

# Hacia una identificación de las Dificultades de Aprendizaje (DA) en el contexto escolar: aportes de la experiencia americana<sup>1</sup>

*Luz Helena Uribe Pedroza<sup>2</sup>*

*Liliana María Echeverry Jaramillo<sup>3</sup>*

*María Elena Vélez Jaramillo<sup>4</sup>*

*Olga Elena Cuadros Jiménez<sup>5</sup>*

*Luz Ángela Gómez Betancur<sup>6</sup>*

*Universidad de Antioquia*

## Resumen

**E**l presente artículo muestra el abordaje de una de las perspectivas a través de la cual los investigadores se han aproximado a la identificación y caracterización de las Dificultades de Aprendizaje (DA) como un trastorno neuropsicológico. No obstante, las diferencias,

---

1 Este artículo se genera luego de un trabajo de depuración teórico-conceptual y de finalización del proyecto de investigación «Características de las Dificultades de Aprendizaje en niños de 8 a 11 años de Medellín, Colombia». Adscrito al Centro de Investigaciones Educativas y Pedagógicas (CIEP), Universidad de Antioquia, Facultad de Educación.

2 Doctora en Psicología Evolutiva y de la Educación. Profesora del Departamento de Educación Infantil. Correo electrónico: luzhuribe2@gmail.com.

3 Candidata a doctora en Educación de la Universidad de Antioquia, Facultad de Educación. Correo electrónico: lilipu36@gmail.com

4 Magíster en Educación. Profesora del Departamento de Educación Infantil, Facultad de Educación, Universidad de Antioquia. Correo electrónico: mevelez5@hotmail.com

5 Magíster en Educación. Correo electrónico: olgacuadros@gmail.com

6 Magíster en Neuropsicología y magíster en Educación. Correo electrónico: luz.a.gomez@hotmail.com.

limitaciones e imprecisiones en la identificación de los estudiantes que las presentan han propiciado la generación de controversias, que influyen en los ámbitos sociopolítico, educativo, clínico y, por supuesto, investigativo. Contrarios a esta perspectiva, los sistemas de clasificación propuestos por la investigación han determinado que no permite diferenciar aquellos casos que realmente obedecen a la presencia de una incapacidad para aprender. Con este panorama, investigadores, profesionales del área clínica y agentes educativos se han visto enfrentados a la necesidad de establecer criterios de identificación precisos y que permitan el diseño de propuestas de intervención que respondan a sus necesidades. En él se recogen evidencias disponibles sobre los modelos de aproximación a las DA que subyacen en el contexto americano y que han alcanzado una mirada más integral y, en particular, a la determinación de los criterios para su caracterización y clasificación. En suma, se pretende ofrecer elementos para sustentar la importancia de lograr un modelo de operacionalización de las DA que apuesta por una identificación objetiva y centrada en un enfoque holístico, capaz de considerar los factores contextuales e individuales, dejando atrás las concepciones deficitarias que se enmarcan en una mirada absolutista, categórica y reduccionista.

**Palabras claves:** dificultades de aprendizaje, evaluación, inteligencia, modelo de discrepancia, operacionalización.

### **Towards an identification of Learning Disabilities (LD) in the school: contributions of the American experience**

#### **Abstract**

*This article presents the approach to one of the perspectives commonly used by researchers to identify and characterize Learning Disabilities (LDs) as a neuropsychological disorder. However, the differences, limitations, and inaccuracies in identifying students with these conditions have raised debates that influence the social, political, educational, and clinical fields and, of course, have also affected research in this area. Contrary to such perspective, the classification systems suggested by research in this field have shown a difficulty in identifying the cases really connected to the presence of learning disabilities. In consequence, researchers, medical professionals, and educators feel the need to establish accurate identification criteria that lead to the design of intervention approaches that meet their needs. This reflects the available evidence on LD approaches that underlie the American context achieving a more comprehensive approach as well as clearer characterization and classification criteria. In short, the goal is to provide elements to support the importance of achieving a model of operationalization of LDs seeking an objective identification focused on a holistic approach and able to consider contextual and individual factors, leaving behind those deficient models that end in absolutist, categorical and reductionist conceptions.*

**Key words:** *learning disabilities, assessment, intelligence, discrepancy model, operationalization.*

## **A modo de introducción**

En el contexto escolar, el aprendizaje de los estudiantes se diferencia en función de variables que implican tanto los contenidos, estrategias, materiales de enseñanza y posibles apoyos como la motivación, expectativas de logro, estilos y facilidad con que pueden transferir los contenidos del aprendizaje de las áreas básicas a otras actividades cotidianas o académicas.

No obstante, un número considerable de estudiantes puede incluirse en el grupo de quienes presentan Dificultades de Aprendizaje (DA), en la medida en que exhiben retrasos significativos en sus logros, en comparación con sus compañeros de grado y nivel.

La denominación de *Dificultades de Aprendizaje* (DA) surgió a principios de la década de los sesenta para ayudar a padres y profesionales a comprender una situación específica de quienes, a pesar de presentar una

inteligencia normal, manifestaban de forma “inesperada” un bajo rendimiento escolar y problemas para aprender. A pesar de los debates y divergencias en su definición e identificación, con el paso del tiempo esta denominación no supone un carácter global, como el que puede ser observado en la discapacidad intelectual, sino que se refiere a un trastorno específico del aprendizaje, asociado a áreas como la lectura, la expresión escrita, las matemáticas o el cálculo. El término hace referencia a aquellas dificultades cuyas causas son atribuibles a factores endógenos (esto es, neurológicos, cognitivos, emocionales o comportamentales) y que afectan la capacidad de respuesta a las exigencias académicas. No obstante, pueden acentuarse por su falta de identificación o el desconocimiento de quienes acompañan a estos menores en su proceso de aprendizaje.

La investigación sobre las DA ha avanzado en relación con las perspectivas teóricas y el análisis de los elementos que se han de considerar en la identificación de estos estudiantes. Inclusive ha sido posible identificar sus diferentes formas de expresión y algunos de los procesos cognitivos que se ven afectados y cuyo conocimiento es esencial a la hora de pensar en la intervención. Sin embargo, en el contexto escolar no siempre se consideran estos hallazgos; las identificaciones de los profesores se basan en el criterio de los resultados de la evaluación de los contenidos de aprendizajes básicos (bajo rendimiento, repitencia de grado o insuficiencia en las citadas áreas). Esta situación aumenta su prevalencia y, en muchas ocasiones, las remisiones a los servicios de educación especial.

En relación a este aspecto, los estudios más recientes en el contexto nacional revelan que un alto porcentaje de niños (tasas de prevalencia que varían entre un 3.3% y un 7%) que asisten a instituciones de educación formal presentan DA (Reyes Aragón, Lewis & Peña, 2008; Pineda *et ál.*, 1999; Talero, Espinosa & Vélez van Meerbeke, 2005). No obstante, las caracterizaciones en su mayoría se han focalizado en la identificación de la población en situación de discapacidad (esto es, discapacidad intelectual, trastornos del lenguaje y el discurso, trastorno por déficit de atención con o sin hiperactividad) y han dejado aparte a los niños y jóvenes que en su vida escolar puedan presentar DA.

El carácter heterogéneo de las DA, las imprecisiones en su definición, la dificultad en su operacionalización y su comprensión desde diversas disciplinas han suscitado polémicas con respecto a la importancia

de los métodos de clasificación y diagnóstico, su etiología y la forma como estos afectan las especificidades de la intervención, así como los roles que cada profesional debe asumir en la misma. Probablemente, el problema más significativo y persistente es la falta de un sistema de clasificación que facilite su identificación en contexto y el reconocimiento de las distinciones e interrelaciones entre sus formas de expresión y otros trastornos. Esta revisión busca, por lo tanto, ofrecer algunos elementos que, desde el análisis de los logros de la perspectiva americana, permitan dar luces a la operacionalización de criterios de identificación.

## Perspectivas frente a la discrepancia en la identificación de las DA

Las DA de la lectura, la escritura, la realización de cálculos y la resolución de problemas matemáticos han sido objeto de estudio de investigadores norteamericanos de diferentes disciplinas desde hace casi cien años (Hinshelwood, 1917; Orton, 1925, citados por Dombrowski, Kamphaus & Reynolds, 2004). Los avances en este campo son innegables y numerosos. Tanto las nominaciones como las conceptualizaciones han cambiado (daño cerebral, ceguera congénita de las palabras, dislexia) su visión de una perspectiva clínica a una más pedagógica y ecológicamente válida. Así, a partir de los trabajos desarrollados por Samuel Kirk y Barbara Bateman, a principios de los sesenta se logró acuñar el término *Dificultades de Aprendizaje* (del inglés *learning disabilities*), iniciar el abordaje de su conceptualización como constructo y, posteriormente, alcanzar su inserción como categoría de educación especial dentro del marco de la Ley de Educación Especial de los Estados Unidos (PL 94-142, 1975, citado por Lloyd, Keller & Hung, 2007).

A pesar del paso del tiempo, su definición continúa determinada por muchos de los planteamientos propuestos por Samuel Kirk inicialmente en 1962:

*Una DA hace referencia a un trastorno de retraso o demora en el desarrollo de uno o más de los procesos del discurso, el lenguaje, la lectura, la escritura, la aritmética o cualquier otro tópico escolar; resultado de una discapacidad psicológica causada por una posible disfunción cerebral y/o una alteración emocional o comportamental. No es el resultado de un retraso mental, una privación sensorial o factores de tipo cultural o instruccional (citado por Hallahan & Mercer, 2002: 263).*

Aunque en esencia su conceptualización se ha mantenido de forma consistente, expertos en el tema como Jack M. Fletcher (2012) consideran que este constructo es inobservable, en cuanto está marcado por los esfuerzos imperfectos que han rodeado su medición. Así, la investigación ha podido proponer rasgos fundamentales (por ejemplo, bajo rendimiento inesperado) a partir de los cuales se ha intentado operacionalizar el constructo o identificar atributos específicos para explicarlos (como bajo rendimiento, discrepancias cognitivas o pobre respuesta a la enseñanza); sin embargo, estos han sido hipotéticos y han debido ser validados a partir de su estudio. De acuerdo con este autor, lo único cierto es que las DA están asociadas a la presencia de atributos neurológicos, cognitivos y otros asociados a la enseñanza. La elección del modelo más apropiado para su operacionalización, por lo tanto, debe ser pragmática y basada en la forma como puede facilitar la provisión de servicios de atención e intervención.

Estos argumentos explicarían las razones por las cuales, a pesar de sus fortalezas, las diferencias, limitaciones e imprecisiones en la caracterización de los estudiantes que presentan DA (por ejemplo, uso de diferentes medios de identificación, diferentes explicaciones a los rasgos característicos, sesgos con algunos grupos étnicos, presencia de comorbilidades o su diferenciación de otros trastornos, entre otros) han dado lugar a controversias en diferentes ámbitos. Los investigadores y profesionales del área clínica, los directamente implicados en el proceso de enseñanza y aprendizaje (maestros y otros agentes educativos), así como aquellos encargados de la definición de las políticas educativas, se han visto, por lo tanto, enfrentados a la necesidad de establecer criterios de identificación que favorezcan la unificación de la operacionalización de este constructo y provean un marco de referencia válido y aplicable en diferentes contextos. Igualmente, se ha buscado que estos criterios permitan abogar por los procesos de evaluación que, en última instancia, sustentarán el diseño y provisión de estrategias de intervención, que sean efectivas y estén orientadas a la potencialización de las fortalezas de estos estudiantes.

Con este panorama, a diferencia de aquellas miradas centradas en el modelo de la respuesta a la intervención (Vaughn, Linan-Thompson & Hickman, 2003; Fletcher & Vaughn, 2009), las conceptualizaciones

más recientes y reconocidas<sup>7</sup> están influenciadas por el modelo propuesto por Kirk, pero hacen referencia a la consideración de la tan controvertida discrepancia entre la habilidad intelectual y el desempeño académico (Dombrowski, Kamphaus & Reynolds, 2004). Esta vinculación la estableció Barbara Bateman en 1965 para ofrecer un carácter menos neurológico, pero más riguroso y de mayor aplicación en el ámbito educativo (Mather & Roberts, 2004, citado por Dombrowski, Kamphaus & Reynolds, 2004):

*Los niños con Dificultades de Aprendizaje son aquellos que presentan una discrepancia educativamente significativa entre el potencial estimado y su nivel real de desempeño; asociada a trastornos básicos en los procesos de aprendizaje, que puede o no estar acompañada de una disfunción en el Sistema Nervioso Central demostrable y que no es secundaria a un retraso mental generalizado, privación educativa o cultural, alteraciones emocionales severas o pérdida sensorial (citado por Hallahan & Mock, 2003: 20).*

La incorporación de esta discrepancia en la caracterización de los niños con DA ha sido un aporte valioso para la evolución del constructo y, por supuesto, para el campo educativo. Sin embargo, a pesar de ser la base del diagnóstico heurístico utilizado por excelencia, sus efectos a largo plazo revelaron que este modelo no conseguía resolver el problema de la definición.

Las controversias sobre el tema no han impedido que gran parte de la literatura coincida en entender dicha discrepancia como la presencia de una diferencia entre la habilidad intelectual y el desempeño del estudiante. Diferencia que es generalmente representada por una severa discrepancia entre el Coeficiente Intelectual (CI) y los resultados de los tests de rendimiento académico (Fletcher *et al.*, 2004). No obstante, otros investigadores y legisladores de políticas educativas han propuesto fórmulas diferentes para operacionalizarla, identificar los niveles de más bajo rendimiento y, en última instancia, tomar decisiones más precisas para determinar quiénes realmente presentan DA. Así, autores como Mellard, Deshler & Barth (2004), Fletcher, Denton & Francis (2005), McDermott *et al.* (2006) y Mather & Gregg (2006) citan algunas de estas fórmulas que consideran la discrepancia como:

7 Concepción de la Oficina Estadounidense de Educación (U. S. Office of Education-IDEA) y la del Manual Diagnóstico y Estadístico de los Trastornos Mentales (DSM).

- a. Una desviación significativa en el rendimiento escolar, calculada a partir de la comparación entre las calificaciones esperadas y aquellas realmente obtenidas (Harris, 1971; Selz & Reitan, 1979).
- b. La utilización de fórmulas que incluyen combinaciones de variables como: CI, edad cronológica, edad mental, años de escolaridad y edad esperada para cursar un grado escolar específico (Bond & Tinker, 1973).
- c. La consideración de errores asociados a las mediciones del CI y el rendimiento académico. Este método se fundamenta en el análisis de regresión que hace uso de una ecuación de predicción basada en la correlación entre estos dos aspectos. Así, el CI se emplea como predictor de la puntuación esperada en los tests de rendimiento y esta última es comparada con la puntuación real obtenida en los mismos. Se considera que un estudiante presenta una discrepancia notable solo si hay una diferencia significativa entre estas dos puntuaciones (Reynolds, 1985; Culbertson, 1998; Wilson & Cone, 1984).
- d. Una comparación entre la comprensión lectora y la de escucha (Fletcher *et al.*, 1994; Aaron, Kuchta & Grapenthin, 1988).
- e. El uso de discrepancias intracognitivas, intrarendimiento e intraindividuales que hacen posible la identificación de fortalezas y debilidades del estudiante con respecto al rendimiento y su relación con el desarrollo intelectual (Woodcock, 1984).
- f. Una discrepancia relativa (Peterson & Shinn, 2002), a partir de la cual las DA dependen del nivel de desempeño del estudiante en comparación con sus compañeros o estudiantes de otro contexto. Un estudiante presentaría DA si, por ejemplo, su puntuación de fluidez lectora en una evaluación curricular se encontrara 1,75 desviaciones típicas por debajo del promedio de los estudiantes del mismo grado, dentro de su colegio o en otro núcleo escolar.
- g. Un bajo rendimiento absoluto (Kavale, 2005; Kavale, Holdnack & Mostert, 2006), en que, independientemente del CI, se valida el desempeño académico por debajo de la media como criterio para determinar la presencia de DA. Sin embargo, la simple utilización de este elemento no permite evidenciar el sentido real de que sea inesperado, aun si se consideran otros criterios de exclusión.

Pese a estos intentos por desarrollar procedimientos más efectivos para operacionalizar el criterio de la discrepancia, algunos educadores e investigadores han cuestionado la viabilidad de estos modelos para la toma de decisiones frente a la identificación de quienes presentan DA, la determinación de las estrategias de prevención y la provisión de servicios de intervención o atención educativa especial (Dombrowski, Kamphaus & Reynolds, 2004; Kavale, 2005; Kavale, Holdnack & Mostert, 2006; Mellard, Deshler & Barth, 2004; Gresham & Vellutino, 2010; Cahan, Fono & Nirel, 2012).

De acuerdo con los análisis realizados en este sentido, una de las objeciones más destacadas señala que algunos de los estudios realizados en las primeras etapas de la utilización de este criterio presentan serias falencias en el análisis de los datos, de modo que sus resultados son inflados y sus conclusiones incorrectas (Mellard, Deshler & Barth, 2004). Así, por ejemplo, Kenneth Kavale y sus colaboradores señalan que alrededor del 50% de la población con DA parece no cumplir con el criterio estipulado para la discrepancia, lo que hace pensar que la clasificación resultante de esos estudios no es fiable y que el problema está asociado a la falta de rigurosidad en la implementación del modelo (Kavale, 2005; Kavale, Holdnack & Mostert, 2006).

De forma similar, estos autores sugieren que la definición actual de las DA no se circunscribe a la condición a la que hace referencia y, por ello, su operacionalización también puede ser equívoca. En términos prácticos, se considera que la discrepancia no se interpreta o articula con la definición de las DA, sino que se asume como el criterio básico para la identificación. Por consiguiente, se dejan de lado otros parámetros que están realmente articulados con la definición y que deberían ser incorporados, como es el caso de “la presencia de una alteración en uno o más procesos psicológicos básicos”. En otras palabras, Kavale y su grupo sugieren que una mayor adherencia a lo realmente estipulado en la definición podría eliminar esa falta de cohesión entre la definición formal y su implementación en la práctica.

La objeción de otros investigadores (Mellard, Deshler & Barth, 2004; Hoskyn & Swanson, 2000; Stuebing *et al.*, 2012, citados por Fletcher, Denton & Francis, 2005) frente a este criterio señala que el desempeño académico de los estudiantes con una discrepancia no es diferente al de aquellos que no la

presentan. Destacan, por ejemplo, que este modelo no ha permitido establecer diferencias entre la manifestación de dificultades asociadas a la conciencia fonológica en estudiantes con una discrepancia y aquellos que presentan un bajo rendimiento en la lectura pero que no la exhiben.

De forma similar, algunos investigadores (Fletcher, Denton & Francis, 2005; Stuebing *et ál.*, 2012) consideran que el problema real del modelo de la discrepancia es que produce diferencias entre subgrupos que representan formas disímiles de bajo rendimiento o que puedan identificar falsos positivos. Los tests empleados presentan errores de medida que impiden la realización de esta tarea y hacen que la clasificación pierda validez: hacen que los estudiantes que se encuentran alrededor de los puntos de corte parezcan muy similares.

Por su parte, opositores de estas posturas, como Keogh (1994, citado por Kavale, 2005 y Kavale, Holdnack & Mostert, 2006), se acogen a la idea de que los estudiantes con y sin discrepancia pueden presentar niveles de rendimiento bajo y desempeños similares. Sin embargo, el elemento esencial que define las DA y diferencia a este tipo de estudiante de otro que solo presenta bajo rendimiento es la presencia de una condición inesperadamente baja en relación con la propia habilidad y, por ende, con el propio potencial. En contraste, Kavale y su grupo consideran la posibilidad de que este estudiante entre en la categoría de lo que se conoce como “aprendiz lento”, es decir, aquella que incluye a quienes tienen un CI entre 70 y 85. Con esta mirada, sería erróneo atribuirle DA, pues su nivel de rendimiento académico sería congruente con su nivel intelectual (Gresham, MacMillan & Bocian, 1996).

Para responder estas divergencias, los investigadores empezaron a preguntarse por la existencia de un punto de corte que, a partir del análisis de las puntuaciones en las diferentes pruebas, permitiera establecer los límites entre los estudiantes con buen desempeño, aquellos que presentan DA y aquellos que son aprendices lentos. En la práctica la decisión no ha sido fácil y, de hecho, la situación es indiscutiblemente paradójica. Después de años de investigación no ha sido posible aún superar las apreciaciones de Siegel (1999, 2003) ni tener certeza sobre el punto de corte con mayor validez ni identificar el número mágico que facilite el establecimiento de tal separación. Aunque en general se han aceptado 20 puntos como punto de corte para identificar la discrepancia, de acuerdo

con otros expertos sería conveniente asumir un rango más amplio (esto es, entre los 15 y 25 puntos), que evitara rotular automáticamente a los estudiantes con DA o, en su defecto, descartarlos por no tener un puntaje significativamente inferior (Kavale, 2005; Kavale Holdnack & Mostert, 2006). Por su parte, investigadores como Fletcher *et ál.* (1994) y Shaywitz *et ál.* (1990) también plantearon que aquellos puntajes que se encuentran por debajo del percentil 25 son más apropiados para establecer diferencias entre grupos, en cuanto permiten identificar entre el 7 y el 8% de la población con DA.

Ahora bien, aunque su establecimiento haya sido inicialmente arbitrario y aun no exista un consenso frente a su delimitación, expertos como Siegel (1999) han considerado que la utilización del punto de corte correlaciona con observaciones del mundo real y, en particular, con las percepciones de padres y profesores sobre las dificultades de los niños en el ámbito académico, así como con los autoinformes de adultos que reportan sus propias dificultades académicas. Investigaciones más recientes (Kavale, 2005; Kavale, Holdnack & Mostert, 2006; Mather & Gregg, 2006) señalan que aunque la utilización de este criterio deba ser asumida de forma rigurosa, el proceso no puede ser rígido (esto es, identificación de un único punto de corte) y basado en una interpretación estricta de las puntuaciones de los tests cognitivos y de rendimiento académico, pues es importante hacer su lectura a la luz del tipo de tarea, la historia del estudiante, la observación de su desempeño cotidiano y su contexto.

Continuando con el análisis de las críticas frente al criterio de la discrepancia, otros investigadores consideran que los modelos sustentados en su utilización no son sensibles a los problemas de aprendizaje que suelen enfrentar los niños en los primeros años de escolaridad y, por ello, resultan perjudiciales. La utilización del modelo exige retrasar la intervención hasta que el rendimiento del estudiante sea lo suficientemente bajo como para que se evidencie dicha discrepancia; con lo cual las dificultades ya estarían muy arraigadas como para que fuese posible remediarlas, así se hiciera uso de esfuerzos más intensivos.

Los defensores de esta postura consideran, por una parte, que el problema central es el precio que deben pagar los estudiantes por no aprender esas habilidades con anterioridad (Torgesen *et ál.*, 2001, citado por Fletcher *et ál.*, 2004; Carreker & Joshi, 2010); por otra, que este modelo no permite que los servicios

de educación especial llenen significativamente los vacíos en el rendimiento académico, de manera que muchos de ellos tienen ganancias mínimas o dificultades para abandonar tales servicios (Donovan & Cross, 2002; Lyon *et ál.*, 2001, citados por Fletcher *et ál.*, 2004). En correspondencia con estas apreciaciones, otras críticas (Siegel, 1999; Fletcher *et ál.*, 2004) hacen referencia a la falta de información del modelo en relación con las estrategias más adecuadas para la enseñanza de los estudiantes con DA y, por ende, la poca previsión de los beneficios que podrían lograr a partir de esa intervención.

Kavale y su grupo refutan todas estas críticas destacando que el objetivo último de la discrepancia es lograr una clasificación válida y confiable, por lo que debe ser vista como un criterio de identificación, que no permite tomar decisiones de tipo metodológico o pedagógico de intervención. Estas deberán asumirse una vez que el uso de otros procedimientos e instrumentos de evaluación permitan concluir que el estudiante realmente presenta DA (Kavale, 2005; Kavale, Holdnack & Mostert, 2006).

## El papel de la inteligencia en la identificación de las DA

Un aspecto muy relacionado con la comprensión del constructo de las DA, pero que también ha marcado los debates y avances frente a su operacionalización, diagnóstico e identificación, hace referencia a la utilización de los tests de inteligencia.

La mayoría de expertos en el área piensan que la evaluación de la inteligencia es un aspecto esencial del proceso de identificación de las DA. A pesar de su negativa frente al uso del criterio de la discrepancia, Dombrowski, Kamphaus & Reynolds (2004), por ejemplo, sostienen que esta evaluación es necesaria para descartar la presencia de una discapacidad intelectual y poder diferenciarla de las DA. Otros afirman que sin la consideración del CI sería imposible determinar el nivel de rendimiento esperado. Finalmente, algunos de sus defensores sostienen que esta evaluación puede resultar determinante para efectos pedagógicos, en la medida en que algunos hallazgos han revelado que métodos específicos para la enseñanza de la lectura empíricamente validados (*Systematic phonics*) pueden no tener efectividad en estudiantes con un CI bajo (Ehrl *et ál.*, 2001, citado por Kavale, 2005).

Por el contrario, otro grupo de investigadores consideran que no resulta imprescindible administrar un test de inteligencia para hacer una medición del “potencial” de aprendizaje del estudiante y poder determinar si presenta o no DA. De forma alternativa, plantean que los tests de rendimiento académico —particularmente aquellos basados en el currículo— o aquellos basados en el modelo de respuesta a la intervención pueden proporcionar una visión mucho más clara del desempeño real e informar sobre el diseño e implementación de las estrategias de intervención o los logros de la misma (Siegel, 1989 y 1999; Dombrowski, Kamphaus & Reynolds, 2004; Gresham & Vellutino, 2010).

Esta postura se sustenta en el análisis de las definiciones de inteligencia, según las cuales se considera que está compuesta por habilidades de razonamiento lógico, resolución de problemas, pensamiento crítico y adaptación. Habilidades que en la práctica no suelen ser evaluadas por estos tests, pues apuntan hacia la medición de lo que una persona ha aprendido (esto es, conocimiento fáctico, definiciones de palabras, memoria, coordinación motriz fina y fluidez del lenguaje expresivo) y no de lo que sería capaz de hacer en el futuro. Asimismo se destaca que en la administración de algunas subpruebas se enfatiza la rapidez en la respuesta, dejando en desventaja a quienes podrían responder acertadamente, pero tienen un estilo de procesamiento más lento. Por último, dado que los estudiantes con DA suelen presentar dificultades en una o más de las habilidades que componen estos tests, Siegel (1999) también considera que su uso resulta paradójico y no sería extraño pensar que la puntuación del CI sólo sea una subestimación de sus verdaderas competencias. En otras palabras, sería ilógico reconocer que una persona presenta alteraciones en la memoria, el lenguaje o la motricidad fina y, a pesar de ello, llegar a afirmar que es menos inteligente a causa de tales dificultades.

Como puede verse, gran parte de las explicaciones que descalifican la utilización de los tests de inteligencia en la identificación de las DA provienen de la concepción que subyace a la construcción de los mismos. Sin embargo, es importante reconocer que, con el tiempo y los avances en el campo, estos instrumentos de evaluación han sido perfeccionados, validados y sustentados en consideración a otros factores para su diseño e interpretación. Así, además de la simple determinación del nivel intelectual, se ha validado su habilidad para identificar diferencias individuales en

el funcionamiento cognitivo, así como la posibilidad de procurar un *insight* sobre la naturaleza de los déficits subyacentes y, por lo tanto, facilitar la planificación de mejores procesos de intervención (Kaufman & Kaufman, 2001; Kaplan *et ál.*, 1999; Naglierei, 2003, citados por Kavale, 2005).

## Otros elementos que se han de considerar en la definición y operacionalización de las DA

Evidentemente, estos tres elementos: la consideración del bajo rendimiento, la discrepancia y el CI, son insuficientes para definir el constructo de las DA, para identificarlas o para determinar las estrategias de intervención más apropiadas. La necesidad de coherencia y unificación entre la conceptualización y la operacionalización también ha estado asociada a la consideración de otros elementos comunes a las definiciones propuestas históricamente desde la investigación y las instancias legisladoras (Fletcher *et ál.*, 2004; Hale *et ál.*, 2010).

Cabe además destacar que a pesar de las controversias con respecto a los elementos que se han de considerar en su operacionalización y la necesidad de asumir otras alternativas de identificación de los estudiantes con DA, algunos de estos elementos siguen teniendo trascendencia en el campo. Aunque los hallazgos más significativos apunten a la ineficacia de la consideración del CI y sugieran propuestas que no involucren el criterio de la discrepancia, mantienen la idea de la heterogeneidad y la posibilidad de observar fortalezas y debilidades en el procesamiento psicológico, las cuales interfieren en el desempeño académico y, por lo tanto, dan origen a la incapacidad específica que caracteriza a las DA (Hale *et ál.*, 2010).

Las conceptualizaciones también han considerado la heterogeneidad de los múltiples dominios en los cuales las DA pueden expresarse (esto es, lectura, matemáticas y cálculo, expresión escrita y lenguaje) o la exclusión de otros factores que puedan originarlas, tales como un trastorno sensorial, una deficiencia mental, un trastorno emocional, desventajas económicas, diversidad lingüística o la enseñanza inadecuada. No obstante, esta heterogeneidad puede también interpretarse de una forma diferente, sin incluir todos los dominios identificados desde el punto de vista legal. Así, la expresión oral parece estar por fuera de esta categoría y, por ello, ha desaparecido de su conceptualización (Fletcher *et ál.*, 2002).

En algunas de las definiciones aparece un cuarto elemento, que se fundamenta en la consideración de los tres anteriores y, por ende, la creencia de que las DA son debidas a factores constitucionales intrínsecos al individuo, es decir, a la presencia de factores neurobiológicos. No obstante, los avances investigativos también han demostrado que un trastorno neurobiológico subyacente no necesariamente origina la discrepancia, las dificultades en el rendimiento académico o la determinación de la ausencia de las exclusiones antes señaladas (Lyon, Fletcher & Barnes, 2002; Vellutino, Scanlon & Jaccard, 2003, citados por Fletcher *et ál.*, 2004). De forma alternativa, se ha establecido que factores como la herencia, las complicaciones durante el embarazo o el parto y los incidentes posnatales pueden contribuir a la aparición de lateralizaciones cerebrales anormales, asimetrías cerebrales, malformaciones corticales mínimas y alteraciones genéticas o inmunológicas que pueden asociarse a la presencia de DA (Centro Nacional del Dificultades de Aprendizaje (NCLD), 2002; Culbertson, 1998, citados por McDermott *et ál.*, 2006).

Ahora bien, en línea con estos argumentos y de acuerdo con los últimos consensos (Hale *et ál.*, 2010), resulta indispensable reconocer que las DA no hacen referencia a un retraso evolutivo en el aprendizaje, pues ello no implica que quienes lo presentan no puedan ser considerados como candidatos a recibir servicios especializados. De hecho, estos estudiantes se benefician ampliamente de su participación en las propuestas sustentadas en la aplicación del modelo de respuesta a la intervención, es decir, aquel que considera que tan pronto se comienza a detectar la presencia de dificultades para la adquisición de habilidades como la lectura dentro del contexto del aula, se ofrece enseñanza intensiva y se realiza seguimiento permanente.

Ahora bien, aunque algunos parecen no estar de acuerdo con la incorporación de instrumentos de medición del procesamiento cognitivo (Dombrowski, Kamphaus & Reynolds, 2004; Fletcher *et ál.*, 2004, entre otros), si se parte del supuesto de que la mayoría de las definiciones caracterizan a las DA como un trastorno en los procesos psicológicos básicos, los últimos consensos frente a su operacionalización (Hale *et ál.*, 2010) señalan que ésta debería incorporar métodos que hicieran posible la identificación y documentación de fortalezas y déficits. Una evaluación más centrada en el análisis de estos elementos permitiría identificar procesos cognitivos y lingüísticos específicos como correlatos de algunos fallos académicos (Kavale *et*



ál., 2005; Mather & Gregg, 2006). Y la utilización de una evaluación estandarizada permitiría evidenciar la presencia, naturaleza y severidad de las dificultades (Schrank *et ál.*, 2005; Berninger & Holdnack, 2008; citados por Hale *et ál.*, 2010), así como las fortalezas cognitivas que pueden ser usadas para, de forma más individual, diseñar las estrategias de intervención y potenciar el desempeño académico.

Con esta mirada se destaca nuevamente la posibilidad de que otros procesos psicológicos puedan estar afectando el desempeño en las áreas curriculares básicas, por lo que esta evaluación debe tener un carácter más cognitivo, neuropsicológico e individual, que permita proporcionar claves para el esclarecimiento de la naturaleza de los déficits que subyacen al trastorno, el nivel real de funcionamiento del estudiante (fortalezas y déficits), y las posibles estrategias de intervención (Johnson *et ál.*, 2010; Flanagan & Alfonso, 2010). Su análisis, por tanto, no debe limitarse a la simple identificación del punto de corte, sino que se debe acompañar de la interpretación del desempeño y del análisis del propio estudiante con respecto a la determinación de sus fortalezas y debilidades.

### **Algunas propuestas alternativas para la operacionalización de las DA**

Los aspectos hasta aquí revisados demuestran claramente que la identificación de las DA en el contexto anglosajón ha implicado un proceso de evolución, que supera la simple consideración de la discrepancia; por eso, se ha estimado la conveniencia de contemplar otras alternativas que tengan en cuenta una mejor operacionalización de la definición de las DA y otros factores, como el propio desempeño cognitivo del estudiante y su contexto.

De este modo, el modelo de la respuesta a la intervención ha demostrado su eficacia como medio para mejorar el desempeño en las áreas como la lectura y reducir la sobreidentificación de estudiantes provenientes de grupos minoritarios como posibles candidatos a presentar DA y, por ende, su remisión a servicios de educación especial. Sin embargo, se ha visto limitado para la identificación de las mismas, por la variabilidad o falta de soporte empírico y mecanismos para la realización de un diagnóstico diferencial, así como de un consenso frente a su implementación, a los procedimientos para la realización del seguimiento y a la formación que requieren los profesores, entre otros (Carreker & Joshi, 2010; Hala *et ál.*, 2010).

Por consiguiente, retomando los planteamientos de Woodcock (1984), investigadores como Mather & Gregg (2006) y Fletcher, Denton & Francis (2005) sugieren analizar el patrón de fortalezas y déficits del estudiante o sus propias divergencias intraindividuales en la operacionalización de la discrepancia. Es decir, con base en el uso de pruebas estandarizadas centradas en el análisis de contenidos curriculares (Skues & Cunningham, 2011), perfiles cognitivos y neuropsicológicos, así como una perspectiva multidimensional de la inteligencia (Flanagan, Fiorello & Ortiz, 2010), proponen considerar aquellas divergencias que se enfocan en la apreciación individual del desempeño intelectual, cognitivo, neuropsicológico y académico. De esta forma, el estudiante identificado con DA exhibiría un perfil irregular, sustentado en la presencia de fortalezas en muchas áreas del funcionamiento cognitivo y déficits en otras que darían origen al bajo rendimiento. Sería posible determinar tanto las diferencias específicas en el procesamiento cognitivo y su influencia en el rendimiento académico del estudiante como aquellos elementos que permitirían establecer conexiones entre los resultados de los tests y la selección de estrategias pedagógicas efectivas o, en su defecto, la provisión de servicios especializados.

Ahora bien, dado que sus defensores hacen la salvedad de que este modelo solo es viable siempre y cuando no sea utilizado de forma aislada o como único criterio de identificación de las DA (Feifer, 2008; Carreker & Joshi, 2010), los consensos más recientes (Hala *et ál.*, 2010; Cavendish, 2013) sugieren que la implementación de un modelo que haga uso de múltiples fuentes de información más multidisciplinaria podría traer mayores beneficios para la toma de decisiones frente a la intervención. Permitiría considerar la descripción, comparación, contraste e interpretación de datos cualitativos, cuantitativos y otros provenientes de medidas menos formales: portafolios del aula, reportes de los padres, el maestro y el mismo estudiante, retroalimentación de otros maestros, profesionales o agentes educativos que tienen relación con él, historia evolutiva, educativa, médica y psicológica, así como otros factores familiares y ambientales (Mather & Gregg, 2006). En otras palabras, avalaría la consideración de nuevos roles para quienes participan o acompañan a los estudiantes en su contexto natural.

Pese a las bondades de este modelo, otros investigadores (Fletcher, Morris & Lyon, 2003; Fletcher *et ál.*, 2004) sostienen que la determinación de las necesidades del estudiante y los consecuentes servicios

de atención no necesariamente se traducen en una enseñanza individualizada. No existe evidencia suficiente para demostrar que el direccionamiento de la enseñanza hacia las fortalezas o debilidades cognitivas tenga una relación directa con los resultados de la intervención. Dado que este modelo se focaliza en comportamientos y habilidades cognitivas que no están directamente relacionados con la enseñanza, el entrenamiento cognitivo (en ausencia de un énfasis sobre los contenidos) no necesariamente puede generalizarse a las áreas académicas correspondientes. De este modo, aunque tenga mayor validez con relación a los marcadores de desempeño, la implementación de este modelo colapsa si no se incluyen medidas de procesamiento.

En conjunto, este análisis de los modelos alternativos para operacionalizar la discrepancia parece sugerir que si este criterio desapareciera por completo del proceso de identificación de las DA, sería imposible demostrar o justificar su noción fundamental: un fallo inesperado en el aprendizaje, en presencia de una habilidad cognitiva promedio o por encima del mismo (Kavale, 2005; Kavale *et ál.*, 2005). Estas afirmaciones sugieren que tanto la operacionalización de las DA como el establecimiento de un diagnóstico y la selección de las estrategias de intervención adecuadas exigen tanto la consideración de los diferentes modelos como la consideración de factores ambientales, biológicos, cognitivos y comportamentales que tienen directa relación e influencia en la habilidad para aprender tareas específicas (Hala *et ál.*, 2010; Cavendish, 2013; Carreker & Joshi, 2010). Es decir, la identificación de las DA se puede asumir como un proceso multidimensional en que es necesario contemplar tanto las dinámicas intrínsecas al individuo como los factores extrínsecos que afectan su desempeño.

## Conclusiones

Los hallazgos teóricos e investigativos de la experiencia anglosajona en el estudio de las estrategias de identificación de las DA permiten avalar la existencia de una clara diferencia con lo que en el contexto escolar suele identificarse como problemas de aprendizaje. Mientras que estos pueden ser causados por un nivel intelectual bajo o por métodos de enseñanza que pueden no tomar en consideración las características individuales de los estudiantes, las características de las DA se asocian con la presencia de déficits cognitivos que les otorgan un carácter neurobiológico permanente. En ese sentido, no pueden ser concebidas como

el resultado de una discapacidad intelectual, física o neurológica y tampoco de problemas comportamentales o emocionales y desventajas socioculturales.

Este recorrido permitió establecer que la consideración de la discrepancia como criterio único de identificación de las DA ha provocado problemas teóricos, epidemiológicos, educativos y de sobreidentificación, que han limitado la provisión de servicios especializados. Así las cosas, su utilización como criterio único para la identificación de las DA resulta muy simplista y contribuye a la consolidación de las ambigüedades frente a la comprensión de este trastorno.

Continúa vigente la discusión sobre la utilidad del CI tanto para la identificación de las DA como para efectos metodológicos. En ambos sentidos, puede ser discutible su validez, si se suscribe a sus propiedades psicométricas o al componente de la discrepancia, pero no cuando se vincula al componente de exclusión. En otras palabras, el CI es un recurso válido para la identificación, pues permite excluir factores como la discapacidad intelectual o el aprendizaje lento y, desde allí, resulta ser un medio que legitima la pertinencia de la intervención.

Con esta perspectiva convendría acompañar la ampliación del punto de corte de la discrepancia con la realización de una evaluación exhaustiva que involucre la consideración de indicadores asociados con el reconocimiento de las características del procesamiento cognitivo y el perfil neuropsicológico, así como otros factores que permitan explicar las alteraciones o dificultades en el aprendizaje.

El factor contextual juega aquí un papel importante, en el sentido de la apreciación tanto de aspectos asociados con los recursos familiares como de la naturaleza de los elementos contemplados en las propuestas curriculares y evaluaciones escolares, particularidades que desde las propuestas de identificación de un corte más ecológico aún no se han considerado.

A partir de esta revisión es posible asumir que la perspectiva psicométrica y, por ende, la simple consideración de las puntuaciones obtenidas por el estudiante en los diferentes instrumentos estandarizados de evaluación no puede ser el elemento por excelencia que se ha de considerar en la determinación de las DA y mucho menos si el objetivo último es diseñar la intervención: implementación de adaptaciones curriculares, hacer adecuaciones ambientales o determinar

la elegibilidad de un estudiante para participar en un programa de atención especializado o individualizado.

Tal y como señala el último consenso de expertos sobre el tema (Hale *et ál.*, 2010) y los análisis preliminares frente a los criterios de identificación del DSM-V (Cavendish, 2013), se considera viable la idea de una operacionalización de las DA que apueste por su identificación en el contexto escolar y desde un enfoque holístico, capaz de recorrer un itinerario plural, basado en factores contextuales e individuales que tomen en consideración aspectos académicos, cognitivos y neuropsicológicos y dejen atrás concepciones deficitarias, que se enmarcan en criterios absolutos, reducidos y simplistas.

## Referencias bibliográficas

- AARON, P. G., KUCHTA, Steven y GRAPENTHIN, Cindy Taylor (1988). «Is There a Thing Called Dyslexia?». En: *Annals of Dyslexia*, Vol. 38, N.º 1, pp. 31-49. USA: International Dyslexia Association, Springer.
- BOND, Guy Loraine y TINKER, Miles Albert (1973). *Reading Difficulties: Their Diagnosis and Correction*. 3.ª ed. New York: Appleton-Century-Crofts.
- CAHAN, Sorel, FONON, Dafna y NIREL, Ronit (2012). «The Regression-Based Discrepancy Definition of Learning Disability. A Critical Appraisal». En: *Journal of Learning Disabilities*, Vol. 45, N.º 1, pp. 170-178. Austin: Hammill Institute on Disabilities.
- CARREKER, Suzanne y JOSHI, R. Malatesha (2010). «Response to Intervention: Are the Emperor's Clothes Really New?». En: *Psicothema*, Vol. 22, N.º 4, pp. 943-948. Oviedo: Universidad de Oviedo.
- CAVENDISH, Wendy (2013). «Identification of Learning Disabilities. Implications of Proposed DSM-5 Criteria for School-Based Assessment». En: *Journal of Learning Disabilities*, Vol. 46, N.º 1, pp. 52-57. Austin: Hammill Institute on Disabilities.
- CULBERTSON, Jan L. (1998). «Learning Disabilities». En: OLLENDICK, Thomas H. y HERSEN, Michel (Eds.). *Handbook of Child Psychopathology*, pp. 117-156. New York: Plenum Press.
- DEAN, Vincent J. *et ál.* (2006). «Comparison of Ecological Validity of Learning Disabilities Diagnostic Models». En: *Psychology in the Schools*, Vol. 43, N.º 2, pp. 157-168. Hoboken, New Jersey: John Wiley & Sons.
- DOMBROWSKI, Stefan C., KAMPHAUS, Randy W. y REYNOLDS, Cecil R. (2004). «After the Demise of the Discrepancy: Proposed Learning Disabilities Diagnostic Criteria». En: *Professional Psychology: Research and Practice*, Vol. 35, N.º 4, pp. 364-372. Washington: American Psychological Association (APA).
- FEIFER, Steven G. (2008). «Integrating Response to Intervention (RTI) with Neuropsychology: A Scientific Approach to Reading». En: *Psychology in the Schools*, Vol. 45, N.º 9, pp. 812-825. Hoboken, New Jersey: John Wiley & Sons.
- FLANAGAN, Dawn P., FIORELLO, Catherine A. y ORTIZ, Samuel O. (2010). «Enhancing Practice through Application of Cattell-Horn-Carroll Theory and Research: A "Third Method" Approach to Specific Learning Disability Identification». En: *Psychology in the Schools*, Vol. 47, N.º 7, pp. 739-760. Hoboken, New Jersey: John Wiley & Sons.
- FLANAGAN, Dawn P. y ALFONSO, Vincent C. (2010). *Essentials of Specific Learning Disability Identification*. Hoboken, New Jersey: John Wiley & Sons.
- FLETCHER, Jack M. (2012). «Classification and Identification of Learning Disabilities». En: WONG, Bernice y BUTLER, Debora L. (Ed.ªs). *Learning About Learning Disabilities*, pp. 1-26. 4.ª ed. Estados Unidos: Academic Press.
- FLETCHER, Jack M. *et ál.* (1994). «Cognitive Profiles of Reading Disability: Comparisons of Discrepancy and Low Achievement Definitions». En: *Journal of Educational Psychology*, Vol. 86, N.º 1, pp. 6-23. Washington: American Psychological Association (APA).
- FLETCHER, Jack M. *et ál.* (2002). «Classification of Learning Disabilities: An Evidence Based Evaluation». En: BRADLEY, Renne, DANIELSON, Louis y HALLAHAN, Daniel P. (Eds.). *Identification of Learning Disabilities: Research to Practice*, pp. 185-250. Mahwah, New Jersey: Erlbaum.
- FLETCHER, Jack M., MORRIS, Robin D. y LYON, G. Reid (2003). «Classification and Definition of

Learning Disabilities: An Integrative Perspective». En: SWANSON, H. Lee, HARRIS, Karen R. y GRAHAM, Steve (Eds.). *Handbook of Learning Disabilities*, pp. 30-56. New York: The Guilford Press.

FLETCHER, Jack M. *et ál.* (2004). «Alternative Approaches to the Definition and Identification of Learning Disabilities: Some Questions and Answers». En: *Annals of Dyslexia*, Vol. 54, N.º 2, pp. 304-331. New York: Springer.

FLETCHER, Jack M., DENTON, Carolyn y FRANCIS, David J. (2005). «Validity of Alternative Approaches for the Identification of Learning Disabilities: Operationalizing Unexpected Underachievement». En: *Journal of Learning Disabilities*, Vol. 38, pp. 545-552. Austin: Hammill Institute on Disabilities.

FLETCHER, Jack M. y VAUGHN, Sharon (2009). «Response to Intervention: Preventing and Remediating Academic Deficits». En: *Child Development Perspectives*, Vol. 3, N.º 1, pp. 30-37. Estados Unidos: The Society for Research in Child Development, John Wiley & Sons.

GRESHAM, Frank M., MACMILLAN, Donald L. y BOCIAN, Kathleen M. (1996). «Learning Disabilities, Low Achievement, and Mild Mental Retardation: More Alike than Different?». En: *Journal of Learning Disabilities*, Vol. 29, N.º 6, pp. 570-581. Austin: Hammill Institute on Disabilities.

GRESHAM, Frank M. y VELLUTINO, Frank R. (2010). «What Is the Role of Intelligence in the Identification of Specific Learning Disabilities? Issues and Clarifications». En: *Learning Disabilities Research & Practice*, Vol. 25, N.º 4, pp. 194-206. Hoboken, New Jersey: John Wiley & Sons.

HALE, James B. *et ál.* (2010). «Critical Issues in Response-to-Intervention, Comprehensive Evaluation, and Specific Learning Disabilities Identification and Intervention: An Expert white Paper Consensus». En: *Learning Disability Quarterly*, Vol. 33, N.º 3, pp. 223-236. Pittsburgh, Pennsylvania: Learning Disabilities Association of America.

HALLAHAN, Daniel P. y MERCER, Cecil D. (2002). «Learning Disabilities: Historical Perspectives». En: BRADLEY, Renne, DANIELSON, Louis y HALLAHAN,

Daniel P. (Eds.). *Identification of Learning Disabilities: Research to Practice*, pp. 1-67. Mahwah, New Jersey: Erlbaum.

HALLAHAN, Daniel P. y MOCK, Devery R. (2003). «A Brief History of the Field of Learning Disabilities». En: SWANSON, H. Lee, HARRIS, Karen R. y GRAHAM, Steve (Eds.) *Handbook of Learning Disabilities*, pp. 15-32. New York: The Guilford Press.

HARRIS, Amelia I. (1971). *Handicapped and Impaired in Great Britain*. London: HMSO.

HOSKYN, Maureen y SWANSON, H. Lee (2000). «Cognitive Processing of Low Achievers and Children with Reading Disabilities: A Selective Meta-Analytic Review of the Published Literature». En: *School Psychology Review*, Vol. 29, N.º 1, pp. 102-119. Minneapolis: National Association of School Psychologists (NASP).

JOHNSON, Evelyn S. *et ál.* (2010). «Cognitive Processing Deficits and Students with Specific Learning Disabilities: A Selective Meta-Analysis of the Literature». *Learning Disability Quarterly*, Vol. 33, N.º 1, pp. 3-18. Pittsburgh, Pennsylvania: Learning Disabilities Association of America.

KAVALE, Kenneth A. (2005). «Identifying Specific Learning Disability: Is Responsiveness to Intervention the Answer?». En: *Journal of Learning Disabilities*, Vol. 38, N.º 6, pp. 553-562. Austin: Hammill Institute on Disabilities.

KAVALE, Kenneth A. *et ál.* (2005). «Changing Procedures for Identifying Learning Disabilities: The Danger of Poorly Supported Ideas». En: *The School Psychologist*, Vol. 59, N.º 1, pp. 16-25. Washington DC: American Psychological Association (APA) Division 16.

KAVALE, Kenneth A., HOLDNACK, James A. y MOSTERT, Mark P. (2006). «Responsiveness to Intervention and the Identification of Specific Learning Disability: A Critique and Alternative Proposal». En: *Learning Disability Quarterly*, Vol. 28, N.º 1, pp. 113-127. Pittsburgh, Pennsylvania: Learning Disabilities Association of America.

LLOYD, John Wills, KELLER, Clay y HUNG, Li-yu (2007). «International Understanding of Learning

Disabilities». En: *Learning Disabilities: Research & Practice*, Vol. 22, N.º 3, pp. 159-160. Hoboken, New Jersey: John Wiley & Sons.

MATHER, Nancy y GREGG, Noel (2006). «Specific Learning Disabilities: Clarifying, Not Eliminating, A Construct». En: *Professional Psychology: Research and Practice*, Vol. 37, pp. 99-106. Washington DC: American Psychological Association (APA).

MCDERMOTT, Paul A. *et ál.* (2006). «A Nationwide Epidemiologic Modeling Study of LD: Risks, Protection and Unintended Impact». En: *Journal of Learning Disabilities*, Vol. 39, pp. 230-251. Austin: Hammill Institute on Disabilities.

MELLARD, Daryl F. DESHLER, Donald D. y BARTH, Amy (2004). «LD Identification: It's not Simply A Matter of Building A Better Mousetrap». En: *Learning Disability Quarterly*, Vol. 27, N.º 4, pp. 229-242. Pittsburgh, Pennsylvania: Learning Disabilities Association of America.

PETERSON, Kristin M. H. y SHINN, Mark R. (2002). «Severe Discrepancy Models: Which Best Explains School Identification Practices for Learning Disabilities?» En: *School Psychology Review*, Vol. 31, N.º 4, pp. 459-476. Minneapolis: National Association of School Psychologists (NASP).

PINEDA, David *et ál.* (1999). «Prevalence of Attention-Deficit/Hyperactivity Disorder Symptoms in 4- to 17-Year-Old Children in the General Population». En: *Journal of Abnormal Child Psychology*, Vol. 27, N.º 6, pp. 455-462. New York: Kluwer Academic Publishers-Plenum Publishers.

REYES ARAGÓN, Carlos de los, LEWIS HARB, Soraya, PEÑA ORTIZ, Mónica (2008). «Estudio de prevalencia de dificultades de lectura en niños escolarizados de 7 años de Barranquilla (Colombia)». En: *Psicología desde el Caribe*, N.º 22, pp. 37-49, julio-diciembre. Colombia: Universidad del Norte.

REYNOLDS, Cecil R. (1985). «Measuring the Aptitude-Achievement Discrepancy in Learning Disability Diagnosis». En: *Remedial and Special Education*, Vol. 6, N.º 5, pp. 37-55. Austin: Hammill Institute on Disabilities.

SELZ, Marion y REITAN, Ralph M. (1979). «Neuropsychological Test Performance of Normal, Learning-Disabled and Brain-Damaged Older Children». En: *Journal of Nervous and Mental Disease*, Vol. 167, N.º 5, pp. 298-302. Baltimore: Lippincott Williams & Wilkins.

SHAYWITZ, Sally E. *et ál.* (1990). «Prevalence of Reading Disability in Boys and Girls: Results of the Connecticut Longitudinal Study». En: *Journal of the American Medical Association*, Vol. 264, N.º 8, pp. 998-1002. USA: American Medical Association (AMA).

SIEGEL, Linda S. (1989). «IQ Is Irrelevant to the Definition of Learning Disabilities». En: *Journal of Learning Disabilities*, Vol. 22, N.º 8, pp. 469-478. Austin: Hammill Institute on Disabilities.

SIEGEL, Linda S. (1999). «Issues in the Definition and Diagnosis of Learning Disabilities: A Perspective on Guckenberger v. Boston University». En: *Journal of Learning Disabilities*, Vol. 32, N.º 4, pp. 304-319. Austin: Hammill Institute on Disabilities.

SIEGEL, Linda S. (2003). «IQ-Discrepancy Definitions and the Diagnosis of LD: Introduction to the Special Issue». En: *Journal of Learning Disabilities*, Vol. 36, N.º 1, pp. 2-3. Austin: Hammill Institute on Disabilities.

SKUES, Jason L. y CUNNINGHAM, Everarda G. (2011). «A Contemporary Review of the Definition, Prevalence, Identification and Support of Learning Disabilities in Australian Schools». En: *Australian Journal of Learning Difficulties*, Vol. 16, N.º 2, pp. 159-180. Londres: Routledge.

STUEBING, Karla K. *et ál.* (2012). «Evaluation of the Technical Adequacy of Three Methods for Identifying Specific Learning Disabilities Based on Cognitive Discrepancies». En: *School Psychology Review*, Vol. 41, N.º 1, pp. 3-22. Minneapolis: National Association of School Psychologists (NASP).

TALERO G., Claudia, ESPINOSA B., Andrés y VÉLEZ VAN MEERBEKE, Alberto (2005). «Dificultad del aprendizaje de la lectura en las escuelas de una localidad de Bogotá». En: *Acta Neurológica Colombiana*, Vol. 21, N.º 4, pp. 280-288. Bogotá: Asociación Colombiana de Neurología.

VAUGHN, Sharon, LINAN-THOMPSON, Sylvia y HICKMAN, Peggy (2003). «Response to Instruction As A Means of Identifying Students with Reading/Learning Disabilities». En: *Exceptional Children*, Vol. 69, N.º 4, pp. 391-409. Arlington: Council for Exceptional Children.

WILSON, Lonny R. y CONE, Thomas (1984). «The Regression Equation Method of Determining Acade-

mic Discrepancy». En: *Journal of School Psychology*, Vol. 22, N.º 1, pp. 95-110. Memphis: Society for the Study of School Psychology, Elsevier.

WOODCOCK, Richard W. (1984). «A Response to Some Questions Raised about the Woodcock-Johnson: Efficacy of the Aptitude Clusters». En: *School Psychology Review*, Vol. 13, N.º 3, pp. 355-362. Minneapolis: National Association of School Psychologists (NASP).



FACULTAD DE EDUCACIÓN

Artículo recibido 03-05-2013 Aprobado el 11-07-2013