

1. Las DEA en el contexto de las dificultades específicas de aprendizaje.

A la hora de definir qué se entiende por Dificultad Específica de Aprendizaje (DEA), una de las definiciones mayoritariamente aceptada en la comunidad internacional es la propuesta por el *National Joint Committee for Learning disabilities* (NJCLD): “Dificultades de aprendizaje es un término general que hace referencia a un grupo heterogéneo de alteraciones que se manifiestan en dificultades en la adquisición y uso de habilidades de escucha, habla, lectura, escritura, razonamiento o habilidades matemáticas. Estas alteraciones son intrínsecas al individuo debido a disfunciones del sistema nervioso central y pueden tener lugar a lo largo de todo el ciclo vital. Problemas en conductas de autorregulación, percepción social e interacción social pueden coexistir con las DEA, pero no constituyen en sí mismas una DEA. Aunque las DEA pueden coexistir con otro tipo de handicap (impedimentos sensoriales, retraso mental, trastornos emocionales) o con influencias extrínsecas (tales como diferencias culturales, instrucción inapropiada o insuficiente), no son resultado de aquellas condiciones o influencias” (NJCLD, 1994:65).

Esta definición incluye de manera implícita una serie de criterios a considerar:

- **Criterios de exclusión:** se trata de delimitar que la DEA no es el resultado de discapacidad sensorial, física, motora o intelectual. Esto permite diferenciar esta categoría diagnóstica de cualquier otra con la que pueda guardar relación o incluso coexistir. Por ejemplo, un niño invidente podría presentar DEA y no estar causada por la discapacidad visual. En este caso hablaríamos de dos entidades o categorías diagnósticas que coexisten en un mismo individuo pero que no están relacionadas de manera causal. Es decir, la discapacidad visual no es causa de DEA y ésta última tampoco es causa de una discapacidad visual. En la práctica podemos observar que los niños invidentes han de aprender a leer por medio del sistema braille pero alguno puede presentar una dificultad específica

en esta área curricular. Otros, en cambio, a pesar de la discapacidad visual presentan un progreso normal en el aprendizaje lector bajo estas condiciones.

- **Criterio de especificidad:** Este criterio surge con la intención de distinguir entre los niños que tienen una dificultad específica de aprendizaje, de aquellos que tienen un retraso generalizado del desarrollo. Es decir, hay niños con retraso generalizado, que en el área de la lectura se comportan de forma muy parecida a un disléxico; sin embargo, no deben ser diagnosticado como tal, puesto que la dificultad que manifiestan en la lectura no es específica. No obstante, como apuntan Soriano y Miranda (2000), es importante tener en cuenta el hecho de que a medida que los niños van creciendo las dificultades específicas en la lectura observadas en un principio, van afectando a otras áreas, de manera que a finales del segundo o tercer ciclo de primaria el rendimiento del niño en otras áreas puede ser igualmente deficiente.
- **Criterio basado en el carácter “intrínseco”.** Este término se puede interpretar de dos formas diferentes. Por un lado, hace referencia a que las DEA están relacionadas con cierto déficit de naturaleza neurobiológica. Y, por otro lado, este término hace referencia al hecho de que las DEA no pueden estar causadas por factores externos, es decir, los factores externos no pueden ser el origen de las DEA. En otras palabras, un alumno con dificultades en un área concreta, no se le diagnosticará DEA, si la explicación a esa situación proviene de un contexto poco motivador, desfavorecedor para la adquisición de ciertas habilidades, o de un contexto marcado por la pobreza y falta de oportunidades, incluso por la pertenencia a otras culturas diferentes. Esta segunda acepción del término intrínseco, se contempla también en la definición cuando se señala que las influencias extrínsecas no pueden ser las causas de una DEA.
- **Criterio de discrepancia:** Hace referencia al hecho de que un niño puede ser diagnosticado con DEA si hay una diferencia o discrepancia entre el rendimiento potencial del niño y lo que realmente hace. Por lo general, para medir el grado de discrepancia se ha utilizado sistemáticamente la medida del CI y una prueba estandarizada de rendimiento.

Sin embargo, este último criterio ha sido muy criticado y se ha puesto en duda que sea un criterio válido para identificar a niños con DEA. Siegel (1989) ha puesto en entredicho todos y cada uno de los supuestos que subyacen al criterio de discrepancia, poniendo de manifiesto que el CI no mide inteligencia, y que en función del test utilizado se puede estar midiendo incluso, aspectos verbales, que el CI y el rendimiento no son tan independientes el uno del otro. También se demuestra (Siegel, 1988; Stanovich y Siegel, 1994), que niños con discrepancia CI-rendimiento y niños sin discrepancia CI-rendimiento no se diferencian en el rendimiento en tareas de lectura y tareas que requieren un buen funcionamiento del procesamiento fonológico. De acuerdo con esta autora, la correlación entre CI y rendimiento lector es similar a la correlación encontrada entre nivel educativo de los padres y rendimiento lector. Estudios realizados en español por el grupo de investigación de la Universidad de La Laguna “Dificultades de aprendizaje, psicolingüística y nuevas tecnologías” han encontrado que una baja puntuación en el CI no predice necesariamente un bajo rendimiento lector (Jiménez & Rodrigo, 1994; Jiménez y Rodrigo, 2000; Rodrigo y Jiménez, 1996, 1999). Asimismo, los alumnos identificados con DEA en lectura con el modelo de discrepancia (rendimiento inesperado en lectura con respecto al CI) no parecen beneficiarse más de la instrucción en procesos fonológicos en comparación a los alumnos que no muestran discrepancia CI-rendimiento (rendimiento esperado en lectura de acuerdo al CI) (Jiménez, Ortiz, Rodrigo, et al., 2003). Además, la interacción entre CI y rendimiento lector parece estar mediatizada por la influencia del sistema ortográfico de la lengua en la que el niño aprende a leer. Así, por ejemplo, Jiménez, Siegel, y Rodrigo (2003) encontraron que alumnos con un bajo CI Verbal (<80) estaba asociado a un bajo rendimiento en lectura y ortografía en niños canadienses de habla inglesa, sin embargo, esta asociación no se encontró en niños españoles. Los autores concluyeron que la interacción entre CI y rendimiento lector podría ser más relevante en ortografía opaca (i.e., inglés) que en ortografía transparente.

Veamos a continuación el procedimiento que se ha de seguir para diagnosticar a un niño con posibles dificultades específicas de aprendizaje en lectura (Ver Figura 1 en Anexo).

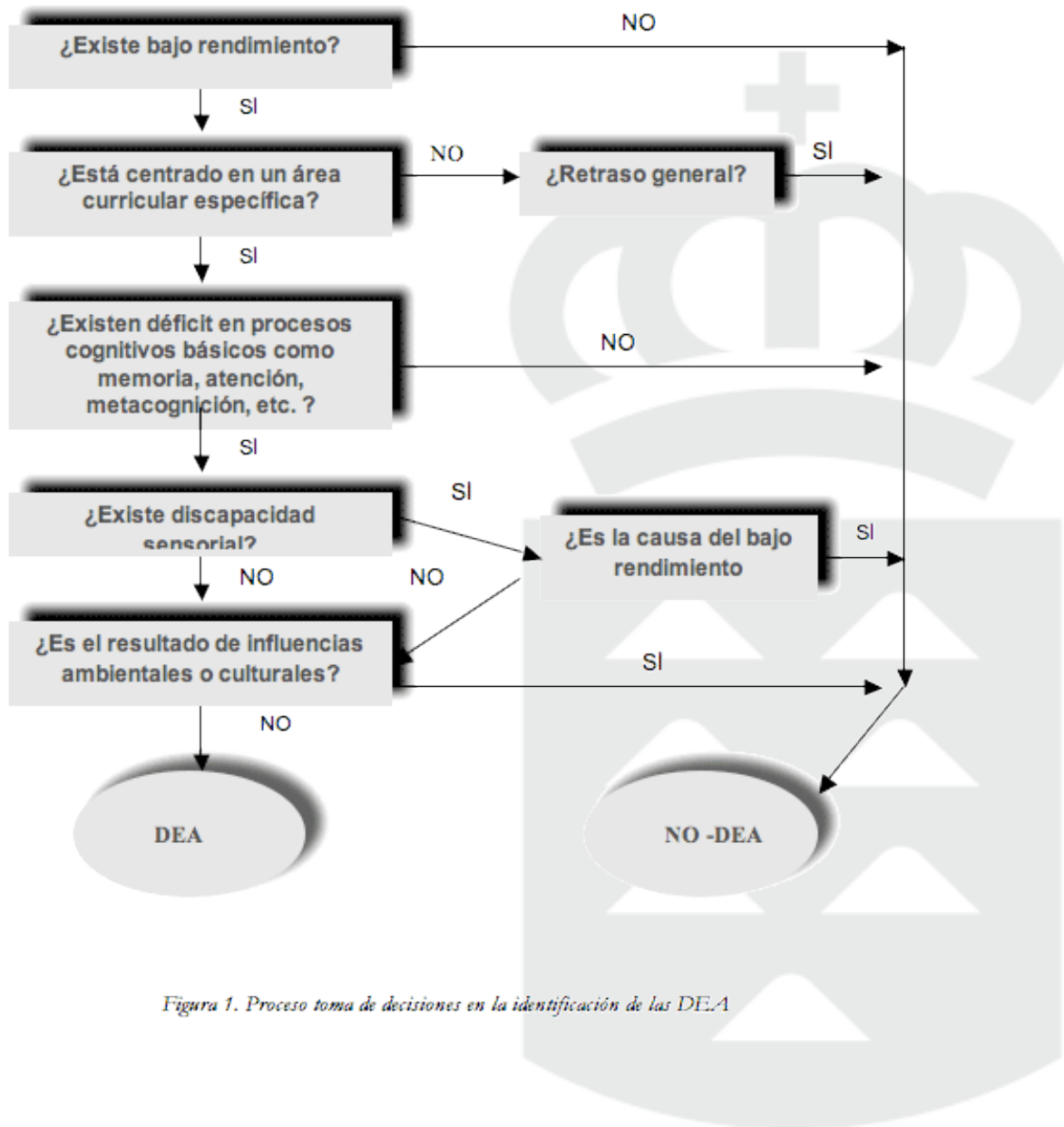


Figura 1. Proceso toma de decisiones en la identificación de las DEA