

Discapacidad y dificultades de aprendizaje: Una distinción necesaria

Disability and learning difficulties:
A necessary distinction

Mariela Cabello S.
Universidad Pedagógica Experimental Libertador
Instituto Pedagógico de Caracas

RESUMEN

El trabajo presenta un análisis teórico sobre la relación existente entre las nociones de Discapacidad y Dificultades de Aprendizaje. Se plantea de una manera crítica una nueva perspectiva sobre esta condición relacional. El análisis realizado arroja que, a pesar de que tradicionalmente se considera a las DA como un tipo de discapacidad, es posible que la relación existente entre ambos constructos sea inversa. Es necesaria una evolución de las concepciones que hasta ahora se han manejado sobre las personas con necesidades especiales en el contexto escolar y el papel de la atención educativa especializada para el pleno desarrollo de estos individuos.

Palabras clave: *Dificultades de Aprendizaje; discapacidad, educación especial; diversidad.*

ABSTRACT

The purpose of this paper is to present a theoretical analysis on the notions of Disability and Learning Difficulties. A new perspective is suggested on this relational condition, starting from theoretical limits for each notion. The analysis shows that, despite the fact that, traditionally, learning difficulties are considered a type of disability, there is the possibility that the relation between both constructs is indeed inverse. As a consequence, An evolution on the concepts, used so far to handle people with special needs in the school context and the role of specialized educational attention necessary to achieve complete development of students with such needs.

Key words: *Learning Difficulties; disability, special education; diversity*

INTRODUCCIÓN

La Educación Especial ha sido un campo fértil para la proliferación de etiquetas que han servido para diferenciar a los seres humanos entre sí. Desde su nacimiento, ha sido un espacio de legitimación de constructos segregadores y discriminatorios para colectivos que por ser “diferentes” a una “mayoría” estadística deben poseer un rótulo que los marque como un grupo distinto. Muchos han sido las denominaciones creadas en contextos médicos y psicológicos que han contribuido a esculpir una Educación Especial con características segregadoras y discriminatorias. Los términos que se han ido adjudicando a las personas “diferentes”, carecen de neutralidad, han establecido marcajes o etiquetas altamente significativas, y siempre con connotaciones negativas.

En general, estos términos han causado grandes controversias entre quienes propugnan una postura con orientaciones médicas, segregadora y rehabilitadora de la Educación Especial y aquellos que esgrimen una posición sociocultural para la atención del fenómeno de la diversidad humana. Entre los conceptos que mayor discusión han suscitado están: DISCAPACIDAD y DIFICULTADES DE APRENDIZAJE, en particular, la relación existente entre ellos ha formado parte de los aspectos de la Educación Especial moderna que aún falta por aclarar.

En este sentido, en el presente artículo se expondrán algunas ideas sobre la relación dada por cierta entre ambos términos. Para ello, primeramente se analizará la condición de restricción de lo conocido como discapacidad y posteriormente, a partir de la crítica sobre el uso de la etiqueta Dificultades de Aprendizaje (DA) se planteará la condición de inadecuación de la misma y una nueva visión relacional entre ambos constructos teóricos.

Discapacidad: un término restringido

La visión actual sobre la discapacidad tiende a inclinarse hacia un enfoque que la reconoce como parte de: (a) la condición humana y (b) una situación relacional-social.

En cuanto a la primera, Egea García y Sarabia Sánchez (2004) plantean: "...desde su vertiente fenomenológica, la discapacidad es un hecho presente e inherente a la persona humana" (p. 1), en consecuencia parte de la "diversidad" que la caracteriza. Priolo-Sánchez (1996) refiere al respecto:

Parecieran existir acuerdos sociales respecto a que la diferencia nos constituye como sujetos. Los discursos acerca de la diversidad y su riqueza, de que todos somos diferentes, de que cada sujeto es único adquieren un lugar preponderante en "lo políticamente correcto" y se erige con fuerza de verdad. (p.2).

Con respecto al segundo aspecto de la discapacidad, se plantea en la actualidad como producto de una relación social, debido a que, una limitación funcional humana, en cualquier área, para ser considerada discapacidad debe ser sancionada por la sociedad. Según González Castañón (2001), para que una sociedad sancione como discapacidad a una limitación funcional, ésta tiene que ser minoritaria y presentarse en un área valorada dentro de la cultura donde el individuo habite. Por ello, la discapacidad no es realmente individual sino una condición que puede más bien considerarse socio-cultural.

En correspondencia con estos planteamientos, la discapacidad es vista como "...un término paraguas que engloba las deficiencias, las limitaciones en la actividad y las restricciones en la participación" (Egea García y Sarabia Sánchez, ob. cit.). Aparentemente, existe una tendencia a aceptar una valoración más positiva de la discapacidad y la responsabilidad que tiene la sociedad en su atención.

Hasta aquí pareciera que esta visión es lo suficientemente amplia, que involucra no sólo a la persona sino a la sociedad en general. Sin embargo, es necesario resaltar que aún sigue relacionándose la discapacidad exclusivamente con la insuficiencia física, con la deficiencia funcional. De alguna forma, aún se vincula la discapacidad con las limitaciones sociales resultantes de una problemática de salud del individuo.

Desde esta perspectiva, la misma es fruto exclusivo de la interacción entre el estado de salud y los factores contextuales. De allí, la consideración particular de que aún esta visión social de las discapacidades es una perspectiva restringida, ya que aplica solamente a las limitaciones sociales consecuentes de problema de salud.

Así, dentro del término Discapacidad, existe una clara delimitación poblacional, sólo a aquellas personas que posean una situación de salud que afecte su desenvolvimiento social puede colocárseles esta etiqueta. Lo expuesto hasta ahora, conduce a ciertas interrogantes: ¿puede considerarse al sujeto catalogado con dificultades en el proceso de aprendizaje una persona con discapacidad?, ¿pueden considerarse las dificultades de aprendizaje parte de esta categoría de la Educación Especial? Para responder a estas preguntas es necesario detenerse primeramente en algunas consideraciones de importancia sobre el uso de la propia etiqueta Dificultades de aprendizaje.

Las dificultades de aprendizaje: una etiqueta controversial

Como ya se ha expuesto, queda claro que cualquier “etiqueta” que se suponga como un subtipo de la discapacidad debe ser considerada a partir de la posibilidad de que la misma sea exclusivamente, producto de una insuficiencia de la salud que genere limitaciones en determinadas actividades y restrinja la participación social del individuo. En consecuencia, rótulos como: retardo mental, deficiencia visual, deficiencia auditiva, suelen considerarse como categorías de la discapacidad.

En el caso de las dificultades de aprendizaje, la tradición científica ha asumido principalmente la consideración de que las mismas son producto de un problema de salud del individuo que afecta la aptitud para adquirir conocimientos, y en consecuencia, desarrollarse efectivamente en contextos académicos. Por ello, igualmente entra como una clase particular de discapacidad.

Sin embargo, es importante acotar que el desarrollo del campo de las dificultades en el aprendizaje se ha caracterizado, desde su nacimiento, por ser “un conjunto desestructurado de argumentos contradictorios” (Molina, 1997, p.19). En este sentido, se “...cuestiona tanto la delimitación de la población a la que cabe considerar con dificultades de aprendizaje, como la delimitación de sus manifestaciones nucleares o, incluso, su naturaleza”. (Sánchez M., y Martínez M., en Santiuste Bermejo y Beltrán Llera, 1998) De esta forma, en el campo de las dificultades de aprendizaje “...no hay respuestas fáciles. Hay puntos de vista controvertidos, ambivalencias, vaguedades y una total falta de consenso sobre temas básicos” (Mercer, 1991, p.27).

Esto ha sido así, principalmente, porque la misma denominación dificultades de aprendizaje, a pesar de haber sido utilizada de manera generalizada, presenta condiciones que han creado grandes polémicas y controversias desde el punto de vista teórico. Si bien es cierto que la instauración de este término abrió en los inicios formales del campo una visión optimista sobre la población que estaba manifestando problemas en su desarrollo académico, en la actualidad, no existe consenso sobre su interpretación, uso y consecuencias prácticas. Lejos de irse precisando este término a lo largo de la historia del campo, el mismo se ha ido difuminando, tornándose, como lo expone Torgensen (1991), más polémico e inacabado.

En este sentido, si se realiza un análisis realmente profundo sobre la etiqueta “dificultades de aprendizaje”, se encontrará que la misma no sólo es totalmente inadecuada, sino que además, las condiciones que intenta agrupar no pueden considerarse, en su totalidad, como algún tipo de discapacidad. En consecuencia, es necesario centrar el análisis las principales características por las cuales este concepto ha sido criticado.

Heterogeneidad de las problemáticas que se intentan englobar bajo la misma denominación.

En la mayoría de las definiciones existentes sobre las dificultades de aprendizaje se encuentran construcciones lingüísticas que delatan una imprecisión de la esencia del fenómeno que se intenta especificar. Algunas de las definiciones que mayor influencia internacional utilizan en los giros lingüísticos son los siguientes:

1. “...*retraso, trastorno o desarrollo retrasado en uno o más procesos del habla, lenguaje, lectura, escritura, aritmética, u otras áreas escolares...*” (Kirk, 1962, citado en Santiuste Bermejo y Beltrán Llera, ob. cit., p. 33).

2. “...*término genérico que se refiere a un grupo heterogéneo de alteraciones que se manifiestan por dificultades significativas...*” (Comité de la Unión Nacional sobre Discapacidades de aprendizaje, 1988, citado en Santiuste Bermejo y Beltrán Llera, ob. cit., p.35)

3. “...*incluyen condiciones que se han considerado como deficiencias perceptivas, lesiones cerebrales, disfunción cerebral mínima, dislexia y afasia evolutiva...*” (Comité Asesor Nacional para Niños Impedidos, 1968, citado en Santiuste Bermejo y Beltrán Llera, ob. cit.,).

4. “...*uno o más déficits significativos en los procesos de aprendizaje esenciales...*” (Kass y Myklebust, 1969. citados en Aguilera y García, 2004).

5. “...*impedimento psicológico o neurológico para el lenguaje hablado o escrito, o la conducta cognitiva, perceptiva o motora.*” (Kirk y Gallagher 1979, citado en Miranda, 1986, p.35)

Como se observará las vaguedades abundan cuando se ha intentado colocar una sola etiqueta a las diferencias que surgen en el entorno escolar principalmente. Pareciera que se enumeran todas aquellas condiciones fuera de la norma que son “observables” en ese contexto y que carecen de otra “etiqueta” que los agrupe mejor.

Estas imprecisiones se han intentado justificar bajo la consideración de la “heterogeneidad” de manifestaciones de los alumnos que colocan su rendimiento académico fuera de la “normalidad” esperada en el entorno de la institución escolar. En otras palabras, desde esta perspectiva forman parte de un todo único, distintas manifestaciones en distintas áreas académicas y con distintas causas no determinadas que afectan la posibilidad de homogeneizar a la población escolar (Gareca, 2005). Es evidente así, que docentes, psicólogos, médicos y otros estudiosos han intentado a través del término “dificultades de aprendizaje” encerrar en una sola construcción teórica la diversidad humana que se manifiesta con evidencias de aprendizaje que se desvían de la norma esperada por el contexto educativo. Esta postura conduce la creencia de que las DA son un trastorno simple con una variedad de manifestaciones.

Poplin (1991, citado en Hernández de la Torre y Díaz Sotillo, 2000) sostiene acerca de esto que “...los problemas de aprendizaje no constituyen una sola condición de incapacidad con una serie de características fácilmente definibles” (s/p). La autora destaca que se ha encontrado mayor variedad de problemas dentro de las categorías establecidas de las DA que entre la población de alumnos considerados de aprendizaje normal.

Se ha justificado así mismo, la creación de esta etiqueta para congregar todas estas manifestaciones bajo el argumento de la provisión de servicios especiales para la atención de las mismas. Sin embargo, dichos servicios dan cuenta de las imprecisiones mencionadas, pues se encuentra una variabilidad tal de su matrícula que se les dificulta realizar acciones realmente efectivas para el abordaje pedagógico especializado. Este es otro problema que trae consigo esta consideración diferenciadora: la población catalogada con DA siempre será extremadamente superior en número al resto de las otras poblaciones consideradas “especiales”, por lo que los servicios creados para su atención siempre serán insuficientes. Ello resulta contraproducente para la misma administración educativa que ve desbordados sus esfuerzos por proporcionar una atención especializada adecuada.

Es evidente entonces que, la heterogeneidad de manifestaciones agrupadas en esta categoría de la discapacidad, es uno de los grandes problemas para la aceptación consensuada de la etiqueta DA como definitoria de las problemáticas que presentan los estudiantes en su aprendizaje escolar.

Delimitación de la población a partir de criterios poco confiables.

En la Educación Especial, tradicionalmente, el diagnóstico diferencial ha jugado un papel preponderante para la toma de decisiones sobre el tipo de servicio y modalidad de atención a cada sujeto. Así, las definiciones de cada tipo de “necesidad especial” deben mostrar elementos que permitan distinguirlas de la población considerada “normal” y de los otros grupos “especiales”, a fin de mantener un control administrativo en los servicios que se proveen para el abordaje pedagógico especializado.

En el caso de las dificultades de aprendizaje la situación de heterogeneidad y magnitud de la población antes descrita, obliga en mayor medida al uso de elementos diferenciadores. En este sentido las definiciones de las dificultades de aprendizaje se han centrado en tres criterios diferenciadores principalmente: (a) reducción de las dificultades de aprendizaje a las tareas escolares, (b) la discrepancia entre rendimiento real y Coeficiente Intelectual y (c) la exclusión de otras “deficiencias”. Sin embargo, los mismos se han visto seriamente desacreditados a lo largo de la historia del campo por distintas razones, sobre las que es necesario profundizar a continuación.

1. Criterio referido a las tareas académicas:

La mayoría de las definiciones señalan una serie de áreas escolares específicas (materias instrumentales principalmente, lectura, escritura y cálculo) en las que las DA se manifiestan. Se reducen así, las manifestaciones de éstas al entorno académico. Dicha consideración

nace del precepto de que es posible “detectar” que existen dificultades para aprender cuando éste es iniciado en contextos de formalidad.

El precepto anterior trae consigo serias críticas.principalmente, se objeta el hecho que éste es un criterio administrativo, en el que sólo se consideran las limitaciones del sistema para la determinación de la existencia de esta problemática.

Se critica así que las definiciones sólo consideran la población que se encuentra el alcance de los servicios establecidos por el sistema educativo, dejando de lado al conglomerado que puede manifestar dificultades para aprender pero que no ha podido acceder a la educación formal.

En segundo lugar, es evidente que la delimitación de la población a esta consideración responde principalmente a la necesidad de mantener un número manejable por el sistema educativo formal de individuos atendidos por los distintos servicios del área.

Aparece aquí la primera paradoja de la etiqueta DA: se reconoce informalmente la existencia de dificultades para aprender en contextos extraescolares, pero la tradición de la Educación Especial centra su objetivo en la atención de las manifestaciones en el entorno del aula porque administrativamente sólo éstas pueden ser atendidas.

2. Criterio de discrepancia

Tradicionalmente la identificación de las DA ha estado centrada en lo que se ha denominado “discrepancia aptitud-logro”. Este elemento definitorio se basa en la suposición de que un sujeto con DA posee capacidades de aprendizaje “normales”, y sin embargo, demuestra un nivel de ejecución escolar que no corresponde con las expectativas que pueden formularse de él. La pauta tradicional para la determinación de esta discrepancia la dicta un elemento estadístico muy conocido: el “Coeficiente

Intelectual" (CI). Desde este planteamiento, sólo se asumiría la etiqueta de DA cuando, demostrada una capacidad para aprender dentro de los rangos estadísticos establecidos por la norma (el coeficiente intelectual "normal"), el individuo muestra un rendimiento escolar por debajo de lo que se espera.

Derivado de lo anterior se presentan dos problemas esenciales. El primero se refiere a lo ya ampliamente discutido como las insuficiencias de los test psicométricos de la inteligencia para la obtención del diagnóstico diferencial (Siegel, 1989). Ha quedado claro, a lo largo de la historia, que la herencia de la cuantificación de la inteligencia través de la fórmula de "Coeficiente intelectual" ha funcionado perfectamente para justificar las desigualdades desde un orden de lo "normal". (Gareca, ob. cit.). Distintos autores, a partir de evidencias empíricas (por ejemplo, Mc. Faden, 1990, Agozzine, Ysseldyke y McGue, 1995, citados en Santiuste Bermejo y Beltrán Llera, ob. cit.) cuestionan la validez de la diferenciación de las dificultades de aprendizaje basadas en este coeficiente.

El segundo problema está en las posibilidades de determinar niveles de rendimiento esperado, para la edad o el grado escolar. Internacionalmente, se han intentado utilizar "medidas objetivas" para ello, las cuales se han encontrado con las dificultades propias de la complejidad de los distintos sistemas educativos que han conducido al cuestionamiento de las mismas desde el punto de vista de validez, fiabilidad, estandarización y medida de error. En la actualidad se reconoce al rendimiento escolar, como un hecho social (Saavedra Cáceres, 2003) lo cual explica lo difícil de su sometimiento a la estandarización. Por lo que, las relaciones existentes entre inteligencia, cultura y desempeño, caben entre los cuestionamientos relacionados con el uso de estándares para la medición del rendimiento escolar. Aguilera y García (ob. cit.) plantean además, que en ningún país, existen tests estandarizados con validez y fiabilidad para las diferentes áreas de las DA, con lo que la medición se hace bastante difícil.

Estas críticas han conducido a la proposición de otras posibles soluciones de base estadísticas para la determinación de los niveles de

discrepancia¹ pero el uso de estas fórmulas han generado también amplias críticas. Principalmente se mantiene que la complejidad del fenómeno de las DA determina la inadecuación de simples fórmulas estadísticas.

3. Criterio de exclusión

Otra de las características de las distintas definiciones de las DA es que, aunque se admite la concurrencia entre dificultades de aprendizaje y otras “discapacidades”,-como deficiencias sensoriales, trastornos emocionales, retardo mental o deprivación socio-cultural-, éstas no son causas aceptables para el diagnóstico. Se reconoce así que, todas estas condiciones pueden producir dificultades de aprendizaje pero no se clasifican como tales. Este criterio ha sido uno de los que más ataques ha recibido. “Bajo estos supuestos determinar cuándo un sujeto tiene o no Dificultades de Aprendizaje requiere de habilidades diagnósticas casi heroicas, ya que exige: (a) determinar si hay otras discapacidades, (b) si hay relación de causa efecto entre ambas y, sobre todo, (c) establecer cuál de ellas es causa de la otra. (Aguilera y García, ob. cit.).

Se señala además, la curiosa paradoja de que estas exclusiones tienden a ser los factores más frecuentemente citados como causantes de las DA; exceptuar estas condiciones de salud significaría asumir “...que la aptitud para el aprendizaje constituye una conducta independiente que puede alterarse también de manera independiente” (Monedero, 1984. p. 18). Por ello, esta exclusión teórica es difícil de sostener en la práctica.

Entra igualmente aquí a jugar un papel importante la prescripción administrativa en el uso de esta etiqueta: se requiere excluir a otras poblaciones que pueden manifestar dificultades para aprender por las limitaciones para la creación y mantenimiento de servicios de la tradicional Educación Especial.

¹ Si quiere ahondarse en este tema de otras propuestas para la determinación de la discrepancia aptitud-logro puede consultarse a Danielkson y Bauer, 1978 y Reinold, 1984. quienes analizan distintas propuestas estadísticas para tal fin.

Por otro lado, se han hecho planteamientos importantes sobre la inadecuación de excluir el retraso mental y la privación socio-cultural de la definición. En el primer caso por el empleo de criterios arbitrarios en las reglas de decisión para la identificación del retardo mental y las dificultades de aprendizaje (Aguilera y García, ob. Cit.), y en el segundo, por las dificultades de establecer la independencia entre el ambiente socio-cultural y el riesgo de la aparición de problemas para aprender. (Miranda, 1986).

El somero análisis expuesto hasta aquí sobre la falta de confiabilidad en la delimitación de la población con DA, explica en gran medida la condición de poca coincidencia en la caracterización de la población atendida en los distintos servicios del área y el desbordamiento de la matrícula que requiere ser acogida en los mismos.

“Hasta el momento, todas las definiciones de dificultades de aprendizaje son vagas generalizaciones descriptivas que tienden a enfatizar más lo que una dificultad de aprendizaje “no es”, mientras que fracasan al ofrecer criterios operativos que permitan especificar que “si es” e identificar su presencia. Como consecuencia de su imprecisión han aparecido nuevos problemas, como: a) dificultades para interpretar y generalizar la investigación básica y aplicada que utiliza muestras formadas por sujetos con dificultades de aprendizaje (...); b) dificultades para evaluar la eficacia de intervenciones diseñadas para mejorar el rendimiento de los alumnos con dificultades de aprendizaje (...); c) dificultades para reducir el número de falsos positivos que reciben servicios especiales (...) y d) confusión entre los profesionales respecto a la orientación futura del campo” (Aguilera y García, ob. cit., p. 75)

Así, es posible aceptar que la inadecuación del término “Dificultades de aprendizaje” viene dada por: la imposibilidad de agrupar, de manera confiable y válida, en una misma categoría teórica, a todas las condiciones

de aprendizaje que no responden a las expectativas del sistema escolar actual. Queda claro, en consecuencia, que todas las interferencias que se manifiestan en el aprendizaje escolar muestran una heterogeneidad tal y una delimitación, casi una utopía que imposibilita el uso de una misma etiqueta que las arrope.

Como propuesta alternativa, en la actualidad se perfila una perspectiva que apunta a la consideración de asumir a las DA con una perspectiva más abierta y global, en un “continuum” en el que se consideran incluidos todos los problemas que se pueden presentar para apropiarse de los conocimientos socialmente aceptados, y que se ha dado llamar “necesidades educativas especiales”. Por supuesto esto conduciría a una nueva discusión centrada en la posibilidad de la búsqueda de otro constructo teórico que pueda categorizar de manera más eficiente estas condiciones del aprendizaje humano, lo cual es aún un camino largo por recorrer.

Las dificultades de aprendizaje: ¿una discapacidad?

Lo analizado nos ubica nuevamente en los planteamientos iniciales de este trabajo : ¿Cuál es la relación entre el término “dificultades de aprendizaje” y “discapacidad”? ¿Bajo la perspectiva definitoria actual de las dificultades de aprendizaje, pueden éstas asumirse como una discapacidad? .

Después de realizado el análisis anterior parecieran que las respuestas a estas interrogantes no son las que hasta ahora se han dado. La relación existente entre ambas etiquetas no está tan clara como se ha querido ver en la Educación Especial.

Ya en habla hispana, algunos autores han intentado resaltar una distancia importante entre DA y discapacidad a través de la consideración de que en español, el término no es una traducción literal del inglés “learning disabilities” (“discapacidades de aprendizaje”). Sin embargo, esto

ha servido de poco, pues aún se considera de manera generalizada, a las DA relacionadas con “trastornos” en la salud del individuo. Además, a pesar de que también se ha planteado que las causas de las dificultades de aprendizaje pueden ser variadas, las mismas habitualmente se consideran incidentes en algún componente de salud (procesos sensoriales, por ejemplo) que devienen en un “trastorno” que desvía el proceso de aprendizaje del individuo fuera de la “norma” esperada.

Si se profundiza en el tema, es difícil asumir que las llamadas “dificultades de aprendizaje” sean una categoría de la discapacidad, pues esta etiqueta ha demostrado ciertamente ser ineficiente desde el punto de vista teórico para establecer una agrupación de condiciones humanas que puedan asumirse dentro de una categoría tan bien delimitada como es la discapacidad.

La heterogeneidad de la población en cuestión y los problemas para su diagnóstico diferencial conducen a pensar que quizás, lo que hasta ahora se ha considerado como una clase de la discapacidad pudiese ser un fenómeno humano de naturaleza más amplia. Viéndola así, es posible que la relación aquí discutida sea inversa: la discapacidad se convierta en una categoría de lo hasta ahora llamado “dificultades de aprendizaje” (en caso de no asumirse un término distinto).

Ahondando en este cambio de paradigma, se supondría que dentro de la heterogeneidad de la población que presenta problemas para adquirir conocimientos en distintos contextos sociales, se encuentran aquellas personas que por tener alguna limitación funcional son consideradas personas con discapacidad. En otras palabras, las personas con discapacidad pueden, al igual que cualquier sujeto “normal”, presentar limitaciones en el proceso de aprendizaje que pueden calificarse con DA, lo cual imposibilita su exclusión de la definición.

A MANERA DE CONCLUSIONES

La revisión precedente conduce necesariamente a la apertura de nuevos espacios de discusión en el campo de la atención de la diversidad humana. Se abre de esta forma una nueva perspectiva que implica una revisión de los cimientos teóricos de la Educación Especial actual.

Se requiere una evolución de las concepciones que hasta ahora se han manejado sobre las personas con necesidades especiales en el contexto escolar y el papel de la atención educativa especializada.

Es claro que, el análisis presentado a lo largo de este artículo no responde a todas las interrogantes que han quedado en el tapete sobre las dificultades de aprendizaje. Sin embargo, se abren nuevos espacios para la discusión sobre uno de los temas fundamentales de la Educación Especial y para el movimiento natural de las concepciones teóricas que en ella se manejan. Con ello, la sociedad verdaderamente reconocería su responsabilidad en el pleno desarrollo de las personas con necesidades especiales.

REFERENCIAS

- Aguilera, A. y García, I. (2004). El concepto de Dificultades de Aprendizaje. En Aguilera, A. (coord.) el(2004). *Introducción a las Dificultades de Aprendizaje*. Madrid: Mc.Graw-Hill
- Egea García y Sarabia Sánchez (2004). Visiones y modelos conceptuales de la discapacidad, *Revista Polibea* (73), pp. 29-42. [Documento en línea] Disponible: <http://usuarios.discapnet.es/disweb2000/Publicaciones.htm>. [Consulta: octubre, 2006]
- Gareca, S. B. (2005). Cultura, Inteligencia y fracaso escolar. Una tríada de difícil abordaje en la práctica escolar. *Revista iberoamericana de Educación*. [Revista en línea] Disponible: <http://www.rieoei.org/1190.htm>. [Consulta: noviembre, 2006]

- González Castañón, D. (2001). Déficit, diferencia y discapacidad. *Revista Topia*. (5). Disponible: www.topia.com.ar/articulos/5cl-casta.htm. [Consulta: noviembre, 2006]
- Hernández de la Torre E., y Díaz Sotillo, J. (2000). La utilización de las nuevas tecnologías para la búsqueda de bibliografía básica sobre las dificultades en el aprendizaje escolar. *Revista Pixel-Bit*,(15). [Disponible:www.sav.us.es/pixelbit/articulos/n15/n15art/art1510.htm]. [Consulta: noviembre, 2006]
- Mercer, C. D. (1991). *Dificultades de aprendizaje. Tomo I: Origen y Diagnóstico*. Barcelona. CEAC
- Miranda, A. (1986). *Introducción a las dificultades en el aprendizaje*. Valencia: Promolibros
- Molina, S. (1997). *Fracaso en el aprendizaje escolar*. Malaga. Aljibe
- Monedero, C. (1984) Dificultades de aprendizaje Escolar. Una perspectiva neuropsicológica. Madrid: Pirámide
- Saavedra Cáceres, E. (2003). Niños con rendimiento escolar normal en el sistema educativo chileno. ¿Un concepto teórico o una construcción social? *Revista Iberoamericana de Educación*. [Revista en línea] Disponible: http://www.rieoei.org/equi_edu2.htm [Consulta: noviembre, 2006]
- Santiuste Bermejo, V., y Beltrán Llera, J. (Coords.) (1998). *Dificultades de Aprendizaje*. Madrid: Síntesis
- Siegel, L. (1989). IQ is irrelevant to the definition of learning disabilities. *Journal learning disabilities*. (42) pp.469-478
- Priolo-Sánchez, M. (2006). Diferencias que nos constituyen, diversidades que encubren desigualdades. La incomodidad del “nosotros”. Disponible: www.cori.unicamp.br/jornadas/completos/UNER/PRIOLO,%20MARCOS.doc. [Consulta: noviembre, 2006]
- Torgensen, J.K. (1991) Learning disabilities: Historical and conceptual issues. En B.Y.L Wog (ed.). *Learning about learning disabilities*. San Diego, CA: Academic Prss, pp. 3-37