función.

Como ya se ha apuntado, a partir de la aprobación de la LOE y de acuerdo a la clasificación establecida por esta, las administraciones educativas han comenzado a ajustar la recogida de los datos sobre el ACNEAE a la clasificación establecida por dicha norma. Así, todas las administraciones afirman que disponen de un registro en el que se recogen dichos datos (véase el gráfico 49).

En cuanto al **tipo de registro sobre el ACNEAE**, en Andalucía, Asturias, Extremadura, Galicia, Murcia y Navarra el procedimiento de recogida de los datos se realiza a través de una aplicación informática en la que las personas responsables de aportar los datos los registran directamente. En otros casos, los centros aportan sus datos a los organismos encargados de registrarlos. Este es el caso de Aragón, Baleares, Canarias, Cantabria, Castilla-La Mancha, Castilla y León, País Vasco, La Rioja, Ceuta y Melilla. En Castilla y León los datos se recogen mediante un fichero de datos de carácter personal denominado «datos relativos al Alumnado con Necesidades Educativas Específicas» y en Cataluña los centros educativos elaboran una memoria que entregan a la inspección educativa.

El **tipo de datos que se recogen sobre el ACNEAE**, según afirman las administraciones educativas, se corresponde con las categorías de ACNEAE definidas por la LOE. Así, todas las administraciones educativas manifiestan que registran, en la enseñanza pública, al ACNEE en las siguientes enseñanzas: Educación Infantil, Educación Primaria, ESO y en los PCPI.

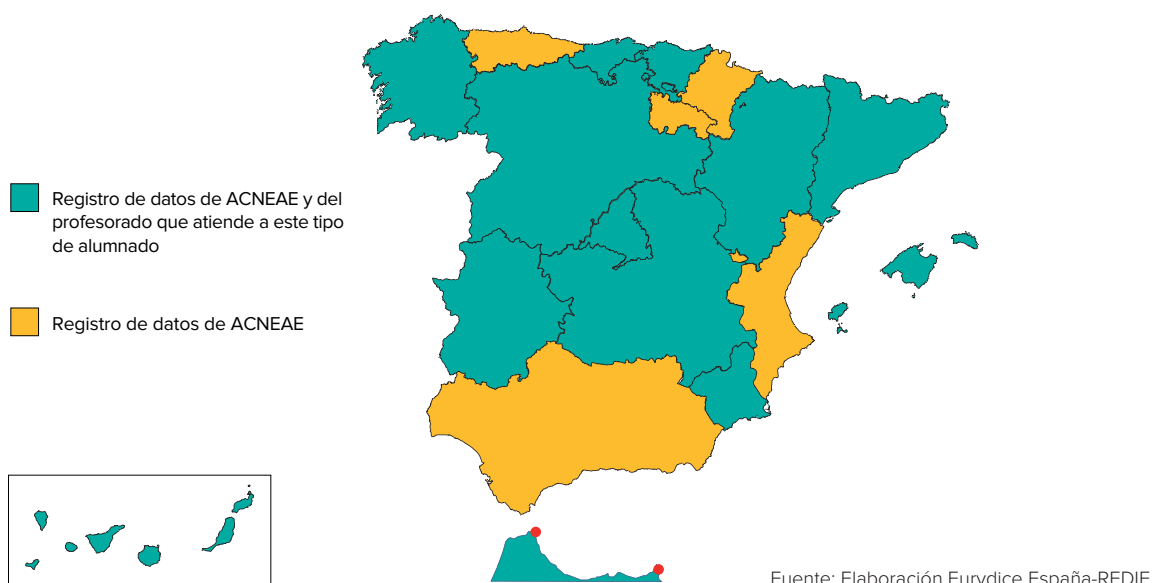
En el caso del alumnado con DEA, el alumnado con altas capacidades intelectuales, de incorporación tardía y de condiciones escolares o de historia escolar, se observa que una gran parte de las administraciones registra datos sobre estos colectivos (tabla 33).

La recogida de datos sobre el ACNEAE en la enseñanza concertada presenta características similares a las comentadas anteriormente: la mayoría de las administraciones educativas recogen datos sobre el ACNEE y sobre el alumnado con DEA en Educación Infantil, Educación Primaria, ESO y en los PCPI (véase tabla 34).

Tabla 32. **Organismos responsables de recoger los datos de ACNEAE por administración educativa. Año 2010**

Administración educativa	Organismo encargado de recoger datos sobre ACNEAE
Andalucía	Unidad de Estadística de la Viceconsejería de Educación
Aragón	Dirección General de Administración Educativa Dirección General de Política Educativa
Asturias (Principado de)	Dirección General de Políticas Educativas, Ordenación Académica y Formación Profesional
Baleares (Islas)	Dirección General de Innovación y Formación del profesorado Dirección General de Personal Docente y Dirección General de Planificación y Centros
Canarias	Dirección General de Ordenación, Innovación y Promoción Educativa
Cantabria	Dirección General de Ordenación e Innovación Educativa, Sección de Estadística del Servicio de Centros Servicio de Inspección de Educación
Castilla-La Mancha	Servicio de Información, Estadística y Asuntos Generales de la Secretaría General
Castilla y León	Dirección General de Calidad, Innovación y Formación del Profesorado Dirección General de Planificación, Ordenación e Inspección Educativa
Cataluña	Estadística del Departamento; Servicio de Indicadores de Estadística Dirección de Servicios adscrita a la Secretaría General
Comunidad Valenciana	El Servicio de Estudios dentro del área de Evaluación, Innovación y Calidad educativa de la Dirección General de Evaluación, Innovación y Calidad Educativa y de la Formación Profesional
Extremadura	Dirección General de Política Educativa
Galicia	Subdirección General de Sistemas Informáticos de la Secretaría General Técnica
Madrid (Comunidad de)	Áreas Territoriales y a través de Servicio de Unidad de Programas y la Secretaría General. Subdirección General de Enseñanza Privada y Concertada de la Dirección General de Becas y Ayudas a la Educación. Dirección General de Mejora de la Calidad de la Enseñanza
Murcia (Región de)	Consejería de Educación
Navarra (Comunidad Foral de)	Dirección General de Educación, Formación Profesional y Universidades. Servicio de Igualdad de Oportunidades, Participación Educativa y Atención al Profesorado. Sección de Atención a Necesidades Específicas de Apoyo Educativo
País Vasco	Dirección General de Innovación Educativa
Rioja (La)	Dirección General de Ordenación e Innovación Educativa
Ceuta y Melilla	Dirección Provincial del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte en Ceuta

Gráfico 49. Registro de datos sobre el ACNEAE y sobre el profesorado encargado de la atención de este tipo de alumnado por administración educativa. Año 2010



Sobre el alumnado con DEA, en concreto, las Comunidades que registran datos en función del tipo de DEA de dicho alumnado en la enseñanza pública son Canarias, Cantabria, Castilla y León, la Comunidad Valenciana y el País Vasco. Como se puede observar en la tabla 35, las cinco Comunidades registran datos sobre el alumnado que presenta DEA del lenguaje oral en Educación Primaria, y del alumnado con dislexia en Educación Primaria y en ESO.

Por otro lado, en el caso de la enseñanza concertada, las administraciones que registran datos sobre el tipo de dificultades que presenta el alumnado con DEA coinciden con las que lo hacen en la enseñanza pública: Canarias, Cantabria, Castilla y León, la Comunidad Valenciana y el País Vasco. Los tipos de dificultades de aprendizaje que dichas comunidades registran con mayor frecuencia son los relacionados con el lenguaje oral (en ESO), con la dislexia (en Educación Primaria y en ESO) y con el cálculo (en Educación Primaria y en ESO).

En relación al **profesorado que atiende al ACNEAE**, la mayor parte de las administraciones educativas disponen de un registro en el que se recoge tanto el perfil como el número de profesionales destinado a atender a este tipo de alumnado (véase gráfico 49). En la tabla 37 se recogen los diferentes organismos encargados de elaborar el registro de los datos sobre este tipo de profesorado.

En el caso de Andalucía, cada uno de los servicios de la Consejería de Educación cuenta con un registro individual de las y los profesionales especializados en su ámbito competencial, pero no existe un registro público o compartido de estos profesionales. Un ejemplo del tipo de registro utilizado en Andalucía es el «Mapa de la Educación Especial»: un documento interno de planificación en el que, anualmente, se reflejan los recursos personales asignados al ACNEE en todos los centros educativos de la Comunidad.

En Asturias se dispone de un registro de los recursos personales específicos de atención a la diversidad tales como orientadores, profesores técnicos de servicios a la comunidad, maestros especialistas de Pedagogía Terapéutica y Audición y Lenguaje, auxiliares, educadores y fisioterapeutas. Sin embargo, no se dispone de los datos de personal de carácter ordinario que atiende al ACNEAE.

En La Rioja, al llevarse a cabo esta atención por todo el profesorado, no se registran datos desagregados para estas específicas funciones.

En resumen, según se plasma en el gráfico 49, todas las administraciones educativas cuentan con un registro de ACNEAE y trece de ellas con un registro sobre el profesorado que atiende a dicho alumnado.

Tabla 33. Datos recogidos por las administraciones educativas sobre ACNEAE en la enseñanza pública. Año 2010

ACNEE										Alumnado con DEA				Alumnado con altas capacidades intelectuales				Incorporación tardía				Condiciones personales o de historia escolar			
EI	EP	ESO	PCPI	EI	EP	ESO	PCPI	EI	EP	ESO	PCPI*	EI	EP	ESO	PCPI	EI	EP	ESO	PCPI	EI	EP	ESO	PCPI		
•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•		
•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•		
•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•		
•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•		
•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•		
•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•		
•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•		
•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•		
•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•		
•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•		
•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•		
•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•		
•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•		
•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•		
•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•		
•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•		
•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•		
•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•		
•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•		
•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•		
•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•		
•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•		
•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•		
•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•		
•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•		
•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•		
•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•		
•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•		
•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•		
•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•		
•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•		
•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•		
•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•		
•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•		
•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•		
•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•		
•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•		
•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•		
•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•		
•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•		
•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•		
•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•		
•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•		
•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•		
•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•		
•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•		
•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•		
•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•						

(*) En todas las administraciones educativas que señalan registrar el total de alumnado con altas capacidades intelectuales matriculado en PCPI el resultado es que no existen alumnos matriculados.

(**) Se registra conjuntamente el ACNEAE por incorporación tardía y por condiciones personales o de historia escolar.

Fuente: Elaboración Eurydice España-REDIE.

Notas:

Andalucía: Los datos sobre ACNEE y alumnado con DEA en Educación Infantil y en Educación Primaria se presentan de forma conjunta.

Tabla 34. Datos recogidos por las administraciones educativas sobre ACNEAE en la enseñanza concertada. Año 2010

	ACNEE				Alumnado con DEA				Alumnado con altas capacidades intelectuales				Incorporación tardía				Condiciones personales o de historia escolar			
	EI	EP	ESO	PCPI	EI	EP	ESO	PCPI	EI	EP	ESO	PCPI*	EI	EP	ESO	PCPI	EI	EP	ESO	PCPI
Andalucía	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•								
Aragón	•	•	•	•	•	•			•	•	•		•	•	•	•	•	•	•	•
Asturias (Principado de)	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•
Baleares (Islas)	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•
Canarias	•	•	•			•	•			•	•			•	•			•	•	
Cantabria	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•
Castilla-La Mancha	•	•	•		•	•	•	•	•	•	•			•	•		•	•	•	
Castilla y León	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•
Cataluña																				
Comunidad Valenciana	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•				
Extremadura	•	•	•	•																
Galicia	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•		•	•	•	•				
Madrid (Comunidad de)	•	•	•	•					•	•	•			•	•	•		•	•	•
Murcia (Región de)	•	•	•		•	•	•	•	•	•	•		•	•	•	•	•	•	•	•
Navarra (Comunidad Foral de)	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•		•	•	•	•		•	•
País Vasco	•	•	•		•	•	•		•	•	•									
Rioja (La)	•	•	•	•						•	•		**	**	**			**	**	
Ceuta y Melilla																				
TOTAL	16	16	16	13	12	13	12	10	13	15	15	7	9	11	12	10	8	9	10	7

(1) En todas las administraciones educativas que señalan registrar el total de alumnado con altas capacidades intelectuales matriculado en PCPI el resultado es que no existen alumnos matriculados.

(2) Se registra conjuntamente el ACNEAE por incorporación tardía y por condiciones personales o de historia escolar.

Fuente: Elaboración Eurydice España-REDIE.

Notas:

Cataluña: No se dispone de información.

Tabla 35. Registro del alumnado con DEA por etapa educativa, por tipo de DEA y administración educativa en la enseñanza pública. Año 2010

Tipo de DEA		Enseñanza	Canarias	Cantabria	Castilla y León	Comunidad Valenciana*	País Vasco	Total
Del lenguaje oral		EI		●	●	●	●	4
		EP	●	●	●	●	●	5
		ESO	●	●	●	●		4
		PCPI		●	●	●		3
De la lectura	Retraso lector	EI		●		●		2
		EP		●		●		2
		ESO		●		●		2
		PCPI		●		●		2
	Dislexia	EI		●		●	●	3
		EP	●	●	●	●	●	5
		ESO	●	●	●	●	●	5
		PCPI		●	●	●	●	4
De la escritura		EI		●		●		2
		EP	●	●	●	●		4
		ESO		●	●	●		3
		PCPI		●	●	●		3
Del cálculo		EI	●	●		●		3
		EP	●	●	●	●		4
		ESO	●	●	●	●		4
		PCPI		●	●	●		3

(*) En la Comunidad Valenciana, los datos sobre retraso lector y dislexia se recogen de forma conjunta.

Fuente: Elaboración Eurydice España-REDIE.

Tabla 36. Registro del Alumnado con DEA registrado por tipo de DEA y por administración educativa en la enseñanza concertada. Año 2010

Tipo de DEA		Enseñanza	Canarias	Cantabria	Castilla y León	Comunidad Valenciana*	País Vasco	Total
Del lenguaje oral		EI			●	●	●	3
		EP	●		●	●	●	4
		ESO	●	●	●	●	●	5
		PCPI		●		●		2
De la lectura	Retraso lector	EI		●		●		2
		EP		●		●		2
		ESO		●		●		2
		PCPI		●		●		2
	Dislexia	EI		●		●	●	3
		EP	●	●	●	●	●	5
		ESO	●	●	●	●	●	5
		PCPI		●	●	●		3
De la escritura		EI		●		●		2
		EP	●	●	●	●		4
		ESO	●	●	●	●		4
		PCPI		●	●	●		3
Del cálculo		EI		●		●		2
		EP	●	●	●	●	●	5
		ESO	●	●	●	●	●	5
		PCPI		●		●		2

(*) En la Comunidad Valenciana, los datos sobre retraso lector y dislexia se recogen de forma conjunta.

Fuente: Elaboración Eurydice España-REDIE.

Tabla 37. Organismos responsables de recoger los datos sobre el profesorado que atiende al ACNEAE por administración educativa. Año 2010

	Organismo encargado de recoger los datos del profesorado que atiende al ACNEAE
Andalucía	Dirección General de Profesorado y Gestión de Recursos Humanos
Aragón	Dirección General de Administración Educativa Dirección General de Política Educativa
Asturias (Principado de)	Dirección General de Políticas Educativas, Ordenación Académica y Formación Profesional
Baleares (Islas)	Dirección General de personal docente de la Consejería de Educación Dirección General de innovación y formación del profesorado
Canarias	Dirección General de Ordenación, Innovación y Promoción Educativa Dirección General de Personal
Cantabria	Dirección General de Ordenación e Innovación Educativa Servicio de Centros; Sección Estadística Servicio Inspección Educación
Castilla-La Mancha	Servicio de Inclusión Socioeducativa de la Dirección General de Participación e Igualdad
Castilla y León	Dirección General de Recursos Humanos y Dirección General de Planificación, Ordenación e Inspección Educativa
Cataluña	Dirección de Servicios
Comunidad Valenciana	Dirección General de Personal
Extremadura	Dirección General de Calidad y Equidad Educativa
Galicia	Subdirección General de Sistemas Informáticos
Madrid (Comunidad de)	Dirección General de Recursos Humanos Dirección General de Becas y Ayudas a la Educación
Murcia (Región de)	Dirección General de Recursos Humanos
Navarra (Comunidad Foral de)	Dirección General de Educación, Formación Profesional y Universidades. Servicio de Igualdad de Oportunidades, Participación Educativa y Atención al Profesorado (Sección de Atención a Necesidades Específicas de Apoyo Educativo) y Negociado de Gestión de la Información Escolar (Programa EDUCA)
País Vasco	Dirección de Innovación Educativa. Dirección de Personal
Rioja (La)	Dirección General de Personal y Centros Docentes
Ceuta y Melilla	Jefatura de personal y asesoría de atención a la diversidad de la Dirección Provincial del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte en Ceuta.

Fuente: Elaboración Eurydice España-REDIE.

5. Referencias

5.1. Legislativas

- Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (BOE 4-5-2006).
- Ley Orgánica 10/2002, de 23 de diciembre, de Calidad de la Educación (BOE 24-12-2002).
- Ley Orgánica 9/1995, de la Participación, la Evaluación y el Gobierno de los Centros Docentes (BOE 21-11-1995).
- Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo (BOE 4-10-1990).
- Ley 14/1970, de 4 de agosto, General de Educación y financiación de la reforma educativa (BOE 6-8-1970).
- Resolución de 22 de abril de 2010, de la Secretaría de Estado de Educación y Formación Profesional, por la que se publica el Acuerdo del Consejo de Ministros de 30 de marzo de 2010, por el que se formalizan los criterios de distribución, así como la distribución resultante, para el año 2010, del crédito, para el plan PROA, aprobados por la Conferencia Sectorial de Educación (BOE 15-5-2010).
- Resolución de 14 de junio de 2010, de la Secretaría de Estado de Educación y Formación Profesional, por la que se publica el Acuerdo del Consejo de Ministros de 4 de junio de 2010, por el que se formalizan los criterios de distribución, así como la distribución resultante, para el año 2010, del crédito para el Plan de apoyo a la implantación de la LOE, aprobados por la Conferencia Sectorial de Educación (BOE 28-6-2010).

161

5.2 Bibliográficas

- ADAMS, M. J. (1990). *Beginning to read: Thinking and learning about print*. Cambridge, MA: MIT Press.
- ASOCIACIÓN AMERICANA DE PSIQUIATRÍA (2004). *Manual diagnóstico y estadístico de los trastornos mentales. DSM-IV*. Barcelona: Masson
- ASOCIACIÓN AMERICANA DE PSIQUIATRÍA (2002). *DSM-IV-TR. Manual diagnóstico y estadístico de los trastornos mentales. Texto revisado* (4.ª ed.). Barcelona: Masson.
- BAILLIEUX, H., VANDERVLIEET, E. J., MANTO, M., PARIZEL, P. M. DE DEYN, P.P. y MARIEN, P. (2009). Developmental dyslexia and widespread activation across the cerebellar hemispheres. *Brain and Language*, 108, 122-132.
- BARKLEY, R. A. (2006). *Attention-deficit hyperactivity disorder: A handbook for diagnosis and treatment*. New York: Guilford Press.
- BENÍTEZ-BURRACO, A. (2007). Bases moleculares de la dislexia. *Revista de Neurología*, 45, 491-502.
- BRAATEN, E. B. (2011). *How to find mental health care for your child*. APA LifeTool imprint (pp. 121-137). Washington.

- BOSSE M.-L., y VALDOIS, S. (2009). Influence of the visual attention span on child reading performance: A cross-sectional study. *Journal of Research in Reading*, 32, 230.
- BRYAN, K. BURSTEIN, K., y ERGUL, C. (2004). The Social-emotional side of learning disabilities: A science-based presentation of the state of the art. *Learning Disability Quarterly*, 27, 45-51.
- CASTLES, A., y COLTHEART, M. (1993). Varieties of developmental dyslexia. *Cognition*, 47, 149-180.
- CATTS, H. (1989). Speech production deficits in developmental dyslexia. *Journal of Speech and Hearing Disorders*, 54, 422-428.
- CHALL, J. S. (1983). *Learning to read: The great debate*. Updated Edition. Nueva York: Mac-GrawHill.
- COBA, E., GRAÑERAS, M. et al. (2009). *Informe del sistema educativo español 2009*. Madrid: Instituto de Formación del Profesorado, Investigación e Innovación Educativa.
- COLTHEART, M. (1978). Lexical access in simple reading tasks. En G. Underwood (Ed.), *Strategies of information processing* (pp. 151-216). London: Academic Press.
- COLTHEART, M. (2005). Modeling reading: The dual-route approach. En M. J. Snowling, y C. Hulme (Eds.), *The science of reading: A handbook* (pp. 6-23). Oxford, England: Blackwell.
- COLTHEART, M., CURTIS, B., ATKINS, P., y HALLER, M. (1993). Models of reading aloud: Dual-route and parallel-distributed-processing approaches. *Psychological Review*, 100, 589-608.
- COLTHEART, M., RASTLE, K., PERRY, C., LANGDON, R., y ZIEGLER, J. (2001). DRC: A dual-route cascaded model of visual word recognition and reading aloud. *Psychological Review*, 108, 204-256.
- CUETOS, F. (2008). *Psicología de la lectura*. Madrid: Wolters Kluwer.
- CUETOS, F. (2009). Dislexias evolutivas: un puzzle por resolver. *Revista de Logopedia, Foniatría y Audiología*, 29, 78-84.
- CUETOS, F., RODRÍGUEZ, B., RUANO, E., y ARRIBAS, D. (2007). *PROLEC-R: Batería de Evaluación de los Procesos Lectores, Revisada*. Madrid, TEA Ediciones.
- DAVIES, R., CUETOS, F., y GONZÁLEZ-SEIJAS, R. M (2007). Reading development and dyslexia in a transparent orthography: A survey of Spanish children. *Annals of Dyslexia*, 57, 179-198.
- DEFIOR, S. (1996). *Las dificultades de aprendizaje: un enfoque cognitivo*. Archidona: Aljibe.
- DEFIOR, S., FONSECA, L., GOTTHEIL, B., ALDREY, A., ROSA, G., PUJALS, M., JIMÉNEZ FERNÁNDEZ, G., y SERRANO CHICA, F. D. (2006). *LEE. Test de Lectura y Escritura en Español*. Buenos Aires: Paidós.
- DEFIOR, S., y SERRANO, F. (2011). *La conciencia fonémica, aliada de la adquisición del lenguaje escrito*. *Revista de Logopedia, Foniatría y Audiología*, 31(1), 2-13.
- DEUTSCH, C. K. (2005). *Children's reading performance is correlated with white matter structure measured by diffusion tensor imaging*. *Cortex*, 41, 354-363.
- ECKERT, M. (2004). *Neuroanatomical markers for dyslexia: A review of dyslexia structural imaging studies*. *The Neuroscientist*, 10, 362-371.
- EHRI, L. C. (2005). *Learning to read words: Theory, findings, and issues*. *Scientific Studies of Reading*, 9, 167-188.
- EHRI, L. C., y ROBBINS, C. (1992). *Beginners need some decoding skill to read words by analogy*. *Reading Research Quarterly*, 27, 13-27.
- FAWCETT, A. J., y NICOLSON, R. I. (2010). *Test para la detección de la dislexia en niños*. Madrid, TEA Ediciones

- FLETCHER, J. M., SHAYWITZ, S. E., SHANKWEILER, D., KATZ, L., LIBERMAN, I., Y. STEUBING, K. K. (1994). *Cognitive profiles of reading disabilities: Comparisons of discrepancy and low achievement definitions*. *Journal of Educational Psychology*, 86, 6-23.
- FLETCHER, J. M., SHAYWITZ, S. E., Y SHAYWITZ, B. A. (1999). *Comorbidity of learning and attention disorders: Separate but equal*. *Pediatric Clinics of North America*, 46, 885-897.
- FLYNN, J. M., Y RAHBAR, M. H. (1994). Prevalence of reading failure in boys compared with girls. *Psychology in the Schools*, 31, 66-7.
- FOORMAN, B. R., FRANCIS, D. J., FLETCHER, J. M., SHATSCHNEIDER, C., y MEHTA, P. (1998). The role of instruction in learning to read: Preventing reading failure in at-risk children. *Journal of Educational Psychology*, 90, 37-55.
- FRANKENBERG, W., y FRONZAGLIO, K. (1991). A review of states criteria and procedures for identifying children with learning disabilities. *Journal of Learning Disabilities*, 24, 495-500.
- FRITH, U. (1997). Brain, mind and behaviour in dyslexia. En C. HULME y M. SNOWLING (Eds.). *Dyslexia: Biology, cognition and intervention* (pp. 1-19). London: Whurr Publishers Ltd.
- FRITH, U. (1983). *Cognitive Processes in Spelling*. London: Academic Press.
- FROST, R. (2005). Orthographic systems and skilled word recognition processes in reading. En M. J. SNOWLING y C. HULME (Eds.), *The science of reading: A handbook* (pp. 272-295). Oxford, England: Blackwell.
- FURNES, B., y SAMUELSON, S. (2011). Phonological awareness and rapid automatized naming predicting early development in reading and spelling: Results from a cross-linguistic longitudinal study. *Learning and Individual Differences*, 21, 85-95
- GALABURDA, A. M., ROSEN, G. D., y SHERMAN, G. F. (1990). Individual variability in cortical organizations: Its relationship to brain laterality and implications to function. *Neuropsychologia*, 28, 529-546.
- GALABURDA, A. M., SHERMAN, G. F. ROSEN, G. D., ABOITZ, F., y GESCHWIND, N. (1985). Developmental dyslexia: Four consecutive patients with cortical abnormalities. *Annals of Neurology*, 18, 222-233.
- GALLAGHER, A., FRITH, U., y SNOWLING, M. (2000). Precursors of Literacy-delay among children at genetic risk of dyslexia. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 41, 203-213.
- GATHERCOLE, S. E., y ALLOWAY, T. P. (2008). *Working memory and learning: A practical guide*. Sage Press.
- GONZÁLEZ, D., JIMÉNEZ, J. E., GARCÍA, E., DÍAZ, A., RODRÍGUEZ, C., CRESPO, P. y ARTILES, C. (2010). Prevalencia de las dificultades específicas de aprendizaje en la Educación Secundaria Obligatoria. *European Journal of Education and Psychology*, Vol. 3, 2, 317-327.
- GOUGH, P. B., y HILLINGER, M. L. (1980). Learning to read: An unnatural act. *Bulletin of the Orton Society*, 30, 179-196.
- GOVE, A. (2008). *Early Grade Reading Assessment toolkit*. World Bank and RTI International: Washington, D.C.
- HALL, T., HUGHES, C., y FILBERT, M. (2000). Computer assisted instruction in reading for students with learning disabilities: A research synthesis. *Education & Treatment of Children*, 23, 173-194.
- HARM, M. W., y SEIDENBERG, M. S. (1999). Phonology, reading acquisition, and dyslexia: Insights from connectionist models. *Psychological Review*, 106, 491-528.
- HARM, M. W., y SEIDENBERG, M. S. (2004). Computing the meaning of words in reading: Co-operative division of labor between visual and phonological processes. *Psychological Review*, 111, 662-720.

- JIMÉNEZ, J. E. (2010). Response to Intervention (RtI) Model: A promising alternative for identifying students with learning disabilities? Introduction to a Special Issue of *Psicothema*, 22, 932-934.
- JIMÉNEZ, J. E., ANTÓN, L., DIAZ, A., GARCÍA, E., RODRÍGUEZ, C., GUZMÁN, et al. (2007). Sicole-R: Un sistema de evaluación de los procesos cognitivos en la dislexia mediante ayuda asistida a través del ordenador [Software informático]. Universidad de La Laguna: Autores.
- JIMÉNEZ, J. E., GUZMÁN, R., RODRÍGUEZ, C., y ARTILES, C. (2009). Prevalencia de las dificultades específicas de aprendizaje: la dislexia en español, *Anales de psicología*, 25, 78-85.
- JIMÉNEZ, J. E., RODRÍGUEZ, C., CRESPO, P., GONZÁLEZ, D., ARTILES, C., y AFONSO, M. (2010). Implementation of Response to Intervention (RtI) Model in Spain: An example of a collaboration between Canarian universities and the department of education of the Canary Islands. *Psicothema*, 22, 935-942.
- JIMÉNEZ, J. E., y ROJAS, E. (2009). Efectos del videojuego Tradislexia en la conciencia fonológica y reconocimiento de palabras en niños disléxicos. *Psicothema*, 20, 347-353.
- JORM, A., y SHARE, D. L. (1983). Phonological recoding and reading acquisition. *Applied Psycholinguistics*, 4, 103-147.
- KAVALE, K. A., y FORNESS, S. R. (1996). Social skill deficits and learning disabilities: A meta-analysis. *Journal of Learning Disabilities*, 29, 226-237.
- KLINGBERG, T., HEDEHUS, M., TEMPLE, E., SALZ, T., GABRIEL, J. D., MOSELEY, M. E., y POLDRACK, R. A. (2000). Microstructure of temporo-parietal white matter as a basis for reading ability: evidence from diffusion tensor magnetic resonance imaging. *Neuron*, 25, 493-500.
- KYRIAZOPOULOU, M., y WEBER, H. (Eds.) (2009). *Desarrollo de indicadores-Sobre educación inclusiva en Europa*. Odense, Dinamarca: Agencia Europea para el Desarrollo de la Educación del Alumnado con Necesidades Educativas Especiales.
- LABERGE, D., y SAMUELS, S. J. (1974). Toward a theory of automatic information processing in reading. *Cognitive Psychology*, 6, 293-323.
- LARRIVEE, L. S., y CATTS, H. W. (1999). Early reading achievement in children with expressive phonological disorders. *American Journal of Speech-Language Pathology*, 8, 118-128.
- LUKATELA, G., y TURVEY, M. T. (1998). Reading in two alphabets. *American Psychologist*, 53, 1057-1072.
- LYON, G. R., SHAYWITZ, S., y SHAYWITZ, B. (2003). A definition of dyslexia. *Annals of Dyslexia*, 53, 1-14.
- MANIS, F. R., SEIDENBERG, M. S., DOI, L. M., MCBRIDE-CHANG, C., y PETERSEN, A. (1996). On the bases of two subtypes of developmental dyslexia. *Cognition*, 58, 157-195.
- MARSH, G., FRIEDMAN, M., WELCH, V., y DESBERG, P. (1981). A cognitive developmental theory of reading acquisition. En G. E. MacKINNON y T. G. WALLER (Eds.). *Reading research: Advances in theory and practice* (pp. 199-221). Nueva York: Academic Press.
- MATHER, N., y HEALEY, R. (1990). Deposing aptitude-achievement discrepancy as the imperial criterion for learning disabilities. *Learning disabilities: A Multidisciplinary Journal*, 1, 40-48.
- MENGHINI, D., FINZI, A., BENASSI, M., BOLZANI, R., FACOETTI, A., y GIOVAGNOLI, A. (2010). Different underlying neurocognitive deficits in developmental dyslexia: A comparative study. *Neuropsychologia*, 48, 863-872.
- MONTGOMERY, M. S. (1994). Self-concept and children with learning disabilities: observer-child concordance across six-content-dependent domains. *Journal of Learning Disabilities*, 27, 254-262.

- MORGAN, P. L., FUCHS, D., COMPTON, D. L., CORDRAY, D. S., y FUCHS, L. S. (2008). Does Early Reading Failure Decrease Children's Reading Motivation? *Journal of Learning Disabilities*, 41, 387-404.
- NELSON J. M., y HARWOOD, H. (2010). Learning disabilities and anxiety: A Meta-Analysis. *Journal of Learning Disabilities*, 44, 3-17.
- NATIONAL JOINT COMMITTEE ON LEARNING DISABILITIES (1994). *Collective perspectives on issues affecting learning disabilities*. Austin: PRO-ED.
- NATIONAL INSTITUTE OF CHILD HEALTH AND HUMAN DEVELOPMENT (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 (NIH Publication No. 00-4769). Washington, DC: U.S. Government Printing Office.
- NICOLSON, R. I., FAWCETT, A. J., y DEAN, P. (2001). Developmental dyslexia: The cerebellar deficit hypothesis. *Trends in Neurosciences*, 24, 508-511.
- OCDE (2007). *Education and Training Policy No More Failures. Ten steps to equity in education*. París: OCDE.
- OCDE-CERI (2005). *Students with disabilities, learning difficulties and disadvantages. Statistics and indicators*. París: OCDE.
- ORGANIZACIÓN MUNDIAL DE LA SALUD (2000). *CIE-10. Clasificación de los trastornos mentales y de comportamiento*. Madrid: Médica Panamericana.
- PAULESU, E., DEMONET, J.F., MCCRORY, E., et al. (2001). Dyslexia: cultural diversity and biological unity. *Science*, 291, 2165-2167.
- PENNINGTON, B. F. (1990). The genetics of dyslexia. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 31, 193-201.
- PEÑAFIEL, M. (2009). *Guía de Intervención logopédica en la disgrafía*. Madrid: Síntesis.
- PEÑAFIEL, M., y GALLEGU, C. (en preparación). *Guía de Intervención logopédica en la dislexia*. Madrid: Síntesis.
- PERFETTI, C. A., LIU, Y., y TAN, L. H. (2005). The lexical constituency model: Some implications of research on Chinese for general theories of reading. *Psychological Review*, 112, 43-59.
- PERFETTI, C.A. (1991). Representations and awareness in the acquisition of reading competence. En L. RIEBEN y C.A. PERFETTI (Eds.), *Learning to read: Basic research and its implications*. Hillsdale: LEA.
- PERRY, C., ZIEGLER, J. C., y ZORZI, M. (2007). Nested incremental modelling in the development of computational theories: The CDP+ model of reading aloud. *Psychological Review*, 114, 273-315.
- PLAUT, D. C., MCCLELLAND, J. L., SEIDENBERG, M. S., y PATTERSON, K. (1996). Understanding normal and impaired word reading: Computational principles in quasi-regular domains. *Psychological Review*, 103, 56-115.
- RAE, C., HARASTY, J. A., DZENDROWSKYJ, T. E., TALCOTT, J. B., SIMPSON, J. M., BLAMIRE, A. M., et al. (2002). Cerebellar morphology in developmental dyslexia. *Neuropsychologia*, 40, 1285-1292.
- RAMOS, J. L y CUETOS, F. (1999). *PROLEC-SE: Evaluación de los procesos lectores en alumnos del tercer ciclo de primaria y toda la ESO*. Madrid: TEA Ediciones.
- ROBICHON, F., y HABIB, M. (1998). Abnormal callosal morphology in male adult dyslexic: Relationships to handedness and phonological abilities. *Brain and Language*, 62, 127-146.
- RUEDA, M., y SÁNCHEZ, E. (1994). Algunas consideraciones sobre las posibilidades de recuperación del lenguaje escrito en los niños disléxicos. En J. A. Puertollano (Ed.). *Dislexia y dificultades en el aprendizaje*. Madrid: Cepe.

- SEIDENBERG, M. S., y MCCLELLAND, J. L. (1989). A distributed, developmental model of word recognition and naming. *Psychological Review*, 96, 523-568.
- Sena J. D., Lowe P. A., y Lee S. W. (2007). Significant predictors of test anxiety among students with and without learning disabilities. *Journal of Learning Disabilities*, 40, 360-76.
- SERRANO, F., y DEFIOR, S. (2008). Speed problems in dyslexia in a transparent orthography. *Annals of Dyslexia*, 58, 81-95.
- SERRANO, F., DEFIOR, S., y HERNÁNDEZ, C. M. (2011). Training reading fluency in Spanish with repeated and accelerated reading approaches. 10th International Symposium of Psycholinguistics, Donostia, San Sebastián, Abril 2011.
- SEYMOUR, P. H. K., y ELDER, L. (1986). Beginning reading without phonology. *Cognitive Neuropsychology*, 3, 1-36.
- SHARE, D. L. (1995). Phonological recoding and self-teaching: *Sine qua non* of reading acquisition. *Cognition*, 55, 151-218.
- SHARE, D. L. (1999). Phonological recoding and orthographic learning: A direct test of the self-teaching hypothesis. *Journal of Experimental Child Psychology*, 72, 95-129.
- SHARE, D. L. (2008a). Orthographic learning, phonological recoding, and self-teaching. In R. KAIL (Ed.), *Advances in child development and behaviour*. Amsterdam: Elsevier.
- SHARE, D. L. (2008b). On the Anglocentricities of current reading research and practice: The perils of overreliance on an «outlier» orthography. *Psychological Bulletin*, 134 (4), 584-615.
- SHARE, D., y STANOVICH, K. (1995). Cognitive processes in early reading development: Accommodating individual differences into a model of acquisition. *Issues in Education: Contributions to Educational Psychology*, 1, 1-57.
- SHAYWITZ, S., SHAYWITZ, B., FLETCHER, J., y ESCOBAR, M. (1990). Prevalence of reading disability in boys and girls: results of the Connecticut Longitudinal Study. *J. Am. Med. Assoc*, 264, 998-1002.
- SHAYWITZ, S. E., FLETCHER, J. M., HOLAHAN, J. M., SCHNEIDER, A. E., MARCHIONE, K. E., y STUEBING, K. K. (1999). Persistence of dyslexia: The Connecticut Longitudinal Study at adolescence. *Pediatrics*, 104, 1351-1359.
- SHAYWITZ, B. A., SHAYWITZ, S., PUGH, K. R., MENCL, W. E., et al. (2002). Disruption of posterior brain systems for reading in children with developmental dyslexia. *Biological Psychiatry*, 52, 101-110.
- SHAYWITZ, S. (2003). Overcoming dyslexia: A new and complete science-based program for reading problems at any level. Nueva York: Alfred A. Knopf.
- SHAYWITZ, S., y SHAYWITZ, B. (2003). Dyslexia: Specific reading disability. *Pediatrics in Review*, 24, 147-153.
- SIEGEL, L. S. (1988). Evidence that IQ scores are irrelevant to the definition and analysis of reading disability. *Canadian Journal of Psychology*, 42, 201-215.
- SIEGEL, L. S. (1992). An evaluation of the discrepancy definition of dyslexia. *Journal of Learning Disabilities*, 25, 618-629.
- SIEGEL, L. S. (1999). Issues in the definition and diagnosis of learning disabilities: A perspective on Guckenberger v. Boston University. *Journal of Learning Disabilities*, 32, 304-319.
- SILANI, G., FRITH, U., DEMONET, J. F., FAZIO, F., PERANI, D., PRICE, C., et al. (2005). Brain abnormalities underlying altered activation in dyslexia: A voxel based morphometry study. *Brain*, 128, 2453-2461.
- SIMOS, P. G., FLETCHER, J. M., BERGMAN, E., y BREIER, J. I. (2002). Dyslexia-specific brain activation profile becomes normal following successful remedial training. *Neurology*, 58, 1203-1213.

- SIMOS, P. G., BREIER, M. I., FLETCHER, J. M., BERGMAND, E., y PAPANICOLAU, A. C. (2000). Cerebral mechanisms involved in word reading in dyslexic children: A magnetic source imaging approach. *Cerebral Cortex*, 10, 809-816.
- SNOW, C. E., BURNS, M. S., y GRIFFIN, P. (1998). *Preventing reading difficulties in young children*. Washington, DC: National Academy Press.
- SNOWLING, M., BISHOP D., y STOTHARD S. (2000). Is pre-school language impairment a risk factor for dyslexia? *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 41 (5), 587-600.
- SNOWLING, M., CHIAT, S., y HULME, C. (1991). Words, non-words and phonological processes: Some comments on GATHERCOLE, WILLIS, EMSLIE & BADDELEY. *Applied Psycholinguistics*, 12, 369-373
- SPRENGER-CHAROLLES, L., SIEGEL, L. S., JIMÉNEZ, J. E., y ZIEGLER, J. C. (2011). Prevalence and reliability of phonological, surface, and mixed profiles in dyslexia: A review of studies conducted in languages varying in orthographic depth. *Scientific Studies of Reading*, DOI: 10.1080/10888438.2010.524463.
- STANOVICH, K. E. (1994). Are discrepancy-based definitions of dyslexia empirically defensible? In K. P. VAN DEN BOS, L. S. SIEGEL, D. J. BAKKER y D. L. SHARE (Eds.). *Current directions in dyslexia research* (pp. 15-30). Lisse, Netherlands: Swets & Zeitlinger.
- STANOVICH, K. E., SIEGEL, L. S., y GOTTARDO, A. (1997). Converging evidence for phonological and surface subtypes of reading disability. *Journal of Educational Psychology*, 89, 114-127.
- STEIN, J., y WALSH, V. (1997). To see but not to read: the magnocellular theory of dyslexia. *Trends Neuroscience*, 20, 147-152.
- STEINBRINK, C., VOGT, K., KASTRP, A., MÜLLER, H. P., JUENGLING, F. D., KASSUBEK, J., et al. (2008). The contribution of white and gray matter differences to developmental dyslexia: Insights from DTI and VBM at 3.0T. *Neuropsychologia*, 46, 3170-3178.
- SWANSON, H. L. (1999). Reading research for students with LD: A meta-analysis of intervention outcomes. *Journal of Learning Disabilities*, 6, 504-532.
- STUART, M., y COLTHEART, M. (1988). Does reading develop in a sequence of stages? *Cognition*, 30, 139-181.
- TEMPLE, E., DEUTSCH, G. K., POLDRACK, R. A., MILLER, S. L., TALLAL, P., MERZENICH, M. M., et al. (2003). Neural deficits in children with dyslexia ameliorated by behavioral remediation: evidence from functional MRI. *Proc. Nat. Acad. Sci. U.S.A.*, 100, 2860-2865.
- THE INTERNATIONAL DYSLEXIA ASSOCIATION (IDA) (2002). *What is dyslexia?* (Adopted by the IDA Board of Directors, Nov. 12, 2002) [Online]. Disponible en: <http://www.dyslexia-ca.org/dyslexiadeinition.html> (consultado en septiembre 2010).
- UNESCO (1990). Declaración mundial sobre educación para todos. Satisfacción de las necesidades básicas de aprendizaje (Jomtien, Tailandia, 5-9 de marzo de 1990). Consultado en: <http://unesdoc.unesco.org/images/0008/000862/086289sb.pdf>.
- UNESCO (1994). Declaración de Salamanca y marco de acción para las necesidades educativas especiales (Salamanca, España, 7-10 de junio de 1994). Consultado en: http://www.unesco.org/education/pdf/SALAMA_S.PDF.
- UNESCO (2000). *Marco de acción de Dakar. Educación para Todos: cumplir nuestros compromisos comunes*. París: Unesco.
- UNESCO (2005). *Guidelines for inclusion. Ensuring access to education for all*. París: Unesco.
- VAUGHN, S., y FUCHS, L. S. (2003). Redefining learning disabilities as inadequate response to instruction: To promise and potential problems. *Learning Disability Research and Practice*, 18, 137-146.

- VELLUTINO, F. R. (1977). Alternative conceptualizations of dyslexia: Evidence in support of a verbal-deficit hypothesis. *Harvard Educational Review*, 47, 334-354.
- VELLUTINO, F. R. (1979). *Dyslexia: Theory and research*. Cambridge, MA: MIT Press.
- VELLUTINO, F. R., y SCANLON, D. M. (1991). The preeminence of phonological skills in learning to read. En S. A. BRADY y D. P. SHANKWEILER (Ed.), *Phonological processes in literacy. A tribute to Isabelle Liberman* (pp. 237-254). Hillsdale. N: LEA.
- VAUGHN, S., WANZEK, J., WOODRUFF, A. L., y LINAN-THOMPSON, S. (2006). Prevention and early identification of students with reading disabilities. En D. HAAGER, J. K. KLINGER y S. VAUGHN (Eds.), *Evidence-based reading practices for response to intervention* (pp. 11-27). Baltimore: Brookes.
- VINCKENBOSCH, E., ROBICHON, F., y ELIEZ, S. (2005) Gray matter alteration in dyslexia: converging evidence from volumetric and voxel-by-voxel MRI analyses. *Neuropsychologia*, 43, 324-331.
- WANZEK, H.M., y VAUGHN, S. (2007). Research-based implications from extensive early interventions. *School Psychology Review*, 36, 259-269.
- WOLF, M. (2008). *Cómo se aprende a leer*. Barcelona: Ediciones B.
- ZORZI, M., HOUGHTON, G., y BUTTEWORTH, B. (1998). Two routes or one in reading aloud? A connectionist dual-process model. *Journal of Experimental Psychology: Human Perception and Performance*, 24, 1131-1161.

5.3. Webgrafía

168

- Agencia Europea para el Desarrollo de la Educación del Alumnado con Necesidades Educativas Especiales: www.european-agency.org/.
- Centro para la Investigación e Innovación Educativa (CERI) de la OCDE: www.oecd.org/department/0,3355,en_2649_35845581_1_1_1_1_1,00.html.
- EGRA (*Early Grade Assessment*, Gove, 2008); herramienta diseñada por el *Research Triangle Institute*, a petición del USAID (United State Agency for International Development) (adaptación al español) http://pdf.usaid.gov/pdf_docs/PNADS441.pdf.
- Modelo RtI de la Comunidad Autónoma de Canarias: www.gobiernodecanarias.org/educacion/WebDGOIE/Scripts/Default.asp?IdSitio=0.
- National Association of State Directors of Special Education. Response to Intervention: Policy Considerations and Implementation and Response to Intervention: NASDSE and CASE White Paper on RTI. Available: www.nasdse.org.
- Ocide Asesores: www.ocideidi.net.
- Referencia del artículo «Significant predictors of test anxiety among students with and without learning disabilities» en la web de The National Center for Biotechnology Information (NCBI): [www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed?term=%22Sena%20JD%22\[Author\]](http://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed?term=%22Sena%20JD%22[Author]).
- UNESCO – La coordinación internacional de la Educación para Todos: http://portal.unesco.org/education/es/ev.php-URL_ID=50558&URL_DO=DO_TOPIC&URL_SECTION=201.html.
- Proyecto Embed: <http://www.embeddyslexia.eu/policy-es>.

6. Índice de tablas y gráficos

6.1. Índice de tablas

Tabla 1. Evolución del concepto de atención a la diversidad en la normativa educativa en España (1970-2006)	13
Tabla 2. Unidades de las Consejerías o Departamentos de Educación que han cumplimentado el cuestionario. Año 2010	18
Tabla 3. Centros o profesionales consultados para elaborar la respuesta al cuestionario. Año 2010	19
Tabla 4. Organismos consultados para la cumplimentación del cuestionario.....	20
Tabla 5. Trastornos relacionados con el aprendizaje	24
Tabla 6. Pruebas estandarizadas utilizadas para la evaluación de la dislexia por administración educativa. Año 2010.....	76
Tabla 7. Directrices sobre detección temprana y prevención, evaluación e intervención de DEA por tipo de documento y administración educativa. Año 2010	81
Tabla 8. Medidas aplicadas con más frecuencia en la intervención de las DEA en Educación Primaria. Año 2010	94
Tabla 9. Medidas aplicadas con más frecuencia en la intervención de las DEA en ESO. Año 2010	95
Tabla 10. Medidas aplicadas al alumnado con dislexia en Educación Primaria por administración educativa. Año 2010.....	96
Tabla 11. Medidas aplicadas al alumnado con dislexia en ESO por administración educativa. Año 2010	97
Tabla 12. Materiales utilizados en la intervención del alumnado con dislexia por tipo de material y administración educativa. Año 2010	100
Tabla 13. Tipo de actividad de formación permanente del profesorado sobre la atención al alumnado con DEA por administración educativa. Curso 2009/2010	107
Tabla 14. Actividades de formación permanente del profesorado relacionadas con las DEA por tipo de actividad y administración educativa. Curso 2009/2010	108
Tabla 15. Otras actuaciones sobre formación permanente del profesorado sobre DEA por administración educativa. Año 2010.....	117
Tabla 16. Número de planes, programas y convenios dirigidos al ACNEAE por administración educativa. Año 2010	119
Tabla 17. Planes dirigidos al ACNEAE por colectivos destinatarios y administración educativa. Año 2010	120
Tabla 18. Programas dirigidos al ACNEAE por colectivos destinatarios y administración educativa. Año 2010	121
Tabla 19. Convenios dirigidos al ACNEAE por colectivos destinatarios y Administración educativa. Año 2010	127
Tabla 20. Número de planes, programas y convenios dirigidos al ACNEAE por colectivo destinatario. Año 2010.....	131
Tabla 21. Número de prácticas innovadoras o proyectos piloto dirigidos al ACNEAE por administración educativa. Año 2010	132

Tabla 22. Prácticas innovadoras o proyectos piloto dirigidos al ACNEAE por colectivo destinatario y Administración educativa. Año 2010	133
Tabla 23. Número de prácticas innovadoras o proyectos piloto dirigidos al ACNEAE por colectivo destinatario. Año 2010	138
Tabla 24. Decretos y órdenes que regulan la atención al ACNEE, al ACNEAE y la atención genérica a la diversidad por fecha de promulgación real y prevista y administración educativa (2011/2013).....	140
Tabla 25. Necesidad percibida de regular la atención al ACNEAE por colectivos y administración educativa. Año 2010	143
Tabla 26. Normativa sobre proporción de ACNEAE y profesionales especialistas por colectivos y administración educativa. Año 2010	146
Tabla 27. Ratio de profesionales especialistas/ACNEE por administración educativa. Año 2010.....	147
Tabla 28. Ratio de profesionales especialistas/alumnado con DEA por administración educativa. Año 2010.....	148
Tabla 29. Ratio de profesionales especialistas/alumnado con necesidades derivadas de incorporación tardía por administración educativa. Año 2010	149
Tabla 30. Ratio de profesionales especialistas/alumnado con necesidades derivadas de su historia personal o escolar por administración educativa. Año 2010.....	150
Tabla 31. Relación de perfiles de profesionales especializados que se asignan a los centros en función de número de ACNEAE. Año 2010.....	151
Tabla 32. Organismos responsables de recoger los datos de ACNEAE por administración educativa. Año 2010	153
Tabla 33. Datos recogidos por las administraciones educativas sobre ACNEAE en la enseñanza pública. Año 2010.....	155
Tabla 34. Datos recogidos por las administraciones educativas sobre ACNEAE en la enseñanza concertada. Año 2010.....	156
Tabla 35. Registro del alumnado con DEA por etapa educativa por tipo de DEA y administración educativa en la Enseñanza Pública. Año 2010	157
Tabla 36. Registro del alumnado con DEA registrado por tipo de DEA y por administración educativa en la enseñanza concertada. Año 2010	158
Tabla 37. Organismos responsables de recoger los datos sobre el profesorado que atiende al ACNEAE por administración educativa. Año 2010.....	159

6.2 Índice de gráficos

Gráfico 1. Ámbito del estudio sobre el alumnado con dislexia en el sistema educativo español. Año 2010.....	14
Gráfico 2. Niveles de concreción del estudio sobre el alumnado con dislexia en el sistema educativo español. Año 2010.....	15
Gráfico 3. Enfoques actuales en la aproximación a la dislexia	25
Gráfico 4. La dislexia como déficit fonológico (Frith, 1997).....	25
Gráfico 5. Modelo de tres niveles de aumento en intensidad académica	42
Gráfico 6. Inclusión de directrices sobre detección temprana y prevención de DEA por tipo de documento y administración educativa (I). Año 2010	47
Gráfico 7. Inclusión de directrices sobre detección temprana y prevención de DEA por tipo de documento y administración educativa (II). Año 2010	48

Gráfico 8. Profesionales que participan en la detección temprana y prevención de las DEA en Educación Infantil y Primaria, por administración educativa. Año 2010	49
Gráfico 9. Profesionales con más relevancia en la detección temprana y prevención de la dislexia por administración educativa. Año 2010	52
Gráfico 10. Número de administraciones educativas que detectan tempranamente y desarrollan programas de prevención de DEA, por etapa educativa. Año 2010	53
Gráfico 11. Etapa en la que se detectan de forma temprana y se aplican programas de prevención de las DEA por administración educativa. Año 2010	54
Gráfico 12. Definición de directrices para la detección temprana y la prevención de DEA en Educación Infantil y Primaria por administración educativa. Año 2010	55
Gráfico 13. Número de administraciones educativas que definen directrices para la detección temprana y la prevención de DEA, por etapa educativa y tipo de DEA. Año 2010	55
Gráfico 14. Definición de criterios específicos para detectar de forma temprana y prevenir las DEA en Educación Infantil y Primaria, por administración educativa. Año 2010	56
Gráfico 15. Número de administraciones educativas que utilizan materiales, recursos, instrumentos o procedimientos para la detección temprana y la prevención de las DEA, por etapa educativa y tipo de DEA. Año 2010	57
Gráfico 16. Uso de materiales, recursos, instrumentos o procedimientos para la detección temprana y la prevención de las DEA en Educación Infantil y Primaria, por administración educativa. Año 2010	58
Gráfico 17. Inclusión de directrices sobre la evaluación psicopedagógica de las DEA por tipo de documento y administración educativa (I). Año 2010	60
Gráfico 18. Inclusión de directrices sobre la evaluación psicopedagógica de las DEA por tipo de documento y administración educativa (II). Año 2010	62
Gráfico 19. Profesionales que intervienen en la evaluación de las DEA, en Educación Infantil y Primaria, por administración educativa. Año 2010	63
Gráfico 20. Profesionales que intervienen en la evaluación de las DEA, en ESO, por administración educativa. Año 2010	65
Gráfico 21. Profesionales con más relevancia en evaluación de la dislexia por administración educativa. Año 2010	67
Gráfico 22. Número de administraciones educativas que señalan evaluar DEA por etapa educativa. Año 2010	68
Gráfico 23. Etapa en la que se evalúan las DEA por administración educativa. Año 2010	69
Gráfico 24. Número de administraciones educativas y curso en que se evalúa con más frecuencia la dislexia. Año 2010	70
Gráfico 25. Curso en que se evalúa con mayor frecuencia la dislexia por administración educativa. Año 2010	71
Gráfico 26. Definición de directrices para la evaluación de DEA en Educación Infantil, Primaria y/o ESO por administración educativa. Año 2010	72
Gráfico 27. Número de administraciones educativas que definen directrices para la evaluación de DEA, por etapa educativa y tipo de DEA. Año 2010	72
Gráfico 28. Definición de criterios específicos para evaluar las DEA en Educación Infantil, Primaria y ESO, por administración educativa. Año 2010	73
Gráfico 29. Número de administraciones educativas que usan materiales, recursos, instrumentos o procedimientos para la evaluación de las DEA, por etapa educativa y tipo de DEA. Año 2010	74

Gráfico 30. Uso de materiales, recursos, instrumentos o procedimientos para evaluación de las DEA en Educación Infantil, Primaria y ESO, por administración educativa. Año 2010	75
Gráfico 31. Directrices sobre la intervención en las DEA por tipo de documento y administración educativa (I). Año 2010	82
Gráfico 32. Directrices sobre la intervención con el alumnado con DEA por tipo de documento y administración educativa (II). Año 2010	83
Gráfico 33. Profesionales que participan en la intervención en las DEA, en Educación Infantil y Primaria por administración educativa. Año 2010	85
Gráfico 34. Profesionales que participan en la intervención de las DEA, en ESO, por administración educativa. Año 2010	87
Gráfico 35. Profesionales con más relevancia en la intervención de la dislexia por administración educativa. Año 2010	89
Gráfico 36. Número de administraciones educativas que señalan intervenir con mayor frecuencia en las DEA por etapa educativa. Año 2010	90
Gráfico 37. Etapa educativa en la que se interviene en las DEA por administración educativa. Año 2010	91
Gráfico 38. Número de administraciones educativas por curso en que intervienen con más frecuencia en la dislexia. Año 2010	92
Gráfico 39. Curso en que se interviene con mayor frecuencia en la dislexia por administración educativa. Año 2010	93
Gráfico 40. Número de administraciones educativas que utilizan materiales, recursos, instrumentos o procedimientos para la intervención de las DEA, por etapa educativa y tipo de DEA. Año 2010	98
Gráfico 41. Uso de materiales, recursos, instrumentos o procedimientos para la intervención de las DEA en Educación Infantil, Primaria y ESO por administración educativa. Año 2010	99
Gráfico 42. Número de normas que regulan la atención al ACNEAE por administración educativa. Año 2010	139
Gráfico 43. Porcentaje de normas que regulan la atención al ACNEAE por rango. Año 2010	139
Gráfico 44. Número de normas que regulan la atención al ACNEAE por colectivos a los que afectan. Año 2010	141
Gráfico 45. Nueva normativa para la atención al ACNEAE por administración educativa (2011/2013)	144
Gráfico 46. Colectivos que demandan la regulación de la atención al ACNEAE. Año 2010	144
Gráfico 47. Colectivos que demandan la regulación de la atención al alumnado con dislexia. Año 2010	145
Gráfico 48. Existencia de normativa que establezca una ratio entre el número de profesionales especialistas que se asignan a los centros y el número alumnos y alumnas con necesidades específicas de apoyo educativo por administración educativa. Año 2010	145
Gráfico 49. Registro de datos sobre el ACNEAE y sobre el profesorado encargado de la atención de este tipo de alumnado por administración educativa. Año 2010	154

7. Abreviaturas

Las siglas y abreviaturas utilizadas a lo largo del informe son las siguientes:

ACNEAE:	Alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo
ACNEE:	Alumnado con necesidades educativas especiales
AL:	Audición y Lenguaje
DEA:	Dificultades específicas de aprendizaje
IFIIE:	Instituto de Formación del Profesorado, Investigación e Innovación Educativa
LOE:	Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación
PCPI:	Programas de Cualificación Profesional Inicial
PROA:	Programas de Refuerzo, Orientación y Apoyo
PT:	Pedagogía Terapéutica
PTSC:	Profesor técnico de servicios a la comunidad
Eurydice España-REDIE:	Red Española de Información sobre Educación
TDA/TDAH:	Trastorno por déficit de atención/Trastorno por déficit de atención con hiperactividad

En los gráficos, para las Comunidades Autónomas y/o administraciones educativas, se utilizan las abreviaturas siguientes:

AND:	Andalucía
AR:	Aragón
PA:	Asturias (Principado de)
IB:	Baleares (Islas)
CAN:	Canarias
CANT:	Cantabria
CLM:	Castilla-La Mancha
CYL:	Castilla y León
CAT:	Cataluña
CV:	Comunidad Valenciana
EX:	Extremadura
GA:	Galicia
CM:	Madrid (Comunidad de)
RM:	Murcia (Región de)
CFN:	Navarra (Comunidad Foral de)
PV:	País Vasco
LR:	Rioja (La)
CEyM:	Ceuta y Melilla

Créditos

EURYDICE ESPAÑA-REDIE

Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (MECD)

Centro Nacional de Innovación e Investigación Educativa (CNIIE)

Punto de coordinación estatal de Eurydice España-REDIE:

María Rodríguez Moneo.
Montserrat Grañeras Pastrana

Dirección

Eduardo Coba Arango
María Rodríguez Moneo.
Montserrat Grañeras Pastrana

Autores:

Montserrat Grañeras Pastrana (Dirección), Mercedes Lucio-Villegas de la Cuadra (Coordinación), Patricia Díaz-Caneja Sela, Fátima Rodríguez Gómez y Patricia Vale Vasconcelos.

Expertos:

Fernando Cuetos Vega (Universidad de Oviedo), Sylvia Defior Citoler (Universidad de Granada), Alicia Fernández Zúñiga (Universidad Autónoma de Madrid), Carlos Gallego López (Universidad Complutense de Madrid), Juan E. Jiménez González (Universidad de La Laguna)

Contribución de Ceuta y Melilla:

Santiago Palacios Blanco (MECD)

Andalucía

Punto de contacto de Eurydice España-REDIE:

Antonio J. Benítez Herrera

Contribución:

Manuel Vázquez Uceda, (Jefe de Servicio de Orientación Educativa y Atención a la Diversidad)
María del Pilar Rodríguez Romero
María del Carmen Angulo Domínguez

Aragón

Punto de contacto de Eurydice España-REDIE:

M.^a Teresa Mur Cebollada

Contribución:

Encarnación Castillo Antoñanzas
Rafael Lizandra Laplaza

Asturias (Principado de)

Punto de contacto de Eurydice España-REDIE:

José Antonio García Fernández

Contribución:

Rubén Velasco Fernández (Maestro en Pedagogía Terapéutica)
Luis Alfonso Yagüez Soberón (Especialista en Administración Educativa)

Baleares (Islas)

Punto de contacto de Eurydice España-REDIE:

Gabriela Ester Torrens Ansell

Contribución:

Asunción Celaya
Margalida Perelló Vives

Canarias

Punto de contacto de Eurydice España-REDIE:

Gregorio Cabrera Déniz

Contribución:

Área de Necesidades Específicas de Apoyo Educativo y Orientación Educativa y Profesional

Cantabria

Punto de contacto de Eurydice España-REDIE:

M.^a Ángeles Navarro Noguera

Contribución:

Unidad Técnica de Orientación y Atención a la Diversidad

Mercedes Cruz Terán (Jefa de la Unidad hasta julio 2011)

M.^a Jose Ibiricu Garde (Asesora de la Unidad desde julio 2011 en adelante)

M.^a Ángeles Navarro Noguera (Jefa de la Unidad desde julio 2011 en adelante)

Dirección General de Ordenación e Innovación Educativa
Consejería de Educación, Cultura y Deporte del Gobierno de Cantabria

Castilla-La Mancha

Punto de contacto de Eurydice España-REDIE:

Celia Monteagudo García

Contribución:

Celia Monteagudo García

Castilla y León

Punto de contacto de Eurydice España-REDIE:

José Ignacio Rodríguez Aguado

Contribución:

Servicio de Atención al Alumnado con Necesidad Específica de Apoyo Educativo, Orientación y Convivencia
Dirección General de Innovación Educativa y Formación del Profesorado

Cataluña

Punto de contacto de Eurydice España-REDIE:

Carme Amorós Basté

Contribución:

M. Cristina Pellisé Pascual, Subdirectora General de Ordenación y Atención a la Diversidad.
Carme Amorós Basté, Secretaria del Consejo Superior de Evaluación del Sistema Educativo.
M. Lourdes Sotelo Álvarez, Asesora técnico docente del Consejo Superior de Evaluación del Sistema Educativo.

Comunidad Valenciana

Punto de contacto de Eurydice España-REDIE:

Javier Cortés de las Heras

Contribución:

Vicenta Domenech Pons

Extremadura

Punto de contacto de Eurydice España-REDIE:

José Juan González Gómez y Miriam García Sánchez

Contribución:

Montaña Royo García, Jefe de Servicio de Programas Educativos y Atención a la Diversidad
Belén Holgado Morlans
Pedro Luis Camello Cea
Esther Guerra Berrocal

Galicia

Punto de contacto de Eurydice España-REDIE:

Marina Armada Vigo

Contribución:

Manuel Rey Fernández

Consejería de Educación, Cultura y Turismo

Madrid (Comunidad de)

Punto de contacto de Eurydice España-REDIE:

Carolina de Miguel Sánchez

Contribución:

Francisco Sánchez García. Jefe de la Unidad Técnica de Educación Especial y Orientación Educativa

Dirección General de Educación Infantil y Primaria

Murcia (Región de)

Punto de contacto de Eurydice España-REDIE:

Juan Navarro Barba

Contribución:

M.^a Teresa Fernández López

Juan Navarro Barba

Lorenzo Antonio Hernández Pallarés

Navarra (Comunidad Foral de)

Punto de contacto de Eurydice España-REDIE:

Luis Rafael Pastor de Luis

Contribución:

Marian Albardíaz Segador

País Vasco

Punto de contacto de Eurydice España-REDIE:

Juan Carlos López Armendariz

Contribución:

Carmen Nograro González de Alaiza

Rioja (La)

Punto de contacto de Eurydice España-REDIE:

Ignacio Sobrón García

Contribución:

Dirección General de Educación

