



CORONADO-HIJÓN, Antonio (2015). La evaluación educativa de las dificultades de aprendizaje: tendencias actuales *EDUSK. Revista monográfica de educación skepsis.org*, n. 4 – Calidad educativa: avances, aportaciones y retos. São Paulo: editorial skepsis +. pp. 69 - 93 [ISSN 2177-9163]
url: [www.editorialskepsis.org]

CONVOCATORIA “CALIDAD EDUCATIVA: AVANCES, APORTACIONES Y RETOS” – EDUSK. N. 4 – 2013.

COORDINACIÓN CIENTÍFICA Y EDITORIAL

Patrícia Bressan
Doctora en Filosofía USAL
edusk@editorialskepsis.org

COMITÉ EDITORIAL PERMANENTE - EDUSK

[véase “equipo editorial” en www.editorialskepsis.org]

REVISORES EXTERNOS

Ángel Pío González Soto
Catedrático de Universidad de Didáctica y Organización Educativa
Universitat Rovira i Virgili / ES
angelpio.gonzalez@urv.cat

César Torres-Martín
Titular de Universidad Catedrático de Didáctica y Organización Escolar
Universidad de Granada/ ES
cesartm@ugr.es

Eva María Espiñeira Bellón
Vicedecana de Calidad
Universidade da Coruña/ ES
eva.espineira@udc.es

Federico Malpica Basurto
Doctor en Educación - Calidad y Procesos de innovación educativa
Instituto Escalae Calidad Educativa
<http://www.escalae.org>
fmalpica@escalae.org



Iván Alejandro Salas Durazo
Universidad de Guadalajara/ MX
ivan.salas@cucea.udg.mx

José Antonio Pareja
Profesor Contratado Doctor
Departamento Didáctica y Organización Escolar
Universidad de Granada/ ES
pareda@ugr.es

Julio Cabero Almenara
Catedrático de Didáctica y Organización Escolar
Universidad de Sevilla/ ES
cabero@us.es

Manuel Rodríguez López
Profesor Colaborador
Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educa
Universidad de Sevilla/ ES
rodri@us.es

Margarita Valcarce Fernández
Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación
Universidad de Santiago de Compostela/ ES
margot.valcarce@usc.es

Rhoden Melo
Doctor en Educación - Didáctica, Formação e Avaliação Educativa
Universitat de Barcelona/ ES
rhoden.melo@gmail.com

Rodrigo Jaramillo Roldán
Docente en Universidad de Antioquia/ CO
rodrigo.jaramillo1@udea.edu.co



PRESENTACIÓN DEL ARTÍCULO

- **Cobertura temática.** De actualización: educación continua.
- **Estilo de presentación.** Teórico.
- **Estilo monográfico.** Monografía de compilación. Revisión exhaustiva según el análisis crítico de la bibliografía sobre el tema monográfico.
- **Bloque temático de la convocatoria en lo cual se encaja el artículo propuesto.** Evaluación de aprendizajes y evaluación curricular.
- **Tema y el contexto del artículo.** El tema versa sobre el estado actual (estado del arte) de la evaluación educativa de las dificultades de aprendizaje en el cálculo desde la metodología
- **La motivación personal e investigadora.** Líneas de investigación en evaluación educativa de dificultades de aprendizaje.
- **Problema de investigación.** ¿Puede la evaluación criterial ser un método válido y fiable para la evaluación de las dificultades de aprendizaje?
- **Supuestos de investigación.** Trabajos de investigación que aporten evidencias científicas de la eficacia de metodologías educativas
- **Método, la labor y la decisión metodológica.** Ensayo de revisión
- **Originalidad y/ o grado de innovación del artículo.** Últimas tendencias en innovación de la evaluación educativa de las dificultades de aprendizaje. Actualidad de referencias bibliográficas.
- **La importancia científica dos resultados del artículo.** Actualización del “estado del arte” de la evaluación educativa de las dificultades de aprendizaje



RESUMEN

La evaluación educativa de las dificultades específicas de aprendizaje (DEA) es, en la actualidad, un requisito imprescindible en la identificación de estos trastornos.

De los inicios de los primeros estudios desde la neurología, pasando por el protagonismo de la psicometría, la evaluación educativa ocupa hoy una parcela relevante en el campo interdisciplinar de la identificación de los trastornos de aprendizaje.

En este trabajo se revisa la evolución y desarrollo en la detección de las DEA, centrándose finalmente en el relevante rol que actualmente desempeña la evaluación educativa en este ámbito. Se presenta el modelo más específico de evaluación educativa de los trastornos del aprendizaje, basado en la imbricación de la evaluación y la intervención educativa, en una metodología preventiva, protocolizada y basada en instrucción de eficacia probada, para centrar la identificación de las DEA en la respuesta a la intervención (Rtl) educativa del alumnado en riesgo.

Finalmente se plantean los avances educativos de esta evaluación específica así como los retos actuales y la prospectiva de investigación.

PALABRAS CLAVE: Evaluación pedagógica, Prueba educativa, Dificultades de aprendizaje.

ABSTRACT

Educational evaluation of specific learning disabilities (LD) is, at present, a prerequisite in identifying these disorders.

From the beginning of the first studies from neuroscience, through the role of psychometrics, educational assessment today occupies an important interdisciplinary field in identifying learning disabilities plot.

In this study the evolution and development in the detection of the LD finally focusing on the important role currently played by the educational evaluation in this area is reviewed. The specific model of educational evaluation of learning disorders, based on the interweaving of educational assessment and intervention, preventive methodology, and based notarized statement proven to center the identification of LD is presented in educational response to intervention (Rtl) of students at risk.

Finally educational progress of this specific assessment as well as current and prospective challenges posed research.

KEYWORDS: Pedagogical evaluation, educational testing, learning disabilities.



LA EVALUACIÓN EDUCATIVA DE LAS DIFICULTADES DE APRENDIZAJE: TENDENCIAS ACTUALES

EDUCATIONAL ASSESSMENT OF LEARNING DISABILITIES: CURRENT TRENDS

Antonio Coronado-Hijón¹

INTRODUCCIÓN

La evaluación y detección educativa de las dificultades de aprendizaje es una de las competencias pedagógicas que más recientemente se han incorporado al regazo de las Ciencias de la Educación, después de una larga y exclusiva estancia en los brazos de la Psicometría.

Desde este ámbito del psicodiagnóstico se ha valorado que existía dificultad en el aprendizaje cuando el sujeto mostraba una discrepancia de los resultados obtenidos entre dos tipos de pruebas: test de inteligencia y de rendimiento escolar.

¹ Doctor en Ciencias de la Educación. Profesor de la Universidad de Sevilla (España). Departamento de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación. Líneas de investigación: Diagnóstico y Orientación Educativa. Ha coordinado proyectos oficiales de innovación educativa. Las publicaciones más recientes versan sobre: evaluación y valoración de las dificultades de aprendizaje. Correo electrónico: acoronado1@us.es



Si bien esta metodología psicométrica ha venido detectando eficazmente a sujetos cuyo fracaso escolar no se relaciona con su capacidad cognitiva y por tanto pueden situarse en la entidad nosológica y clínica de las dificultades de aprendizaje, no aporta ningún dato más allá que el puro determinismo diagnóstico y nosológico.

Es en los albores del siglo XXI cuando desde el ámbito de las Ciencias de la Educación, comienzan a diseñarse métodos basados en la evaluación educativa de las dificultades de aprendizaje que basados en un proceso donde la evaluación y la intervención educativa se muestran funcionalmente imbricadas para detectar las dificultades específicas de aprendizaje que muestran algunos sujetos para, de este modo, centrarse en la intervención educativa necesaria. Dicho de otra manera, mientras la psicometría nos permite detectar al sujeto con trastornos de aprendizaje, un nuevo enfoque metodológico de evaluación educativa de las dificultades de aprendizaje, nos permite la identificación de las dificultades específicas que muestra cada sujeto. Es decir, se produce un giro copernicano desde la detección para la clasificación hacia la evaluación para la intervención (Fletcher, Vaughn, 2009)²

DEL DIAGNÓSTICO PSICOMÉTRICO A LA EVALUACIÓN EDUCATIVA DE LAS DIFICULTADES DE APRENDIZAJE

² Fletcher, J. M. and Vaughn, S. (2009), Response to Intervention: Preventing and Remediating Academic Difficulties. *Child Development Perspectives*, 3: 30–37. doi: 10.1111/j.1750-8606.2008.00072.x



Hasta bien entrada la década de los años sesenta del siglo pasado en los sistemas educativos de nuestro mundo, existían dos modalidades de escolarización básica. De un lado la enseñanza normal y de otro, la educación especial.

En la modalidad normal se escolarizaba al alumnado sin discapacidad física y sensorial, cognitiva o emocional, ya que para estos últimos se proveía una modalidad distinta con programaciones curriculares, centros y profesorado también especiales.

El punto de inflexión surge fruto del avance en el bienestar de las sociedades más desarrolladas en las que se comienza a plantear y a legislar una enseñanza básica obligatoria para todos los ciudadanos, dotando así un concepto de universalidad de la educación que llevaba implícito una respuesta educativa a todo tipo de alumnado hasta la edad mínima de entrada en el mundo laboral, la cual se ha ido ampliando desde los doce hasta los dieciséis años actuales. En ese reto andamos aún y para realizar un análisis de esta evolución nada mejor que una revisión y estructuración explicativa por etapas, relacionadas con los aspectos más relevantes de la identificación y evaluación educativa de las dificultades de aprendizaje.

I. Etapa neurológica (1880, 1940).

El estudio y valoración de los trastornos en el aprendizaje, se inicia con un marcado carácter médico y neurológico sobre las funciones cerebrales, sus trastornos y repercusiones en el lenguaje y la conducta. Este desarrollo se localiza en tres ámbitos: el de los



trastornos del lenguaje hablado; los del lenguaje escrito y el referido a los trastornos perceptivos-motores.

Las primeras investigaciones se centraron en el estudio de la afasia que se amplió posteriormente al ámbito de las dificultades en la lectura y la relación de algunas lesiones cerebrales con las alteraciones del lenguaje y la búsqueda de la localización cerebral de las capacidades mentales.

Es en esta etapa cuando se acuña por primera vez el término de "lesión cerebral mínima", el cual -ausente de contenido contrastado- se asocia a las dificultades de aprendizaje de los escolares, circunscribiendo estas a: problemas atencionales, hiperactividad y problemas perceptivo-motrices.

El diagnóstico estaba basado, pues, en la hipótesis causal neurológica.

II. Etapa psicoeducativa (1940, 1963).

Este segundo periodo, se caracterizó por la transición desde el enfoque médico anterior a otros de origen más psicológico y educativo.

Resultado de este cambio es la aparición de importantes pruebas diagnósticas psicométricas sobre el desarrollo psicomotor, perceptivo-visual y del desarrollo del lenguaje, fundamentalmente desde E.E.U.U. y Canadá.



Esta etapa de transición del campo médico al psicoeducativo se materializa en el surgimiento de dos modelos: el “modelo centrado en el análisis de las tareas de aprendizaje y el modelo centrado en el sujeto y en el análisis de los procesos psicológicos básicos”, en concreto el perceptivo-motor y el psicolingüístico.

En cuanto al “modelo centrado en la tarea”, éste aparece alrededor de 1940, en contraposición al modelo médico neurológico. Impulsado por la aparición de los principios de la psicología conductista, las dificultades de aprendizaje se sitúan dentro del mismo proceso de aprendizaje y en relación a éste.

El diagnóstico es una metodología conductista de “análisis de tareas” fruto de la cual se determinan los objetivos de aprendizaje y la evaluación de éstos en términos conductuales, sustituyendo a la evaluación estandarizada o normalizada del modelo centrado en el sujeto.

El coetáneo “modelo centrado en el sujeto y en el análisis de los procesos psicológicos básicos”, retorna a las investigaciones del modelo médico neurológico desde el *enfoque perceptivo-motor*, pero ahora con un tinte psicoeducativo del que Marianne Frostig, es su principal exponente. Abanderada de un diagnóstico multidimensional e interdisciplinar necesario para para el diseño de programas educativos adaptados, ella y sus colaboradores (Frostig et al, 1964)³ desarrollaron pruebas estandarizadas para la evaluación de la

³ Frostig, M., & Home, I. (1964). *The Frostig Program for the Development of Visual Perception*. Chicago: Follett.



madurez perceptiva en la alfabetización temprana de alumnado con dificultades de aprendizaje.

Desde el mismo “*modelo centrado en el sujeto*” pero en referencia al ámbito psicolingüístico, se cambia el anterior interés investigador médico por identificar la lesión cerebral, por la detección de los procesos comunicativos alterados, destacando las nuevas sobre el aprendizaje y dificultades lectoras que contribuyeron a la identificación de los distintos subtipos de dislexia. En esta dirección, Samuel KIRK (1961)⁴, postuló que las dificultades de aprendizaje eran debidas a retrasos evolutivos en los procesos psicolingüísticos y para su evaluación, elaboró el famoso test ITPA (Illinois Test of Psycholinguistic Abilities).

III. Etapa de integración (1963,1978)

Resultado de los avances anteriores, se comienza a integrar conocimientos relevantes relacionados con los trastornos del lenguaje oral, las dificultades del lenguaje escrito y los trastornos perceptivos motores, que procedentes de distintas disciplinas van delimitando el espectro de las dificultades de aprendizaje, cada vez con más identidad propia.

⁴ Kirk, S. A., McCarthy, J. J., & Kirk, W. D. (1961). *Illinois test of psycholinguistic abilities* (pp. 1-136). Urbana: University of Illinois Press.



Paralelo a este desarrollo interdisciplinar le acompaña un desarrollo sociocultural que conjugan una nueva etapa en la evaluación de las dificultades de aprendizaje.

A mediados del siglo XX, el mundo occidental y sus sociedades más desarrolladas, comienza a plantearse el derecho a la educación de todos sus ciudadanos.

En Estados Unidos y Canadá, comienzan a asociarse familias de alumnado con fracaso escolar que plantean a la Administración Educativa respuestas más específicas a la vez que inclusivas. Estas iniciativas ciudadanas financian encuentros y jornadas científicas sobre Educación, como en la que en abril de 1963, en la ciudad de Chicago, Samuel Kirk define la nueva categoría de "Dificultades de Aprendizaje" como:

Un retraso, trastorno o desarrollo retrasado en uno o más procesos del habla, lenguaje, escritura, aritmética u otras áreas escolares resultantes de un hándicap causado por una posible disfunción cerebral y/o alteración emocional o conductual. No es el resultado de retraso mental, privación sensorial o factores culturales e instruccionales".

La promulgación de la primera ley de financiación de la educación especial en los Estados Unidos de América, *Public Law 94-142, Education of All Handicapped Children Act of 1975*, proporcionó el estatus oficial a la nueva categoría clínica de las dificultades específicas de aprendizaje (DEA) regulando la financiación económica para la dotación de servicios educativos a este conglomerado de alumnado. Esta ley, la definía así:



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

Desde el ámbito de la evaluación y detección, que nos ocupa, esta ley no proporcionó criterios diagnósticos para identificar al alumnado con DEA, por lo que el Departamento de Educación Americano, en posteriores regulaciones a la ley, añade en 1977, el – que como veremos en adelante- controvertido criterio de la discrepancia significativa entre el cociente intelectual (CI) y el rendimiento, en alguno de los áreas de aprendizaje.

Desde entonces, ese criterio de discrepancia diagnóstico, quedo como criterio referente para la identificación clínica en los principales manuales diagnósticos internacionales. De una parte en el manual diagnóstico y estadístico (DSM, siglas de "diagnostic and statistical manual") de la Asociación Americana de Psiquiatría, donde las dificultades específicas de aprendizaje (DEA), han sido definidas como trastornos específicos del aprendizaje (TA) y, de otra parte, en la Clasificación Estadística Internacional de Enfermedades y



Problemas de Salud (CIE), editado por la Organización Mundial de la Salud (OMS) donde se conceptualizan como Trastornos específicos del desarrollo del aprendizaje escolar.

Esta definición clínica, circunscrita al criterio diagnóstico de discrepancia, supuso la primera y más restringida conceptualización de las dificultades de aprendizaje.

IV.

Etapa

Pedagógica (1978, 2004)

En 1978 el Departamento de Educación y Ciencia británico encargó al "Comité de investigación sobre la Educación de los niños y jóvenes deficientes", presidido por Mary WARNOCK, el análisis de la situación en este país, de la Educación Especial.

Frente al concepto clínico restringido de "dificultades específicas de aprendizaje", el informe que elabora el equipo de Warnock, propuso un sentido más amplio que quedó plasmado en la Ley de Educación Inglesa de 1981. En la sección 1ra. del texto legal inglés se dice: "... un niño tiene una necesidad educativa especial si tiene una dificultad de aprendizaje que reclama que se haga para él una provisión educativa especial", "... un niño tiene una dificultad en el aprendizaje si tiene una dificultad para aprender significativamente mayor que los niños de su edad". El mismo concepto se repite en la Ley de Educación inglesa de 1993, fundamentando así el acuñamiento de un nuevo término, a saber: las "necesidades educativas especiales (NEE)".



En cuanto a la evaluación educativa, el informe Warnock (1978)⁵, determina que esta se dirigirá preferentemente a la identificación de la necesidad educativa que plantea el sujeto.

V. Etapa Educativa (desde 2004 hasta la actualidad)

El interés de la "etapa integradora" sobre la evaluación clínica basada en el criterio de discrepancia entre la capacidad intelectual y el rendimiento académico, pasa en la "etapa pedagógica" a centrarse en la respuesta educativa a las necesidades del alumnado. Consecuentemente, en los albores del siglo XXI se producen importantes cambios en los procedimientos de evaluación de las DEA, que merecen ser reconocidos como protagonistas de una nueva etapa.

A la sombra de varios estudios sobre las dificultades de aprendizaje, que concluían que el riesgo de alumnado con DEA podía reducirse con una adecuada enseñanza (Fletcher, Coulter, Reschly, & Vaughn, 2004)⁶, se promulgan en los Estados Unidos de América dos leyes de financiación de la educación general y de la educación especial: *Public Law 107-110, No Child Left Behind Act* (NCLB) de

⁵ Warnock, M. (1978). *Special Educational Needs. Report of the Committee of Enquiry into the Education of the Handicapped Children and Young People*. Londres: HMSO.

⁶ Fletcher, J. M., Coulter, W. A., Reschly, D. J., & Vaughn, S. (2004). Alternative approaches to the definition and identification of learning disabilities: Some questions and answers. *Annals of Dyslexia*, 54(2), 304-331.



2001, y *Public Law 108-446, Individuals with Disabilities Education Improvement Act (IDEA)*⁷ de 2004, respectivamente

Esta última ley del año 2004 recoge la opción de evaluación educativa criterial de las DEA dentro del modelo global de detección e intervención denominado “Respuesta a la Intervención educativa” (RtI) donde se asume como criterio de identificación que; el alumnado en riesgo de presentar una dificultad en su aprendizaje es aquél en el que su respuesta a la instrucción, realizada mediante una evaluación educativa formativa y criterial con evidencia empírica, es inferior a la de sus compañeros (Brown- Chidsey y Steege, 2010)⁸.

La ley IDEA (2004), aun manteniendo la conceptualización de las DEA que no varía de anteriores legislaciones, sí modifica sustancialmente los procedimientos que regulan el proceso de identificación, asumiendo un proceso de evaluación ya referida, como criterio de respuesta a la intervención educativa. Un proceso que algunos han definido como “evaluar interviniendo, intervenir evaluando” (Aguilera y García, 2004)⁹ o “interviniendo para prevenir” (Fletcher y Vaughn, 2009)¹⁰.

⁷ IDEA (2004). Individuals with Disabilities Education Improvement Act Pub. L.108- 466. <http://idea.ed.gov/>

⁸ Brown-Chidsey, R., & Steege, M. W. (2010). *Response to intervention: Principles and strategies for effective practice*. Guilford Press.

⁹ Aguilera, A. y García, I. G. (2004). Evaluar interviniendo, intervenir evaluando: una propuesta de actuación ante las dificultades del aprendizaje. *Apuntes de psicología*, 22(3), 309-322.

¹⁰ Fletcher, J. M. & Vaughn, S. (2009), Response to Intervention: Preventing and Remediating Academic Difficulties. *Child Development Perspectives*, 3: 30–37. doi: 10.1111/j.1750-8606.2008.00072.x



En esta dirección metodológica, en el año 2006, la Oficina de Educación Especial y Servicios de Rehabilitación del Departamento de Educación en Estados Unidos (Office of Special Education and Rehabilitative Services - OSERS, 2006)¹¹ publicó en la regulación federal que desarrolla la legislación educativa referida, que:

- Se puede exigir a las diferentes administraciones educativas, la no utilización del criterio de discrepancia para la identificación de alumnado con DEA.
- Es conveniente la utilización de metodologías que determinen si los sujetos responden a una intervención educativa con evidencias de eficacia probadas.
- Y por último, se pueden permitir otros procedimientos alternativos de evaluación educativa, contrastados y validados en los resultados de la investigación.

La Tabla 1 adaptada de Jiménez et al. (2009a)¹², muestra las principales características que definen el modelo basado en la discrepancia CI-rendimiento frente al modelo de evaluación de la respuesta a la intervención educativa (RtI).

¹¹ OSERS (2006) Office of Special Education and Rehabilitative Services; Overview Information; National Institute on Disability and Rehabilitation Research (NIDRR)

¹² Jiménez, J.E, Artiles, C., Rodríguez, C., Naranjo, F., González, D., Crespo, P., Hernández, A., y Alfonso, M. (2009a) Dificultades específicas de aprendizaje: mirando hacia el futuro. *Revista Electrónica de Dificultades de Aprendizaje*, 1 n°1



Tabla 1. Modelo tradicional vs. Modelo RTI

Dimensión	Modelo tradicional	Modelo RTI
Criterio de identificación de las DEA	Discrepancia CI-rendimiento y factores de exclusión	Diferencia de rendimiento en comparación a sus compañeros, baja tasa de progreso a pesar de la intervención, factores de exclusión
Tipo de prueba	Inteligencia y rendimiento	Evaluación formativa y criterial de habilidades específicas.
Tipo de comparación	Normativo	Grupal, criterial
Frecuencia de evaluación	Puntual	Continua
Naturaleza de la evaluación	Orientada a constructos que tienen una relación indirecta o general con el éxito escolar (CI, discrepancia, etc.)	Habilidades específicas relacionadas con el dominio curricular.
Momento de la evaluación	De manera reactiva, cuando el alumno presenta dificultad en aprender	De manera preventiva, identificando al alumnado en riesgo de DEA.
Relación entre instrumento de evaluación y el currículum	Básica	Directa
Relación entre evaluación e intervención	Es difícil demostrar la relación entre evaluación e instrucción efectiva	Existe relación directa entre evaluación e intervención

El núcleo del modelo RtI radica en la evaluación formativa, protocolizada e imbricada en una instrucción educativa con evidencias de calidad y graduada en tres niveles:

- En el nivel 1, todo el alumnado recibe instrucción con evidencias de calidad, diferenciada según las necesidades educativas específicas, y son evaluados de manera continua para identificar estudiantes en riesgo de dificultades que necesitan un apoyo adicional.
- En el Nivel 2, el alumnado que no progresa adecuadamente en su aprendizaje, se les proporciona instrucción, cada vez más intensiva adaptada a sus necesidades específicas de apoyo educativo. Esta atención educativa se desarrolla fuera del



tiempo dedicado a la instrucción básica, en grupos de 5-8 alumnos, y tiene como objetivo básico proporcionar mayores oportunidades para practicar y aprender habilidades que se enseñan en el nivel 1 (Baker, Fien, y Baker, 2010)¹³.

- En el Nivel 3, los estudiantes reciben intervenciones individualizadas intensivas para la remediación de las dificultades mostradas y la prevención de problemas más severos. Este nivel se centra en la recuperación de las habilidades, con una mayor duración de tiempo (tanto en longitud total de la intervención como en la regularidad de la temporalización de la enseñanza programada), y se implementa en grupos más pequeños, de uno a tres estudiantes (Haager, Vaughn, & Klinger, (2007)¹⁴.

Esta actuación educativa requiere de un diseño curricular funcional e individualizado concretado en Programas de Educación Individualizada (PIE). El 9% de la población norteamericana en edad escolar tiene un Programa de Educación Individualizada (*Individualized Education Program, IEP*) (Jiménez, Guzmán, Rodríguez, y Artiles, 2009b)¹⁵.

¹³ Baker, S. K., Fien, H., & Luft Baker, D. (2010). Robust reading instruction in the early grades: Conceptual and practical issues in the integration and evaluation of Tier 1 and Tier 2 instructional supports. *Focus on Exceptional Children*, 42(9).

¹⁴ Haager, D., Vaughn, S., & Klinger, J. K. (2007). *Validated practices for three tiers of reading intervention*. Baltimore: Paul H.

¹⁵ Jiménez, J.E., Guzmán, R., Rodríguez, C., y Artiles, C. (2009b). Prevalencia de las dificultades específicas de aprendizaje: La dislexia en español. *Anales de Psicología*, vol. 25, nº 1 (junio), 78-85



Aunque dentro de las fronteras de los Estados Unidos de América son ingentes los estudios sobre su implementación, incluso en el nivel de la Educación Secundaria (Dulaney, 2013)¹⁶, fuera de esas fronteras este enfoque es aún incipiente, bastante desconocido en las escuelas e incluso a nivel de investigación son escasos los trabajos relacionados con esta metodología de evaluación educativa. Necesitamos incrementar las investigaciones también acerca de metodologías y recursos de instrucción eficaces y sobre los tipos y especificidades de las dificultades de aprendizaje (Coronado-Hijón, 2014)¹⁷.

Aunque es preciso, para dotar de mayoría de edad a este tipo de evaluación formativa específica para las DEA, incrementar los estudios para examinar su eficacia (Jiménez et al., 2010¹⁸; Printy & Williams, 2014¹⁹), el enfoque clínico psicométrico actualizado en los cambios propuestos en el DSM-5 (American Psychiatric Association, 2014²⁰), muestran una alineación y concordancia (Cavendish, 2013²¹)

¹⁶ Dulaney, S. K. (2013). A Middle School's Response-to-Intervention Journey Building Systematic Processes of Facilitation, Collaboration, and Implementation. *NASSP Bulletin*, 97(1), 53-77.

¹⁷ Coronado-Hijón, A. (2014). Estudio de prevalencia de dificultades de aprendizaje en el cálculo aritmético. *Bordón*, 66 (3), 39-60. doi: 10.13042/Bordon.2014.66303

¹⁸ Jiménez, J. E., Rodríguez, C., Crespo, P., González, D., Artilles, C., y Alfonso, M. (2010). Implementation of response to intervention (Rti) model in Spain: An example of collaboration between Canarian universities and the department of education of the Canary Islands. *Psicothema*, 22, 935- 942.

¹⁹ Printy, S. M., & Williams, S. M. (2014). Principals' Decisions Implementing Response to Intervention. *Educational Policy*, 0895904814556757

²⁰ American Psychiatric Association. (2014). Diagnostic and statistical manual of mental disorders (DSM5). *Washington, DC: American psychiatric association*.

²¹ Cavendish, W. (2013). Identification of Learning Disabilities. Implications of Proposed DSM-5 Criteria for School-Based Assessment. En: *Journal of Learning Disabilities*, Vol. 46, N.o 1, pp. 52-57.



con los procedimientos de evaluación educativa de las DEA propuestos dentro del modelo de la Respuesta a la Intervención (RtI). En este sentido, en el manual clínico referido se recomiendan evaluaciones dimensionales complementarias mediante pruebas de evaluación educativa con materiales y recursos educativos de validez y fiabilidad demostradas (Coronado-Hijón, 2015)²².

En esta misma dirección, el estudio "Education Policy Outlook 2015 Making Reforms Happen" (OECD, 2015)²³ resalta el protagonismo que en el ámbito de los países de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE) presentan actualmente las evaluaciones basadas en el rendimiento que tienen como objetivo captar con mayor precisión el rendimiento del alumnado y las competencias complejas a través de tareas abiertas, tales como ensayos, presentaciones, tareas de colaboración y portafolios, así como otras prácticas innovadoras.

CONCLUSIONES: AVANCES, APORTACIONES Y RETOS

En la última década, la evaluación educativa ha cobrado protagonismo como método de identificación del alumnado en riesgo de DEA, complementario a la psicometría y que desde un enfoque básicamente educativo se han centrado en la respuesta a la intervención instruccional de los sujetos (RTI- *Response to*

²² Coronado-Hijón, A. (2015). Construcción de una lista de cotejo (checklist) de dificultades de aprendizaje del cálculo aritmético. *Revista Española de Pedagogía*, 73 (260), 91-104.

²³ OECD (2015), *Education Policy Outlook 2015: Making Reforms Happen*, OECD Publishing. doi: 10.1787/9789264225442-en



Intervention). La irrupción de este modelo de evaluación formativa protocolizada e imbricada con metodologías de instrucción educativa basadas en evidencias, ha llegado al ámbito de las dificultades de aprendizaje para proveer un modelo preventivo e integrativo de evaluación, detección e intervención educativa.

Estas características propias confieren a estas intervenciones el diseño de un modelo que abre una nueva etapa en la evaluación de las dificultades de aprendizaje, con un marcado carácter educativo que posibilita aportar guías de actuación instructiva frente al clásico de corte psicométrico, ausente de esas ventajas didácticas.

Desde este enfoque, se implementan en el alumnado en riesgo de DEA, programas intensivos de tratamiento, fundamentados en la investigación científica, (Linan-Thompson, Vaughn, Prater, y Cirino, 2006)²⁴. El criterio de evaluación valora que cuando el alumnado en riesgo ha recibido una instrucción más intensiva e individualizada, y aún continúan presentado dificultades en su aprendizaje, entonces es cuando se considera la presencia de dificultades específicas de aprendizaje.

La RtI es pues la tendencia actual en el campo específico de la evaluación educativa de las dificultades de aprendizaje, enmarcada en una triangulación metodológica que aporta validez de calidad y eficacia al modelo.

²⁴ Linan-Thompson, S., Vaughn, S., & Cirino, P.T. (2006). The response to intervention of English language learners at-risk for reading problems. *Journal of Learning Disabilities*, 39, 390-398.



Aunque es preciso continuar con estudios que aporten buenas prácticas y más evidencias de validez, la consideración de la base de investigación actual en evidencias de intervención temprana y preventiva eficaces, ha contribuido a la recomendación de que el modelo RTI sea incluido como uno de los criterios para la evaluación e identificación de DEA (Tannock, 2013)²⁵.

Los cambios propuestos en el DSM-5 hacen no llegan a limitar la identificación de DEA a métodos RTI pero si recomiendan la inclusión de ambas medidas, estandarizadas y RTI, en la propuesta de criterios diagnósticos, sobre todo en la dimensionalización del trastorno.

Los últimos consensos de expertos sobre el tema (Hale et ál., 2010)²⁶ y los estudios preliminares frente a los criterios de identificación del DSM-V (Cavendish, 2013)²⁷, se considera adecuado una metodología de operacionalización en la evaluación de las DEA que parta de su identificación en el contexto escolar y desde un enfoque holístico, basado en factores contextuales e individuales que consideren aspectos cognitivos y neuropsicológicos, pero también académicos que puedan aportar datos específicos sobre los trastornos evaluados.

²⁵ Tannock, R. (2013). Rethinking ADHD and LD in DSM-5: Proposed changes in diagnostic criteria. *Journal of Learning Disabilities*.

²⁶ Hale, J., Alfonso, V., Berninger, V., Bracken, B., Christo, C., Clark, E. ... & Simon, J. (2010). Critical issues in response-to-intervention, comprehensive evaluation, and specific learning disabilities identification and intervention: An expert white paper consensus. *Learning Disability Quarterly*, 33(3), 223-236.

²⁷ Cavendish, W. (2013). Identification of Learning Disabilities. Implications of Proposed DSM-5 Criteria for School-Based Assessment. En: *Journal of Learning Disabilities*, Vol. 46, N.o 1, pp. 52-57.



Esta protocolización alrededor de la cual se conjugan la evaluación y la intervención educativa de las necesidades específicas de apoyo educativo, que venimos defendiendo, requiere de una estructuración y planificación institucional de las medidas de atención a las dificultades de aprendizaje que pueda presentar el alumnado. Esta medida necesita recursos de espacio, materiales y personales para su buena práctica, que deben proveer y protocolizar las administraciones educativas (Printy and Williams, 2014)²⁸.

En cuanto a las propuestas futuras de mejora volver a destacar la necesidad de incrementar los trabajos de investigación que aporten evidencias científicas de la eficacia de metodologías educativas, sobre todo en lo relacionado a la lectura y las matemáticas (Reed, D. K., Cummings, K. D., Allen, E. A., Weiser, B. L., Hott, B. L., & Smolkowski, K., 2014)²⁹.

Asimismo, es fundamental trasladar estas metodologías de evaluación educativa a las universidades para la formación de maestros, ya que ellos son en definitiva coprotagonistas, junto con el alumnado, del éxito escolar y calidad educativa por la que trabajamos.

²⁸ Printy, S. M., & Williams, S. M. (2014). Principals' Decisions Implementing Response to Intervention. *Educational Policy*, 0895904814556757.

²⁹ Reed, D. K., Cummings, K. D., Allen, E. A., Weiser, B. L., Hott, B. L., & Smolkowski, K. (2014). Synthesis of Research Symposium at CLD's 35th International Conference on Learning Disabilities: Must Reads for 2012–2013. *Learning Disability Quarterly*, 0731948714523435.



Referencias bibliográficas

Libros

- American Psychiatric Association. (2014). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders (DSM5)*. Washington, DC: American psychiatric association.
- Brown-Chidsey, R., & Steege, M. W. (2010). *Response to intervention: Principles and strategies for effective practice*. Guilford Press.
- Frostig, M., & Home, I. (1964). *The Frostig Program for the Development of Visual Perception*. Chicago: Follett.
- Haager, D., Vaughn, S., & Klinger, J. K. (2007). *Validated practices for three tiers of reading intervention*. Baltimore: Paul H.
- Kirk, S. A., McCarthy, J. J., & Kirk, W. D. (1961). *Illinois test of psycholinguistic abilities* (pp. 1-136). Urbana: University of Illinois Press.
- Kirk, S. A. (1962). *Educating exceptional children*. Boston: Houghton Mifflin.
- Warnock, M. (1978). *Special Educational Needs. Report of the Committee of Enquiry into the Education of the Handicapped Children and Young People*. Londres: HMSO.

Periódicos Científicos

- Aguilera, A. y García, I. G. (2004). Evaluar interviniendo, intervenir evaluando: una propuesta de actuación ante las dificultades del aprendizaje. *Apuntes de psicología*, 22(3), 309-322.
- Baker, S. K., Fien, H., & Luft Baker, D. (2010). Robust reading instruction in the early grades: Conceptual and practical issues in the integration and evaluation of Tier 1 and Tier 2 instructional supports. *Focus on Exceptional Children*, 42(9).
- Cavendish, W. (2013). Identification of Learning Disabilities. Implications of Proposed DSM-5 Criteria for School-Based Assessment. En: *Journal of Learning Disabilities*, Vol. 46, N.o 1, pp. 52-57.
- Coronado-Hijón, A. (2014). Estudio de prevalencia de dificultades de aprendizaje en el cálculo aritmético. *Bordón*, 66 (3), 39-60. doi: 10.13042/Bordon.2014.66303
- Coronado-Hijón, A. (2015). Construcción de una lista de cotejo (checklist) de dificultades de aprendizaje del cálculo aritmético. *Revista Española de Pedagogía*, 73(260), 91-104.
- Dulaney, S. K. (2013). A Middle School's Response-to-Intervention Journey Building Systematic Processes of Facilitation, Collaboration, and Implementation. *NASSP Bulletin*, 97(1), 53-77.
- Fletcher, J. M., Coulter, W. A., Reschly, D. J., & Vaughn, S. (2004). Alternative approaches to the definition and identification of learning disabilities: Some questions and answers. *Annals of Dyslexia*, 54(2), 304-331.



- Fletcher, J. M. & Vaughn, S. (2009). Response to Intervention: Preventing and Remediating Academic Difficulties. *Child Development Perspectives*, 3: 30–37. doi: 10.1111/j.1750-8606.2008.00072.x
- Fuchs, L. S., & Vaughn, S. (2012). Responsiveness-to-intervention a decade later. *Journal of Learning Disabilities*, 45(3), 195-203.
- Hale, J., Alfonso, V., Berninger, V., Bracken, B., Christo, C., Clark, E. ... & Simon, J. (2010). Critical issues in response-to-intervention, comprehensive evaluation, and specific learning disabilities identification and intervention: An expert white paper consensus. *Learning Disability Quarterly*, 33(3), 223-236.
- Jiménez, J.E, Artiles, C., Rodríguez, C., Naranjo, F., González, D., Crespo, P., Hernández, A., y Alfonso, M. (2009a) Dificultades específicas de aprendizaje: mirando hacia el futuro. *Revista Electrónica de Dificultades de Aprendizaje*, 1, nº1
- Jiménez, J.E., Guzmán, R., Rodríguez, C., y Artiles, C. (2009b). Prevalencia de las dificultades específicas de aprendizaje: La dislexia en español. *Anales de Psicología*, vol. 25, nº 1 (junio), 78-85
- Jiménez, J. E., Rodríguez, C., Crespo, P., González, D., Artiles, C., y Alfonso, M. (2010). Implementation of response to intervention (Rti) model in Spain: An example of a collaboration between Canarian universities and the department of education of the Canary Islands. *Psicothema*, 22, 935- 942.
- Kirk, S. A., & Bateman, B. (1962). Diagnosis and remediation of learning disabilities. *Exceptional Children*, 29, 73-78.
- Linan-Thompson, S., Vaughn, S., & Cirino, P.T. (2006). The response to intervention of english language learners at-risk for reading problems. *Journal of Learning Disabilities*, 39, 390-398.
- Maslow, P., Frostig, M., Lefever, D. W., & Whittlesey, J. R. (1964). The Marianne Frostig Developmental Test of Visual Perception. 1963 standardization. *Perceptual and Motor Skills*, 19(2), 463-499.
- Pedroza, L. H. U., Jaramillo, L. M. E., Jaramillo, M. E. V., Jiménez, O. E. C., & Betancur, L. Á. G. (2013). Hacia una identificación de las Dificultades de Aprendizaje (DA) en el contexto escolar: aportes de la experiencia americana. *Unipluriversidad*, 13(2), 55-68.
- Printy, S. M., & Williams, S. M. (2014). Principals' Decisions Implementing Response to Intervention. *Educational Policy*, 0895904814556757.
- Reed, D. K., Cummings, K. D., Allen, E. A., Weiser, B. L., Hott, B. L., & Smolkowski, K. (2014). Synthesis of Research Symposium at CLD's 35th International Conference on Learning Disabilities: Must Reads for 2012–2013. *Learning Disability Quarterly*, 0731948714523435.
- Tannock, R. (2013). Rethinking ADHD and LD in DSM-5: Proposed changes in diagnostic criteria. *Journal of Learning Disabilities*.

Documentos Oficiales

- IDEA (2004). Individuals with Disabilities Education Improvement Act Pub. L.108- 466. <http://idea.ed.gov/>
- OECD (2015), *Education Policy Outlook 2015: Making Reforms Happen*, OECD Publishing. doi: 10.1787/9789264225442-en



OSERS (2006) Office of Special Education and Rehabilitative Services; Overview Information; National Institute on Disability and Rehabilitation Research (NIDRR)
