



EL ÁMBITO DE LAS DIFICULTADES ESPECÍFICAS DE APRENDIZAJE EN ESPAÑA A PARTIR DE LA LEY ORGÁNICA DE EDUCACIÓN

THE FIELD OF SPECIFIC LEARNING DISABILITIES IN SPAIN AFTER THE 2006 EDUCATION ACT

Raquel Fidalgo y Patricia Robledo

Universidad de León

La evaluación e intervención en alumnos con dificultades de aprendizaje (DA) requiere un tratamiento específico que entienda la realidad de esta problemática, en coherencia con el conocimiento científico internacionalmente establecido y las evidencias empíricas. En España, la LOE se ha convertido en un punto de inflexión determinante en este aspecto, al incluir por primera vez las DA dentro de la categoría de necesidades específicas. Sin embargo, la Ley no clarifica las medidas organizativas y funcionales que se deben emprender, delegando en las Comunidades Autónomas su concreción. A lo largo del presente artículo se reflexiona acerca de los cambios ligados al ámbito de las DA introducidos por la LOE, abordando además el análisis de las medidas emprendidas por las Administraciones autonómicas. A partir de las limitaciones detectadas en estos primeros avances se aportan sugerencias sobre aspectos que todavía es necesario concretar o mejorar para asegurar un tratamiento educativo adecuado a los alumnos DA.

Palabras clave: Dificultades específicas de aprendizaje, Sistema Educativo Español, Ley Orgánica de Educación, Normativa española sobre dificultades de aprendizaje.

Assessment and intervention in students with learning disabilities (LD) require a specific processing which comprises this real problem according to the international scientific knowledge and the empirical evidences. In Spain, the Educational Organic Law (LOE, 2006) supposed a significant change in LD field, because of, it included for the first time, LD as a specific special education category. However, the law does not clarify the specific organizing and functional measures which should be started. Their concretions are delegated to the specific regional governments. In this paper, we reflect about the changes of LD field in Spain from LOE law, analyzing the specific measures of regional governments. Some practical and educational implications are suggested from the gaps and limitations of these first steps in the LD field of Spain, which allows a suitable educational intervention of LD students.

Key Words: Specific learning disabilities, Spanish Educational System, Organic Law of Education, Spanish regulations in learning disabilities.

En España, el término de *dificultades de aprendizaje* (en adelante DA) se ha usado durante años en un sentido amplio. Con la promulgación de la Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE, 1990) se hizo referencia por primera vez al término de DA, utilizado como sinónimo del concepto amplio de necesidades educativas especiales (en adelante NEE) (Jiménez y Hernández, 1999; Ortiz, 2004). En dicho marco legislativo se consideraba que un alumno presenta DA cuando no aprende en su clase ordinaria y el profesor observa una diferencia entre él y el resto de la clase en los aprendizajes instrumentales que debería haber conseguido de acuerdo con su edad o nivel escolar, e independientemente de cuál sea la causa de esta dificultad: deficiencias sensoriales, retraso mental, trastornos emocionales graves, diferencias culturales o instrucción inapropiada o insuficiente (MEC, 1992). Asumiendo esta conceptualización no se contemplaban

las DA como una condición diagnóstica específica, sino que con este término se hacía referencia a los problemas o dificultades que puede tener un alumno en su aprendizaje, independientemente de qué causa sea la que provoque dicha dificultad. A su vez, dentro del continuo de NEE, asumiendo su carácter de mayor o menor permanencia, frente a aquellas NEE permanentes, tales como: las derivadas de déficit sensoriales, motóricos, mentales o físicos; las DA se situarían en el extremo contrario, con un carácter más transitorio y de menor incidencia (Jiménez, 1999); lo que entra en plena confrontación con lo constatado empíricamente entorno a las DA como un problema que abarca todo el ciclo vital y que obviamente demanda un tratamiento educativo diferenciado y específico de esta condición diagnóstica.

En este sentido, si al no reconocimiento de las DA como una condición diagnóstica específica de la Educación Especial, se une el hecho de situarlas hipotéticamente en el continuo de NEE de carácter transitorio, podríamos encontrarnos ante la falta de un tratamiento educativo adecuado en la mayoría de los casos; dibujándose los serios límites del ámbito de las DA en nuestro país hasta ese

Correspondencia: Raquel Fidalgo. Área de Psicología Evolutiva y de la Educación, Facultad de Educación. Universidad de León. Campus de Vegazana s/n. 24071 León. España.
E-mail: rfidr@unileon.es; probr@unileon.es



momento, tal como dan constancia diferentes revisiones realizadas a nivel normativo y educativo en nuestro país (Jiménez y Hernández, 1999; García, Fidalgo, y Arias, 2006; Miranda y García, 2004).

Sin embargo, con la posterior aprobación en 2006 de la Ley Orgánica de Educación (LOE) tuvo lugar un cambio significativo clave para el futuro desarrollo del campo de las DA en nuestro país. En esta ley, por primera vez, se hace referencia explícita a la consideración de las dificultades específicas de aprendizaje como una categoría propia de diagnóstico en la Educación Especial, referida a los problemas concretos que experimentan algunos alumnos en el aprendizaje (ver Figura 1), en línea con la concepción restringida del término dominante en el ámbito científico internacional, principalmente en Estados Unidos y Canadá. Desde este punto de vista, pueden conceptualizarse las DA, de acuerdo con las definiciones con mayor consenso e influencia en la materia de estudio, como un grupo heterogéneo de trastornos que se manifiestan por dificultades significativas en la adquisición y uso de la escucha, habla, lectura, escritura, razonamiento o habilidades matemáticas (Kavale y Forness, 2000; Lerner y Kline, 2006). Estos trastornos son intrínsecos al individuo, suponiéndose debidos a una disfunción del sistema nervioso central, y pueden ocurrir a lo largo de todo el ciclo vital; además pueden coexistir con problemas en las conductas de autorregulación, percepción social e interacción social, pero no constituyen por sí mismos una DA. Aunque las DA pueden ocurrir concomitantemente con otras condiciones discapacitantes (por ejemplo, deficiencia sensorial, retraso mental, trastornos emocionales graves) o con influencias extrínsecas (tales como las diferencias culturales, instrucción inapropiada o insuficiente), no son el resultado de esas condiciones o influencias (Individuals with Disabilities Education Improvement Act – IDEA 2004. Public Law 108-446; National Joint Committee of Learning Disabilities – NJCLD 1997).

Con la aprobación de esta Ley han tenido lugar en nues-

tro país una serie de cambios importantes a nivel normativo que sin duda pueden influir notablemente en el futuro desarrollo del campo de las DA, y en la respuesta que desde el ámbito educativo se dé a este colectivo. Dichos aspectos serán revisados a lo largo de este artículo, a partir de la perspectiva científica internacional vigente, considerando sus implicaciones a nivel conceptual-científico y educativo-aplicado. No en vano, el desarrollo de las DA en nuestro país se encuentra en una situación óptima, al poder partir del conocimiento y la experiencia que proporcionan los más de cuarenta años de historia con los que cuenta el estudio internacional de las mismas, desde su surgimiento en los sesenta (Kirk, 1963).

En concreto, en este artículo se analizan los cambios vinculados con el ámbito de las DA introducidos por la LOE, para posteriormente, concretar más su desarrollo efectivo analizando las medidas que han tomado las diferentes Administraciones Educativas tras la promulgación de la ley. Todo ello permitirá extraer unas conclusiones coherentes a las futuras líneas de trabajo y desarrollo de este campo en nuestro país, tanto a nivel científico, como a nivel educativo, analizando sus implicaciones a nivel práctico para los diferentes profesionales del contexto escolar: psicólogos, orientadores, profesores, etc.

LAS DIFICULTADES DE APRENDIZAJE EN LA LEY ORGÁNICA DE EDUCACIÓN

En el Título II de la LOE dedicado al alumnado con necesidad específica de apoyo es significativo que no exista una sección concreta dirigida a los alumnos con DA. Únicamente se fijan de manera general dentro de lo principios más relevantes aplicables al alumnado con DA, que: a) se apoyará una identificación temprana de las necesidades educativas especiales, a través de los procedimientos y recursos precisos que especifiquen las diferentes Administraciones Educativas, estableciéndose dos evaluaciones de diagnóstico de las competencias básicas, al final del segundo ciclo de la Educación Primaria, y del segundo curso de la ESO; y por otra parte que, b) la atención integral al alumnado con necesidad específica de apoyo educativo se iniciará desde el mismo momento en que dicha necesidad sea identificada y se regirá por los principios de normalización e inclusión. En este sentido, entre los recursos para el tratamiento se señalan: a) el profesorado y los profesionales cualificados, promoviendo la formación continuada de los mismos relacionada con el tratamiento del alumnado con necesidad específica de apoyo; b) los medios y materiales necesarios en cada caso; c) las medidas de organización escolar referidas a las adaptaciones y diversificaciones curriculares precisas

FIGURA 1

ARTÍCULO 71.2 DEL CAPÍTULO I DEL ALUMNADO CON NECESIDAD ESPECÍFICA DE APOYO, TÍTULO II DE LA EQUITAD EN LA EDUCACIÓN, LOE

2. Corresponde a las Administraciones educativas asegurar los recursos necesarios para que los alumnos/as que requieran una atención educativa diferente a la ordinaria, por presentar necesidades educativas especiales, por dificultades específicas de aprendizaje (...), puedan alcanzar el máximo desarrollo posible de sus capacidades personales y, en todo caso, los objetivos establecidos con carácter general para todo el alumnado.



para facilitar a todo el alumnado la consecución de los objetivos establecidos; d) o las medidas de refuerzo educativo que se darán cuando el progreso de un alumno no sea el adecuado, y que se adoptarán en cualquier momento del ciclo, tan pronto como se detecten las dificultades, y estarán dirigidas a garantizar la adquisición de los aprendizajes imprescindibles para continuar el proceso educativo.

Puesto que en este capítulo no se fijan directrices específicas más explícitas y concretas sobre las DA, su evaluación, diagnóstico, recursos organizativos y curriculares específicos para su prevención y/o intervención, parece pertinente realizar una revisión global de dicha Ley, de sus principios generales, y de sus aspectos básicos de organización y estructuración educativa a lo largo de las diferentes etapas educativas obligatorias.

En primer lugar, entre los principios y fines de la educación vinculados al campo de las DA está la asunción de la equidad en la educación, que garantiza la igualdad de oportunidades, la inclusión educativa y la no discriminación, y actúa como elemento compensador de las desigualdades personales, culturales, económicas y sociales, con especial atención a las que deriven de discapacidad. Por otra parte, es también positiva la asunción de la atención a la diversidad como principio fundamental de toda la enseñanza básica, con el objetivo de proporcionar a todo el alumnado una educación adecuada a sus características y necesidades, adoptándose las medidas organizativas y curriculares pertinentes, que se analizarán posteriormente. Así, se afirma que las enseñanzas básicas correspondientes a la educación obligatoria se adaptarán al alumnado con necesidad específica de apoyo educativo, de forma que garanticen el acceso, la permanencia y la progresión de este alumnado en el sistema educativo.

Ya por etapas educativas, en la Educación Primaria se pone especial énfasis en la atención a la diversidad del alumnado, en la atención individualizada, en la prevención de las DA y en la puesta en práctica de mecanismos de refuerzo tan pronto como se detecten estas dificultades. En relación a este último aspecto de detección de las dificultades de aprendizaje, legislativamente se marca que al finalizar el segundo ciclo se realizará una evaluación diagnóstica de las competencias básicas alcanzadas por los alumnos, lo que posibilitará la detección de las DA específicas. Sin embargo, el posponer el momento del diagnóstico hasta la edad de nueve-diez años supondría perder la posibilidad de una identificación e intervención temprana, con las implicaciones negativas para el tratamiento e incluso la prevención de las DA. Frente a este he-

cho, hubiese sido más apropiado anticipar dicha evaluación o hacer referencia a enfoques más preventivos como la respuesta a protocolos validados de tratamiento, en línea con el actual criterio de respuesta a la intervención estadounidense (Fletcher, Lyon, Fuchs, y Barnes, 2007). No obstante, este enfoque también es posible dentro del marco legal establecido en la LOE puesto que en la etapa de Educación Infantil se fija específicamente que se fomentará una primera aproximación a la lectura y a la escritura, así como experiencias de iniciación temprana en habilidades numéricas básicas.

En cuanto a la Etapa de Educación Secundaria Obligatoria (en adelante ESO) se fijan entre sus principios la organización de acuerdo con los fundamentos de educación común y de atención a la diversidad del alumnado. En relación a las medidas organizativas y curriculares de atención a la diversidad, se establece que corresponderá a las correspondientes Administraciones Educativas, y en último plano, a los propios centros educativos, su regulación y desarrollo, fomentando su autonomía y organización flexible dentro de las directrices generales. No obstante, se enumeran entre dichas medidas las siguientes: a) las adaptaciones del currículo; b) la integración de materias en ámbitos; c) los agrupamientos flexibles; d) los desdoblamientos de grupos; e) la oferta de materias optativas; f) los programas de refuerzo de las capacidades básicas; g) los programas de diversificación curricular; y h) los programas de tratamiento personalizado para el alumnado con necesidad específica de apoyo educativo, entre los cuales por primera vez sí se reconoce a los alumnos con DA. Por último, también en esta Etapa se fija una evaluación de diagnóstico de las competencias básicas alcanzadas por los alumnos, que se realizará al final del segundo curso, con un carácter formativo y orientador de la respuesta educativa más adecuada para cada diagnóstico, ya que en ese momento podría concretarse la incorporación del alumnado a un programa de diversificación curricular, desde tercer curso, y cuyo objetivo es alcanzar los objetivos generales de esta Etapa a través de una metodología específica, con una organización de contenidos, actividades prácticas y, en su caso de materias, diferente a la establecida con carácter general.

Otro aspecto desarrollado a partir de la LOE, especialmente importante para el ámbito de las DA, es la concreción de las competencias básicas que el alumnado debe desarrollar en la Educación Primaria y alcanzar en la ESO; reguladas a partir de los Reales Decretos de enseñanzas mínimas. Las evaluaciones generales de diagnóstico de las competencias básicas alcanzadas por los



alumnos pueden convertirse como marco de referencia en el diagnóstico de DA, siempre y cuando se establezca en cada una de las competencias relacionadas con las áreas instrumentales el nivel considerado básico que debe alcanzar todo el alumnado en cada momento. Lo que llevaría a constituir éstas como el referente básico en la detección temprana del alumnado que presente dificultades específicas de aprendizaje y que requiera una atención educativa especial o de refuerzo.

En este marco normativo se identifican ocho competencias básicas, si bien son dos las relacionadas plenamente con las DA: *la competencia en comunicación lingüística* y *la competencia matemática*. Ambas identifican los aprendizajes instrumentales en relación a los contenidos y criterios de evaluación que tienen un carácter imprescindible y que deben inspirar así las distintas decisiones relativas al proceso de enseñanza y aprendizaje.

La competencia en comunicación lingüística se refiere a la utilización del lenguaje como instrumento de comunicación oral y escrita, de representación, interpretación y comprensión de la realidad, de construcción y comunicación del conocimiento y de organización y autorregulación del pensamiento, las emociones y la conducta. Estableciéndose en síntesis, que el desarrollo *de la competencia en comunicación lingüística al final de la educación obligatoria comporta el dominio de la lengua oral y escrita en múltiples contextos*, y el uso funcional de, al menos, una lengua extranjera.

Por su parte, la competencia matemática hace referencia a la habilidad para utilizar y relacionar los números, sus operaciones básicas, los símbolos y las formas de expresión y razonamiento matemático, tanto para producir e interpretar distintos tipos de información, como para ampliar el conocimiento sobre aspectos cuantitativos y espaciales de la realidad, y para resolver problemas relacionados con la vida cotidiana y con el mundo laboral. Así, el nivel básico que debe alcanzar todo el alumnado al final de la educación obligatoria en el desarrollo de la competencia matemática conlleva *utilizar espontáneamente los elementos y razonamientos matemáticos para interpretar y producir información, para resolver problemas provenientes de situaciones cotidianas y para tomar decisiones*. En definitiva, supone *aplicar aquellas destrezas y actitudes que permiten razonar matemáticamente, comprender una argumentación matemática y expresarse y comunicarse en el lenguaje matemático, utilizando las herramientas de apoyo adecuadas, e integrando el conocimiento matemático con otros tipos de conocimiento para dar una mejor respuesta a las situaciones de la vida de distinto nivel de complejidad*.

Obviamente, dichas formulaciones resultan muy generales, quedando en manos de las respectivas Administraciones Educativas su operacionalización dirigida a la evaluación de diagnóstico. En este sentido, un mayor grado de concreción para valorar el progreso en la adquisición de estas competencias puede establecerse a partir del análisis de los criterios de evaluación generales establecidos por ciclo o curso en primaria y secundaria respectivamente, y en el área de lengua y literatura y matemáticas específicamente; sin embargo, un análisis de éstos permite corroborar que también resultan amplios en su descripción y muy poco operativos como referentes para diagnosticar posibles DA.

De aquí, una vez analizados los principios fundamentales y educativos que establece la LOE en relación al alumnado con DA, surge el interés por analizar cuál ha sido el desarrollo y concreción que desde la promulgación de esta ley se ha dado en nuestro país en torno al ámbito de las DA, tres años después de su promulgación, analizando para ello las medidas tomadas por las diferentes Administraciones Educativas en el ámbito de sus competencias.

EL DESARROLLO DE LOS PRINCIPIOS DE LA LOE EN EL ÁMBITO DE LAS DIFICULTADES DE APRENDIZAJE POR LAS ADMINISTRACIONES EDUCATIVAS

En base a la estructura competencial del sistema educativo español, son las Administraciones Educativas autonómicas las responsables de desarrollar y concretar los principios legales propuestos por la LOE. Por este motivo, se realizó una revisión de la información facilitada por los gobiernos autonómicos en sus portales oficiales de educación, recogidos por el Ministerio de Educación Política Social y Deporte. Para ello, se hizo un barrido inicial de cada portal, analizando exhaustivamente aquellos epígrafes que de forma específica abordaban la temática relativa a la atención a la diversidad, en sus diferentes formas y bajo las diversas nomenclaturas que en cada comunidad se utilizaban. Si bien, dado que en ocasiones los portales educativos presentan limitaciones relacionadas con un cierto desfase temporal entre la realidad de las actuaciones llevadas a cabo por las comunidades y su velocidad de actualización, la pesquisa se completó con búsquedas paralelas a través de buscadores de Internet como Google. Para ello, tras introducir como palabra clave el término dificultades de aprendizaje o dificultades específicas de aprendizaje junto al nombre de cada autonomía, se analizaron todas aquellas entradas resultantes relacionadas con algún organismo oficial. En este sentido un enlace directo de interés



para conocer de manera inmediata la realidad existente en cuanto a las medidas que van a entrar en vigor en relación al ámbito de las DA, fue el proporcionado por las diferentes asociaciones de alumnos con problemas de aprendizaje del país, las cuales se revisaron (ver Tabla 1). No en vano, las asociaciones se están encargando de negociar con las consejerías de educación la mejor forma de llevar esas normativas a la práctica, estando plenamente informadas de las últimas actuaciones emprendidas al respecto. Por otra parte, también se analizaron programas, acciones de implementación, ayudas etc., desarrolladas desde el propio Ministerio en su labor de promover y ayudar a las autonomías para que adecuen su situación a las nuevas directrices legales, a través de la propia página ministerial. En esta línea, como reciente ejemplo, cabe destacar la Resolución de 22 de marzo de 2010 de la Secretaría de Estado de Educación y Formación profesional por la que se convocan subvenciones para la realización de actuaciones dirigidas a la atención del alumnado con necesidad específica de apoyo educativo y a la compensación de desigualdades en educación.

En cuanto al periodo de búsqueda, éste se desarrolló de forma exhaustiva desde la entrada en vigor de la LOE, en el año 2006, hasta enero del 2009, lo que ha permitido conocer el proceder de las autonomías durante los veinte meses siguientes al reconocimiento legal de las DA. No obstante, dicho periodo se ha completado con revisiones complementarias de algunas de las medidas legales más actuales tomadas por el Ministerio de Educación en relación a este ámbito en el año 2010, como ejemplifica la Orden EDU/849/2010, por la que se regula la ordenación de la educación del alumnado con necesidad de apoyo educativo y se regulan los servicios de orientación educativa en el ámbito de gestión del Ministerio de Educación.

Toda la documentación encontrada en la búsqueda se analizó en torno a dos ejes principales: medidas legislativas, donde se analizaron aspectos como el tratamiento de las DA en los centros, detección-prevención y principios de respuesta educativa y, por otra parte, medidas y recursos relacionados con la formación de profesionales y familias. Ambas dimensiones se analizan a continuación (ver Tabla 2).

Con relación a la primera dimensión de análisis relacionada con las medidas legislativas tomadas en torno a las DA en las diferentes autonomías cabe señalar que, si bien las diferentes comunidades reconocen al alumnado con DA como estudiantes con NEAE, son aún bastante inespecíficas en relación a las medidas concretas refe-

rentes a su prevención, detección y tratamiento específico, siendo su normativa, en la mayoría de las autonomías, poco concisa. En este caso, teniendo en cuenta los diferentes niveles de concreción curricular, es significativo que las administraciones deleguen sobre los propios centros educativos la responsabilidad de regular y desarrollar las actuaciones concretas de atención y respuesta a la diversidad, y por ende, a las necesidades del alumnado con DA, tal como queda reflejado en los documentos legales de ocho autonomías. En ellos se enuncia, por ejemplo, que los centros tendrán atribuciones para adoptar medidas de atención personalizada de alumnos con DA y que deberán poner en práctica los adecuados mecanismos de refuerzo, tanto organizativos como curriculares, en cuanto se detecten las DA, siendo función del equipo docente tomar la decisión sobre la aplicación de dichas medidas con el alumnado.

Por otra parte, en coherencia nuevamente con las directrices generales de la LOE, se hace referencia en todas las autonomías a diferentes medidas organizativas y curriculares para intentar abordar la problemática académica de los alumnos con DA, tales como: el desarrollo de planes de apoyo y recuperación, programas de refuerzo, planes de trabajo individualizados, programas

TABLA 1
ASOCIACIONES ESPAÑOLAS DE DIFICULTADES DE APRENDIZAJE

ÁMBITO	NOMBRE ASOCIACIÓN
<i>Nacional</i>	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Federación española de dislexia y otra dificultades específicas de aprendizaje (FEDIS) ✓ Dislexia sin Barreras ✓ Asociación Nacional para las Deficiencias de Aprendizaje y su Rehabilitación (ANDAR) ✓ Asociación Española de la Educación Especial (AEDES) ✓ Unidad especializada en trastornos de aprendizaje Hospital Sant Joant de Deu (UTAE) ✓ Asociación dislexia y familia (DISFAM)
<i>Regional</i>	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Dislexia Canarias y otras dificultades de aprendizaje (DISLECAN) ✓ Asociación catalana de dislexia y otras dificultades específicas (ACD) ✓ Asociación disléxicos de Murcia (ADIXMUR) ✓ Asociación Valenciana para la Dislexia y otros problemas de aprendizaje (AVADIS) ✓ Asociación Gallega de Educación, Desarrollo y Diversidad (AGAED) ✓ Fundación pedagógica el BROT. ✓ Asociación para la dislexia y problemas de aprendizaje de Asturias (ADISPA) ✓ Asociación Cantabra de dislexia (ACANDIS) ✓ Asociación de niños disléxicos y otras dificultades de Aprendizaje de Reus (Tarragona) ✓ Asociación gallega de Dislexia (AGADIS). ✓ Asociación Andaluza Dislexia en Positivo (ASANDIS) ✓ Asociación Dislexia Bizkaia (DISLEBI) ✓ Asociación Dislexia Jaén y otras Dificultades de Aprendizaje (ASDJJA) ✓ Superar la dislexia (León)



TABLA 2
CUADRO SÍNTESIS SOBRE LAS MEDIDAS LEGISLATIVAS AUTONÓMICAS DESARROLLADAS SOBRE EL RECONOCIMIENTO Y TRATAMIENTO DEL ALUMNADO CON DIFICULTADES DE APRENDIZAJE TRAS LA ENTRADA EN VIGOR DE LA LOE

Comunidad Autónoma	Medidas legislativas	
	Detección-prevención	Respuesta educativa
Andalucía	Énfasis en la detección de las DA tan pronto como se produzcan, estableciéndose los mecanismos que permitan detectarlas y superarlas. La orientación y acción tutorial tienen como finalidades realizar un seguimiento personalizado del proceso de aprendizaje del alumnado, haciendo especial hincapié en la prevención y detección temprana de las DA	Se programarán actividades de refuerzo y apoyo de las competencias relacionadas con la comunicación lingüística y el razonamiento matemático, dirigidas al alumnado que presente DA. Medidas de atención personalizada de alumnos con DA: planes de apoyo y recuperación, agrupamientos flexibles y desdoblamientos de grupos. Programas de Diversificación Curricular para alumnos DA. Programas de refuerzo de las áreas instrumentales básicas dirigidos al alumnado que tengan dificultades.
Aragón	La Administración educativa dispondrá los procedimientos y recursos precisos para identificar tempranamente las DA. La atención educativa y las medidas de apoyo que requieran alumnos DEA se iniciarán desde el momento en que dicha dificultad sea identificada y se registrarán por los principios de normalización e inclusión.	Programas que faciliten la integración de materias en ámbitos, dirigidos al alumnado que presente DA. Programas de diversificación curricular para alumnos con DA, se les darán apoyos específicos dentro o fuera del aula.
Asturias	Al comienzo de la ESO, el profesorado realizará una evaluación inicial para reconocer y tratar las dificultades de aprendizaje. Tan pronto como se detecten las DA el centro deberá poner en funcionamiento medidas de refuerzo.	Cuando el progreso de un alumno no sea adecuado, por DA, se establecerán medidas, tanto organizativas como curriculares: apoyo en el grupo ordinario, agrupamientos flexibles o adaptaciones del currículo Programa de refuerzo de materias no superadas teniendo en cuenta las dificultades de aprendizaje que motivaron la no superación de la materia Programas de diversificación curricular para alumnado que presente dificultades generalizadas de aprendizaje
Baleares	Principios pedagógicos de Primaria e Infantil: prevención de las DA y la puesta en práctica de mecanismos de refuerzo tan pronto como se detecten.	Adaptaciones Curriculares individuales para alumnado con DEA. Protocolo de atención al alumnado con necesidades de apoyo para las pruebas de acceso a la Universidad. El Govern y la UIB están diseñando una prueba para mejorar el diagnóstico de la dislexia en Baleares. Orientaciones para los centros autorizados para hacer las pruebas de acceso a los ciclos formativos y que tienen matriculados alumnos DEA.
Canarias	Poner en práctica instrumentos, estrategias y recursos para la detección temprana y la adecuación de la respuesta educativa a las necesidades del alumnado.	Programa para la atención educativa del alumnado con DEA.
Cantabria	En Educación Primaria se enfatizará la prevención de las DA Unidades de orientación educativa y equipos psicopedagógicos: potenciar actuaciones de prevención de DA, en colaboración con el profesorado del centro.	La Consejería de Educación regulará soluciones específicas para la atención de aquellos alumnos (ESO) que manifiesten dificultades especiales de aprendizaje. Mecanismos de refuerzo tan pronto como se detecten las DA.
Castilla y La Mancha	Corresponde a las administraciones educativas asegurar los recursos necesarios para los alumnos que requieran una atención educativa diferente a la ordinaria, por dificultades específicas de aprendizaje...	Planes de trabajo individualizado, para aquellos alumnos/as que requieran una atención educativa diferente a la ordinaria, por presentar dificultades específicas de aprendizaje. Guía para la escolarización del alumnado con NEAE 2009-2010: el procedimiento a seguir (medidas de evaluación intervención) para escolarizar a los alumnos con NEAE. Referencia a los DEA en la introducción aunque posteriormente no describe el procedimiento a seguir en su tratamiento.
Castilla y León	Alumnado con necesidades educativas específicas. grupo necesidades específicas de lenguaje: discalculia, disostografía y dislexia.	Medidas de refuerzo educativo para alumnos que presenten dificultades de aprendizaje y no hayan desarrollado convenientemente los hábitos de trabajo y estudio.
Cataluña	Se adoptarán criterios adecuados para detectar y prevenir las dificultades en el aprendizaje.	



de ampliación de áreas instrumentales o específicos para materias no superadas y proyectos de innovación educativa que posibiliten la adopción de medidas para atender al alumnado. A su vez, especifican la posibilidad de modificar la organización y emplazamiento de los alumnos, permitiendo a los centros llevar a cabo agrupacio-

nes flexibles y desdobles, así como ofrecer las ayudas dentro y/ fuera del aula ordinaria. Pero además de esto se aborda la posibilidad de adecuar el currículo o el acceso al mismo para los alumnos con DA, proponiendo la realización, por ejemplo, de adaptaciones del mismo, o en el caso de Secundaria, el acceso a programas de di-

TABLA 2 (continuación)
CUADRO SÍNTESIS SOBRE LAS MEDIDAS LEGISLATIVAS AUTONÓMICAS DESARROLLADAS SOBRE EL RECONOCIMIENTO Y TRATAMIENTO DEL ALUMNADO CON DIFICULTADES DE APRENDIZAJE TRAS LA ENTRADA EN VIGOR DE LA LOE

Comunidad Autónoma	Medidas legislativas	
	Detección-prevención	Respuesta educativa
Extremadura	Con el objetivo de responder a las características individuales de los alumnos y facilitar la consecución del éxito educativo, se incrementarán los programas tendentes a la detección precoz de las DA	Medidas de atención DA: apoyo grupo ordinario, agrupamientos flexibles, adaptaciones currículo y refuerzos específicos, recuperación de materias, optatividad. Programa de Refuerzo Educativo en Áreas Instrumentales. Programa de Refuerzo Educativo en Horario Escolar. Proyectos de innovación educativa que posibiliten la adopción de medidas para atender de manera personalizada al alumnado con DA. Programas de Diversificación Curricular
Galicia	Detección temprana del alumnado que requiere una atención educativa diferentes a la ordinaria por presentar dificultades de aprendizaje específicas...	Actuaciones educativas dirigidas a dar respuesta a las diferentes capacidades, ritmos y estilos de aprendizaje.
La Rioja	Énfasis en la atención a la diversidad de los alumnos, en la prevención de las dificultades de aprendizaje y en la puesta en marcha de mecanismos de refuerzo tan pronto como se detecten. La Consejería de Educación establecerá las medidas necesarias para atender a todos los alumnos y en particular a los que presenten NEAE.	Programa de adaptación curricular en grupo para el alumnado que presente dificultades graves de aprendizaje. Plan de atención a la diversidad
Madrid	El plan de atención a la diversidad incorporará medidas para prevenir la aparición de dificultades de aprendizaje y detectarlas precozmente.	Medidas de apoyo ordinario de carácter organizativo y metodológico, para alumnos con DA: refuerzo individual, en el grupo ordinario y los agrupamientos flexibles.
Murcia	Regulación de las DEA señalando el tiempo de la respuesta educativa.	Diversificación curricular Programas específicos de refuerzo en las materias instrumentales y programas de diversificación curricular.
Navarra	Prevenir las dificultades de aprendizaje, actuando en cuanto éstas se detecten con los mecanismos de refuerzo necesarios y las medidas organizativas y curriculares necesarias.	Acción tutorial, para garantizar el seguimiento del alumnado, prevenir y detectar dificultades y dar respuesta a las necesidades individuales. Adaptaciones curriculares; Programa de Acompañamiento Escolar dirigido al alumnado que presente dificultades y problemas en el aprendizaje; Programa de Refuerzo y Apoyo en Educación Secundaria para alumnado que presente DA.
País Vasco	El Departamento de Educación, Universidades e Investigación regulará los procedimientos para prevenir, detectar e intervenir ante las dificultades de aprendizaje del alumnado y llevar a cabo actuaciones para facilitar a los centros su puesta en práctica. La Educación Básica priorizará la atención a la diversidad del alumnado, la detección y el tratamiento de las dificultades de aprendizaje tan pronto como se produzcan, así como la tutoría y orientación educativa del alumnado y la relación con su familia para remover los obstáculos para el aprendizaje.	Medidas específicas apoyo en el grupo ordinario, los agrupamientos flexibles, las adaptaciones del currículo y los refuerzos específicos en algún ámbito.
Valencia	Se pondrá especial énfasis en la atención a la diversidad del alumnado, en la atención individualizada y en la prevención de las dificultades de aprendizaje	Medidas necesarias para atender al alumnado y, en particular, al que presente necesidades específicas de apoyo educativo. Mecanismos de refuerzo tan pronto como se detecten las DA.



versificación curricular. Por otra parte, es significativo negativamente, que pese al énfasis dado por la LOE a la prevención y detección temprana de las DA, únicamente en trece comunidades se recoge explícitamente dicho planteamiento, con el detrimento que ello conlleva para el alumnado de las cuatro autonomías restantes.

Sin embargo todas estas medidas quedan aún un poco difusas en la mayor parte de las comunidades y en muchos de los casos se proponen como alternativas comunes para adecuar el proceso de enseñanza aprendizaje a todo el amplio abanico de alumnos que presentan NEAE, sin ser exclusivas para alumnos con DA. Es significativo en este sentido, que incluso en las concreciones legislativas del Ministerio de Educación, dentro del ámbito de su autonomía, como ejemplifica la orden (EDU/849/2010) por la que se regula entre otros aspectos la atención educativa integral al alumnado con necesidad de apoyo educativo, también se omite un capítulo específico dedicado al alumnado con dificultades específicas de aprendizaje, al contrario de lo que ocurre con otro tipo de necesidades de apoyo educativo como las necesidades educativas especiales, las altas capacidades intelectuales, etc. Y a su vez, también es significativo que entre las medidas de atención a la diversidad que se proponen, sean específicamente las denominadas ordinarias en el grupo clase dirigidas al alumnado con DA, dirigidas a aspectos como la prevención y detección de DA, la aplicación de mecanismos de refuerzo y apoyo, etc; frente a la tipología de medidas de atención denominadas extraordinarias dirigidas al alumnado con necesidades educativas especiales o de altas capacidades. Este hecho podría estar reflejando conceptualizaciones erróneas de las DA, vigentes en anteriores legislaciones, estableciendo quizá un continuo de necesidades específicas de apoyo educativo, en las que necesidades como las derivadas de la presencia de una DA demandarían un tipo de atención ordinaria, frente a otro tipo de necesidades, como las NEE derivadas de déficit sensoriales, motóricos, mentales o físicos, o por altas capacidades, que demandarían otras medidas de atención a la diversidad de tipo extraordinario; lo que podría estar apoyándose en la asunción de una menor o mayor necesidad, incidencia o transitoriedad de unas tipologías frente a otras.

No obstante, frente a esta realidad, cabe destacar positivamente la iniciativa de dos autonomías al proponer planes de actuación específicos para tratar adecuadamente las DA, Baleares y Canarias, si bien en alguna otra, como el País Vasco, se han realizado algunas consideraciones en relación a la adecuación de las pruebas de acceso a la Universidad.

En Canarias, el gobierno autonómico ha apoyado el desarrollo del *Programa para la atención educativa del alumnado con DEA*, cuyos objetivos principales se pueden resumir en; i) dar respuesta a los requerimientos de la LOE al incorporar las dificultades específicas de aprendizaje como objeto de detección, identificación e intervención temprana, ii) satisfacer las demandas de las familias para la mejora de la atención educativa al alumnado con DEA, iii) mejorar la formación y eficacia del profesorado, de los equipos de orientación y de la inspección de educación, iv) poner en práctica instrumentos, estrategias y recursos para la detección temprana y la adecuación de la respuesta educativa a las necesidades de dicho alumnado, v) canalizar todas las investigaciones o acciones que se realicen en base a los principios y líneas definidas por la administración educativa y, finalmente, iv) recoger en normativa específica la detección temprana, la identificación y la intervención con este alumnado. En el programa se ofrecen a su vez orientaciones precisas en relación a la evaluación, identificación e intervención a desarrollar con los alumnos que presentan DA, incluyendo también material y actividades de gran utilidad para profesionales, así como, una vertiente orientadora dirigida a las familias y a los propios afectados.

Por su parte, en Baleares también se reconocen medidas específicas para los alumnos con DA. Así, se propone la realización de adaptaciones curriculares no significativas que faciliten a los alumnos alcanzar las exigencias mínimas del ciclo correspondiente o se plantean consejos para los docentes relacionados con la necesidad de adaptar la cantidad y el enunciado de las actividades de aprendizaje y de evaluación haciéndolas más comprensibles a los alumnos, flexibilizar el tiempo para llevar a cabo las tareas y diversificar los tipos de evaluación realizadas con este alumnado. Se propone además la aplicación de estas medidas en las pruebas de acceso a estudios superiores, ya sean Formación Profesional o selectividad.

No obstante, también son muchas las iniciativas que se están incorporando en las nuevas directrices legales del resto de autonomías, como se ejemplifica en las siguientes. La propuesta de Murcia para la creación de una comisión de expertos procedentes del campo de la psicología, la pedagogía, la psicolingüística, la audición y el lenguaje que realice un estudio nacional para identificar a los alumnos disléxicos escolarizados en los centros educativos, analizar su situación y realizar propuestas de intervención a nivel escolar y socio-comunitario. La petición de Asociación Aragonesa de



Dislexia de una atención especial a los niños con DA, apoyada por el desarrollo de una carta de derechos de estos alumnos y un protocolo de actuación. En Asturias, la Asociación de dislexia ha solicitado que se realicen en el sistema educativo de su comunidad las adaptaciones necesarias para prevenir los problemas de DA. En Baleares, además de todas las medidas ya emprendidas, se ha solicitado el desarrollo de un protocolo para que los responsables de Pediatría puedan diagnosticar la dislexia de manera más rápida y se reivindica la necesidad de una formación previa de los profesionales de la educación. Por su parte, la asociación Cántabra, ACANDIS, solicita adaptaciones que tienen que ver con dos aspectos principales, por un lado, la evaluación de los estudiantes con DA y, por otro, la didáctica que el profesorado debe emplear. En Cataluña, diversas plataformas y asociaciones reclaman la inclusión en la futura Ley de Educación de esta Comunidad de todos los trastornos Específicos del Aprendizaje. O, un último ejemplo, la asociación de dislexia de Valencia, AVADIS, propone un protocolo de actuación específico ante las DA. Al igual que ocurrió con el relevante papel que las diferentes asociaciones americanas de DA jugaron en el desarrollo del ámbito de las mismas, también en nuestro país, el futuro de las DA está vinculado fuertemente a la presión social ejercida por las asociaciones (Hallahan y Mock, 2003; Lerner y Kline, 2006).

En cuanto a la segunda dimensión de análisis centrada en la formación de los diferentes profesionales del ámbito educativo que trabajan con alumnado con DA, la revisión ha permitido identificar que, hasta el momento, son escasos los recursos disponibles para orientar o ayudar a estos profesionales en su labor de atender de manera adecuada a este alumnado. No obstante, sí se han encontrado algunas referencias a materiales bibliográficos (ver Rodríguez, 2004; Luque y Rodríguez, 2006; Romero y Lavigne, 2005; 2006; Román, 2008; Vila y Neus, 2008), o actividades formativas como cursos, congresos o jornadas destinadas a la preparación de los profesionales. Sin embargo, las actividades y materiales que las autonomías proponen para formar al profesorado en relación a la atención de los alumnos con DA, excepto en Canarias, todavía son escasos y requieren de una mayor atención y desarrollo, proveniente no sólo de las asociaciones de DA, donde sí que se trabaja en relación a este aspecto, sino de las propias Administraciones educativas; si efectivamente se quiere formar a profesionales competentes en su labor de atención a la diversidad del alumnado con DA.

EL FUTURO DE LAS DIFICULTADES DE APRENDIZAJE EN ESPAÑA: IMPLICACIONES EDUCATIVAS Y PRÁCTICAS

Del análisis establecido a nivel normativo cabe sugerir algunas conclusiones básicas sobre las implicaciones educativas y prácticas de las decisiones tomadas, y por ende, sobre el previsible futuro de las DA en nuestro país. En primer lugar, desde el análisis de la LOE es obvia la importancia que se da a las áreas instrumentales de lectura, escritura, cálculo y razonamiento matemático, y dentro de éstas principalmente a la lectura, como materia transversal. En segundo lugar, es significativa la asunción entre sus principios pedagógicos en la Etapa de Educación Primaria de la prevención de las DA y la puesta en práctica de mecanismos de refuerzo tan pronto como se detecten. Así como el énfasis en la atención a la diversidad en las etapas de Educación Obligatoria. En tercer lugar, un paso relevante es la inclusión de las competencias básicas como referentes para la evaluación de diagnóstico de aquellos aprendizajes y capacidades básicas que el alumnado debe alcanzar; y dentro de este aspecto, el incluir la competencia en comunicación lingüística y la competencia matemática de manera específica; aportación que puede ser referente para la detección y diagnóstico de las dificultades de aprendizaje específicas del alumnado.

Sin embargo, con relación a estos aspectos es necesario hacer explícitas ciertas lagunas o posibles límites. Por una parte, con relación a la descripción proporcionada de las competencias básicas, ésta es demasiado general y poco operativa, de modo que resulta complicado determinar en base a qué criterios se van a evaluar y consecuentemente la determinación de cuál es su nivel adecuado de adquisición en los momentos de su evaluación (al final del segundo ciclo de Educación Primaria y del segundo curso de Educación Secundaria). Esto supone nuevamente una seria limitación en línea de la evaluación o diagnóstico de las DA. Por otra parte, tampoco se delimita o se dan directrices a seguir a nivel de principios metodológicos específicos para cada etapa que faciliten el alcance o desarrollo de las competencias básicas, ni tampoco se concretan con mayor detalle las líneas a seguir para la atención a la diversidad del alumnado con DA.

Dichas lagunas demandan medidas mayores de concreción a nivel de las Administraciones Educativas de las diferentes Comunidades Autónomas. Sin embargo, salvo la excepción de algunas autonomías que en el ámbito de sus competencias sí han desarrollado y concretado medidas específicas dentro del ámbito de las DA, como Canarias y Baleares, principalmente, el resto de las Administraciones Educativas, si bien en general consideran las directrices generales marcadas por la LOE, tal como se ha corroborado,



no las concretan, olvidando incluso en ocasiones la referencia a aspectos básicos y muy importantes, como es el principio de prevención y detección temprana de las DA. Sin embargo, esta situación todavía no debe ser del todo preocupante puesto que mucha de la legislación analizada todavía se encuentra en fase de borrador o proyecto, por lo que cabe esperar que se incluyan modificaciones relevantes al respecto.

No obstante, es necesario tener en cuenta que la demanda de medidas mayores de concreción a nivel de las Administraciones Educativas de las diferentes Autonomías puede llegar a ser un hecho preocupante, llegando a provocar en España una situación caótica y dispar como la que se contempla entre los diferentes estados de los Estados Unidos (Reschly y Hosp, 2004). Esto se daría si algunas Comunidades Autónomas legislan y concretan la directrices generales aclarando el procedimiento para la prevención y diagnóstico de las DA, así como su tratamiento o respuesta educativa adecuada y, sin embargo, otras obvian dicha necesidad, no llegando a ese nivel de concreción y manteniendo la tradicional conceptualización de dicha categoría diagnóstica como aquellas NEE de carácter más transitorio y por lo tanto con una menor atención y respuesta educativa; lo que obviamente resultaría una seria limitación.

En este sentido, en coherencia con las líneas generales iniciadas con la LOE, entre las medidas a asumir en relación al ámbito de las DA cabría tener en cuenta las siguientes. En primer lugar, acorde al énfasis en la prevención y detección temprana de las DA, sería conveniente asumir el criterio de respuesta a la intervención como criterio que debe justificar y fundamentar las decisiones educativas a tener en cuenta en el ámbito de las DA (Deshler et al., 2005; Mellard, Byrd, Jonson, Tollefson, y Boesche, 2004; Vellutino, Scanlon, Small, y Fanuele, 2006); criterio vigente en la actualidad en el ámbito internacional (IDEA, 2004; OSERS, 2006). Con éste, en general, se apoya la idea de que las DA no pueden ser diagnosticadas sin una evidencia que determine que el alumnado ha recibido una práctica instruccional efectiva, fundamentada también en la evidencia científica. Para lo cuál proponen el criterio de respuesta a la intervención, en el que se exige: a) evidencias de que el alumnado haya recibido una instrucción específica en relación al área académica específica, y, b) que exista un seguimiento continuado en diferentes intervalos de tiempo sobre la respuesta del posible alumnado con DA a la instrucción. A partir de estas dos dimensiones se establecerá el diagnóstico o no de las DA. Con todo ello se enfatiza el importante rol de la instrucción para la prevención de las DA, y también para su identificación, frente a

criterios anteriores de diagnóstico tan criticados como ejemplifica el de discrepancia (Siegel, 2003).

Por otra parte, la asunción de este criterio demanda el diseño y validación tanto de instrumentos de evaluación, como de procedimientos de detección temprana e identificación, así como programas de intervención específicos dirigidos a la heterogeneidad de DA, aplicables en los centros escolares, y en nuestro ámbito educativo específico, por los diferentes profesionales implicados. Es necesario tener en cuenta en este sentido que dichas medidas educativas de respuesta a las DA deben estar fundamentadas en una sólida base científica, a nivel teórico y empírico (Gersten, 2001; 2005; Lyon, 2005), proporcionada por la psicología cognitiva y el enfoque del procesamiento de la información. Así, son numerosos los estudios actuales que se centran en la determinación de los procesos cognitivos clave en la explicación de las dificultades de aprendizaje académicas de lectura, escritura y matemáticas, tal como recogen en su revisión actual del campo de Fletcher y colaboradores (2007). Asumiéndose en la actualidad, siguiendo este enfoque cognitivo, que el entrenamiento en dichos procesos cognitivos clave, pero vinculados al dominio específico de aprendizaje, y considerados de forma contextualizada en el entorno escolar, repercute positivamente en una mejora del rendimiento académico en el área académica específica; hipótesis que se ha corroborado ampliamente en la investigación en el ámbito de intervención en las DA (Fletcher et al., 2007; Fletcher, Morris, y Lyon, 2003).

Teniendo en cuenta esta necesidad, parece clave para el óptimo desarrollo del campo de las DA, la necesidad de establecer equipos multiprofesionales del ámbito educativo, universitario e investigador, en línea con las propuestas del País Vasco o Murcia, que canalicen las decisiones sobre las medidas educativas a considerar en el ámbito de las DA. No en vano, en nuestro país, dentro del ámbito formativo en las universidades y a nivel científico, la concepción restringida de las DA lleva siendo asumida durante años (García, Fidalgo, y Arias, 2006), con un amplio desarrollo a nivel empírico y aplicado, tal como se ha corroborado del análisis de contenido del ámbito científico o de investigación en España en el campo de la psicología de la educación y del desarrollo (García, Caso, Fidalgo, y Arias, 2005). Es por ello que el desarrollo real aplicado al ámbito educativo de las DA no debe obviar el conocimiento científico que durante años se ha generado en torno al mismo en nuestro país.

A su vez, también es obvia la necesidad de equipos interdisciplinarios a nivel aplicado en el ámbito escolar, fundamentados en la colaboración entre el equipo docente y los diferentes profesionales pertenecientes a los



diferentes tipos de servicios de orientación educativa, que trabajen de modo eficaz (Gil, Rico, y Sánchez, 2008) para dar respuesta a las demandas planteadas en relación a la prevención, detección e intervención de las DA. Si bien, esto demanda una fuerte capacitación, exigiendo la formación continuada de los diferentes profesionales en relación con el ámbito de las DA, asegurando así el óptimo desarrollo de este campo. No en vano, legalmente se reconoce que entre las funciones de los servicios de orientación educativa (Farrel, 2009), están las funciones de apoyo y asesoramiento de la comunidad educativa en la prevención, detección de DA, la planificación, desarrollo y evaluación de medidas de atención al alumnado con DA, o la coordinación de la elaboración, adaptación y difusión de materiales e instrumentos de evaluación e intervención del alumnado con necesidad de apoyo educativo; tal como corroboran las actuales medidas legislativas propuestas entre otros por el Ministerio de Educación, para el ámbito de su competencia. Por todo ello, parece obvio afirmar el papel clave que los servicios de orientación educativa jugarán en el presente y previsible futuro de las DA en nuestro país; más aún si se tiene en consideración que, en muchas ocasiones, la legislación declina en los propios centros educativos la responsabilidad de atender de manera adecuada a este alumnado, aunque se explicita que esta labor de adecuación de los centros a las necesidades de los alumnos con dificultades se llevará a cabo con la ayuda de las Administraciones. Por lo tanto, la preparación del personal de los centros docentes y de los diferentes profesionales educativos es indispensable para adecuar las medidas educativas a las necesidades de los alumnos con DA, como uno de los retos profesionales del ámbito de la psicología educativa.

En definitiva, el reconocimiento ya a nivel legislativo por la Administración Educativa de la categoría de dificultades específicas de aprendizaje es un gran paso en este campo en España. No obstante, habrá que velar porque el desarrollo legislativo se vaya completando mediante nuevas normas legislativas, solidamente fundamentadas en el crecimiento teórico y empírico actual en el estudio de las DA. En el futuro, la investigación toma una importancia notable, no sólo en la comprensión del campo de las DA, sino también en la validación empírica rigurosa de estrategias y modelos de intervención eficaces que den respuesta a las necesidades planteadas en las DA, a nivel preventivo o de tratamiento. Este énfasis en la investigación instruccional se debe a la asunción en el campo de las DA de un modelo de diagnóstico basado en la respuesta al tratamiento (Fuchs

y Fuchs, 2006; Vaughn y Fuchs, 2003), el cual demanda medidas basadas en el currículum que informen de la respuesta a la intervención del alumnado (Stecker, Fuchs, y Fuchs, 2005), y medidas que evalúen la calidad del enfoque instruccional (Evans y Walberg, 2004); y todo ello asumiendo la heterogeneidad del alumnado con DA y la necesidad de modelos eficaces de intervención ajustados a dicha heterogeneidad.

En definitiva, debe ser la investigación científica la que fundamente y justifique las decisiones prácticas, educativas, legislativas, formativas, etc., en el campo de las DA, con el fin de lograr el óptimo desarrollo de los alumnos que las presentan; si bien ya se ha dado este primer paso esperanzador para el reconocimiento, especificidad y tratamiento educativo adecuado de este alumnado en nuestro país.

REFERENCIAS

- Deshler, D.D., Mellard, D.F., Byrd, S.E., Compton, D.L., Fuchs, E., Fuchs, L.S., y Reschly, D. J. (2005). Research Topics in responsiveness to intervention: Introduction to the special series. *Journal of Learning Disabilities, 38(6)*, 483-484.
- Evans, W., y Walberg, H. J. (Eds.) (2004). *Student Learning, evaluating teaching effectiveness*. Stanford, C. A.: Hoover Press.
- Farrel, P. (2009). El papel en desarrollo de los psicólogos escolares y educativos en el apoyo a niños, escuelas y familias. *Papeles del Psicólogo, 30(1)*, 74-85.
- Fletcher, J. M., Lyon, G. R., Fuchs, L. S., y Barnes, M. A. (2007). *Learning disabilities. From identification to intervention*. New York: The Guildford Press.
- Fletcher, J. M., Morris, R. D., y Lyon, G. R. (2003). Classification and definition of learning disabilities: An integrative perspective. In H. L. Swanson, K. R. Harris, y S. Graham (Eds.), *Handbook of Learning Disabilities* (pp. 30-56). New York: The Guildford Press.
- Fuchs, L. S., y Fuchs, D. (2006). Introduction to response to intervention: What, why, and how valid is it? *Reading Research Quarterly, 41*, 93-99.
- García, J. N., Caso, A., Fidalgo, R., y Arias, O. (2005). Análisis de contenido de diez revistas sobre la investigación psicología del desarrollo y de la educación. En J. N. García (Coord.), *Indicadores de calidad para las revistas científicas en España con contenidos de psicología del desarrollo y de la educación: Parámetros de calidad interna, de difusión y evaluación, consenso y análisis de contenido* (pp.39-75). Madrid: MEC
- García, J. N., Fidalgo, R., y Arias-Gundín, O. (2006). The State of the Art in Learning Disabilities in Spain. In G. D. Sideridis y D. Scanlon (Eds.), *Proceedings of*



- the 14th World Congress on Learning Disabilities. *A Multidisciplinary Approach to Learning Disabilities: Integrating Education, Motivation and Emotions* (pp. 180-191). Boston: LDW
- Gersten, R. (2001). Sorting out the roles of research in the improvement of practice. *Learning Disabilities Research y Practice*, 16(1), 45-50.
- Gersten, R. (2005). Behind the scenes of an intervention research study. *Learning Disabilities Research y Practice*, 20(4), 200-212.
- Gil, F., Rico, R., y Sánchez, M. (2008). Eficacia de equipos de trabajo. *Papeles del Psicólogo*, 29(1), 25-31.
- Hallahan, D. P., y Mock, D. R. (2003). A brief history of the field of learning disabilities. In H. L. Swanson, K. R. Harris, y S. Graham (Eds.), *Handbook of Learning Disabilities* (pp. 16-29). New York: The Guildford Press.
- Individuals with Disabilities Education Improvement Act of 2004, Public Law 108-446, 108th Cong. 2nd sess. (December 3, 2004).
- Jiménez, J. E. (1999). *Psicología de las dificultades de aprendizaje*. Madrid: Síntesis.
- Jiménez, J. E., y Hernández, I. (1999). A Spanish perspective on LD. *Journal of Learning Disabilities*, 32, 267-275.
- Kavale, K. A., y Forness, S. R. (2000). What definitions of learning disability say and don't say. A critical analysis. *Journal of Learning Disabilities*, 33, 239-256.
- Kirk, S. A. (1963). Behavioural diagnosis and remediation of learning disabilities. In anonymous, *Proceedings of the conference on exploration into problems of the perceptually handicapped child*. Chicago: Perceptually Handicapped Children.
- Lerner, J., 6 Kline, F. (2006). *Learning disabilities and related disorders. Characteristics and teaching strategies*. Boston: Houghton Mifflin Company.
- Luque, D. J., y Rodríguez, G. (2006). *Dificultades en el aprendizaje: ubicación de criterios diagnósticos. Vol III. Criterios de intervención psicopedagógica*. Sevilla: Consejería de Educación.
- Lyon, G. R. (2005). Why scientific research must guide educational policy and instructional practices in learning disabilities. *Learning Disability Quarterly*, 28, 140-143.
- Mellard, D. F., Byrd, S. E., Johnson, E., Tollefson, J. M., y Boesche, L. (2004). Foundations and research on identifying model responsiveness to intervention sites. *Learning Disability Quarterly*, 27, 243-256.
- Ministerio de Educación y Ciencia – MEC (1992). *Cajas rojas. Educación Primaria. Adaptaciones Curriculares*. Madrid: MEC.
- Miranda, A., y García, R. (2004). Mathematics Education and Learning Disabilities in Spain. *Journal of Learning Disabilities* 37(1), 62-73.
- National Joint Committee on Learning Disabilities (1997). Operationalizing the NJCLD definition of learning disabilities for ongoing assessment in schools. *Perspectives: The International Dyslexia Association*, 23(4), 29-33.
- Ortiz, M. R. (2004). *Manual de Dificultades de Aprendizaje*. Madrid: Pirámide.
- Reschly, D. J., y Hosp, J. L. (2004). State SLD identification policies and practices. *Learning Disability Quarterly*, 27, 197-213.
- Rodríguez, R. (Dir., 2004). *Guía para la Atención Educativa del Alumnado con Trastornos en el Lenguaje Oral y Escrito*. Extremadura: Consejería de Educación, Ciencia y Tecnología.
- Román, F. (coord., 2008). *Actualización en dislexia del desarrollo guía para profesores y orientadores de primaria*. Murcia: Consejería de Educación Ciencia e Investigación.
- Romero, J. F., y Lavigne, R. (2005). *Dificultades en el aprendizaje: ubicación de criterios diagnósticos. Vol I. Definición, Características y Tipos*. Sevilla: Consejería de Educación.
- Romero, J. F., y Lavigne, R. (2006). *Dificultades en el aprendizaje: ubicación de criterios diagnósticos. Vol II. Procedimientos de evaluación y diagnósticos*. Sevilla: Consejería de Educación.
- Siegel, L. S. (2003). IQ-Discrepancy definitions and the diagnosis of LD. *Journal of Learning Disabilities*, 36, 1-4.
- Stecker, P. M., Fuchs, L. S., y Fuchs, D. (2005). Using curriculum-based measurement to improve students achievement. Review of research. *Psychology in the Schools*, 42, 795-819.
- Vaughn, S., y Fuchs, L. (2003). Redefining learning disabilities as inadequate response to intervention: The promise and potential problems. *Learning Disabilities: Research and Practice*, 18(3), 137-146.
- Vellutino, F.R., Scanlon, D. M., Small, S., y Fanuele, D. P. (2006). Response to intervention as a vehicle for distinguishing between children with and without reading disabilities. *Journal of Learning Disabilities*, 39(2), 157-169.
- Vila, R., y Neus, M. (2008) *Materiales de formación para profesores: Modulo 1 la atención a la diversidad*. Illes Balears: Servei de formació permanent del professorat, Direcció general d'innovació i formació del professorat, Conselleria d'Educació i Cultura.