

Andrea Romina Aránega
Universidad Católica de Cuyo.

Aceptado: Marzo 2019

Datos del autor:

Andrea Romina Aránega. Lic. en Psicopedagogía por la Universidad Católica de Cuyo. Profesora de grado en Psicopedagogía por la Facultad de Filosofía y Letras, Universidad Nacional de Cuyo. Dirección de correo electrónico: rominaaranega@gmail.com

Dificultades Específicas del Aprendizaje: Hacia una Aproximación Conceptual

Resumen *El presente artículo aborda la historia del concepto Dificultades Específicas del Aprendizaje, realizando un análisis del recorrido de dicho concepto desde su concepción en la década de los años 60 hasta su última acepción en el Manual Diagnóstico y Estadístico de los Trastornos Mentales de la Asociación Americana de Psiquiatría DSM – V.*

Palabras Claves Dificultades de aprendizaje; Concepto; Historia.

Operationalizing the Construct “Conceptions of Research”

247

Abstract: *The present article will address the history of the concept Specific Learning Difficulties, making an analysis of the course of the difficulties from its conception in the decade of the 60s until its last meaning in the DSM- V (Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders).*

Key words: *Learning difficulties; Concept; History*

Introducción

El término Dificultades Específicas de Aprendizaje (en adelante: DEA) ha sido tema de investigación desde hace más de cien años, lo cual ha dado lugar a innumerables trabajos; sin embargo, a pesar de las diversas investigaciones y publicaciones, aún hoy no se ha arribado a un acuerdo entre los diversos aportes.

Las DEA han sido y continúan siendo objeto de controversias: se polemiza sobre su etiología, clasificación, diagnóstico e intervención (Goikoetxea, 2012; Uribe Pedroza et al., 2013).

Más allá de los debates en torno al concepto, es de suma importancia detectar tempranamente las DEA que enfrentan los niños, y de este modo prevenir fracasos posteriores en el rendimiento escolar.

Se desarrollarán los antecedentes de las DEA, haciendo foco en la historia del concepto desde su primera definición hasta nuestros días.

Definición de Dificultades Específicas de Aprendizaje

El término DEA surge a principio de los años 60 con el objetivo de designar dificultades en lectura, escritura, matemática o cálculo, de niños que tienen una inteligencia normal. Estas dificultades son atribuidas a un trastorno neuropsicológico.

Samuel Kirk acuñó el término Dificultades Específicas del Aprendizaje en 1962:

248

Una DA [Dificultad del Aprendizaje] 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, p. 263).

Debido a las controversias establecidas por la definición de Kirk y la imposibilidad de alcanzar un criterio para el diagnóstico, Barbara Bateman (1965) vincula el nivel de rendimiento con el coeficiente intelectual a fin de proponer una conceptualización “menos neurológica, de mayor relevancia educativa y más parsimoniosa” (Dombrowski et al., 2004, p. 366). La autora señala que los niños con Dificultades de Aprendizaje se caracterizan por “una discrepancia entre la capacidad estimada de rendimiento y el nivel real de funcionamiento en esa área” (Bateman, 1965, p. 1). Esta discrepancia entre habilidad y logro “no se debe principalmente a retraso mental, alteración emocional, deterioro sensorial o motor, o privación cultural, económica o educativa” (Bateman & Chard, 1995, p. 12).

La primera definición sobre DEA presenta un punto débil en la conceptualización del término. La dificultad radica en los criterios establecidos para diagnosticar al niño.

Según Uribe Pedroza et al. (2013), este constructo, que ha sido un aporte valioso para el diagnóstico, es hoy controversial debido al criterio de la *discrepancia*, conceptualizada como la diferencia entre el coeficiente intelectual (CI) y las “medidas del rendimiento” (Fletcher et al., 2005, p. 546).

Numerosos trabajos (Fletcher et al., 2005; Hallahan et al., 2013; Kavale, 2005, 2006; Mather & Gregg, 2006; McDermott et al., 2006; Mellard et al., 2004; Peterson & Shinn, 2002; Reynolds, 1985; Woodcock et al., 1984, 2001, entre otros) refieren a procedimientos para establecer dicha discrepancia; entre ellos:

* El bajo rendimiento inesperado en relación con la capacidad (Keogh, 1994, citado por Kavale, 2005).

* “La diferencia entre los puntajes en las medidas de aptitud y logro debe ser lo suficientemente grande como para indicar, con un alto grado de confianza (es decir, $p < .05$), que no se debe al azar o a errores de medición” (Reynolds, 1985, p. 39).

* El enfoque de regresión que agrega “los errores de medición tanto en los puntajes de logro previstos como en los obtenidos” (Wilson & Cone, 1984, p. 107; cfr. Cahan et al., 2012, para una revisión crítica del método).

* Para todo rango de CI, la DEA “debe asociarse solo con niveles de logro académico significativamente inferiores al promedio” (Kavale et al., 2006, p. 5; cfr. también Kavale, 2005).

* La determinación de discrepancias: entre aptitud y desempeño académico actual, intracognoscitivas (e.g. retraso en el lenguaje o déficit en el procesamiento visual) e intrarendimiento (e.g. dificultad para la comprensión de la lectura) mediante una batería de pruebas de habilidad cognitiva y de aprovechamiento normadas en la misma muestra que permite documentar la naturaleza de estas discrepancias (Woodcok et al., 1984, 2001).

* El modelo de la *discrepancia relativa* por el cual la determinación de la DEA depende del nivel de desempeño individual del alumno en comparación con los otros estudiantes en una escuela en particular (Peterson & Shinn, 2002). En este modelo, cobra importancia la evaluación de las “características de la ecología educativa (...) como piedra angular de la determinación de la DA” (p. 474).

En suma, se observa variabilidad manifiesta en los criterios de discrepancia. No obstante, para Fletcher et al. (2005) y para Stuebing et al. (2012), el problema mayor es que un modelo de discrepancia aptitud-logro no parece “producir un conjunto claramente único de bajo rendimiento porque no se lo identifica, los tests evidencian errores de medición que se magnifican por el cálculo de las puntuaciones de diferencia y los niños que se ubican alrededor de los puntajes de corte son muy similares” (Fletcher et al., 2005, p.

548). Al no disponer de un criterio confiable para el diagnóstico, se pueden identificar “falsos positivos” (Uribe Pedroza et al., 2013).

Al respecto, Aaron (1997) discute la validez y la utilidad de clasificar a los niños con deficiente lectura en las categorías “DA” y “no DA” con base en dicha discrepancia. Apoyado en numerosos estudios, muestra que los métodos de instrucción que han ignorado esta distinción y han centrado sus esfuerzos remediales en la *causa del problema* de lectura mejoran el desempeño lector. En similar línea, Fletcher et al. (1994) ponen de manifiesto que el principal correlato de la discapacidad en lectura es siempre *lingüístico* y que, en general, las deficiencias en conciencia fonológica resultan de importancia crítica para comprenderla, aunque aparecen diferencias en los perfiles de los niños según su dificultad en lectura.

La legislación estadounidense se destaca por sus innegables esfuerzos en clarificar el campo de las DEA. En 1997, la Ley *Individuals Disabilities Education* (IDEA) expone la siguiente definición (citada en Goikoetxea, 2012, p. 4):

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

Cabe señalar que en Argentina se emplea el término *dificultad* en lugar de deficiencia o discapacidad.

La definición elaborada por IDEA (1997) no difiere significativamente de la acuñada por Samuel Kirk (en Hallahan & Mercer, 2002). Conserva la estructura del primer concepto

de DEA, sin marcar modificaciones relevantes, es decir, después de casi 40 años mantiene los mismos criterios de conceptualización.

El actual Manual de Diagnóstico DSM V (2013, pp. 38-39) define la DEA, que llama “Trastorno específico del aprendizaje”, mediante las siguientes características:

A. Dificultad en el aprendizaje y en la utilización de las aptitudes académicas, evidenciada por la presencia de al menos uno de los siguientes síntomas que han persistido por lo menos durante 6 meses, a pesar de intervenciones dirigidas a estas dificultades:

- 1. Lectura de palabras imprecisa o lenta y con esfuerzo (p. ej., lee palabras sueltas en voz alta incorrectamente o con lentitud y vacilación, con frecuencia adivina palabras, dificultad para expresar bien las palabras).*
- 2. Dificultad para comprender el significado de lo que lee (p. ej., puede leer un texto con precisión pero no comprende la oración, las relaciones, las inferencias o el sentido profundo de lo que lee).*
- 3. Dificultades ortográficas (p. ej., puede añadir, omitir o sustituir vocales o consonantes).*
- 4. Dificultades con la expresión escrita (p. ej., incurre en múltiples errores gramaticales o de puntuación en una oración; organiza mal el párrafo; la expresión escrita de ideas no es clara).*
- 5. Dificultades para dominar el sentido numérico, los datos numéricos o el cálculo (p. ej., comprende mal los números, su magnitud y sus relaciones; cuenta con los dedos para sumar números de un solo dígito en lugar de recordar la operación matemática como hacen sus iguales; se pierde en el cálculo aritmético y puede intercambiar los procedimientos).*
- 6. Dificultades con el razonamiento matemático (p. ej., tiene gran dificultad para aplicar los conceptos, hechos u operaciones matemáticas para resolver problemas cuantitativos).*

B. Las aptitudes académicas afectadas están sustancialmente y en grado cuantificable por debajo de lo esperado para la edad cronológica del individuo, e interfieren significativamente con el rendimiento académico o laboral, o con actividades de la vida cotidiana, que se confirman con medidas (pruebas) estandarizadas administradas individualmente y una evaluación clínica integral. En individuos de 17 y más años, la historia documentada de las dificultades del aprendizaje se puede sustituir por la evaluación estandarizada.

C. Las dificultades de aprendizaje comienzan en la edad escolar, pero pueden no manifestarse totalmente hasta que las demandas de las aptitudes académicas afectadas superan las capacidades limitadas del individuo (p. ej., en exámenes programados, la lectura o escritura de informes complejos y largos para una fecha límite inaplazable, tareas académicas excesivamente pesadas).

D. Las dificultades de aprendizaje no se explican mejor por discapacidades intelectuales, trastornos visuales o auditivos no corregidos, otros trastornos mentales o neurológicos, adversidad psicosocial, falta de dominio en el lenguaje de instrucción académica o directrices educativas inadecuadas.

Como se advierte, el DSM V explicita más exhaustivamente las manifestaciones de las DEA, describiendo conductas que se observan en los niños. La presencia de estas señales proporcionarían los criterios de diagnóstico.

Esta definición de DEA subraya tres aspectos por tener en cuenta. En primer lugar, se detectan dificultades en aptitudes académicas como lectura de palabras, comprensión lectora, ortografía o expresión escrita, razonamiento matemático. En segundo lugar, dichas aptitudes académicas se encuentran por debajo de lo esperado con respecto a la edad cronológica e interfieren significativamente en los resultados de rendimiento. En tercer lugar, las DEA se exteriorizan ante las demandas escolares.

El último punto es *el que genera controversia* debido a que supone esperar a las demandas para detectar y posteriormente intervenir. Así, por ejemplo, “se retrasa la identificación de niños con problemas reales de lectura hasta un punto en que la intervención pueda tornarse ineficaz porque se aplica demasiado tarde” (Goikoetxea, 2012, p. 6). Esto se debe a que la discrepancia es fiable cuando el niño tiene 9 años (Lyon et al., 2001) o se encuentra en 3º grado de primaria (Ley Orgánica española, 2006). Además, no atiende a la alteración en uno o más procesos psicológicos básicos, lo que conforma un elemento esencial de las DEA.

En 2006 el Departamento de Educación estadounidense definió un conjunto de criterios para la identificación y educación de los alumnos con DEA (U.S. Department of Education, 2006) en la ley denominada *Individuals with Disabilities Education Act*. Establece que el término “niño con una discapacidad puede referir a un niño entre 3 y 9

años que (...) experimente retrasos en el desarrollo, (...) evaluado mediante instrumentos y procedimientos de diagnóstico apropiados, en una o más de las siguientes áreas: desarrollo físico, cognitivo, comunicación, desarrollo social, emocional o adaptativo” (art. 1400). Dedicar un artículo (art. 1414) a las condiciones que debe satisfacer el diagnóstico: emplear varias evaluaciones “para determinar si es un niño con discapacidad (...) y el programa educativo apropiado para él”, mediante instrumentos sólidos que ponderen la “contribución relativa de los factores cognitivos y de comportamiento, (...) físicos o de desarrollo”.

Respecto del programa educativo (art. 1401 y ss), instituye: “proveer un programa de lectura temprana con base científica, intervenciones y apoyos conductuales positivos y servicios de intervención” (art. 1401), basados en “las necesidades individuales del niño, teniendo en cuenta sus fortalezas, preferencias e intereses”, en un “proceso orientado a los resultados, que se centra en mejorar su rendimiento académico y funcional” a fin de que “progrese en el plan de estudios de educación general o, para los niños en edad preescolar, en actividades apropiadas”.

La novedad que incluye es reemplazar el criterio de discrepancia entre CI y rendimiento escolar por el modelo de *respuesta a la intervención* –“Response to Intervention” Model– que requiere, según explica Jiménez (2016, p. 66): 1) la evaluación temprana del alumno a fin de identificar a quienes se hallan “en riesgo de obtener resultados académicos por debajo de lo esperado”, 2) la implementación de programas preventivos “con validez empírica”, y de extensa duración y 3) el monitoreo del progreso del niño en el aprendizaje, “ajustando la intensidad y la naturaleza” de las intervenciones a su respuesta. En relación con el primer requisito, cobran importancia las técnicas de *screening* (China, 2013).

Conclusiones

Las diversas definiciones de DEA que se han ido construyendo a lo largo de estos años de investigación no dejan de ser hoy fuente de controversia en los diferentes ámbitos educativos.

Los puntos principales en debate son: insuficiente consideración de las alteraciones en los procesos psicológicos básicos; se aportan escasos datos en relación con el diagnóstico; se deja de lado la identificación temprana de los niños con posible DEA; contadas evaluaciones fiables en español que permitan arribar a un diagnóstico seguro.

Estas son las líneas abiertas de indagación que requieren ulterior análisis a fin de poder arribar a una conceptualización acabada de DEA.

Referencias bibliográficas

- Aaron, P. G. (1997). The Impending Demise of the Discrepancy Formula. *Review of Educational Research*, 67(4), 461-502. <https://doi.org/10.3102/00346543067004461>
- Asociación Americana de Psiquiatría (2013). *Guía de consulta de los criterios diagnósticos del DSM 5*. Arlington, VA: Asociación Americana de Psiquiatría.
- <http://www.eafit.edu.co/ninos/reddelaspreguntas/Documents/dsm-v-guia-consulta-manual-diagnostico-estadistico-trastornos-mentales.pdf>
- Bateman, B. (1965). Learning disabilities: An overview. *Journal of School Psychology*, 3(3), 1-12. [https://doi.org/10.1016/0022-4405\(65\)90034-8](https://doi.org/10.1016/0022-4405(65)90034-8)
- Bateman, B., & Chard, D. (1995). Identifying Students Who Have Learning Disabilities. En: A. Deffenbaugh (Ed.), *The Oregon Conference Monograph* (pp. 11-19). Oregon: University of Oregon. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED385018.pdf>
- Cahan, S., Fono, D., & Nirel, R. (2012). The Regression-Based Discrepancy Definition of Learning Disability. A Critical Appraisal. *Journal of Learning Disabilities*, 45(1), 170-178. <https://doi.org/10.1177/0022219409355480>
- China, N. (2013). El rol de la respuesta a la intervención en la identificación del Trastorno Específico en el Aprendizaje de la lectura: el Test Colectivo de Eficacia Lectora. V *Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología – IX Encuentro de Investigadores en Psicología del MERCOSUR* (pp. 18-21). Universidad de Buenos. <https://www.aacademica.org/000-054/162.pdf>

Dombrowski, S. C., Kamphaus, R. W., & Reynolds, C. R. (2004). After the Demise of the Discrepancy: Proposed Learning Disabilities Diagnostic Criteria. *Professional Psychology: Research and Practice*, 35(4), 364-372.

<https://doi.org/10.1037/0735-7028.35.4.364>

Fletcher, J. M., Shaywitz, S. E., Shankweiler, D. P., Katz, L., Liberman, I. Y., Stuebing, K. K., Francis, D. J., Fowler, A. E., & Shaywitz, B. A. (1994). Cognitive profiles of reading disability: Comparisons of discrepancy and low achievement definitions. *Journal of Educational Psychology*, 86(1), 6-23.

<https://doi.org/10.1037/0022-0663.86.1.6>

Fletcher, J. M., Denton, C., & Francis, D. J. (2005). Validity of Alternative Approaches for the Identification of Learning Disabilities: Operationalizing Unexpected Underachievement. *Journal of Learning Disabilities*, 38, 545-552.

<https://doi.org/10.1177/00222194050380061101>

Goikoetxea, E. (2012). Las dificultades específicas de aprendizaje en el albor del siglo XXI. *RELIEVE*, 18(1), art. 2.

http://www.uv.es/RELIEVE/v18n1/RELIEVEv18n1_2.htm.

Hallahan, D. P., & Mercer, C. D. (2002). Learning Disabilities: Historical Perspectives. En: R. Bradley, L. Danielson, & D. Hallahan (Eds.), *Identification of Learning Disabilities: Research to Practice* (pp. 1-67). Mahwah, NJ: Erlbaum.

Hallahan, D. P., Pullen, P., & Ward, D. (2013). A Brief History of the Field of Learning Disabilities. En: H. Swanson, K. Harris, & S. Graham (Eds.), *Handbook of Learning Disabilities* (2nd ed., pp. 15-32). New York: The Guilford Press.

Jiménez, J. E. (2016). Modelo de Respuesta a la Intervención: un nuevo enfoque en la identificación de las dificultades de aprendizaje. En: J. L. Castejón Costa (Coord.), *Psicología y Educación: Presente y Futuro* (pp. 64-74). Alicante: ACIPE (Asociación Científica de Psicología y Educación). <http://rua.ua.es/dspace/handle/10045/64560>

Kavale, K. A. (2005). Identifying Specific Learning Disability: Is Responsiveness to Intervention the Answer? *Journal of Learning Disabilities*, 38(6), 553-562.

<https://doi.org/10.1177/00222194050380061201>

Kavale, K. A., Holdnack, J. A., & Mostert, M. P. (2006). Responsiveness to Intervention and the Identification of Specific Learning Disability: A Critique and Alternative Proposal. *Learning Disability Quarterly*, 28(1), 113-127.

<https://doi.org/10.2307/30035539>

Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación; *Boletín Oficial del Estado*, número 106, 4 mayo 2006.

<https://www.boe.es/buscar/pdf/2006/BOE-A-2006-7899-consolidado.pdf>

Lyon, G. R., Fletcher, J. M., Shaywitz, S., Shaywitz, B., Torgesen, J. K., Wood, F., Schulte, A., & Olson, R. (2001). Rethinking learning disabilities. En C. E. Finn, A. J., Rotherham, & C. R. Hokanson (Eds.). *Rethinking special education for a new century* (pp. 259-287). Washington, DC: Progressive Policy Institute and Thomas B. Fordham Foundation.

https://www.researchgate.net/publication/313660433_Rethinking_learning_disabilities_n_Finn_Jr_C_E_Rotherham_A_J_Hokanson_Jr_C_R

Mather, N., & Gregg, N. (2006). *Specific Learning Disabilities: Clarifying, Not Eliminating, A Construct*. Washington, DC: American Psychological Association (APA).

McDermott, P. A., Goldberg, M. M., Watkins, M. W., Stanley, J. L., & Glutting, J. J. (2006). A Nationwide Epidemiologic Modeling Study of LD: Risks, Protection and Unintended Impact. *Journal of Learning Disabilities*, 39(3), 230-251.

<https://doi.org/10.1177/00222194060390030401>

Mellard, D. F., Deshler, D. D., & Barth, A. (2004). LD Identification: It's not simply a matter of building a better mousetrap. *Learning Disability Quarterly*, 27(4), 229-242. <https://doi.org/10.2307/1593675>

Peterson, K. M. H., & Shinn, M. R. (2002). Severe Discrepancy Models: Which Best Explains School Identification Practices for Learning Disabilities? *School Psychology Review*, 31(4), 459-476.

Reynolds, C. R. (1985). Measuring the Aptitude-Achievement Discrepancy in Learning Disability Diagnosis. *Remedial and Special Education*, 6(5), 37-55.

<https://doi.org/10.1177/074193258500600508>

Stuebing, K. K., Fletcher, J. M., Branum-Martin, L., & Francis, D. J. (2012). Evaluation of the Technical Adequacy of Three Methods for Identifying Specific Learning Disabilities Based on Cognitive Discrepancies. *School Psychology Review*, 41(1), 3-22.

Uribe Pedroza, L. H., Echeverry Jaramillo, L. M., Vélez Jaramillo, M. E., Cuadros Jiménez, O. E., y Gómez Betancur, L. A. (2013). Hacia una identificación de las Dificultades de Aprendizaje (DA) en el contexto escolar: aportes de la experiencia americana. *Uni-pluri/versidad*, 13(2), 55-68.

<https://pdfs.semanticscholar.org/8db7/d6e7edd4c6888632751dd0e2e326a439778b.pdf>

U. S. Department of Education (2006). *Individuals with Disabilities Education Act*. <https://sites.ed.gov/idea/statute-chapter-33/subchapter-i>

Wilson, L. R., & Cone, T. (1984). The Regression Equation Method of Determining Academic Discrepancy. *Journal of School Psychology*, 22(1), 95-110.



[https://doi.org/10.1016/0022-4405\(84\)90055-4](https://doi.org/10.1016/0022-4405(84)90055-4)

Woodcock, R. W. (1984). A Response to Some Questions Raised About the Woodcock-Johnson II. Efficacy of the Aptitude Clusters. *School Psychology Review*, 13(3), 355-362. <https://doi.org/10.1080/02796015.1984.12085113>

Woodcock, R.W., McGrew, K.S., & Mather, N (2001). *Woodcock-Johnson III*. Itasca, IL: Riverside Publishing