DIFICULTADES ESPECÍFICAS DEL APRENDIZAJE: UNA REVISIÓN CONCEPTUAL.

SPECIFIC LEARNING DIFFICULTIES: A CONCEPTUAL REVIEW

Jaime Bermeosolo Bertrán

Resumen

Este artículo examina varias definiciones de **dificultad específica del aprendizaje** (en Chile, Trastornos Específicos de Aprendizaje, TEA) y las áreas académicas implicadas, en el contexto de las necesidades educativas especiales, contrastando el concepto con nociones más generales, como "problemas en el aprendizaje" o "dificultades en el aprendizaje". Las últimas décadas, investigadores y profesionales en el área han discutido acaloradamente sobre la definición apropiada y los consiguientes criterios diagnósticos: históricamente las dificultades específicas del aprendizaje han existido como un trastorno difícil de definir. La **respuesta a la intervención** (RTI) ha sido propuesta como un modelo alternativo para tomar decisiones acerca de su presencia o ausencia. Modelos alternativos más tradicionales, basados en la discrepancia aptitud-rendimiento o diferencias intraindividuales, han demostrado no ser válidos en varios aspectos. Un elemento clave del approach RTI es la entrega de una intervención temprana, cuando los estudiantes experimentan las primeras dificultades académicas, con el propósito de mejorar el logro de **todos los alumnos**, incluidos los que pueden presentar una dificultad específica del aprendizaje.

Palabras clave: Trastornos específicos de aprendizaje. Dificultades de aprendizaje. Necesidades Educativas Especiales. Diagnóstico e Intervención educativa.

Abstract

This article examines several definitions of specific learning difficulties and the academic areas involved –in the context of special educational needs– contrasting the concept with more general notions such as "learning problems" or "learning difficulties". Over the past few decades, researchers and professionals from the field have held heated debates over the adequate definition and the resulting diagnostic criteria: Historically, specific learning difficulties, as a disorder, has been difficult to define. The **response to intervention** (RTI) model has been proposed as an alternative to making decisions as regards its presence or absence. More traditional alternative models based on the aptitude-performance discrepancy or intra-individual differences have been invalidated as regards several aspects. One key element of the RTI focus is the provision of early intervention, when the students present their first academic difficulties. The aim of this is to improve the achievements of all students, including those that could be showing a specific learning need.

Key words: Specific learning disorders. Learning difficulties. Special Educational Needs. Educational diagnosis and intervention

CONCEPTOS INTRODUCTORIOS

Las dificultades o problemas en el aprendizaje representan una porción significativa de lo que se traduce en NEE en el sistema escolar: un subconjunto menor de dichas dificultades o problemas -las dificultades específicas del aprendizaje- reúne rasgos identificatorios característicos que justifican se le reconozca como una condición particular. No es una cuestión irrelevante ya que, en tanto NEE, obligan a respuestas especiales, por ejemplo de naturaleza curricular, de parte del sistema.

Es el caso de advertir que el área de las dificultades específicas del aprendizaje -en inglés, specific learning disabilities SLD y, más frecuentemente LD- no ha dejado de presentar problemas en su delimitación, existiendo aún cuestiones en las que no se ha logrado total consenso. Incluso, algunos han pretendido eliminar el constructo, por ejemplo, haciéndolo sinónimo de 'retraso evolutivo' o, simplemente, de 'bajo rendimiento' (Dombrowski et al. 2004). En Chile no faltan quienes han opinado que 'la dislexia no existe'. Es cierto que se ha cometido el error de diagnosticar como disléxicos (es decir, con una SLD en el procesamiento de la lengua escrita) a niños que presentan efectivamente problemas en el aprendizaje de la lectura, de variada naturaleza y etiología, pero que no reúnen síntomas básicos que caracterizan una dislexia. Shaywitz (2003) ha llegado a afirmar que "el diagnóstico de la dislexia es tan preciso y fundamentado científicamente casi como cualquier diagnóstico en medicina" (citado en Mather and Gregg, 2006).

En este trabajo nos ocuparemos de esta compleja cuestión: revisaremos diferentes definiciones de SLD, las áreas que suelen verse afectadas, y entregaremos criterios que contribuyan a su mejor identificación.

Adoptamos para este trabajo la denominación **dificultades específicas del aprendizaje**, si bien en el país se ha popularizado más entre los especialistas la etiqueta "trastornos específicos del aprendizaje" (TEA) o también, "discapacidades específicas del aprendizaje", que conllevan una connotación semántica de mayor severidad (y hasta cierto fatalismo). Como no existe en español el término "dishabilidad" (que algunos, sin embargo, utilizan), a lo largo de los años se han propuesto diferentes traducciones. "Dificultad" para la RAE significa "inconveniente, oposición o contrariedad que impide conseguir, ejecutar o entender bien algo y pronto". El prefijo "dis-", en este mismo diccionario de la lengua, equivale a "dificultad" o "anomalía".

Junto a la derogación por parte del MINEDUC del Decreto 88 de 1990, que modificaba y reactualizaba los planes y programas para trastornos específicos de aprendizaje (TEA) promulgados en el Decreto 143 de 1980, con la entrada en vigencia del Decreto 291 a partir del año escolar 2000 -destinado a reglamentar el funcionamiento de los "grupos diferenciales" en los establecimientos educacionales del país- se deja de hacer referencia explícita a los trastornos específicos del aprendizaje (para cuyo "tratamiento" fueron creados tales grupos).

Dentro del nuevo paradigma que inspira a la educación especial (no centrado ya en el "déficit"), junto con reconocer la "importancia fundamental y el aporte técnico" del educador especial, el Decreto 291 focaliza su labor -tanto en el aula de recursos como en el aula regular- en la atención de alumnos y alumnas "con necesidades educativas especiales no asociadas a una discapacidad, que presentan problemas de aprendizaje y/o de adaptación escolar, ya sean de carácter transitorio o permanente". De esta manera se extiende de manera oficial la acción del educador especial desde el trabajo con los

niños con TEA (estadísticamente muy pocos) a los niños con problemas de aprendizaje y /o adaptación escolar (estadísticamente muchos). La delimitación de estos conceptos ocupa una porción importante del presente trabajo.

La forma abreviada "dificultades de aprendizaje", en español, puede inducir a confusión ya que, si bien se utiliza frecuentemente como equivalente a dificultades específicas del aprendizaje (learning disabilities), a partir del Informe Warnock en el Reino Unido, algunos la han hecho prácticamente equivalente a "necesidades educativas especiales". Una de las recomendaciones derivadas de dicho informe es utilizar el término dificultades de aprendizaje (learning difficulties) para referirse 'a los niños que necesitan alguna prestación especial'.

Recuérdese que la categoría diagnóstica *learning disabilities* fue propuesta por Samuel Kirk (canalizando las presiones de un importante grupo de padres y apoderados) en Estados Unidos a comienzos de los 60 del siglo pasado. De carácter más bien pedagógica que etiológica, pretendía englobar una serie de categorías y etiquetas vigentes en ese país (dislexia, hándicap perceptual, torpeza motriz, daño cerebral mínimo, disfunción neurológica, afasia evolutiva, etc.) que aludían a niños que, por no presentar discapacidades más severas ya contempladas en la educación especial, no contaban con el apoyo requerido ni una legislación que los favoreciera.

Mather y Gregg (2006) explican que "a lo largo de los años, los profesionales de diferentes disciplinas implicadas con el campo de las dificultades específicas del aprendizaje (TEA ó SLD) han debatido y luchado por llegar a acuerdo sobre una apropiada definición conceptual y los consiguientes criterios diagnósticos operacionales para tales condiciones". Los autores mencionan diferentes teorías y marcos de trabajo propuestos para ayudar a los profesionales a utilizar la información derivada de los procedimientos de evaluación, a fin de llevar a cabo un tratamiento efectivo. Teorías tales como la perceptivo-motriz, la psiconeurológica, la psicolingüística, la neuropsicológica, la fonológica y ortográfica -para cada una de las cuales citan a destacados representantes- "han contribuido a una mejor comprensión de las dimensiones cognitivas y lingüísticas que constituyen la esencia de las LD".

Por de pronto, el concepto se ha sobre-extendido en su aplicación, diagnosticándose con "dificultades específicas de aprendizaje" o "TEA", a niños que, si bien presentan problemas o dificultades en un área definida (por, ejemplo, la lectura o la matemática), no reúnen ciertos rasgos peculiares, con una determinada etiología intrínseca de carácter biológico (a lo que se alude en las definiciones como 'disfunción neurológica' o 'presumible disfunción neurológica'). Una dislexia es una LD (o SLD), constituyendo una dificultad significativa en el aprendizaje de la lectura con un decisivo condicionante biológico, pero no cualquier problema en el aprendizaje de la lectura es una dislexia.

No todo lector deficiente, en consecuencia, tiene dislexia: hay muchos factores (aparte de eventuales disfunciones cerebrales) que inciden en el aprendizaje y comprensión lectora: motivación, intereses, destrezas verbales, estilo cognitivo, locus de control, experiencias y aprendizajes previos, estado emocional, norma lingüística, indemnidad o alteración sensorial, CI, etc.

La figura 1 pretende ilustrar las relaciones entre estos conceptos, haciendo notar que las "learning disabilities" (dificultades específicas del aprendizaje o "TEA") son por definición de etiología intrínseca al sujeto, lo que no ocurre necesariamente con otros problemas o dificultades del aprendizaje. Se hace notar, además, que los TEA (SLD) pueden entenderse como un subtipo particular de problemas o difi-

cultades en el aprendizaje. Los círculos concéntricos en el subconjunto SLD, por otra parte, pretenden ilustrar que en las **dificultades específicas del aprendizaje** hay manifestaciones más severas y otras moderadas o leves (como ocurre también con las dificultades del aprendizaje en general).

De acuerdo a lo anterior, cuando se habla de problemas o dificultades en el aprendizaje se está utilizando una denominación genérica que puede aludir a cualquier obstáculo, retardo o desajuste (que podría ser sólo transitorio) que enfrenta el niño en su aprendizaje -en especial, aunque no exclusivamente- académico.

En algunos casos, estos problemas obedecen a factores exteriores al aprendiz, ajenos a él. Se habla, así, de etiología extrínseca. Por ejemplo, las fallas metodológicas en la enseñanza de la matemática que afectan su adecuada asimilación por parte del niño. Puede también ocurrir que su desempeño se vea obstaculizado por insuficiente asistencia a clases, ya que vive en una zona rural muy alejada de la escuela.

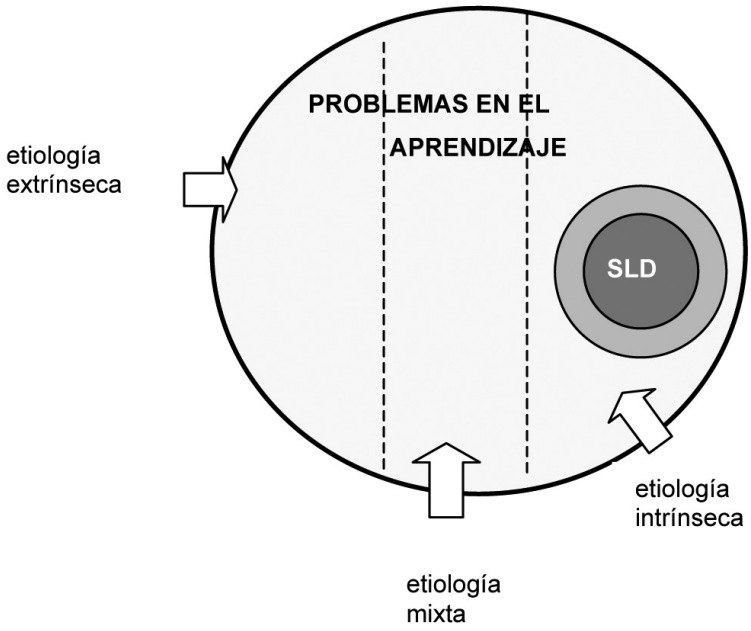

Fig. 1. Relaciones entre problemas o dificultades en el aprendizaje (learning problems) y SLD (dificultades específicas del aprendizaje o TEA). Los TEA o SLD son, por definición, de etiología intrínseca al sujeto. (Tratándose de una 'metáfora gráfica', las proporciones en el dibujo deben ignorarse).

Hablamos de etiología intrínseca cuando la causa del problema se relaciona fundamentalmente con características del propio aprendiz. Una capacidad intelectual que se aleja ostensiblemente del rango promedio (en uno u otro sentido), un trastorno por déficit atencional, deficiencias auditivas y visuales, alteraciones emocionales, determinados estilos cognitivos..., cuando obstaculizan o no permiten adecuados logros académicos o de adaptación conductual/social. En algunos casos, condiciones de este tipo no afectarán decisivamente el aprendizaje académico, pero sí la adaptación escolar. En otros, tanto el aprendizaje como la adaptación.

Es decir, hay problemas o dificultades en el aprendizaje, de etiología intrínseca, que es necesario no confundir con las LD que también son de etiología intrínseca.

Dentro de las causas intrínsecas, está lo que se ha conceptualizado como disfunción neurológica o "disfunción del SNC", que se estima está a la base de una "learning disability". Se atribuyen así las dificultades específicas del aprendizaje a factores biológicos, que inciden en un procesamiento de la información defectuoso en una o más áreas específicas del desempeño académico. Esto ha sido ampliamente avalado por la investigación científica. En algunas definiciones, sin embargo, se prefiere hablar de "alteración en uno o más de los procesos psicológicos básicos" que subyacen al desempeño insuficiente. La expresión, muy criticada inicialmente, hoy en día se ha visto confirmada por la investigación, por ejemplo, en lo que concierne a memoria operativa o de trabajo. (A modo de ejemplo, Gathercole S., Alloway T., Willis C. & Adams A.M., 2006).

No siempre resulta fácil delimitar claramente causas extrínsecas o intrínsecas. De hecho, pueden potenciarse unas con otras. En muchos casos, se justifica hablar así de etiología mixta cuando, con algún grado de certeza, las dificultades pueden atribuirse a la conjugación de factores externos e internos. Por ejemplo, el rendimiento escolar obstaculizado por una variedad de lengua específica de un sector social menos privilegiado. Al no dominar el niño la norma lingüística estándar -que es clave para la promoción y el éxito personal y social, y que es la que utiliza el profesor y aparece en los textos de estudio- "se queda atrás". Es muy posible que su manera de comunicarse sea muy rica objetivamente, dentro de su contexto y de los códigos de su propia cultura, pero es diferente de la utilizada en el medio escolar. No es improbable que se vea criticado y, acaso, humillado, por su manera de hablar y de expresarse, con lo que difícilmente logrará "sintonizar" con las exigencias y actividades del aula.

Una metodología inadecuada en la enseñanza de la matemática, puede llevar a los niños a desarrollar sentimientos de fracaso, inseguridad en sus reales posibilidades y desmotivación: se potencian entre sí, de este modo, causas extrínsecas e intrínsecas.

Es el caso de advertir que en el debate acerca de porqué algunos niños presentan serias dificultades en el aprendizaje y posterior dominio de la lectura, algunos expertos se han inclinado decisivamente por las explicaciones extrínsecas; otros, por las intrínsecas.

Todo lo anterior, que sabe a "enfoque clínico", centrado en el déficit, es preciso tenerlo presente al momento de determinar qué tipo de necesidades educativas (algunas de ellas especiales) será preciso satisfacer dentro del sistema. A este respecto, afirman Darling-Hammond y Bransford (2005):

"Para enseñar efectivamente a estudiantes con necesidades especiales, los maestros deben comprender la naturaleza de las diferentes deficiencias, que fluctúan desde dificultades en el aprendizaje leves a moderadas -por ejemplo, dislexia, discalculia, afasia evolutiva, o problemas perceptuales- hasta otras cuestiones tales como retrasos madurativos, retardo mental, deterioros de la audición, deterioros de la visión, autismo, alteraciones emocionales y de comportamiento, trastornos del habla y del lenguaje, alteraciones físicas (movilidad), trastornos emocionales, trastorno por déficit atencional-hiperactividad (ADHD)".

El hecho de adoptar un enfoque fundamentalmente curricular para responder a las necesidades especiales, no significa que el educador deba ignorar los diferentes déficit, ya que se traducen en necesidades de diferente naturaleza y nivel de complejidad. Lo decisivo es que procurará satisfacer tales nece-

sidades a través de medidas fundamentalmente curriculares y mejorando las condiciones reinantes en el aula, a fin de que el niño se encamine a alcanzar los objetivos que son comunes a todos. Esto exigirá muchas veces la colaboración de otros especialistas.

DEFINICIÓN DE LD Y ÁREAS AFECTADAS

En el influyente análisis efectuado por Hammill (1990) hace más de una década, de una docena de conocidas definiciones de **learning disabilities** (TEA) -partiendo por la de Kirk de 1962, el creador de la noción- en que las comparaba en nueve aspectos conceptualmente relevantes que permitían discriminar entre ellas, sólo **4**, a su juicio, eran "profesionalmente viables", siendo las más citadas en los tratados actualizados sobre la materia:

- la oficial o **federal** (P.L. 94-142)
- la del **ICLD** (Interagency Committee on Learning Disabilities)
- la del **NJCLD** (National Joint Commitee on Learning Disabilities)
- la de la **LDA** (Learning Disabilities Association of America)

Las iniciativas en favor de los niños con dicha condición en USA se tradujeron en los años 70 en la inserción de una disposición especial dentro de la legislación relativa a los niños con discapacidades en general (U.S. Public Law 94-142), determinando la asignación de recursos dentro del sistema estatal para el diagnóstico y tratamiento. Ello obligó a la redacción de una definición oficial, la que fue propuesta por la U.S. Office of Education, que se hacía necesaria para determinar la "elegibilidad" de los sujetos que se verían beneficiados en el sistema, y que es conocida también como la definición "federal".

La normativa que se aprobó más tarde (IDEA 1990: Individuals with Disabilities Education Act, y más recientemente, IDEA 2004 ó IDEIA: Individuals with Disabilities Education Improvement Act), nuevas versiones de la legislación de los setenta, se rige básicamente por esa misma definición de "learning disabilities":

Dificultades específicas del aprendizaje, SLD, significa una alteración en uno o más de los procesos psicológicos básicos implicados en la comprensión o en el uso del lenguaje hablado o escrito, alteración que puede manifestarse en una imperfecta habilidad para escuchar, pensar, hablar, leer, escribir, representar ortográficamente, o efectuar cálculos matemáticos.

El término incluye condiciones tales como hándicaps perceptuales, lesión cerebral, disfunción cerebral mínima, dislexia, y afasia evolutiva.

El término no incluye niños que presentan problemas en el aprendizaje que son primariamente el resultado de deficiencias visuales, auditivas o motoras, o retraso mental, o perturbaciones emocionales o de desventajas ambientales, culturales o económicas.

El primer párrafo enumera las áreas más significativas dentro del currículo escolar que pueden verse afectadas por una LD. El segundo enumera las condiciones diagnósticas que, vigentes en diferentes Estados, ahora se incluyen bajo la denominación de SLD.

A pesar de los desacuerdos entre los especialistas en lo relativo a la cláusula de exclusión (el tercer párrafo), ya que una LD puede co-ocurrir, estrictamente hablando, con algunas de esas condiciones, en la legislación IDEA 2004 (o IDEIA) se reitera su importancia, a fin de evitar diagnósticos equivocados

o sobrediagnósticos por apresuramiento.

Se precisa, por ejemplo, que la falta de apropiada instrucción en lectura "no puede concluir en un diagnóstico de LD". Tampoco se reúnen los requisitos de elegibilidad para LD (y el tratamiento consiguiente en educación especial) cuando el factor determinante es "diversidad en el background racial, cultural o lingüístico del estudiante".

El "descarte" de esas condiciones limitantes del progreso académico, a través de medidas curriculares de calidad e intensivas, desde temprano, marcan la manera como actualmente se están diagnosticando las learning disabilities.

Queda claro que esas condiciones limitantes deben ser enfrentadas en el aula regular. Tales factores pueden ocasionar 'problemas en el aprendizaje', pero las 'dificultades específicas del aprendizaje' obedecen a otra causa.

La definición de L.D. del **NJCLD** es la que parece haber logrado el mayor consenso entre los especialistas, ya que, entre otros méritos, subsana algunas de la críticas que se le han hecho a la definición oficial.

'Learning disabilities' es un término genérico que alude a un heterogéneo grupo de alteraciones que se manifiestan en significativas dificultades en la adquisición y el uso de la escucha, el habla, la lectura, la escritura, el razonamiento, o las habilidades matemáticas.

Tales alteraciones son intrínsecas al individuo, se presume obedecen a disfunción del SNC, y pueden darse a lo largo de toda la vida.

Los problemas en conductas autorregulatorias, percepción social e interacción social, pueden darse junto con trastornos del aprendizaje, pero no constituyen de por sí un trastorno del aprendizaje.

Si bien los trastornos del aprendizaje pueden ocurrir concomitantemente con otras condiciones limitantes (por ejemplo, alteraciones sensoriales, retardo mental, perturbación emocional severa) o con influencias extrínsecas (tales como diferencias culturales, instrucción insuficiente o inapropiada), no son el resultado de dichas condiciones o influencias.

Esta definición, entre otras cosas, estuvo destinada a reforzar la idea de que las LD pueden darse a toda edad (no se habla aquí de "niños" con trastornos del aprendizaje); a eliminar la controvertida frase de "los procesos psicológicos básicos" (ver definición federal) que mediarían entre la disfunción del SNC y las áreas específicas afectadas, que provocó muchas trabas en su operacionalización (y que con los progresos en psicología cognitiva actualmente ha cobrado mayor sentido), y a aclarar que la "cláusula de exclusión" no debe ignorar la posible **co-existencia** de las dificultades específicas del aprendizaje **con otras condiciones limitantes.** Una persona puede presentar una LD y, al mismo tiempo, alguna de las condiciones expresadas en las cláusulas de exclusión.

Coincide con ella (de hecho, se basó en ella) la de otra importante agrupación de instituciones -en especial del área de la salud- el **ICLD,** aunque la modificó en algunos aspectos. La **fig. 2** contrasta ambas definiciones.

En la revisión de 1987, en la Conferencia Nacional celebrada en Maryland, el I.C.L.D. incluye entre los trastornos del aprendizaje las dificultades significativas en la adquisición y el uso de las **habilidades sociales**. Obsérvese que el NJCLD señala explícitamente al respecto: "Los problemas en con-

ductas autorregulatorias, percepción social, e interacción social, pueden darse junto con trastornos del aprendizaje, pero no constituyen de por sí un trastorno del aprendizaje." (Kavanagh & Truss, 1988)

En el último párrafo, que alude a condiciones limitantes que pueden co-ocurrir con los trastornos del aprendizaje, el ICLD incluye el trastorno por déficit atencional y explicita que todas estas condiciones (es decir, las alteraciones sensoriales, el retardo mental, las perturbaciones sociales y emocionales, instrucción insuficiente, etc), pueden causar problemas en el aprendizaje. Aclara, sin embargo, que las learning disabilities no son el resultado de tales condiciones.

En todas las definiciones expuestas, como ya de adelantó, el primer párrafo hace referencia a las áreas involucradas, con especial mención al lenguaje oral y escrito, y las modalidades en que se presentan. Es interesante destacar que los déficit en lengua oral, por lo general bajo la etiqueta de "TEL" (trastornos específicos del desarrollo del lenguaje) son tratados preferentemente en Chile por fonoaudiólogos y profesores especialistas en audición y lenguaje, en tanto que los educadores especialistas en TEA y/o psicopedagogos se concentran en las dificultades de aprendizaje de la lectura, escritura y matemática.

N.J.C.L.D.	I.C.L.D.
'Learning disabilities' es un término genérico que alude a un heterogéneo grupo de alteraciones que se manifiestan en significativas dificultades en la adquisición y el uso de la escucha, el habla, la lectura, la escritura, el razonamiento, o las habilidades matemáticas.	'Learning disabilities' es un término genérico que alude a un heterogéneo grupo de alteraciones que se manifiestan en significativas dificultades en la adquisición y el uso de la escucha, el habla, la lectura, la escritura, el razonamiento, las habilidades matemáticas, o habilidades sociales.
Tales alteraciones son intrínsecas al individuo, se presume obedecen a disfunción del SNC y pueden darse a lo largo de toda la vida.	Tales alteraciones son intrínsecas al individuo, se presume obedecen a disfunción del SNC.
Los problemas en conductas autorregulatorias, percepción social e interacción social, pueden darse junto con trastornos del aprendizaje, pero no constituyen de por sí un trastorno del aprendizaje.	
Si bien las 'learning disabilities' pueden ocurrir concomitantemente con otras condiciones limitantes (ej., alteraciones sensoriales, retardo mental, perturbación emocional severa) o con influencias extrínsecas (tales como diferencias culturales, instrucción insuficiente o inapropiada), ellas no son el resultado de dichas condiciones o influencias.	Si bien las 'learning disabilities' pueden ocurrir concomitantemente con otras condiciones limitantes (ej., alteraciones sensoriales, retardo mental, perturbación social o emocional), con influencias socio-ambientales (tales como diferencias culturales, instrucción insuficiente o inapropiada, factores psicógenos), y especialmente trastorno por déficit atencional -todos los cuales pueden causar problemas en el aprendizaje- una 'learning disability' no es el resultado de dichas condiciones o influencias.

Fig. 2. Comparación entre las definiciones de LD de dos influyentes agrupaciones de instituciones. Obsérvese el desacuerdo en el status asignado a los déficit en habilidades sociales.

El Journal of Learning Disabilitites dedicó un número especial en 1997 a la co-ocurrencia de LD con otras condiciones que, de por sí, pueden causar problemas en el aprendizaje. Rosenberg (1997) explicaba en la presentación de dicha edición que el área de las LD "se ve frecuentemente asediada por profundos debates y desacuerdos acerca de las definiciones, criterios diagnósticos, prácticas evaluativas, y/o procedimientos de intervención". Los mayores esfuerzos han estado dirigidos a distinguir los trastornos del aprendizaje de otros trastornos o condiciones adversas, con lo que los programas de tratamiento no se han focalizado a los estudiantes que, en gran número, presentan problemas concomitantes. "Tales esfuerzos de exclusión corren el riesgo de promover una visión parcial o unidimensional de la compleja interacción de factores que influyen en el desempeño académico y social de los alumnos".

Es importante hacer ver esta realidad. De hecho, en Chile, a los educadores especiales siempre les resultó complejo decidir qué niños podrían ser enviados a los grupos diferenciales (destinados a los niños con TEA) ya que, entre otras cosas, no era fácil encontrar niños con dificultades específicas del aprendizaje no asociadas a alguna de las condiciones explicitadas en las cláusulas de exclusión.

Cuando Hammill publicó en el J. of Learning Disabilities su análisis de las definiciones más conocidas, optando por la del NJCLD, por ser "la más precisa y aceptable", afirmaba con optimismo en las conclusiones:

> "El consenso que se está logrando en la definición de los trastornos del aprendizaje llega en un momento oportuno: Muchos profesionales y otros interesados en poner término a los servicios para las personas con dificultades específicas del aprendizaje hacen referencia a la falta de acuerdo, en lo relativo a la definición, como una justificación"....

..."La definición del N.J.C.L.D. proporciona un 'paraguas definicional viable' bajo el cual todos podemos refugiarnos. Puede servirnos muy bien en los lluviosos días que se avecinan".

Esto tiene que ver también con la serie de críticas de que era objeto la educación especial en general, en transición a un nuevo paradigma.

Los "días lluviosos que se avecinan" anunciados por Hammill se han hecho realidad muchas veces. En el Reading Today de agosto/septiembre del 96, el presidente electo de la IRA, la Asociación Internacional de Lectura (Pikulski, 1996) aclaraba la postura de la institución, cuestionando la definición propuesta por el NJCLD. De hecho, este comité había solicitado a la IRA -que forma parte de él- apoyara un documento de operacionalización de la definición, estimando que...ya no se hacía necesaria otra.

La IRA se negó a avalar la propuesta, a causa de serias reservas en lo relativo a qué es un trastorno del aprendizaje. Algunas de las preocupaciones y críticas que se expresan en el artículo son las siguientes:

- Demasiados niños están siendo catalogados como "niños con trastornos del aprendizaje" a causa de la vaguedad de la definición y , por ello, no están recibiendo el tipo de instrucción que requieren para superar sus dificultades. En este momento en USA, la cifra alcanza a los 2.400.000 niños, número que duplica el de hace diez años. 80 a 85% de ellos presentan como característica primaria serios problemas en lectura.
- La definición existente debería enfatizar lo relativo a prevención, ya que la mayoría de los problemas en lectura se solucionarían si los niños recibieran un apoyo instruccional temprano e intensivo.

- En lo concerniente a la afirmación de que "tales alteraciones son intrínsecas al individuo, y presumiblemente obedecen a disfunción del SNC ", tal presunción es injustificada y potencialmente destructiva . Sin negar que ello pueda raramente ocurrir, asumir que el problema obedece a un sistema nervioso defectuoso, claramente implica cierto pesimismo en la capacidad de la persona para superar su dificultad. Si no hay una 'clara evidencia' de la alteración del SNC, habría que presumir que la persona tiene un SN que funciona bien y, en consecuencia, ser optimistas en sus posibilidades de superación.
- Como educadores, afirman los integrantes de la IRA, "preferimos presumir que donde haya dificultades en el aprendizaje, ello obedece a que aún no hemos identificado las técnicas instruccionales o el montaje necesario para favorecer un aprendizaje exitoso".
- Además, es objetable la clara implicación en la definición de que las "diferencias culturales" constituyen una fuerza extrínseca, paralela a la "instrucción insuficiente o inapropiada", que influyen negativamente en el aprendizaje, aunque tales diferencias culturales no sean vistas como una causa de los trastornos del aprendizaje. En contraste, es preferible ver positivamente la diversidad cultural y lingüística. "El mundo es más rico e interesante a causa de la diversidad". Aparte de la responsabilidad de profesores y escuelas de respetar la diversidad cultural y lingüística, se puede capitalizar ésta como un recurso y fortaleza para el aprendizaje y no verla como un obstáculo.
- El NJCLD no ha logrado realmente operacionalizar la definición del término "trastornos del aprendizaje", en especial en lo relativo a la disfunción del SNC, respecto a lo cual se debiera contar con criterios y procedimientos claros para avalar la presunción. La definición debiera ser de corte netamente educacional, que es "nuestro campo profesional", lo que no quita que algún día la neurología esté en condiciones de distinguir entre "trastornos" y "dificultades" del aprendizaje.
- En síntesis, la mejor manera de simplificar la definición, sería algo así, propone la IRA:

  > "El término learning disability se refiere a significativas dificultades en la adquisición y el uso de la escucha, el habla, la lectura, escritura, etc., **las que persisten a pesar de instrucción apropiada e intensa** (incluyendo instrucción uno-a-uno) en el área de la dificultad, siendo desconocida la causa."

Lo básico es -afirma Hammill- que "uno debe tener una idea clara de qué son los trastornos del aprendizaje, antes de poder identificarlos en las personas".

ENFOQUES EN LA IDENTIFICACIÓN DE LAS LD

La legislación más reciente, The Individuals with Disabilities Education Improvement Act ó IDEA'04, acoge prácticamente todas las críticas anteriores, haciendo modificaciones sustanciales en la determinación de elegibilidad para SLD.

Hasta ese momento, el criterio más utilizado para verificar si un niño presentaba dificultades específicas de aprendizaje y requería tratamiento especializado era demostrando -con la aplicación de procedimientos psicométricos y el uso de determinadas fórmulas- que se observaba en él una discrepancia severa entre su habilidad intelectual general y los logros, ya sea en expresión oral, comprensión del lenguaje, expresión escrita, habilidades lectoras básicas, cálculo matemático o razonamiento mate-

mático. A este enfoque se le conoce como el "modelo de discrepancia" ("the discrepancy model" o aptitude-achievement discrepancy").

Las LD son vistas como un bajo desempeño que resulta "inesperado" en alguna de esas áreas. El approach más típico para la identificación implica la búsqueda de variabilidad intraindividual como marcador para la "inesperabilidad", junto a la exclusión de otras causas de bajo rendimiento que "se espera" pueden producirlo: las señaladas en la cláusula de exclusión (Fletcher, Morris y Lyon, 2003. Véase también Aaron, 1997).

Obsérvese que este enfoque se rige por la "cláusula de exclusión" y no da pie para la eventual co-ocurrencia de LD con otras condiciones limitantes. Un niño, por otra parte, en que no se observa dicha discrepancia, no reúne las condiciones de elegibilidad para LD. Como explica Joshi (2003), "los lectores deficientes cuyo puntaje en lectura y CI están a la par, son identificados como sujetos que no presentan LD".

Durante estos últimos años este enfoque ha demostrado una serie de insuficiencias y ha sido objeto de numerosos reparos. Explican Francis, Fletcher y otros (2005), para citar a algunos de sus críticos, que los procedimientos para la identificación de niños que presentarían LD, basados solamente en puntajes de tests individuales -sin relación con criterios comportamentales específicos- llevan a decisiones inválidas. Lo mismo ocurre con el approach que identifica LD con bajo rendimiento. Citan a este respecto los datos del Conneticut Longitudinal Study, en el que 39% de los niños identificados con LD en tercer grado, de acuerdo a este criterio, cambiaron de ubicación con la medición llevada a cabo en 5° grado. Estos resultados, comentan los autores, muestran que la práctica de subdividir una distribución normal con puntos de corte arbitrarios lleva a inestabilidad en la pertenencia al grupo.

Un estudio llevado a cabo en Canadá (Klassen, 2003) examina las definiciones de LD utilizadas en las investigaciones publicadas en cuatro importantes revistas especializadas en el período 1989-2000, destacando los cambios o tendencias en definiciones y teorías. Además, analiza las definiciones vigentes (2000/2001) utilizadas por los diez ministerios de educación provinciales y los cambios propuestos, contrastándolos con los cambios en la investigación empírica. Se encontró escaso consenso en la definición de LD en 36 artículos publicados basados en investigaciones, haciéndose muy difícil la comparación de los hallazgos. Ocho artículos entregaban una crítica teórica del constructo LD y siete de ellos criticaban el rol del CI en las definiciones. En las provincias están en uso diversas definiciones operacionales: en ocho de las diez se utiliza alguna forma del método 'tradicional' de discrepancia CI / logro. Un giro en las prácticas de identificación se aprecia en la Review of Special Education, en British Columbia, gracias a la influencia de autores como Siegel (1989) y Stanovich (1991): dentro de esta aproximación, se estima como suficiente para identificar estudiantes con dificultades específicas en el aprendizaje de la lectura, un desempeño significativamente bajo en el reconocimiento de palabras, en decodificación de pseudopalabras y en comprensión de lectura. Estos son criterios 'comportamentales' o rasgos definitorios que pueden ocurrir tanto en sujetos en que se da la discrepancia aptitud / logro, como en aquellos en que no se da.

En USA, para determinar actualmente si un niño presenta una dificultad específica de aprendizaje, las agencias educacionales locales (LEA), sin obligar ya a establecer la 'discrepancia' (de hecho, hay niños con TEA que no la evidencian) recomiendan utilizar el procedimiento denominado "response to intervention", RTI, que ha sido asumido en IDEIA 2004. La noción como tal, estrictamente hablando,

no es nueva en educación, ya que ha estado siempre a la base del proceso enseñanza-aprendizaje y ha sido un componente esencial de la calidad de la educación: en otras palabras, la instrucción (es decir, las estrategias, la metodología, las intervenciones, el currículo...) ¿llevan a un incremento en el aprendizaje y a un adecuado progreso? (NJCLD, August 2005).

Aquellos niños de los que se sospecha podrían presentan un TEA, si responden a una intervención de calidad, basada en hallazgos científicamente probados, antes de ser enviados a educación especial, dejarán de ser considerados como alumnos en riesgo de presentar LD. Aquí se aplica la definición de LD de la IRA que citamos anteriormente: "El término LD se refiere a significativas dificultades en la adquisición y el uso de la escucha, el habla, la lectura, escritura, etc., las que persisten a pesar de instrucción apropiada e intensa (incluyendo instrucción uno-a-uno) en el área de la dificultad, siendo desconocida la causa."

EL ENFOQUE "RESPUESTA A LA INTERVENCIÓN" EN LA IDENTIFICACIÓN DE LAS LD

En este apartado nos centraremos en el nuevo enfoque, el cual, como recién ha comenzado a implementarse, se ha expresado en los diferentes Estados en variados "modelos", con muchas dudas aún sobre cómo conciliar IDEA 2004 con las prácticas vigentes. Si bien la legislación ha estipulado que los cambios deben comenzar "lo más pronto posible", no se ha sugerido un calendario fijo. Todo parece indicar que la ejecución exitosa de RTI será un proceso largo. Ello supone, entre otros cometidos, preparación del personal, asistencia técnica, proyectos de demostración de modelos, diseminación de la información, cambios de actitudes, etc.

Explica Lou Danielson, Director de Investigación para la Práctica, U.S. Office of Special Education Programs, que hay que desarrollar maneras alternativas para identificar a los sujetos con SLD, aparte de la evaluación de logros, historia y observación del niño:

> "La respuesta a una intervención de calidad es el método más prometedor de identificación alternativa, ya que puede, tanto promover prácticas más efectivas en la escuelas, como cerrar la brecha existente entre identificación y tratamiento. Cualquier esfuerzo por potenciar la respuesta a la intervención debería estar basado en modelos de solución de problemas, en los que se utiliza el monitoreo del progreso para calibrar la intensidad de la intervención, según la respuesta del estudiante. Los modelos de solución de problemas han probado ser efectivos en los ambientes escolares y en investigación".

Se trata de una estrategia de pre-identificación, que evita el diagnóstico prematuro de LD (IRA/ G.Washington Univ. Memorandum (December 2004). El rápido crecimiento de las minorías y la gran cantidad de ELL (english language learners) ha llevado a una identificación desproporcionada de niños para la educación especial, catalogados como alumnos con LD. El nuevo procedimiento consiste en determinar si el niño responde a una intervención científica, basada en la investigación, como parte de los procesos evaluativos.

Un elemento clave de un enfoque RTI es realizar la primera intervención apenas los estudiantes experimentan las primeras dificultades académicas, con el propósito de mejorar el logro de todos los alumnos, incluido el de aquéllos que podrían presentar una LD.

Aparte de los servicios preventivos y remediales que este enfoque puede proporcionar a los estudiantes en riesgo, resulta prometedor por su contribución con datos para una mejor identificación de las LD. De este modo, un alumno que evidencia (**1**) un rendimiento significativamente bajo y (**2**) una insuficiente RTI, puede ser considerado en riesgo de presentar LD y, en consecuencia, posible candidato a la educación especial y servicios relacionados. El supuesto detrás de este paradigma -al que denominan algunos "de doble discrepancia" (Fuchs, Fuchs & Speece, 2002)- es que, cuando se le proporciona instrucción de calidad y servicios remediales a un estudiante sin LD, éste demostrará un progreso satisfactorio (NJCLD, August 2005).

El meollo del enfoque RTI es focalizarse en proporcionar la **instrucción más efectiva**, promoviendo la **intervención más temprana posible** a los alumnos que están comenzando a experimentar dificultades en el aprendizaje de la lectura. Se da por sentado que esto evitará que algunos estudiantes sean identificados prematuramente como sujetos con LD (TEA), al iniciarse la intervención no bien empiezan a causar preocupación.

El modelo no está concebido para utilizarse como tratamiento de casos aislados: debe implicar a todo el sistema, a toda la escuela comprehensivamente. La nueva legislación precisa: "...**casi 30 años de investigación y de experiencias han demostrado que la educación de niños con dificultades resulta mucho más efectiva proporcionando incentivos para metodologías que abarcan a toda la escuel**a" (IRA/G.Washington Univ. Memorandum, December 2004). La legislación autoriza hasta un 15% de los fondos de IDEA para que sean destinados a proporcionar servicios a los estudiantes antes de ser identificados con una LD.

El Special Education Research Center es el encargado de supervisar la aplicación de las exigencias de la legislación IDEA 04, de garantizar la mejora de los servicios, incluyendo el empeño en optimizar los logros académicos y funcionales, y los resultados educativos de todos los estudiantes con 'disabilities'. Ello incluye:

- el examen de las necesidades especiales a nivel pre-escolar
- la identificación de servicios relacionados, con una base científica, y de intervenciones que promuevan la participación y el progreso en el currículo de la educación general y en todos los escenarios de la educación general
- examinar en qué medida ocurren tanto sobre-identificación, como sub-identificación de niños con 'disabilities'
- la mejora de las habilidades lectoras y de alfabetización de los niños con 'disabilities'

Las reformas que suponen la aplicación de un modelo RTI también dependen de profesores altamente calificados (HQ teachers). La legislación trae numerosas referencias al desarrollo profesional de los profesores, tanto educadores especiales, como regulares. Se enfatiza la **formación en intervención temprana** (tanto en preservice, como en inservice training), y la **colaboración** entre ambos maestros. La formación y la retención de HQ teachers es un desafío adicional para el modelo RTI.

En términos de las prácticas evaluativas, una prueba diagnóstica aplicada por el profesor o el especialista con propósitos instruccionales no puede considerarse una evaluación para elegibilidad para educación especial. Una evaluación con este propósito exige una variedad de herramientas evaluativas y de estrategias para recopilar información relevante funcional, evolutiva y académica, incluyendo la información proporcionada por el apoderado, quien debe participar en la decisión acerca de si el niño presenta alguna 'disability'.

Para asegurarse en contra de diagnósticos equivocados o una sobre-representación de minorías o de población ELL, la recopilación de información para el diagnóstico y los materiales evaluativos para examinar al niño deben ser elegidos y administrados de manera que no resulten discriminatorios desde una perspectiva racial o cultural. Deben ser administrados de manera profesional por personal competente y se debería utilizar el lenguaje y el modo que con mayor probabilidad entreguen una información precisa sobre lo que el niño sabe y puede hacer académica, evolutiva y funcionalmente (IRA/G. Washington Univ. Memorandum, December 2004).

Es interesante destacar que la legislación IDEA 04 contempla disposiciones en la Parte C para la atención de niños pequeños con 'disabilities', desde el nacimiento a los 2 años, con referencia al apoyo a las familias y los servicios de intervención temprana. La Parte B está dedicada a la educación especial y servicios relacionados para niños y jóvenes desde los 3 a los 21 años.

La aplicación de RTI típicamente es vista en el contexto de un modelo multi-escalonado o un marco de trabajo que define un continuo de programas y servicios para los estudiantes con dificultades académicas. Aunque no existe una aproximación o modelo que tenga una aceptación universal, las posibles variaciones pueden conceptualizarse como elaboraciones o modificaciones del siguiente modelo de tres niveles o escalones (NJCLD, August 2005):

1. **Escalón 1**: A todos los estudiantes **en la educación general** se les proporciona un apoyo instruccional y comportamental de alta calidad:
   - el personal del establecimiento lleva a cabo un tamizaje universal de las habilidades en lecto-escritura, habilidades académicas y conducta
   - los profesores implementan una variedad de estrategias de aprendizaje con fundamento en la investigación
   - se utilizan una evaluación continua basada curricularmente y un monitoreo constante del progreso, a fin de orientar una instrucción de alta calidad
   - los alumnos reciben instrucción diferenciada basada en los datos obtenidos en las evaluaciones permanentes

2. **Escalón 2:** A los estudiantes cuyo rendimiento y ritmo de progreso van por detrás de sus pares en su clase, escuela o distrito, se les aplican medidas preventivas o trabajo remedial más especializado, en el marco de la educación general:
   - se aplican mediciones basadas curricularmente para identificar qué estudiantes continúan necesitando apoyo, y en qué tipos de habilidades específicas
   - se utiliza un procedimiento de solución de problemas colaborativo para diseñar e implementar apoyo instruccional a los estudiantes -que puede consistir en un protocolo estándar- o estrategias e intervenciones más individualizadas
   - los estudiantes identificados reciben una instrucción más intensa, científica, basada en la investigación, ajustada a sus necesidades individuales
   - se monitorea frecuentemente el progreso de los alumnos, a fin de determinar la efectividad de la intervención y las modificaciones requeridas

- se lleva a cabo una evaluación sistemática para determinar la fidelidad o integridad con que la instrucción e intervenciones están siendo implementadas
- los padres son informados e incluidos en la planificación y el monitoreo del progreso de sus hijos en las intervenciones especializadas del Escalón 2
- los educadores generales reciben apoyo (entrenamiento, consultoría, servicios directos a los estudiantes...) -de acuerdo a sus necesidades- de otros educadores calificados en implementar las intervenciones y en el monitoreo del progreso de los alumnos

3. **Escalón 3**: Un equipo multidisciplinario lleva a cabo una evaluación comprehensiva para determinar la elegibilidad para la educación especial y servicios relacionados:
   - los padres son informados de sus derechos a un debido procedimiento y se obtiene el consentimiento para la evaluación comprehensiva necesaria a fin de determinar si el estudiante tiene una 'disability' y es elegible para la educación especial y servicios relacionados
   - la evaluación utiliza múltiples fuentes de recopilación de información, que puede incluir datos de mediciones estandarizadas y referidas a norma, observaciones realizadas por los padres, estudiantes y profesores, así como los antecedentes obtenidos en los 'escalones' 1 y 2
   - se proporciona instrucción especializada, intensiva y sistemática, y se recogen datos adicionales de RTI, de acuerdo a las necesidades, en consonancia con las normativas y el cronograma de la educación especial
   - se aplican las medidas de protección relativas a la evaluación y determinaciones de elegibilidad, según los requerimientos de la normativa de IDEA 2004.

El completo informe preparado por el NJCLD (agosto 2005), que lleva por título *Responsiveness to intervention and learning disabilities*, del cual hemos citado algunos elementos, dedica apartados especiales a la participación de los padres, a las decisiones básicas relativas a la implementación -así como inquietudes y preocupaciones-, a los recursos, a las investigaciones que avalan el nuevo enfoque, y, finalmente, a los nuevos roles y competencias para los profesionales de la educación.

El enfoque presenta unas claras ventajas, que también se describen en detalle en el documento. Aquí las resumimos:

1. identificación más temprana y confiable de los estudiantes, por medio de un approach de solución de problemas, más que por una fórmula de discrepancia habilidad / rendimiento. Cuando se utiliza una fórmula psicométrica para establecer el criterio de discrepancia, resulta difícil identificar a los niños con LD hasta, por lo menos, el tercer grado
2. reducción en el número de estudiantes referidos a la educación especial y servicios relacionados
3. reducción en la sobre-identificación de estudiantes de minorías
4. entrega de datos más relevantes instruccionalmente que con los métodos tradicionales de identificación, lo que orientará mejor al equipo a desarrollar el IEP (*individualized education program*) si es el caso, con un determinado niño

La IRA, reconociendo los indudables méritos de la nueva legislación IDEA 2004, hace ver una serie de inquietudes que no aparecen claramente respondidas y que obligan a una puesta en marcha no exenta de dificultades (IRA/G.Washington, December 2004).

En síntesis, según la legislación vigente (http://idea.ed.gov/), se determina que un niño tiene una SLD (TEA) si:

1. No progresa adecuadamente en relación a su edad o no alcanza los estándares aprobados en el Estado para su curso o nivel en una de las siguientes áreas, si se le han proporcionado las experiencias de aprendizaje y la instrucción apropiada para su edad o de acuerdo a los estándares aprobados en el Estado para su curso o nivel:
   - expresión oral
   - comprensión oral
   - expresión escrita
   - destrezas básicas lectoras
   - habilidades de fluidez lectora
   - comprensión lectora
   - cálculo matemático
   - solución de problemas matemáticos
2. Cuando se usa un procedimiento basado en la respuesta del niño a una intervención científica, de base en la investigación; o el niño evidencia un patrón de fortalezas y debilidades en ejecución, logro, o ambos, en relación a su edad, a los estándares aprobados por el Estado para su curso o nivel, a su desarrollo intelectual, que son estimados por el equipo competente como relevantes para la identificación de una SLD, utilizando las evaluaciones apropiadas,
3. Y que no son primariamente resultado de:
   - una discapacidad visual, auditiva o motora
   - retardo mental
   - trastorno emocional
   - factores culturales
   - desventaja ambiental o económica, o
   - limitado dominio del inglés.

Esta nueva legislación está incidiendo directamente en lo que ocurre en el aula regular en la que se está promoviendo la "instrucción diferenciada" para atender adecuadamente a la diversidad. En lo que concierne al rol del profesor, la LDA, en su boletín oficial, hacer ver que los educadores especiales raramente tenían la oportunidad de enseñar a grandes grupos de estudiantes y, por su parte, el educador de aula regular, preparado para enseñar las materias de clase a todo un curso, raramente tenía oportunidad para la enseñanza individualizada. Como resultado de las legislaciones actuales, "a los educadores regulares se les está pidiendo ahora diseñar materiales y actividades que puedan satisfacer

las necesidades de todos los estudiantes desde un comienzo, más que hacer modificaciones frente a hechos consumados. La instrucción diferenciada está siendo el modelo que ayudará a los educadores a cambiar la manera en que enseñan".

La **instrucción diferenciada** (que incluye grupos de discusión, pequeños grupos de trabajo colaborativo, contratos individuales, círculos literarios, proyectos de equipos tecnológicos...) debe entregar a todos los alumnos desafíos e incentivos para aplicarse de nuevas maneras motivadamente, dando a todos la oportunidad de comprometerse en las actividades de la clase, haciéndolos más solidarios y menos competitivos. Además, "ayuda a prevenir el bajo rendimiento entre los estudiantes, ofreciéndoles más alternativas en la manera en que procesan la información y en los tipos de actividades y materiales que pueden utilizar a fin de demostrar lo que comprenden". Este tipo de instrucción satisface las necesidades individuales de aprendizaje y acomoda la instrucción a las habilidades y experiencias de cada alumno de la clase. Los estudiantes tienen que poder elegir cómo involucrarse en las actividades de la clase para tener éxito. Tienen que encantarse e interesarse en los tópicos discutidos para participar y obtener logros académicos. Por otra parte, al conectarse las actividades curriculares de la clase con lo que sucede fuera de ella, el aprendizaje se hace significativo.

La Learning Disabilities Association of America, LDA, aclara, finalmente, qué tienen que saber los padres al respecto:

"Ya que los padres conocen a sus niños mejor que nadie, es muy conveniente que charlen con los profesores acerca de los contenidos curriculares, expectativas académicas, y las fortalezas, problemas, intereses y experiencias escolares anteriores de sus hijos. Los padres tienen que conocer el tipo de clase a la que asisten. Pueden colaborar visitando la sala de sus hijos, discutiendo con ellos en la casa las actividades que se llevan a cabo, revisando las tareas y ayudándolos a generar ideas que reflejen su cultura, sus intereses y experiencias".

REFERENCIAS.

Aaron P.G. (1997). The impending demise of the discrepancy formula. Review of Educational Research, 67, 461-502.

Danielson L. (2006). Response to intervention. Presentación en PowerPoint. (U. Central de Chile) Antecedentes en http://idea.ed.gov

Darling-Hammond L. y Bransford J. (eds) (2005). Preparing teachers for a changing world: what teachers should learn and be able to do. John Wiley & Sons, The Jossey-Bass Education Series, San Francisco USA.

Dombrowski S., Kamphaus R. & Reynolds C. (2004). After the demise of the discrepancy: proposed learning disabilities diagnostic criteria. Professional Psychology: Research and Practice. Vol. 37, 99-106.

Fletcher J., Denton C. & Francis, D. (2005). Validity of alternative approaches for the identification of L.D.: operationalizing unexpected underachievement. J. of Learning Disabilities, 36 (6), 545-552.

Fletcher J.; Morris, R. & Lyon G.R. (2003). Classification and definition of learning disabilities: an integrative perspective. En L. Swanson, K. Harris & S. Grahan (Eds.) Handbook of Learning Disabilities.

Francis D., Fletcher J., Stuebing K., Lyon G., Shaywitz B. & Shaywitz S. (2005). Psychometric approaches to the identification of L.D.: IQ and achievement scores are not sufficient. J. of Learning Disabilities, 38 (2), 98-108.

Fuchs L.; Fuchs D. & Speece, D. (2002). Treatment validity as a unifying construct for identifying learning disabilities. Learning Disability Quarterly, 25, 33-45.

Fuchs D.; Mock D.; Morgan P. & Young C. (2003). Responsiveness-to-intervention: definitions, evidence and implications for the learning disabilities construct. Learning Disabilities:Research and Practice, 18 (3), 157-171.

Gathercole S., Alloway T., Willis C. & Adams A.M. (2006). Working memory in children with reading disabilities. Journal of Experimental Child Psychology. Vol.93, 3, 265-281.

Hammill D. (1990). On defining learning disabilities: an emerging consensus. Journal of Learning Disabilities, Vol. 23, N 2, 74-84.

IRA / G.Washington Univ. Memorandum (December 2004). Response to intervention in the Individuals With Disabilities Education Act 2004.

Joshi, R.M. (2003). Misconceptions about the assessment and diagnosis of reading disability. Reading Psychology 24, Issue 3-4, 247-266.

Kavanagh, J.F. & Truss, T.J. (1988). Learning disabilities : Proceedings on the national conference. Pennsylvania. Maple Press, York.

Klassen, R. (2003). The changing landscape of learning disabilities in Canada: definitions and practice from 1989-2000. School Psychology International, 23, 2, 199-219.

Lewis S. & Bates K. (2005). How to implement differentiated instruction? Journal of Staff Development, 26 (4), 26-31.

Mather N. & Gregg N. (2006). Specific learning disabilities: clarifying, not eliminating, a construct. Professional Psychology: Research and Practice. Vol. 35, 364-372.

NJCLD (August 2005). Responsiveness to intervention and learning disabilities. A report prepared by the National Joint Committee on Learning Disabilities representing twelve national and international organizations.

Pikulski J. (August / September, 1996). "IRA Board questions definition of learning disabilities". Reading Today, Vol. 14, N 1.

Rosenberg G. (1997). "Learning disabilities occurring concomitantly with other disability and exceptional conditions: introduction to the special series". Journal of Learning Disabilities. Vol.30, N 3, 242-244.

Siegel L. (1989). IQ is irrelevant to the definition of learning disabilities. Journal of Learning Disabilities, 22, 8, 469-478.

Stanovich K. (1991). Discrepancy definitions of reading disability: has intelligence led us astray?. Reading Research Quarterly, 26, 1-29.

Shaywitz S. (2003). "Overcoming dyslexia: a new and complete science-based program for reading problems at any level". Knopf, N.York.

Smutny J. (2003). Differentiated instruction. Phi Delta Kappa Fastbacks 506, 7-47.

Van Garderen D. & Whittaker C. (2006). Planning differentiated, multicultural instruction for secondary inclusive classrooms. Teaching Exceptional Children, 38 (3), 12-20.