

# Apoyos en la evaluación del alumnado con dislexia: prevenir es mejor



ALBERTO DEL MAZO FUENTE  
ORIENTADOR EDUCATIVO  
COMUNIDAD DE MADRID  
CORRESPONDENCIA: adelmazofuente@gmail.com

## Dislexia y rendimiento escolar

Se estima que entre un 5 y un 11 % de los niños y niñas escolarizados en España presentan dislexia (Jiménez, Guzmán, Rodríguez y Artiles, 2009; Carrillo, Alegría, Miranda y Sánchez-Pérez, 2011), aunque en lenguas transparentes, como el castellano, es más probable que sea una dificultad oculta o no detectada. En la Comunidad de Madrid, con una muestra de 1800 niños entre 7 y 11 años de colegios públicos, se encontró una prevalencia entre el 5 y el 8,4 % (Rello, 2018). Algunos problemas para determinar la prevalencia en la dislexia provienen precisamente de la falta de consenso respecto a su definición (Miles, 2004).

Existen evidencias neurocientíficas de que la dislexia es un trastorno neurobiológico específico del aprendizaje de la lectura, con entidad propia. Por ejemplo, con técnicas de neuroimagen, se ha comprobado que en el cerebro de las personas con dislexia se activan en menor medida al menos tres áreas: la parietotemporal, que participa en la conversión grafema-fonema, la occipitotemporal, encargada del reconocimiento automático de las palabras, y la zona frontal, que

procesa fonemas, palabras y significados (De la Peña y Bernabéu, 2018).

La dislexia afecta específicamente a la competencia lectora, es decir, a “la capacidad individual para comprender, utilizar y analizar textos escritos con el fin de lograr sus objetivos personales, desarrollar sus conocimientos y posibilidades y participar plenamente en la sociedad” (OECD, 2009, p. 23). La competencia lectora describe el grado de ejecución en la lectura e incluye como componentes diferentes aspectos como la comprensión y la fluidez. En muchas ocasiones se pone el foco en la comprensión lectora al hablar de dislexia. Sin embargo, de acuerdo a las teorías más probadas actualmente, podemos concluir que la dislexia evolutiva es consecuencia de un déficit específico en el componente fonológico del lenguaje (Lyytinen et al., 2004) y que en quienes la presentan, el resto de habilidades cognitivas se desarrollan en principio con normalidad; las dificultades en la comprensión lectora, consideradas habitualmente como el elemento central en la dislexia, serían consecuencias secundarias del déficit fonológico (Palazón et al., 2019). Existen otras teorías sobre la etiología primaria de la dislexia que la relacionan con déficit varia-

dos - visuales, auditivos, en el cerebelo... - pero la hipótesis del déficit fonológico parece la más probada actualmente (Eleaameir, 2019; Sánchez-Domenech, 2018).

La relación recíproca entre dificultades en la lectura, desarrollo cognitivo y rendimiento escolar ha sido un tema frecuente en la literatura científica, en la que se habla desde hace años del Efecto Mateo en la lectura, basado en la premisa *richer-get-richer and poor-get-poorer*: el que ya es más rico se hace más rico y el que es más pobre se hace más pobre (Stanovich, 1986). En el aula se reproducen patrones que hacen que los estudiantes sin dificultades en lectura tengan cada vez más éxito escolar y que quienes presentan dificultades en lectura cada vez tengan más problemas para avanzar al dominar menos vocabulario y conocimientos en cada materia (Palazón et al., 2019).

Los estudiantes con dislexia y otras dificultades de aprendizaje indican que el sentimiento de aprender más despacio y de obtener unas calificaciones más bajas les ha provocado ansiedad y falta de autoestima en su etapa escolar (Lambert et al., 2019). A través de varios metaanálisis de artículos, se ha comprobado que hay intervenciones apoyadas en evidencias científicas que ayudan a mejorar los problemas en lectura de las personas con dislexia, siendo lo más efectivo trabajar de manera temprana el desarrollo de la conciencia fonológica, de las habilidades de codificación y decodificación en la lectura y la instrucción de reglas de conversión grafema-fonema (Galuschka, Ise, Krick y Schulte-Körne, 2014; Ripoll y Aguado, 2016).

En el caso de la dislexia, la mejora en los problemas en lectura no siempre se traduce, lamentablemente, en una mejora en el rendimiento académico, o en otras palabras, en una mejora en el boletín de calificaciones. Se ha demostrado que el fracaso al final de la educación obligatoria afecta especialmente a estudiantes con dificult-

tades de aprendizaje de origen neurobiológico, como la dislexia (Martínez-González y Álvarez-Blanco, 2005).

Cuando usamos adaptaciones en los exámenes o tareas evaluables, cuando aplicamos medidas de apoyo en la evaluación para los alumnos y alumnas con dislexia, aunque no estamos realizando una intervención directa sobre las dificultades específicas de aprendizaje que presenta este alumnado, sí estamos realizando una intervención compensatoria del déficit (Fiuza y Fernández, 2014). Estas adaptaciones permiten que los estudiantes con dislexia y otras dificultades afronten con suficientes garantías de éxito sus exámenes y pruebas de evaluación, en igualdad de oportunidades. Este planteamiento coincide con entender la dislexia no tanto como un trastorno ni como una enfermedad, sino como una desventaja (Artigas, 2009, p. 68). La educación inclusiva, una de las metas Educación 2030 de la Declaración de Incheon (UNESCO, 2015), se define como “un proceso orientado a responder a la diversidad de los estudiantes incrementando su participación y reduciendo la exclusión en y desde la educación” (Ainscow, Farrell y Tweddle, 2000, p. 221). No podemos olvidar la mirada inclusiva en este trabajo si el eje central son los estudiantes con dislexia. La educación inclusiva implica la presencia, la participación y los logros en el aprendizaje de todo el alumnado, “con especial énfasis en aquel que, por diferentes razones, está en situación de mayor vulnerabilidad” (Villlaescusa-Alejo, 2017, p. 17).

La inclusión pasa por eliminar barreras y garantizar la accesibilidad universal (física, cognitiva, social y emocional). Muchos obstáculos no son siempre visibles, como aquellos que afectan a la accesibilidad cognitiva, “la propiedad que tienen aquellos entornos, procesos, bienes, productos, servicios, objetos o instrumentos, herramientas y dispositivos que resultan inteligibles o de fácil comprensión” (Belinchón, Casas, Díez y Tamarit,

2014, p. 11). Se han dado pasos para que los centros educativos sean cognitivamente más accesibles, con mapas, pictogramas, recursos tecnológicos... Sin embargo, muchos estudiantes con dislexia pueden vivir como una barrera cognitiva que los exámenes y otras pruebas que realizan sean poco inteligibles, de difícil comprensión. Del mismo modo, las malas calificaciones en esos exámenes provocan numerosas frustraciones y problemas de autoestima en el alumnado con dislexia (Humphrey, 2002; Zeleke, 2004) y suponen un obstáculo para la accesibilidad emocional, haciendo que el centro educativo deje de ser un “entorno amable y comprensible, donde se dan oportunidades de éxito académico y para participar a cada uno y a cada una en su medida, sin renunciar a la exigencia y al esfuerzo” (Villlaescusa, 2017, p. 20).

Si preguntamos a los estudiantes con dislexia, ellos mismos son conscientes de sus dificultades ante los exámenes: en un estudio de 2019, el 56 % de 419 estudiantes de Secundaria en Suecia manifestaban que necesitaban ayuda en sus exámenes y un 66 % en la realización de sus deberes para casa (Lidström, Hemmingsson y Ekblad, 2019).

### Una investigación empírica

Durante el curso 2018-19 realicé una investigación a partir de una muestra de 487 estudiantes de un colegio concertado de Madrid capital, en España, todos ellos alumnos de 4º, 5º y 6º de Primaria, de entre 9 y 12 años de edad, divididos en 18 grupos o clases, con 17 de ellos con un diagnóstico de dislexia, 19 con un diagnóstico de TDAH y 30 más con un nivel de competencia lectora baja (PC < 30). En este estudio, que se publicará íntegro, en el próximo número de La Ciudad Accesible. Revista Científica sobre Accesibilidad Universal (Del Mazo, 2020), se halló una correlación positiva y estadísticamente significativa en la muestra total entre las siguientes variables: aptitud intelectual, competencia lectora (gene-

ral, comprensión lectora y velocidad lectora) y rendimiento académico.

En la muestra, se mostró que los alumnos con dislexia y/o con baja competencia lectora obtienen unas calificaciones significativamente inferiores al resto. Tras una búsqueda bibliográfica en manuales especializados, desde el Departamento de Orientación y desde Jefatura de Estudios del Colegio se acordaron 49 medidas de adaptación en la evaluación de 4 tipos (adaptación de tiempos, adaptación del modelo de examen, facilidades técnicas o materiales y adaptación de la corrección y calificación) que fueron aplicadas de manera sistemática por los docentes durante el segundo trimestre a los alumnos con dislexia y TDAH y, en algunos casos, también a todo el grupo-clase.

Se comprobó el efecto que tienen estas medidas de apoyo en la evaluación en el rendimiento académico de los alumnos, obteniendo una mejora relativa respecto a la media grupal y por tanto una evidencia empírica de 30 de las 49 medidas propuestas inicialmente. Frente a un modelo que espera al fracaso o a que los alumnos tengan un diagnóstico antes de comenzar a intervenir, en las conclusiones se propone aplicar estas medidas dentro de un modelo de respuesta a la intervención (RtI) con varios niveles: un nivel 1 de medidas que se aplican a todo el grupo, un nivel 2 de medidas que se aplican a todos los alumnos que tienen dificultades y un nivel 3 de medidas que se aplican de manera más individualizada. En este artículo, dirigido a profesionales de la orientación educativa, nos centramos en las aplicaciones prácticas de la investigación reseñada.

## Medidas de apoyo en la evaluación propuestas

A continuación, enumeramos las 49 medidas seleccionadas a partir de la bibliografía consultada y de las recogidas en instrucciones y en la legis-

lación. Las cuatro categorías conservan el nombre Instrucciones conjuntas de 12 de diciembre de 2014 de la Comunidad de Madrid. La mayoría están redactadas en primera persona: se busca con ello que el docente que las seleccione asuma un compromiso personal con su aplicación.

### 1. Adaptación de tiempos (AT)

- AT1. Incremento el tiempo de cada examen hasta un máximo de un 35 % sobre el tiempo previsto para ello.
- AT2. Divido la realización del examen en varios tiempos con descansos entre ellos.
- AT3. Le permito un breve descanso durante el examen y/o salir del aula unos minutos.
- AT4. Procuero adaptar el horario de los ejercicios evaluativos al momento en el que el alumno pueda mostrar un mejor rendimiento.
- AT5. Programo las fechas de los exámenes con suficiente antelación y me aseguro de que las tiene apuntadas (por ejemplo, a través del seguimiento de agenda y/o plataforma).

### 2. Adaptación del modelo de examen (ME)

- ME1. Adapto el tipo de letra en las hojas de examen escrito.
- ME2. Amplío la letra (tamaño de fuente) en las hojas de examen.
- ME3. Elijo un tipo de papel que favorezca más la respuesta (cuadros, rayas, en blanco...)
- ME4. Facilito más hojas para responder si el alumno las necesita.
- ME5. Organizo el examen para evitar que el alumno se olvide de algún apartado: dejo espacio entre las preguntas, pongo alguna marca o referencia, pongo cada pregunta en una página...
- ME6. Le preparo una versión de examen con menos preguntas.
- ME7. Le preparo una versión resumida del examen, con preguntas idénticas al examen de sus compañeros pero reformuladas para

centrarnos en lo esencial.

- ME8. Le suministro un examen con la redacción simplificada: frases cortas, directas y sencillas.
- ME9. Incluyo en el examen preguntas que impliquen respuestas breves.
- ME10. Si voy a dictar enunciados de examen al grupo, facilito a este alumno directamente el texto escrito.
- ME11. Destaco las palabras-clave de los enunciados y apoyo visualmente las preguntas (enumerando, encuadrando mediante líneas, con gráficos o imágenes, subrayado, negrita, etc.)
- ME12. Si un ejercicio se puede realizar de varias formas, le indico claramente cuál es la que espero que utilice.

### 3. Facilidades técnicas o materiales y adaptaciones de espacios (FTAE)

- FTAE1. Me aseguro de que el alumno tiene todo el material necesario para realizar la prueba de evaluación (calculadora, diccionario, flauta...) y se lo facilito.
- FTAE2. Permito el uso de ordenador, así como de programas o aplicaciones informáticas específicas.
- FTAE3. Permito el uso de otras ayudas materiales y/o técnicas durante la realización del examen (lupas, plantillas de escritura...).
- FTAE4. Se realiza una lectura en voz alta (por parte del profesor o de un alumno), o mediante un documento grabado, de los enunciados de las preguntas al comienzo de cada examen.
- FTAE5. Doy de una en una las instrucciones para la realización de la tarea.
- FTAE6. Me cercioro de que el alumno ha comprendido bien lo que se pide antes de comenzar el examen.
- FTAE7. Durante la realización del examen pregunto al alumno si comprende lo que pide

el ejercicio que está realizando.

- FTAE8. Durante la realización del examen compruebo que el alumno está centrado en lo que pide cada ejercicio.
- FTAE9. Entrego al alumno las preguntas de una en una: cuando termina una pregunta y me la entrega, le doy otra.
- FTAE10. Permito el uso de hojas en blanco o de borrador durante la realización del examen.
- FTAE11. Si el alumno tiene dudas, le indico que lea en voz alta el enunciado del ejercicio.
- FTAE12. Durante la realización del examen, el alumno debe saber que puede consultarme dudas en el momento que lo precise.
- FTAE13. Hago preguntas al alumno para ayudarle a organizar su pensamiento durante la ejecución de los ejercicios del examen.
- FTAE14. Le insisto en que revise los ejercicios concluidos antes de que los entregue.
- FTAE15. Superviso que ha respondido a todas las preguntas.
- FTAE16. Me aseguro de que el mobiliario (mesa y silla) sea el adecuado para la correcta realización del examen.
- FTAE17. Sitúo al alumno en el lugar más adecuado en el que pueda mantener su concentración y evitar distracciones.
- FTAE18. Podrá terminar el ejercicio en un aula separada si así lo precisa.
- FTAE19. Excepcionalmente, se podrá realizar el examen completo en un aula separada.

### 4. Adaptación de la evaluación en cuanto a corrección y calificación (AE)

- AE1. En la calificación, se establecerán criterios adaptados al alumno en cuanto a corrección de faltas de ortografía.
- AE2. En la calificación, se establecerán criterios adaptados al alumno en cuanto a corrección de fallos de expresión, centrándome en valorar el contenido.



- AE3. En la calificación, se establecerán criterios adaptados al alumno en cuanto a la presentación (grafía, limpieza y claridad con la que responde el alumno).
- AE4. Se utilizarán instrumentos y formatos variados de evaluación escrita de los aprendizajes: de respuesta múltiple, definir, unir con flechas, relacionar, redactar, rellenar huecos.
- AE5. Utilizo repuestas orales del alumno para comprobar su adquisición de los conocimientos, antes, durante y después de la evaluación.
- AE6. Realizo una sobrecorrección posterior a la realización del examen, preguntando al alumno de forma oral aquellos ejercicios que están incompletos, incluyen errores o están sin contestar.
- AE7. Valoro la entrega de redacciones, resúmenes, esquemas, trabajos (individuales o en grupo) del contenido curricular trabajado.
- AE8. Recorro a la realización de los ejercicios de la pizarra como dato para la evaluación continua del aprendizaje de la materia.
- AE9. Tengo en cuenta en la calificación el estado emocional, de atención-concentración y/o de ansiedad del alumno en el momento en que realizó la tarea o examen.
- AE10. Le ofrezco más oportunidades de mostrarme su grado de conocimiento de la materia.
- AE11. Pondero las tareas parciales realizadas de una manera diferenciada, valorándolas más que los exámenes globales.
- AE12. En la devolución de resultados, le comento individualmente los errores y también destaco sus aciertos, indicándole cómo puede mejorar.
- AE13. Valoro su esfuerzo por aprender además de lo que ha aprendido: el éxito está tanto en el proceso como en el resultado.

##### 5. Otras medidas de apoyo específico a la evaluación. (OTRAS)

- OTRAS (OT50): Otras medidas, propuestas en pregunta abierta por el profesorado. Varios profesores (5) enunciaron hasta cuatro medidas diferentes que no habían sido tenidas en cuenta a priori en nuestro estudio o que forman parte de otras medidas: no tener en cuenta errores en la lectura y transcripción de los datos de los enunciados; poner ejemplos claros para la ejecución de los ejercicios; ofrecerles la posibilidad de escribir en mayúscula todo el examen cuando su grafía sea ininteligible; y dar la posibilidad de elegir entre preguntas en el examen.

### Implicaciones a partir de los resultados empíricos de la investigación

Sobre si son necesarias estas medidas de apoyo en la evaluación, se comprobó con en la muestra que el rendimiento académico tiene una relación directa y significativa con el nivel de competencia lectora, incluso más que con las inteligencia general o con las funciones ejecutivas (memoria-atención). Además también se confirmó que el alumnado con dislexia y aquel con una baja competencia lectora tienen un rendimiento académico menor, es decir unas calificaciones académicas inferiores a las que se espera de ellos. Por tanto, si apostamos por una escuela inclusiva, los estudiantes con dislexia necesitan estas medidas de apoyo en la evaluación para compensar sus dificultades en accesibilidad, principalmente cognitiva y emocional, que les supone el reto de enfrentarse a cada prueba o examen. Además, con los datos de nuestra muestra, no solo los alumnos y alumnas con un diagnóstico de dislexia necesitarían medidas de apoyo en la evaluación. Si nos limitamos a ofrecer un enfoque que solamente da respuesta a las dificultades tras ser estas etiquetadas, nuestros esfuerzos no llegarán a todo el alumnado.

Respecto a si las medidas de apoyo en la evaluación son efectivas, si producen algún efecto

estadísticamente significativo, con la muestra que hemos utilizado se ha demostrado una correlación entre el número de medidas aplicadas y el cambio relativo en el rendimiento general y en el rendimiento en el área de Lengua de los alumnos de 4º, 5º y 6º de Primaria a los que se les ha aplicado estas medidas, con un efecto especialmente marcado para estudiantes con dislexia. En este sentido, se ha comprobado un efecto positivo en el rendimiento académico general y estadísticamente significativo para las siguientes 30 medidas de apoyo en la evaluación propuestas a los docentes: AT1, AT5, ME1, ME4, ME6, ME9, ME10, ME12, FTAE1, FTAE3, FTAE4, FTAE6, FTAE7, FTAE8, FTAE10, FTAE12, FTAE13, FTAE14, FTAE15, FTAE18, AE1, AE2, AE4, AE5, AE6, AE7, AE8, AE10, AE12, AE13. Por ejemplo, la medida AT1 tiene un efecto positivo y estadísticamente significativo, con un nivel de significación bilateral del 95 %, sobre el rendimiento académico general (+ 5 % de promedio para cualquier alumno; + 7 % para los estudiantes con dislexia) y sobre el rendimiento en el área de Lengua (+ 11 % de promedio para cualquier alumno; + 14 % para los estudiantes con dislexia).

Las 8 siguientes medidas de apoyo en la evaluación también han mostrado un efecto positivo y estadísticamente significativo sobre el rendimiento académico en el Área de Lengua, pero su efecto sobre el rendimiento académico general no es significativo: AT4, ME3, ME11, FTAE5, FTAE11, FTAE17, AE3, AE11.

Las cuatro siguientes medidas de apoyo a la evaluación también han mostrado un efecto positivo sobre el rendimiento, pero no de manera estadísticamente significativa: ME5, FTAE16, FTAE19, AE9.

En cambio, no hemos podido determinar el efecto de las 7 siguientes medidas porque apenas han sido aplicadas a los alumnos y alumnas de nues-

tra muestra: AT2, AT3, ME2, ME7, ME8, FTAE2, FTAE9,

### **El papel de los Equipos y Departamentos de Orientación desde un modelo RtI.**

En nuestro trabajo hemos analizado la necesidad y el efecto de aplicar medidas de apoyo en la evaluación académica a estudiantes de 4º, 5º y 6º de Primaria con dislexia y sin ella. Se trata de una serie de medidas recientes que tienen cabida, por ejemplo, dentro del marco educativo de la Comunidad de Madrid, desde diciembre de 2014.

Las familias y asociaciones de familias del alumnado con dislexia de la Comunidad de Madrid celebraron inicialmente la aprobación de las Instrucciones de 12 de diciembre de 2014, pero después muchas de ellas han sentido que la aplicación efectiva de estas medidas ha dependido de la buena voluntad de cada profesor y que, por tanto, no se han aplicado de manera sistemática. La realidad en muchos casos es esta: “normalmente, son las familias las que se ponen en contacto con la dirección del centro docente sobre la posibilidad de tener adaptaciones en el examen” (Rello, 2018, p. 201-220). Son muchas las familias que han tenido que reivindicar los derechos de sus hijos e hijas a recibir las medidas de apoyo que legalmente les corresponden.

Muchos maestros y maestras han recibido estas medidas de manera algo escéptica, como una imposición burocrática, porque, por un lado, entienden que no todos los alumnos y alumnas con dislexia requieren de estos apoyos en la evaluación y, por otro lado, también son reacios respecto a la fiabilidad y validez de algunos de los diagnósticos externos que entregan los padres y madres para que estas medidas se apliquen a los estudiantes. Muchos maestros y maestras argumentan entre ellos que hay familias que abusan de estas medidas para que sus hijos se beneficien, por ejemplo, de un aumento de tiempo en los exámenes o un

criterio más laxo en la corrección y calificación de las pruebas. Las adaptaciones llegan así a aplicarse más por obligación que por convicción de los docentes sobre la necesidad de un sistema de evaluación más flexible e inclusivo.

En el trabajo empírico nuestra intención ha sido fomentar el uso de medidas de apoyo en la evaluación entre el profesorado, desde un enfoque inclusivo, y una de las cuestiones que hemos tenido que abordar es que los docentes “muestran recelo hacia la reflexión y el análisis de sus prácticas educativas” (Rodríguez, Jiménez y Sánchez, 2018, p. 214). Por eso, el rol del Departamento de Orientación es muy importante para vencer posibles trabas y es necesario explicar cada una de las medidas de apoyo en la evaluación al profesorado.

En un estudio con una amplia muestra de más de 500 docentes de España y Perú, se demostró que aún hay muchos mitos y errores sobre la dislexia muy extendidos entre profesores (Soriano, Echegaray y Malathesa, 2016). En otro estudio reciente, se indicaba que los docentes tienen dificultades para aplicar las adaptaciones más apropiadas para cada estudiante en los exámenes (Koran y Kopriva, 2017). La selección por parte de los docentes de unas u otras medidas en nuestro trabajo ha permitido demostrar la evidencia empírica de su efecto en el rendimiento académico solo si las han escogido para ser aplicadas, pero ha impedido examinar empíricamente la conveniencia de aquellas medidas propuestas pero no escogidas. En nuestro caso, la labor previa de sensibilización sobre la necesidad de aplicar estas medidas no ha caído en saco roto: cada estudiante con dislexia ha recibido de media un 50 % de las 50 medidas propuestas en nuestro estudio, cuando antes del mismo la aplicación consistía en una sola de estas medidas, la ampliación de tiempos (AT1); visto desde este punto de vista, nuestro trabajo ha producido un cambio metodológico.

Partiendo de un diseño universal para el aprendizaje (Pastor, 2016), lo coherente es planificar y aplicar, en lo posible y de manera simultánea, tanto medidas generales y comunes de las que se beneficie todo el grupo o clase, como medidas individualizadas a las necesidades de cada alumno que hayan demostrado su eficacia (Slavin, Lake, Davis y Madden, 2009).

La idea de plantear que algunas medidas de apoyo en la evaluación sean aplicadas con todo el grupo de manera preventiva conecta con el modelo de Respuesta a la Intervención (en inglés Response to Intervention, RtI), que tiene su origen en la ley de educación para personas con dificultades que se aprobó en Estados Unidos en 2004 y que plantea una prevención e intervención temprana con diferentes niveles de adaptación, con medidas validadas científicamente y aplicables en mayor o menor grado a todos los alumnos y alumnas, con una evaluación continua que permita el seguimiento del progreso de cada estudiante y la revisión de la intervención (Fletcher y Vaughn, 2009; Jiménez-González, 2019).

Inspirándonos en este modelo RtI y aplicándolo a las medidas de apoyo en la evaluación, haríamos una intervención graduada en cuatro niveles:

Nivel 1. Intervención sistemática para todo el grupo ordinario, con el 100% de los alumnos y alumnas de la clase, aplicando en los momentos de evaluación (exámenes escritos, pruebas orales...) unas medidas de apoyo en la evaluación generales que pueden beneficiar a todo el grupo (leer en voz alta las instrucciones del examen, proporcionar hojas de borrador, etc.). Con una intervención del nivel 1 se puede atender a todos los alumnos que están en riesgo académico, tengan un diagnóstico o no (Jiménez-González, 2019). Este nivel es el propio de un diseño universal para el aprendizaje o diseño para todos que proporciona en los métodos de evaluación



REFERENCIAS

- AINSCOW, M., FARRELL, P. Y TWEDDLE, D. (2000). Developing policies for inclusive education: A study of the role of local education authorities. *International Journal of Inclusive Education*, 4 (3), 211-229.
- ALBA, C. (COORD.) (2016) *Diseño Universal para el Aprendizaje: educación para todos y prácticas de enseñanza inclusivas*. Madrid: Morata.
- ARTIGAS-PALLARÉS, J. (2009). Dislexia. Enfermedad, trastorno o algo distinto. *Revista de Neurología Clínica*. 48(2), 63-69
- BELINCHÓN, M., CASAS, S., DIEZ, C. Y TAMARIT, J. (2014). *Accesibilidad cognitiva en los centros educativos*. Madrid: CNIIE -MECD.
- CARRILLO, M. S., ALEGRÍA, J., MIRANDA, P. Y SÁNCHEZ-PÉREZ, N. (2011). Evaluación de la dislexia en la escuela primaria: Prevalencia en español. *Escritos de Psicología*, 4(2), 35-44.
- DE LA PEÑA, C., Y BERNABÉU, E. (2018). Dislexia y discalculia: una revisión sistemática actual desde la neurogenética. *Universitas Psychologica*, 17 (3), 1-11.
- DEL MAZO, A. (2020). Análisis del efecto sobre el rendimiento académico de la aplicación de medidas de apoyo en la evaluación para el alumnado con dislexia de Educación Primaria. La Ciudad Accesible. *Revista Científica sobre Accesibilidad Universal*, 11 (en prensa).
- ELEAAMEIR, D. (2019). *Defining Developmental Dyslexia: An Overview of Etiological Theories and the Neurobiological Basis of the Disorder*. Washington: University of Washington.
- FIUZA, M.J., Y FERNÁNDEZ, M.P. (2014). Dificultades de aprendizaje y trastornos del desarrollo. Manual didáctico. Madrid: Pirámide.
- FLETCHER, J. M., Y VAUGHN, S. (2009). Response to intervention: Preventing and remediating academic difficulties. *Child development perspectives*, 3(1), 30-37.
- Fletcher, J. M., Coulter, W. A., Reschly, D. J., y Vaughn, S. (2004). Alternative approaches to the definition and identification of learning disabilities: Some questions and answers. *Annals of dyslexia*, 54(2), 304-331
- GALUSCHKA, K., ISE, E., KRICK, K. Y SCHULTE-KÖRNE, G. (2014). Effectiveness of treatment approaches for children and adolescents with reading disabilities: a meta-analysis of randomized controlled trials. *PLoS ONE* 9(8): e89900.
- GRIBBEN, M. (2012). *The Study Skills Toolkit for Students with Dyslexia*. London: SAGE.
- HUMPHREY, N. (2002), Teacher and pupil ratings of self-esteem in developmental dyslexia. *British Journal of Special Education*, 29, 29-36.
- Instrucciones conjuntas de 12 de diciembre de 2014 de la Dirección General de Educación Infantil y Primaria y de la Dirección General de Educación Secundaria, Formación Profesional y Enseñanzas de Régimen Especial, sobre la aplicación de medidas para la evaluación de los alumnos con dislexia, otras dificultades específicas de aprendizaje o trastorno por Déficit de Atención e Hiperactividad en las Enseñanzas de Educación Primaria, Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato reguladas en la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de Mayo, de educación.*
- JIMÉNEZ GONZÁLEZ, J.E. (Coord.) (2019). *Modelo de respuesta a la intervención: un enfoque preventivo para el abordaje de las dificultades específicas de aprendizaje*. Madrid: Pirámide.
- JIMÉNEZ, J.E., GUZMÁN, R., RODRÍGUEZ, C. Y ARTILES, C. (2009). Prevalencia de las dificultades específicas de aprendizaje:

múltiples formas de representación, múltiples formas de acción y expresión y múltiples formas de participación. (Sánchez y Díez, 2013).

Nivel 2. Intervención para grupos reducidos, aproximadamente para el 15% de los estudiantes, aplicando medidas de apoyo en la evaluación que se han demostrado eficaces para todo el alumnado con dificultades de aprendizaje, independientemente de si presentan dislexia, TDAH, discalculia, etc.

Nivel 3. Intervención individualizada, para un porcentaje variable, en principio no más del 10% de los alumnos, aplicando medidas de apoyo en la evaluación más personalizadas, con el asesoramiento de los Equipos y Departamentos de Orientación, dando una respuesta muy específica que es útil y efectiva generalmente para alumnado con dislexia pero no con TDAH o viceversa, y ni siquiera para todo este alumnado, pues cada dificultad se manifiesta de forma distinta en cada persona y “la respuesta educativa en lectura más adecuada es aquella que mejor responde a las necesidades de cada estudiante.” (Sánchez et al., 2018, p. 44).

Nivel 4. Intervención mediante adaptaciones significativas. Está destinada para un porcentaje de alumnos mínimo, para aquellos cuyas dificultades implican una intervención desde Educación Especial. No se trata de un nivel de intervención habitual en alumnado con dislexia, salvo que aparezcan simultáneamente otras dificultades.

Los niveles 2 y 3 de este tipo de medidas de apoyo en la evaluación entran en la categoría de ajustes razonables, es decir, son “modificaciones y adaptaciones necesarias y adecuadas que no impongan una carga desproporcionada o indebida, cuando se requieran en un caso particular, para garantizar a las personas con discapacidad su acceso a la educación” (Naciones Unidas, 2006, p. 5).

Es necesario buscar criterios útiles para la selección de la aplicación de unas u otras medidas de apoyo en la evaluación. En el estudio empírico hemos encontrado evidencias para utilizar al menos las siguientes medidas en los 3 primeros niveles de modelo RtI, ya que muchas medidas producen beneficios para todo el grupo-clase:

Nivel 1, para toda la clase: AT5, ME4, FTAE3, AE7, AE8, AE12 y AE13.

Nivel 2, para todo el alumnado con dificultades de aprendizaje, independientemente de si presentan dislexia, TDAH, discalculia, etc.: AT1, ME9, ME12, FTAE1, FTAE4, FTAE6, FTAE7, FTAE8, FTAE13, FTAE14, FTAE15, FTAE18 y AE10.

Nivel 3, para el alumnado con dislexia: ME1, ME10, FTAE12, AE1, AE2, AE4, AE5 y AE6.

## Conclusiones

La dislexia evolutiva es un problema grave en el ámbito académico porque afecta a la habilidad lectora y la lectura es tanto una herramienta como un objetivo en el proceso de enseñanza-aprendizaje escolar (Serrano y Defior, 2004). Necesitamos pasar de una escuela que utiliza un modelo de aprendizaje que espera al fracaso del estudiante antes de hacer algo (Wait to Fail Model), a una escuela que previene e interviene, adoptando por ejemplo el modelo de Respuesta a la Intervención (RtI) (Fletcher, Coulter, Reschly y Vaughn, 2004; Shaywitz et al., 2008, Jiménez González, 2019).

Tampoco debemos olvidar a los protagonistas: los estudiantes con dislexia, que no deberían asumir un rol meramente pasivo y receptor de adaptaciones. Las medidas de apoyo en la evaluación suponen una actuación reactiva y compensadora ante las dificultades, pero no queremos dejar de lado la necesidad de entrenar a los estudiantes con dislexia con pautas y herra-

- La dislexia en español. *Anales de Psicología*, 25 (1), 78-85.
- KORAN, J. Y KOPRIVA, R.J. (2017). *Framing Appropriate Accommodations in Terms of Individual Need: Examining the Fit of Four Approaches to Selecting Test Accommodations of English Language Learners*. *Applied Measurement in Education*, 30 (2), 71-81.
- LAMBERT, R., CHUN, M., DAVIS, J., CEJA, K.L., AGUILAR, K., MORAN, P. Y MANSET, L. (2019). My Dislexia is like a bubble: how insiders with learning disabilities describe their differences, strengths and challenges. *Learning Disabilities: A Multidisciplinary Journal*, 24(1), 1-18
- LIDSTRÖM, H., HEMMINGSSON, H. Y EKBLADH, E. (2019) Individual Adjustment Needs for Students in Regular Upper Secondary School. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 4-4-19, 1-12. DOI: 10.1080/00313831.2019.1595714
- LYYTINEN, H., ARO, M., EKLUND, K., ERSKINE, J., GUTTORM, T., LAAKSO, M. L., Y TORPPA, M. (2004). The development of children at familial risk for dyslexia: birth to early school age. *Annals of dyslexia*, 54(2), 184-220.
- MARTÍNEZ-GONZÁLEZ, R. A., Y ÁLVAREZ-BLANCO, L. (2005). Fracaso y abandono escolar en Educación Secundaria Obligatoria: implicación de la familia y los centros escolares. *Aula Abierta*, 85, 127-146.
- MILES, T.R. (2004). Algunos problemas en determinar la prevalencia de la dislexia. *Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa y Psicopedagogía*, 2 (2), 5-12.
- NACIONES UNIDAS (2006). Convención sobre los derechos de las personas con discapacidad. Nueva York. Recuperado de: <https://www.un.org/spanish/disabilities/default.asp?id=497>
- OECD (2009). *PISA 2009 Assessment Framework*. Paris: OECD
- PALAZÓN, J., MUÑOZ, J.C., LUJÁN, E., CUBILLA, D. Y LÓPEZ, C. (2019). *Guía para entender la dislexia*. Madrid: Madrid con la Dislexia.
- RELLO, L. (2018). *Superar la dislexia. Una experiencia personal a través de la investigación*. Barcelona: Paidós.
- RIPOLL, J., Y AGUADO, G. (2016). Eficacia de las intervenciones para el tratamiento de la dislexia: una revisión. *Revista de Logopedia, Foniatría y Audiología*, 36(2), 85-100.
- RODRÍGUEZ NAVARRO, H., JIMÉNEZ RUIZ, M. Y SÁNCHEZ FUENTES, S. (2018). Construcción del discurso en torno a la Educación Inclusiva. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 21(1), 185-217.
- SÁNCHEZ-FUENTES, S. Y DIEZ-VILLORIA, E. (2013). *La educación inclusiva desde el currículum: el diseño universal para el aprendizaje*. En H. Rodríguez Navarro y L. Torrego Egido (Coord). *Educación inclusiva, equidad y derecho a la diferencia. Transformando la escuela*. (pp. 107-119). Barcelona: Wolters Kluwer.
- SERRANO, F. Y DEFIOR, S. (2004). Dislexia en español: estado de la cuestión. *Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa y Psicopedagógica*, 2 (2), 13-34.
- SHAYWITZ, S.E., MORRIS, R. Y SHAYWITZ, B.A. (2008). The education of dyslexic children from childhood to young adulthood. *Annual Review of Psychology*, 59, 451-475.
- SHAYWITZ, S.E. Y SHAYWITZ, B.A. (2014) *For all those who care deeply about dyslexia. A Major Step Forward*. The Yale Center For Dyslexia & Creativity, 18-9-2014. Recuperado el 7 de junio de 2019 de: [http://dyslexia.yale.edu/articles\\_directors/a-major-step-forward-dr-sally-shaywitz-writes-about-the-september-18-congressional-hearing-on-the-science-of-dyslexia/](http://dyslexia.yale.edu/articles_directors/a-major-step-forward-dr-sally-shaywitz-writes-about-the-september-18-congressional-hearing-on-the-science-of-dyslexia/)



Terra incógnita d / P. AGUILAR

- SLAVIN, R. E., LAKE, C., DAVIS, S. Y MADDEN, N. A. (2009). *Effective Programs for Struggling Readers: A Best-Evidence Synthesis*. Baltimore: Best Evidence.
- SORIANO-FERRER, M., ECHEGARAY-BENGOA, J. Y MALATHESA-JOSHI, R. (2016). Knowledge and beliefs about developmental dyslexia in pre-service and in-service Spanish-speaking teachers. *Annals of Dyslexia*, 66 (1), 91-110.
- STACEY, G. Y FOWLER, S. (2019). *Finding your voice with Dyslexia / SpLD*. New York: Routledge.
- TAPIA, V. Y LUNA, J. (2008). Procesos cognitivos y desempeño lector. *Revista de Investigación en Psicología*, 1 (11), 37-68.
- UNESCO (2015). *Education 2030: Incheon Declaration and Framework for Action for the implementation of Sustainable Development Goal 4: Ensure inclusive and equitable quality education and promote lifelong learning*. Recuperado de: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000245656>
- VAN VIERSEN, S., DE BREE, E.H. Y DE JONG, P.F. (2019). Protective Factors and Compensation in Resolving Dyslexia. *Scientific Studies of Reading*, 1-17.
- VILLAESCUSA-ALEJO, M. I. (2017). *Accesibilidad emocional para el aprendizaje y la participación en la escuela inclusiva*. En A. Caruana Vañó y N. Albaladejo-Blázquez (Coords.), *Emociones en Secundaria*. (pp. 17-24). Valencia: Generalitat Valenciana.
- ZELEKE, S. (2004). Self-concepts of students with learning disabilities and their normally achieving peers: a review. *European Journal of Special Needs Education*, 19(2), 145-170

mientas de trabajo para preparar y afrontar las pruebas y exámenes (Gribben, 2012; Stacey y Fowler, 2019) y utilizar para ello el conocimiento disponible sobre el procesamiento cognitivo y metacognitivo durante la lectura (Tapia y Luna, 2008) y los mecanismos que compensan las dificultades (Van Viersen, De Bree y De Jong, 2019).

Utilizando un modelo RtI, todos los estudiantes con dificultades, cuenten con diagnóstico o no, podrían recibir medidas de apoyo en su evaluación. En los datos de nuestro estudio empírico vimos cómo, por ejemplo, los alumnos con baja competencia lectora pero sin diagnóstico de dislexia ni TDAH, 30 alumnos en total, un 6 % de nuestra muestra, tienen un rendimiento académico inferior a la media y podrían requerir de medidas en la evaluación que en principio no están recibiendo. Estos son los olvidados del modelo de intervención actual, que tristemente necesita para ponerse en marcha que el alumno fracase y que haya un diagnóstico que justifique la aplicación de adaptaciones.

Nuestro estudio ofrece una muestra amplia pero limitada a un único centro y requeriría de un estudio estadístico comparativo con otras muestras de alumnos. Creemos además que las medidas propuestas para Primaria pueden ser utilizadas también en Secundaria e incluso en etapas postobligatorias, aunque carecemos de datos para confirmarlo. Este trabajo pueda servir de punto de partida para recomendar que las medidas de apoyo en la evaluación académica aquí contrastadas sean aplicadas de manera sistemática y preventiva tanto con el alumnado con dislexia como con el resto del alumnado que pueda necesitarlas, y que se generalice también el registro de su efecto sobre el rendimiento académico, de modo que podamos acumular una evidencia cada vez mayor en este sentido (Shaywitz y Shaywitz, 2014) ■