

Prevalencia de las dificultades específicas de aprendizaje en la Educación Secundaria Obligatoria

Desirée González¹, Juan E. Jiménez¹, Eduardo García¹, Alicia Díaz¹, Cristina Rodríguez¹, Patricia Crespo¹ y Ceferino Artiles²
¹Universidad de La Laguna, ²Gobierno de Canarias (España)

Este trabajo ha tenido como objetivo analizar la prevalencia de las dificultades específicas de aprendizaje (DEA) en adolescentes españoles. El primer estudio analiza la prevalencia del alumnado identificado dentro de esta categoría de diagnóstico en la Comunidad Autónoma de Canarias. Un segundo estudio, se centra en el área curricular de lengua, con objeto de averiguar si en la detección de las DEA es suficiente el criterio curricular o, es necesario establecer además criterios diagnósticos específicos asociados al área curricular. Los resultados demuestran que en la categoría de diagnóstico DEA se registran las cifras de prevalencia más altas en el ámbito de la Educación Especial. Este hecho es consecuencia de la ausencia de criterios específicos para la identificación de DEA. Asimismo, se demuestra que delimitar de forma operativa la dificultad específica de aprendizaje, combinando el criterio curricular con el criterio psicométrico, reduce la tasa de prevalencia de alumnado identificado con DEA.

Palabras clave: Prevalencia, dificultades específicas de aprendizaje, dislexia, necesidades educativas específicas, legislación educativa, atención a la diversidad.

Prevalence of learning disabilities in teenagers. The main purpose of this research has been to analyze the prevalence of specific learning disabilities (LD) in Spanish adolescents. A first study was conducted in the Canary Islands region to analyze the prevalence of individuals identified as LD in the Canary Islands region. A second study was designed to test whether the identification of LD students should not be only based on curricular criteria but also on standardized specific criteria in each academic subject (i.e., reading, writing, arithmetic, etc.). We found that the greater proportion of individuals with special educational needs is identified as LD. This fact is a consequence of the lack of specific criteria to identify students within this category in the Special Education field. Likewise, when psychometric criteria for LD identification are used, the percentage of students identified as LD is lower dramatically.

Key words: Learning disabilities, prevalence, dyslexia, special educational needs, educational legislation, attention to diversity.

Hasta la implantación de la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOE), en países como España y el Reino Unido (McLaughlin *et al.*, 2006), el concepto de “*Dificultades Específicas de Aprendizaje*” contempla al alumnado que no posee dificultades conocidas en el ámbito intelectual, sensorial, físico o perceptivo, motriz, socioambiental o étnico, presentan carencias y errores en su aprendizaje en el contexto del aula con los recursos ordinarios, presentando un desfase, entre ellos y sus compañeros, en los aprendizajes básicos que por su edad deberían haber alcanzado. Este alumnado se identifica como “alumnado con necesidades educativas especiales” (NEE). Sin embargo, esta conceptualización tiene un sentido más amplio que en otros países como EEUU, donde posee un sentido restringido como propone el National Joint Committee on Learning Disabilities (NJCLD, 1994) que establece que: “Las dificultades de aprendizaje es un término genérico que se refiere a un grupo heterogéneo de trastornos, manifestados por dificultades significativas en la adquisición y uso de la capacidad para entender, hablar, leer, escribir, razonar o para las matemáticas. Estos trastornos son intrínsecos al individuo, y presumiblemente debidos a una disfunción del sistema nervioso, pudiendo continuar a lo largo del proceso vital. Pueden manifestarse problemas en conductas de autorregulación e interacción social, pero estos hechos no constituyen por sí mismos una dificultad de aprendizaje. Aunque las dificultades de aprendizaje se pueden presentar concomitantemente con otras discapacidades (por ejemplo, déficit sensorial, retraso mental, trastornos emocionales severos) o con influencias extrínsecas (como diferencias culturales, instrucción insuficiente o inapropiada), no son el resultado de dichas condiciones o influencias”.

Con la puesta en vigor de la LOE, se recoge por primera vez en la legislación educativa española, en el Título II (Capítulo I), el término “Dificultades Específicas de Aprendizaje”, pero no se acompaña de una delimitación clara del mismo, lo que tendría importantes implicaciones educativas. Por ejemplo, si pretendemos atender la diversidad del alumnado, la consecuencia inmediata es el reconocer que, dichos alumnos, presentan diferentes necesidades educativas. Así pues, la respuesta educativa de un alumno que presenta bajo rendimiento lector por absentismo escolar, problemas familiares, etc., no puede ser la misma que un alumno identificado con DEA que presenta un bajo rendimiento lector. Por tanto, sería incorrecto que en la evaluación todo el énfasis estuviera centrado en la respuesta educativa y poco en la diferenciación diagnóstica.

Pese a la importancia de analizar la prevalencia y los criterios necesarios para la detección de las DEA, en España no se dispone de estudios de este tipo, exceptuando el trabajo reciente de Jiménez, Guzmán, Rodríguez y Artiles (2009), donde se presentan exclusivamente datos del periodo de Educación Primaria pero no de la Educación Secundaria Obligatoria (ESO).

Para responder a estas cuestiones se diseñó un primer estudio con el objetivo de determinar las cifras de prevalencia de la categoría de diagnóstico “desajuste de

aprendizaje” [El término “desajuste de aprendizaje” es empleado en la práctica profesional por los Equipos de Orientación Educativa y Psicopedagógicos (EOEPs) para referirse a los alumnos que presentan dificultades de aprendizaje sin déficit sensorial, físico, motor o intelectual], recogido en Decreto 286/1995, de 22 de septiembre, de ordenación de atención al alumnado con necesidades educativas especiales. A continuación, se llevó a cabo un segundo estudio que consistió en analizar, a partir de criterios curriculares y criterios diagnósticos específicos asociados al área curricular de lengua, la tasa de prevalencia de las dificultades específicas de aprendizaje en la lectura (DAL). Ambos estudios se han llevado a cabo en la Comunidad Autónoma de Canarias y con alumnado perteneciente al periodo de la ESO.

Estudio I METODO

Participantes

La muestra estaba formada por 5.738 alumnos /as no inmigrantes con NEE de la ESO y de la población de Educación Especial (EE), la cual está constituida por alumnado escolarizado en centros públicos y concertados que han sido identificados por los EOEPs adscritos a la Consejería de Educación del Gobierno de Canarias.

Procedimiento

Para realizar este estudio se solicitó a la Dirección General de Ordenación e Innovación Educativa de la Consejería de Educación, Universidades, Cultura y Deportes del Gobierno de Canarias, los datos de escolaridad del alumnado de EE perteneciente a Canarias y a la ESO, del curso escolar 2004-2005. Este alumnado presentaba NEE debidas a altas capacidades intelectuales, desajustes de aprendizaje, déficit auditivo, motor, psíquico, visual, trastornos del lenguaje, plurideficiencias, y trastornos generalizados del desarrollo.

RESULTADOS

En la tabla 1 mostramos cómo se distribuye la población de EE de la ESO en función de las NEE que estos presentan. Hemos excluido a la población inmigrante, ya que uno de los factores que intervienen en los trastornos de aprendizaje que constituyen “riesgo” y/o alteran el pronóstico, pueden ser las dificultades escolares debidas a la falta de oportunidad, la enseñanza deficiente o los factores culturales (DSM-IV-TR, 2002).

En la categoría *Desajuste de Aprendizaje* se incluye todo el alumnado que ha sido identificado por el profesorado por no alcanzar los objetivos de curso o ciclo, y que para lograr los fines generales de la educación requieren de respuestas educativas diferenciadas. Es decir, se incluye en esta terminología al alumnado que no poseyendo

dificultades conocidas en el ámbito intelectual, sensorial, físico o perceptivo, presentan carencias y errores en su aprendizaje. En la tabla 1 se observa que del total de alumnado con NEE ($N=5.738$), un alto porcentaje es identificado con “desajuste de aprendizaje” ($N=4.386$). Si calculamos la *Odds ratio* (OR) [La *Odds ratio* (OR) es un término en inglés de traducción discutida que se ha traducido como oportunidad relativa o razón de ventaja], encontramos que de cada 1.30 alumnos con NEE, 1 presentaría desajuste de aprendizaje. Aplicando la fórmula de probabilidad $OR/(OR+1)$ sería de 0.56, o lo que es igual del 56%. Por lo que observamos, que existe un alto porcentaje de alumnado identificado en esta categoría que es muy superior al identificado en el resto de las categorías diagnósticas.

Tabla 1. Distribución de la población de EE de la ESO de la Comunidad Autónoma de Canarias (excluyendo población inmigrante)(*)

| | Frecuencia | Porcentaje | Porcentaje válido | Porcentaje acumulado |
|---|------------|------------|-------------------|----------------------|
| Alta capacidad intelectual | 43 | 0.7 | 0.7 | 0.7 |
| Desajuste de aprendizaje | 4386 | 76.4 | 76.4 | 77.1 |
| Déficit Auditivo | 86 | 1.4 | 1.4 | 78.6 |
| Déficit Motor | 86 | 1.4 | 1.4 | 80.1 |
| Déficit Psíquico | 858 | 14.9 | 14.9 | 95.1 |
| Déficit Visual | 17 | 0.2 | 0.2 | 95.4 |
| Trastornos del Lenguaje | 21 | 0.3 | 0.3 | 95.7 |
| Plurideficiencias | 118 | 2.0 | 2.0 | 97.8 |
| Trastornos generalizados del desarrollo | 123 | 2.1 | 2.1 | 100.0 |
| Total | 5738 | 100.0 | 100.0 | |

(*) Datos proporcionados por la Dirección General de Ordenación e Innovación Educativa de la Consejería de Educación, Universidades, Cultura y Deportes del Gobierno de Canarias.

DISCUSION

El objetivo principal de este estudio es determinar las cifras de prevalencia del alumnado con NEE por desajuste de aprendizaje, recogido en Decreto 286/1995, y observamos que un elevado porcentaje del alumnado de la ESO de las Islas Canarias que es identificado con NEE, es ubicado en la categoría de diagnóstico de desajuste de aprendizaje. Por tanto, las DEA se presentan como una categoría amplia, variada y poco definida en EE. Pero, ¿ocurre lo mismo en otros países como EEUU?

Según el informe anual del Departamento de Educación (2002), durante el curso escolar 2000-2001, más de 5.7 millones de niños y adolescentes fueron identificados para recibir servicios de EE, lo que supone el 9% de la población en edad escolar en EEUU. De este número, el 48% fueron clasificados con DEA. Siguiendo este estudio, observamos cómo la categoría DEA es la de mayor crecimiento dentro de las categorías de EE en EEUU. Así, por ejemplo, el porcentaje de estudiantes clasificados por tener DEA aumentó en un 28.5 % entre los años escolares 1999-2000 y 2000-2001 (McLaughlin *et al.*, 2006).

No cabe duda, que los índices de prevalencia son difíciles de determinar, no sólo debido a las diferencias existentes en cuanto a las definiciones y los criterios diagnósticos que se emplean, sino también al hecho de que la prevalencia está relacionada con las exigencias del sistema escolar. Así, según los distintos estudios, las cifras se estiman entre el 2-10% de todos los niños en edad escolar (DSM-IV-TR, 2002), entre el 5-10% (Taylor, 1989), entre el 10-15% (Johnson, 1995) o entre 16-20% (Feightner, 1994).

Ahora bien, del total de escolares con DEA, el 80% (Karande, 2005; Lyon, 1994), tienen DAL, o lo que es lo mismo, dislexia, por lo que la prevalencia oscilaría entre 3-10% (Karande, 2005). También, el DSM-IV-TR (2002), señala que la dislexia es el trastorno de aprendizaje más común dentro de los DEA, estimándose una prevalencia en EEUU de un 4% de los niños en edad escolar. Estos porcentajes de prevalencia en niños en edad escolar varían del 5-17.5% (Katusic, Colligan, Barbares, Schaid y Jacobsen, 2001), dependiendo de la definición que se plantee, así como de los criterios que se utilicen a la hora de detectarla.

Estas tasas de prevalencia tan elevadas, tanto internacionalmente, como las señaladas en este estudio, expresan la necesidad de profundizar y de plantearnos, que podrían ser una consecuencia de la ausencia de criterios diagnósticos específicos a la hora de identificar alumnado con DEA. En este sentido, se hace necesario estudios de prevalencia más sistematizados, en los que se tengan en cuenta criterios diagnósticos con el fin de llevar a cabo una correcta identificación de alumnado con diferentes tipos de DEA, obteniéndose cifras más exactas sobre su existencia y pudiéndose así diseñar oportunamente la atención según las necesidades de los escolares.

Con el objeto de comprobar si los criterios diagnósticos específicos asociados al área curricular de lengua, reducen estos índices tan elevados de prevalencia de las DEA en la ESO, nos hemos planteado el siguiente estudio.

Estudio II

Nuestro objetivo fue identificar alumnado con DAL de secundaria, ya que es sabido que la dislexia persiste en la adolescencia y en la adultez (Ramus *et al.*, 2003; Shaywitz, 2003). Partimos del criterio curricular del profesorado y de los criterios diagnósticos específicos basados en la definición adoptada por la International Dyslexia Association (2002), presentada por Lyon, Shaywitz, y Shaywitz (2003), que define la dislexia como “una dificultad específica de aprendizaje que tiene origen neurobiológico. Se caracteriza por dificultades en el reconocimiento preciso y fluido de las palabras, y por las escasas habilidades de ortografía y descodificación. Estas dificultades son el resultado de un déficit en el componente fonológico del lenguaje que es inesperado en relación a otras habilidades cognitivas y condiciones instruccionales dadas en el aula.

Las consecuencias secundarias se reflejan en problemas de comprensión y experiencia pobre con el lenguaje impreso que puede impedir el desarrollo del vocabulario (p.2)”.

Teniendo en cuenta estas indicaciones, planteamos los siguientes criterios: (1) bajo rendimiento en test estandarizado de lectura (percentil <25 en acierto de pseudopalabras y un percentil <25 en tiempos de palabras y pseudopalabras); (2) bajo rendimiento académico en lectura y problemas asociados a la escritura según informe del profesor, y rendimiento normal en otras áreas académicas.

MÉTODO

Participantes

La muestra estaba constituida por 945 alumnos/as de 1º a 4º curso de la ESO de entre los 11 y 16 años, escolarizados en 4 centros de Tenerife (3 públicos y 1 concertado). Se incluye a alumnos con un rendimiento escolar normal y alumnos con desajuste de aprendizaje, evaluados por los EOEPs adscritos a la Consejería de Educación, Universidades, Cultura y Deportes del Gobierno de Canarias. Se excluyó al alumnado con déficit psíquico, físico, motor o sensorial.

Instrumentos

Test de Factor “g” de Cattell y Cattell. Escala 2 (1999). Permite evaluar la inteligencia mediante tareas no verbales.

Batería de evaluación de los procesos lectores para alumnos del tercer ciclo de Educación Primaria y Educación Secundaria Obligatoria PROLEC-SE (Cuetos y Ramos, 1999). Se administró las subpruebas de lectura de palabras y pseudopalabras, que miden los procesos léxicos.

Entrevista semiestructurada al Profesor. Se entrevistó al profesorado con el objetivo de identificar alumnado que presentara un perfil de DAL y de DAE (dificultades de aprendizaje en escritura).

Procedimiento

La aplicación de los instrumentos la llevaron a cabo 8 licenciados en Psicología, en dos sesiones, una colectiva, de 30 minutos de duración en la que se aplicó el Factor G, y una individual, de 10 minutos con la aplicación de los subtests de lectura de palabras y pseudopalabras del PROLEC-SE.

A continuación, se realizó una entrevista al profesorado solicitando que identificara al alumnado de su aula con DAL según dos perfiles diferentes de habilidad lectora, alumnos que leen lento pero con precisión (dislexia de superficie- DS), y otro, alumnos con lectura inexacta con muchos errores en la descodificación (fonológica – DF). Se les podía clasificar en uno de los dos perfiles o en ambos (dislexia mixta –DM). Después, se pidió al profesor que identificara alumnado con DAE, también en dos

perfiles, uno caracterizado por dificultades en la adquisición de la ortografía arbitraria (DGS) y otro, por dificultades en la aplicación de reglas de correspondencia fonema-grafema invariantes (DGF).

RESULTADOS

En la tabla 2 se muestra el porcentaje de alumnos con DEA atendiendo al criterio de identificación del profesor.

Tabla 2. Porcentajes de alumnos con DEA atendiendo al criterio de identificación del profesorado

| | <i>N</i> | % Respecto al nº total de participantes de la muestra (<i>N</i> =945) | % Respecto al nº total de participantes con DEA identificados (<i>N</i> =160) |
|--|----------|--|--|
| Dificultades de aprendizaje en lectura | 30 | 3.2 | 18.7 |
| Dificultades de aprendizaje en escritura | 58 | 6.1 | 36.3 |
| Dificultades de aprendizaje en lectura y escritura | 72 | 7.6 | 45.0 |
| TOTAL | 160 | 16.9 | 100.0 |

A partir de dicho criterio se identificaron 291 alumnos de la ESO con DEA; un 30.8% de la población total (*N*=945), de los cuales 48 alumnos (5.1%) presentaron DAL; 122 alumnos (12.9%) presentaron DAE; y 121 participantes (12.8%) presentaron dificultades en lectura y escritura (DALE).

Cuando tenemos en cuenta, además del criterio del profesorado, el criterio psicométrico, estos porcentajes sufren variaciones.

De la muestra identificada por el profesorado un 55% (*N*=160) de este alumnado presentaba DEA de acuerdo al criterio psicométrico (véase tabla 3). Ello supone que de la muestra total, un 16.9% presentaba DEA, de ellos, sólo un 3.2% (*N*=30) eran disléxicos y un 7.6% (*N*=72) presentaban además problemas de escritura asociados según el profesor.

Tabla 3. Porcentajes de alumnos con DEA atendiendo al criterio de identificación del profesorado y el criterio psicométrico

| | <i>N</i> | % Respecto al nº total de participantes de la muestra (<i>N</i> =945) | % Respecto al nº total de participantes con DEA identificados (<i>N</i> =291) |
|--|----------|--|--|
| Dificultades de aprendizaje en lectura | 48 | 5.1 | 16.5 |
| Dificultades de aprendizaje en escritura | 122 | 12.9 | 41.9 |
| Dificultades de aprendizaje en lectura y escritura | 121 | 12.8 | 41.6 |
| TOTAL | 291 | 30.8 | 100.0 |

Además, a partir de la entrevista se identificaron diferentes subtipos de DAL. Del total de alumnos con DEA (*N*=160) de acuerdo al criterio psicométrico, un 32.5% (*N*=52) es identificado con el perfil de DS, un 21.2% (*N*=34) con el perfil de DF, y un 10% (*N*=16) con el perfil de DM.

Por último, entre los alumnos que hemos identificado con DALE, un 52.7% presenta DGS, un 18.1% DGF, y un 29.2% dificultades tanto ortográficas como fonológicas (DGM).

DISCUSION

A partir del criterio del profesorado se identificó un 30.8% de la población total con DEA, de ellos, un 5.1% presentaron DAL. Pero, cuando al criterio del profesorado añadimos el criterio psicométrico, se reduce la muestra de DEA a un 16.9%, y la de DAL a un 3.2%.

La mayoría de los estudios realizados en el ámbito de las dificultades lectoras se han llevado a cabo con personas de habla inglesa, sin embargo, estudios translingüísticos (Müller y Brady, 2001; Seymour, Aro y Erskine, 2003), sugieren diferencias según el contexto idiomático, de manera que, se puede pensar que los resultados de los estudios de lengua inglesa no son totalmente aplicables a las de otros sistemas escritos, por lo que la tasa de prevalencia difiere a través de las diferentes lenguas (Landerl, Wimmer y Frith, 1997; Paulesu *et al.*, 2001; Ziegler y Goswami, 2005). Se ha estimado que la dislexia es más común en países donde la ortografía es compleja, es decir, en los que tienen un sistema escrito más opaco, que en aquellos en los que es más transparente, como en Italia, que la tasa de prevalencia de la dislexia es mucho más baja que en EEUU (Lindgren, Renzi y Richman, 1985). En países de habla hispana no existen estudios acerca de la prevalencia de la dislexia en ESO, sin embargo, podemos suponer que la tasa de prevalencia en España se asemejaría más a la registrada en países como Italia, al ser una lengua con una ortografía transparente. En nuestro estudio, hay que destacar que el porcentaje de alumnos con DAL (3.2%) se aproxima bastante al encontrado en ortografías transparentes, aunque hay que ser cautos en la generalización de los resultados pues no se analizó una muestra representativa de la población.

Por otra parte, el criterio de comparación del logro lector en niños con dislexia y niños normolectores, en ortografías opacas, es la precisión en la ejecución lectora, mientras que en las ortografías transparentes, la precisión lectora es un factor menos importante, siendo más determinante la baja velocidad lectora (Jiménez y Hernández-Valle, 2000; Müller y Brady, 2001; Tressoldi, Stella y Faggella, 2001; Wimmer y Mayringer, 2001). Además, en ortografías opacas como el inglés, se han identificado más alumnos con un perfil de DF (Stanovich, Siegel y Gottardo, 1997), que el identificado en ortografías transparentes, en las cuales se obtiene un mayor porcentaje de alumnos con un perfil de DS (Jiménez y Ramírez, 2002; Jiménez, Rodríguez y Ramírez, 2009). Estos resultados son bastantes coincidentes con los que obtuvimos en nuestro estudio, donde se ha identificado una mayor proporción de alumnos con un perfil de DS, un 32.5% frente al 21.2% de identificados con el perfil de DF.

DISCUSION GENERAL Y CONCLUSIONES

En relación al primer estudio, constatamos que la mayor parte del alumnado perteneciente a la población de EE, presenta DEA, siendo la categoría “desajustes de aprendizaje” la que muestra un índice más alto de prevalencia dentro del campo de la EE, lo que podría ser una consecuencia de la ausencia de criterios diagnósticos específicos a la hora de identificar alumnado con DEA.

En una segunda parte del estudio nos preguntamos qué sucedería si a la hora de detectar alumnado con DEA, además del criterio curricular, se establecían criterios diagnósticos asociados al área curricular específica. Los hallazgos obtenidos muestran que delimitar de forma operativa las DEA, reduce el porcentaje de alumnado identificado, obteniéndose de esta forma, cifras más exactas sobre la existencia de las DEA, lo que podría facilitar en la práctica educativa el establecimiento de pautas de intervención más eficaz y mejor adaptadas a las necesidades educativas de los escolares.

De forma similar a los trabajos de Gottlieb, Alter, Gottlieb y Wishner (1994) y MacMillan, Gresham, Siperstein y Bocian (1996), los hallazgos de este estudio muestran como la categoría DEA está siendo utilizada por las instituciones educativas como una categoría inespecífica que subsume a muchos niños que fracasan en el sistema escolar.

En este sentido, se hace necesario recoger en la legislación educativa en materia de educación especial la delimitación del concepto de DEA y de las distintas áreas en las que se presenta, mediante criterios diagnósticos específicos para una correcta identificación de este alumnado y una eficaz respuesta educativa.

En España, se ha dado un paso hacia adelante con la LOE, en la que se recoge por primera vez el término “Dificultades específicas de aprendizaje”, y con la que se pretende dar respuesta a este alumnado, favoreciendo el máximo desarrollo de sus capacidades de acuerdo con sus posibilidades dentro del contexto escolar ordinario. Asimismo, la educación en España y en la mayoría de los países, está diseñada para que los jóvenes continúen los estudios hasta la educación superior, aumentando así las oportunidades laborales y proporcionando mejores salarios, incrementando de esta forma la independencia económica y personal, e intensificando la calidad de vida. En este sentido, es preocupante que entre el 40 y el 56% de los estudiantes de la ESO con DEA abandonen los estudios, frente a un 25% de abandono de estudiantes sin dificultad (Adelman y Vogel, 1990). En este contexto, se hace imprescindible una correcta identificación del alumnado con DEA, y más concretamente, de alumnos con DAL, no sólo a partir de la opinión del profesor sino también a partir de unos criterios diagnósticos específicos, para que la respuesta educativa sea más eficaz, antes de que el déficit pueda impedir la integración social y laboral.

Agradecimientos

Esta investigación ha sido financiada por el proyecto del Plan Nacional I+D+i con ref. SEJ2006-09156 del que es IP el segundo autor.

REFERENCIAS

- Adelman, P.B. y Vogel, S.A. (1990). College graduates with learning disabilities-employment attainment and career patterns. *Learning Disabilities Quarterly*, 13, 54-166.
- Asociación Americana de Psiquiatría (2002). *Manual diagnóstico y estadístico de los trastornos mentales. Texto revisado. DSM-IV-TR*. Barcelona: Masson.
- Cattell, R.B. y Cattell, A.K.S. (1989). *Test de Factor "g". Escala 2*. (Cordero, De la Cruz, y Seisdedos, Trans.). Madrid: T.E.A. Ediciones (Trabajo original publicado en 1950).
- Cuetos, F. y Ramos, J.L. (1999). *Batería de Evaluación de los procesos lectores para alumnos del tercer ciclo de Educación Primaria y Educación Secundaria Obligatoria (PROLEC-SE)*. Madrid, Spain: TEA. Ediciones.
- Feightner, J.W. (1994). Preschool screening for developmental problems. En: Canadian task force on the periodic health examination. *Canadian guide to clinical preventive health care*. Ottawa: Ottawa Health Canada.
- Gottlieb, J., Alter, M., Gottlieb, B.W. y Wishner, L. (1994). Special education in Urban America: It's not justifiable for many. *Journal of Special Education*, 27, 453-465.
- International Dyslexia Association (2002). The Nature of Learning Disabilities. Approved 01/07/02. IDA Policy Statements on The Reauthorization of IDEA. http://www.interdys.org/servlet/compose?section_id=1ypage_id=201
- Jiménez, J.E., Guzmán, R., Rodríguez, C. y Artiles, C. (2009). Prevalencia de las dificultades específicas de aprendizaje: la dislexia en español. *Anales de Psicología*, 25, 78-85.
- Jiménez, J.E. y Hernández-Valle, I. (2000). Word Identification and Reading disorders in the Spanish Language. *Journal of Learning Disabilities*, 33, 44-60.
- Jiménez, J.E. y Ramírez, G. (2002). Identifying subtypes of reading disabilities in the Spanish language. *The Spanish Journal of Psychology*, 5, 3-19.
- Jiménez, J.E., Rodríguez, C. y Ramírez, G. (2009). Spanish developmental dyslexia: Prevalence, cognitive profile and home literacy experiences. *Journal of Experimental Child Psychology*, 103, 167-185.
- Johnson, D. (1995). An overview of learning disabilities: psychoeducational perspectives. *Journal of Child Neurology*, 10(1), 2-5.
- Karande, S. (2005). Specific learning disability: the invisible handicap. *Indian Pediatrics*, 42(17), 315-319.
- Katusic, S.K., Colligan, R.C., Barbaresi, W.J., Schaid, D.J. y Jacobsen, S.J. (2001). Incidence of reading disability in a population-based birth cohort, 1976-1982, Rochester, Minn. *Mayo Clinic Proceedings*, 76, 1081-1092.
- Landerl, K., Wimmer, H. y Frith, U. (1997). The impact of orthographic consistency on dyslexia: A German-English comparison. *Cognition*, 63, 315-334.
- Lindgren, S.D., De Renzi, E. y Richman, L.C. (1985). Cross-national comparisons of developmental dyslexia in Italy and the United States. *Child Development*, 56, 1404.
- Lyon, G. (1994). Critical issues in the measurement of learning disabilities. En Lyon (Ed). *Frames of reference for the assessment of learning disabilities: new views on measurement issues*. Baltimore.
- Lyon, G.R., Shaywitz, S. y Shaywitz, B.A. (2003). A definition of dyslexia. *Annals of Dyslexia*, 53, 1-14.

- MacMillan, D.L., Gresham, F.M., Siperstein, G.N. y Bocian, K.M. (1996). The labyrinth of IDEA: school decisions on referred students with subaverage general intelligence. *American Journal of Mental Retardation*, 101(2), 161-174.
- McLaughlin, M.J., Dyson, A., Nagle, K., Thurlow, M., Rouse, M., Hardman, M., Norwich, B., Burke, P. y Perlin, M. (2006). Cross-cultural perspectives on the classification of children with disabilities. *The Journal of Special Education*, 40, 46-58.
- Müller, K. y Brady, S. (2001). Correlates of early reading performance in a transparent orthography. *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal*, 14, 757-799.
- National Joint Committee on Learning Disabilities (1994). Collective perspectives on issues affecting learning disabilities. Austin, TX: PRO-ED.
- Paulesu, E., Demonet, J.F., Fazio, F., McCrory, E., Chanoine, V., Brunswick, N., Cappa, S.F., Cossu, G., Habib, M., Frith, C.D. y Frith, U. (2001). Dyslexia: cultural diversity and biological unity. *Science*, 291, 2165-2167.
- Ramus, F., Rosen, S., Dakin, S., Day, B., Castellote, J., White, S. y Frith, U. (2003). Theories of developmental dyslexia: Insights from a multiple case study of dyslexic adults. *Brain*, 126, 841-865.
- Seymour, P.H.K., Aro, M. y Erskine, J.M. (2003). Foundation literacy acquisition in European orthographies. *British Journal of Psychology*, 94, 143-174.
- Shaywitz, S. (2003). *Overcoming dyslexia: A new and complete science-based program for reading problems at any level*. New York: Alfred A. Knopf.
- Stanovich, K.E., Siegel, L.S. y Gottardo, A. (1997). Converging evidence for phonological and surface subtypes of reading disability. *Journal of Educational Psychology*, 89, 114-127.
- Taylor, H.G. Learning disabilities. (1989). En E.J. Marsh y R.A. Barkley (Eds.). *Treating the childhood disorders*. New York: Guildford.
- Tressoldi, P., Stella, G. y Faggella, M. (2001). The development of reading speed in Italians with Dyslexia: A longitudinal study. *Journal of Learning Disabilities*, 34(5), 414-417.
- Wimmer, H. y Mayringer, H. (2001). Is the Reading-Rate problem of German Dyslexic Children Caused by Slow Visual Processes? En M. Wolf (Ed.), *Dyslexia, Fluency and the Brain*. New York: York Press.
- Ziegler, J.C. y Goswami, U. (2005). Reading acquisition, developmental dyslexia, and skilled reading across languages: a psycholinguistic grain size theory. *Psychological Bulletin*, 131, 3-29.

Recibido: 12 de febrero de 2010

Recepción Modificaciones: 19 de marzo de 2010

Aceptado: 26 de marzo de 2010