



RELIEVE. Revista Electrónica de Investigación
y Evaluación Educativa
E-ISSN: 1134-4032
relieve@uv.es
Universitat de València
España

Goikoetxea, Edurne
LAS DIFICULTADES ESPECÍFICAS DEL APRENDIZAJE EN EL ALBOR DEL SIGLO XXI
RELIEVE. Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa, vol. 18, núm. 1, 2012, pp. 1-
16
Universitat de València
Valencia, España

Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=91624440002>

- Cómo citar el artículo
- Número completo
- Más información del artículo
- Página de la revista en redalyc.org

 redalyc.org

Sistema de Información Científica

Red de Revistas Científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal
Proyecto académico sin fines de lucro, desarrollado bajo la iniciativa de acceso abierto

LAS DIFICULTADES ESPECÍFICAS DEL APRENDIZAJE EN EL ALBOR DEL SIGLO XXI

[*Learning disabilities at the dawn of the XXI century*]

by/por

[Article record](#)

[About authors](#)

[HTML format](#)

Goikoetxea, Edurne (egoikoetxea@deusto.es)

[Ficha del artículo](#)

[Sobre los autores](#)

[Formato HTML](#)

Abstract

The purpose of this article is to inform to the reader the current debate on learning disabilities area. The language barrier imposed by the scientific literature in English makes professionals and college to miss the exciting progress on this diagnostic category so controversial from its formal beginning. We first analyze the definitions of specific learning disabilities that have been in force until the first decade of this century, then make the new definitions formulated to now and discuss characteristics of the history of definitions in this field. We conclude with the demands that we face because of the new definitions.

Keywords

Learning disabilities, Special education, Reading instruction, Mathematics instruction, Educational politics.

Resumen

El objetivo de este trabajo es acercar al lector la actualidad del debate sobre las *dificultades específicas de aprendizaje*. La barrera que impone la literatura científica en inglés hace que profesionales y estudiantes universitarios se pierdan los apasionantes avances sobre esta categoría diagnóstica que tan polémica trayectoria ha tenido desde su nacimiento formal. Presentamos las definiciones de las dificultades de aprendizaje que han estado vigentes hasta la primera década del siglo XXI, las nuevas definiciones y discutimos dos características de la historia de las definiciones en este campo. Concluimos con las exigencias que plantean las nuevas formulaciones.

Descriptores

Dificultades específicas de aprendizaje, Educación especial, Enseñanza de la lectura, Enseñanza de las matemáticas, Política educativa.

Las dificultades específicas de aprendizaje en el albor del siglo XXI

La lectura es una destreza compleja que para ser aprendida requiere de una buena enseñanza, del concurso de procesos mentales atencionales, memorísticos, lingüísticos, de razonamiento y de mucha práctica. Como otras destrezas complejas que son el resultado de la interacción entre el desarrollo y el aprendizaje, existen grandes diferencias in-

dividuales en el rendimiento en lectura. Estas diferencias individuales se han hecho crecientemente visibles a medida que la alfabetización se ha universalizado. En el siglo XIX cuando una minoría de varones privilegiados eran alfabetizados, generalmente con maestros particulares, la variabilidad era menor, y la que existía era menos evidente, que cuando se han sumado millones de niños, alfabetizados en grupo y a cargo de un único maestro.

Hoy, en Hispanoamérica y en España, la alfabetización alcanza a buena parte de la población en edad escolar. Cuando la alfabetización en estos países se realiza en español (no olvidamos otras lenguas oficiales como el guaraní, catalán, euskera y gallego y lenguas indígenas no oficiales como el quechua, maya, mapudungun y rapa nui, entre otras) se está eligiendo una ortografía relativamente transparente o superficial, en el sentido de la lectura, es decir, cuando convertimos un grafema (letra o conjunto de letras, como “b”, “ch”, a las que corresponde un fonema) en un fonema (la unidad de sonido más pequeña que puede cambiar el significado de una palabra, como /s/ en “sal” y /k/ en “cal”) no lo es tanto en el sentido de la escritura pues hay varios grafemas para un mismo fonema. En castellano podemos leer todas las palabras correctamente (no así escribirlas) aunque ignoremos su significado o no las hayamos escuchado jamás. Esto supone que tenemos una ortografía más fácil de aprender en el sentido de la lectura que otras ortografías alfábéticas más opacas o profundas como el inglés (véase Seymour, Aro, & Erskine, 2003 para un estudio de comparación de lenguas europeas) o que sistemas de escritura como el chino con gran cantidad de símbolos (véase Ho, 2010) y que, a menos que concurren varios factores en contra, la mayoría de los niños sea capaz de aprender a leer en el curso de un año de enseñanza formal, que en España suele ser 1º de primaria. Decimos “aprender a leer” al referirnos al (prodigioso) proceso que hace un niño principiante cuando identifica los grafemas, encuentra sus correspondientes fonemas y ensambla esos fonemas para pronunciar una palabra que reconocerá si coincide con una palabra almacenada en su memoria auditiva (véase Alegría, 2006 para una excelente explicación en castellano de lo que supone aprender a leer). Se trata de lo que uno de los más exitosos modelos cognitivos sobre el reconocimiento visual de palabras (Coltheart, Rastle, Perry, Langdon, & Ziegler, 2001; Jackson, & Coltheart, 2001) llama la *construcción de la ruta fonológica* y que con la práctica termina ge-

nerando la *ruta léxica*. Serán necesarios tres o cuatro años más para leer con fluidez (esto es, buena exactitud, velocidad y entonación), y hasta siete u ocho más para entender textos leídos con la misma comprensión que escuchados (Sticht, Beck, Hauke, Kleiman, & James, 1974).

Lamentablemente, no todos los niños aprenden a leer y a escribir con éxito. Los niños que leen con una exactitud, o velocidad, o ambas variables, muy por debajo de lo esperado para su curso escolar y edad, sin otros trastornos aparentes que expliquen esta dificultad específica, entran en una de las categorías menos comprendidas y más debatidas de la educación especial comúnmente llamada en España *dificultad específica de aprendizaje*. Este término general cobija a niños que por una deficiencia en origen lingüística no logran aprender a leer, o a escribir, o a realizar cálculos matemáticos.

Nuestro objetivo en este trabajo es acercar al lector la actualidad del debate sobre las dificultades específicas de aprendizaje. La barrera lingüística que impone la literatura científica en inglés hace que profesionales de la educación y estudiantes universitarios se pierdan los apasionantes avances sobre esta categoría diagnóstica que tan polémica trayectoria ha tenido desde su nacimiento formal, a principios de 1960. En el primer apartado presentamos las definiciones de las dificultades específicas de aprendizaje que han estado o siguen vigentes hasta la primera década del presente siglo XXI. En el segundo apartado presentamos las nuevas definiciones formuladas hasta hoy. En el tercero, aludimos a dos características de la historia de las definiciones en este campo y concluimos con las exigencias que plantean las nuevas definiciones.

Las definiciones de las dificultades específicas de aprendizaje en proceso de extinción

Entre los años 1960 y 2000 han existido numerosas definiciones de las dificultades

específicas de aprendizaje, a lo que se añade una multitud de términos. Vamos a empezar por una breve mención a los términos más empleados en esta área: dificultad específica de aprendizaje (*specific learning disability*), dificultad de aprendizaje de la lectura (*reading learning disabilities*), dislexia evolutiva (*developmental dyslexia*), dislexia (*dislexia*), trastorno del aprendizaje (*learning disorder*) y trastorno de la lectura (*reading disorder*). No se puede decir mucho en un espacio reducido sobre si todos estos términos han significado lo mismo a lo largo del tiempo y para todos. Pedimos al lector, a costa de ser imprecisos pero ágiles, que los tome por sinónimos. Todos han servido a diversos profesionales (maestros, médicos, psicólogos) para designar a niños que no aprendían a leer al nivel esperado por curso y edad, sin demostrar otras dificultades aparentes. El término *dislexia* sirve también para designar a jóvenes y adultos que, habiendo aprendido a leer, han perdido total o parcialmente esta habilidad tras un daño cerebral. Nosotros emplearemos los mismos términos elegidos en las fuentes utilizadas; cuando no nos refiramos a fuente alguna, utilizaremos el término *dificultades específicas de aprendizaje* (DEA). Nuestra elección pretende apoyar el término acuñado en los planes de estudios universitarios en España a través de la materia troncal *Dificultades de Aprendizaje e Intervención Psicopedagógica* de la licenciatura de Psicopedagogía (Real Decreto 916/1992) y, por primera vez, en la Ley Orgánica de la Educación (2006) española, cuando en el artículo 71, título II sobre la equidad en la educación, menciona las *dificultades específicas de aprendizaje* (p. 17179). En España se ha empleado el sustantivo *dificultad* en lugar de *deficiencia* o *discapacidad* y la preposición *de* en lugar de *en* (con excepción de Miranda, 1986). Cuando en los Estados Unidos de América se emplea el español para esta categoría se usa habitualmente la expresión *deficiencia específica en el aprendizaje*.

Otra precisión necesaria es la relativa a por qué hablamos casi indistintamente de *dificultades específicas de aprendizaje* y de *dificultades de aprendizaje de la lectura*, o por qué identificamos las dificultades específicas de aprendizaje con problemas en la lectura y se ignoran las dificultades manifestadas en la escritura y en la matemática. La razón principal es que la definición de las dificultades específicas de aprendizaje supone la existencia de un problema con base en el lenguaje. Por ello, del 80 al 90% de los niños con dificultades específicas de aprendizaje tienen dificultades sólo en lectura (U.S. Department of Education, 2006) y la investigación sobre este concepto ha versado principalmente sobre la habilidad lectora. Esta identificación tiene a su vez una raíz histórica que no exploramos aquí. De hecho, ya existe una definición específica de las dificultades de aprendizaje de la lectura que atribuye el problema al componente fonológico del lenguaje (Lyon, Shaywitz, & Shaywitz, 2003). En un futuro quizás desaparezca el término general y queden los términos específicos pues se sabe hoy, por ejemplo, que las dificultades de aprendizaje de las matemáticas, es decir, las dificultades específicas de aprendizaje que se manifiestan como problemas para aprender el cálculo matemático, no tienen siempre, si es que lo tienen en algún caso, un origen lingüístico. Puesto que la investigación sobre las características cognitivas de las dificultades de aprendizaje de las matemáticas es voluminosa no abordaremos aquí esta cuestión.

De las múltiples definiciones de las DEA nos centraremos en dos: la de la legislación norteamericana y la del manual diagnóstico y estadístico (DSM, siglas de *diagnostic and statistical manual*) de la Asociación Americana de Psiquiatría, porque han sido decisivas en la práctica profesional y en la investigación norteamericanas, país líder en este campo, y, en el caso de la definición del DSM, porque es una referencia para profesionales de países como España que no cuen-

tan con leyes ni organismos que establezcan definiciones propias.

La definición de la primera ley de financiación de la educación especial en los Estados Unidos de América, *Public Law 94-142, Education of All Handicapped Children Act of 1975* (ley de educación para todos los niños con minusvalías de 1975), abrió las puertas de las escuelas americanas a personas con deficiencias entre 3 y 21 años de edad y dio, por tanto, estatus oficial a la categoría de DEAal establecer la financiación de servicios directos a estos niños. Esta ley, que permaneció sin apenas cambios hasta la ley luego llamada *Individuals Disabilities Education Act of 1997* (IDEA, ley para personas con discapacidad de 1997; véase Torgesen, 2004), reza así:

El término ‘niños con deficiencias específicas en el aprendizaje’ se refiere a aquellos niños que tienen un desorden en uno o más procesos psicológicos básicos implicados en la comprensión o en el uso del lenguaje, hablado o escrito, y dicho desorden puede manifestarse en una habilidad imperfecta para escuchar, pensar, hablar, leer, escribir, deletrear, o hacer cálculos matemáticos. Tales desórdenes incluyen condiciones como impedimentos perceptivos, daño cerebral, disfunción cerebral mínima, dislexia y afasia de desarrollo. Este término no incluye a niños que tienen problemas de aprendizaje que son principalmente el resultado de minusvalías visuales, auditivas, motoras, del retraso mental, del trastorno emocional o de desventajas ambientales, culturales o económicas.

Esta definición no se apartó apenas de la definición acordada en 1968 por el *National Advisory Committee on Handicapped Children*, auspiciada por uno de los fundadores del campo de las DEA, el profesor Samuel Kirk.

Esta ley no incluyó criterios para identificar en la práctica qué niño tenía una DEA,

por lo que el Departamento de Educación americano, en las regulaciones posteriores a la ley, en 1977, añade, primero, una fórmula matemática a la que renuncia por las críticas recibidas, y luego el tan debatido criterio de la discrepancia severa entre el cociente intelectual (CI, en adelante) y el rendimiento en uno de los dominios especificados por la ley (Cunningham, 2007). Los equipos multidisciplinares de las escuelas norteamericanas podían identificar DEA, si:

(a)...(1) *El niño no logra rendir de acuerdo a su edad y nivel de habilidad en una o más de las áreas listadas en el párrafo (a)(2) de esta sección, cuando se le brindan experiencias de aprendizaje apropiadas para la edad del niño y su nivel de habilidad;* y

(2) *El equipo encuentra que un niño tiene una severa discrepancia entre la capacidad intelectual y el rendimiento en una o más de las siguientes áreas: (i) Expresión oral; (ii) Comprensión oral; (iii) Expresión escrita; (iv) Habilidad lectora básica; (v) Comprensión lectora; (vi) Cálculo matemático; (vii) Raznamiento matemático.*

(b) *El equipo no puede identificar a un niño como un niño con dificultad específica de aprendizaje si la severa discrepancia entre la capacidad intelectual y el rendimiento académico es principalmente el resultado de: (1) Una minusvalía visual, auditiva o motora; (2) Retraso mental; (3) Trastorno emocional; o (4) Desventaja ambiental, cultural, o económica.*

En cuanto a la definición del DSM en su cuarta versión (DSM-IV) reza así:

Se diagnostican trastornos del aprendizaje cuando el rendimiento del individuo en lectura, cálculo o expresión escrita es sustancialmente inferior al esperado por edad, escolarización y nivel de inteligencia, según indican pruebas normalizadas administradas individualmente. Los pro-

blemas de aprendizaje interfieren significativamente el rendimiento académico o las actividades de la vida cotidiana que requieren lectura, cálculo o escritura. Para establecer que una discrepancia es significativa pueden utilizarse distintos recursos estadísticos. Suele definirse como sustancialmente inferior una discrepancia de más de 2 desviaciones típicas entre rendimiento y CI. A veces se acepta una discrepancia menor entre rendimiento y CI (esto es, entre 1 y 2 desviaciones típicas), especialmente cuando el rendimiento de un individuo en un test de CI puede haber sido mediatizado por la asociación de un trastorno del procesamiento, un trastorno mental o una enfermedad médica, o por las características étnicas o culturales del sujeto. Si se presenta un déficit sensorial, las dificultades de aprendizaje deben exceder de las habitualmente asociadas al déficit en cuestión. Los trastornos de aprendizaje pueden persistir a lo largo de la vida adulta. (APA, 1994, pp. 48-49).

El DSM-IV incluye otros cuatro trastornos en su apartado de *trastornos del aprendizaje*: lectura, cálculo, expresión escrita y trastorno no especificado. Cuando específicamente trata del trastorno de la lectura añade que se trata de un rendimiento en precisión, velocidad o comprensión lectora sustancialmente por debajo del esperado en función de la edad, el “coeficiente” [sic] de inteligencia y la escolaridad (p. 50).

Éstas y otras definiciones no revisadas aquí incluyen criterios comunes:

- (a) la discrepancia entre CI y rendimiento académico que a continuación detallamos;
- (b) la heterogeneidad o dominios académicos en los que pueden presentarse dificultades (la ley norteamericana incluye siete; el DSM-IV por su parte incluye tres); y
- (c) las causas de exclusión del diagnóstico, tales como retraso mental, déficit sensorial, desventaja sociocultural (objeto de

educación compensatoria y no de especial) o inadecuada enseñanza. Este último factor tiene muchas críticas pues, como muestran los estudios de neuroimagen, es necesaria la enseñanza para crear las redes neuronales que apoyan la lectura (Fletcher et al., 2002). Estos tres criterios concientran la mayoría de las críticas en torno a la definición e identificación de las DEA. No creemos necesario abordar estos aspectos, sobradamente tratados en obras en castellano (Defior, 1996; García, 2001; Jiménez, 1999). Sólo abordaremos el primero por su importancia para valorar los cambios actuales.

El criterio de discrepancia estuvo en el origen del concepto de DEA que formuló Kirk (1962), quien encontró que había que separar los niños de bajo rendimiento escolar por retraso mental y los niños de bajo rendimiento escolar pero inteligencia normal. Ha sido un criterio importante de inclusión, así como de exclusión de niños que no mostraban una discrepancia severa a pesar de ser malos lectores. Pero el proceso para determinar qué es una severa discrepancia no fue operacionalizado, lo que originó una enorme variabilidad en cómo fue aplicado en las leyes estatales norteamericanas, en la investigación y en la práctica (Lyon 2001). Algunos métodos estadísticos de cálculo han sido la desviación respecto al curso escolar, fórmulas de expectativa basadas en el CI como predictor del rendimiento lector, comparaciones de puntuaciones típicas normalizadas y ecuaciones de regresión (Evans, 1990).

En España, y posiblemente en Hispanoamérica, ha sido imposible utilizar las fórmulas más recomendables de cálculo de la discrepancia, entre las que se encuentra la que establece el DSM-IV. La razón es que no contamos con tests de lectura (tampoco de escritura ni de matemáticas) que ofrezcan puntuaciones típicas normalizadas, ni tampoco tests válidos para medir el cambio a lo largo del tiempo. Esta situación de pobreza en el diagnóstico educativo no tiene que ha-

ber supuesto, en este caso, un obstáculo en la identificación de estudiantes con DEA si tenemos en cuenta las numerosas críticas al criterio de discrepancia, tales como que el CI no predice bien el rendimiento lector, ni tiene una relación unidireccional con la lectura pues ésta, a la larga, influye en el CI (véase Kavale, 2002). Estas y otras críticas tienen una explicación más honda, que no discutiremos, y que atañe a la pobre fiabilidad y validez de las puntuaciones de los tests y de los resultados de los procedimientos estadísticos para hallar discrepancias entre el CI y la habilidad lectora (o escritura o matemática). Más interesante para el lector son las consecuencias de la falta de fiabilidad y de validez del criterio de discrepancia. Una consecuencia es que retrasa la identificación de niños con problemas reales de lectura hasta un punto en el que la intervención puede llegar a ser ineficaz por aplicarse demasiado tarde (Lyon et al., 2001). Para que la discrepancia sea fiable se ha estimado que hay que esperar a 3º de primaria o 9 años de edad y, a su vez, estudios longitudinales muestran que la mayoría de los malos lectores más allá de 2º grado rara vez dejan de serlo (e.g., Klingner, Vaughn, Hughes, Schumm, & Elbaum, 1998; Shaywitz et al., 1999). Una segunda consecuencia es que se equivoca en la identificación de niños que no muestran discrepancia pero tienen reales problemas de lectura. Sendos meta-análisis muestran que los niños “discrepantes” y los de bajo rendimiento, es decir, los que rinden como se espera según su CI, no se diferencian apenas en medidas de lectura y de conocimiento fonológico, sino de vocabulario y sintaxis (Hoskyn & Swanson, 2000; Stuebing et al., 2002). La tercera crítica es que arroja poca luz sobre cómo enfocar la intervención (véase Vaughn, & Fuchs, 2003) y sobre cuál será la respuesta a la intervención, pues apenas explica el 1% de la variabilidad (Stuebing, Barth, Molfese, Weiss, & Fletcher, 2009).

En respuesta a éstas y a otras críticas, se ha reformado la ley norteamericana y se reformará la definición del DSM.

Las dificultades específicas de aprendizaje en la IDEA de 2004 y el DSM-V de 2013

Al albor del siglo XXI asistimos a importantes cambios en las definiciones y los procedimientos de identificación de las DEA que nos ofrecen las fuentes revisadas en el apartado anterior (legislación norteamericana y DSM).

En cuanto a la legislación norteamericana, en la primera década del siglo XXI, bajo el mandato del presidente Bush, el congreso aprueba dos leyes de financiación de la educación general y de la educación especial: *Public Law 107-110, No Child Left Behind Act* (NCLB; ley Ningún Niño se Queda Atrás) de 2001, y *Public Law 108-446, Individuals with Disabilities Education Improvement Act* (IDEA; ley de Mejora de la Educación de Personas con Discapacidad) de 2004, respectivamente. Ambas leyes cobijan el propósito de mejorar el rendimiento escolar de *todos* los estudiantes y cambiar la cultura de las escuelas norteamericanas centrándolas en los resultados del niño, no en los recursos puestos (Weishaar, 2008). De hecho, fueron precedidas por cuatro informes sobre la educación especial, basados en la investigación sobre DEA y sobre lectura, en los que se señalaba que la identificación de niños con DEA podía reducirse con una buena enseñanza y que muchos niños ubicados en la educación especial no habían recibido una adecuada enseñanza general (Fletcher, Coulter, Reschly, & Vaughn, 2004, pp. 306-307).

Abordaremos la IDEA, que es la que incorpora la definición del trastorno que aquí nos ocupa y aplica novedades comunes con la NCLB al caso de los niños con DEA. De hecho la IDEA de 2004 es una reformulación de la IDEA de 1997 para alinearse con los principios de la NCLB. La IDEA legisla cómo los estados y las agencias públicas norteamericanas deben ofrecer educación especial, intervenciones y otros servicios seme-

jantes a personas desde el nacimiento hasta los 21 años de edad, que presenten una o varias de las 13 discapacidades que incluye la ley entre las que figura la *specific learning disability* (deficiencia específica en el aprendizaje, según su traducción). Como veremos, la definición formal difiere poco de la IDEA de 1997 y de la ley de personas con minusvalías de 1975:

EN GENERAL.- El término ‘dificultad específica de aprendizaje’ significa un desorden en 1 o más de los procesos psicológicos básicos envueltos en la comprensión o en el uso del lenguaje, hablado o escrito, dicho desorden puede manifestarse en una habilidad deficiente para escuchar, pensar, hablar, leer, escribir, deletrear o hacer cálculos matemáticos.

DESÓRDENES INCLUIDOS.- Dicho término incluye condiciones tales como deficiencias en la percepción, daño cerebral, disfunción cerebral mínima, dislexia y afasia de desarrollo.

DESÓRDENES NO INCLUIDOS.- Dicho término no incluye problemas en el aprendizaje que sean principalmente el resultado de deficiencias visuales, auditivas o motoras, del retraso mental, del trastorno emocional, o de una desventaja ambiental, cultural o económica (IDEA, 2004, pp. 2657-2658).

La novedad de la IDEA de 2004 está en los procedimientos adicionales establecidos dos años después por el Departamento de Educación norteamericano, en las regulaciones de 2006, para la identificación de estos estudiantes. Incluyen tres criterios generales que son:

(1) No se debe exigir el uso de una discrepancia severa entre la capacidad intelectual y el rendimiento para determinar si un niño tiene una dificultad específica de aprendizaje...;

(2) Se debe permitir el uso de un proceso basado en la respuesta del niño a una intervención basada en la investigación científica; y

(3) Se puede permitir el uso de otros procedimientos alternativos basados en la investigación para determinar si un niño tiene una dificultad específica de aprendizaje... (46786).

A continuación figuran los criterios específicos que debe emplear el grupo que diagnostica (ahora compuesto por los padres, el profesor del aula y un profesional cualificado para realizar diagnósticos individuales) para determinar la existencia de DEA:

“(a) [...] (1) El niño no rinde adecuadamente según su edad o no alcanza los estándares del curso escolar aprobados por el Estado en una o más de las siguientes áreas, cuando ha recibido una enseñanza y oportunidades de aprendizaje apropiadas: (i) Expresión oral. (ii) Comprensión oral. (iii) Expresión escrita. (iv) Habilidad lectora básica. (v) Fluidez lectora. (vi) Comprensión lectora. (vii) Cálculo matemático. (viii) Solución de problemas matemáticos.

(2)(i) El niño no hace suficiente progreso para alcanzar el nivel que le corresponde por edad o por curso según los estándares establecidos por el Estado en una o más de las áreas identificadas en el párrafo (a)(1) de esta sección cuando se usa un proceso basado en la respuesta del niño a una intervención basada en la investigación científica; o

(ii) El niño muestra un patrón de fortalezas y debilidades en su desempeño, rendimiento académico, o ambos, respecto a lo esperado por edad, o por curso según los estándares establecidos por el Estado, o al desarrollo intelectual, considerado por el grupo como un patrón relevante para la identificación de una dificultad específica de aprendizaje”.

zaje, habiendo utilizado métodos de diagnóstico apropiados consistentes con [...]]; y

(3) El grupo determina que los hallazgos relacionados con los párrafos (a)(1) y (2) de esta sección no son principalmente el resultado de — (i) Deficiencia visual, auditiva o motora; (ii) Retraso mental; (iii) Trastorno emocional; (iv) Factores culturales; (v) Desventaja ambiental o económica; o (vi) Limitado dominio del inglés.

(b) Para asegurar que el bajo rendimiento de un niño del que se sospecha una dificultad específica de aprendizaje no es debido a la falta de enseñanza apropiada de la lectura o la matemática, el grupo debe considerar, como parte de la evaluación descrita en [...]—

(1) Datos que demuestren que antes, o como parte del proceso de remisión, el niño recibió enseñanza apropiada en el contexto de la enseñanza normal, ofrecida por personal cualificado; y

(2) Documentación basada en datos de evaluaciones repetidas del rendimiento a intervalos razonables que reflejen la evaluación formal del estudiante durante el proceso de enseñanza, y hayan sido entregadas a los padres del niño.

(c) La agencia pública debe solicitar inmediatamente el consentimiento paterno para evaluar al niño para sí determinar si necesita educación especial y otros servicios semejantes, y debe seguir los plazos descritos en [...], a menos que se extiendan por mutuo acuerdo escrito entre los padres del niño y el grupo de profesionales cualificados, como es descrito en [...] (a)(1)—

(1) Si, antes de la remisión, un niño no ha hecho el progreso adecuado tras un periodo apropiado de tiempo habiendo recibido enseñanza, como se describe

en los párrafos (b)(1) y (b)(2) de esta sección; y

(2) Siempre que un niño sea remitido para una evaluación.

(U.S. Department of Education, 2006, pp. 46786-46787).

Resumiendo, la principal novedad en los procedimientos de identificación es la sustitución del criterio de *discrepancia* por el de *respuesta a la intervención*. Se mantienen los criterios de *heterogeneidad*, aunque ahora con ocho dominios y no siete al añadirse lectura fluida, y las *causas de exclusión*, aunque ahora con trámites más complejos para demostrar que la sospecha de DEA no es debida a una falta de instrucción. A este respecto, algunas críticas afirman que continuarán las demoras en la atención de estudiantes con DEA por la complejidad de la documentación actual (véase Cunningham, 2007). Así, en el proceso de identificación de un estudiante con DEA, las escuelas no deben exigir, aunque no se prohíbe, el uso de la discrepancia entre CI y habilidad en lectura u otros dominio) y deben permitir, aunque no es obligatorio, usar un proceso basado en la respuesta del niño a una intervención fundamentada en la investigación científica. A este procedimiento se le ha llamado enfoque de *respuesta a la intervención* (*response-to-intervention*), incluido por primera vez en la ley NCLB, y se refiere a que el estudiante que da signos de tener una DEA recibe intervenciones de creciente intensidad.

Aunque está en discusión qué número de niveles son necesarios para que pueda considerarse adecuada una intervención, es frecuente hablar de tres niveles de intensidad y de seis pasos en el procedimiento a seguir (véase e.g., Fuchs, 2007; Johnson, Mellard, Fuchs, & McKnight, 2006). El *nivel uno*, llamado intervención preventiva, se refiere al uso de programas de enseñanza de calidad, basados en la investigación y empleados con toda la clase en lo que se considera la educación general, no especial. Este nivel exige la

evaluación continua con tests breves para identificar aquellos estudiantes de bajo rendimiento y en riesgo de desarrollar una DEA, haciéndoles un seguimiento de 1 ó 2 meses sobre su respuesta al uso de estos programas de enseñanza general. El *nivel dos* debe utilizarse tan pronto como sea posible e incluye el refuerzo en grupo pequeño (1 a 5 niños) ofrecido por un especialista, tutor o profesor de educación especial. En este nivel se usan programas y estrategias diseñados para mejorar la enseñanza de nivel uno ofrecida a todos los estudiantes. Aunque no hay consenso sobre cuánto debe durar la intervención de nivel dos se habla de 9 a 12 semanas con evaluación continua. El final de esta fase puede dar lugar a tres decisiones: (a) que el estudiante vuelva a la clase general, (b) que reciba una segunda ronda de nivel dos, (c) que quien no ha mejorado nada en este nivel, pase al nivel tres. El *nivel tres* es sinónimo de educación especial. En este nivel se diagnostica la DEA y a la vez se ofrece intervención. La intervención, individual o en pequeño grupo es adaptada a las necesidades del estudiante y supone evaluación continua. En cuanto se observen mejoras que sitúan al estudiante en el nivel esperado según el curso, debe retornarse al estudiante al nivel uno y si vuelve a fracasar en la clase general puede volver al nivel dos y al tres; se procede de esta forma hasta que logre mantenerse en el nivel uno. Sólo si el estudiante no responde positivamente a las intervenciones en serie se estima que tiene riesgo de tener una DEA y que posiblemente necesite de servicios de educación especial.

Con respecto a la segunda fuente, la definición del DSM-IV seguirá vigente hasta el año 2012, pero ya se proponen cambios para la 5^a edición, que previsiblemente se publicará en 2013. El próximo DSM-V empleará por primera vez el término *learning disabilities* (desconocemos su traducción al español) en lugar de *learning disorders* (desórdenes del aprendizaje) y al igual que la IDEA de 2004 propone eliminar como criterio de identificación la discrepancia entre capacidad intelec-

tual y rendimiento académico. Es pronto para saber qué otros criterios de identificación apoyará la definición del DSM-V.

Breve apunte histórico sobre las dificultades específicas de aprendizaje

No es posible, por capacidad ni por espacio, resumir aquí la investigación histórica sobre las DEA. Además es innecesario. El lector puede consultar obras en castellano como Miranda (1986) y Ortiz (2004), que siguen la clasificación de Wiederholt (1974), y García (1995), que sigue a Hammill (1990). Sobre la historia de este concepto en España pueden consultarse García (2001) y Jiménez (1999). En España se conoce menos la descripción histórica de Hallahan y Mercer (2001) con cinco períodos que van de 1800 a 2000. Aquí mencionaremos brevemente dos hechos históricos, cuya inclusión en este artículo se justifica porque ayudan a entender las reformas en este campo.

El primer hecho es que, sin considerar el siglo XIX y parte del XX, sólo desde 1962 - cuando Kirk (Kirk, 1962; Kirk & Bateman, 1962) acuña el término *dificultades específicas de aprendizaje* que un año después, en 1963 será empleado por una influyente asociación norteamericana de padres con niños con DEA (véase Hallahan & Mock, 2002)- hasta el año 2000, se han sucedido más de doce definiciones originarias de leyes, universidades, asociaciones, investigadores, entre otros. Kavale y Forness (1998) opinan que el problema de este campo es de naturaleza intelectual: “conocemos más de lo que comprendemos” y por eso vivimos la “embarradora situación de no ser capaces de responder a una pregunta bastante fundamental: ¿qué es una dificultad de aprendizaje?” (p. 245).

Esta constante histórica de desencuentro en la definición e identificación de las DEA, que probablemente continúa a corto plazo (e.g., Hale, Kaufman, Naglieri, & Kavale, 2006), explica dos hechos. Uno es el extraordinario aumento en la prevalencia de las

DEA. En los Estados Unidos de América se duplicó el número de niños con DEA en aproximadamente 20 años (entre 1976-1977 y 1998-1999) alcanzando la cifra de 2,8 millones de niños en 2000, lo que supone la mitad de todos los niños con deficiencias (Hallahan & Mercer, 2001). Este inusitado aumento se atribuye, en parte, a diagnósticos erróneos. Dos es la escasa validez de numerosas investigaciones sobre DEA debido a la heterogeneidad de sus muestras.

El segundo hecho es que a pesar de los problemas de definición ha habido diversidad de enfoques, tests y programas creados desde las diversas disciplinas que han concursado en el campo de las DEA— psicología, neurología, educación, oftalmología y otras. En su breve historia de las DEA en los Estados Unidos de América, Moats y Lyon (1992) nombran enfoques tan diversos como el *entrenamiento perceptivo-motor*, el *psicolinguístico* y el *constructivismo*, cada uno de ellos defendido con pasión y, a la vez, desacreditado “por no lograr curas milagrosas” (p. 283). Y agregan: “la empresa de las dificultades de aprendizaje llegó a ser una enorme maquinaria - en realidad, una industria - con galpones, alimentada por energía legal, sociopolítica, educativa y empresarial ... esta maquinaria no ha proporcionado conocimiento objetivo acerca de quién y a cuántos niños nos referíamos, por qué no aprendían o cómo podían ser ayudados. Es importante entender, aunque sea en retrospectiva, cómo nos hemos podido llevar tan lejos a nosotros mismos” (p. 283). Cambiar esta situación de la mano de investigaciones válidas ha sido el gran desafío en este campo.

Futuro del campo de las dificultades específicas de aprendizaje

La gran diferencia de las definiciones legales norteamericanas a partir del año 2000 y de la corriente intelectual que subyace a las mismas, es la convicción de que ningún niño debería recibir servicios de educación especial sin antes haber probado que fracasa tras recibir una enseñanza de calidad (Fletcher,

Morris, & Lyon, 2002). No es difícil prever que para que esta decisión se haga realidad en países como el propio Estados Unidos de América, y sin lugar a dudas en España, será preciso mejorar al menos en tres frentes que mencionaremos superficialmente aquí.

El primero es la formación universitaria de los estudiantes de magisterio. Hay estudios que muestran las sorprendentes lagunas de conocimiento y comprensión acerca del aprendizaje de la lectura entre los maestros (Moats & Foorman, 2003). La prevención es la mejor intervención en lectura (la IDEA de 2004 destina un 15% de la financiación para educación especial a la prevención) y eso significa ofrecer una buena enseñanza de la misma. Hoy contamos con mucha información proveniente de la investigación en lectura y matemáticas que todavía no se emplea masivamente en las aulas. Mejorar la formación de maestros tendría efectos de calado en los resultados educativos pues la primaria es donde, al menos en España, empieza silenciosamente el fracaso escolar (Fernández-Enguita, Mena, & Riviere, 2010). Esta mejora exigiría cambios estructurales y superficiales, tales como un incremento considerable de los créditos asignados al área de didáctica de la lengua (sólo entre el 2,5% y el 5% del total de créditos del grado de *Maestro de Primaria* y del grado de *Maestro de Infantil*; además, en España no existen programas de postgrado específicamente en esta área) hasta la creación de textos universitarios sobre enseñanza de la lectura fundados en el conocimiento actual. Necesidades muy semejantes existen en la formación de los maestros en matemáticas (véase Blanco, 2001; Rico, 2000).

El siguiente frente es la cantidad y calidad de los materiales educativos, empezando por las cartillas de enseñanza de la lectura, y de los instrumentos de evaluación de la lectura. Respecto a los materiales educativos, la calidad de nuestros materiales también podría mejorar considerablemente con sólo poner en práctica lo que ya sabemos. A este respecto,

España tiene un mayor atraso que países como Estados Unidos de América, Reino Unido o Canadá, con materiales educativos de calidad tales como *Jolly Phonics* (Lloyd, 1993) o *Letterland* (Wendon, 1992), que han demostrado su eficacia en investigaciones científicas (e.g., Brunsdon, Coltheart, & Nickels, 2006; Kenny, 2003; Kwan, 2005; Stornelli, 2002; Stuart, 1999, 2004; véase también *National Reading Panel*, 2000). Respecto a los instrumentos de evaluación, un enfoque de *respuesta a la intervención* exige tener tests de aplicación grupal, breves, con buena sensibilidad y especificidad que permitan la evaluación continua del progreso de los estudiantes en lectura a lo largo del curso escolar, la toma de decisiones y la intervención. En España no tenemos ni un solo test con fiabilidad y validez conocidas de estas características; se trata de los llamados tests de “screening” o despistaje.

Finalmente, tenemos lagunas de conocimiento y carencia de programas y metodologías que posibiliten una enseñanza basada en la investigación científica de los niños con DEA, la idea más revolucionaria de las nuevas leyes norteamericanas. Ello exige mejorar el tercer pilar: la investigación. Aunque en España existe ya algunos ejemplos en esta línea (Jiménez et al., 2010) debemos aumentar en cantidad y calidad la investigación sobre formas de instrucción en lectura y matemáticas. No toda intervención educativa da resultados positivos y cuando lo hace no siempre es eficaz para todos. Nuestra investigación debe ayudarnos a responder qué intervenciones son eficaces y para quién. Se añade que España e Hispanoamérica son sociedades plurilingües con una laboriosa agenda de investigación para conocer cómo funcionan las intervenciones en la(s) lengua(s) en las que se educa.

Mejorar todos estos frentes protegería especialmente a los niños con DEA y a sus familias de recibir tratamientos que nos consta no funcionan, o que no cuentan con suficiente respaldo científico, generando en las

familias y en los niños una nueva experiencia de fracaso con la frustración de expectativas que esto conlleva, además del coste económico, de esfuerzo y de tiempo. Las novedades que hemos discutido aquí recuerdan la obligación de profesionales e investigadores de poner a disposición de todos los estudiantes los métodos de enseñanza que cuenten con la mejor evidencia científica.

Referencias

- Alegría, J. (2006). Por un enfoque psicolinguístico del aprendizaje de la lectura y sus dificultades - 20 años después. *Infancia y Aprendizaje*, 29, 1-19. doi:[10.1174/021037006775380957](https://doi.org/10.1174/021037006775380957)
- American Psychiatric Association (1994). *DSM-IV Manual diagnóstico y estadístico de los trastornos mentales*. Barcelona: Masson.
- American Psychiatric Association (2011). *Proposed draft revisions to DSM disorders and criteria*. Obtenido en diciembre 2011 de <http://www.dsm5.org/Pages/Default.aspx>
- Bachmeier, R. J. (2009). *Breaking the discrepancy code: A meta-analysis of the specific learning disability literature* (Tesis doctoral). Obtenida en diciembre 2011 de <http://proquest.umi.com/pqdweb?RQT=403&lang=es&cfc=1>
- Blanco, L. J. (2001). La formación matemática del profesorado de primaria. *Suma*, 38, 31-38.
- Brunsdon, R., Coltheart, M., & Nickels, L. (2006). Severe developmental letter-processing impairment: A treatment case study. *Cognitive Neuropsychology*, 23(6), 795-821. doi:[10.1080/02643290500310863](https://doi.org/10.1080/02643290500310863).
- Coltheart, M., Rastle, K., Perry, C., Langdon, R., & Ziegler, J. (2001). DRC: A dual route cascaded model of visual word recognition and reading aloud. *Psychological Review*, 108, 204-256. doi:[10.1037/0033-295X.108.1.204](https://doi.org/10.1037/0033-295X.108.1.204)
- Cunningham, A. W. (2007). *Classification and identification of mathematics learning disabilities: Legal and research-based analyses* (Tesis doctoral). Obtenida en di-

ciembre 2011 de <http://proquest.umi.com/pqdweb?RQT=403&lang=es&cfc=1>

Defior, S. (1996). *Las dificultades de aprendizaje: un enfoque cognitivo*. Archidona (España): Aljibe.

Education for All Handicapped Children Act of 1975, Pub. L. No. 94-142, 20 U.S.C. §1400 et. seq. (1977). Obtenido diciembre 2011 de <http://users.rcn.com/peregrin.enteract/add/94-142.txt>.

Evans, L. D. (1990). A conceptual overview of the regression discrepancy model for evaluating severe discrepancy between IQ and achievement scores. *Journal of Learning Disabilities*, 23, 406-412. doi:[10.1177/002221949002300703](https://doi.org/10.1177/002221949002300703)

Fernández-Enguita, M., Mena, L., & Riviere, J. (2010). *Fracaso y abandono escolar en España*. Barcelona: Fundación "la Caixa".

Fletcher, J. M., Coulter, A. W., Reschly, D. J., & Vaughn, S. (2004). Alternative approaches to the definition and identification of learning disabilities: Some questions and answers. *Annals of Dyslexia*, 54, 304-331. doi:[10.1007/s11881-004-0015-y](https://doi.org/10.1007/s11881-004-0015-y)

Fletcher, J. M., Lyon, G. R., Barnes, M. A., Stuebing, K. K., Francis, D. J., Olson, R. K. et al. (2002). Classification of learning disabilities: An evidence-based classification. En R. Bradley, L. Danielson, & D. Hallahan (Eds.), *Identification of Learning Disabilities: Research to practice* (pp. 185-250). Mahwah, NJ: Erlbaum.

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

Fletcher, J. M., Morris, R. D., & Lyon, G. R. (2002). Classification and definition of learning disabilities: An integrative perspective. En H. L. Swanson, K. R. Harris, & S. Graham (Eds.), *Handbook of learning disabilities* (pp. 30-56). New York: Guilford Press.

Frangella, E. R. (2007). An investigation of the influence of the reauthorization of the Individuals with Disabilities Education Im-

provement Act on Catholic school children with learning disabilities in New York (Tesis doctoral). Obtenida Obtenida en diciembre 2011 de <http://proquest.umi.com/pqdweb?RQT=403&lang=es&cfc=1>

Fuchs, L.S. (2007). *NRCLD update on responsiveness to intervention: Research to practice*. Lawrence, KS: National Research Center on Learning Disabilities. Obtenido de http://www.nrclld.org/resource_kit/general/RTIResearchtoPractice2007.pdf.

Fuchs, D., Fuchs, L. S., Mathes, P. G., Lipsey, M. W., & Roberts, P. H. (2001, August). Is "learning disabilities" just a fancy term for low achievement? A meta-analysis of reading differences between low achievers with and without the label. Paper presented at the Learning Disabilities Summit: Building a Foundation for the Future, Washington, DC.

García, J. N. (1995). *Manual de dificultades de aprendizaje. Lenguaje, lector-escritura y matemáticas*. Madrid: Narcea.

García, J. N. (2001). *Dificultades de aprendizaje e intervención psicopedagógica*. Barcelona: Ariel.

Hallahan, D. P., & Mercer, C. D. (2001, August). Learning disabilities: Historical perspectives. Paper presented at the Learning Disabilities Summit: Building a Foundation for the Future, Washington, DC. Obtenido diciembre 2011 de <http://www.nrclld.org/resources/ldsummit/hallahan2.html>.

Hallahan, D.P., & Mock, D. R. (2002). A brief history of the field of learning disabilities. En H. L. Swanson, K. R. Harris, & S. Graham (Eds.), *Handbook of learning disabilities* (pp. 16-29). New York: Guilford Press.

Hale, J. B., Kaufman, A. S., Naglieri, J. A., & Kavale, K. S. (2006). Implementation of IDEA: Integrating response to intervention and cognitive assessment methods. *Psychology in the Schools*, 43, 753-770. doi:[10.1002/pits](https://doi.org/10.1002/pits)

- Ho, C. S. H. (2010). Understanding reading disability in the Chinese language: from basic research to intervention. En M. H. Bond(Ed.), *The Oxford handbook of Chinese psychology* (pp. 109-121). New York: Oxford University Press.
- Individuals with Disabilities Education Improvement Act of 2004, 20 U.S.C.A. § 1400 *et seq.* (West 2003 & Supp.2006). Obtenido diciembre 2011 de http://frwebgate.access.gpo.gov/cgi-bin/getdoc.cgi?dbname=108_cong_public_laws&docid=f:publ446.108.pdf
- Jackson, N. E., & Coltheart, M. (2001). *Routes to reading success and failure. Toward an integrated cognitive psychology of atypical reading*. New York: Taylor & Francis.
- Jiménez, J. E. (1999). *Psicología de las dificultades de aprendizaje. Una disciplina científica emergente*. Madrid: Síntesis.
- Jiménez, J. E., Rodríguez, C., Crespo, P., González, D., Artiles, C., & Alfonso, M. (2010). Implementation of response to intervention (RTI) model in Spain: An example of a collaboration between Canarian universities and the department of education of the Canary Islands. *Psicothema*, 22, 935-942.
- Johnson, E., Mellard, D.F., Fuchs, D., & McKnight, M.A. (2006). *Responsiveness to intervention (RTI): How to do it*. Lawrence, KS: National Research Center on Learning Disabilities.
- Kavale, K. A. (2002). Discrepancy models in the identification of learning disabilities. En R. Bradley, L. Danielson, & D. Hallahan (Eds.), *Identification of learning disabilities: Research to practice* (pp. 369-426). Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Kavale, K. A., & Forness, S. R. (1998). The politics of learning disabilities. *Learning Disabilities Quarterly*, 21, 245-273. doi:10.2307/1511172
- Kenny, A. A. (2003). The effect of early phonics instruction on children's invented spelling and an examination of the relation between invented spelling and current and later reading achievement (Tesis doctoral).
- Obtenido diciembre 2011 de <http://proquest.umi.com/pqdweb?RQT=403&lang=es&cfc=1>.
- Kirk, S. A. (1962). *Educating exceptional children*. Boston: Houghton Mifflin.
- Kirk, S. A., & Bateman, B. (1962). Diagnosis and remediation of learning disabilities. *Exceptional Children*, 29, 73-78.
- Klingner, J. K., Vaughn, S., Hughes, M. T., Schumm, J. S., Elbaum, B. (1998). Outcomes for students with and without learning disabilities in inclusive classrooms. *Learning Disabilities Research & Practice*, 13(3), 153-161.
- Kwan, A. B. (2005). Impact of systematic phonics instruction on young children learning English as a second language (Tesis doctoral). Obtenido diciembre 2011 de <http://proquest.umi.com/pqdweb?RQT=403&lang=es&cfc=1>.
- Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación; *Boletín Oficial del Estado*, número 106, 4 mayo 2006.
- Lloyd, S. (1993). *The phonics handbook*. Essex, UK: Jolly Learning.
- Lyon, G. R., Fletcher, J.M., Shaywitz, S. E., Shaywitz, B. A., Torgesen, J. K., Wood, F.B., Olson, R. (2001). Rethinking learning disabilities. En C. E. Finn, A. J., Rotherham, & C. R. Hokanson, *Rethinking special education for a new century* (pp. 259-287). Washington, DC: Progressive Policy Institute and Thomas B. Fordham Foundation.
- Lyon, G. R., Shaywitz, S. E., & Shaywitz, B. A. (2003). A definition of dyslexia. *Annals of Dyslexia*, 53, 1-14. doi:[10.1007/s11881-003-0001-9](https://doi.org/10.1007/s11881-003-0001-9)
- Miranda, A. (1986). *Introducción a las dificultades en el aprendizaje*. Valencia: Promolibro.
- Moats, L. C., & Foorman, B. R. (2003). Measuring teachers' content knowledge of language and reading. *Annals of Dyslexia*, 53, 23-45. doi:[10.1007/s11881-003-0003-7](https://doi.org/10.1007/s11881-003-0003-7)
- Moats, L. C., & Lyon, R. (1992). Learning disabilities in the United States: Advocacy, science, and the future of the field. *Journal of Learning Disabilities*, 26, 282-294. doi:[10.1177/002221949302600501](https://doi.org/10.1177/002221949302600501)

- National Reading Panel (2000). *Teaching learning to read: An evidence based-assessment of the scientific literature on reading and its implications for reading instruction*. Washington, DC: National Institute of Child Health and Human Development.
- Ortiz, M. R. (2004). *Manual de dificultades de aprendizaje*. Madrid: Pirámide.
- Real Decreto 916/1992, de 17 de julio, *Boletín Oficial del Estado*, número 206, 27 agosto 1992.
- Rico, L. (2000). Formación y desempeño práctico en educación matemática de los profesores de primaria. *Suma*, 34, 45-51.
- Seymour, P. H. K., Aro, M., & Erskine, J. M. (2003). Foundation literacy acquisition in European orthographies. *British Journal of Psychology*, 94, 143-174. doi:[10.1348/000712603321661859](https://doi.org/10.1348/000712603321661859)
- Sticht, T. G., Beck, L. J., Hauke, R. N., Kleiman, G. M., & James, J. H. (1974). *Auditing and reading: A developmental model*. Alexandria, VA: Human Resources Research Organization. Obtenido diciembre 2011 de: http://www.nald.ca/library/research/sticht/a_ar/aar.pdf.
- Stornelli, D. (2002). *Synthetic phonics in kindergarten classrooms: Effects of size of phonological unit, type of phonics unit, and amount and timing of phonics instruction on literacy outcomes* (Tesis doctoral). Obtenido diciembre 2011 de <http://proquest.umi.com/pqdweb?RQT=403&lang=es&cfc=1>.
- Stuart, M. (1999). Getting ready for reading: Early phoneme awareness and phonics teaching improves reading and spelling in inner-city second language learners. *British Journal of Educational Psychology*, 69, 587-605.
- Stuart, M. M. (2004). Getting ready for reading: A follow-up study of inner city second language learners at the end of key stage 1.
- British Journal of Educational Psychology*, 74(1), 15-36.
- Stuebing, K. K., Fletcher, J. M., LeDoux, J. M., Lyon, G. R., Shaywitz, S. E., & Shaywitz, B. A. (2002). Validity of IQ discrepancy classifications of reading disabilities: A meta-analysis. *American Educational Research Journal*, 39, 469-518. doi:[10.3102/00028312039002469](https://doi.org/10.3102/00028312039002469)
- Torgesen, J. K. (2004). Learning disabilities: An historical and conceptual overview. En B. Wong (Ed.), *Learning about learning disabilities* (3º edición, pp. 3-40). San Diego: CA: Elsevier Academic Press.
- U. S. Department of Education (2006). Assistance to States for the Education of Children With Disabilities and Preschool Grants for Children With Disabilities (34 CFR Parts 300 and 301). *Federal Register*, 71, 156, 46540-46845. Obtenido en diciembre 2011 de <http://idea.ed.gov/download/finalregulations.pdf>.
- Vaughn, S. & Fuchs, L. S. (2003). Redefining learning disabilities as inadequate response to instruction: The promise and potential problems. *Learning Disabilities Research and Practice*, 18, 137-146. doi:[10.1111/1540-5826.00070](https://doi.org/10.1111/1540-5826.00070)
- Weishaar, M. K. (2008). The law and reality: Understanding the Individuals with Disabilities Education Improvement Act. En E. L. Grigorenko (Ed.), *Educating individuals with disabilities: IDEA 2004 and beyond* (pp. 63-83). New York: Springer.
- Wendon, L. (1992). *First steps in Letterland*. Cambridge, UK: Letterland Ltd.

Agradecimientos

La preparación de este manuscrito fue parcialmente apoyada por los Proyectos HU2010-39 e IT363-10 del Departamento de Educación, Universidades e Investigación del Gobierno Vasco.

ABOUT THE AUTHORS / SOBRE LOS AUTORES

Goikoetxea, Edurne (egoikoetxea@deusto.es). Profesora del Departamento de Psicología Social y Desarrollo. Su dirección postal es Facultad de Psicología y Educación, Universidad de Deusto, Apartado 1, 48080 Bilbao, España. [Buscar otros artículos de esta autora en Google Académico](#) / [Find other articles by this author in Scholar Google](#) 

ARTICLE RECORD / FICHA DEL ARTÍCULO

Reference / Referencia	Goikoetxea, Edurne (2012). Las dificultades específicas de aprendizaje en el albor del siglo XXI. <i>RELIEVE</i> , v. 18, n. 1, art. 2. http://www.uv.es/RELIEVE/v18n1/RELIEVEv18n1_2.htm
Title / Título	Las dificultades específicas de aprendizaje en el albor del siglo XXI. [<i>Learning disabilities at the dawn of the XXI century</i>].
Authors / Autores	Goikoetxea, Edurne
Review / Revista	RELIEVE (Revista ELectrónica de Investigación y EValuación Educativa), v. 18, n. 1
ISSN	1134-4032
Publication date / Fecha de publicación	2012 (Reception Date : 2011 June 2; Approval Date : 2012 January 3. Publication Date : 2012 January 3).
Abstract / Resumen	<p><i>The purpose of this article is to inform to the reader the current debate on learning disabilities area. The language barrier imposed by the scientific literature in English makes professionals and college to miss the exciting progress on this diagnostic category so controversial from its formal beginning. We first analyze the definitions of specific learning disabilities that have been in force until the first decade of this century, then make the new definitions formulated to now and discuss characteristics of the history of definitions in this field. We conclude with the demands that we face because of the new definitions.</i></p> <p>El objetivo de este trabajo es acercar al lector la actualidad del debate sobre las <i>dificultades específicas de aprendizaje</i>. La barrera que impone la literatura científica en inglés hace que profesionales y estudiantes universitarios se pierdan los apasionantes avances sobre esta categoría diagnóstica que tan polémica trayectoria ha tenido desde su nacimiento formal. Presentamos las definiciones de las dificultades de aprendizaje que han estado vigentes hasta la primera década del siglo XXI, las nuevas definiciones y discutimos dos características de la historia de las definiciones en este campo. Concluimos con las exigencias que plantean las nuevas formulaciones.</p>
Keywords / Descriptores	<i>Learning disabilities, Special education, Reading instruction, Mathematics instruction, Educational politics.</i> Dificultades específicas de aprendizaje, Educación especial, Enseñanza de la lectura, Enseñanza de las matemáticas, Política educativa.
Institution / Institución	Facultad de Psicología y Educación. Universidad de Deusto (España).
Publication site / Dirección	http://www.uv.es/RELIEVE
Language / Idioma	Español & English version (Title, abstract and keywords in English & Spanish)

RELIEVE

Revista **E**Lectrónica de **I**nvestigación y **E**Valuación **E**ducativa
E-Journal of Educational Research, Assessment and Evaluation

[ISSN: 1134-4032]

© Copyright, RELIEVE. Reproduction and distribution of this articles it is authorized if the content is no modified and their origin is indicated (RELIEVE Journal, volume, number and electronic address of the document).

© Copyright, RELIEVE. Se autoriza la reproducción y distribución de este artículo siempre que no se modifique el contenido y se indique su origen (RELIEVE, volumen, número y dirección electrónica del documento).