



Universidad de Valladolid

Facultad de Educación y Trabajo Social

Grado en maestro/a de Educación Primaria:

Mención en Audición y Lenguaje

Trabajo de Fin de Grado

Situación de los Trastornos de Aprendizaje en contexto educativo. Propuesta para mejorar su atención.

Presentado por

María Fernández Gómez

Tutor

Jesús María Gómez Campoó

Valladolid, enero de 2023

*“Si un niño no puede aprender de la manera en que le enseñamos,
quizás debemos enseñar de la manera en que él aprende”.*

Rita Dunn.

Agradecimientos

En primer lugar, agradecer a mi tutor Jesús la disponibilidad, las orientaciones y el apoyo que me ha brindado en todo momento.

A mis padres por siempre estar ahí, año tras año de Universidad para animarme a seguir, luchar y trabajar para conseguir lo que quiero.

A Cristóbal, pues ni una sola palabra aquí escrita hubiera sido posible sin su ayuda. Gracias por apoyarme, creer en mí y hacerme ver lo que valgo cada día.

A Lidia, por entenderme mejor que nadie, porque el camino que hemos elegido no es fácil, pero en el fondo sabemos que merecerá la pena.

A Laura, esta segunda aventura juntas ha sido larga, con momentos complicados, pero juntas siempre ha sido todo un poquito más fácil.

A Á. por enseñarme lo que es la dislexia, lo que se sufre, la lucha, sacrificio y frustración que puede suponer cada día enfrentarse a un texto. Este trabajo es para ti y para todos los alumnos con trastornos específicos del aprendizaje diagnosticados y no diagnosticados que cada día luchan por encajar en un sistema educativo al que aún le queda mucho trabajo por hacer.

Resumen

El presente trabajo busca analizar la situación de los trastornos de aprendizaje desde una perspectiva legislativa y científica. Para ello se recoge la legislación actual a nivel nacional y autonómico y si esta se adapta a las necesidades reales del alumnado con Trastorno de Aprendizaje. Para conseguir este objetivo se realiza una revisión teórica sobre los Trastornos de Aprendizaje y sus necesidades educativas. Posteriormente se analiza la legislación partiendo de la ley educativa nacional a normativa específica de Castilla y León, pasando por normativas de otras comunidades para analizar y comparar similitudes y diferencias entre ellas. Una vez realizada esta recogida de información, se realiza un análisis de esta, se enumeran las conclusiones principales y en perspectiva de que toda esta información no se quede en el papel se realiza una propuesta de mejora para la intención el alumnado con Trastorno de Aprendizaje.

Palabras clave: Trastornos de Aprendizaje, trastorno específico de aprendizaje, dificultades de aprendizaje, dislexia, disortografía, discalculia, ACNEAE.

Abstract

This paper seeks to analyze the situation of learning disorders from a legislative and scientific perspective. For this, the current legislation at the national and regional level is collected and if it is adapted to the real needs of students with Learning Disorders. To achieve this objective, a theoretical review on Learning Disorders and their educational needs is carried out. Subsequently, the legislation is analyzed starting from the national educational law to the specific regulations of Castilla y León, going through regulations of other communities to analyze and compare similarities and differences between them. Once this information collection has been carried out, an analysis of it is carried out, the main conclusions are listed and in the perspective that all this information does not stay on paper, an improvement proposal is made for the intention of students with Learning Disorder.

Keywords: Learning Disorders, specific learning disorder, learning difficulties, dyslexia, dysorthography, dyscalculia, ACNEAE.

ÍNDICE

1.	Introducción	1
1.1	Justificación	1
1.2	Estructura	3
2	Objetivos	4
2.1	Objetivo general	4
2.2	Objetivos específicos	4
3	Marco Teórico	5
3.1	Los Trastornos Específicos Del Aprendizaje	5
3.1.1	<i>Aproximación al concepto</i>	<i>5</i>
3.1.1.1	Trastornos DIS	6
3.1.2	<i>Trastornos Específicos Del Aprendizaje</i>	<i>7</i>
3.1.2.1	Concepto.	7
3.1.2.2	Tipos.	8
3.1.2.3	Prevalencia.....	10
3.1.2.4	Diagnóstico, Criterios Diagnósticos Y Diagnóstico Diferencial.	11
3.1.2.5	Comorbilidad.....	13
3.1.2.6	Desarrollo y curso.	14
3.1.2.7	Necesidades educativas.....	16
3.1.2.8	Falsos mitos.....	18
3.2	Marco Legislativo.....	19
3.2.1	<i>Introducción</i>	<i>19</i>
3.2.2	<i>Normativa Referente A Los TA En España</i>	<i>19</i>

3.2.3	<i>Normativa Referente A Los TA En Diferentes Comunidades Autónomas</i>	22
3.2.4	<i>Normativa Referente A Alumnos Con TA En Castilla Y León</i>	28
3.3	El maestro de AL en Castilla y León en los TA	31
3.3.1	<i>Funciones y competencias del maestro de AL</i>	31
3.3.2	<i>Intervención del maestro de audición y lenguaje en TA</i>	36
4	Análisis Crítico	38
4.1	Introducción	38
4.2	La Importancia De La Denominación Del Concepto Y Sus Implicaciones	38
4.2.1	<i>Trastornos DIS</i>	39
4.3	Misma Clasificación, Diferentes Diagnósticos	40
4.4	El Trastorno De Aprendizaje Más Visibilizado: La Dislexia	41
4.5	Vacíos Legislativos En los TA	42
4.6	El maestro de AL	43
5	Conclusiones	44
6	Propuesta De Mejora Para La Atención De Los Alumnos Con Trastorno Específico De Aprendizaje	45
6.1	Introducción	45
6.2	Legislación unificada	45
6.3	Libro blanco de los maestros de AL	45
6.4	No solo los ACNEE necesitan del maestro de AL	45
6.5	Cambios En La ATDI	46
7	Perspectivas de futuro	48
8	Referencias	49

9	Referencias legislativas	53
9.1	Nacional	53
9.2	Autonómica	53

ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1	Trastornos DIS según docentesaldía.com	7
Tabla 2	Trastornos específicos del aprendizaje según los manuales DSM-5 (APA,2014) y CIE11 (WHO,2019)	8
Tabla 3	Pruebas de evaluación estandarizadas para la lectura, escritura y cálculo en vigor 2022.....	12
Tabla 4	Clasificación ACNEAE en las tres últimas leyes de Educación Nacionales	21
Tabla 5	Clasificaciones de los trastornos específicos del aprendizaje en diferentes comunidades autónomas	24
Tabla 6	Guías o protocolos sobre trastornos específicos del aprendizaje en España.....	26
Tabla 7	Evolución de los TA en la ATDI	29
Tabla 8	Tipos de medidas más importantes para el alumnado con trastorno específico de aprendizaje	30
Tabla 9	Funciones del maestro de AL referidos a los alumnos con dificultades en lectura y escritura, en una pequeña muestra de planes de atención a la diversidad de Castilla y León	33
Tabla 10	Comparativa con la clasificación del grupo “dificultades de aprendizaje y/o bajo rendimiento académico” actual en la ATDI y la propuesta de mejora realizada	47

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1	14
Figura 2	20
Figura 3	23
Figura 4	39
Figura 5	40
Figura 6	41
Figura 7	42

A TENER EN CUENTA

Uso del lenguaje:

Durante el presente trabajo se utilizará el masculino genérico como respalda la Real Academia Española: “en los sustantivos que se designan seres animados existe la posibilidad del uso genérico del masculino para designar la clase, es decir, a todos los individuos de la especie, sin distinción de sexos" (RAE, 2001).

Normas de presentación:

Para este trabajo se han seguido las normas recomendadas por la 7ª edición del Manual de Publicaciones de American Psychological Association (2019). Sin embargo, prevalecen las indicaciones realizadas por el tutor académico.

Glosario de siglas:

TA: Trastorno específico del Aprendizaje.

ACNEAE: Alumnado con Necesidad Específica de Apoyo Educativo.

ACNEE: Alumnado con Necesidades Educativas Especiales.

AL: Audición y Lenguaje.

1. Introducción

1.1 Justificación

El presente trabajo se contextualiza en el marco de la atención a la diversidad. Como señala Frutos et al. (2012) la diversidad existente en los centros educativos supone un gran desafío para los mismos. Es por ello por lo que la escuela deberá adaptarse y transformarse para dar respuesta a las necesidades educativas de todos los alumnos, independientemente de sus diferencias.

En este contexto, el trabajo aborda la educación inclusiva, pero acotándola en los TA, por ello se revisa y analiza tanto el trastorno en sí, como la legislación y funciones del maestro de AL en su intervención educativa.

En la actualidad, las normativas autonómicas señalan a los ACNEE como a los alumnos que más atención educativa deben recibir por sus grandes dificultades derivadas de discapacidad o trastornos graves de la conducta o el lenguaje. De este modo muchos alumnos con dificultades de aprendizaje, que no son considerados ACNEE, reciben una menor atención. Todo ello supone una desigualdad respecto a sus compañeros sin dificultades de aprendizaje. Esto les ocurre, entre otros alumnos, a los alumnos con TA.

En este contexto y para dar respuesta a esta situación aparece el concepto de DUA (Diseño Universal de Aprendizaje) que en los últimos años está cobrando mayor peso y relevancia. Como señalaran Pastor, Sánchez y Zurbillaga (2014), este concepto proviene de la arquitectura y el diseño universal en este ámbito. Sin embargo, el CAST (Centro de Tecnología Especial Aplicada) ha trasladado este término a la educación entendiéndolo como “un conjunto de principios para desarrollar el currículum que proporcionen a todos los estudiantes igualdad de oportunidades para aprender”.

En la actualidad la educación está cambiando y muchos profesionales trabajan a diario para que la DUA sea una realidad en las aulas. Pese a ello, los cambios de paradigma a gran escala son lentos y costosos, es necesario actualizar la normativa, formar a maestros, sensibilizarlos y sobre todo que lo pongan en práctica.

Mientras esto ocurre, cada día alumnos con TA están en las escuelas presentando dificultades de acceso al aprendizaje. Por todo ello el presente trabajo busca analizar la situación educativa de estos alumnos y dar respuesta real con propuestas de mejora para atenderlos.

1.2 Estructura

El presente texto académico es un trabajo de investigación y revisión sobre los TA. La estructura que sigue está dividida en tres grandes bloques. Previamente se incluye la introducción y los objetivos que se persiguen en él.

El primer gran bloque de este trabajo es el de revisión teórica, en primer lugar, sobre los TA, en segundo lugar, la normativa educativa sobre este tema y, por último, el papel del maestro especialista en AL en este contexto. En este gran bloque se realiza una revisión en profundidad sobre qué son los TA, sus tipos, la prevalencia, la comorbilidad, el diagnóstico, el pronóstico, el desarrollo y curso del trastorno, pero sobre todo de las necesidades educativas de los alumnos que lo sufren. En lo que respecta a la legislación se hace una revisión desde las leyes nacionales hasta la de Castilla y León, pasando por las de algunas otras comunidades para comparar los diferentes contextos en función de la autonomía. Por último, se realiza un análisis de la figura del maestro de AL y su papel en la detección e intervención de trastornos de aprendizaje.

El segundo gran bloque es el del análisis y las conclusiones que se pueden extraer de toda esta revisión e investigación, donde se pone en relación la situación real del trastorno y la respuesta educativa que la legislación ofrece para atender al alumnado con trastorno específico de aprendizaje. Además, se analizan las grandes diferencias que existen entre comunidades autónomas en materia de atención al alumnado con trastorno específico de aprendizaje.

Por último, el tercer bloque es el de propuesta de mejora en él, y en base a lo expuesto en los dos bloques anteriores se realiza una serie de propuestas de mejora.

2 Objetivos

2.1 Objetivo general

Realizar una propuesta de mejora para la clasificación y atención de los alumnos con trastornos específicos del aprendizaje en perspectiva de dar respuesta a las necesidades de estos alumnos dentro del contexto educativo, todo ello a través de una revisión y análisis de la situación de estos trastornos en el contexto educativo en España y en particular en Castilla y León.

2.2 Objetivos específicos

- Elaborar un marco conceptual de los TA.
- Conocer los TA con información actualizada y basada en evidencia científica.
- Analizar el contexto legislativo en el que se encuentran los TA, a nivel nacional y autonómico.
- Identificar el papel de maestro de AL en la atención al alumnado con TA.

3 Marco Teórico

3.1 Los Trastornos Específicos Del Aprendizaje

3.1.1 *Aproximación al concepto*

Para contextualizar los trastornos específicos del aprendizaje es necesario definir y aclarar determinados conceptos. En el contexto de la diversidad funcional, Romañach (2005) explica que “las palabras o términos llevan asociados ideas y conceptos [...] representan valores culturalmente aceptados del objeto o ser nombrado. Estos valores se transmiten en el tiempo utilizando las palabras como vehículo.” Las palabras son importantes, con estas etiquetas léxicas nombramos un referente que está construido en la mente de las personas, por todo ello, y más cuando se habla de diagnósticos, hay que tener especial cuidado en la denominación.

De este modo, según se explica en el DSM-5 (APA, 2014) los trastornos del neurodesarrollo son, “un grupo de afecciones con inicio en el periodo del desarrollo (...) se caracterizan por un déficit en el desarrollo que producen deficiencias del funcionamiento personal, social, académico u ocupacional”.

Además, en este mismo manual se señala que, el trastorno específico de aprendizaje dura toda la vida, no se supera. Cuando se habla de trastorno, en este caso el trastorno específico de aprendizaje, se hace referencia a una afectación cuyos primeros síntomas aparecen en edad del desarrollo y cuyo carácter es permanente.

En cambio, en contexto educativo, como se analiza más adelante en la legislación pertinente, en muchas ocasiones se utilizan como sinónimos los conceptos de “trastornos específicos del aprendizaje” y “dificultades específicas de aprendizaje”.

En este sentido y como señalan Asorey y Fernández (2014), cuando se habla de dificultades de aprendizaje, estas pueden ser entendidas de dos formas; de un modo amplio

como equivalente a “necesidades educativas especiales”; o de una forma más específica y delimitada, derivada de la concepción americana de *Learning disabilities*, donde se incluirían dislexia, disortografía y discalculia.

El presente trabajo se centra en esta última perspectiva, entendiendo las dificultades de aprendizaje como un trastorno específico del aprendizaje delimitado y acotado. Por todo ello, se utilizará el concepto de TA no dejando lugar a dudas y excluyendo de este modo a otras dificultades, trastornos o discapacidades que también puedan cursar con dificultades de aprendizaje.

3.1.1.1 Trastornos DIS

En los últimos años, los conocidos como trastornos DIS, están empezando a cobrar en el contexto educativo una gran importancia. Aunque no se han podido encontrar referencias sobre ellos en artículos científicos, cada vez son más los foros educativos y entradas en redes sociales mencionando esta clasificación de trastornos. De lo analizado en diferentes páginas se recoge que los trastornos “DIS” son una reagrupación de problemas del lenguaje y aprendizaje. Su terminología proviene del griego “dis-“que indica falta o dificultades. En este contexto en *La Web Del Maestro CMF (s.f.)* se señalan estos trastornos como permanentes y que constituyen en un desafío educativo. En esta página se describen como trastornos DIS a la dislexia, la dispraxia, la disgrafia, la disortografía, la disfasia y el TDA-H.

Sin embargo, en función de la página educativa que se visita, la clasificación de los trastornos DIS puede variar. En la página *Las gafas de pensar (2020)* estos trastornos se clasifican como dislexia, dispraxia, disgrafia, discalculia y disfasia.

A continuación, en la *Tabla 1* se muestran todos los trastornos DIS recogidos en una infografía de la página *Docentes al día (2021)* donde se pueden ver recogidos multitud de trastornos que comienzan por el mismo prefijo.

Tabla 1

Trastornos DIS según docentesaldía.com

Dismnesia: Trastorno de la memoria.
Dispraxia: Trastorno en la coordinación del movimiento.
Dislalia: Trastorno en la capacidad de articular o pronunciar correctamente fonemas.
Disortografía: Trastorno de ortografía.
Dislexia: Trastorno de lectoescritura.
Disfasia: Trastorno del lenguaje oral.
Disgrafía: Trastorno de la escritura.
Discalculia: Dificultad para hacer cálculos matemáticos.
Disartria: Dificultad para articular sonidos de palabras.
Disglosia: Trastorno de pronunciación por lesiones físicas o malformaciones.
Disfemia: Trastorno por espasmos, repeticiones o tropiezos al hablar.
Disglosia: Trastorno que afecta a la comprensión de la información visual, dificultad de reconocimiento.

Adaptación de infografía de docentesaldía.com

3.1.2 Trastornos Específicos Del Aprendizaje

3.1.2.1 Concepto.

Los trastornos específicos del aprendizaje en el DSM-5 (APA,2014) se clasifican dentro de los trastornos del neurodesarrollo. Por otro lado, la CIE-11 (WHO,2019) los cataloga dentro de los trastornos mentales, del comportamiento y del neurodesarrollo y dentro de estos como trastornos del neurodesarrollo. En cualquier caso, son trastornos de origen biológico cuya principal característica son las dificultades persistentes en el aprendizaje de aptitudes

académicas como son la lectura, la escritura y la aritmética. Este trastorno interfiere en el ritmo de aprendizaje considerado como normal y lo hace de forma persistente y permanente.

3.1.2.2 Tipos.

En función del manual diagnóstico que se utilice, el nombre del trastorno puede variar levemente. En la *Tabla 2* se explican las equivalencias entre el DSM-5 (APA,2014) y la CIE-11 (WHO,2019).

Tabla 2

Trastornos específicos del aprendizaje según los manuales DSM-5 (APA,2014) y CIE11 (WHO,2019)

DSM-5 (APA,2014)	CIE-11 (WHO,2019)
Trastorno específico del aprendizaje	Trastornos del desarrollo del aprendizaje
315.00 con dificultades en la lectura.	6A03.0 Trastorno del desarrollo del aprendizaje con dificultades en la lectura.
315.2 con dificultades en expresión escrita.	6A03.1 Trastorno del desarrollo del aprendizaje con dificultades en la escritura.
315.1 con dificultad matemática.	6A03.2 Trastorno del desarrollo del aprendizaje con dificultades en matemáticas.
	6A03.3 Trastorno del desarrollo del aprendizaje con otras dificultades específicas de aprendizaje.
	6A03.Z Trastorno del desarrollo del aprendizaje sin especificación.

Elaboración propia.

De este modo se observa cómo los TA se pueden subdividir, principalmente, en tres tipos diferentes según el manual DSM-5 (APA, 2014); el trastorno específico de aprendizaje de la lectura, en la expresión escrita y en las matemáticas. A continuación, se explican las características de cada uno de ellos.

- Trastorno específico de aprendizaje con dificultad en la lectura: trastorno del neurodesarrollo de origen biológico caracterizado por una dificultad persistente en el aprendizaje y uso de la lectura con inicio en la infancia. Afecta a la precisión lectora, fluidez o velocidad lectora y a la comprensión lectora. No puede ser explicado mejor por discapacidad intelectual, discapacidad sensorial, trastornos neurológicos, adversidad psicosocial, falta de conocimiento del lenguaje o instrucción académica inadecuada.
- Trastorno específico de aprendizaje con dificultad en la expresión escrita: trastorno del neurodesarrollo de origen biológico caracterizado por una dificultad persistente en el aprendizaje y uso de la escritura con inicio en la infancia. Implica errores de puntuación, en la corrección ortográfica, corrección gramatical y la claridad y organización de los textos. No puede ser explicado mejor por discapacidad intelectual, discapacidad sensorial, trastornos neurológicos, adversidad psicosocial, falta de conocimiento del lenguaje o instrucción académica inadecuada.
- Trastornos específicos el aprendizaje con dificultad matemática: trastorno del neurodesarrollo de origen biológico caracterizado por una dificultad persistente en el aprendizaje y uso de las matemáticas con inicio en la infancia. Incide en el sentido numérico, la memorización de operaciones aritméticas, el cálculo y el razonamiento matemático. No puede ser explicado mejor por discapacidad intelectual, discapacidad sensorial, trastornos neurológicos, adversidad psicosocial, falta de conocimiento del lenguaje o instrucción académica inadecuada.

En función de las áreas y las capacidades afectadas, y la intensidad con la que se presenten las dificultades, cada trastorno puede manifestarse con hasta tres niveles diferentes de gravedad; leve, moderado y grave.

Se habla de un trastorno leve si presenta algunas dificultades que pueden compensarse con una adaptación adecuada durante la edad escolar; moderado si las dificultades aparecen en una o más áreas académicas, por lo que el individuo necesita de períodos de enseñanza intensiva y especializada. Por último, estaremos ante un caso grave si las dificultades se presentan en varias áreas académicas y el sujeto tiene pocas posibilidades de aprender sin una enseñanza constante, intensiva e individualizada durante la mayor parte de su etapa escolar. Estos estudiantes requieren métodos de adaptación en casa, en la escuela y en su futuro lugar de trabajo.

3.1.2.3 Prevalencia.

La prevalencia de los TA es diversa y no existe un consenso claro, en parte como consecuencia de la doble interpretación que se puede hacer de las “dificultades de aprendizaje”, como se ha señalado previamente.

Según el DSM-5(2014) la prevalencia de los trastornos específicos del aprendizaje en lectura, expresión escrita y matemáticas es de entre el 5 y 15% de la población en edad escolar.

En el informe de la Subdirección General de Información Sanitaria (2021) se refleja a través de datos clínicos del año 2017 que la prevalencia de los problemas específicos de aprendizaje se encuentra sobre el 16% en menores de 25 años. Siendo los que mayor prevalencia presentan como “problemas de menores de 25 años”, por encima de los problemas de comportamiento, enuresis y alimentación.

3.1.2.4 Diagnóstico, Criterios Diagnósticos Y Diagnóstico Diferencial.

El diagnóstico de este trastorno es complejo y no puede ni debe hacerse de forma precoz, es decir, antes de que el aprendizaje de lectura, escritura y cálculo se hayan tenido que desarrollar. Sin embargo, tampoco es favorable para el alumno dejar pasar las dificultades durante años respaldándose en ideas como “ya leerá mejor con el tiempo”, “ya escribirá mejor”, “tiene que esforzarse más”, “es que no le gustan las matemáticas”, “es que no lee suficiente”.

El diagnóstico de la discalculia es mucho menor que el de la dislexia o la disortografía, como señala Fitó et al. (2013). Como él mismo indica, esto puede deberse a que el alumno con discalculia solo presenta dificultades en un área muy concreta, mientras que la lectura y la escritura son una herramienta imprescindible para el aprendizaje en todas las asignaturas.

En el caso de la lectura, aunque no es hasta primero de Educación Primaria cuando los alumnos comienzan a leer, existen multitud de predictores en Educación Infantil que señalan que pueden existir dificultades en el aprendizaje lector. Estos predictores con el tiempo pueden mostrar simples dificultades que se superen con intervención, pero también pueden indicar un posible trastorno de aprendizaje. Estos predictores, como señala Palazón (2022), son:

- Dificultades de conciencia fonológica.
- Dificultades en la velocidad de denominación.

Fuentes et al. (2018), en las conclusiones de su metaanálisis indican que la intervención precoz tiene mucho mejor pronóstico cuando está se lleva a cabo en infantil y primer grado y en pequeño grupo. Por todo ello, se puede confirmar que la prevención es imprescindible para una mejor evolución. Si en Educación Infantil hay alumnos con déficit en alguno de estos dos aspectos, sean o no un trastorno del aprendizaje de la lectura en el futuro, cuanto antes se empiece a intervenir con ellos mejor pronóstico tendrán. Todo ello se puede extrapolar al trastorno específico de escritura pues lectura y escritura son procesos complementarios. Por su

parte, la discalculia, también requiere de una detección e intervención precoz que serán predictores de una mejor evolución como señalan Benedicto y Rodríguez (2019).

En lo que respecta al diagnóstico clínico como trastorno, aunque puedan existir señales de alarma desde Educación Infantil, es importante tener en cuenta los criterios diagnósticos. En el criterio “A” del DSM-5 (APA,2014) se señala específicamente que “los síntomas deben haber persistido más de 6 meses, a pesar de intervenciones dirigidas a estas dificultades”. Por todo ello, si no se ha empezado a intervenir de forma sistemática, el diagnóstico no debería realizarse. Además, como se señala en el criterio “B” del DSM-5 (APA,2014) “las aptitudes académicas afectadas están sustancialmente y en grado cuantificable por debajo de lo esperado para la edad cronológica”. Esto no puede demostrarse hasta que el alumno está en segundo o tercero de Primaria cuando las exigencias académicas sean mayores.

En lo que respecta a pruebas estandarizadas de evaluación específica de lectura, escritura y cálculo, a continuación, se muestran algunas de las más importantes (*Tabla 3*).

Tabla 3

Pruebas de evaluación estandarizadas para la lectura, escritura y cálculo en vigor 2022

Prueba	Área/s	Edad
PROLEXIA	Diagnóstico y detección temprana de dislexia	A partir de 4 años en adelante
PROESC	Procesos de escritura	De 8 a 15 años
PROLEC-SE-R	Procesos lectores	12 a 18 años
PROLEC-R	Procesos lectores	De 6 a 12 años
EDICOLE	Comprensión de la lectura	De 7 a 11 años
PREDISCAL	Dificultades lectoras y matemáticas	De 7 a 12 años

ECL-1 Y 2	Comprensión lectora	De 6 a 8 y de 9 a 10 años
ECOMPLEC	Evaluación de la comprensión lectora	De 9 a 11 y de 13 a 15 años
TEDI-MATH	Competencias básicas en matemáticas	De 4 a 8 años
TEMA-3	Competencia matemática básica	De 3 a 8:11 años

Elaboración propia.

Aunque no se puede olvidar que para un diagnóstico de trastornos específico del aprendizaje lo primero que se debe realizar es aplicar alguna prueba que descarte una capacidad intelectual por debajo de la media.

3.1.2.5 Comorbilidad.

En función de la perspectiva con la que se aborden los trastornos de aprendizaje la comorbilidad será diferente. Si se analizan como dificultades de aprendizaje de forma general, cualquier situación o condición que presente un alumno puede afectar a su rendimiento académico pudiendo provocar en él problemas de aprendizaje. Todos los alumnos en algún momento de su escolaridad pueden presentar dificultades de aprendizaje y será necesario indagar y detectar las causas para realizar una intervención pedagógica adecuada a cada caso en concreto.

Asorey y Fernández (2014) señalan que las dificultades de aprendizaje pueden estar relacionadas con: procesos socioafectivos (ansiedad, fobia escolar o depresión infantil), factores socioculturales o factores comportamentales (conductas disruptivas, agresiones o acoso escolar), con trastornos de la comunicación, lenguaje, habla y voz (TEL, mutismo selectivo, disfemias, etc). con la discapacidad intelectual, con déficits sensoriales (discapacidad

visual y auditiva), con la discapacidad física, con el trastorno del espectro autista y por último con los trastornos de atención y comportamiento perturbador.

En el contexto estricto de los TA cabe señalar que según el DSM-5 (APA,2014) el trastorno específico de aprendizaje puede coexistir con otros trastornos del neurodesarrollo, como son el TDA-H (trastorno por déficit de atención con o sin hiperactividad), trastornos de la comunicación o TEA (trastorno del espectro autista), también con otros trastornos mentales como trastorno de ansiedad o el trastorno depresivo. En la *Figura 1* se muestra la relación de comorbilidad entre las dificultades y los trastornos de aprendizaje.

Figura 1

Dificultades de aprendizaje	Trastornos de aprendizaje
Procesos socioafectivos Factores socioculturales o comportamentales Trastornos de la comunicación, lenguaje, habla y voz. Discapacidad intelectual Déficits sensoriales Discapacidad física Trastorno del espectro autista	TDA-H Trastornos de la comunicación Trastorno del Espectro Autista Ansiedad o depresión

Elaboración propia.

3.1.2.6 Desarrollo y curso.

Como se ha comentado previamente, los TA son trastornos persistentes y que acompañan al individuo durante toda su vida. A pesar de ello no se puede hacer un pronóstico de cuál va a ser la evolución de cada caso, pues esto dependerá de múltiples factores, como el contexto personal y familiar, la motivación, la edad de intervención, los recursos humanos y didácticos que se ofrezcan, entre otros.

En el manual diagnóstico DSM-5 (APA,2014) se explica como puede ser el desarrollo y curso de este trastorno desde la infancia a la edad adulta.

En él se explica que, por lo general, durante los primeros años de Educación Primaria es fácil que los alumnos con trastorno específico de aprendizaje muestren dificultad respecto de sus compañeros para aprender las letras o los números, así como falta de interés por realizar actividades con sonidos del lenguaje como las rimas.

En los primeros cursos de Primaria es frecuente que los alumnos presenten dificultades en la transcripción fonema grafema y grafema fonema, la ortografía o los datos matemáticos, la lectura en voz alta y, en general, mostrar un sobreesfuerzo por todas las tareas relacionadas con letras y números. En los últimos cursos de Educación Primaria continúan presentando una lectura y escritura con esfuerzo, falta de precisión y excesiva lentitud. Pueden desarrollar conductas evitativas como negarse a leer en voz alta e incluso que ello llegue a generarles ansiedad. Además, en el caso de la discalculia pueden presentar dificultades en la resolución de problemas y/o dominio de los datos.

En la adolescencia y vida adulta las personas con trastorno específico del aprendizaje pueden continuar cometiendo incorrecciones ortográficas, errores de precisión lectora, dificultades para la comprensión y fluidez lectoras y/o aritméticas. Puede darse el caso de evitar actividades ya sean académicas, laborales o incluso de ocio si estas están relacionadas con la lectura, escritura y/o cálculo.

Es muy frecuente episodios de ansiedad e incluso trastornos de ansiedad por la frustración que pueden generar en estas personas las dificultades relacionadas con la escritura, lectura y/o cálculo. En función de los niveles de apoyo social y emocional que reciban los niños y adultos con trastorno específico del aprendizaje es más o menos probable que presenten altas tasas de desempleo, problemas de salud mental y abandono escolar.

3.1.2.7 Necesidades educativas.

Las dificultades específicas de aprendizaje, como ya se ha señalado, son trastornos que afectan al alumno durante toda su vida y, por tanto, lo acompañarán toda su etapa educativa. Por todo ello, es necesario que exista desde la escuela la formación, sensibilización y adaptaciones adecuadas que favorezcan la inclusión e igualdad de oportunidades de este alumnado. Cuando estos recursos y adaptaciones no se llevan a cabo es fácil que el alumno con TA sufra fracaso escolar. Fernández (2011), señala que solo el 2% del fracaso escolar es consecuencia de factores intelectuales, frente a un 29% consecuencia de trastornos de aprendizaje.

A continuación, se presentan las medidas educativas necesarias para atender correctamente al alumnado con trastorno específico de aprendizaje. Todas las medidas han sido recogidas de las guías y manuales para la atención de este alumnado de la Junta de Andalucía (2011), el Gobierno de Aragón (2017), el Gobierno de La Rioja (2019) y el Gobierno de Navarra (2012).

- *Intervención directa:* como se ha señalado previamente, cuanto antes se detecten las dificultades del aprendizaje y se intervenga, mejor pronóstico tendrán estos alumnos. Como se señala en REDIE (2015) la evidencia científica demuestra que el enfoque más apropiado para la intervención en trastornos de aprendizaje “es el que incluye una instrucción directa, explícita, sistemática (estructurada), frecuente y acumulativa.” Además, se señala la importancia de trabajar de forma directa con el alumno en pequeño grupo.
- *Medidas educativas en el aula ordinaria:*
 - Ubicarse cerca del profesor en el aula.
 - Facilitar el uso de medios alternativos como audiolibros, dictado de voz o calculadoras.

- Asegurarse de que el alumno ha comprendido el material escrito y si no, explicárselo verbalmente.
- Avisar previamente de cuándo leerá en voz alta en clase o saldrá a la pizarra.
- Utilizar textos más reducidos para leer.
- Darle más tiempo para organizar sus ideas y trabajo.
- Favorecer el uso de esquemas y gráficos.
- Utilizar diferentes metodologías para explicar un concepto hasta que lo comprenda.
- Usar material manipulativo.
- No tener en cuenta errores ortográficos o de estructuración del texto.
- Personalizar la tarea para casa.
- Medidas de evaluación:
 - Evaluar frecuentemente de forma oral de los contenidos.
 - Adaptar y estructurar los exámenes para ser más visuales e intuitivos.
 - Permitir más tiempo para realizar los exámenes.
- Medidas psicoafectivas
 - Valorar lo positivo y mostrar interés por su aprendizaje y evolución.
 - No tener expectativas de que consiga leer, escribir o razonar como sus compañeros.
 - Comparar su evolución y progreso consigo mismo.
 - Valorar su esfuerzo. Para estos alumnos la lectura, escritura y/o matemáticas supone un gran sobreesfuerzo constante y puede generar mucha frustración en ellos.
 - Evitar la corrección sistemática y menos en público.

3.1.2.8 Falsos mitos

En lo que respecta a los trastornos del aprendizaje, la dislexia es el más conocido y diagnosticado de los tres. Esto también ha provocado que sea este trastorno el que más mitos e ideas erróneas suscite a la sociedad e incluso a algunos profesionales. A continuación, se señalan según A. Sans (2018) algunos de estos mitos más conocidos.

- Problemas de lateralidad: La lateralidad cruzada no influye en absoluto en el aprendizaje de la lectura. El 30% de la población no tiene una lateralidad perfectamente definida y homogénea y esto no influye de ninguna manera en el aprendizaje de la lectura. Cualquier terapia enfocada a mejorar la lateralidad con el fin de mejorar la lectura del alumno es errónea y no está basada en la evidencia científica.
- Problemas visuales: No existe ninguna relación entre problemas visuales y dislexia. Sin embargo, el oftalmólogo debe descartar que exista cualquier afección visual que no permita al alumno ver correctamente las letras. En caso de ser así, se realizará la corrección necesaria a nivel oftalmológico. En caso de que la valoración del oftalmólogo sea correcta, ningún estudio ni tratamiento visual mejorará la dislexia.
- Problemas de orientación espacial: Los problemas de orientación espacial no están relacionados con la dislexia y por tanto los ejercicios relacionados con este aspecto no mejorarán el tratamiento de este trastorno. La escritura en espejo es una etapa evolutiva por la que pasan muchos alumnos en su aprendizaje, este tipo de escritura no está relacionada con la dislexia.

Conocer los falsos mitos superados por la evidencia científica, permitirán una mejor intervención, atención y diagnóstico de los trastornos específicos del aprendizaje.

3.2 Marco Legislativo

3.2.1 Introducción

La Educación en España se rige por el texto normativo vigente dictado en la Ley Orgánica 3/2020, del 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica de 2006 (LOMLOE). Si bien esta norma jurídica estructura un marco de actuación global para todo el país, luego son las diferentes comunidades autónomas las que adaptan e interpretan según sus capacidades económicas, sociales y demográficas, tratando la educación como un poder descentralizado. Así se recoge en la Ley Orgánica 89/1992, de 23 de diciembre por la que se transfiere la competencia sobre educación a las comunidades autónomas, título II, artículo 19.

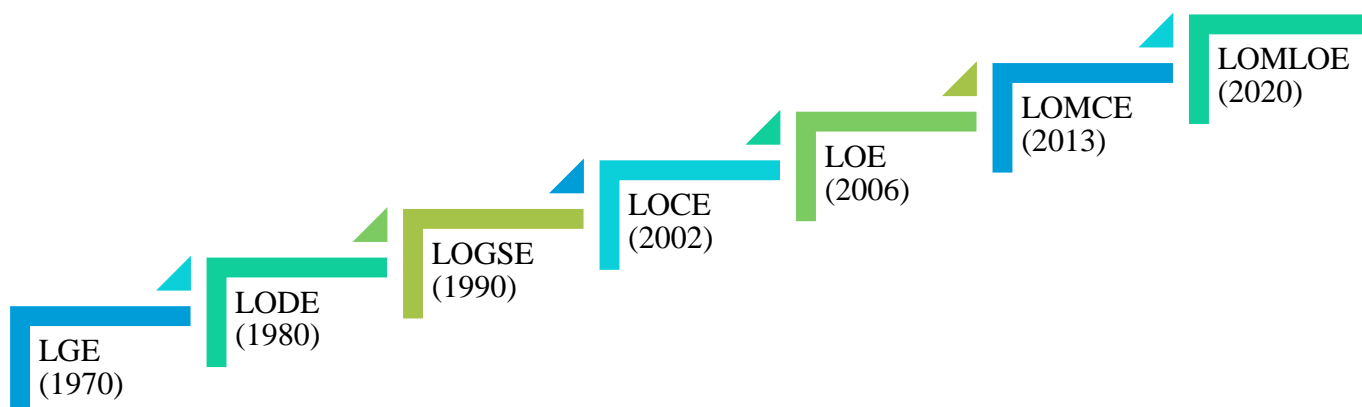
Por ello, aunque en líneas generales se mencione a los alumnos con necesidades específicas de apoyo educativo en la legislación nacional, es cada comunidad autónoma la que regula y organiza la atención de estos alumnos.

A lo largo de este apartado denominado marco legislativo se hará un recorrido desde la LOMLOE hasta la legislación específica de Castilla y León sobre atención a la diversidad, analizando también las legislaciones equivalentes en otras comunidades autónomas, a fin de conocer la realidad de la atención a la diversidad en el marco nacional.

3.2.2 Normativa Referente A Los TA En España

Desde la aparición de la primera ley de educación en España (LGE, 1970), las leyes de educación se han ido modificando y actualizando con una relativa gran frecuencia. Tras la publicación de esa primera ley, España ha aprobado otras múltiples leyes de educación diferentes, hasta llegar a la actual LOMLOE de 2020. A continuación, en la *Figura 2* se muestran las leyes que se han ido sucediendo desde la LGE (1970).

Figura 2



Elaboración propia.

Para contextualizar la evolución de la educación inclusiva en los últimos años se toma como referencia su mención en las tres últimas leyes de educación: LOE (2006), LOMCE (2013) y LOMLOE (2020).

En la LOE (2006) es la primera ley de educación en la que se menciona a los alumnos con dificultades específicas de aprendizaje. En el título II: equidad en la educación, capítulo I se recoge al alumnado con necesidad específica de apoyo educativo. El artículo 71.2 enumera los alumnos ACNEAE clasificándolos como se muestra en la *Tabla 4*.

En la LOMCE (2013) se modifica el apartado 2 del artículo 71 enumerando a los ACNEAE con otra clasificación también recogida en la *Tabla 4*.

En la LOMLOE (2020) de nuevo se modifica el apartado 2 del artículo 71, clasificando de nuevo a los ACNEAE como se organizaron en la LOE (2006), de este modo en la LOMLOE se modifica la ley anterior (LOE) para volver a la clasificación de ACNEAE que ya había propuesto la LOE en 2006. Todo ello se puede comprobar en la *Tabla 4*.

Tabla 4*Clasificación ACNEAE en las tres últimas leyes de Educación Nacionales*

	LOE	LOMCE	LOMLOE
Año	2006	2013	2020
Título	II	-	-
Capítulo	I	-	-
Artículo	71	Único	Único
Apartado	2	-	-
Clasificación ACNEAE	<ul style="list-style-type: none"> - ACNEE - Retraso madurativo - Trastorno del desarrollo del lenguaje y la comunicaron - Trastornos de atención o de aprendizaje - Desconocimiento grave de la lengua de aprendizaje - Situación de vulnerabilidad socioeducativa - Altas capacidades intelectuales - Incorporación tardía al sistema educativo o por sus condiciones personales o de historia escolar. 	<ul style="list-style-type: none"> - ACNEE - Dificultades específicas de aprendizaje - TDAH - Altas capacidades intelectuales - Incorporación tardía al sistema educativo - Condiciones personales o de historia escolar 	<ul style="list-style-type: none"> - ACNEE - Retraso madurativo - Trastorno del desarrollo del lenguaje y la comunicaron - Trastornos de atención o de aprendizaje - Desconocimiento grave de la lengua de aprendizaje - Situación de vulnerabilidad socioeducativa - Altas capacidades intelectuales - Incorporación tardía al sistema educativo o por sus condiciones personales o de historia escolar.

Elaboración propia.

Esta clasificación o enumeración debe servir como punto de partida a las administraciones autonómicas para realizar las clasificaciones pertinentes de estos alumnos en las normas educativas de cada comunidad.

Respecto a la mención que se realiza a los alumnos con trastorno específico de aprendizaje en las leyes de educación, cabe destacar que en la LOE se señala en el título II del capítulo I de la sección cuarta en el artículo 79bis que “la identificación, valoración e intervención de las necesidades educativas de este alumnado se realizará de la forma más temprana posible”. En la LOMCE esto se mantiene igual y en la LOMLOE no se hace ninguna mención especial al alumnado con dificultades específicas de aprendizaje, pero sí se menciona en el artículo 18 del Real Decreto 157/2022, de 1 de marzo, por el que se establecen la ordenación y las enseñanzas mínimas de la Educación Primaria, en el que se señala exactamente lo mismo que en la LOE.

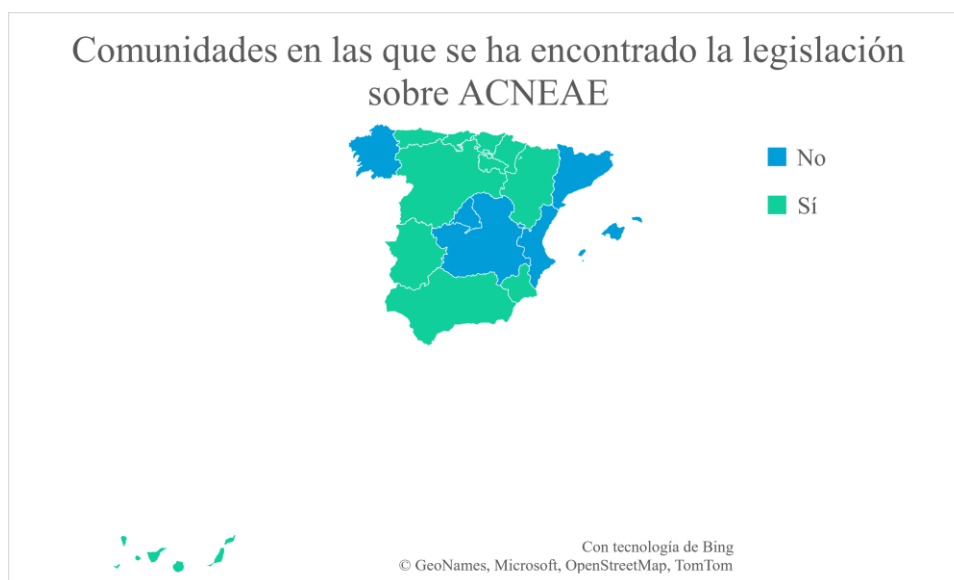
3.2.3 Normativa Referente A Los TA En Diferentes Comunidades Autónomas

Como consecuencia de que en la ley de educación solo se enumeren, pero no se clasifiquen ni se expliquen las características para organizar al alumnado ACNEAE, es cada comunidad autónoma la que organiza y elabora su propia clasificación. De este modo, cuando se analizan y comparan clasificaciones de diferentes comunidades, llama la atención que no exista unanimidad. Por ejemplo, un alumno diagnosticado de TDA-H en Andalucía se considera ACNEE, pero no en Castilla y León donde este alumnado se clasifica en una categoría aparte. Un alumno diagnosticado de TEL en Castilla y León, sí se considera ACNEE, pero en el País Vasco se encuentra dentro de la categoría de dificultades específicas de aprendizaje. En Asturias el retraso madurativo no es considerado ACNEE y en Castilla y León sí lo es.

Todo esto es muy relevante porque en función de la categoría en que un alumno se encuentre recibirá mayor o menor apoyo o al menos tendrá preferencia para recibirlos.

Después de una investigación y revisión exhaustiva de las diferentes normativas autonómicas para la clasificación de los ACNEAE se han conseguido analizar las clasificaciones de 11 de las 17 comunidades autónomas de España. Las comunidades revisadas son: Andalucía, Aragón, Asturias, Canarias, Cantabria, Castilla y León, Extremadura, Murcia, Navarra, País Vasco y La Rioja. En relación con el resto de las comunidades, aunque todas ellas deben tener la normativa correspondiente en relación con el alumnado ACNEAE, no ha sido posible acceder a ellas. En lo que respecta a Galicia y Madrid en la página web de su portal educativo tienen reflejada una clasificación sin extenderse más allá de la clasificación general que se ofrece a nivel nacional, lo mismo ocurre con Baleares y Castilla la Mancha que mencionan esa clasificación, pero no elaboran la suya propia. En relación con Cataluña y Comunidad Valenciana no se ha podido encontrar nada al respecto.

Figura 3



Elaboración propia.

En la *Tabla 5* se muestra una comparativa de las diferentes clasificaciones atendiendo a los TA, en **negrita** se señalan los trastornos específicos del aprendizaje que son los que ocupan el presente trabajo.

Tabla 5

Clasificaciones de los trastornos específicos del aprendizaje en diferentes comunidades autónomas

Comunidad autónoma	Clasificación
Andalucía	<p>Alumnado con Dificultades específicas de aprendizaje:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Lectura. Dislexia • Escritura. Disgrafía. • Escritura. Disortografía. • Cálculo. Discalculia <hr/> <p>Dificultades de aprendizaje por retraso del lenguaje</p> <hr/> <p>Dificultades de aprendizaje por capacidad intelectual límite</p> <hr/> <p>Dificultades de aprendizaje por TDA-H</p>
Aragón	<p>Alumnado con Trastorno específico de aprendizaje de lectura.</p> <hr/> <p>necesidades Trastorno no específico de aprendizaje expresión escrita.</p> <hr/> <p>educativas y apoyo Trastorno específico de aprendizaje matemático.</p> <hr/> <p>específico por</p> <hr/> <p>presentar</p> <hr/> <p>dificultades de Capacidad intelectual límite</p> <hr/> <p>aprendizaje de Otros trastornos de la comunicación diferentes al trastorno del lenguaje.</p>
Asturias	<p>Trastornos de TDA-H</p> <hr/> <p>atención o de TA con dificultad en lectura expresión escrita y ámbito matemático</p> <hr/>

Canarias	Dificultades específicas aprendizaje		
Cantabria	dificultades específicas aprendizaje	de	Dislexia Disortografía Otras dificultades o retraso significativo en la lectoescritura Discalculia
Castilla y León	Dificultades de aprendizaje y/o bajo rendimiento académico	de	Dificultades específicas de aprendizaje <ul style="list-style-type: none"> • De lectura • De escritura • De lectoescritura • De Calculo
Extremadura	Alumnado con dificultades específicas aprendizaje	con	Inteligencia límite Dislexia Trastorno del aprendizaje no verbal Otros: lenguaje oral, lectura, escritura y/o Matemáticas
La Rioja	Dificultades específicas aprendizaje	de	Dificultades de aprendizaje <ul style="list-style-type: none"> -De lectura -De escritura -De matemáticas -De lectoescritura Trastornos de comunicación y lenguaje significativos Trastornos de comunicación y lenguaje no significativos
Murcia	Dificultades específicas aprendizaje	de	Lectura (Dislexia) Escritura (Disgrafía/disortografía) Cálculo (Discalculia)
Navarra	Trastorno aprendizaje	de	Lectura Escritura Cálculo
País Vasco			Comprender y producir el mensaje

Dificultades específicas de aprendizaje	Lectura y escritura
	Cálculos aritméticos
	Prestar mantener atención
	Controlar la impulsividad
	Ritmo lento de aprendizaje
Problemas específicos del lenguaje	

Elaboración propia.

Para comprender mejor la atención e importancia que se brinda desde las diferentes comunidades a los trastornos del aprendizaje se ha realizado una investigación y análisis de los protocolos y/o guías que ofrecen las comunidades autónomas desde las consejerías de Educación relacionadas con los TA.

Se ha encontrado que doce comunidades autónomas disponen de protocolos o guías para orientar y formar en temas relacionados con el alumnado con trastorno específico de aprendizaje. Estas comunidades autónomas son: Andalucía, Aragón, Cataluña, Canarias, Castilla y León, Comunidad Valenciana, Extremadura, Galicia, La Rioja, Madrid, Murcia y Navarra. A continuación, se recogen los protocolos y guías de cada comunidad en la *Tabla 6*.

Tabla 6

Guías o protocolos sobre trastornos específicos del aprendizaje en España

Comunidad	Guía/protocolo	Año	Autor
Andalucía	Manual de atención al alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo derivadas de: dificultades específicas de aprendizaje: DISLEXIA	2011	Junta de Andalucía
Aragón	Guía práctica. La dislexia: Guía de detección y actuación en el aula.	2017	Gobierno de Aragón

Cataluña	PRODISCAT. Protocolo de detección y actuación en la dislexia. ámbito educativo.	2012	Generalitat de Catalunya
Canarias	Guía para la detección temprana de discapacidades, trastornos, dificultades de aprendizaje y altas capacidades intelectuales.	2011	Gobierno de Canarias
Castilla y León	Orientaciones para dar respuesta al alumnado con dificultades de lectoescritura en la escuela inclusiva: dislexia	2022	Junta de Castilla y León
Comunidad Valenciana	Dificultades específicas de aprendizaje de la lectura: una guía para la comunidad educativa.	2017	Generalitat Valenciana
Extremadura	Guía para el aprendizaje con éxito de la lectoescritura.	2019	Junta de Extremadura
Galicia	Protocolo para la intervención psicoeducativa de la dislexia y otras dificultades específicas de aprendizaje	2019	Xunta de Galicia
La Rioja	Protocolo de atención al alumnado con dificultades específicas en lectura: dislexia	2019	Gobierno de la Rioja
Madrid	Guía para entender la dislexia. Madrid con la Dislexia.	2019	Madrid con la Dislexia
Murcia	Propuesta de intervención con alumnado disléxico a través de una herramienta multimedia	2017	Región de Murcia
	Guía de enseñanza del inglés para alumnos con dislexia y otras dificultades.	2018	Región de Murcia
Navarra	Entender y atender al alumnado con trastorno de aprendizaje en las aulas	2012	Gobierno de Navarra

Elaboración propia.

3.2.4 Normativa Referente A Alumnos Con TA En Castilla Y León

Para la clasificación de los ACNEAE en Castilla y León se utiliza la ATDI. Este es un fichero automatizado de alta seguridad creado en Castilla y León mediante la Orden EDU/571/2005, del 26 de abril. Gracias a esta herramienta los centros educativos pueden organizar y clasificar al alumnado de atención a la diversidad.

Para organizar la clasificación se dividen en diferentes grupos, tipologías y categorías que se han visto revisados y modificados a lo largo de los años. La primera en 2009, la segunda en 2015 y la última en 2017.

En lo que respecta a los TA se han realizado diferentes cambios en su clasificación a lo largo de estas modificaciones.

Hasta 2009 se encontraban dentro del grupo *NEL (necesidades específicas del lenguaje)* en la tipología *trastornos de lectoescritura y cálculo* y subdividiéndose en las categorías, *dislexia, disortografía, discalculia* y otros.

Desde 2009 hasta 2015 se creó un grupo específico, saliendo de las necesidades específicas del lenguaje y pasando a formar parte del grupo *DEA (dificultad específica de aprendizaje)* subdividiéndose en tipología *dislexia, disortografía, discalculia* y cambiando otros por *lectoescritura*.

Desde 2005 hasta la actualidad se ha creado un nuevo grupo llamado *DABRA (dificultades de aprendizaje y o bajo rendimiento académico)* y con tipología *DEA (dificultades específicas de aprendizaje)* y como categoría diferenciada entre *de lectura, de escritura, de matemáticas* o *de lectoescritura*.

A continuación, en la *Tabla 7* se muestra la evolución de la denominación de los TA a medida que la ATDI se ha revisado y modificado.

Tabla 7*Evolución de los TA en la ATDI*

	De 2005 a 2009	De 2009 a 2015	Desde 2015 a la actualidad
Grupo	Necesidades específicas del lenguaje	Dificultades específicas de aprendizaje	Dificultades de aprendizaje y/o bajo rendimiento académico
Tipología	Trastornos de lectoescritura y calculo	Dislexia Disortografía Dislalia Lectoescritura	Dificultades específicas de aprendizaje
Categoría	Dislexia Disortografía Discalculia Otros		De lectura De escritura De matemáticas De lectoescritura

Elaboración propia.

Como se puede observar, en estos últimos años se ha pasado de reconocer la dislexia como un trastorno a denominarlo una dificultad en la lectura. Esta nomenclatura puede dar lugar a equivocación, pues se engloban en el mismo grupo a alumnos con un trastorno específico de aprendizaje, así como a alumnos con retraso o dificultades en el aprendizaje pero que no pueden llegar a ser considerados como un trastorno.

En lo que respecta a la atención del alumnado con necesidad específica de apoyo educativo es necesario revisar la ORDEN EDU/371/2018 por la que se modifica la ORDEN EDU/1152/2010, en la que se regula la respuesta educativa al alumnado ACNEAE.

En el apartado d, del capítulo 1 de esta orden se indica que, “la detección e identificación de las necesidades educativas del alumnado, así como su atención, se realizarán lo más tempranamente posible, con el fin de adoptar las medidas educativas más adecuadas”.

En el capítulo segundo, en los artículos 6 y 7 se explican las medidas ordinarias y específicas que se pueden tomar para la acción educativa. A continuación, en la *Tabla 8*, se recogen las medidas más relevantes:

Tabla 8

Tipos de medidas más importantes para el alumnado con trastorno específico de aprendizaje

Medidas ordinarias	Medidas específicas
Acción tutorial	Adaptaciones curriculares significativas para ACNEE.
Adaptaciones curriculares no significativas	Permanencia excepcional de curso en 2º ciclo de Educación Infantil, Primaria y ESO. (ACNEE).

Elaboración propia.

El capítulo IV de atención al alumnado ACNEA, se subdivide en cuatro partes; la sección primera: alumnado ACNEE, sección segunda: alumnado con altas capacidades; sección tercera: alumnado con integración tardía en el sistema educativo y alumnado en situación de desventaja socioeducativa; sección cuarta: otro alumnado: escolarización irregular, absentismo y abandono. En esta clasificación no se hace referencia en ningún apartado al alumnado con dificultades específicas de aprendizaje, por lo que no queda recogida la atención que se debe prestar a este tipo de alumnos.

Por último, cabe destacar que en Castilla y León se está llevando a cabo el programa DETECTA, un programa específico que pretende detectar de forma temprana al alumnado con dificultad en el lenguaje escrito y alta capacidad intelectual. Su principal objetivo es actuar desde la prevención y evitar que los alumnos con dificultades lleguen al fracaso para intervenir. Este cribado se aplica en 1º de Educación Primaria

Este programa se contextualiza en el *II Plan de atención a la diversidad en la educación de Castilla y León* aprobado en el ACUERDO 39/2017, de 15 de junio. En la línea estratégica

2, objetivo específico 3 con la actuación 2.3.1 que persigue el “desarrollo de pruebas estandarizadas de cribado para detectar necesidades educativas de aprendizaje, atención, concentración, altas capacidades y otras que sean de interés educativo en Primaria”

3.3 El maestro de AL en Castilla y León en los TA

3.3.1 Funciones y competencias del maestro de AL

En lo que respecta a las funciones y competencias del maestro de AL ha sido imposible encontrar un documento oficial en el que se describan y detallen cuáles son. A nivel nacional solo se recoge en la orden del 9 de diciembre de 1992 por la que se regula la estructura y funciones de los equipos de orientación educativa y psicopedagógica. En el punto 2 del párrafo octavo de esta orden se señala que “los maestros de audición y lenguaje se responsabilizarán de la intervención educativa en alumnos con dificultades en la comunicación oral y escrita”

Es decir, catorce años antes de que la ley de educación incluyera a los alumnos con dificultades específicas de aprendizaje, esta orden ya recogía que los AL deben intervenir con el alumnado con dificultades en el lenguaje escrito. Esto respalda que los AL intervengan con el alumnado con dislexia o disortografía.

En lo que respecta a Castilla y León, en el portal de Educacyl se encuentran hasta 6 planes de atención a la diversidad; el plan marco, el plan de atención al alumnado extranjero y minorías, el plan de alumnado con superdotación, el plan de orientación educativa, el plan de prevención y control de absentismo escolar y el plan de atención al ACNE. Sin embargo, en ninguno de ellos se menciona la figura del AL.

En la orden EDU /987/2012, de 14 de noviembre, se detallan las funciones de los maestros de AL, pero solo si forman parte de un equipo de atención temprana. Por lo demás no se encuentra normativa a nivel autonómico sobre las funciones de AL en Educación Primaria.

En la ORDEN EDU/1152/2010 modificada por ORDEN EDU/371/2018 se recoge en el capítulo I, artículo 3, apartado f que, “los centros docentes dispondrán de autonomía para organizar y gestionar los recursos personales y medios materiales de que dispongan para la adecuada atención del alumnado con necesidad específica de apoyo educativo”. De estas líneas se infiere que son los centros educativos los que gestionan y organizan las funciones de los maestros de AL según las necesidades y opciones del mismo centro. Por todo ello, se ha realizado una revisión de algunos planes de atención a la diversidad de centros de Educación Primaria de Castilla y León de forma aleatoria con el fin de analizar las funciones que los centros educativos están asignando a los maestros de AL en la práctica diaria.

A continuación, en la *tabla 9* se muestran las funciones relacionadas con el alumnado con dificultades de lectura y escritura descritas por los planes de atención a la diversidad de diferentes centros públicos de Castilla y León.

Tabla 9

Funciones del maestro de AL referidos a los alumnos con dificultades en lectura y escritura, en una pequeña muestra de planes de atención a la diversidad de Castilla y León

Provincia	Centro educativo	Funciones
Burgos	CEIP Fernando de Rojas	Atención e intervención educativa con el alumnado que presente trastornos de la comunicación y del lenguaje oral y actuaciones preventivas en Educación Infantil. Se dará prioridad al alumnado con necesidades educativas especiales, pero también se atenderá al alumnado con dificultades de aprendizaje y/o bajo rendimiento académico.
León	CEIP Antonio Valbuena	Realizar intervenciones directas de apoyo especialmente referidas a: - Trastornos de habla que tengan incidencia en la lectoescritura en la etapa de Primaria
Salamanca	CEIP Santa Teresa	Realizar apoyo a los alumnos de compensación educativa.
Soria	CEIP Infantes de Lara	En el aula de audición y lenguaje con alumnos con necesidad específica de apoyo educativo, atendiendo dificultades del habla, el lenguaje y la lectoescritura que deberán estar relacionados con el currículo del resto de los alumnos.
Valladolid	CEIP Miguel de Cervantes	Detectar y valorar necesidades relacionadas con lenguaje y comunicación de los ACNEE y alumnos con dificultades de aprendizaje Realizar intervenciones directas de apoyo con el alumnado con dificultades de lenguaje oral y/o escrito
Valladolid	CEIP Fray Luis de León	Colaborar en detección y evaluación y seguimiento de dificultades del lenguaje y la comunicación Realizar intervenciones directas en: - Trastornos de la lectoescritura en etapa de Primaria

Zamora CEIP La **Detección de necesidades.**
Hispanidad

Elaboración propia.

Como queda reflejado en la *Tabla 9*, aunque en cada centro educativo las funciones se organizan, clasifican y consideran sin ningún tipo de consenso, en todas ellas se incluye como función de los maestros de AL la de intervenir con el alumnado con dificultades de aprendizaje de la lectoescritura o, lo que es lo mismo, del lenguaje escrito.

Ahora bien, con tantas funciones como se describen en estos planes de atención a la diversidad es importante tener en cuenta cuál es la ratio de los maestros de AL por alumnos con necesidades específicas de apoyo educativo. De este modo se podrá conocer la proporción de alumnos a los que atender.

Hasta este presente curso 2022/23, la ratio estaba recogida en la ORDEN EDU/1152/2010, en el capítulo V, artículo 24 donde se detallaban los recursos humanos para atender al alumnado ACNEAE. En el Anexo I se indica que, para los centros educativos de carácter público, la proporción de maestros especialistas de AL por alumnos será de 1/15-25 ACNEE. Esta ratio se ha visto modificada en 2022 con la ORDEN EDU/43/2022, por la cual la proporción mejora considerablemente, pues pasa a ser de 1/1-15 ACNEE.

Aunque la proporción haya mejorado notablemente, llama la atención que en el artículo 24 del capítulo V donde se señala que la presencia de estos especialistas tiene como finalidad atender al alumnado con necesidad específica de apoyo educativo solo se tiene en cuenta al alumnado con necesidades educativas especiales para la ratio. Es decir, si un maestro de audición y lenguaje en un centro educativo tiene 15 alumnos ACNEE a los que atender lo más probable es que gran parte del resto de ACNEAE no puedan ser atendidos. En este sentido los alumnos con TA no tendrían preferencia para recibir atención por parte del maestro de AL.

3.3.2 *Intervención del maestro de audición y lenguaje en TA*

Como se ha señalado previamente, dentro de las competencias de los maestros de AL se encuentra la de atender a los alumnos con TA de lectura y escritura, pero ¿por qué es tan importante esta intervención?

Desde el inicio del presente trabajo se ha hecho referencia en multitud de ocasiones a la vital importancia que tiene la detección e intervención precoz en el pronóstico y evolución de los TA. Tanto el Ministerio de Educación como la propia Junta de Castilla y León son conscientes de ello y así lo dejan reflejado en sus respectivos estudio y guía de orientaciones sobre dislexia.

En REDIE (2015) el Ministerio de Educación señala cómo la evidencia científica ha demostrado que la intervención más efectiva en dislexia es la de “una intervención sistemática y explícita, así como intensiva, en grupos pequeños y con un tiempo prolongado” y cabe esperar que siendo el maestro de AL el especialista en esta área sea quien aborde y realice esta intervención desde el ámbito educativo.

En Castilla y León se han publicado recientemente las conocidas como *guías diversas* entre las que podemos encontrar una específica sobre lectoescritura. En esta guía se indica que el apoyo realizado por los maestros de AL debe ser impartido principalmente dentro del aula y de forma excepcional se podrá realizar en un pequeño grupo fuera de esta. Sin embargo, llama la atención la cantidad de información que se ofrece sobre los aspectos necesarios a trabajar en la intervención como son:

- Conciencia fonológica.
- Fonología, léxico y morfológica.
- Procesos sintácticos, semánticos y pragmáticos.
- Vocabulario.

- Fluidez lectora.
- Comprensión lectora.
- Denominación rápida.
- Memoria de trabajo verbal.

Todos estos aspectos deben ser objeto de intervención por parte del maestro del lenguaje para dar una respuesta efectiva a las necesidades del alumnado con dislexia y disortografía. Sin embargo, se indica que la intervención debe realizarse dentro del aula, mientras el profesor-tutor está explicando los contenidos del área de Lengua y Literatura que se precise en ese día.

4 Análisis Crítico

4.1 Introducción

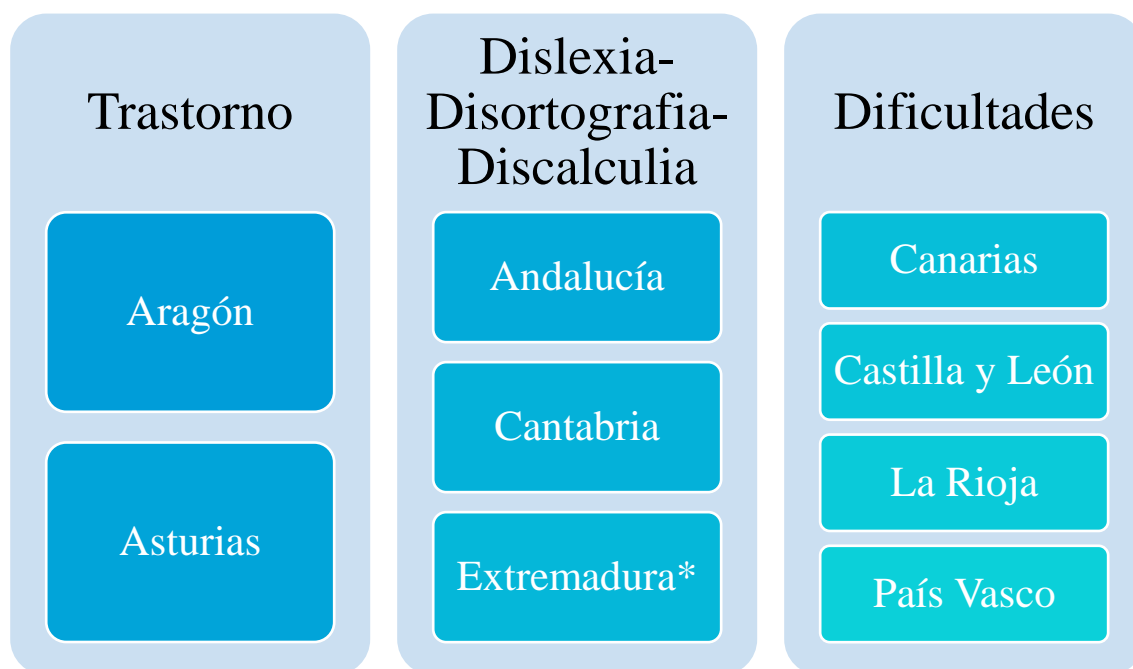
Después de investigar y recoger información sobre los TA, su situación en contexto educativo en España y el papel de la figura del maestro de AL en estos trastornos, es pertinente realizar el siguiente análisis. En él se revisan y analizan de forma crítica algunos de los puntos más importantes que se han ido abordando a lo largo del presente trabajo de investigación.

4.2 La Importancia De La Denominación Del Concepto Y Sus Implicaciones

Existe una gran diferencia conceptual entre dificultad y trastorno. Las palabras tienen su peso y su significado y cuando las utilizamos se aporta información muy importante de forma implícita. Es probable que para un profesional de este ámbito sea fácil reconocer que dificultades específicas de aprendizaje y TA hacen referencia al mismo diagnóstico. Sin embargo, para una familia que desconoce completamente esta nomenclatura no va a ser lo mismo aceptar que su hijo tiene una “dificultad” que un “trastorno”. Si volvemos a la definición real de cada palabra, existen diferencias importantes, sobre todo en lo que respecta al pronóstico y evolución.

En el contexto nacional se habla de dificultades específicas de aprendizaje y todas las comunidades autónomas analizadas toman esta denominación como categoría. Sin embargo, Aragón y Asturias dentro de esta clasificación incluyen el término TA, denominándolos trastornos y dándoles la importancia y gravedad que realmente tienen a nivel educativo. Andalucía, Cantabria y Extremadura no los denominan trastornos, pero utilizan el término dislexia para la lectura, denominación equivalente a la de trastorno. A continuación, se muestra la denominación de los TA en las distintas comunidades autónomas analizadas (*Figura 4*).

Figura 4



*En Extremadura solo se utiliza el término dislexia, ni discalculia ni disortografía.
Elaboración propia.

4.2.1 *Trastornos DIS*

Dentro de toda esta complicada situación con la denominación de los trastornos, merece una especial mención cómo, en los últimos años, la clasificación a nivel educativo de los trastornos DIS está tomando una mayor importancia y peso. Por lo que se ha podido observar y analizar, es una clasificación a la que le queda mucho camino por recorrer y consensuar. Al contrario que las clasificaciones recogidas por la DSM-5 (APA,2014) o la CIE-11 (WHO,2019), la de los Trastornos DIS es una clasificación sin ninguna base científica que solo incluye a un grupo de diagnósticos que comparten un prefijo en común, sin atender a su etiología, su gravedad, su pronóstico y sobre todo sin tener en cuenta sus necesidades educativas.

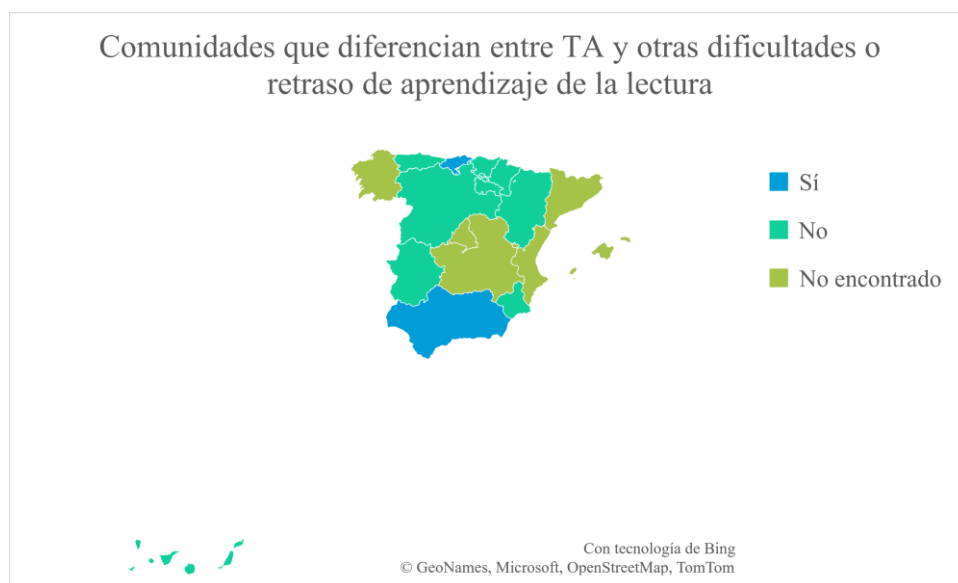
Esta clasificación mezcla trastornos de origen neurológico, con trastornos orgánicos con trastornos del neurodesarrollo, así como dificultades funcionales que no tienen por qué ser

ni un trastorno. Incluso se utiliza terminología desactualizada como “disfasia” para referirse a trastorno del lenguaje simplemente porque de este modo comienza por “dis- “.

4.3 Misma Clasificación, Diferentes Diagnósticos.

Como se ha señalado en varias ocasiones a lo largo del presente trabajo, no todas las dificultades de aprendizaje desembocan en un trastorno y que esto no se recoja en las clasificaciones educativas supone un hándicap para los alumnos con un trastorno específico del aprendizaje. En este sentido hay dos comunidades que tienen esto en cuenta y lo expresan muy bien. Estas dos comunidades son Andalucía y Cantabria que dentro de las dificultades de aprendizaje especifican si son consecuencia de un trastorno o por otros motivos. En el caso de Andalucía tiene la opción de especificar si las dificultades en la lectura son consecuencia de una capacidad intelectual limite, TDA-H o retraso del lenguaje. En el caso de Cantabria disponen de un apartado en el que se recogen otras dificultades o un retraso en la lectoescritura, entendiendo que este no es un trastorno como tal. A continuación, se muestra la clasificación de las comunidades que diferencian entre trastorno y retraso y las que no (*Figura 5*).

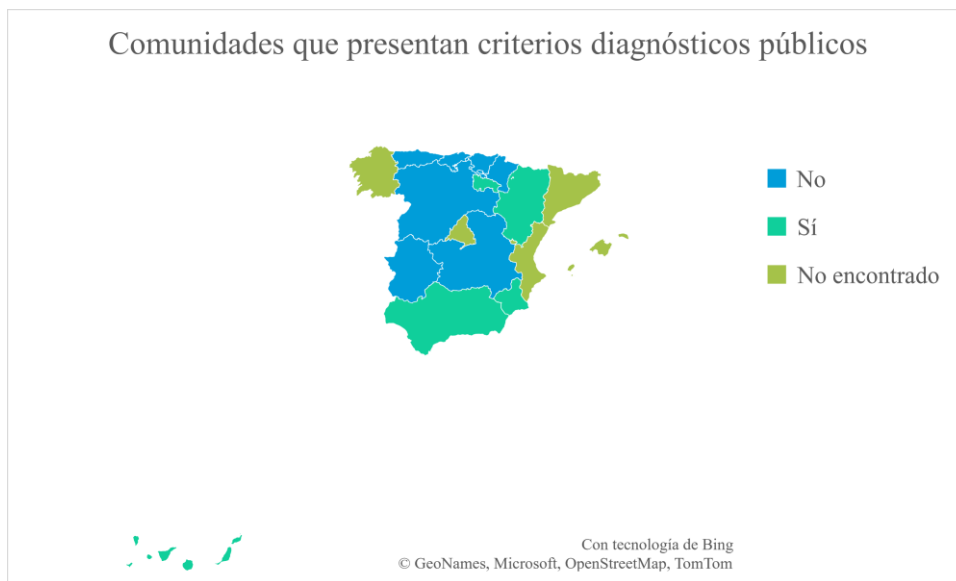
Figura 5



Elaboración propia.

Otro aspecto importante que compete a las diferentes clasificaciones de las comunidades autónomas es el de los criterios diagnósticos. A pesar de ser de lo más claro en el DSM-5 (APA,2014), solo son 4 las comunidades que describen los criterios para su diagnóstico educativo. A continuación, se muestran las comunidades que tienen publicados los criterios para el diagnóstico y los que no (*Figura 6*).

Figura 6



Elaboración propia.

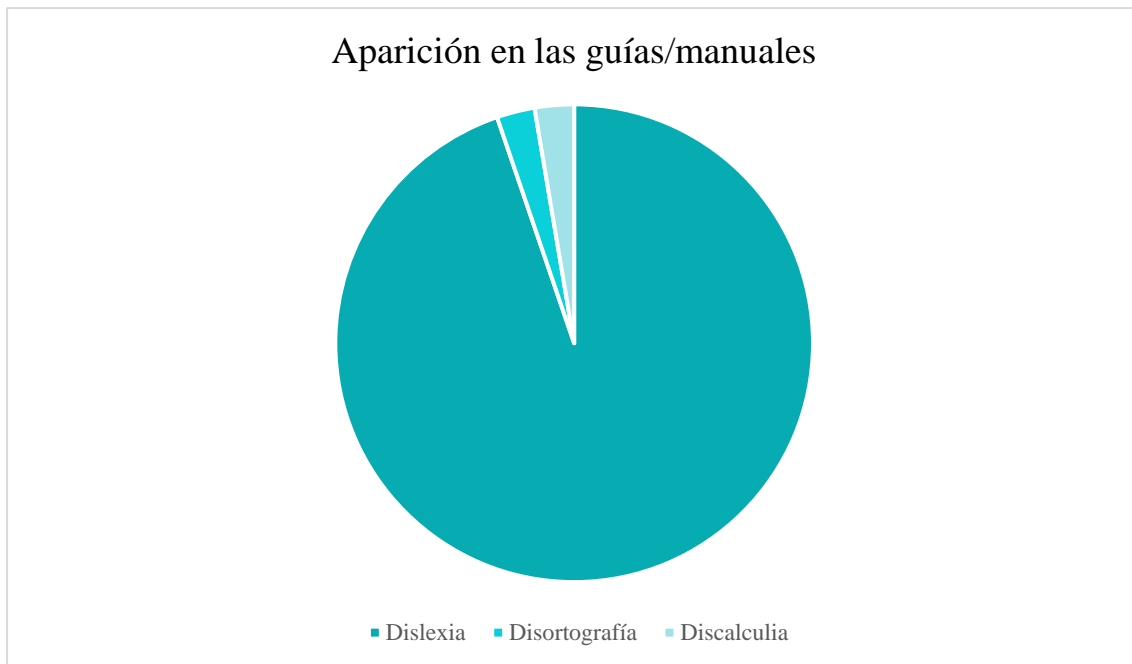
4.4 El Trastorno De Aprendizaje Más Visibilizado: La Dislexia

Dentro de los TA, a pesar de existir tres tipos recogidos en los manuales DSM-5 (APA,2014) y CIE-11 (WHO,2019), es frecuente reducir todos ellos al de lectura. Cuando se investiga sobre estos trastornos, la mayor parte de la atención recae en la dislexia. Si estos trastornos no toman la importancia que realmente tienen, los trastornos específicos de escritura y cálculo aún recibirán menos atención y por tanto los alumnos que los sufren rara vez recibirán la atención y los apoyos que necesitan. Realizando un análisis cuantitativo, de las doce guías de comunidades autónomas sobre TA que se han revisado, la palabra dislexia aparece 1105 veces, la palabra disortografía aparece 30 veces y la palabra discalculia 21 veces. Además, estas dos últimas suelen aparecer, como mucho, mencionadas como un trastorno del aprendizaje más,

pero rara vez se dan orientaciones o pautas para el trabajo específico en el aula con estos alumnos.

A continuación, en la *Figura 7* se muestra en un gráfico de sectores la proporción de la aparición de los diferentes TA en las guías.

Figura 7



Elaboración propia.

4.5 Vacíos Legislativos En los TA

La dispersión de la educación transfiriendo esta competencia a las comunidades autónomas tiene como consecuencia que existan tantas normativas de atención a la diversidad como gobiernos autonómicos tenemos en España. De este modo, mientras que hay comunidades muy actualizadas, implicadas y con normativas específicas para cada discapacidad, trastornos o dificultad que el alumno pueda presentar, existen otras comunidades que prácticamente desatienden a determinados alumnos.

Es sorprendente que dos niños con un mismo diagnóstico, en dos comunidades autónomas diferentes puedan ser considerados en una como ACNEE y en otra no.

En lo que respecta a Castilla y León, se ha puesto en marcha el programa *Detecta* con la intención de hacer una detección precoz en dificultades de aprendizaje de lectura y escritura y eso es algo que merece ser reconocido y valorado de nuestra comunidad. Sin embargo, en la ORDEN EDU/1152/2010 modificada por ORDEN EDU/371/2018 no se hace ningún tipo de mención al alumnado con dificultades específicas de aprendizaje, pero sí se tiene en cuenta al alumnado ACNEE, al de altas capacidades intelectuales, al de integración tardía y en desventaja socioeducativa, o al alumnado con escolarización irregular, absentismo y abandono escolar. Ni siquiera en la modificación de la ORDEN EDU/371/2018, de 2 de abril, donde sí se incluye y tiene en cuenta al alumnado prematuro, se ha valorado incluir a los alumnos con dificultades específicas de aprendizaje. En esta orden por la que se “regula la respuesta educativa al alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo” los TA están completamente excluidos.

4.6 El maestro de AL

En lo que respecta a las funciones del maestro de AL, urge un documento oficial que las recoja para unificar y clarificar sus competencias en los centros educativos.

Llaman la atención las contradicciones existentes en lo que respecta a esta figura y su intervención en los alumnos con TA. Por un lado, se pone de manifiesto la importancia de la intervención sistematizada, en pequeño grupo y de forma precoz, mientras que por otro se indica que la intervención debe ser mínima y dentro del aula. Además, esto siempre y cuando el volumen de alumnos ACNEE lo permita, pues como se ha señalado, estos alumnos no tendrían preferencia en recibir intervención por parte del maestro de AL.

5 Conclusiones

- Dificultad y trastorno, ni son ni significan lo mismo. Denominar dificultad a un trastorno minimiza su gravedad.
- Los “trastornos DIS” son una clasificación sin ningún criterio ni base científica.
- No existe unanimidad a nivel nacional para la denominación de los TA.
- Solo dos comunidades Autónomas hacen distinción entre retraso o dificultades lectoras y trastorno específico del aprendizaje.
- No todas las comunidades tienen publicados los criterios diagnósticos para incluir a un alumno como dificultades específicas de aprendizaje.
- Dentro de los TA la mayor parte de la atención es para la dislexia.
- Castilla y León está comenzando a implicarse con los TA con un programa de detección precoz y una guía, pero aún no ha realizado ninguna normativa específica para su atención.
- No existe ningún documento oficial que recoja las funciones del maestro de AL.
- Para la ratio de alumnos por maestros de AL solo se tienen en cuenta a los ACNEE.

6 Propuesta De Mejora Para La Atención De Los Alumnos Con Trastorno Específico De Aprendizaje

6.1 Introducción

Para finalizar el trabajo de investigación, utilizando como base toda la información recogida, así como el análisis realizado y las conclusiones obtenidas, se realiza a continuación, una serie de propuestas de mejora para que la atención educativa del alumnado con TA se base en los principios de equidad, igualdad de oportunidad y se le ofrezca una atención educativa de calidad y acorde a sus necesidades.

Todo ello, sin olvidar que en nuestra comunidad estamos a expensas de que se realicen los cambios legales derivados de la nueva legislación autonómica, así como de las modificaciones de la LOMLOE.

6.2 Legislación unificada

A nivel nacional se propone que exista una clasificación algo más elaborada de los alumnos ACNEAE, que no se limite a una simple enumeración de dificultades. De este modo se conseguirían reducir las grandes diferencias de clasificaciones entre comunidades autónomas.

6.3 Libro blanco de los maestros de AL

Se propone que se recojan en un documento oficial, las funciones y competencias de los maestros de AL. Es importante tener en cuenta que estos maestros tendrán que adaptarse a las necesidades y recursos de cada centro en particular. Sin embargo, esto no es incompatible con una normativa en la que queden descritas de forma unánime sus funciones como profesionales educativos especializados que son.

6.4 No solo los ACNEE necesitan del maestro de AL

Se propone que para contabilizar la ratio de alumnos por maestro de AL no solo se tenga en cuenta al ACNEE. Obviamente estos alumnos van a necesitar intervención por parte del

maestro de AL, pero, como se ha visto recogido en diferentes planes de atención a la diversidad, los alumnos del grupo “dificultades de aprendizaje y/o bajo rendimiento académico” de la ATDI son todos alumnos con trastornos de la comunicación y el lenguaje significativos, no significativos o con dificultades específicas de aprendizaje (de lectura, escritura o lectoescritura), es decir de lenguaje escrito.

Si el maestro de AL se encarga de todas las dificultades del lenguaje, no tener en cuenta a este alumnado para su ratio es privarles de una atención educativa que les corresponde y necesitan.

6.5 Cambios En La ATDI

Tomando como referente a las comunidades de Andalucía y Cantabria, se propone realizar una distinción entre los TA como tal y las dificultades de aprendizaje derivadas de otras dificultades o como retraso lector. A continuación, se muestra la *Tabla 10* donde se realiza una comparativa entre la clasificación actual y la propuesta realizada.

Tabla 10

Comparativa con la clasificación del grupo “dificultades de aprendizaje y/o bajo rendimiento académico” actual en la ATDI y la propuesta de mejora realizada

Grupo	Actual		Propuesta		
	Tipología	Categoría	Categoría	Categoría	Categoría
Dificultades de aprendizaje y/o bajo rendimiento académico	Trastornos de comunicación y lenguaje significativos	Mutismo selectivo	Dificultades de aprendizaje y/o bajo rendimiento académico	Trastornos de comunicación y lenguaje significativos	Mutismo selectivo
		Disartria			Disartria
		Disglosia			Disglosia
		Disfemia			Disfemia
		Retraso simple del lenguaje			Retraso simple del lenguaje
	Trastornos de la comunicación y el lenguaje no significativos	Dislalia		Trastornos de la comunicación y el lenguaje no significativos	Dislalia
		Disfonía		Disfonía	
	Dificultades específicas de aprendizaje	De lectura		TA	De lectura (dislexia)
		De escritura			De escritura (disgrafía)
		De matemáticas			De matemáticas (discalculia)
	De lectoescritura	Otras dificultades de aprendizaje	Por retraso lectoescritor		
			Por retraso del lenguaje		
			Por capacidad intelectual limite		
			Por TDA-H		

Elaboración Propia.

7 Perspectivas de futuro

El presente trabajo finaliza con una serie de propuestas de mejora basadas en la información tanto científica como legislativa que se ha revisado. Sin embargo, no se puede perder de vista que son las administraciones públicas quienes tienen la responsabilidad y el poder de realizar las modificaciones necesarias para que sigamos avanzando hacia una educación más equitativa e inclusiva.

El camino por recorrer es largo y difícil, pero nos encontramos en un momento de cambio que seguro nos llevará hacia una educación de mayor calidad. La primera vez que la ley educativa nombra las dificultades de aprendizaje ha sido en 2006, fecha relativamente reciente y es que, aunque aún queda mucho trabajo por hacer el cambio ya ha comenzado. Las perspectivas de futuro son positivas si nos fijamos en los cambios de paradigma que se están comenzando a dar con modelos tan transformadoras como el DUA (Diseño Universal de Aprendizaje).

Por último, hay que recordar que, pese a que la responsabilidad legislativa es competencia de las administraciones, la comunidad educativa tiene el deber de trabajar a diario para adaptarse, formarse y actualizarse a fin de poner estos cambios en práctica.

8 Referencias

- American Psychological Association. APA (2014). *Manual Diagnóstico y estadístico de los trastornos mentales* (DSM-5), 5ª Ed. Arlington, Va, Asociación americana de Psiquiatra.
- Angulo Domínguez, M. D. C., Gonzalo Ocampos, J., Luque Vilaseca, J. L., Rodríguez Romero, M. D. P., Sánchez Cantero, R., Satorras Fioretti, R. M., & Vázquez Uceda, M. (2011). *Manual de atención al alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo derivadas de dificultades específicas de aprendizaje: Dislexia*. Junta de Andalucía.
- Asorey, M. J. F., & Fernández, P. F. (2014). *Dificultades de aprendizaje y trastornos del desarrollo*. Ediciones Pirámide.
- Barragán Angulo, M.J. et al. (2019). *Protocolo de atención al alumnado con dificultades específicas en lectura: dislexia*. Gobierno de La Rioja.
- Benedicto, P., & Rodríguez, S. (2019). Discalculia: manifestaciones clínicas, evaluación y diagnóstico. Perspectivas actuales de intervención educativa. *RELIEVE. Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa*, 25(1).
- Blanco Garcñia, A.I., Ferrero Vicente, M. T., Ruedad Sánchez, M.I. (2022). *Orientaciones para dar respuesta al alumnado con dificultades de lectoescritura en la escuela inclusiva: dislexia*. Junta de Castilla y León.
- Bolea, S., Conde, M., Panadero, B., Pérez, I., Valtueña, M., & Vicente, L. (2017). *Guía Práctica. La Dislexia: Guía de detección y actuación en el aula*. Gobierno de Aragón.
- Colegio de Logopedas de Cataluña (2012). *PRODISCAT. Protocolo de detección y actuación en la dislexia. ámbito educativo*. Generalidad de Cataluña.

- Consejería de Educación, Universidades y formación profesional (2019). *Protocolo para la intervención psicoeducativa de la dislexia y otras dificultades específicas de aprendizaje*. Junta de Galicia.
- Crespo Bejarano, C., Gómez Rodríguez, R., Hernández Miguel, L., Montagut Mateu, J., Quirante Marhuenda, C., y Tahoces Martíne, I. (2017). *Dificultades específicas de aprendizaje de la lectura: una guía para la comunidad educativa*. Generalidad Valenciana.
- Departamento de Educación del Gobierno de Navarra. (2012). *Entender y atender al alumnado con trastorno de aprendizaje en las aulas*. Gobierno de Navarra.
- Dirección General de Ordenación, Innovación y Promoción Educativa (2011). *Guía para la detección temprana de discapacidades, trastornos, dificultades de aprendizaje y altas capacidades intelectuales*. Gobierno de Canarias.
- Docentes al día. [@Docentesaldiablog]. 30 de enero de 2021. *Los trastornos “DIS”* [Imagen adjunta]. Facebook. [Facebook](#)
- Fernández Guerrero, A.B. (2011). El fracaso escolar. *Revista digital. Innovación y experiencia educativa, n°40*. [ANA BELÉN FERNÁNDEZ_1 \(csif.es\)](#)
- Frutos, A. E., Ruiz, A. B. M., Sánchez, J. J. M., Rus, T. I., & Martín, M. S. (2012). La atención a la diversidad: la educación inclusiva. *Revista electrónica interuniversitaria de formación del profesorado*, 15(1), 135-144.
- Fuentes, S. S., Almaraz, R. A. M., Medina, I. M., & Chavarría, R. M. E. (2018). Revisión sobre la intervención precoz en dificultades de aprendizaje relacionadas con la lectura. *Revista electrónica interuniversitaria de formación del profesorado*, 21(3), 35-45.

- García Palomo, M.J., González Contreras, A.I., Pérez Jiménez, J., Ramos Sánchez, J.L., Reyes Pastor, D., Rodríguez del viejo, M., Rodríguez Olivia, S., y Vazquez Pinheiro, C. (2019). *Guía para el aprendizaje con éxito de la lectoescritura*. Junta de Extremadura.
- Guerrero, A. (2009). El fracaso escolar. *Revista digital Innovación y Tendencias*.
- Hernández García, F., Hernández Pallarés, L. A., Valencia García, M., & Abril López, M. Á. (2018). *Guía de enseñanza del inglés para alumnos con dislexia y otras dificultades*. Región de Murcia.
- Las gafas de pensar. (23 de octubre de 2020). *TRASTORNOS DIS*. [TRASTORNOS "DIS" \(lasgafasdepensar.com\)](https://www.lasgafasdepensar.com)
- Madrid con la Dislexia. (2019). *Guía para entender la dislexia. Madrid con la Dislexia*. Madrid con la Dislexia.
- Ministerio de Educación Cultura y deporte. Gobierno de España. (2015). *REDIE, EURYDICE ESPAÑA. "La atención al alumnado con dislexia en el sistema educativo en el contexto de las necesidades específicas de apoyo educativo."* [Páginas desdeLaatencionalalumnadocondislexia.pdf \(educacionyfp.gob.es\)](https://www.educacionyfp.gob.es/datos-abiertos/1/2015/09/01/14444444-4444-4444-4444-444444444444/14444444-4444-4444-4444-444444444444.pdf)
- Palazón López, J. (2022). *Diseño, validación y baremación de un instrumento para evaluar los predictores de la lectura*. [Tesis doctoral, Universidad de Murcia] [Tesis doctoral. Palazón López Julián. 2021 \(1\).pdf \(um.es\)](https://www.um.es/tesis-doctoral/Palazon_Lopez_Julian_2021_1.pdf)
- Pastor, C. A., Sánchez, J., & Zubillaga, A. (2014). Diseño Universal para el aprendizaje (DUA). Recuperado de: http://www.educadua.es/doc/dua/dua_pautas_intro_cv.pdf.
- Postigo García, J. (2017). *Propuesta de intervención con alumnado disléxico a través de una herramienta multimedia*. Región de Murcia

Romañach, J., & Lobato, M. (2005). Diversidad funcional, nuevo término para la lucha por la dignidad en la diversidad del ser humano. *Foro de vida independiente*, 5, 1-8.

Sans Fitó, A. (2020) Tema 10. Trastornos del aprendizaje. Fracaso escolar. En *I Curso de Psiquiatría del niño y del adolescente para pediatras*. (pp.247-264). Ordesa. [Presentación - I Curso de psiquiatría del niño y del adolescente para pediatras \(cursopsiquiatriasema.com\)](#)

Subdirección General de Información Sanitaria. Salud mental en datos: prevalencia de los problemas de salud y consumo de psicofármacos y fármacos relacionados a partir de registros clínicos de atención primaria. BDCAP Series 2. [Publicación en Internet]. Madrid: Ministerio de Sanidad. 2021.

Web del Maestro CMF. (s.f.). *Qué son los trastornos DIS y como diferenciarse*. [Qué son los trastornos DIS y cómo diferenciarse: Dislexia, Dispraxia... \(webdelmaestrocmf.com\)](#)

World Health Organization (2019). *International statistical classification of diseases and related health problems* (11th ed.)

9 Referencias legislativas

9.1 Nacional

Real Decreto 157/2022, de 1 de marzo, por el que se establecen la ordenación y las enseñanzas mínimas de la Educación Primaria

Ley Orgánica 9/1992, de 23 de diciembre, de transferencia de competencias a Comunidades Autónomas que accedieron a la autonomía por la vía del artículo 143 de la Constitución.

Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación.

Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa.

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

9.2 Autonómica

Acuerdo 29/2017, de 15 de junio, de la Junta de Castilla y León, por el que se aprueba el II Plan de Atención a la Diversidad en la Educación de Castilla y León 2017-2022

Decreto 228/2014, de 14 de octubre, por el que se regula la respuesta educativa a la diversidad del alumnado en la Comunidad Autónoma de Extremadura.

Instrucción conjunta, de 7 de enero de 2009 de las Direcciones Generales de Planificación, Ordenación e Inspección Educativa y de Calidad, Innovación y Formación del Profesorado, por la que se establece el procedimiento de recogida y tratamiento de los datos relativos al alumnado con necesidad específica de apoyo educativo escolarizado en centros docentes de Castilla y León.

Instrucción de 24 de agosto de 2017 de la Dirección General de Innovación y Equidad Educativa por la que se modifica la Instrucción de 9 julio de 2015 de la Dirección

General de Innovación Educativa y Formación del Profesorado, por la que se establece el procedimiento de recogida y tratamiento de los datos relativos al alumnado con necesidad

Instrucción de 9 de julio de 2015 de la Dirección General de Innovación Educativa y Formación del Profesorado, por la que se establece el procedimiento de recogida y tratamiento de los datos relativos al alumnado con necesidad específica de apoyo educativo escolarizado en centros docentes de Castilla y León.

Instrucciones de 8 de marzo de 2017, de la dirección general de participación y equidad, por las que se actualiza el protocolo de detección, identificación del alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo y organización de la respuesta educativa.

Instrucciones para los centros públicos de la dirección general de ordenación, evaluación y equidad educativa para los servicios especializados de orientación educativa referidas al proceso de escolarización del alumnado para el curso 2022-2023

Orden ECD/1005/2018, de 7 de junio, por la que se regulan las actuaciones de intervención educativa inclusiva.

Orden EDU/1152/2010, de 3 de agosto, por la que se regula la respuesta educativa al alumnado con necesidad específica de apoyo educativo escolarizado en el segundo ciclo de Educación Infantil, Educación Primaria, Educación Secundaria Obligatoria, Bachillerato y Enseñanzas de Educación Especial, en los centros docentes de la Comunidad de Castilla y León.

Orden foral 65/2012, de 18 de junio, del consejero de Educación, por la que se regula la respuesta educativa al alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo derivadas de trastornos de aprendizaje y trastorno por déficit de atención e

hiperactividad en Educación Infantil, Educación Primaria, Educación Secundaria Obligatoria, Bachillerato y Formación Profesional de la Comunidad Foral de Navarra.

Resolución de 16 de julio de 2018, de la Dirección General de Educación, por la que se dictan instrucciones que regulan los Servicios de Orientación Educativa en los centros docentes de la Comunidad Autónoma de La Rioja.

Resolución de 24 de febrero de 2014, que concreta las necesidades específicas de apoyo educativo y los modelos de informe de evaluación psicopedagógica, establecidos en la Orden ECD/11/2014, de 11 de febrero, que regula la evaluación psicopedagógica en el sistema educativo de la Comunidad Autónoma de Cantabria

Resolución de 30 de julio de 2019 de la Dirección General de Atención a la Diversidad y Calidad Educativa por la que se dictan instrucciones para la identificación y la respuesta educativa a las necesidades del alumnado que presenta dificultades de aprendizaje.