

BIBLIOGRAFÍA

REVISIÓN BIBLIOGRÁFICA INTERNACIONAL SOBRE DIFICULTADES DE APRENDIZAJE: MANUALES

JESÚS NICASIO GARCÍA SÁNCHEZ (1)

El trabajo que se expone a continuación consiste en un *ensayo bibliográfico*, en el que se efectúa una revisión de manuales básicos sobre dificultades de aprendizaje (DA) en general y en especial, bien sean de dificultades de aprendizaje del lenguaje (DAL), de dificultades de la lectura y/o escritura (DALE) o bien de las dificultades de aprendizaje de las matemáticas (DAM).

El objeto de este *ensayo bibliográfico* es el de servir de base de datos de tipo documental dentro del campo de las dificultades de aprendizaje, ya que pienso que puede ser útil tanto para la enseñanza e intervención educativa como para la investigación, e, igualmente, de interés para profesores y maestros, así como para otros profesionales del campo de la educación como el campo clínico y de la salud, en relación con estudiantes y personas con dificultades de aprendizaje.

El *ensayo bibliográfico* se divide en varios apartados. Primero se presenta un *cuadro resumen de manuales básicos*, explicitando si se trata de un manual general o específico; si relaciona las dificultades de aprendizaje con el sistema educativo en general y/o con la educación especial en particular; si consiste en un enfoque predominantemente neuropsicológico y/o clínico o, por el contrario, es cognitivo y/o contextual y/o instruccional. A continuación se analizan los temas que tratan y que son predominantes o nucleares en el campo para la conceptualización completa del mismo. Seguidamente, se reflexiona sobre los manuales que abordan la Educación Especial en general o el Sistema Educativo en particular, en relación con las dificultades de aprendizaje. Posteriormente se valoran los manuales seleccionados y especialmente valiosos sobre las dificultades de aprendizaje en general y en particular. Finalmente se tratan los enfoques predominantes en los manuales, mencionando los autores de procedencia americana y europea, etc. sobre el campo de las dificultades de aprendizaje.

No es objeto de este artículo conceptualizar los modelos de caracterización, evaluación e intervención educativa y clínica, del campo de las dificultades de aprendizaje,

(1) Universidad de León.

cuestión que puede consultar el lector en J. N. García S.: *Manual de dificultades de aprendizaje. Lenguaje, lectoescritura y matemáticas* (Madrid, Narcea de Ediciones, S. A., 1995).

Tanto profesores y maestros, así como otros profesionales de la educación (trabajadores sociales, psicólogos y pedagogos, etc.), precisan acceder a informaciones de calidad que les permitan seleccionar rápidamente instrumentos bibliográficos para la toma de decisiones educativas en relación con todos los alumnos y, en concreto, en relación con los alumnos con dificultades de aprendizaje. Este artículo va en esa dirección, y aporta una visión rápida, seleccionada críticamente que servirá a este propósito.

Cuadro resumen de manuales básicos sobre DA

MANUAL	DA	DAL	DALE	DAM	DA/EE	EN/C	EC/I	R.
Antonacci y Hedley (1994)			sí				sí	
Bideaud, Meljac y Fisher (eds.) (1992)				sí			sí	
Bloome, Holland y Solsken (eds.) (1994)		sí	sí				sí	
Van den Bos <i>et al.</i> , (eds.) (1994)			sí			sí		
Brady y Shankweiler (eds.) (1991)			sí				sí	e
Brissiaud (1993)				sí			sí	
Campbell (ed.) (1992)				sí			sí	e*
Cantwell y Baker (1987)		sí				sí		e
Cronin y Patton (1993)					sí		sí	
Cuetos (1990) (1991)			sí				sí	e
Deloche y Seron (eds.) (1987)				sí		sí		e*
Duncan (ed.) (1989)		sí					sí	
Ellis y Young (1992); Ellis (1993)	sí					sí		
Feagans, Short y Meltzer (eds.) (1991)	sí						sí	1
Ferguson, Ferguson y Taylor (eds.) (1992)					sí		sí	1
García Madruga <i>et al.</i> , (1995)			sí				sí	1
Grimm y Skowronek (eds.) (1993)		sí	sí				sí	e*
Grows (ed.) (1992)				sí			sí	1
Hoooper, Hynd y Mattison (eds.) (1992)	sí					sí		g
Joshi y Leong (eds.) (1993); Leong y Joshi (eds.) (1994)			sí sí				sí	e*

Cuadro resumen de manuales básicos sobre DA (continuación)

MANUAL	DA	DAL	DALE	DAM	DA/EE	EN/C	EC/I	R.
Marchesi, Coll y Palacios (eds.) (1990)	sí				sí		sí	g
Martín y Gandy (1990)	sí					sí		1
Masland y Masland (eds.) (1988)			sí				sí	
Mercer y Mercer (1991a,b)	sí						sí	g
Mogford y Sadler (eds.) (1989)		sí					sí	e
Obrzut y Hynd (eds.) (1991)	sí					sí		g*
Rieben y Perfetti (eds.) (1991)			sí				sí	
Rourke (1989); Rourke y Fuerst (1991)	sí			sí		sí		1*
Shankweiler y Liberman (eds.) (1992)			sí				sí	e
Sigmon (ed.) (1990)					sí		sí	e
Silver y Hagin (1990)	si					sí		
Tallal, Galaburda, Llinás y Euler (eds.) (1993)		sí	sí			sí		
Templeton y Bear (eds.) (1992)			sí				sí	e
Warren y Reichle (eds.) (1992)		sí					sí	e*
Wong (ed.) (1991) (1992)	sí						sí	g**

Claves: DA: Manual general que trata sobre las diversas DA o sobre cuestiones generales de las DA. Cuando se trata de manuales específicos sobre algún tipo de DA se utiliza el símbolo habitual de DAL, DALE o DAM.

Los libros que relacionan la Educación Especial o el Sistema Educativo con las DA se representa por DA/EE.

EN/C: Los libros con enfoque *predominante* neuropsicológico y/o clínico.

EC/I: Los libros con enfoque *predominante* cognitivo y/o contextual y/o instruccional.

R: Libros especialmente seleccionados o recomendados para el estudio de la disciplina en general (g), para alguna DA en especial o para una cuestión específica (e) o como libro de lecturas (1). Los asteriscos indican altísima calidad y adecuación para la disciplina de DA como *manual general o específico*.

Manuales básicos

ALONSO TAPIA, J.; CARRIEDO, N.; GONZÁLEZ, E.; GUTIÉRREZ, F. y MATEOS, M.^a M. (1992): *Leer, comprender y pensar. Nuevas estrategias y técnicas de evaluación*. Madrid, CIDE, 294 pp.

ANTONACCI, P. y HEDLEY, C. (1994): *Natural approaches to reading and writing*. Norwood, NJ., Ablex Publishing Corporation. xxii + 208 pp.

- BIDEAUD, J.; MELJAC, C. y FISCHER, J.P. (eds.) (1992): *Pathways to number. Children's developing numerical abilities*. Hillsdale, NJ., Lawrence Erlbaum Associates. viii + 399 pp.
- BLOOME, D.; HOLLAND K. y SOLSKEN J. (eds.) (1994): *Alternative ways of assessing children's language and literacy*. xii + 240 pp.
- Van den BOS, K. P.; SIEGEL, L. S.; BAKKER D. J. y SHARE, D. L. (eds.) (1994): *Current directions in dyslexia research*. Lisse (The Netherlands), Swets & Zeitlinger. 300 p.
- BRADY, S. A. y SHANK WEILER, D. P. (eds.) (1991): *Phonological processes in literacy. A tribute to Isabelle Y. Liberman*. Hillsdale, NJ., Lawrence Erlbaum Associates. xxviii + 266 pp.
- BRISIAUD, R. (1993): *El aprendizaje del cálculo. Más allá de Piaget y de la teoría de los conjuntos*. Madrid, Aprendizaje/Visor. 233 pp.
- CAMPBELL, J. L. D. (ed.) (1992): *The nature and origins of mathematical skills*. Elsevier Science Publisher B. V. xi + 577 pp.
- CRONIN, M. E. y PATTON, J. R. (1993): *Life skills instruction for all students with special needs. A practical guide for integrating real-life content into the curriculum*. Austin, Pro-ed. xii + 171 pp.
- FEAGANS, L. V.; SHORT, E. J. y MELTZER, L. J. (eds.) (1991): *Subtypes of learning disabilities. Theoretical perspectives and research*. Hillsdal, NJ., Lawrence Erlbaum Associates. xiv + 265 pp.
- FERGUSON, P. M.; FERGUSON, D. L. y TAYLOR, S. J. (eds.) (1992): *Interpreting disability. A qualitative reader*. Teacher College Press of University of Columbia. x + 316 pp.
- GÁRATE LARREA, M. (1994): *La comprensión de cuentos en los niños. Un enfoque cognitivo y sociocultural*. Madrid, Siglo XXI. xx + 251 pp.
- GRIMM, H. y SKOWRONEK, H. (eds.) (1993): *Language acquisition problems and reading disorders: Aspects of diagnosis and intervention*. Berlin, Walter de Gruyter. xii + 407 pp.
- GROWS, D. A. (ed.) (1992): *Handbook of research on mathematic teaching and learning. A project of the National Council of Teachers of Mathematics*. New York, MacMillan Publishing Company. xii + 771 pp.
- HOOPER, S. R.; HYND, G. W. y MATTISON, R. E. (eds.) (1992): *Developmental disorders: Diagnostic criteria and clinical assessment*. Hillsdale, NJ., Lawrence Erlbaum Associates. xx + 313 pp.
- JOSHI, R. J. y LEONG, C. K. (eds.) (1993): *Reading disabilities: Diagnosis and component processes*. Dordrecht, Kluwer Academic Publishers. xv + 355 pp.
- LEONG, C. K. y JOSHI, R. J. (eds.) (1994): *Developmental and acquired dyslexia: Neuropsychological and neurolinguistic perspectives*. Dordrecht, Kluwer Academic Publishers.
- MARCHESI, A.; COLL, C. y PALACIOS, J. (comps.) (1990): *Desarrollo psicológico y educación, III, Necesidades educativas especiales y aprendizaje escolar*. Madrid, Alianza. 428 pp.
- MARTÍN, E. D. y GANDY, G. L. (1990): *Rehabilitation and disability. Psychosocial case studies*. Springfield, Illinois, Charles C. Thomas Publisher. xxii + 185 pp.
- MASLAND, R. L. y MASLAND, M. W. (eds.) (1988): *Preschool prevention of reading failure*. Maryland, York Press/Parkton. xiii + 240 pp.

- MERCER, C. D. (1991a): *Dificultades de aprendizaje. 1. Origen y diagnóstico*. Barcelona, CEAC. 298 pp.
- (1991b): *Dificultades de aprendizaje. 2. Trastornos específicos y tratamiento*. Barcelona, CEAC. 275 pp.
- MOGFORD, K. y SADLER, J. (eds.) (1989): *Child language disability: Implications in an educational setting*. Clevedon, Multilingual Matters, Ltd. x + 102 pp.
- OBRUZUT, J. E. y HYND, G. W. (eds.) (1991): *Neuropsychological foundations of learning disabilities. A handbook of issues, methods, and practice*. San Diego, Academic Press, Inc. xxii + 827 pp.
- RIEBEN, L. y PERFETTI, C. A. (eds.) (1991): *Learning to read: Basic research and its implications*. Hillsdale, NJ., Lawrence Erlbaum Associates. xiv + 213 pp.
- ROURKE, B. P. (1989): *Nonverbal learning disabilities. The syndrome and the model*. New York, The Guilford Press. xvi + 251 pp.
- ROURKE, B. P. y FUERST, D. R. (1991): *Learning disabilities and psycho-social functioning. A neuropsychological perspective*. New York, The Guilford Press. x + 198 pp.
- SÁNCHEZ MIGUEL, E. (1993): *Los textos expositivos. Estrategias para mejorar su comprensión*. Madrid, Santillana. 337 pp.
- SHANKWEILER, D. y LIBERMAN, L. Y. (eds.) (1992): *Phonology and reading disability. Solving the reading puzzle*. Ann Arbor, The University of Michigan Press. xii + 167 pp.
- SIGMON, S. B. (ed.) (1990): *Critical voices on special education. Problems and progress concerning the mildly handicapped*. Albany, State University of New York Press. xvi + 265 pp.
- SILVER, A. A. y HAGIN, R. A. (1990): *Disorders of learning in childhood*. New York, John Wiley & Sons. xvii + 683 pp.
- TALLAL, P.; GALABURDA, A. M.; LLINÁS, R. R. y von EULER, C. (eds.) (1993): «Temporal information processing in the nervous system: Special reference to dyslexia and dysphasia», vol. 682. *Annals of the New York Academy of Sciences*. x + 442 pp.
- TEMPLETON, S. y BEAR, D. R. (eds.) (1992): *Development of orthographic knowledge and the foundations of literacy: A memorial Festschrift for Edmund H. Henderson*. Hillsdale, NJ., Lawrence Erlbaum Associates. xiv + 369.
- VEGA, M. De; CARREIRAS, M.; GUTIÉRREZ-CALVO, M. y ALONSO QUECUTY, M.^a L. (1990): *Lectura y comprensión. Una perspectiva cognitiva*. Madrid, Alianza. 270 pp.
- WADE, B. y MOORE, M. (1993): *Experiencing special education. What young people with special educational needs can tell us*. Buckingham, Open University Press. x + 192 pp.
- WARREN, S. F. y REICHLER, J. (eds.) (1992): *Causes and effects in communication and language intervention*. Baltimore, Paul H. Brookes Publishing Co. xxvi + 405 pp.
- WELLIS, A. (1993): *Reading, writing and dyslexia. A cognitive analysis*. Hillsdale, NJ., Lawrence Erlbaum Associates. x + 160 pp.
- WELLIS, A. y YOUNG, A. W. (1992): *Neuropsicología cognitiva humana*. Barcelona, Masson. x + 358 pp.

WONG, B. Y. L. (ed.) (1991): *Learning about learning disabilities*. San Diego, Ca., Academic Press, Inc. xxii + 643 pp.

– (1992): *Contemporary intervention research in learning disabilities*. New York, Springer-Verlag, xi + 265 pp.

Temas que abordan

Habría que hacer una distinción entre los manuales generales, que tratan las diferentes dificultades de aprendizaje, de los manuales específicos. Los *manuales generales* (Ellis y Young, 1992; Ellis, 1993; Feagans *et. al.*, 1991; Hooper *et. al.*, 1992; Marchesi *et. al.*, 1990; Martín y Gandy 1990; Mercer y Mercer, 1991; Obrzut y Hynd, 1991; Rourke, 1989; Rourke y Fuerst, 1991; Silver y Hagin, 1990; Wong, 1991, 1992) hacen un repaso de los temas esenciales en el campo de las dificultades de aprendizaje: aspectos conceptuales e históricos; evaluación basada en el currículo y procesos de decisión; trastornos de atención; subtipos de las dificultades de aprendizaje; dificultades de aprendizaje y memoria; relación de los problemas del lenguaje con los problemas de lectura y escritura; procesos visuales en las dificultades de aprendizaje; problemas sociales y dificultades de aprendizaje; metacognición y dificultades de aprendizaje; lectura e instrucción temprana; dificultades de comprensión lectora en niños; instrucción de la escritura; dificultades de aprendizaje de las matemáticas; neuropsicología y dificultades de aprendizaje; promoción de las habilidades sociales en alumnos con dificultades de aprendizaje; consulta de colaboración; provisión de servicios para personas con dificultades de aprendizaje; presentación de casos; dificultades de aprendizaje desde el enfoque del ciclo vital; identificación precoz y predicción; adolescentes con dificultades de aprendizaje; adultos con dificultades de aprendizaje; psicología de las dificultades de aprendizaje; dificultades de aprendizaje y personalidad, etc.

Si bien se da variabilidad en los temas tratados, en los manuales generales se incluye la conceptualización, desde enfoques diversos, las raíces históricas y epistemológicas, la evaluación y diagnóstico, y la intervención en cada uno de los tipos de dificultades de aprendizaje, etc.

Los *manuales específicos* son de interés, pues permiten profundizar en cada una de las dificultades de aprendizaje, enfoques, evaluación e intervención educativa y/o clínica. Por lo que respecta a las dificultades de aprendizaje del lenguaje, éstas tendrán una característica diferencial, y serán de naturaleza diferente y más fundamental, puesto que se dan en los orígenes del desarrollo, básicamente, mientras que el resto de las dificultades de aprendizaje aparecen en relación con la instrucción escolar, aunque curiosamente, hay un cierto solapamiento posterior y, por tanto, cierta continuidad entre las dificultades de aprendizaje de la lectura, escritura y matemáticas con las del lenguaje.

Los *manuales específicos de las dificultades de aprendizaje del lenguaje* (Bloome *et. al.*, 1994; Cantwell y Baker, 1987; Duncan, 1989; Grimm y Skowroneck, 1993; Mogford y Sadler, 1989; Tallal *et. al.*, 1993; Warren y Reichle, 1992) en general, los conceptualizan como trastornos específicos del lenguaje, incluyendo las disfasias, etc., y revisan los temas: conceptualización, clasificación y epidemiología; referencia del desarrollo normal

del lenguaje y habla; evaluación del lenguaje y habla; diagnóstico diferencial; aspectos educativos y psicopatológicos de las dificultades de aprendizaje del lenguaje; estrategias de intervención; ilustración de casos; dificultades metalingüísticas en las dificultades de aprendizaje del lenguaje; dificultades morfológicas y sintácticas; déficits perceptivos y cognitivos; consecuencias sociales de las dificultades de aprendizaje del lenguaje; trastornos específicos del lenguaje como problema para el acceso al conocimiento lingüístico; relaciones entre los trastornos del lenguaje y habla y las dificultades de lectura, etc.

En relación con las *dificultades de aprendizaje de la lectura y escritura* (Antonacci y Hedley, 1994; Bloome *et. al.*, 1994; Van den Bos *et. al.*, 1994; Brady y Sankweiler, 1991; Cuetos, 1990, 1991; Grim y Skowronek, 1993; Joshi y Leong, 1993; Leong y Joshi, 1994; Masland y Masland, 1988; Rieben y Perfetti, 1991; Skankweiler y Liberman, 1992; Tallal *et. al.*, 1993; Templeton y Bear, 1992) se da un marcado énfasis ya sea en el estudio de la ruta fonológica o de la ortográfica, si bien varios analizan otras perspectivas o ambas rutas de manera conjunta. Los temas que tratan son diversos, siendo los más importantes: el desarrollo fonológico y la conciencia fonológica; habilidades de prelectura; instrucción de la conciencia fonológica e instrucción de la lectura; niveles de la conciencia fonológica; el papel de la memoria de trabajo en las habilidades de lectura; procesos fonológicos sin sonidos; modularidad y memoria de trabajo y dificultades de lectura; relación entre memoria de trabajo verbal y dislexia; consistencia a través de la edad en el procesamiento fonológico; estudios transculturales; tipos de dificultades de aprendizaje -el «chino», el «fonético», etc.-, los procesos ortográficos y la ruta visual; evaluación de las rutas fonológica y ortográfica; intervención en los trastornos del desarrollo de la lectura y del delecteo; la instrucción de la lectura; comprensión lectora e instrucción; instrucción de la escritura; psicología de la lectura y escritura...

Las *dificultades de aprendizaje de las matemáticas* se examinan en profundidad y de forma particular, o bien aspectos más o menos nucleares, en numerosos manuales, con un aumento creciente del interés por el tema (Bideaud *et. al.*, 1992; Brissiaud, 1993; Campbell, 1992; Deloche y Seron, 1987; Grows, 1992; Rourke, 1989; Rourke y Fuerst, 1991). El aprendizaje de las matemáticas; la instrucción de las matemáticas; el desarrollo de los conceptos matemáticos; las clasificaciones sobre dificultades de aprendizaje de las matemáticas; el síndrome de dificultades de aprendizaje no verbal de Rourke; la ansiedad ante las matemáticas; la acalculia y discalculia; los procesos mentales y las operaciones matemáticas; la memoria a corto plazo y las dificultades en matemáticas; el síndrome de Gerstman en niños y adultos; el papel de los déficits espaciales; procesos cognitivos; disociación de los procesos del cálculo; enfoques transculturales, etc., son aspectos que en los diferentes manuales se analizan, bien en forma de capítulos independientes cada aspecto o bien en capítulos más o menos agrupados.

Como *conclusión* respecto a los temas, habría que decir que el campo de las dificultades de aprendizaje en general y de las dificultades específicas constituye, en este momento, una verdadera ciencia, que viene caracterizado por investigaciones de primera línea a nivel internacional, tanto en los aspectos de conceptualización y tipología como de evaluación y diagnóstico e intervención e instrucción. Desde 1990, aproximadamente, el salto cualitativo que se ha operado en este campo ha sido gigantesco y está redundando a nivel internacional, en una mejora cualitativa de la instrucción y de la intervención educativa y/o clínica en relación con estas personas y a lo largo del ciclo vital.

Manuales que relacionan la Educación Especial y el Sistema Educativo con las dificultades de aprendizaje

Para muchos profesores y maestros, psicólogos, pedagogos, asistentes sociales de equipos psicopedagógicos, la inclusión y conceptualización conjunta de las dificultades de aprendizaje en el marco de la Educación Especial y del Sistema Educativo, es básico. Si bien esta temática se plantea de forma indirecta, en general, hay manuales que tratan en profundidad esta cuestión y parece pertinente reseñarlos: Cronin y Patton (1993), Ferguson *et. al.* (1992), Marchesi *et. al.* (1990), Sigmon (1990). El marco global, sistémico y totalizador de la intervención y de la consideración de las dificultades de aprendizaje, parece pertinente.

Del mismo modo que en nuestro país se asume el concepto de necesidades educativas especiales como marco para dar respuesta a las personas que el sistema educativo con los recursos ordinarios no abarca, y más recientemente con el concepto de adaptaciones curriculares, como forma de dar respuesta instruccional desde el currículo general; en otros países, como en el mundo anglosajón, el concepto de dificultades de aprendizaje ha supuesto, desde las normas de 1975, una transformación sustancial de las escuelas y servicios para estas personas, por la presión de los padres y organizaciones de afectados. En nuestro país, la respuesta completa, global y sistémica a las dificultades de aprendizaje aún no se ha operado, y es preciso reivindicarlo. Los diversos manuales que referimos pueden aportar ideas, enfoques y propuestas innovadoras que ayuden a solventar la situación en España.

Manuales especialmente recomendados

La elección siempre es difícil, y máxime entre tal cantidad de información e información de calidad que rezuman los manuales que comentamos. Sin embargo, parece pertinente que nos pronunciemos y hagamos una valoración con la finalidad de contribuir a la orientación de quienes de forma directa o indirecta están interesados en este campo y, en concreto, en la formación de profesionales, maestros, etc.

Los dos manuales generales seleccionados, que tratan los temas fundamentales en el campo de las dificultades de aprendizaje, son los de Obrzut y Hynd (1991), de orientación neuropsicológica y de Wong (1991) de orientación más instruccional y cognitiva. Y si hubiera que seleccionar uno en especial, optaríamos por el de Wong (1991) con respecto al que consideramos que debería hacerse un esfuerzo especial para su traducción inmediata al castellano. En el *Anexo I* comentamos brevemente cada uno de ellos, dado su interés.

Si se trata de seleccionar los manuales de mayor calidad referidos a *dificultades de aprendizaje específicos*, surge el mismo problema que en los generales, puesto que la calidad de todos los comentados es alta. En relación con las *dificultades de aprendizaje del lenguaje (DAL)*, se podría optar por la primera parte de la obra de Grimm y Skowronek (1993), con una orientación psicolingüística, o por el texto de Cantwell y Baker (1987), de orientación clínica, o bien sobre todo, por el de Warren y Reichle (1992) de orientación más sistemática, comunicativa e instruccional. Aunque tenga la tentación

de comentar minuciosamente estos manuales, al menos el último, razones de espacio lo impiden, dada la naturaleza de este ensayo bibliográfico.

Para las *dificultades de aprendizaje de la lectura y escritura (DALE)*, la selección podría inclinarse por el manual de Susan A. Brady y Donald P. Shankweiler (1991) o el de Shankweiler y Leberman (1992) para la ruta fonológica, y el texto de Shane Templeton y Donald R. Bear (1992) para la ruta ortográfica. Igualmente sería pertinente la segunda parte del manual de Grimm y Skowronek (1993), o el de Joshi y Leong (1993). En relación con la escritura, sólo hay capítulos en esos manuales o en el general de Hooper *et. al.* (1992), excepto en el de Cuetos (1991) que está en castellano y es especialmente pertinente, si bien el enfoque es cognitivo y apenas se aborda el enfoque instruccional en situaciones del aula.

Las cuestiones relacionadas con las *dificultades de aprendizaje de las matemáticas (DAM)*, están tratadas especialmente bien en la obra de Campbell (1992), de orientación instruccional y cognitiva, y en la de Deloche y Seron (1987), de orientación más clínica. El monumental manual de Grouws (1992) es ineludible para la enseñanza e instrucción matemática, incluyendo a los alumnos con dificultades de aprendizaje de las matemáticas.

Enfoques de las dificultades de aprendizaje

Podríamos dividir las aportaciones de los diversos manuales en un doble grupo de enfoques. Por una parte, el enfoque neuropsicológico y/o clínico, y por otra, el enfoque cognitivo y/o contextual y/o instruccional. Esta división, aunque válida como generalización, no lo es en lo particular, pues en diversos manuales estos enfoques se integran. Cuando esta integración es sistemática y rigurosa, es lo más deseable, pero lo cierto es que no siempre es posible en los diferentes núcleos temáticos en relación con las dificultades de aprendizaje.

El aludido doble enfoque podemos comprobar que está presente en los manuales generales y en los específicos, tal y como puede verse en el cuadro resumen del primer apartado. En los *manuales generales*, el enfoque neuropsicológico y/o clínico es el predominante en Ellis y Young (1992), Ellis (1993), Hooper *et. al.* (1992), Martín y Gandy (1990), Obrzut y Hynd (1991), Rourke (1989), Rourke y Fuerst (1991) y Silver y Hagin (1990). El enfoque cognitivo y/o contextual y/o instruccional lo siguen básicamente Feagans *et. al.* (1991), Marchesi *et. al.* (1990), Mercer y Mercer (1991a,b) y Wong (1991, 1992). En general, ambos enfoques proporcionan elementos para la intervención educativa y clínica, si bien, para la intervención concretamente educativa se han elaborado más aplicaciones e investigaciones desde el segundo enfoque.

En relación con las *dificultades de aprendizaje del lenguaje*, hay que señalar que se da ese doble enfoque. En el enfoque neuropsicológico y/o clínico se sitúan los manuales de Cantwell y Baker (1987) y el de Tallal *et. al.* (1993). El enfoque cognitivo y/o contextual y/o instruccional, e incluso con otros matices (comunicativo e interactivo) está desarrollado y aplicado en Bloome *et. al.* (1994), Duncan (1989), Grim y Skowronek (1993), Mogford y Sadler (1989) y Warren y Reichle (1992). Desde el punto de vista educativo, tiene mucho más interés este segundo enfoque, puesto que proporciona pautas para la

instrucción, y, sobre todo, con el predominio de la «instrucción directa», natural, con mayor énfasis en el enfoque comunicativo e interactivo y contextual, además del cognitivo.

Las dificultades de aprendizaje de la lectura y/o escritura son abordadas, igualmente, desde las dos aproximaciones predominantes. Desde la aproximación neuropsicológica y/o clínica están las publicaciones de Van den Bos *et. al.* (1994), Leong y Joshi (1994) y Tallal *et. al.* (1993). Mayor interés educativo tiene el segundo enfoque, con los manuales de Antonacci y Hedley (1994), Bloome *et. al.* (1994), Brady y Shankweiler (1991), Cuetos (1990, 1991), Grimm y Skowronek (1993), Joshi y Leong (1993), Masland y Masland (1988), Rieben y Perfetti (1991), Shankweiler y Liberman (1992) y Templeton y Bear (1992). Aunque dentro de este segundo enfoque, el texto de García Madruga *et. al.* (1995) no está referido propiamente a dificultades de aprendizaje, sino a la optimización e instrucción en la comprensión lectora lo que ocurre es que se trata de una habilidad –o más bien un conjunto de habilidades– tan importante y básica y en la que fracasan muchas personas con dificultades de aprendizaje, que se convierte en imprescindible para este campo.

Por último, en relación con las *dificultades de aprendizaje de las matemáticas*, este doble enfoque está clara y explícitamente presente. Se sitúan en el primer enfoque los textos de Deloche y Seron (1987) –aunque integra también el segundo de los enfoques–, y los de Rourke (1989) y Rourke y Fuerst (1991). En el segundo enfoque se sitúan el resto de los manuales sobre DAM: Bideaud *et. al.* (1992), Brissiaud (1993), Campbell (1992) y Grows (1992). Las posibilidades de instrucción en situaciones educativas, tanto para los alumnos con dificultades de aprendizaje de las matemáticas como, en general, para los alumnos que están adquiriendo las habilidades matemáticas en los diferentes niveles, pueden ser potenciadas de manera eficaz y científica desde este segundo enfoque, en donde se proporcionan datos y procedimientos valiosísimos que reflejan el gran desarrollo científico de este campo, y en donde el interés ha ido creciendo en los últimos tiempos de forma imparable.

Como *conclusión para este apartado* diremos que se da un predominio –aunque habría que señalar diversos matices– casi exclusivo de dos enfoques, el clínico y el educativo, con excepciones notables de esfuerzos de integración de ambos, y que estos enfoques se plantean a lo largo de la vida de las personas –ciclo vital–, con aportaciones de solución diversas, dependiendo de la etapa y ámbito concreto: escolar, laboral, familiar,...

Autores que participan, de procedencia europea y de procedencia americana

Cada vez son más los especialistas de primera fila que están investigando y haciendo aportaciones teóricas y aplicadas en la intervención educativa y/o clínica para la mejora de la calidad de vida de las personas con dificultades de aprendizaje de diferentes tipos. Estas figuras proceden de ámbitos culturales básicamente occidentales, pero con estudios valiosísimos de tipo transcultural de enorme interés. La procedencia predominante es americana, tanto de EE.UU. como de Canadá, etc., y europea, además de los países del antiguo imperio inglés: Australia, Oriente Próximo, etc. Esto refleja el gran interés del campo, convertido en una auténtica ciencia, sobre todo a partir del

cambio cualitativo de 1990, en que se proveen fondos cuantiosos para la investigación prioritaria en el área de las dificultades de aprendizaje, y figuras de primera línea vuelven su mirada y su potencial investigador y de aplicaciones en situaciones reales del aula a la mejora y superación de los problemas que presentan las personas con dificultades de aprendizaje.

Como síntesis, se podría decir que en América del Norte predomina una concepción de dificultades de aprendizaje generales aplicada en los ámbitos escolar, vocacional y del ciclo vital que ha sido una fuerza clave en la creación de servicios, formación de profesionales y realización de investigaciones que han permitido la transformación de las escuelas y otros servicios al suponer las dificultades de aprendizaje más del 40 por 100 de la Educación Especial, por ejemplo, en EE.UU. En cambio, en Europa ha primado el estudio de las dificultades específicas sin ese marco tan general y desde luego sin el influjo de los afectados y sus familias en la transformación de las escuelas, etc. El caso español es ilustrativo. Las dificultades de aprendizaje aún no están recibiendo la atención que se merecen al ser diluidas en las supuestas «necesidades educativas especiales transitorias» que muchas veces perduran más allá de lo esperable y deseable, o al priorizarse las deficiencias «más graves» -caso de las necesidades educativas especiales permanentes-. El concepto reciente de adaptaciones curriculares sitúa el problema de nuevo en el currículo y en la respuesta al mismo. Pero las necesidades de las personas con dificultades de aprendizaje van más allá, y merecen una respuesta. El hecho de que desde el ámbito europeo se hayan conceptualizado las dislexias (DALE) o las discalculias (DAM) o las disfasias (DAL) reflejan un predominio de la concepción clínica y, por tanto, en la elaboración de respuestas individuales a estos problemas frente a las colectivas y generalizables del mundo americano, más pragmático y más centrado en la instrucción.

Una de las características de los últimos años -a partir de 1990-, es que los diversos manuales están siendo escritos por autores de procedencia internacional, así podemos ver a autores americanos y europeos colaborando con capítulos específicos en un mismo manual, como por ejemplo, en el de Wong (1992). Esta tendencia se refleja muy claramente en las revistas internacionales sobre el campo -ejemplo, *Learning Disabilities, Annals of Dyslexia, Reading y Writing Quarterly*, etc.- y en las reuniones científicas y congresos -ejemplo, Tallal *et. al.* (1993)- en donde los primeros autores del campo, procedentes de los diversos continentes, participan y presentan sus investigaciones, que cada vez tienen más que ver con el ámbito «real», y en la línea de buscar soluciones en la mejora de la calidad de vida de las personas con dificultades de aprendizaje en cualquier momento de su vida. Esta nueva realidad está «revolucionando» el campo y produciendo un mayor grado de homogenización y de consenso internacional, del que surgirán frutos y soluciones innovadoras, esperanzadoras, y en donde figuras expertas y destacadas de los cinco continentes están protagonizando el liderazgo del cambio.

Organizaciones sobre dificultades de aprendizaje

Son diversas las organizaciones que de una u otra manera inciden en este campo, bien proporcionando fuentes de información, bien como organizaciones profesionales o bien en torno a revistas profesionales o científicas, sobre todo en Estados Unidos, en

donde el campo ha adquirido unas proporciones considerables al representar entre el 40 y el 50 por 100 de toda la Educación Especial. En el *Anexo II* adjunto se incluyen con cierto detalle.

Referencias internacionales seleccionadas

- ANTONACCI, P. y HEDLEY, C. (1994): *Natural approaches to reading and writing*. Norwood, NJ., Ablex Publishing Corporation. xiii + 208 pp.
- BIDEAUD, J.; MELJAC, C. y FISCHER, J.-P. (eds.) (1992): *Pathways to number. Children's developing numerical abilities*. Hillsdale, NJ., Lawrence Erlbaum Associates. viii + 399 pp.
- BLOOME, D.; HOLLAND, K. y SOLSKEN, J. (eds.) (1994): *Alternative ways of assessing children's language and literacy*. xii + 240 pp.
- BRADY, S. A. y SHANKWEILER, D. P. (eds.) (1991): *Phonological processes in literacy. A tribute to Isabelle Y. Liberman*. Hillsdale, NJ., Lawrence Erlbaum Associates. xxviii + 266 pp.
- BRISIAUD, R. (1993): *El aprendizaje del cálculo. Más allá de Piaget y de la teoría de los conjuntos*. Madrid. Aprendizaje/Visor. 233 pp.
- CAMPBELL, J. I. D. (ed.) (1992): *The nature and origins of mathematical skills*. Elsevier Science Publishers BV. xi + 577 pp.
- CANTWELL, D. P. y BAKER, L. (1987): *Developmental speech and language disorders*. New York. The Guilford Press.
- CRONIN, M. E. y PATTON, J. R. (1993): *Life skills instruction for all students with special needs. A practical guide for integrating real-life content into the curriculum*. Austin. Pro-ed. xii + 171 pp.
- CUETOS, F. V. (1990): *Psicología de la lectura (Diagnóstico y tratamiento)*. Madrid. Escuela Española.
- (1991): *Psicología de la escritura (Diagnóstico y tratamiento de los trastornos de escritura)*. Madrid. Escuela Española.
- DELOCHE, G. y SERON, X. (eds.) (1987): *Mathematical disabilities. A cognitive neuropsychological perspective*. Hillsdale, NJ. Lawrence Erlbaum Associates.
- DUNCAN, D. M. (ed.) (1989): *Working with bilingual language disability*. London. Chapman and Hall.
- ELLIS, A. W. (1993): *Reading, writing and dyslexia. A cognitive analysis*. Hillsdale, NJ. Lawrence Erlbaum Associates. x + 160 pp.
- ELLIS, A. W. y YOUNG, A. W. (1992): *Neuropsicología cognitiva humana*. Barcelona. Masson. x + 358 pp.
- FEAGANS, L. V., SHORT, E. J. y MELTZER, L. J. (eds.) (1991): *Subtypes of learning disabilities. Theoretical perspectives and research*. Hillsdale, NJ., Lawrence Erlbaum Associates. xiv + 265 pp.
- FERGUSON, P. M.; FERGUSON, D. L. y TAYLOR, S. J. (eds.) (1992): *Interpreting disability. A qualitative reader*. Teacher College Pres of University of Columbia. x + 316 pp.

- GARCÍA MADRUGA, J. A.; MARTÍN CORDERO, J.; LUQUE, J. L. y SANTAMARÍA, C. (1995): *Comprensión y adquisición de conocimientos a partir de textos*. Madrid. Siglo XXI.
- GRIMM, H. y SKOWRONEK, H. (eds.) (1993): *Language acquisition problems and reading disorders: Aspects of diagnosis and intervention*. Berlin. Walter de Gruyter. xii + 407 pp.
- GROWS, D. A. (ed.) (1992): *Handbook of research on mathematics teaching and learning. A project of the National Council of Teachers of Mathematics*. New York. MacMillan Publishing Company. xii + 771 pp.
- HOOVER, S. R.; HYND, G. W. y MATTISON, R. E. (eds.) (1992): *Developmental disorders: Diagnostic criteria and clinical assessment*. Hillsdale, NJ. Lawrence Erlbaum Associates. xx + 313 pp.
- JOSHI, R. J. y LEONG, C. K. (eds.) (1994): *Reading disabilities: Diagnosis and component processes*. Dordrecht. Kluwer Academic Publishers. xv + 355 pp.
- LEONG, C. K. y JOSHI, R. M. (eds.) (1994): *Developmental and acquired dyslexia: Neuropsychological and neurolinguistic perspectives*. Dordrecht. Kluwer Academic Publishers.
- MARCHESI, A.; COLL, C. y PALACIOS, J. (comps.) (1990): *Desarrollo psicológico y educación, III. Necesidades educativas especiales y aprendizaje escolar*. Madrid. Alianza. 428 pp.
- MARTÍN, E. D. y GANDY, G. L. (1990): *Rehabilitation and disability. Psychosocial case studies*. Springfield, Illinois. Charles C. Thomas Publisher. xiii + 185 pp.
- MASLAND, R. L. y MASLAND, M. W. (eds.) (1988): *Preschool prevention of reading failure*. Maryland. York Press/Parkton. xiii + 240 pp.
- MERCER, C. D. (1991): *Dificultades de aprendizaje. 1. Origen y diagnóstico. 2. Trastornos específicos y tratamiento*. Barcelona. CEAC. 298 pp./275 pp.
- MOGFORD, K. y SADLER, J. (eds.) (1989): *Child language disability: Implications in an educational setting*. Clevedon. Multilingual Matters, Ltd. x + 102 pp.
- OBRZUT, J. E. y HYND, G. W. (eds.) (1991): *Neuropsychological foundations of learning disabilities. A handbook of issues, methods, and practice*. San Diego, Academic Press, Inc. xxii + 827 pp.
- RIEBEN, L. y PERFETTI, C. A. (eds.) (1991): *Learning to read: Basic research and its implications*. Hillsdale, NJ., Lawrence Erlbaum Associates. xiv + 213 pp.
- ROURKE, B. P. (1989): *Nonverbal learning disabilities. The syndrome and the model*. New York. The Guilford Press. xvi + 251 pp.
- ROURKE, B. P. y FUERST, D. R. (1991): *Learning disabilities and psychosocial functioning. A neuropsychological perspective*. New York. The Guildford Press. x + 198 pp.
- RUSTIN, L. y KUHR, A. (1989): *Social skills and the speech impaired*. London. Whurr Publishers Ltd.
- SHANKWEILER, D. y LIBERMAN I. Y. (eds.) (1992): *Phonology and reading disability. Solving the reading puzzle*. Ann Arbor. The University of Michigan Press. xii + 167 pp.
- SIGMON, S. B. (eds.) (1990): *Critical voices on special education. Problems and progress concerning the mildly handicapped*. Albany. State University of New York Press. xvi + 265 pp.

- SILVER, A. A. y HAGIN, R. A. (1990): *Disorders of learning in childhood*. New York. John Wiley y Sons. xvii + 683 pp.
- TALLAL, P.; GALABURDA, A. M.; LLINÁS, R. R. y VON EULER, C. (eds.) (1993): *Temporal information processing in the nervous system: Special reference to dyslexia and dysphasia*, vol. 682. *Annals of the New York Academy of Sciences*. x + 442 pp.
- TEMPLETON, S. y BEAR, D. R. (eds.) (1992): *Development of orthographic knowledge and the foundations of literacy: A memorial Festschrift for Edmund H. Henderson*. Hillsdale, NJ. Lawrence Erlbaum Associates. xiv + 369 pp.
- VAN DE BOS, K. P.; SIEGEL, L. S.; BAKKER, D. J. y SHARE, D. L. (eds.) (1994): *Current directions in dyslexia research*. Lisse (The Netherlands). Swets & Zeitlinger. 286 pp.
- WADE, B. y MOORE, M. (1993): *Experiencing special education. What young people with special educational needs can tell us*. Buckingham. Open University Press. x + 192 pp.
- WARREN, S. F. y REICHLER, J. (eds.) (1992): *Causes and effects in communication and language intervention*. Baltimore. Paul H. Brookes Publishing Co. xxvi + 405 pp.
- WONG, B. Y. L. (ed.) (1991): *Learning about learning disabilities*. San Diego, Academic Press, Inc. xxii + 643 pp.
- (ed.) (1992): *Contemporary intervention research in learning disabilities*. New York. Springer-Verlag. xi + 265 pp.

ANEXO I

MANUALES ESPECIALMENTE RECOMENDADOS

OBRZUT, J. E. y HYND, G. W. (eds.) (1991): *Neuropsychological foundations of learning disabilities. A handbook of issues, methods, and practice*. San Diego, Academic Press, Inc., xxii + 827 pp.

John E. OBRZUT y George W. HYND son los editores del manual titulado *Neuropsychological foundations of learning disabilities. A handbook of issues, methods, and practice*, en Academic Press, Inc., y publicado en 1991, de xxii + 827 pp. Se trata de un manual denso, de orientación neuropsicológica y en donde colaboran las figuras más relevantes del campo, en 27 capítulos muy sustanciosos, en que se repasan las cuestiones clave del área de las DA. Aunque es un gran manual, el precio es excesivo (140 libras = 30.000 ptas.), si bien la encuadernación en tapa dura y la calidad de impresión es muy alta. Como manual de estudio sería muy caro, aparte de estar en inglés, como tantos otros que estamos comentando.

Tras una dedicatoria emotiva a todos los estudiantes «especiales» con DA y a sus maestros, se recoge un índice de contenidos, la lista de los 51 colaboradores, incluyendo la de tres que han fallecido, el prefacio, los capítulos ordenados en tres partes, un índice de autores y un índice temático muy útiles.

La primera parte, sobre fundamentos y problemas teóricos del enfoque neuropsicológico de las DA, incluye los capítulos 1 al 10.

Drake D. Duane aborda el primer capítulo acerca de los fundamentos biológicos de las DA, la historia, los instrumentos y niveles de investigación y las investigaciones del desarrollo del síndrome.

El capítulo 2 lo presentan John C. Defries y Jacquelyn J. Gillis acerca de la etiología de los déficits en lectura en las DA desde los análisis genéticos cuantitativos, en donde se analizan las tasas de concordancia entre gemelos, los análisis de regresión múltiple de los datos con gemelos, etc. Es ya un clásico el libro de R. PLOMIN, J. C. DEFRIES y G. E. MCCLEARN, sobre *Genética de la conducta*, traducido al español en Alianza Editorial en 1984 del original en inglés de 1980. Ello muestra cómo el campo de las DA se ha convertido en punto de encuentro de estudiosos de gran prestigio, una ilustración de ello y no es la excepción, está en DeFries y en otros muchos autores que escriben en este libro que comentamos de Obrzut y Hynd.

Los estudios moleculares de las bases genéticas de la dislexia del desarrollo se recogen en el capítulo 3, por H. A. Lubs, M. Rabin, K. Carland-Saucier, X. L. Wen, K. Gross-Glenn, R. Duara, B. Levin y M. L. Lubs, incluyendo el uso de los estudios de ligamiento en la dislexia, el análisis de un estudio propio y la significación de los estudios genéticos en la dislexia.

Sylvia R. Morrison y Linda S. Siegel, en el capítulo cuarto, presentan una revisión crítica de los problemas de definición y de evaluación de las DA, haciendo un repaso de la historia de los problemas de las definiciones, de las asunciones en las definiciones de

las DA y la presentación de un punto de vista alternativo a las definiciones actuales mediante propuesta de definiciones operacionales especificadas para los problemas de lectura y matemáticas, además de incluir las medidas para su determinación (el WRAT-R de Jastak y Wilkinson).

Paul Satz, en el capítulo cinco, trata las implicaciones para la reformulación etiológica de la dislexia del desarrollo de la hipótesis de Dejerine en el *status* de la lectura y de la escritura.

En el capítulo seis, Naomi Nieves, ya fallecida, aborda las relaciones neuropsicológicas de la psicopatología infantil y las DA, incluyendo las relaciones entre el bajo rendimiento, las DA y la psicopatología, una visión general de los estudios que conectan la psicopatología y las DA y la internalización del trastorno y DA. Es muy interesante el análisis comparativo que hace de 26 investigaciones, desde 1961 hasta 1989, que lo presenta en la tabla I (pp. 117-123) y que relacionan diferentes tipos de psicopatología y las DA.

Charles J. Brainerd y Valerie Reyna, en el capítulo siete, tratan la problemática de una teoría de la desintegración/reintegración en los procesos de adquisición y olvido en niños normales y con DA.

John E. Obrzut, en el capítulo ocho, aborda las cuestiones de la asimetría en el arousal y activación hemisférica en niños con DA, incluyendo las consideraciones metodológicas, la teoría del arousal y la activación hemisférica y el análisis de datos y la conceptualización.

Los modelos cognitivos de los trastornos del desarrollo de la lectura se plantean en el capítulo nueve por Christopher H. Case y Paula Tallal, se pasa revista a los modelos de lectura de las dos rutas, a los modelos de lectura del procesamiento distribuido y paralelo, de la inteligencia artificial y otros modelos conexionistas del reconocimiento de las palabras.

H. Lee Swanson, en el capítulo diez, trata una perspectiva del procesamiento de información, relacionando las DA, la codificación distintiva y los recursos hemisféricos, incluyendo la interacción de procesos y estructuras, la coordinación de recursos, la posibilidad de que deficiencias semánticas estén en la base de deficiencias en la memoria, la codificación distintiva y los problemas de acceso de disponibilidad de ítems en la memoria semántica.

La segunda parte se refiere a las metodologías y técnicas de evaluación en el diagnóstico de las DA y cubre los capítulos 11 al 18. El capítulo once, de Charles P. Heath y Joe C. Kush, trata el uso de las fórmulas de discrepancia en la evaluación de las DA, pasando revista a la definición operacional de una discrepancia significativa y la definición basada en la regresión.

Erwin S. Batchelor, Jr. y Raymond S. Dean, en el capítulo 12, exponen la evaluación neuropsicológica de las DA en niños, incluyendo los esfuerzos en la búsqueda de subtipos en niños con DA, las implicaciones neuropsicológicas de la inteligencia y del déficit académico.

El capítulo 13, de James P. O'Donnell, aborda la evaluación neuropsicológica de los adolescentes y jóvenes adultos con DA, pasando revista a los propósitos, a los métodos y procedimientos de evaluación, a la validez de constructo de la batería de tests neuropsicológicos, a la validez de criterio y a la validez discriminante, a los subtipos de jóvenes adultos con DA, a la personalidad y problemas sociales de los jóvenes adultos con DA, etc.

Robert F. Newby y G. Reid Lyon, estudian los subtipos neuropsicológicos de las DA, en el capítulo 14, abordando las consideraciones generales de los subtipos neuropsicológicos, los subtipos de las inferencias clínicas, los subtipos empíricos, los análisis comparativos de los programas de subtipos de lectura y la Investigación sobre Dislexia de Milwaukee y el programa de instrucción.

En el capítulo quince, Rebecca H. Felton e Idalyn S. Brown tratan la predicción neuropsicológica de los problemas de lectura, concretado en los puntos sobre el papel de la neuropsicología en la predicción temprana del riesgo, sobre los problemas con los tests neuropsicológicos, sobre la revisión de los resultados acerca de la predicción y el Proyecto Bowman Gray [cfr., Felton, 1993 (*)]. En este artículo se revisan las investigaciones desarrolladas por el Bowman Gray Learning Disabilities Project en relación con el papel de la instrucción en la adquisición de habilidades de decodificación o de identificación de palabras en niños con riesgo de cursar DALE.

En el capítulo 16, M. P. Bryden y Runa Steenhuis, se plantean la evaluación de la habilidad manual en los niños, preguntándose si es relevante para la neuropsicología del desarrollo, además de la patología relacionada con la zurdera, la preferencia lateral en bebés, la medición de la lateralidad y la presentación de datos sobre un Inventario de Preferencia para Niños.

M. Russell Harter, en el capítulo 17, trata los índices de potenciales evocados, relacionando las DA y los procesos visuales, incluyendo los problemas de lectura y la teoría de la especificidad neural de potenciales evocados indicativos de atención selectiva, los métodos para los experimentos de la orientación espacial, etc.

George W. Hynd, Margaret Semrud-Clikeman y Heikki Lyytinen revisan, en el capítulo 18, el empleo de las imágenes cerebrales con DA, la teoría neurobiológica, los estudios de imágenes neurales, el mapeo de actividad eléctrica cerebral, etc.

Los síndromes neuropsicológicos y la práctica en las DA se considera en la tercera parte, capítulos 19 al 27. Como puede observarse, se considera de un manual muy completo de las DA, aunque desde el enfoque neuropsicológico. P. G. Aaron y John E. Simurdak, en el capítulo 19, tratan los trastornos de lectura, su naturaleza y diagnóstico, pasando revista a los componentes de la lectura, al diagnóstico diferencial de los trastornos de lectura y a las recomendaciones para las estrategias de instrucción. Además, el capítulo recoge dos apéndices, en el primero se incluyen diferentes tests completos, uno de lectura de palabras, otro de pseudopalabras, otro de lectura de palabras funcio-

(*) FELTON, R. H. (1993): «Effects of instruction on the decoding skills of children with phonological-processing problems», *Journal of Learning Disabilities*, 26, pp. 583-589.

nales, otro de palabras de contenido, un test de deletreo, un test *cloze* y un párrafo para leer. El test *cloze* de Aaron se recoge, adaptado:

«Katy's mother asked her (to/and/for) dust the living room (in/the/and) to make he brown (days/room/thing) tidy. Katy disliked dusting. (He/Then/She) started to dust slowly. (She/Many/They) neglected to dust one (in/of/for) the arms of the (home/hot/big) chair in he corner. (Many/They/She) skipped the legs of (the/his/her) table by the window. (When/And/In) another corner stood a (glass/main/tall) grandfather clock. She could (not/then/but) reach the top, so (may/he/she) did not dust up (they/there/them) at all. Katy thought (she/he/them) was alone in the (room/thing/top) but suddenly she heard (again/they/someone) talking. It was the (home/trained/grandfather) clock. It said slowly (again/away/here) and again, "La-zy Ka-ty, (La-zy/cousin/sixteen) Ka-ty!" This made Katy (in/up/so) ashamed that she started (this/her/more) task again, dusting more (carefully/deeply/longer). She finished dusting the (plants/fish/living) room and hurried upstairs (for/the/to) her own room. The (long/little/water) clock there was also (talking/tail/telling) to her. It said (as/in/so) fast as it could, "(God/Work/Busy) Katy, busy Katy, busy (Katy/Mary/Jane)!».

En el segundo apéndice se incluyen las medias, desviaciones típicas y fórmulas de regresión para los grados 3 al 8 en cada uno de los tests.

En el capítulo 20, Clayton E. Keller y Joe P. Sutton abordan los trastornos específicos de las matemáticas. Este tema ha sido mucho menos estudiado que las DAL o las DALE, aunque recientemente se ha recobrado el interés por el mismo desde diversos frentes, tanto clínicos como educativos, en donde se replantea el currículum que provoca tanto fracaso en el aprendizaje de las matemáticas y se favorecen las estrategias de instrucción que facilitan el desarrollo de las habilidades matemáticas. El hecho de que el conocimiento y habilidades matemáticas formen parte de nuestra vida cotidiana desde edades muy tempranas en las tareas habituales o relacionadas con el trabajo y las demandas sociales, el hecho de que constituyen el núcleo de las preocupaciones de muchas reformas educativas del currículum y el hecho de que muchas personas con DA presenten dificultades en el aprendizaje de las matemáticas ha acrecentado su interés y valoración. Se pasa revista a la perspectiva neuropsicológica de las DAM (son muchos los aspectos interesantes que aborda. Cfr., cap., de los DAM, apartado de «cuestiones terminológicas», a las conexiones entre procesos neuropsicológicos y neuroana tómicos de las DAM, a los subtipos, a las contribuciones desde la perspectiva cognitiva, etc.

El capítulo 21, escrito por James W. Montgomery, Jennifer Windsor Rachel y E. Stark sobre los trastornos específicos del lenguaje y del habla, incluyendo las definiciones de alteraciones del lenguaje, las características lingüísticas, las explicaciones de las alteraciones del lenguaje desde los factores causales, los correlatos neurológicos, las relaciones entre alteraciones del lenguaje y lectura, etc. Se conceptualiza el término «lenguaje impairment» (LI) como la descripción de las características de las personas con DA que manifiestan una alteración del lenguaje (language impairment) (cfr., Montgomery *et. al.*, 1991, p. 574). Se pasan revista como factores causales, a las aptitudes representacionales simbólicas, a los procesos perceptivo auditivos como el procesamiento de

los sonidos del habla o el procesamiento de sentencias, a la memoria auditiva, a la solución de problemas ya sea la prueba de hipótesis o los procesos de construcción inferenciales, al estilo cognitivo en los procesos lingüísticos y no lingüísticos y a la conciencia metalingüística.

El capítulo 22, de Margaret Semrud-Clikeman y George W. Hynd, aborda los déficits específicos no verbales y las habilidades sociales en niños con DA, incluyendo el desarrollo de los componentes de la percepción social, las contribuciones cognitivas al desarrollo de las habilidades sociales, los problemas de aprendizaje no verbal, los subtipos de los problemas de aprendizaje no verbal, la evidencia procedente de las lesiones en el hemisferio derecho en adultos, etc. Se pasan revista a las investigaciones en la percepción social, a las relaciones entre los problemas de aprendizaje no verbal y la aritmética comparando en la tabla I, 14 investigaciones (pp. 609-615), al subtipo NPOOD o «nonverbal perceptual-organization-output-disabled children» al «Dencklas Left Hemisindrome» que consiste en un subtipo de niño con DA que cursa con déficits en aritmética y en las habilidades visuoespaciales y de percepción social junto con disfunciones en el razonamiento verbal, social lingüístico, habilidades matemáticas y aptitudes de expresión y gestuales, al síndrome del hemisferio derecho que sería similar al NPOOD y al hemisíndrome izquierdo, etc.

La remediación de los problemas de lectura, en el capítulo 23, lo analizan Barbara W. Wise y Richard K. Olson, incluyendo la definición de la población, las bases neuropsicológicas de los problemas de lectura, las técnicas de remediación y las investigaciones recientes con ordenadores y con el *feed-back* del habla.

Candace S. Bos y Anthony K. Van Reusen tratan en el capítulo 24 un enfoque cognitivo y metacognitivo de intervención académica en alumnos con DA. Los apartados que desarrollan son los rasgos generales en las investigaciones sobre intervención académica, las estrategias de instrucción en la comprensión lectora, la instrucción cognitiva y metacognitiva en la composición escrita, los enfoques cognitivos con la solución de problemas matemáticos y las implicaciones para la investigación cognitiva y neuropsicológica. Es un capítulo fundamental para los estudiantes que demandan aplicaciones y guías para la intervención con alumnos con DA.

Tres estudios de casos desde la evaluación neuropsicológica los presenta Lawrence Lewandowski en el capítulo 25. Tras el análisis del contexto de la historia, de los enfoques neuropsicológicos, de la justificación de la evaluación neuropsicológica y de las consideraciones evolutivas, se presentan los tres casos minuciosamente comentados. Tiene un interés como material de comentario en casuística de DA y puede utilizarse con fines docentes y formativos con los estudiantes, al menos en algunas partes.

John Kershner se adentra en las perspectivas neuropsicológicas en educación especial en el capítulo 26. Se repasan, con títulos literarios, las cuestiones clave del tema: «el misterio» «la presunción de la especificidad», «addendum»

El último capítulo sirve de reanálisis y retoma de conciencia acerca de la relevancia de los datos de la neuropsicología para las DA. Se va reflexionando sucesivamente sobre el modelo de enfermedad de las DA, sobre las críticas al modelo de enfermedad, so-

bre las alternativas al modelo de enfermedad, sobre la evaluación neuropsicológica y se proporcionan unos comentarios de conclusión.

En síntesis, es un gran manual, relativamente reciente y actual, que pasa revista a los temas fundamentales de las DA, tanto de conceptualización como de evaluación como de intervención educativa y clínica, Si bien dentro de una orientación predominante neuropsicológica pero sin excesos, muy matizada, asumible claramente desde la educación especial y desde los planteamientos educativos del estudiante de Universidad, futuro profesional. Podría ser considerado como manual para la preparación y estudio, aunque con el inconveniente de estar en inglés. Si está escorado hacia algún lado es hacia la orientación clínica, pero ello puede ser una ventaja siempre y cuando se diferencien los planos y se aproveche su potencial con fines de intervención educativa, no sólo con los alumnos con DA, sino con otros que presenten bajo rendimiento o incluso con otros con «necesidades educativas permanentes». Aunque incluye capítulos no específicamente dentro del campo de DA, sirven muy bien de complemento. Pensamos que hemos de sugerir su traducción al castellano, al igual que el texto de Wong (1991), ambos en la editorial Academic Press, Inc.

WONG, B. Y. L. (ed.) (1991): *Learning about learning disabilities*. San Diego, Ca., Academic Press, Inc. xxii + 643 pp.

WONG, B. Y. L. (ed.) (1992): *Contemporary intervention research in learning disabilities*. New York, Springer-Verlag. xi + 265 pp.

El manual editado por Bernice Y. L. WONG y publicado por Academic Press, Inc., titulado *Learning about learning disabilities*, representa uno de los más completos y actuales, en donde a lo largo de sus 643 páginas (+ xxii pp.) se desgranar las cuestiones claves de las DA, desde los aspectos relacionados con su caracterización, o los de la investigación, hasta los relacionados con la evaluación e intervención en cada uno de los tipos y subtipos de DA, pasando por una profundización en las DA de los adolescentes y adultos, desde una concepción del ciclo vital de las personas. Cada asunto está tratado por grandes especialistas en el campo. El segundo libro editado por B. L. WONG y publicado por Springer-Verlag, titulado *Contemporary intervention research in learning disabilities* intenta integrar las investigaciones más recientes, no sólo norteamericanas, sino también las provenientes de Europa, Israel, Australia, etc., que están permitiendo la constitución de una disciplina científica superando el estadio de simple orientación en la provisión de servicios, en torno a elementos de investigación teóricos y aplicados, centrados en la intervención. Sin ninguna duda, ambos libros son complementarios y suponen una aportación muy valiosa en cuanto a los intentos de constitución del área de las DA como disciplina científica, además de significar un lugar de consulta obligada en la formación de nuevos profesionales, en el diagnóstico, evaluación e intervención con las personas con DA a lo largo del ciclo vital.

El manual (Wong, 1991) consta de tres secciones y 19 capítulos densísimos. La primera sección trata sobre las cuestiones conceptuales, históricas y de investigación de las DA y abarca los ocho primeros capítulos. La segunda sección se centra en los aspectos de evaluación e instruccionales de las DA y cubre los capítulos 9 al 16. La tercera y última sección cubre los capítulos 17, 18 y 19 y se refiere a la comprensión de las DA a lo largo del ciclo vital.

Joseph K. Torgesen es el autor del primer capítulo sobre cuestiones conceptuales y la historia de las DA. Bob Algozzine, autor del segundo capítulo, aborda un tema de un interés muy actual en relación con las DA, también con la Educación Especial en general, y que consiste en el enfoque de la evaluación centrada en el currículum, deudora de la clásica evaluación criterial, y que es de una gran utilidad para el trabajo cotidiano de maestros y profesores. Richard Conte explica los trastornos de atención, en el capítulo 3, si bien en sentido estricto no se tratarían de DA, si bien muchas de las personas con trastornos de atención también presentan DA, aunque se trata de dos diagnósticos diferentes. Las relaciones de las DA con la memoria, dentro de los enfoques del PI, son explicadas por H. Lee Swanson y John B. Cooney en el capítulo 4. Las nuevas aportaciones de la denominada psicología estratégica son pertinentes para la comprensión de las DA. Los problemas del lenguaje, desde la perspectiva del continuo con los problemas precoces de la lectura, son analizados por Virginia Mann en el siguiente capítulo. Los datos son concluyentes al respecto, probablemente el enfoque más adecuado sea hablar de problemas de aprendizaje del lenguaje, sea de naturaleza oral o escrita, puesto que la lectoescritura es de naturaleza psicolingüística. Las cuestiones del procesamiento visual en las DA, aspecto mucho más discutido y discutible, son presentadas por Dale M. Willows, desde un enfoque clínico y neuropsicológico en el capítulo 6. Tannis Bryan, en el capítulo 7, trata los problemas sociales y su relación con las DA. Si bien parece asumido el que las DA producen efectos perniciosos en la adaptación social y en la personalidad de quienes los sufren, no es menos cierto que se trata, en todo caso, de «otro problema diferente» y nunca hablaríamos de los problemas sociales como un subtipo de DA. En el capítulo siguiente, Bernice Y. L. Wong profundiza en el papel que la metacognición juega en las DA. Esta cuestión habría que situarla junto con la denominada psicología estratégica y dentro del auge de los programas de mejora de la inteligencia, siempre asumiendo que el interés de la misma no lo será en abstracto sino centrada en la *instrucción directa*, con tareas concretas de lenguaje, de lectoescritura, de matemáticas, etc., y en ellas asumir el enfoque metacognitivo o estratégico, etc.

La segunda sección la inician Lynn M. Gelzheiser y Diana Brewster Clark, con el capítulo 9, sobre la lectura precoz y la instrucción. Hoy no se sostienen los enfoques maduracionistas. Se recomienda enfatizar el entrenamiento en la conciencia fonológica, en el desarrollo de habilidades fónicas, en el desarrollo del reconocimiento de la palabra completa y de la fluidez lectora. Para ello hay que dar respuesta a una serie de cuestiones: quién trabajará con el alumno, qué edad tiene el alumno, cuántos alumnos precisan instrucción especial, cuál es la severidad del alumno con DA de la lectura, cuál es la filosofía de la instrucción lectora en la escuela, cuál es el programa de lectura del aula, cuál es la ubicación disponible para la enseñanza especial de la lectura, sea el aula de apoyo, sea en el aula ordinaria, sea en pequeño grupo.

El capítulo 10 es de Ruth Garner, Patricia A. Alexander y Victoria Chou Hare, sobre los problemas de la comprensión lectora en los niños. Es un aspecto muy importante y que está produciendo muchas investigaciones en nuestro país como puede verse, para una ilustración, en las revistas *Infancia y Aprendizaje* y en la de *Comunicación, Lenguaje y Educación*. Su interés ha llevado a muchos investigadores teóricos a este campo, por las posibilidades que ofrece, sobre todo desde enfoques cognitivos.

La instrucción de la escritura se analiza en el capítulo 11 por Steve Graham, Karen R. Harris, Charles MacArthur y Shirley Schwartz. Los enfoques estratégicos son los pre-

feridos, además de la importancia del uso de la tecnología. La mejora de la escritura habrá de analizar las habilidades y procesos que implica y entrenarlos directamente en relación con la escritura, superando los enfoques estructurales basados en la lingüística –enseñanza de partes de la oración, etc.– que no son eficaces y desde luego no consideran la naturaleza psicológica o si se prefiere, psicolingüística de la conducta de escribir.

Deborah D. Smith y Diane P. Rivera se adentran en el tema de las matemáticas en el capítulo 12. Se pasa revista a la instrucción matemática, a las DAM, a la evaluación y a la intervención. Los pasos del aprendizaje y la instrucción los divide en cinco: adquisición, dominio, mantenimiento, generalización y adaptación (cfr., Smith y Rivera, 1991, pp. 358-360). Cfr., el cuadro, adaptado de Smith y Rivera (1991, pp. 358-369), y presentado en García (1995), en donde se ilustran los métodos instruccionales considerando el área, la etapa del aprendizaje y el método utilizado. El enfoque estratégico y el uso de la solución de problemas (por ejemplo, siguiendo ocho pasos; cfr., Smith y Rivera, 1991, pp. 368-369) es predominante también, pero centrado en la instrucción directa. P. ej., la «estrategia de solución de los problemas de multiplicación» (cfr., Smith y Rivera, 1991, pp. 363-369) que hemos adaptado en el de García (1995).

El enfoque neuropsicológico de las DA lo desarrollan en el capítulo 13 G. Reid Lyon, Robert E. Newby, Donna Recht y JoAnne Caldwell, que suponen una síntesis excelente de las aportaciones en el campo desde esta perspectiva.

En el capítulo 14, Sharon Vaughn pasa revista a la mejora de las habilidades sociales en alumnos con DA. Área de intervención que cada vez se da más importancia, aunque no sea específica de las DA, y sea de interés para toda el área de la educación especial, en general. Recientemente, acaban de editar un libro Sharon VAUGHN junto con Candace BOSS (1994), publicado en New York por Springer-Verlag titulado *Research issues in learning disabilities: Theory, methodology, assesment and ethics*. El libro consta de 368 pp., y abordan los tópicos de modelos y teorías, problemas metodológicos como las investigaciones descriptivas y de intervención, las investigaciones longitudinales, el análisis cualitativo y el estudio de casos, la evaluación académica y la instrumentación y los problemas éticos.

La consulta de colaboración, que está en auge, la presenta en el capítulo 15, Suzann M. Robinson, ejemplificándose programas concretos, características y su modo de implementación.

En el capítulo 16, James M. Kauffman y Stanley C. Trent analizan los problemas relacionados con la provisión de servicios para personas con DA. Aunque es muy sugerente, tiene la limitación de basarse en un entorno muy diferente al europeo y al español.

La sección III la inician Barbara K. Keogh y Sue Sears en el capítulo 17 que trata sobre la identificación precoz y la predicción dentro de un enfoque del desarrollo en las DA. Se comentan cuatro estudios longitudinales y se extraen implicaciones para la identificación precoz y el pronóstico ilustrado con los problemas en la lectura.

Los adolescentes con DA se trata en el capítulo 18 por Edwin S. Ellis y Patricia Friend, desde una perspectiva de la intervención. Los adultos con DA se presenta en el capítulo 19 y último por Pamela B. Adelman y Susan A. Vogel, en donde se analiza el

logro académico. Las habilidades cognitivas, las características de personalidad y de conducta, los problemas psico-emocionales y las habilidades sociales e interpersonales. Además de los temas del nivel educativo conseguido, el nivel de empleo, las habilidades de independencia para la vida, así como las cuestiones de investigación y perspectivas futuras.

El manual concluye con un índice de autores y de temas. Este último de especial utilidad para la profundización en el campo.

Como conclusión diremos que es el mejor manual, probablemente, a nuestro modo de ver, si bien «está en inglés» y esto es una seria limitación.

El otro libro editado por Wong (1992), es de características ligeramente diferentes. Y aunque sigue la misma tónica de alta calidad como con el manual, no revisa «todos» los temas, sino que profundiza en algunos, si bien es igualmente denso, aunque con menos de la mitad de páginas que el anterior. Además, persigue ser –aunque no lo diga expresamente– un foro de debate internacional con aportaciones de figuras de gran prestigio de Norteamérica –incluyendo a México, EEUU y Canadá–, de Europa, de Israel, de Japón y de Australia. Podría entenderse como un buen complemento con el manual, sobre todo en los aspectos de fundamentación científico-epistemológica del campo de las DA desde visiones culturales muy distantes.

En trece capítulos, se pasa revista en forma de investigaciones a la influencia de los enfoques cognitivos actuales en la intervención con DA (capítulo 1 de John G. Borkowski, Jeanne D. Day, Delia Saenz, Diana Dietmeyer, Teri M. Estrada y Andrea Groteluschen), a la validación de las estrategias de intervención en el aprendizaje de las personas con DA (capítulo 2, de Jean B. Schumaker y Donald D. Deshler), al desarrollo de las estrategias de autorregulación en la escritura (capítulo 3, de Steve Graham y Karen R. Harris), a la instrucción de la lectoescritura basada en el aula (capítulo 4, de Annemarie Sullivan Palincsar e Yvonne Marie David), al modelo de instrucción interactiva centrado en la comprensión de textos y en el contenido del aprendizaje (capítulo 5 de Candace S. Bos y Patricia L. Anders). El enfoque interactivo está en auge, como se ilustra aplicado a la evaluación en el libro de H. Carl Haywood y David Tzuriel, (1992). A las habilidades sociales en sentido amplio (capítulo 6, titulado «Beyond greetings and making friends: Social skills from a broader perspective» de Sharon Vaughn y Annette La Greca), el entrenamiento en procesos metacognitivos y de autorregulación del aprendizaje (capítulo 7, de Frank P. C. M. De Jong y P. Robert-Jan Simons), el problema del sentido de la coherencia y familias con un niño con DA, en el capítulo 8, de Malka Margalit. La necesidad de coherencia y las habilidades de afrontamiento que los padres han de poner en marcha ante la presencia de un hijo con DA es investigado en otros estudios (cfr., Margalit, Raviv y Ankonina, 1992). Igualmente los problemas de soledad y de relaciones sociales y los mecanismos de coherencia que han de desarrollar las personas con DA y otros niños con necesidades especiales, incluyendo cuestiones de personalidad de este tipo de personas, cómo se ven a sí mismos y cómo los ven los otros, son focos de interés dentro de la línea de investigación de Margalit (cfr., Margalit, 1994; Margalit y Efrati, 1994) y que son pertinentes para la elaboración de un cuadro completo del estudio de las DA, con fines docentes y con fines de investigación. Las investigaciones sobre intervención en Australia

(capítulo 9, de Adrian F. Ashman, Christina E. van Kraayenoord y John Elkins), el afrontamiento socioemocional y los procesos cognitivos en el entrenamiento con niños con DA (capítulo 10, de Marja Vauras, Enro Lehtinen, Ritta Kinnunen y Pekka Salonen), la perspectiva sistémica del entrenamiento en donde se integran los aspectos cognitivos, motivacionales y de adaptación (capítulo 11, de Erkki Olkinoura y Pekka Salonen), la investigación sobre intervención con DA en Canadá (capítulo 12, de Nancy L. Hutchinson y Bernice Y. L. Wong), y una visión general del estado del área de las DA en los noventa (capítulo 13, de Michael Pressley y Donna Forrest-Pressley). Por lo tanto se trata más bien de un *reading clásico* de investigaciones sobre intervención con DA. Si estuviera en castellano podría representar un buen libro de lecturas y ser utilizado con fines docentes y de formación en el área de DA.

ANEXO II

FUENTES DE INFORMACIÓN Y ORGANIZACIONES SOBRE DIFICULTADES DE APRENDIZAJE

1. Fuentes de información: Tecnología

APPLE OFFICE OF SPECIAL EDUCATION PROGRAMS
Apple Computer
20525 Mariana Ave. MS23D
Cupertino, Ca. 95014
408-973-6484

CENTER FOR SPECIAL EDUCATION TECHNOLOGY INFORMATION EXCHANGE
1920 Association Drive
Reston, VA. 22091
1-800-345-TECH

CLOSING THE GAP
PO Box 68
Henderson, MN. 56044
612-248-3294

IBM NATIONAL SUPPORT CENTER FOR PERSONS WITH DISABILITIES
4111 Northside Parkway
Atlanta, GA. 30327
404-238-3521
1-800-426-2133

SPECIAL NET
National Association of State Directors of Special Education
2021 K St. N.W. Suite 315
Washington, D.C. 20006
202-296-1800

2. Fuentes de información. Dificultades de aprendizaje

DIRECTORY OF FACILITIES AND SERVICES FOR THE LEARNING DISABLED (1989):
Novato, Ca. Academic Therapy Publications.

NORTHEAST TECHNICAL ASSISTANCE CENTER FOR LEARNING DISABILITY COLLEGE PROGRAMMING (NETAC)
Dr. Loring C. Brinckerhoff, Project Coordinator
The University of Connecticut
School of Education

Special Education Center, U-64
249 Glenbrook Rd.
Storrs, CT. 06269-2064
203-486-5035

3. Fuentes de información: Centros de Recursos (*)

CENTRO NACIONAL DE RECURSOS PARA LA EDUCACIÓN ESPECIAL (CNREE)
(Integrado en el *Centro de Desarrollo Curricular*)
Ministerio de Educación y Ciencia
Dirección General de Renovación Pedagógica
C/ General Oraá, 55
Tf. 91-262 11 90
28006- Madrid

EDUCATIONAL RESOURCES INFORMATION CENTER (ERIC)
ERIC Clearinghouse for Junior Colleges
8118 Math-Sciences Bldg.
University of California
Los Angeles, Ca. 90024

ERIC CLEARINGHOUSE ON HANDICAPPED & GIFTED CHILDREN
1920 Association Drive
Reston, Va. 22091
703-620-3660

ERIC CLEARINGHOUSE ON HIGHER EDUCATION
George Washington University
One Dupont Circle NW. Suite 630
Washington, D.C. 20036
202-296-2597

HEATH RESOURCE CENTER, NATIONAL CLEARINGHOUSE ON POSTSECONDARY EDUCATION
FOR HANDICAPPED INDIVIDUALS
American Council on Education
One Dupont Circle NW
Suite 670
Washington, D.C. 20036-1193
800-54-HEATH

(*) Se acaba de crear la CÁTEDRA DE OCIO Y MINUSVALÍAS DEL INSTITUTO INTERDISCIPLINAR DE ESTUDIOS DE OCIO, fruto del convenio de colaboración entre la Universidad de Deusto y la Fundación de la ONCE, en 1994, con la finalidad de ser un foro de encuentro para el apoyo a/y el desarrollo de la investigación en los temas del libre ejercicio y disfrute del ocio de las personas con discapacidad, colaborando con los agentes sociales y promoviendo nuevas iniciativas en torno a las áreas de: 1. Investigación. 2. Formación y 3. Documentación/Difusión.

SERVICIO INTERNACIONAL DE INFORMACIÓN SOBRE SUBNORMALES (SIIS)
C/ Reina Regente, 5 bajo
20003-San Sebastián
C/Orense, 12 (oficinas)
28020- Madrid

4. Organizaciones profesionales: DA

ASSOCIATION FOR CHILDREN AND ADULTS WITH LEARNING DISABILITIES (ACLD)
(Desde 1989 LDA)
4156 Library Rd.
Pittsburg, Pa. 15234
USA

ASSOCIATION ON HANDICAPPED STUDENT SERVICE PROGRAMS IN POSTSECONDARY
EDUCATION (AHSSPPE)
P.O. Box 21192
Columbus, Oh. 43221
614-488-4972

ASSOCIATION OF LEARNING DISABLED ADULTS (ALDA)
P.O. Box 9722
Friendship station
Washington, D.C. 20016

A CLOSER LOOK
Box 1492
Washington, D.C. 20013

DIVISION FOR LEARNING DISABILITIES (DLD)
Council for Exceptional Children
1920 Association Dr.
Reston, Va. 22091
USA

FOUNDATION FOR CHILDREN WITH LEARNING DISABILITIES (FCLD)
99 Park Ave.
New York, NY. 10016
212-687-7221

LEARNING DISABILITIES ASSOCIATION OF AMERICA (LDA)
4156 Library Road
Pittsburg, Pa. 15234
USA

NATIONAL JOINT COMMITTEE ON LEARNING DISABILITIES (NJCLD)
c/o The Orton Dyslexia Society
724 York Road

Baltimore, MD. 21204
USA

NATIONAL NETWORK OF LEARNING DISABLED ADULTS (NNLDA)
800 N. 82nd Street Suite F2
Scottsdale, AZ. 85257
602-941-5112

THE COUNCIL FOR LEARNING DISABILITIES (CLD)
Kirsten McBride, CLD Executive Secretary
PO Box 40303
Overland Park
KS 66204

THE ORTON DYSLEXIA SOCIETY
724 York Rd.
Baltimore, MD. 21204
301-296-0232

TIME OUT TO ENJOY
715 Lake Street Suite 100
Oak Park. Ill. 60301

5. Organizaciones profesionales: educación y desarrollo

NATIONAL ASSOCIATION FOR DEVELOPMENTAL EDUCATION (NADE)
PO Box 60227
Chicago, Ill. 60660
312-262-NADE

NEW YORK COLLEGE LEARNING SKILLS ASSOCIATION (NYCLSA)
Susan Huard
Director, Developmental Studies
Community College of the Finger Lakes
Canandaigua, NY. 14424

NEW YORK METROPOLITAN ASSOCIATION FOR DEVELOPMENTAL EDUCATION (NYMADE)
Hunter College SEEK-ARC Rm. 1013E
695 Park Ave.
New York, NY. 10021

6. Organizaciones profesionales: Matemáticas

AMERICAN MATHEMATICS ASSOCIATION OF TWO-YEAR COLLEGE (AMATYC)
Amber Steinmetz, President
Santa Rosa Jr. College
Santa Rosa, Ca. 95401

NATIONAL COUNCIL OF TEACHERS OF MATHEMATICS (BCTM)
1906 Association Drive
Reston, Va. 22091

NEW YORK STATE MATHEMATICS ASSOCIATION OF TWO-YEAR COLLEGES (NYSMATYC)
Ernie Danforth, President
Corning Community College
Corning, NY. 14830
607-962-9243

7. *Otras organizaciones*

ASOCIACIÓN DE PADRES DE NIÑOS CON DISLEXIA Y OTRAS DIFICULTADES DE APRENDIZAJE
Plaza San Amaro, 7
28020- Madrid (*)

CONFEDERACIÓN ESPAÑOLA DE FEDERACIONES Y ASOCIACIONES PRO PERSONAS
DEFICIENTES MENTALES (FEAPS)
C/ General Perón, 32. 1.º
Oficinas. Tf. 91-556 74 13
28020- Madrid

(*) Recientemente constituida en nuestro país, y con una orientación fundamentalmente médica. Acaba de celebrar el «I Congreso Nacional sobre la Detección Precoz de La Dislexia y Otras Dificultades de Aprendizaje», en Madrid el 26 y 27 de noviembre de 1993.