

LEHEN HEZKUNTZAKO GRADUA

2021/2022 ikasturtea

**DISLEXIA DUTEN IKASLEENTZAKO LIBURU
DIGITAL INKLUSIBOA**

Egilea: Irati Muruaga Camiruaga

Zuzendaria: Ainara Romero Andonegui

Leioan, 2022ko maiatzaren 30ean

AURKIBIDEA

Sarrera	3
1. Gaiari lotutako literatura zientifikoa berrikustea	4
1.1. Eskola inklusiboa.....	4
1.1.1. DUA eredia.....	5
1.1.2. Teknologia digitalak eta ikaskuntzarako diseinu unibertsala	6
1.2. Irakurtzeko zailtasunak	6
1.3. Dislexia	7
1.4. Hezkuntza-Laguntzako Berariazko Premien esku-hartze inklusiboa	8
1.5. Dislexiari lotutako bestelako arazoak	11
2. Arazoaren definizioa	11
3. Lanaren garapena	11
3.1. Diagnostiko fasea.....	12
3.1.1. Testuinguruari eta protagonistei buruzko informazioa.....	12
3.1.2. Tresnak.....	12
3.1.3. Prozedura	13
3.1.4. Emaizak	14
3.1.5. Ondorioak	14
3.2. Esku-hartze fasea	15
3.2.1. Esku-hartzearen helburuak	15
3.2.2. Parte-hartzaileak	15
3.2.3. Tresnak.....	16
3.2.4. Implementazioa.....	19
3.2.5. Ebaluazio fasea	19
4. Esku-hartzearen ebaluazioaren emaitzak	20
5. Ondorioak	22
6. Etika profesionala eta datuen babesa	23
7. Erreferentzia bibliografikoak.....	23
8. Eranskinak	26
1. Eranskina: Erabilitako siglen bilduma	26
2. Eranskina: Legezko tutoreen baimena	26
3. Eranskina: Diagnostiko froga	27
4. Eranskina: Diagnostiko frogaren emaitzak/ hartutako notak	30
5. Eranskina: Proiektuaren diseinu didaktikoa	32
6. Eranskina: Sortutako esku-hartzea eta baliabidea ebaluatzeko tresnak	38
7. Eranskina: Esku-hartzearen denboralizazioa	43
8. Eranskina: Tutorearen galdetegiaren erantzunak eta emaitzak	44
9. Eranskina: Gainerako ikasleen eguneroko ebaluaketa ezberdinen emaitzak	48
10. Eranskina: Esku-hartutako ikaslearen eguneroko ebaluaketa ezberdinen emaitzak	49
11. Eranskina: Esku-hartutako ikaslearen proiektuaren amaierako ebaluazioa	51
12. Eranskina: Esku-hartutako ikaslearen koadernilloko emaitzak	51
13. Eranskina: Irakurtzeko zailtasuna antzeman zaion ikaslearen emaitzak	56

DISLEXIA DUTEN IKASLEENTZAKO LIBURU DIGITAL INKLUSIBOA

Irati Muruaga Camiruaga

UPV/EHU

Lan honen helburua dislexia duen hamabi urteko ikasle baten motibazioa areagotuko duen irakurketa baliabide inklusibo bat diseinatzea da, bai eta haren autoestimua eta irakurketa eta ulermen trebetasunak hobetzea ere. Horretarako, banakako diagnostiko-proba egin zaio. Bertan lortutako emaitzetan oinarrituz, esku-hartze fasean erabili den liburu digital bat sortu da. Baliabide honek esku-hartutako ikaslearen eta gainerako ikasleen irakurketa errazteko hainbat aukera eskaintzen ditu. Ikasgelako esku-hartzea egin ondoren, tutorearen, esku-hartutako hauraren eta gainerako ikasleen emaitzak eta ebaluazioak bildu dira. Horiek guztiak baliabidearen emaitza positiboa adierazi dute; izan ere, ikaslearen ulermena, motibazioa eta autoestimua hobetzea lortu du, beste ikasle baten irakurtzeko zailtasunak hautematen lagundu du eta gainerako ikasleei irakurketa erraztu die.

Dislexia, ulermena, motibazioa, inklusioa, esku-hartzea.

This work aims to design an inclusive reading resource that will increase the motivation of a twelve-year-old student with dyslexia, as well as improve his self-esteem and his reading and comprehension skills. For this purpose, an individualized diagnostic test has been carried out. Thanks to the results obtained in it, a digital book was created, which was used in the intervention phase. This resource offers different options that aim to facilitate the reading of both the intervened student and the rest of the students. After carrying out the classroom intervention, the results and evaluations of the tutor, the intervened child and the rest of the students have been compiled. All of them indicate the positive result of the resource, since it managed to improve the student's comprehension, motivation and self-esteem, helped in the detection of a case of reading difficulties and facilitated reading to the rest of the students.

Dyslexia, comprehension, motivation, inclusion, intervention.

Este trabajo tiene como fin diseñar un recurso de lectura inclusivo que incremente la motivación de un alumno de doce años con dislexia, así como mejorar su autoestima y sus habilidades de lectura y comprensión. Para ello, se ha realizado una prueba de diagnóstico individualizada. Gracias a los resultados obtenidos en ella, se ha creado un libro digital, el cual se ha empleado en la fase de intervención. Este recurso ofrece diferentes opciones que tienen como objetivo facilitar la lectura tanto del estudiante intervenido como del resto de los estudiantes. Tras llevar a cabo la intervención en el aula se han recopilado los resultados y evaluaciones del tutor, el niño intervenido y el resto de estudiantes. Todos ellos indican el resultado positivo del recurso, ya que logró mejorar la comprensión, motivación y autoestima del estudiante, ayudó en la detección de un caso de dificultades en la lectura y facilitó la lectura al resto de estudiantes.

Dislexia, comprensión, motivación, inclusión, intervención.

Sarrera

Dislexia Hezkuntza Laguntzako Berariazko Premien (HLBP) sailkapen zabal baten barruan sartzen da. Zailtasun horiek honela definitzen dira: Hizkuntzaren ahozko eta idatzizko ulermena barne hartzen duten oinarrizko prozesuetako baten edo gehiagoren nahasmendua. Ikaskuntzaren nahasmendu ohikoena da haurren artean, eta ikaskuntzaren nahasmenduen diagnostikoen % 80 osatzen du (ASANDIS, 2010). Ustekabean agertzen da adin goiztiarrean, adingabeak irakurtzen eta idazten hasten direnean, eta eskola-porrotaren arrazoi nagusietako bat da. Iraganean ez bezala, gaur egun zailtasun gehienak identifikatu eta/edo diagnostikatu egiten dira, eta horren adibide da dislexia.

Gai hau nahiko interesgarria eta konplexua iruditzen zait; izan ere, ikasteko orduan eta ikaslearen eguneroko bizitzan kalte egiten duen hezkuntza-premia berezietako bat da, garatzeko eta motibatzeke arazoak sortzen baititu. Beraz, lan honetan defizitarekin batera datozen arazoak aitortu nahi izan dira, askotan aintzat hartzen ez direlako eta, besteak beste, baliaezintasun-sentimenduak eta arretarik eza eragiten dituztelako. Horregatik guztiagatik, dislexia duen hamabi urteko parte-hartzaile baten ulermen-, autoestimu- eta motibazio-gaitasuna hobetu nahi duen irakurketa baliabide inklusiboa diseinatu, martxan jarri eta ebaluatzea da lan honen helburu nagusia.

Lan honek hainbat atal ditu: Lehen atalean, dislexiari buruzko literatura zientifikoa berrikusten da, eta hainbat alderdi garatzen dira, hala nola; hezkuntza inklusiboaren historia, DUA eredia eta IKTak, irakurtzeko zailtasunak, dislexiaren definizioa, arrazoiak, ezaugarriak, zailtasun espezifikoak, ondorioak, hautemate- eta balioeste-prozesua, jarraitu beharreko gomendioak eta lortutako beste arazo batzuk. Bigarrean, arazoaren definizioa agertzen da. Hirugarrean, proiektuaren prozedura azaltzen da, bi zatitan banatuta dago. Alde batetik, diagnostiko-fasean testuinguruari eta protagonistari buruzko informazioa, erabilitako tresnak, gauzatutako prozedura, lortutako emaitzak eta horien ondorioak azaltzen dira. Bestalde, esku hartzeko fasean, helburuak, parte-hartzaileak, erabilitako tresnak, inplementazioa eta esku-hartzearen ebaluazioa azaltzen dira. Laugarren atalean, lortutako emaitzak daude, eta, azkenik, azken atalean egindako lanaren ondorioak jasotzen dira.

1. Gaiari lotutako literatura zientifikoa berrikustea

1.1. Eskola inklusiboa

1917tik aurrera, Europan, ikasleak gaitasunen arabera sailkatzen hasi ziren, eskola arruntean gela bereziak sortuz eta hezkuntza bereziko sistemari bide emanez. Hezkuntza-programa horiek ez ziren ikasleen beharretara egokitzen eta, beraz, 1969an "normalizazioaren" printzipioa sortu zen, pertsonak araudi orokorretik hurbil dauden portaerak eta ezaugarriak eskuratzeko hezkuntza-baliabideak erabiltzearen alde egiten zuena. Hezkuntza berezian mugari izan zen gertakarietako bat Warnock Txostena izan zen. Honek, Hezkuntza Premia Bereziak dituzten pertsonak, bere beharrek, besteen eskubide berberekin onartzea eta beraien gaitasunak ahalik eta gehien garatzeko zerbitzuak eskaintzea izan zuen helburu. Hala ere, aurkitutako muga eta zailtasun batzuen ondorioz, eskola-integrazioaren esperientzia hobetzeko modukotzat jo zen eta, hortaz, inklusioaren garrantzia onartu zen. Hezkuntza inklusiboaren kontzeptua hezkuntza erregularren eta eskola komunaren izaerarekin lotu zen. Horrek haur guztiak elkarrekin ikastera eraman zituen, haien baldintzak edozein izanik ere, guztiek bere beharretara egokitutako irakaskuntza jasoko zuten eskola bat sortuz (Parra, 2011).

Hezkuntza inklusiboa estrategia, jarduera eta prozesu sorta zabal bati dagokio. Horiek kalitatezko hezkuntzarako eskubide unibertsala errealitate bihurtu nahi dute, non sistema haurri egokituko zaion eta ez haurra sistemari. Halaber, sistemaren aldaketan eta bazterkeria jasan dezaketen ikasleei laguntzean zentratzea da garrantzitsua. Helburuak komunitateek, sistemek eta egiturek diskriminazioari aurre egin ahal izatea, parte-hartzea sustatzea eta pertsona guztien ikaskuntzaren eta parte-hartzearen oztupoak gainditzea dira. Era berean, garapen inklusiboa sustatzen duen estrategia zabalago baten parte da, guztion oinarriko eskubide eta beharrak aseko dituen mundu bat sortzeko helburuarekin (Stubbs, 2008). Hau da, hezkuntza-sistemaren helburu orokorra ikasleek bere gaitasunak ahalik eta gehien garatzea denez, legeria-sistema gizarte-errealitatean dagoen aniztasunera egokitzen saiatu da. Beraz, sistemak bere adinari eta eboluzio-etapari dagokien curriculumaren ohiko garapenera egokitzen diren haurrak eta hezkuntza-laguntzako berariazko premiak dituzten haurrak bereizi egiten ditu (Divulgación dinámica, 2018).

Eskola inklusiboak behar diren hezkuntza-aukerak eta laguntzak eskaini behar dizkie bere ikasle guztiei, aurrerapen akademikoa eta pertsonala lortzeko. Horretarako, desberdintasunei erantzungo dien eta talde edo pertsona ahulenek behar dituzten berariazko

laguntzak emango dituen testuinguru bat eraiki behar du. Euskal hezkuntza-sistemak baliabideak mobilizatu, espazioak sortu, neurriak hartu eta akordioak lortu behar ditu ikasle guztien hezkuntza-beharrei kalitatez eta ekitatez erantzuteko. Ikuspegi horretatik, ikasleei arreta pertsonalizatua ematea eta ikasteko estimuluen aniztasuna eta kalitatea duten estrategia metodologikoak garrantzi handia hartzen dute; izan ere, testuinguru normalizatuetan berdinen arteko elkarreragina ahalbidetzen dute (Eusko Jaurlaritza, d.g.).

Euskal Autonomia Erkidegoan hainbat protokolotan oinarritutako plan estrategiko berri bat sortu da, eskolako aniztasunari eta bizikidetzari erantzuteko. Ikasle guztien garapen integralean eta eskola-arrakastan lagundu nahi du, inklusioaren, ekitatearen eta bikaintasunaren printzipioak gauzatu. Horrela, ikastetxeei beren baliabide pertsonalak eta materialak eraginkortasunez erabiltzen lagundu nahi die, ikasle guztien garapen integrala lortzeko estrategia eraginkorrak garatzeko eta hezkuntza-prozesuan parte hartzen duten eragile guztiak inplikatzeko. Plan hau hainbat sistematan oinarrituta dago, hala nola metodologia aktiboetan edota Ikaskuntzarako Diseinu Unibertsalean (Eusko Jaurlaritza, 2019).

1.1.1. DUA eredua

Ikaskuntzarako Diseinu Unibertsala (DUA) ikasle guztiei ikasteko aukera-berdintasuna ematen dien curriculum-a garatzeko printzipio-multzo bat da (CAST, 2011). Hau da, aniztasunera bideratutako helburuak, metodoak, materialak eta ebaluazioak dituen curriculum-diseinua eskaintzen duen planteamendu bat, denei ikasteko eta parte hartzeko aukera emango diona. Ikuspegi hori ez da guztiontzako eredu bakar baten bidez sinplifikatzean edo homogeneizatzean zentratu behar, baizik eta ikuspegi malgu batean, inplikazioa eta ikaskuntza banakako beharrizan eta gaitasunetatik abiatuta errazteko (Alba, 2012).

Planteamendu didaktiko horrek hezkuntza-laguntzako premia espezifikoak dituzten ikasleen eta gainerako ikasleen arteko banaketa haustea ahalbidetzen du, bakoitzak modu bakar eta desberdin batean hobeto ikasten baitu. Beraz, ikaskuntza lortzeko aukera desberdinak eskaintzeak mesede egiten dio HLBP duen ikasleari, baina, era berean, gainerako ikasleei ere. Izan ere, bere beharrizan edo trebetasunetara gehien egokitzen den aukera hauta baitezakete (Alba, Sánchez, eta Zubillaga, 2014).

1.1.2. Teknologia digitalak eta ikaskuntzarako diseinu unibertsala

Aldaketa asko gertatzen ari dira hezkuntza-testuinguruetan, hala nola IKTen presentzia. Hauek ezaugarri espezifikoak dituzte, esate baterako malgutasuna, eta horrek ikaskuntza- eta irakaskuntza-prozesuak eraldatzeko ahalmen handia duten elementu bihurtzen ditu. DUA eredu baliabide teknologikoen potentziala ahalik eta gehien aprobetxatzen saiatzen da, eduki bat eskuratzeko hainbat modu eta harekin elkarreragiteko hainbat aukera egon daitezen, ikasleen beharrei eta aukerei erantzuteko.

DUA metodoa material digitalekin batera erabiltzeak oztopoak ezabatzea, aniztasuna ezagutzea eta hezkuntza guztientzat eskuragarri egitea ahalbidetzen du. Adibidez, ikasleak hobeto adierazten dira hainbat hizkera mota ezberdinen bidez: ikusmenezko hizkeraren bidez, entzumenezko hizkeraren bidez, etab. Beraz, hiri baten historiari buruzko azterlan bat entregatu behar badute, idatzizko edo ikus-entzunezko dokumentu gisa eman dezakete. Horrela, ikaskuntza-helburuak aldatu edo eskakizun-maila murriztu ordez, ikaskuntza-prozesuan ikasleen aniztasuna kontuan hartu da. Hori dela eta, teknologiek aniztasun horri erantzuteko dituzten aukerak aprobetxatzen ari dira, ikasleek informazioa eskura dezaten, harekin elkarreragina izan dezaten eta ikaskuntzan inplika daitezen ahalbidetuz (Alba, 2012).

1.2. Irakurtzeko zailtasunak

Ulermena irakurleak testuarekiko elkarrekintzan esanahi bat lantzen duen prozesu bat da eta hainbat estrategia bai kontzienteki zein inkontzienteki erabiltzea eskatzen duen portaera konplexutzat hartzen da (Pérez, 2005). Cuetosek (2008) dioenez, estrategia horietako edozeinetan gaizki funtzionatzeak testuaren ulermena zaildu dezake. Zailtasun nagusia haurrak makroegitura bat osatzeko ezintasuna da, hau da, testuaren irudikapen globala eratzeko ezintasuna. Irakurtzeko zailtasunak dituzten irakurleek ezin dute egitura orokor bat osatu, modu linealean irakurtzen baitute, testuaren zati batzuk hautatuz eta gogoratuz. Testu-tratamendu lineal honekin, ezinezkoa da zati garrantzitsuak eta bigarren mailakoak bereiztea. Beraz, haur horiei testuaren mezuari buruz galdetzen zaienean, bigarren mailako ideiarenekin batekin edo testuan ilustrazio moduan agertzen diren adibide batzuekin erantzuten dute. Makroegiturak eraikitzeke zailtasunek arrazoi asko izan ditzakete. Normalean haurrek zenbait proposamen orokorrago batean integratzeko gaitasun eza dute; izan ere, irakurtzeko zailtasunak dituzten haurrek oinarritzko kontzeptuak ateratzen dituzte askotan, baina, makro proposamenak egiteko, ez dituzte kontzeptu orokorragoetan bateratzen. Gainera, kasu askotan, ezin dute garrantzirik

gabeko informazioa ezabatu. Beste era batera esanda, testu bat ulertzeak, sinplea iruditu arren, munduaren ezagutza konplexua eskatzen du eta zailtasun horiek dituzten irakurleek normalean ez duten behar bezain esperientzia zabala.

1.3. Dislexia

Dislexiaren Nazioarteko Elkarteak (International Dyslexia Association [IDA], 2002) honela definitzen du dislexia: "Jatorri neurobiologikoko ikaskuntza-arazo espezifiko bat da eta hitzen errekonozimendu zehatz edota jariakorrerako zailtasunak eta letreiatzeko eta deskodetzeko gaitasun urria ditu ezaugarri". Zailtasun horiek hizkuntzaren osagai fonologikoaren defizitaren ondorio izan ohi dira eta ustekabean agertu ohi da, beste gaitasun kognitibo batzuekin eta ikasgelan irakaskuntza eraginkorra ematearekin lotuta.

Artigasek (2000) eta Hallgrenek (1960) baieztatzen dutenez, dislexia herentziazko nahasmendua da; izan ere, zenbait ikerketak aitortzen duten bezala, zenbait familiatan frogatu daitezkeen alterazio genetikoak daude, dislexia bere kideen artean eta belaunaldi ezberdinetan errepikatzen den pairamen bat delarik (Ferrerak eta Fernandon aipatua, 2000). Adibidez, haur dislexikoen anai-arreben % 40k nahasmendu bera dute, nahiz eta maila desberdinekoa izan daitekeen eta haur dislexikoen gurasoen % 27-49k ere nahasmendu bera dute. Gainera, nahasmendu hori izateko arriskua guraso dislexikoak dituzten haurretan batez besteko populazioan baino zortzi aldiz handiagoa da.

Dislexia, pertsona batek jaiotzatik duen baldintza ebolutibo bat da. Aipatutako nahasmendu honen kausak nahiz eta guztiz baieztatua edo zehaztuta ez egon, urteen poderioz ezagutu ahal izan da garunean anormaltasun neurologiko batzuk sortzen dituela. Era berean, ikerketa desberdinekin egiaztatu ahal izan da, dislexia duen pertsona batek eta ez duen batek ez dituztela garuneko eremu berdinak erabiltzen. Aurretik esan bezala, haurrak dislexiarekin jaiotzen dira, baina honen sintomak eskolatzeko prozesua hastean agertzen dira batik bat. Horrez gain, espezialista gehienek zazpi edo zortzi urte bete ondoren ezartzen dute hauen sailkapena, irakurketa guztiz bereganatuta izan behar dutela suposatzen baita adin tarte honetan. Ikasle hauen funtzionamendu kognitiboaren zailtasunak ez dira soilik eskolako lanera mugatzen, baizik eta, bere izaeraren parte direnez, gizarte-harreman mota guztietan eragiten dute. Gainera, zailtasun hori duten ikasleek zehaztasun eta irakurtzeko abiadura arazoak dituzte. Hauek saihesteko, eragiketa kognitiboetan, hala nola letren eta hitzen deskodetzean, arreta guztia jarri eta ahaleginak egin behar dituzte. Horrek, eskolan eskatzen den maila ulertzeko irakurketa

egiteko erabil ditzaketen baliabide kognitiboak mugatu egiten ditu. Beraz, kasu askotan, erraz irakurtzeko gai izan arren, ez dute irakurtzen dutenetik ikasten eta, horrek, testu bat hitzez hitz ulertzea eramaten ditu, inferentziarik edo ondoriorik atera gabe. Era berean, bere idazkera ere kaltetu daiteke, akats ortografiko ugari eginez (Asociación andaluza de dislexia [ASANDIS], 2010).

Dislexiak hainbat ikasletan ikus daitezkeen zenbait ondorio ditu. Besteak beste, honako hauek daude: Ikasteko interesa galtzea, batez ere familia- edo eskola-ingurunea estimulazio gutxikoa denean; taldeetatik baztertuak izatea atzerapen intelektuala duten haurtzat jotzeagatik; bere familia-dinamikarekin lotutako arazoan errudun sentitzea, familia askok eskolako gaia familia-arazo gisa kokatzen dutelako; segurtasunik ez izatea, eta ondorioz, arreta erakartzeko jokabide desegokiak izatea edo depresiotik hurbil dauden sentimenduak izatea edota haien adimen-faltaz konbentzitura egotea; beraz, ez dituzte falta zaizkiela uste duten trebetasunak indartu nahi (Asociación andaluza de dislexia [ASANDIS], 2010).

1.4. Hezkuntza-Laguntzako Berariazko Premien esku-hartze inklusiboa

Espaniako legerian Hezkuntza-Laguntzako Berariazko Premiak (HLBP) onartzeak premia horiek identifikatzeko irizpideak jorratzera eraman du gure herrialdea, esku-hartzeari emandako erantzunean (RtI) oinarritutako diagnostiko-eredu batean oinarrituta. Eredu hau etorkizuneko ikaskuntzearako oztopoen adierazleak aurkezten dituzten ikasleen erantzuna goiz ebaluatzen saiatzen da, eta banakako beharrezanekin lerrokatutako ikerketa zientifikoetan oinarritutako esku-hartze plan indibidualizatuen bidez erantzuten die, ikasleek esku-hartze horri emandako erantzunak behar bezala ebaluatzeko helburuarekin. RtI eredu asko proposatu dira; baina, guztiak bat datoz maila anitzeko izaeran. Lehen maila gelako taldearen irakaskuntza orokortuak osatzen du. Hurrek hobera egiten ez badute, bigarren mailara pasatzen dira, eta talde txikitik taldekatzen dira. Bertan, eguneroko esku-hartzea jasotzen dute, ikasleak dagozkion arloetan egiten duen aurrerapena gainbegiraturaz. Emandako esku-hartzearekin bat datorren hobekuntzarik erakusten ez badute, hurrengo mailara igaro behar dute. Maila horretan, taldeak txikiagoak dira, eta esku-hartze indibidualizatua eta intentsitate handiagokoa izatea da helburua (Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, 2012).

Euskal Herrian badago Eusko Jaurlaritzak (2020) dislexiaren esku-hartze inklusiborako ezarritako proposamena. Ikasleen artean irakurtzeko zailtasunen alerta-adierazleak detektatu ondoren aplikatzen da lehen maila; beraz, zailtasun horiei erantzuten saiatzeko, irakasleek

neurri batzuk hartu behar dituzte. Horien artean daude: ikasleen lana etengabe gainbegiratzea, zein eduki ulertu dituzten, zer indartu behar den ikusteko; garrantzitsua ez den informazioa ezabatuko duten material argiak erabiltzea eta sortzea; eguneroko lana eta ahalegina balioesteko ebaluazio-modu desberdinak erabiltzea; eta abar. Arazoak jarraituz gero, tutoreak aholkulariaren laguntza eskatu beharko du, ikastetxe bakoitzean ezarritako prozeduren bidez. Horiek egoera balioztatu behar dute eta irakasleei esku hartzeko estrategiak planifikatzen lagundu, hezkuntza-erantzuna ikasleen beharretara egokituz. Estrategiek ez badute espero zen emaitza lortzen, ohiko beste neurri batzuk aplikatuko dira, hala nola materialen egokitzapenak, egokitzapen metodologikoak, ebaluaziokoak, etab. Bestalde, hartutako neurriak gorabehera, zailtasunek bere horretan jarraitzen dutela uste bada, Berritzeguneez diagnostiko psikopedagogikoa eskatu beharko dute. Aholkulariak ikasleak irakurketa-nahasmendua duela uste badu, ikaslearekin esku hartzeko planari buruzko erabakiak hartzen eta neurri arruntak eta/edo apartekoak abian jartzen esku hartuko du (Albés, et al., 2010).

Euskal Herriaz gain, beste autonomia-erkidego batzuek ere garatu dituzte horrelako egoeren aurrean jarduteko protokoloak.

Andaluzia:

Andaluziako Juntaren arabera, aniztasunari erantzuteko neurrien artean HLBPak dituzten ikasle gisa hartzen ez diren ikasleei aplikatzekoak edo dislexia duten ikasleei aplikatzekoak daude. Ikasleak Hezkuntza-Laguntzako Berariazko Premiak dituzten ikasletzat hartzen ez badira, egokitzapen ez-esanguratsuak egiten dira, hala nola; testu idatziaren bidez irakaskuntzarako alternatibak eskaintzea, adibidez, ikus-entzunezko kanalaren bidez; baliabide informatikoak eta teknologia lagundua ematea; hizkuntza idatzia inplikatzeko duten zeregin jakin batzuk egiteko behar den denbora gehitzea, hala nola azterketak; eta abar Aldiz, dislexia duten ikasleei aplika dakizkiekeen artean, honako hauek daude: Beren irakaskuntza indartzeko taldekatze malguak eta talde-bikoizketak; talde arruntetan laguntzea, ikasgela barruko bigarren irakasle baten bidez; asteko eskola-ordutegiaren eredu malgua; funtsezko ikaskuntzak ziurtatzeko oinarritzako arlo instrumentalak indartzeko programak; curriculum-egokitzapenak; eta abar (Angulo et al., 2012).

Errioxa:

Errioxako Gobernuaren protokoloa lau fasetan banatzen da, eta irakasle-tutoreek eta ikastetxeetako orientatzaileek batera aplikatzeko prozesu etengabea jarraitzen du. Lehenengo

faseak irakurketaren ikaskuntzarako zailtasun espezifikoak aurkezteko arriskua duten ikasleak garaiz identifikatzea du helburu. Horretarako, ikasle guztiekin egiten diren estimulazio- eta ebaluazio-programak nahiz etapa guztietarako dislexia-arriskuaren adierazleen bidezko detekzio- programak erabiltzen dira. HLBPen arriskuan dauden ikasleak identifikatzean, bigarren fasea hasten da. Fase horren helburua ohiko neurri batzuk ezartzea da. Laguntza- irakasleek eta hezkuntza-taldeak, orientatzailearekin batera, hautemandako zailtasunei erantzuteko zer neurri erabiliko diren erabakitzen dute. Neurri horietako batzuk honako hauek dira: Taldea banatzea; ikasgelan bi irakasleren irakaskuntza partekatua izatea; etab. Ikasleak aplikatutako neurriekin aurrera egiten ez badu, ikastetxeko orientatzaile batek ebaluazio psikopedagogiko bat egingo du irakurketan HLBPen diagnostikoa egiteko. Ondoren, bildutako datu guztiak jasotzen dituen txosten psikoedukatio bat egiten da, hezkuntza-laguntzako berariazko premiak edo/eta beharrezko baliabide materialak, pertsonalak eta sarbidekoak identifikatzen dituen, baita hezkuntza-erantzuna, curriculum-egokitzapena eta familiarentzako jarraibideak egokitzeko jarraibideak ere ezartzen dituen (Apilánez et al., 2019).

Murtzia:

Murtziako Eskualdeko Hezkuntza, Gazteria eta Kirol Sailak dislexia duten ikasleak hautemateko, identifikatzeko eta esku hartzeko lau fase dituen protokoloa sortu du. Lehen fasean arrisku-adierazleak detektatzen dira. Ahalik eta lasterren detektatzeko, garrantzitsua da tutoreak, irakasle-taldearekin batera, arrisku-adierazleak ezagutzea edo dislexia kasu baten susmoa izatea. Susmoa edo arriskua detektatu ondoren, tutoreak eta irakasle-taldeak, espezialisten aholkularitzarekin batera, hautemandako zailtasunei erantzuteko beharrezko antolakuntza- eta indartze-neurriak hartu behar dituzte, hala nola; ikasgela barruko laguntzak ematea; oinarrizko ikaskuntza-estandarrak indartzea eta lehenestea; IKTak ikasgelako eguneroko lanean sartzea; eta abar. Neurriek zailtasunak konpondu ez dituztenean, tutoreak ikaslearen ebaluazio psikopedagogikoa eskatu ahal izango dio ikastetxeko orientatzaileari, dislexiari lotutako hezkuntza-laguntzako premia espezifikoak identifikatzeko. Dislexia detektatu ondoren, esku-hartzeak banakako lan-planaren bidez egin beharko dira. Esku-hartze horiek lan-plan indibidualizatu bat sortzean, curriculum-egokitzapenetan edo egokitzapen metodologikoetan oinarritzen dira (Martínez y Hernández, 2019).

1.5. Dislexiari lotutako bestelako arazoak

Aurretik aipatutako sintoma guztiez eta haurrari banakako esku-hartzea egiteko nahasmenduaren barruan egin daitekeen sailkapenez gain, zailtasunarekin lotutako zenbait arazo ere kontuan hartu behar dira. Arazo horiek ez dira beti edo kasu guztietan azaldu behar, baina esku-hartzeetan kontuan hartu behar dira. Perezek (2012) jaso dituen arloen artean azpimarratzekoak dira ikasteko interesik eza eta porrot sententzioa. Izan ere, ikasleek, eskola-bizitzaren eskakizunak ikusita eta egindako ahaleginek emaitza negatiboak ematen dituztela ikusita, sarriago senti ditzakete. Horren ondorioz, ahaleginak egin arren akats berberak egiten jarraitzen dutela ikustean, ikasleek ez dute beraien burua gai ikusten. Horrek guztiak eragin globala du haiengan, eta desegokitasun pertsonala adieraz dezake.

2. Arazoaren definizioa

Urteetan zehar, literatura zientifikoa «Dislexia» terminoa mugatzen saiatu da, bere etiologia azaltzeko eta, batez ere, sortzen duen defizitean esku hartzeko. Era berean, lan honen bitartez, defizitarekin batera etor daitezkeen arazoak azpimarratu nahi izan dira; izan ere, askotan ez dira aintzat hartzen, eta, besteak beste, motibazio falta eta porrotarako sentimenduak eragin ditzakete. Gaur egun, irakurtzeko zailtasunak dituzten haurrak ikastetxe gehienetan daude. Hori dela eta, jarraian azalduko den esku-hartzearen helburua hamaika urteko dislexia duen parte-hartzaile baten beharretara egokitutako irakurketa-baliabide bat diseinatzea, martxan jartzea eta ebaluatzea da. Alde batetik, irakurtzeko gaitasuna hobetu nahi da, eta bestetik, umeak dituen motibazioan eragitea bilatzen da.

3. Lanaren garapena

Lana bi fasetan garatu da: diagnostiko-fasea eta esku-hartzeko fasea. Alde batetik, diagnostiko-faserako baliabide bat sortu zen dislexia duen ikaslearen beharrak eta helburuak zehazteko. Saio batean erabili zen, ikastetxeko Pedagogo Terapeutiko baten laguntzarekin, laguntza gelan. Bestalde, esku-hartzea egin zen, eta diagnostiko-fasearen emaitzak kontuan hartuta sortu zen baliabidea, liburu digitala, bai eta abian jarri ere. Gainera, esku-hartzea martxan jartzean, sortutako liburu digitala egokitasuna behatzen eta ikaslearen motibazioa indartzen saiatu zen. Halaber, zortzi saio izan ziren, eta ikasle guztiekin eta tutorearekin batera egin zen ikasgela barruan.

3.1. Diagnostiko fasea

Esparru teorikoan ikusten denez, dislexiak ezaugarri eta zailtasun ugari ditu. Hori dela eta, beharrezkoa da diagnostiko egokia egitea edo haurraren zailtasunak espezifikoki identifikatzea, parte-hartzailearen gabeziak modu zehatz eta indibidualizatuan definitu ahal izateko.

3.1.1. Testuinguruari eta protagonistei buruzko informazioa

Diagnostiko-fasea Bilboko ikastola bateko dislexia duen 5. mailako ikasle batekin gauzatu da. Irakasleak LHko 1.mailan ikasleak gainerako ikaskideek bezain erraz irakurtzen ez zuela ohartu ziren, eta, beraz, espezialista batengana bideratu zuten. Hurrengo urtean, zailtasun handiagoak antzeman ziren, ondorioz, ikasgelatik laguntza-gelara irteten hasi zen. Honek ikaslearen zailtasunei erreparatzeko balio izan zuen, baina, hala ere, ikasleak 2.maila errepikatu zuen. Zailtasunek bere horretan jarraitu zuten, eta ikasleak dislexia diagnostiko pedagogikoa jaso zuen. Azken urteotan, ikasleak Norbanakoaren Curriculum Egokitapena izan du, eta, beraz, eskola guztiak gela barruan jasotzen ditu, Euskara arlokoak izan ezik. Bere zailtasunez gain, ikasleak ez du motibaziorik sentitzen ikaskuntza-jardueretik, eta, beraz, ez du ikasgelan lan egiten, baina bere ganean egonez gero, lan egiten duela eta gaitasunak dituela nabaritzen da.

Haurraren testuingurua hori izanik, diagnostiko fase honen helburu nagusia ikasleak zer zailtasun dituen, zeregin ezberdinetan zer erritmo dituen eta ariketak osatzen lagun diezaioketen baliabide edota formatuak zeintzuk diren aztertzea da, esku-hartze faserako sortuko den liburu-digitala ikasleari ahalik eta gehien laguntzen lortzeko. Xede horrekin, hurrengo atalean azaltzen den tresna diseinatu, inplementatu eta emaitzak jaso ziren, esku-hartzearen diseinua zehazteko.

3.1.2. Tresnak

Diagnostiko faserako, irakurketa, entzumena eta idazkera zuzenean behatzeko baliabide bat sortu da. Horri esker, egindako akatsak erregistratu ahal izan dira, baita ulermen mota ezberdinetan dituen mugak zehaztu ere. Jarduerak ikasleak zer zailtasun dituen, zeregin ezberdinetan zer erritmo dituen eta ariketak osatzen lagun diezaioketen baliabideak zeintzuk diren ikertzerantz bideratuta daude. Halaber, ikaslearentzat formatu egokienak bilatu ondoren, eta baliabidea sortzeko erabilitako aplikazio batzuek letra-iturri jakin batzuk erabiltzen uzten ez

dutela kontuan hartuta, bi hautatu ziren: Comic Sans eta OpenDyslexic. Alde batetik, Comic Sans tipografia arrunta da erabili diren aplikazio guztietan. Irakurketa errazteko gomendatzen da; izan ere, letra bakoitzak forma bakarra eta irregularra du, eta, beraz, errazago identifikatzen da. Bestalde, OpenDyslexic irakurle dislexikoen beharretara egokitutako tipografia da, tarte handiagoa eta haztaperen bakarreko letrak baititu. Letrek atzealde astuna dute norabide egokia adierazteko, eta, horri esker, erabiltzaileak azkar jakin dezake letraren zein zati dagoen behean. Honek letra zuzena antzematen laguntzen du, garunak letrak biratzea saihesten lagunduz. Gainera, letra bakoitzaren forma bakarrek nahasmena saihesten lagun dezakete (OpenDyslexic, d.g.). Abantaila asko dituen arren, iturri hau ez dago aplikazio askotan eskuragarri. Beraz, bi iturriak erabiliko dira ikasleak haien aurrean nolako erantzuna duen ikusteko.

Baliabidea Genially aplikazioan garatu da, eta hiru jarduera desberdin ditu (ikus 3. eranskina): Lehenengo jardueran, ikasleak bi aldiz irakurri beharko du ozen testu bat. Bi irakurketen artean, ahapeka irakurriko du testua berriz, harekin ohitzeko eta ozenezko bigarren irakurraldian hobekuntzarik sumatzen den ikusteko. Bere helburua, ikaslearen ozenezko irakurketa, abiadura eta Grafia-Fonema korrespondentzia ezagutzea da. Bigarren jardueran, ikasleak aurreko egunean egindakoa idatziz azaldu behar du. Horrela, buruan duena nola transkribatzen duen ikusi nahi da. Hirugarren jarduerak lau zati ditu eta ikaslearen entzumen gaitasuna ezagutzea du helburu. Lehenik eta behin, audioa arretaz entzun behar du. Bigarrenik, audioa berriz entzuten duen bitartean, hitz batzuk ezabatu zaizkion audioaren testu idatziaren hutsuneak bete behar ditu. Hirugarrenik, hainbat aukera dituzten galderak aurkituko ditu, eta kasu bakoitzean erantzun zuzena hautatu beharko du. Azkenik, ikasleak galdera ireki bat aurkituko du, bere hitzekin erantzun beharko duena. Hona hemen tresnaren QR kodea eta esteka: <https://view.genial.ly/620d4d130b28300011edece1/interactive-content-prueba-diagnostica>



3.1.3. Prozedura

Diagnostiko-faseari ekin aurretik, ikaslearen gurasoek baimen bat sinatu zuten (ikus 2. eranskina). Bertan lan honen egilearen burua aurkeztu, lanaren helburua azaldu, ikasleak parte hartuko duen jarduerak zeintzuk diren azaldu eta ikaslearen datuen pribatutasuna azpimarratzen dira. Baimena lortu ondoren, diagnostiko proba ikasgelatik kanpo egin zen, ikastetxe

Pedagogo Terapeutikoarekin (PT) batera. Ordubeteko iraupena izan zuen, eta ikasleak egiten zuen bitartean, datu garrantzitsuak eta emaitza batzuen oharrak hartu ziren, beste batzuk zuzenean Internet bidez bidaltzen baitziren. Azkenik, hartutako notak eta ikaslearen emaitzak PTarekin batera komentatu ziren, bere zailtasunen kontzeptu hobea izateko eta ikaslearentzat lagungarriak izan zitezkeen baliabide edo formatuak aztertzeko.

3.1.4. Emaitzak

Diagnostiko-proba kontuan hartu ondoren, lortutako emaitzei esker (ikus 4. eranskina), ikaslearen zailtasunak eta erraztasunak zehaztu ahal izan dira, baita bere ulermena errazten duten baldintzak ere.

Alde batetik, hainbat **erraztasun** edo alderdi positibo antzeman dira. Lehenik eta behin, erosotasun handiagoa erakutsi du Comic Sans eta OpenDyslexic iturriekin egindako irakurketen aurrean, baina bigarren iturriarekin (OpenDislexic) deskodetzeko gaitasunari dagokionez, erantzun positiboagoa izan du. Bigarrenik, ez du letra larriz idatzitako izenburuekin edo testu txikiekin nahasketarik izan. Bi tipografiek letrak bereizten lagundu diote, eta bere irakurtzeko abiadura pixka bat handiagoa izan da. Izan ere, seguruago sentitu da eta irakurketa erosoagoa egin zaio. Azkenik, entzumenarekin bat datorren irakurketan irakurketa normalean baino erraztasun handiagoa erakutsi du.

Bestalde, hainbat **zailtasun** antzeman dira. Lehenik eta behin, hitza 3-4 letra baino luzeagoa bada edo berarentzat oso ezaguna ez bada, ez da gai behar bezala deskodifikatzeko. Zeregin horretan buru-belarri aritzen da irakurtzen duen bitartean; beraz, arreta guztia grafemen soinua deskodetzean jartzen du, hau da, hitz bakoitza ahoskatzean. Horrek baliabide kognitiboak ulermena bezalako zereginetara bideratzea eragotzi egiten du. Bigarrenik, ikasleak autokonfiantzarik eza erakutsi du ahots altuko irakurketaren aurrean, bai eta idatzizko erantzun luzea behar duten galderen aurrean ere. Azkenik, lehen jardueraren testuak 85 hitz dituela eta eginiko bi irakurketak amaitzeko bataz-batez 5,5 minutu behar izan zituela kontuan hartuta, ikasleak 15,45 hitz irakurri ditu minutuko. Irakurtzeko abiadura adinerako batez bestekoaren oso azpitik dago; izan ere, Aguadok, Ripollek eta Tapiak (2020) eginiko ikerketak dioenez, Lehen Hezkuntzako bosgarren mailako ikasleek ozenki irakurtzeko duten batez besteko abiadura 113 hitz minutukoa da.

3.1.5. Ondorioak

Emaitzak aztertu ondoren, ikasleak zailtasun nabarmenak dituela ikus daiteke, eta,

beraz, irakurtzeko eta idazteko duen gaitasunetara egokitutako baliabide bat behar du. Hauek dira baliabide honek lagundu nahi dituen zailtasunak: Hitz ezezagunak edo luzeak behar bezala deskodetzeko zailtasuna; testuaren mezua ulertzeko eragozpena, arreta guztia hitz bakoitza nola ahoskatu behar den jakiten bideratzeagatik; ozenezko irakurketaren aurrean autokonfiantzarik ez izatea; idatzizko erantzun luzea behar duten galderekiko motibaziorik ez izatea; irakurketa-abiadura batez bestekoaren oso azpitik egotea eta irakurtzeko erritmo egokia mantentzeko zailtasuna. Liburu digitalak bere zailtasun guzti horiek kontuan hartu eta modu pertsonalizatuan erabiltzeko aukerak eman behar ditu. Era berean, Ikaskuntzaren Diseinu Unibertsalean oinarritu behar da; izan ere, ikasleak ikaskideen jarduera berberak egin behar ditu motibatuz senti dadin, eta, horrela, zeregin desberdinen aurrean ahalegin handiagoa egin dezan. Horregatik, gelako ikasle guztiek modu desberdinean erabil dezaketen liburu digitala sortuko da.

3.2. Esku-hartze fasea

3.2.1. Esku-hartzearen helburuak

Esku-hartzearen helburu nagusia dislexia duen hamabi urteko parte-hartzaile baten irakurtzeko gaitasuna eta motibazioa hobetuko duen liburu digital bat diseinatu, martxan jarri eta ebaluatzea da. Proposamen individualizatu eta inklusiboa diseinatu nahi da, ikaslearen motibazioa handituko duena, baita haren autoestimua eta irakurketa eta ulermen trebetasunak hobetu ere. Baliabide berean malgutasuna eman nahi da, DUA aintzat hartuz, gelako ikasle guztiek modu desberdinean erabili ahal izan dezaten. Hau da, dislexia duen ikaslearen beharrei erantzuna eman nahi zaio, aldi berean beste ikasle batzuentzat edo guztientzat ere onuragarria izanez.

3.2.2. Parte-hartzaileak

Esku-hartzea aurrera eraman den Lehen Hezkuntzako bosgarren mailako gelan 14 mutil eta 12 neska daude, eta hortik bi errepikatzaileak dira. Ikasle gehienak bertakoak dira, hau da, Euskal Herrian jaiotakoak, Venezuelatik duela hiru urte etorritako haur bat izan ezik. Oro har, oso gela lasaia eta langilea da, baina batzuetan asko hitz egitea gustatzen zaie. Ikasleen artean, esku hartutako ikasleaz gain, Venezuelatik etorritako ikasleak HIPI baten laguntza jasotzen du asteen pare bat orduz, euskara maila indartzeko. Horiez gain, ez dago laguntza individualik behar duen eta Hezkuntza Laguntzako Berariazko Premiarik duen beste ikaslerik.

3.2.3. Tresnak

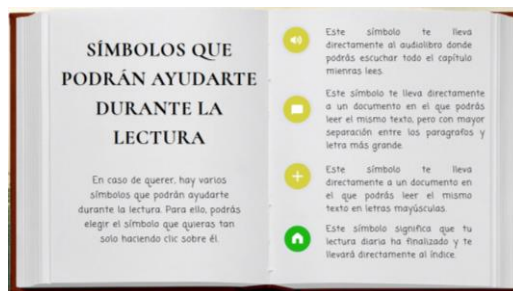
3.2.3.1. Esku-hartzeko baliabidea

Baliabidea azaltzen hasi aurretik, gaztelaniaz zergatik egin den aipatzea garrantzitsua da. Ikasleak zailtasun handiak ditu euskararekin, eta gaztelania gehiago menderatzen du. Horregatik, hori eta irakurketak berak ikasleari eragiten dion zailtasuna kontuan hartuta, eta tutorearekin gaiari buruz hitz egin ondoren, liburu digitala gaztelaniaz egitea erabaki zen.

Esku-hartzea diagnostiko-fasean aipatutako ondorioetan oinarritutako baliabide digitala sortzean eta erabiltzean oinarritzen da. Horrela bada, lehenengoz baliabidearen diseinu didaktikoa egin da (ikus 5. eranskina). Baliabidea erreminta teknologiko ezberdinak erabiliz sortu da (Genially, Drive-ko audioak eta Word dokumentuak), eta teknologiaren bitartez lortu daitekeen malgutasunaz baliatuz, ikaskideen ezagutza berberak eskuratzeko aukera izatea du helburu, baina bere beharretan eta zailtasunetan oinarrituz. Baliabideak esku-hartzea garatzeko aukera bi ematen ditu, ikasle bakoitzari liburu digitalak modu ezberdinean erabili ahal izateko aukera eskainiz. Baliabidearen lehenengo aukera esku-hartutako ikasleak esku-hartzearen hasieran duen mailan oinarrituko da, eta bigarrenak maila altuagoa izango du. Izan ere, ikaslea, motibazioa handitu eta ulermena praktikatzen duen heinean, bigarrena erabiliz eroso senti dadin lortu nahi da. Era berean, liburu digital hauek, dislexia duen ikaslearentzat onuragarria izateaz gain, materialak beren gaitasunen, beharren eta interesen arabera erabiltzen dituzten gainerako ikasleentzat ere onuragarria izan daiteke.

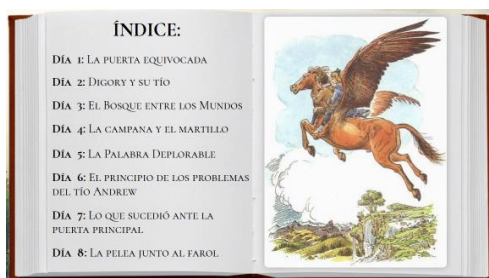
Edukiari dagokionez, liburu digitalean *Las crónicas de Narnia: El sobrino del mago* (Staples, 1955) liburuko zortzi kapitulu erabili dira. Liburu digitaleko lehenengo aukerarako testu eta esaldi guztiak laburtu edota egokitu dira eta ikasleak ulertzeko hitz errazagoak erabili dira. Era berean, kapitulu egokitu guztietako audioak grabatu dira, baliabideak aukera berberak izan ditzan. Hala ere, bigarren baliabideak, egokitu gabeko baliabideak, *Narnia* liburuko jatorrizko testu eta esaldiak ditu eta Internetetik lortutako audioak (Jimenez, 2018) erabili dira. Egiturari dagokionez, baliabidearen bi aukerek egitura eta laguntza-botoi berdinak dituzte. Horregatik, jarraian azaltzen diren egitura eta ezaugarriak berdinak dira bietan. Liburu digitalean sartzean liburuaren azala ikusten da, eta orrialdea pasatzean laguntza-botoiak daudela eta horietako bakoitza nola edo zertarako erabili azaltzen duen orrialde bat ikus dezakegu. Gainera, irakurketan zehar ageri diren botoien

sinboloak agertzen dira, ikasleek gehien komeni zaizkienak identifika ditzaten.

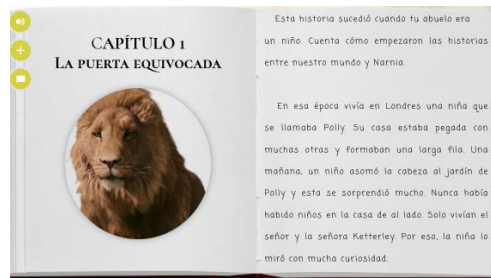


1. Irudia. Laguntza-botoien orria.

Hurrengo orrira pasatzean, ikasleak egingo dituen eguneroko irakurketen aurkibide orientagarria aurkitzen da. Orientagarria denez, ez ditu ikasleak egunean kapitulu bat irakurtzera behartzen; aitzitik, bakoitzak bere erritmoan irakur dezake. Kapituluaren izenburuak klikatzean, zuzenean irakurketa-testua agertuko da. Testu honek lerroen eta paragrafoen arteko bereizketa handia du, ikasleari irakurketa errazteko helburuarekin. Hori nahikoa ez bada edo irakurketa egokitua behar izango balu, ezkerreko aldeko laguntza-botoietan klikatu ahal izango du. Botoi horiek irakurketaren orri guztietan agertuko dira, eta, beraz, ikasleak edozein unetan egokitu ahal izango du bere irakurketa.



2. Irudia. Aurkibidearen orria.

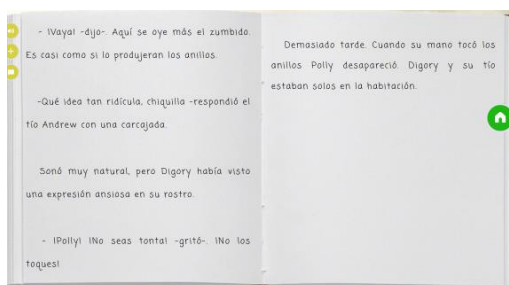


3. Irudia. 1. kapituluaren hasierako orria.

Hiru botoi hauek testua hiru modutan eskaintzen dute. Lehenak, megafono baten sinboloa duenak, testuaren audio bat irekitzen du, irakurleari, irakurri ahala, audioa entzuteko aukera emanez. Bigarrenak, gehiketaren sinboloa duenak, Word-eko dokumentu bat irekitzen du, OpenDyslexic iturria, letra larria eta paragrafoen, lerroen eta letren arteko bereizketa handia dituen. Hirugarren botoiak, hizketa-burbuilaren sinboloa duenak, aurrekoaren egokitzapen berberak eskaintzen dituen dokumentu bat irekitzen du, baina letra xehez.

<p>DIGORY GRITÓ. AL INSTANTE, LA MANO DEL TÍO ANDREW TAPÓ SU BOCA.</p> <p>- ¡NADA DE ESOL! -LE SUSURRÓ AL OÍDO-. SI HACES RUIDO TU MADRE LO OIRÁ, Y YA SABES LO QUE PUEDE AFECTARLE UN SUSTO.</p> <p>TAL COMO DIJO DIGORY MÁS TARDE, NO VOLVIÓ A GRITAR.</p> <p>-ESO ESTÁ MEJOR -DIJO EL TÍO ANDREW-. SUPONGO QUE NO HAS PODIDO EVITARLO. REALMENTE UNO SE ASUSTA LA PRIMERA VEZ QUE VE DESAPARECER A</p>	<p>Digory gritó. Al instante, la mano del tío Andrew tapó su boca.</p> <p>- ¡Nada de eso! -le susurró al oído-. Si haces ruido tu madre lo oirá, y ya sabes lo que puede afectarle un susto.</p> <p>Tal como dijo Digory más tarde, no volvió a gritar.</p> <p>-Eso está mejor -dijo el tío Andrew-. Supongo que no has podido evitarlo. Realmente uno se asusta la primera vez que ve desaparecer a alguien. A mí me pasó lo mismo</p>	<p>4. Irudia. Audioa.</p>
	<p>5. Irudia. Letra larria.</p>	<p>6. Irudia. Letra xehea.</p>

Azkenik, ikasleak liburu digitalaren bidez irakurtzen badu, etxe itxurako laugarren botoi bat aurkituko du kapitulu osoa irakurtzean. Horri esker, ikasleak irakurketa amaitu duela ikus dezake.



7. Irudia. Irakurketaren amaiera.

Hona hemen tresnen QR kodeak eta estekak:



<https://view.genial.ly/6235cf5d8862b20011c58ef4/interactive-content-libro-de-lectura-narnia>



<https://view.genial.ly/6242fa057f54210018ded9d9/interactive-content-libro-de-lectura-adaptado-narnia>

3.2.3.2. Ebaluazio tresnak

Ebaluazio-tresnei dagokienez, bi mota ezberdin bereiz daitezke. Alde batetik, esku-hartzearen helburuak lortu diren ikusteko ebaluazio-tresnak daude; **galderen koadernotxoa** eta **jardueraren eguneroko ebaluazioa** (ikus 5. eranskina). Galderen koadernotxoa kapitulu bakoitzeko bi galderaz osatuta dago. Horietako gehienak erantzun askekoak dira, baina batzuk gertaerak ordenatzekoak edo perpausak egiazkoak edo faltsuak diren adieraztekoak dira. Jardueraren eguneroko ebaluazioak, alde batetik, irakurketari buruzko sei baieztapen ditu, eta ikasleek semaforoaren teknikarekin ados dauden edo ez adierazi beharko dute. Bestalde, beste atal batean, ikasleek zer laguntza-botoi erabili dituzten adierazi behar dute. Azkenik, diana moduko beste atal bat du, ikasleek lau item desberdin inguru nola ikusi diren adierazteko. Tresna horien bidez, ikasleen ulermenean izandako

aurrerapena eta, ikasleen aburuz, bakoitzak egunero egindako lorpen adierazleen garapena ikusi ahal izango dira.

Bestalde, esku-hartzea eta sortutako baliabidea ebaluatzea helburu duten tresnak daude; **ikasleen azken ebaluazioa** eta **tutorearentzako galdetegia**. Ikasleen azken ebaluazioak erantzun irekiko lau galdera ditu, eta atal txiki bat, non ikasleek, semaforoaren teknika erabiliz, proiektua zein mailatan gustatu zaien adierazi behar duten. Tutorearentzako galdetegiak 1etik 5era bitarteko eskalan erantzun beharreko hamahiru galdera ditu, baita erantzun irekiko beste hiru galdera ere. Tresna horiek ikasleen feedbacka jasotzea ahalbidetzen duen ebaluazio bat eta irakaslearen ikuspuntua edo ikasgelan erabiltzeko baliagarritasuna ikusarazten duen beste bat dira (ikus 6. eranskina).

3.2.4. Implementazioa

Esku-hartzea unibertsitateak eskainitako praktikaldi garaian eraman zen aurrera. Lehenik eta behin, GRALaren proposamena gelako tutorearekin eta ikastetxeko PT batekin partekatu zen. Haiekin hitz egin eta haien oniritzia eta hobetzeko aholku batzuk jaso ondoren, esku-hartutako haurraren familiari baimena idatzi eta bidali zitzaion. Baimena lortu ondoren, lehen azaldutako diagnostiko-fasea gauzatu zen. Irakaslearen premiak eta zailtasunak ezagutu ondoren, baliabidea garatzen hasi nintzen, eta, amaitzean, esku-hartzea aurrera eraman zen. Zortzi saiotakoa izan zen, astean bi saio ziren, eta bakoitzak 50 minutu inguruko iraupena zuen (ikus 7. eranskina). Saioak gelako ikasle guztiekin eta ikasgela barruan egin ziren, tutorea bertan zela. Azkenik, azken saioan, ikasleek amaierako ebaluazioa bete zuten, eta irakasleari baliabidea eta esku-hartzea ebaluatzeko galdetegia bidali zitzaion.

3.2.5. Ebaluazio fasea

Esku-hartzearen amaieran, ikasleen ulermenean izandako aurrerapena, ikasle bakoitzak egunero egindako lorpen-adierazleen garapena, ikasleen feedbacka eta irakaslearen ikuspuntua edo ikasgelan erabiltzeko ikusitako erabilgarritasuna ebaluatu nahi dira. Horiek aukera emango dute liburu digitalaren gaitasuna ezagutarazteko eta ebaluatzeko, alde batetik, ea hobekuntzarik, laguntzarik edo abantailarik sortzen duen ikasleen irakurmenean, ulermenean, motibazioan eta/edo autoestimuan, bai esku hartutako ikasleengan, bai gainerako ikasleengan, eta, bestetik, dislexia duen ikaslearen beharrei erantzun indibidualizatu eta inklusiboa ematea lortu duen. Lau ebaluazio-tresnari esker egin ahal izango da hori: lehenik eta behin, ikasle guztiek kapitulu bakoitzaren irakurketa amaitzean egunero bete behar duten galdera-koaderno dago.

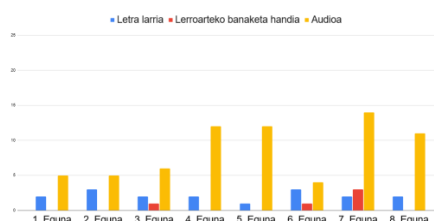
Bigarrenik, ikasle guztiek egunero saio bakoitza amaitzean egin behar duten jardueraren eguneroko ebaluazioa dago. Hirugarrenik, proiektuaren azken saioa amaitzean ikasle guztiek bete behar duten azken ebaluazioa dago. Azkenik, tutoreak proiektuaren amaieran erantzun behar duen galdetegia dago.

4. Esku-hartzearen ebaluazioaren emaitzak

Jarraian, ebaluazioen emaitzetako batzuk nabarmenduko dira, baina emaitza zehatzagoak eranskinetan daude.

Ikasgelako tutoreak galdera-sortari emandako erantzunak ikusi ondoren, argi geratu da esku hartu duen ikaslearen ulermenean, autoestimuan eta motibazioan hobekuntzak hauteman dituela, eta horrek zeregin horien aurrean ikasleak egiten duen ahalegina handitzea dakar. Gainera, ikaslearengan ikusitako hobekuntzak gainerakoetan ere ikusi ditu, eta, beraz, baliabidea gelako ikasle guztientzat baliagarria dela ziurtatzen du. Era berean, baliabideak ikasgelako beharrian indibidualei erantzuten dakiela uste du, baita ikasle bakoitzaren erritmoa ikuspegi inklusibo batetik errespetatzen duela ere. Baliabideari ez dio inolako desabantailarik ikusten, zailtasun txiki bat baino ez: “irakasleen jarraipena ez egotekotan ikasle batzuk aurrera egin gabe jarraituko dutela, ordenagailuarekin despistatu” (ikus 8. eranskina).

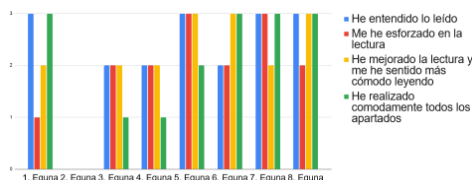
Ikasleen eguneroko feedbackari dagokionez, hiru datu mota jaso dira: Jardueraren eguneroko ebaluazioa, erabilitako laguntza-botoiak eta eguneroko autoebaluazioa. Alde batetik, gehienek irakurketa-baliabide honekin ondo pasatu dutela adierazi dute, baita irakurketa hobetu dutela eta beraien irakurtzeko motibazioa handitu dela ere. Bestalde, esku-hartzearen hasieran, ikasle gutxik erabili zituzten laguntza-botoiak, baina, denborarekin, ikasleen erdiek baino gehiagok erabili zituzten. Liburu digitala irakurtzen zuten bitartean erabilitako laguntzarik orokorrena audioa entzutea izan zen. Azkenik, ikasle gehienek beren lorpenen eta eguneroko ahaleginaren autoebaluazioan erantzun positiboa eman dute (ikus 9. eranskina).



1. Grafikoa. Gainerako ikasleek erabilitako laguntzak.

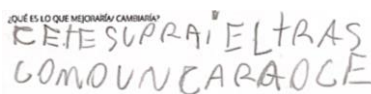
Esku hartu duen ikaslearen eguneroko feedbackari dagokionez, goian azaldutako datu mota berberak jaso dira. Alde batetik, ikasleak irakurketan eta harekiko motibazioaren

gorakadan hobekuntza txiki bat nabaritu duela adierazi du. Bestalde, aipatzekoa da ikasleak audio-laguntzarako botoia erabili duela saio guztietan, izan ere, irakurketa jarraitzeko eta erritmoa hobetzeko oso baliagarria izan zaiola baieztatu du. Azkenik, ikasleak, egunak aurrera joan ahala, irakurketaren lorpen indibidual batzuen aurrean autogogobetetasun handia erakutsi duela ikus daiteke, hala nola; irakurritakoaren ulermena, prozesuan zehar erabilitako ahalegina eta irakurketa-mota honekin erosotasuna hobetzea eta handitzea (ikus 10. eranskina).



2. Grafikoa. Esku-hartutako ikaslearen eguneroko autoebaluaketa.

Esku hartutako ikaslearen amaierako feedbackari dagokionez, liburu digitalaren bidez egindako irakurketa-proiektua asko gustatu zaiola ikus daiteke. Bere ustez, botoien aukerak eta letra-iturria gauzarik onenak izan ziren, irakurketa erraztu eta erosoagoa egin baitzioten. Baliabidearen hobekuntza gisa, liburu digitaleko letrak, audioak aipatu ahala, kolorez aldatzea iradoki zuen, irakurketari modu erosoagoan jarraitu ahal izateko. Laburbilduz, nahiz eta hobekuntza bat iradoki, baliabide mota hau irakurtzeko erosoagoa eta erakargarriagoa iruditu zitzaioala adierazi zuen, eta horrek bere ahaleginak areagotu eta emaitzak hobetu zituela (ikus 11. eranskina).



8. Irudia. Amaierako ebaluaketa: Hobetzekoak.

Baliabidearen ebaluazioez gain, irakurketaren ondoren egiten diren galderen emaitzak eta saioetan zehar egiten diren zuzeneko behaketak ere kontuan hartu behar dira. Biei dagokienez, ikaslearen ulermena hobetu dela eta baliabidearen bidez irakurtzeko duen motibazioa handitu dela ikus daiteke. Saioen hasieran ikasleak egokitutako baliabidea erabili zuen, errazagoa egiten baitzitzaion. Egunak igaro ahala, erosoago sentitu zen harekin, eta azken bi saioetan beste urrats bat eman eta egokitu gabeko baliabidea erabiltzea erabaki zuen. Hemen prozesua zertxobait zaildu zitzaioala ikusi ahal izan zen, baina hala ere aurrera jarraitu zuen eta bi irakurketak eta jarduerak behar bezala amaitu zituen, eta horrek bere motibazioa areagotu zuen. Era berean, hasieran ikaslea ez zen eroso sentitzen erantzunak idazten, eta ahoz erantzun zituen, nik koadernillotxoan idazten nituen bitartean. Saio batzuetan testua ondo ulertu eta galderak ondo erantzuten zuela ikustean, berak idazten hastea erabaki zuen. Hurrengo

egunetako erantzunak laburragoak eta zehaztasun gutxiagokoak izan ziren, baina argi uzten zuten ikasleak bere ulermen-estrategiak hobetu zituela eta istorioa ulertu zuela (ikus 12. eranskina).

Era una habitación amueblada y muy espaciosa. Estaba en silencio. Parece una sala de estar con estanterías y una chimenea. Polly se fijó en una bandeja con anillos.

9. Irudia. Ahoz emandako erantzuna.

¿Crees que volverá Polly para ayudar a Digory? ¿Por qué?

NO. q. e. SE AENFAAADO

10. irudiak. Idatziz emandako erantzuna.

Ebaluazioen emaitzez gain, nabarmentzekoa da baliabide honek irakurtzeko zailtasunak dituen ikasle bat identifikatzeko lagungarria izan dela. Ikasle horrek gainerako ikaskideek baino hiru egun gehiago behar izan zituen lehen kapituluaren irakurketa amaitzeko. Zailtasun hori aurkitu ondoren, baliabide egokituia eskaini zitzaion, eta, horren bidez, espero zen irakurketa-erritmorra hurbiltzea lortu zuen. Bere erantzun-koadernotxoa aztertzean (ikus 13 eranskina), irakurtzeko zailtasuna baino adierazten ez duela ikus daiteke, ulermenarekin erlazionaturiko ariketak ondo egin baititu. Zailtasun hori ikusita, tutoreak eskolako PTarekin harremanetan jartzea erabaki du, elkarrekin lanean hasteko.

5. Ondorioak

Lanean zehar islatu den bezala, helburua dislexia duen parte-hartzaile baten irakurmena eta motibazioa hobetuko duen liburu digital bat diseinatu, martxan jarri eta ebaluatzea izan da, beste ikasle guztientzat onuragarria izateaz gain. Aurreko atalean azaldutako emaitzek agerian uzten dute baliabidearen balorazio positiboa.

Oro har, baliabideak ikasleari ulermen-estrategiak modu eraginkorrean garatzeko eta erabiltzeko aukera eman diola esan daiteke, bai eta bere ahalegina, motibazioa eta autogogobetetze-maila handitzeko ere. IKTek prozesu honetan izan duten garrantzia azpimarratzea ezinbestekoa da; izan ere, Albak, Sanchezek eta Zubillagak (2014) adierazi duten bezala, haien malgutasunak hainbat aukera eskaintzen ditu, bai HLBP duten ikasleei bai gainerakoei mesede egiteko, eta haien beharretara edo trebetasunetara gehien egokitzen den aukera hauta dezakete. Gainera, ikasle baten irakurtzeko zailtasunak aurkitzeko balio izan du. Beraz, horrelako baliabideei esker, itxuraz inolako zailtasunik ez duten ikasleen aurrean gorabeherak antzeman daitezke. Era berean, eta Albak (2012) dioen bezala, emaitzek agerian uzten dute DUA metodoan oinarritutako baliabide mota hauek ikasgelan mota guztietako ikasleekin erabiltzeko oso baliagarriak direla; izan ere, egokitzeko askatasunak prozesua errazten die ikasle guztiei, eta, horrela, jarduera mota hauek interesgarriagoak egiten zaizkie.

Laburbilduz, lortutako emaitzak eta, Perezek (2012) dioen bezala, dislexia duten ikasleek ahaleginak egin arren emaitza negatiboak lortzen dituztenean motibaziorik gabe sentitzen direla kontuan hartuta, honelako baliabide indibidualizatu eta inklusibo batek ikaslearen motibazioa areagotu dezake, bai eta haren autoestimua eta irakurtzeko eta ulertzeko trebetasunak hobetu ere. Hau da, guztiontzat onuragarria den bitartean, zailtasunak dituen ikasle baten beharrei erantzun diezaieke.

Azkenik, tutoreek edo hainbat irakaslek horrelako baliabide indibidualizatuak eta inklusiboak sortzea oso garrantzitsua dela nabarmendu nahi da, edozein Hezkuntza Laguntzako Berariazko Premiak duten ikasleekin ikasgelan erabiltzeko. Era berean, zenbat eta irakasle gehiago eta zenbat eta irakasgai gehiagotan erabili, ikasleen hobekuntzak nabariagoak izango dira, eta autoestimuan eta ahaleginean eragin handiagoa izango dute, hobekuntza globalagoa sustatuz. Kasu horietan gero eta profesional gehiagok horrelako tresnak erabil ditzaten lortzeko, garrantzitsua da irakasleek formakuntza ezberdinak jasotzea, hala nola; HLBPak ezagutzeko, horietakoren bat dituen ikasle baten aurrean nola jokatzeko jakiteko, baita ikasgelan horrelako baliabideak nola sortu eta erabiltzen jakiteko ere. Hau da, oraindik lan asko dago egiteke.

6. Etika profesionala eta datuen babesa

Lana egiteko, etika profesionalaren printzipioak errespetatu dira; Giza Eskubidearen printzipioak errespetatuz oinarrizko eskubideen esparruan eta Giza Eskubideen Adierazpen Unibertsalean adierazitako eskubideen arabera, subjektuen autonomia eta askatasuna errespetatuz, eta oinarri etikoei eta lege-arauei buruzko informazio arduratsuaren printzipioak kontuan hartuz. Era berean, konfidentziasunerako eta datuen babeserako beharrezko jarraibideak aplikatu ditu, hizkuntza inklusiboa ziurtatuz. Gainera, esku hartutako ikaslearen legezko tutoreen eta esku hartutako gelako tutorearen adostasuna eskatu da, eta bi alderdiei desadostasuna adierazteko aukera eman zaie.

7. Erreferentzia bibliografikoak

- Aguado, G., Ripoll, J.C. eta Tapia, M.M. (2020). Velocidad lectora en alumnado hispanohablante: un meta-análisis. *Revista de Psicodidáctica*, 25 (2). <http://dx.doi.org/10.1016/j.psicod.2020.01.002>
- Alba, C. (2012). Aportaciones del Diseño Universal para el Aprendizaje y de los materiales digitales en el logro de una enseñanza accesible. En J. Navarro, M. T. Fernández, F. J. Soto, & F. Tortosa (Eds.). *Respuestas flexibles en contextos educativos diversos*. Murcia: Consejería de Educación, Formación y Empleo. <https://bit.ly/3dDDffQ>

- Alba C., Sánchez, J.M., eta Zubillaga, A. (2014). *Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA). Pautas para su introducción en el currículo*. España: DUALETIC. https://www.educadua.es/doc/dua/dua_pautas_intro_cv.pdf
- Albés, M.C., Damborenea, M.D., Galende, I., Goikoetxea, E., Haranburue, M., Martínez, A.T., Odriozola, B., Rubio, M.T., Uriarte, B., Villar, S., Amondarain, A., López, M.C., Pérez, M.M., Ruiz, T., Santos, J. eta Tejero, J.A. (2010). *Jardunbide egokien gidaliburua. Irakasleak eta irakurketaren irakaskuntza*. <https://redined.educacion.gob.es/xmlui/handle/11162/116361>
- Angulo, M.D.C., Gonzalo, J., Luque, J.L., Rodríguez, M.D.P., Sánchez, R., Satorras, R.M. eta Vázquez, M. (2012). *Manual de atención al alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo derivadas de dificultades específicas de aprendizaje: dislexia*. <https://sid-inico.usal.es/documentacion/manual-de-atencion-al-alumnado-con-necesidades-especificas-de-apoyo-educativo-derivadas-de-dificultades-especificas-de-aprendizaje-dislexia/>
- Apilánez, T., Azofra, A., Bretón, N., Cencerrado, R., Del Val, N., Díaz De Rada, M.P., Gómez, L., Jimeno, G., Loza, A.C., Mesanza, C., Mercado, M.L., Pérez, J., Rodríguez, A.L., Sastre, C. eta Torcelly, M. (2019). *Protocolo de atención al alumnado con dificultad específica en lectura: dislexia*. <https://www.elbalcondemateo.es/wp-content/uploads/2019/10/Protocolo-Dislexia-La-Rioja-Junio-2019.pdf>
- Artigas, J. (2000). Disfunción cognitiva de la dislexia. *Revista de Neurología Clínica*, 1, 115- 124. <https://www.habilmind.com/images/Disfuncion-cognitiva-en-la-dislexia-Artigas-articulo.pdf>
- Asociación Andaluza de Dislexia (ASANDIS). (2010). *Guía sobre la dislexia*. <https://web.ua.es/accesibilidad/documentos/cursos/ice/guia-dislexia-andalucia.pdf>
- CAST. (2011). *Universal Design for Learning (UDL) Guidelines: Full-Text Representation, version 2.0*. <https://wvde.state.wv.us/osp/UDL/4.%20Guidelines%202.0.pdf>
- Cuetos, F. (2008). *Psicología de la lectura*. [https://books.google.es/books?id=TEIzvSJl5tgC&lpg=PA7&ots=YjeznPHFUx&dq=CUETOS%20VEGA%2C%20F.%20\(1991\)%3A%20Psicolog%3%ADa%20de%20la%20Lectura.%20Diagn%3%B3stico%20y%20tratamiento%20de%20los%20trastornos%20de%20lectura.%20Madrid%3A%20Escuela%20Espa%3BIola.&lr&hl=es&pg=PA7#v=onepage&q&f=false](https://books.google.es/books?id=TEIzvSJl5tgC&lpg=PA7&ots=YjeznPHFUx&dq=CUETOS%20VEGA%2C%20F.%20(1991)%3A%20Psicolog%3%ADa%20de%20la%20Lectura.%20Diagn%3%B3stico%20y%20tratamiento%20de%20los%20trastornos%20de%20lectura.%20Madrid%3A%20Escuela%20Espa%3BIola.&lr&hl=es&pg=PA7#v=onepage&q&f=false)
- Divulgación Dinámica. (2018 ko urtarrilak 26). *Clasificación de las Necesidades Específicas de Apoyo Educativo*. <https://www.divulgaciondinamica.es/blog/clasificacion-de-las-necesidades-especificas-de-apoyo-educativo/>
- Eusko Jaurlaritza. (2015). *Oinarritzko Hezkuntzako curriculum: 236/2015eko Dekretuaren II. Eranskina osatzen duen curriculum orientatzailea*. https://www.euskadi.eus/OH_curriculum_osa.pdf
- Eusko Jaurlaritza. (2019). *Eskola Inklusiboa Garatzeko Esparru-Plana 2019-2022*. https://www.euskadi.eus/contenidos/documentacion/inn_doc_esc_inclusiva/eu_def/adjuntos/eskola-inklusiboa/Plan_Marco_Escuela_Inclusiva_2019_2022_e.pdf
- Eusko Jaurlaritza. (2020). *Propuestas inclusivas para la intervención con el alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo (NEAE)*. https://www.euskadi.eus/contenidos/documentacion/inn_doc_esc_inclusiva/es_def/adjuntos/escuela-inclusiva/propuestas_inclusivas_para_intervencion_con_alumando_con_neae_c.pdf
- Eusko Jaurlaritza. (d.g.). *Hezkuntza inklusiboa eta aniztasunari erantzuna*. <https://www.euskadi.eus/hezkuntza-inklusiboa-aniztasunaren-trataera/web01-a3hinklu/eu/>
- Ferreras, A. eta Ferrando, M. T. (2000). *Cerebro y lectura*. <http://www.waece.org/biblioteca/pdfs/d150.pdf>

- International Dyslexia Association. (2002ko azaroak 12). *Definition of Dyslexia*. <https://dyslexiaida.org/definition-of-dyslexia/>
- Jimenez, I. [Isai Jimenez] (2018). *Las crónicas de Narnia: El sobrino del mago* [Video]. Youtube. <https://www.youtube.com/watch?v=CQnemmWMH9I&list=PLM9Ggp2E4pkrY-EEFnWnRzifZyMUcg4uI>
- La nube de primaria. (2019). *Comprensión oral*. [https://lanubedepri maria.blogspot.com/2019/03/comprehension-oral.html](https://lanubedep primaria.blogspot.com/2019/03/comprehension-oral.html)
- Martínez, C. eta Hernández, L.A. (2019) *Guía para el éxito escolar del alumnado con dislexia*. <https://redined.educacion.gob.es/xmlui/bitstream/handle/11162/216804/Guia%20%c3%a9xito%20escolara%20alumnado%20dislexia.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. (2012). *La atención al alumnado con dislexia en el sistema educativo en el contexto de las necesidades específicas de apoyo educativo*. <https://www.educacionyfp.gob.es/dam/jcr:4f7e9108-88bc-4bf6-b188-34dd6d2c2a7f/atencion-alumnado-dislexia.pdf>
- Muruaga, I. (2022). *Libro de lectura: Narnia*. Genially: <https://view.genial.ly/6235cf5d8862b20011c58ef4/interactive-content-libro-de-lectura-narnia>
- Muruaga, I. (2022). *Libro de lectura adaptado: Narnia*. Genially: <https://view.genial.ly/6242fa057f54210018ded9d9/interactive-content-libro-de-lectura-adaptado-narnia>
- Muruaga, I. (2022). *Prueba diagnóstica*. Genially: <https://view.genial.ly/620d4d130b28300011edece1/interactive-content-prueba-diagnostica>
- OpenDyslexic. (d.g.). *About*. <https://opendyslexic.org/about>
- Parra, C. (2011). Educación inclusiva: un modelo de diversidad humana. *Revista educación y desarrollo social*, 5(1), 139-150.
- Pérez, A. (2012). *La dislexia; síndrome que obstaculiza el desarrollo de la lectura y la escritura en niños de edad preescolar* (Tesis doctoral). Universidad Pedagógica Nacional, Campeche. <http://digitalacademico.ajusco.upn.mx:8080/jspui/handle/123456789/9217>
- Pérez, M.J. (2005). Evaluación de la comprensión lectora: dificultades y limitaciones. *Revista de Educación, núm extraordinario*, 121-13.
- Staples, C. (1955). *Las Crónicas de Narnia: El sobrino del mago*. <https://salesiano.files.wordpress.com/2008/01/el-sobrino-del-mago.pdf>
- Stubbs, S. (2008). *Inclusive education*. <https://www.eenet.org.uk/resources/docs/IE%20few%20resources%202008.pdf>
- Williams, J. (2005). *Camiseta especial. Muévete en Red*, 5. https://www.entreculturas.org/sites/default/files/muevete_en_red_ninos_y_ninas_0.pdf