

## **Dificultades específicas de aprendizaje: mirando hacia el futuro**

*Revista Electrónica de Dificultades de Aprendizaje, Número 1, Volumen 1*

Juan E. Jiménez<sup>1</sup>, Ceferino Artilles<sup>2</sup>, Cristina Rodríguez<sup>1</sup>, Francisco Naranjo<sup>1</sup>, Desirée González<sup>1</sup>,  
Patricia Crespo<sup>1</sup>, Auxiliadora Hernández<sup>2</sup>, y Miguel Afonso<sup>2</sup>

<sup>1</sup>Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación (Universidad de La Laguna)

<sup>2</sup>Dirección General de Ordenación e Innovación Educativa de la Consejería de Educación, Cultura y Deportes del  
Gobierno Autónomo de Canarias, España

Tradicionalmente, en el contexto internacional, la identificación de niños con dificultades específicas de aprendizaje (DEA) ha estado basada en la utilización del criterio de discrepancia CI-rendimiento, el cual indica la existencia de un desajuste entre el potencial de aprendizaje del alumno y su rendimiento académico. Este criterio sigue aún vigente y se describe en el DSM IV-TR (American Psychiatric Association, 2002). En E.E.U.U se llegó a incorporar a la legislación que regula la educación especial en los diferentes estados para la identificación de la categoría de diagnóstico DEA (Frankenberg y Fronzaglio, 1991). Por consiguiente, para muchos profesionales, el concepto DEA ha llegado a ser sinónimo de la existencia de una discrepancia entre rendimiento académico e inteligencia (Mather y Healey, 1990). Sin embargo, el uso de este criterio ha generado una gran controversia (Siegel, 1988, 1992, 2003; Stanovich, 1991).

Así, por ejemplo, desde el comienzo de la investigación sobre las dificultades de aprendizaje en lectura y bajo el paradigma del criterio de discrepancia, se asumió que los lectores retrasados con alto CI (disléxicos) formarían un grupo diferente al de los lectores retrasados con bajo CI, porque presentarían un perfil distinto tanto en lo cognitivo como en lo neurológico. Sin embargo, hasta el momento no existe evidencia empírica de que realmente existan diferencias etiológicas, neurológicas y cognitivas entre disléxicos y lectores retrasados (Jiménez y Rodrigo, 2000).

En España, el grupo investigador “Dificultades de aprendizaje, Psicolingüística y Nuevas Tecnologías” de la Universidad de La Laguna ha llevado a cabo distintos estudios para analizar la relevancia de este constructo en la identificación de las DEA y los resultados han demostrado su falta de validez. Así, por ejemplo, en el campo de la lectura se ha demostrado que las diferencias de acceso al léxico entre normolectores y disléxicos no están mediatizadas por la influencia de la inteligencia (Jiménez y Rodrigo, 1994; Rodrigo y Jiménez, 1996, 1999). Asimismo, en el campo de la aritmética se ha encontrado que el perfil cognitivo de

alumnos con y sin discrepancia CI-rendimiento es muy similar (Jiménez y García, 1999; Jiménez y García, 2002). Y por último, los niños que presentan bajo rendimiento en lectura con alto y bajo CI obtienen beneficios similares a través de la instrucción asistida a través de ordenador (Jiménez, et al, 2003). Finalmente, un estudio reciente examinó si los procesos cognitivos involucrados en la lectura (i.e., percepción del habla, conciencia fonológica, velocidad de nombrado, memoria de trabajo, procesamiento ortográfico, y procesamiento sintáctico) eran diferentes en función del CI tanto en normolectores como disléxicos. La principal conclusión fue que existían diferencias significativas entre ambos grupos con independencia del CI (Jiménez, Siegel, O'Shanahan y Ford, 2008).

Desde una perspectiva evolutiva, Jiménez, Rodríguez, Guzmán y García (2010) encontraron que a medida que los alumnos con DEA en lectura pasan de curso se mantienen las diferencias con los normolectores en estos procesos cognitivos básicos que inciden en la adquisición de la lectura. Esto sugiere que las dificultades en los procesos cognitivos en vez de suavizarse con el nivel académico ocurre todo lo contrario, esto es, se perpetúan y además empeoran su pronóstico.

### **Las dificultades específicas de aprendizaje en España: pasado y presente**

Hay que señalar que en España no ha existido tradición en el reconocimiento de una categoría de diagnóstico en el campo de la EE que corresponda al constructo "Dificultades específicas de Aprendizaje" (Jiménez y Hernández-Valle, 1999) y, por consiguiente, los profesionales no han utilizado el criterio de discrepancia CI- rendimiento en la práctica. En el ámbito internacional muchos países han optado por escoger la definición contemplada por el *National Joint Committee on Learning Disabilities* (NJCLD, 1994). Según la definición propuesta por el NJCLD, "Dificultades específicas de Aprendizaje es un término general que hace referencia a un grupo heterogéneo de alteraciones que se manifiestan en dificultades en la adquisición y uso de habilidades de escucha, habla, lectura, escritura, razonamiento o habilidades matemáticas. Estas alteraciones son intrínsecas a los individuos y pueden tener lugar a lo largo de todo el ciclo vital. Problemas en conductas de auto-regulación, percepción social e interacción social pueden coexistir con las DEA, pero no constituyen en sí mismas una DEA. Aunque las DEA pueden coexistir con otro tipo de handicaps (v.gr., impedimentos sensoriales, retraso mental, trastornos emocionales) o con influencias extrínsecas (tales como diferencias culturales, instrucción inapropiada o insuficiente), no son resultado de aquellas condiciones o influencias (p.65)". Esta concepción restringida de las DEA se ve materializada en los criterios diagnósticos recogidos en dos de los principales sistemas diagnósticos internacionales: la CIE-10- Clasificación Estadística Internacional de Enfermedades y Problemas de Salud (OMS; 2001) y el DSM-IV-TR Manual Diagnóstico y Estadístico de los Trastornos Mentales Texto Revisado (APA, 2002).

Desde la promulgación de la Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE), las DEA en España se han entendido en un sentido amplio quedando englobadas bajo el término de Necesidades Educativas Especiales (NEE). En este contexto se habla de un continuo en uno de

cuyos extremos estarían las NEE permanentes y más graves (v.gr., sensoriales, motoras e intelectuales) y, en el otro, las transitorias o más leves (García, 1995; Suárez, 1995). Las NEE en España, y también en otros países europeos como por ejemplo el Reino Unido (McLaughlin, et al, 2006), son identificadas cuando los alumnos no aprenden en el contexto del aula con los recursos ordinarios y se observa un desfase, entre ellos y sus compañeros, en los aprendizajes básicos que por su edad deberían haber alcanzado; y ello con independencia de que esta dificultad sea debida a deficiencias sensoriales, mentales, motrices, socioambientales o étnicas. Sin embargo, hay que destacar un hecho muy relevante producido en España recientemente con la publicación de la Ley Orgánica 2/2006, de 3 Mayo, de Educación (LOE) que incorpora por primera vez en una normativa de ámbito nacional el término “Dificultades específicas de aprendizaje” (DEA) en el Título II (Capítulo I), reconociendo las necesidades educativas de estos escolares y el deber de asegurar los recursos necesarios personales para el apoyo y refuerzo educativo a sus problemas para aprender. No obstante, la norma legal no define el término DEA, dejando esta competencia a cada Comunidad Autónoma del Estado.

### **Las dificultades específicas de aprendizaje en España: mirando hacia el futuro**

La tradicional ausencia de reconocimiento de las DEA en la propia legislación educativa española ha influido para que los profesionales apenas identificaran casos con DEA y, por tanto, optaran por un modelo basado en la discrepancia CI-rendimiento. En cambio, el reconocimiento reciente de las DEA en la legislación española unido a la investigación empírica que ha demostrado la irrelevancia del CI en la definición de las DEA, abre la posibilidad de que en nuestro país se aborde los criterios de identificación de este constructo sobre la base de modelos basados en la respuesta a la intervención. Esto significa evaluar tempranamente la respuesta de un alumno o alumna que presenta suficientes indicadores de obstáculos para sus aprendizajes futuros, a un programa de intervención personalizado basado en la investigación científica, y que coincide con sus necesidades individuales, con el fin de ir tomando decisiones educativas en función de la evolución de sus aprendizajes. Se trata de evaluar adecuadamente la respuesta del alumno a dicha instrucción e intervención.

Por tanto, desde la perspectiva de un modelo de respuesta a la intervención, se proponen programas de intervención, bien fundamentados, los cuales se aplican de manera intensiva sobre aquellos escolares en los que se sospecha que pueda existir una futura DEA (Denton, Fletcher, Anthony, y Francis, 2006; Linan-Thompson, Vaughn, Prater, y Cirino, 2006). Cuando a los alumnos que presentan indicadores de una DEA, se les proporciona una instrucción más intensiva e individualizada y siguen sin responder positivamente a una intervención más especializada, es entonces cuando se confirma la identificación de una DEA.

Para una correcta implementación de este modelo se requiere: 1) evaluar tempranamente (5-7 años) al alumno para determinar si presenta “alto riesgo”, 2) implementar programas de intervención preventiva basados en la investigación científica, y de larga duración y 3) monitorizar el progreso de aprendizaje del alumno. Es decir, revisar el progreso del alumno durante la intervención.

Por ello, el principal fundamento que subyace al modelo RTI es la prevención, de forma que, muchos escolares sin discapacidades o trastornos graves que participan en estos programas (dentro o fuera del aula ordinaria), mejoran sus dificultades, dejan de ser intervenidos de forma extraordinaria y se incorporan a la marcha normal con sus compañeros de edad. De otra forma, sin intervención preventiva, podrían engrosar las filas de los que fracasan en la escuela, no por motivo de una DEA, sino por sus especiales condiciones personales o su historia escolar.

En cambio, el enfoque basado en la discrepancia CI-rendimiento implica “esperar a que el alumno fracase” y es frecuente encontrar con la aplicación de este modelo que un elevado porcentaje de niños y niñas que son identificados suelen proceder de bajo nivel socioeconómico, con bajo rendimiento, aprendices de una segunda lengua, o grupos minoritarios con desventajas socio-culturales.

Por otra parte, con la aplicación del criterio de discrepancia CI-rendimiento un elevado porcentaje de niños son ubicados en aulas de educación especial cuando podían haber recibido instrucción dentro del aula ordinaria. Asimismo, este modelo ha provocado que un elevado porcentaje de falsos-negativos, es decir, niños que realmente necesitan recibir apoyo educativo, no fueron identificados de manera apropiada. La prevención y la instrucción fundamentada en la investigación científica son claves en el planteamiento que subyace a este modelo RTI.

Se sugiere también que el modelo RTI es útil para todos aquellos aprendices que “batallan” con el aprendizaje de las destrezas instrumentales básicas (i.e. lectura, escritura, aritmética, etc.) y que puede aplicarse en el propio contexto del aula ordinaria o, en su caso, en el aula de apoyo.

El modelo RTI pone énfasis en el bajo rendimiento lo cual implica que su principal foco de atención reside en niños que no alcanzan un rendimiento óptimo en la escuela y por eso se requiere modificar las condiciones de instrucción para cerrar el puente entre nivel de rendimiento actual y el estimado.

En suma, la base de este modelo es que los alumnos que realmente presentan dificultad para aprender son aquellos en los que su respuesta a la instrucción basada en la evidencia empírica es débil en comparación a sus compañeros (Berninger y Abbott, 1994; Fuchs y Fuchs, 2006). Se establece una diferenciación clara entre bajo rendimiento debido a enseñanza inapropiada y bajo rendimiento debido al perfil del individuo. El bajo rendimiento es relevante solamente si hay evidencia de que el niño ha recibido instrucción adecuada y a pesar de ello no se ha observado un incremento en su nivel de rendimiento.

La Figura 1 recoge una síntesis de las principales características que definen el modelo basado en la discrepancia CI-rendimiento y el modelo de respuesta a la intervención.

<b>Dimensión</b>	<b>Modelo tradicional</b>	<b>Modelo RTI</b>
Criterio de identificación de las DEA	Discrepancia CI-rendimiento y factores de exclusión	Diferencia de rendimiento en comparación a sus compañeros, baja tasa de progreso a pesar de la intervención, factores de exclusión
Tipo de test	Inteligencia y rendimiento	Medidas de habilidades específicas necesarias para el éxito escolar
Tipo de comparación estándar	Test con referencia a normas	Test con referencia a normas tanto del aula como a nivel regional o nacional
Frecuencia de evaluación	Una o dos veces	Progreso académico es medido a través del tiempo
Naturaleza de la evaluación	Orientada a constructos que tienen una relación indirecta o general con el éxito escolar (v.gr., CI, discrepancia, procesos visomotores, etc.)	Habilidades más específicas relacionadas con el dominio curricular (v.gr., conciencia fonológica, fluidez, comprensión oral, etc.); más orientada a lo que hace el alumno
Momento de la evaluación	Esperar a que el alumno presente dificultad.	Se previene identificando al alumno con riesgo de presentar DEA.
Relación entre instrumento de evaluación y el currículum	Mínima	Directa
Relación entre evaluación e intervención	Es difícil demostrar la relación entre evaluación e instrucción efectiva	Existe relación directa entre evaluación e intervención

Figura 1. Modelo tradicional vs. Modelo RTI

## Implementación del modelo RTI en España: el proyecto PREDEA en la Comunidad Autónoma de CANARIAS

Un ejemplo de implementación del modelo RTI en la prevención e identificación de las DEA en nuestro país, es la experiencia piloto que se lleva a cabo en Canarias, a través del programa experimental denominado PREDEA, en el que participan siete centros escolares públicos de Educación Infantil y Primaria. La implementación de este programa experimental se ha llevado a cabo durante el curso 2008-2009 en horario de mañana. Esta acción, que afecta a 300 escolares de Infantil de 5 años y de 1º y 2º de Primaria, (5 a 8 años) así como a 40 docentes y orientadores, se contempla en el plan de actuación institucional de la Consejería de Educación.

El cribaje inicial es realizado a través de la adaptación que hemos realizado al español del *Hong Kong*

*Specific Learning Difficulties Behaviour Checklist* (for primary one pupils, Ho, Chang, Tsang, y Lee, 2000) contando con la autorización y colaboración del *Hong Kong Specific Learning Difficulties Research Team* que lidera la Dra. Connie Ho de la Universidad de Hong Kong. Este instrumento explora las siguientes dimensiones: comportamiento general, capacidad de habla, de memoria, de atención, de secuencia, coordinación muscular, sentido del espacio y la orientación, emociones y adaptación social. Su utilización se circunscribe exclusivamente al proceso de detección temprana de niños con riesgo de presentar dificultades de aprendizaje en lectura y escritura dentro del proyecto PREDEA que desarrolla la Consejería de Educación, Universidades, Cultura y Deportes del Gobierno de Canarias.

Una vez que los niños son identificados con “riesgo” de presentar DEA a través del cuestionario de cribaje, se realiza una evaluación pretest-postest mediante el EGRA (*Early Grade Reading Assessment*) cuya adaptación al español de Canarias ha sido llevada a cabo por el primer autor de este artículo en coordinación con el RTI (*Research Triangle Institute*) que tiene su sede en Washington DC (EEUU) y que ha sido el centro desde donde se ha diseñado este instrumento bajo la coordinación de la Dra. Amber Gove y el USAID (*United State Agency for International Development*). El instrumento EGRA explora las siguientes dimensiones en las que se mide tanto la exactitud como el tiempo de ejecución: conocimiento del nombre de las letras, conocimiento del sonido de las letras, conciencia fonológica, lectura de palabras familiares, lectura de pseudopalabras, lectura y comprensión de un texto, comprensión oral, y habilidades ortográficas en la escritura al dictado. Su utilización se circunscribe exclusivamente para el proceso de evaluación de los efectos del programa experimental PREDEA en niños que han sido detectados con riesgo de presentar dificultades de aprendizaje en lectura y escritura.

La principal finalidad de este proyecto ha sido la adaptación cultural y lingüística a Canarias de los programas de prevención de las DEA en los primeros niveles y en las competencias básicas relacionadas con la lectura y escritura que ya se desarrollan en otros países, en el contexto del aula ordinaria y fundamentados en la investigación científica. Los materiales que trabajan los alumnos se distribuyen en los siguientes ámbitos de actuación: reglas de conversión grafema/fonema, conciencia fonológica, comprensión oral y escrita, fluidez oral y lectora, y vocabulario (para una revisión ver Jiménez y O’Shanahan, 2008). Asimismo, pretende establecer de manera experimental un procedimiento de detección temprana de los escolares que presentan DEA desde un modelo de respuesta a la intervención. Los materiales con los que trabajan los alumnos intervenidos provienen de programas que se han implementado tanto en población de habla inglesa en la provincia British Columbia de Canadá, así como en población hispana en los estados de Texas (Mathes, Linan-Thompson, Pollard-Duradola, Hagan y Vaughn, 2003). En este sentido, algunos de los materiales que han sido adaptados al español de Canarias han sido cedidos por el *Vaughn Gross Center for Reading and Language Arts* (Austin, EEUU) por mediación de la investigadora Dra. Lina-Thompson.

Se tiene previsto para el futuro la intervención con las familias del alumnado que participen en el PREDEA para promover el aprendizaje de la lectura y escritura mediante seminarios a padres y madres. Los investigadores han sugerido que el ambiente del hogar familiar es más que una fuente probable de experiencias positivas que estimulan el desarrollo del lenguaje oral y escrito (Teale y Sulzby, 1986). En este

sentido, contamos con evidencia de que la participación de los padres en las actividades de lectura de sus hijos está relacionada positivamente con el rendimiento lector (Sénéchal, Lefevre, Thomas, y Daley, 1998). Asimismo, variables socioeconómicas y culturales como el nivel de ingresos y nivel educativo de las familias afecta de manera directa el desarrollo del lenguaje escrito (Hart y Risley, 1995). De hecho, es bien sabido que las actividades que los padres realizan con sus hijos leyendo conjuntamente con ellos o ayudándoles en la realización de las tareas escolares contribuye o influye positivamente sobre los resultados que se alcanzan más tarde en lectura y escritura (Feitelson y Goldstein, 1986; Sénéchal, et al., 1998).

## Referencias

- Asociación Americana de Psiquiatría (2002). *Manual diagnóstico y estadístico de los trastornos mentales. Texto revisado. DSM-IV-TR*. Barcelona: Masson.
- Berninger, V.W., y Abbott, R.D. (1994). Redefining learning disabilities: Moving beyond aptitude-achievement discrepancies to failure to respond to validated treatment protocols. En G.R. Lyon (Ed.), *Frames of reference for the assessment of learning disabilities: New views on measurement issues* (pp. 163-183). Baltimore: Paul H. Brookes.
- Denton, C. A., Fletcher, J. M., Anthony, J. L. y Francis, D. (2006). An evaluation of intensive interventions for students with persistent reading difficulties. *Journal of Learning Disabilities*, 39, 447-466.
- Feitelson, D., y Goldstein, Z. (1986). Patterns of book ownership and reading to young children in Israeli school-oriented and nonschool-oriented families. *The Reading Teacher*, 39, 924-930.
- Frankenberg, W., y Fronzaglio, K. (1991). A review of states' criteria and procedures for identifying children with learning disabilities. *Journal of learning disabilities*, 24, 495-500.
- Fuchs, D., y Fuchs, L.S. (2006). Introduction to response to intervention: What, why, and how valid is it? *Reading Research Quarterly*, 41, 93-99.
- García, J. (1995). *Manual de dificultades de aprendizaje. Lenguaje, lecto-escritura y matemáticas*. Madrid: Narcea.
- Hart, B., y Risley, T.R. (1995). *Meaningful differences in the everyday experience of young American children*. Baltimore, MD: P. y Brookes.
- Ho, C.S.H., Chan, D.W.O, Tsang, S.M, y Lee, S.H. (2000). *The Hong Kong Test of Specific Learning Difficulties in Reading and Writing*. Hong Kong: Specific Learning Difficulties Research Team.

---

Jiménez, J.E., y García, A.I. (1999). Is IQ-achievement discrepancy relevant in the definition of arithmetic learning disabilities? *Learning Disability Quarterly*, 22, 291-301.

Jiménez, J.E., y García, A.I. (2002). Strategy choice in solving arithmetic word problems: Are there differences between students with learning disabilities, G-V poor performance and typical achievement students? *Learning Disability Quarterly*, 25, 113-122.

Jiménez, J.E., y Hernández-Valle, I. (1999). A Spanish perspective on learning disabilities. *Journal of Learning Disabilities*, 32, 267-275 (trad. castellano en *EduPsykhé*, 2002, 1, 275-293).

Jiménez, J.E., Ortiz, M.R., Rodrigo, M., Hernández-Valle, I., Ramírez, G., Estévez, A., et al. (2003). Do the effects of computer-assisted practice differ for reading-disabled children with or without IQ-achievement discrepancy? *Journal of Learning Disabilities*, 36, 4-47.

Jiménez, J.E., y O'Shanahan, I. (2008). Enseñanza de la lectura: de la teoría y la investigación a la práctica educativa. *Revista Iberoamericana de Educación*, 45, 5-25.

Jiménez, J.E., y Rodrigo, M. (1994). Is it true that the differences in reading performance between students with and without LD cannot be explained by IQ? *Journal of Learning Disabilities*, 27, 155-163.

Jiménez, J.E., y Rodrigo, M. (2000). ¿Es relevante el criterio de discrepancia CI-rendimiento lector en el diagnóstico de la dislexia? *Revista de Psicología General y Aplicada*. 53, 477-487.

Jiménez, J.E., Rodríguez, C., Guzmán, R., y García, E. (2010, en prensa). Desarrollo de los procesos cognitivos de la lectura en alumnos normlectores y alumnos con dificultades específicas de aprendizaje. *Revista de Educación*.

Jiménez, J.E., Siegel, L.S., O'Shanahan, I., y Ford, L. (2008). The relative roles of IQ and cognitive processes in reading disability. *Educational Psychology*, 29, 27-43.

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

Mather, N., y Healey, R. (1990). Deposing aptitude-achievement discrepancy as the imperial criterion for learning disabilities. *Learning disabilities: A multidisciplinary Journal*, 1, 40-48



---

Mathes, P. G., Linan-Thompson, S., Pollard-Duradola, S. D., Hagan, E. C., y Vaughn, S. (2003). *Lectura proactiva para principiantes: Intensive small group instruction for Spanish speaking readers*. Desarrollado por fondos financiados por el National Institute of Child Health and Human Development (#HD-99-012), *Development of English Literacy in Spanish Speaking Children*.

McLaughlin, M.J., Dyson, A., Nagle, K., Thurlow, M., Rouse, M., Hardman, M., et al. (2006). Cross-cultural perspectives on the classification of children with disabilities. *The Journal of Special Education, 40*, 46-58.ational Joint Committee on Learning Disabilities (1994). *Collective perspectives on issues affecting learning disabilities*. Austin, TX: PRO-ED.

Organización Mundial de la Salud (2001). *Clasificación multiaxial de los trastornos psiquiátricos en niños y adolescentes. Clasificación de la CIE-10 de los Trastornos Mentales y del comportamiento en niños y adolescentes*. Madrid: Médica Panamericana.

Rodrigo, M., y Jiménez, J.E. (1996). ¿Influyen las diferencias de CI en el acceso al léxico en lectores retrasados y lectores normales? *Revista de Psicología de la Educación, 20*, 5-19.

Rodrigo, M., y Jiménez, J.E. (1999). IQ vs phonological recoding skill in explaining differences between reading disabled and normal readers in word recognition: Evidence from a naming task. *Reading & Writing: An Interdisciplinary Journal, 12*, 129-142.

Sénéchal, M., LeFevre, J.A., Thomas, E.M., y Daley, K.E. (1998). Differential effects of home literacy experiences on the development of oral and written language. *Reading Research Quarterly, 33*, 96-116.

Siegel, L.S. (1988). Evidence that IQ scores are irrelevant to the definition and analysis of reading disability. *Canadian Journal of Psychology, 42*, 202-215.

Siegel, L.S. (1992). An evaluation of the discrepancy definition of dyslexia. *Journal of Learning Disabilities, 25*, 618-629.

Siegel, L.S. (2003). Basic cognitive processes and reading disabilities. In H.L. Swanson, K.R. Harris & S. Graham (Eds.). *Handbook of learning disabilities*, (pp.158-181). New York, NY: Guilford Press.

Stanovich, K.E. (1991). Conceptual and empirical problems with discrepancy definitions of reading disability. *Learning Disability Quarterly, 14*, 269-280.

Suárez, A. (1995). *Dificultades en el aprendizaje. Un modelo de diagnóstico e intervención*. Madrid: Santillana.



---

Teale, W.H., y Sulzby, E (1986). Emergent literacy as a perspective for examining how young children become writers and readers. In W.H. Teale & E. Sulzby (Eds.), *Emergent literacy: Writing and reading* (pp.7-25). Norwood, NJ: Ablex.

<sup>1</sup>Juan E. Jiménez, Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación, Universidad de La Laguna, Campus de Guajara, 38200 Islas Canarias, España.