

Construcción del perfil de estudiantes con dificultades de aprendizaje: una revisión sistemática*

Solange Tenorio Eitel

<https://orcid.org/0000-0001-7643-4292>
Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación, Chile
solange.tenorio@umce.cl

Ximena Acuña Robertson

<https://orcid.org/0000-0002-9318-4552>
Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación, Chile
ximena.acuna@umce.cl

María José Ramírez-Burgos

<https://orcid.org/0000-0002-7261-789X>
Universidad Nebrija, España
mariajose.ramirezburgos@gmail.com

Liliana Paulina Ramos Abadie

<https://orcid.org/0000-0001-6802-8083>
Universidad Diego Portales, Chile
liliana.ramos@udp.cl

Catalina Jara Dachelet

<https://orcid.org/0009-0006-0262-9736>
Fundación Educacional Belén Educa
catalina.jara.dachelet@gmail.com

Resumen

Las dificultades en el aprendizaje son una clara muestra de la integración de enfoques interdisciplinarios que históricamente se han insertado en el ámbito educativo para comprender la variada condición humana. El presente trabajo tiene por objetivo entender la configuración del perfil de estudiantes identificados con dificultades específicas de aprendizaje (DEA) a la luz de la producción académica. A través de una revisión sistemática de la literatura siguiendo las directrices de la declaración PRISMA², se evaluaron 29 artículos que llevaron a analizar tres focos emergentes: neurofisiológico, cognitivo-pedagógico y socioemocional. Los estudios centrados en

* Este artículo fue financiado por la Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación (UMCE), proyecto Diumce “Influencia de los discursos científicos y normativos en la construcción de la conceptualización de las dificultades de aprendizaje en los docentes del sistema escolar”, código 28-2021-PIED.

** Nota del editor: PRISMA, el Sistema Integral de Medición del Progreso Académico desarrollado por el Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación (Icfes), es un marco integral diseñado para evaluar y monitorear el rendimiento académico en los distintos niveles educativos de Colombia.

Recibido: 17/03/2025 | Enviado a pares: 30/04/2025 | Aceptado por pares: 20/05/2025 | Aprobado: 5/09/2025

DOI: 10.5294/edu.2025.28.3.1

Para citar este artículo / To reference this article / Para citar este artigo

Tenorio Eitel, S., Acuña Robertson, X., Ramírez-Burgos, M. J., Ramos Abadie, L. y Jara Dachelet, C. (2026). Construcción del perfil de estudiantes con dificultades de aprendizaje: una revisión sistemática. *Educación y Educadores*, 28(3), e2831. <https://doi.org/10.5294/edu.2025.28.3.1>

la neurofisiología comprenden al sujeto con DEA a partir de la correlación entre el funcionamiento de áreas cerebrales y el nivel de desempeño en tareas vinculadas a los aprendizajes escolares. Los trabajos que abordan el ámbito cognitivo-pedagógico sitúan el análisis en las habilidades que se asocian a los procesos de lectura, escritura o cálculo que pone en juego el estudiante durante su desarrollo escolar. Finalmente, las investigaciones centradas en el ámbito socioemocional ubican aspectos conductuales, de autoestima y autorregulación como factores asociados a la prevalencia de DEA o que caracterizan a un estudiante con DEA. Las principales conclusiones dan cuenta de la complejidad teórica-epistemológica para comprender y delimitar a los estudiantes dentro de esta categoría, a partir de la diversidad de parámetros y/o manifestaciones que surgen en los distintos ámbitos disciplinares. Se establece que el discurso científico-académico tiende a individualizar las manifestaciones en los estudiantes y a señalar aquellas capacidades que se alejan de los parámetros de normalidad establecidos en contextos formales de enseñanza.

Palabras clave

Diagnóstico educativo; discurso académico; educación obligatoria; estudiantes con necesidades especiales; problemas de aprendizaje.

Construction of the Profile of Students with Learning Difficulties: A Systematic Review*

Abstract

*Learning difficulties clearly reflect the integration of interdisciplinary approaches that have historically been incorporated into the educational field to understand human conditions. This study aims to analyze the construction of the profile of students identified with Specific Learning Disabilities (SLD) based on academic literature. Through a systematic literature review following the Prisma** statement guidelines, 29 articles were evaluated, leading to the analysis of three emerging areas: neurophysiological, cognitive-pedagogical, and socio-emotional. Studies focused on neurophysiology examine students with SLD in terms of the correlation between the functioning of brain areas and their performance level in tasks related to school learning. Research addressing the cognitive-pedagogical domain centers on the skills associated with reading, writing, or arithmetic processes that students engage in throughout their academic development. Finally, studies in the socio-emotional domain highlight behavioral aspects, self-esteem, and self-regulation as factors linked to the prevalence of SLD or as defining characteristics of students with these difficulties. The main conclusions reveal the theoretical and epistemological complexity involved in understanding and delineating students within this category, given the diversity of parameters and manifestations emerging from different disciplinary fields. It is established that the scientific-academic discourse tends to individualize these manifestations in students, emphasizing abilities that deviate from the established norms in formal educational contexts.*

Keywords

Educational diagnosis; academic discourse; compulsory education; students with special needs; learning difficulties.

* This article was funded by the Metropolitan University of Educational Sciences (UMCE), Diumce project "Influence of scientific and normative discourses on the construction of the conceptualization of learning difficulties in teachers in the school system," code 28-2021-PIED.

** PRISMA, the Integral System for Measuring Academic Progress developed by the Colombian Institute for the Evaluation of Education (Icfes), is a comprehensive framework designed to assess and monitor academic performance across various educational levels in Colombia.

Construção do perfil de estudantes com dificuldades de aprendizagem: uma revisão sistemática*

Resumo

As dificuldades de aprendizagem refletem claramente a integração de abordagens interdisciplinares que, historicamente, foram incorporadas ao campo educacional para compreender as condições humanas. Este estudo tem como objetivo analisar a construção do perfil de estudantes identificados com Dificuldades Específicas de Aprendizagem (DEA) a partir da produção acadêmica. Por meio de uma revisão sistemática da literatura, seguindo as diretrizes da declaração PRISMA², foram avaliados 29 artigos, levando à análise de três eixos emergentes: neurofisiológico, cognitivo-pedagógico e socioemocional. Os estudos centrados na neurofisiologia analisam os estudantes com DEA a partir da correlação entre o funcionamento de áreas cerebrais e o nível de desempenho em tarefas relacionadas à aprendizagem escolar. As pesquisas voltadas para o domínio cognitivo-pedagógico concentram-se nas habilidades associadas aos processos de leitura, escrita ou cálculo, que os estudantes desenvolvem ao longo de sua trajetória escolar. Por fim, os estudos no âmbito socioemocional destacam aspectos comportamentais, autoestima e autorregulação como fatores relacionados à prevalência das DEA ou como características definidoras dos estudantes com essas dificuldades. As principais conclusões evidenciam a complexidade teórica e epistemológica envolvida na compreensão e delimitação dos estudantes dentro dessa categoria, considerando a diversidade de parâmetros e manifestações que surgem nos diferentes campos disciplinares. Estabelece-se que o discurso científico-acadêmico tende a individualizar essas manifestações nos estudantes, enfatizando habilidades que se desviam dos parâmetros de normalidade estabelecidos em contextos formais de ensino.

Palavras-chave

Diagnóstico educacional; discurso acadêmico; educação obrigatória; estudantes com necessidades especiais; dificuldades de aprendizagem.

* Este artigo foi financiado pela Universidade Metropolitana de Ciências da Educação, projeto Diumce “Influência dos discursos científicos e normativos na construção da conceituação das dificuldades de aprendizagem nos professores do sistema escolar”, código 28-2021-PIED.

** O PRISMA, Sistema Integral de Medição do Progresso Acadêmico desenvolvido pelo Instituto Colombiano de Avaliação Educacional (Icfes), é uma estrutura abrangente projetada para avaliar e monitorar o desempenho acadêmico em vários níveis educacionais na Colômbia.

Las dificultades específicas de aprendizaje (DEA) se abordan en la articulación de enfoques y campos interdisciplinarios de la variada condición humana que históricamente se han insertado en el ámbito educativo, como la psicología, la psiquiatría, la genética, la neurociencia cognitiva, entre otras (Grigorenko *et al.*, 2020). Para Leal (2016), esta categoría heterogénea es una muestra visible del devenir disciplinar en constante tensión y controversia que se despliega en torno al “estudiante que no aprende”. Para ubicar convenientemente la construcción de estas ideas en una perspectiva sociohistórica, es posible rastrear que las DEA llegan a insertarse en el discurso educativo a partir de la emergencia de las denominadas tecnologías “psi”, que surgen a lo largo del siglo XX, específicamente en la segunda posguerra² como métodos pedagógicos y psicopedagógicos centrados en el sujeto como entidad psicológica (Apablaza, 2017; Arendt, 2003; Solé y Moyano, 2017). Este saber psi adquiere un rol preponderante en la forma en que se internalizan los conocimientos escolares. Tales conocimientos tienden a delimitar y reafirmar distinciones psicológicas, funcionales y cognitivas consideradas “deficientes” en los estudiantes (Ramírez-Burgos, 2024).

A lo largo del tiempo, la noción de DEA se ha constituido como una categoría múltiple que agrupa diversas “alteraciones”. Esta categoría ha dado lugar a un conjunto de conceptualizaciones que, desde distintos enfoques, buscan delimitar con cierta claridad las distinciones complejas que se construyen en torno al estudiante identificado con “dificultades para aprender” (Ricci, 2020; Roinéi y Barallobresi, 2018). En este sentido, resulta fundamental promover un diálogo crítico con la escuela, entendiendo que es precisamente en este contexto donde se originan y se enfrentan dichas dificultades.

Una de las primeras definiciones se atribuye a Kirk y Bateman (1962), quienes aludieron a las DEA como una “alteración o desarrollo retrasado en uno o más procesos de habla, lenguaje, lectura, escritura, aritmética u otras materias escolares como resultado de un hándicap psicológico causado por una posible disfunción cerebral y/o trastornos emocionales o de conducta”, descartando que fueran consecuencia de “retraso mental, de privación sensorial o de factores culturales o instruccionales” (p. 31).

Una perspectiva más actual, aunque en una línea similar, la aporta el *Manual diagnóstico y estadístico de los trastornos mentales (DSM-5)* de la American Psychiatric Association (2014) y la *International statistical classification of disease and related health problems (ICD-11)* (WHO, 2018), entidades que describen estas dificultades como trastornos específicos y/o relacionados con el desarrollo del aprendizaje, como resultado de dificultades significativas y persistentes por debajo de las expectativas de edad y del nivel de funcionamiento intelectual esperado, centradas en dominios específicos de lectura, escritura y matemáticas. De la misma forma, en su explicación se dan motivos de discapacidad intelectual, déficits sensoriales, trastornos neurológicos o motores, instrucción académica inadecuada, carencias educativas, adversidad psicosocial y/o falta de dominio del lenguaje. Con este prisma, las DEA pueden coexistir con otro tipo de condiciones que, no obstante, no constituyen en sí mismas un “trastorno del aprendizaje” y/o no son resultado de aquellas condiciones o influencias (NJCLD, 2016). Asimismo, pueden manifestarse como condiciones primarias, es decir, como dificultades para adquirir habilidades académicas específicas, o como condiciones secundarias, comórbidas con otros trastornos del desarrollo, por ejemplo, el “trastorno de déficit de atención e hiperactividad” (TDAH) (Grigorenko *et al.*, 2020; Roberts *et al.*, 2024).

Estas conceptualizaciones se enmarcan en la forma hegemónica y tradicional en que la neuropsiología concibe las dificultades relacionadas con el

1 Se entrecorren algunos términos y/o nociones para resaltar su carácter disputado y problemático.

2 Según lo documentado por Dhers (2019), ya desde finales del siglo XIX en el hemisferio norte se advertía sobre un “síndrome” caracterizado por la alteración en el aprendizaje de la lectura.

“desarrollo del aprendizaje” (Dhers, 2019; Restrepo, 2015; Roinéi y Barallobresi, 2018), modelo tradicional conocido como *modelo del déficit* que concibe las DEA como trastornos intrínsecos al individuo-estudiante y considera de forma secundaria los diferentes aspectos del entorno histórico, cultural, socioeconómico, familiar y escolar. No obstante, estos elementos no solo son relevantes en el desarrollo del individuo, sino también en la génesis de sus dificultades (Nehra *et al.*, 2024; Scarin y Sousa, 2020). A pesar de la relevancia teórica y práctica que representa esta perspectiva para comprender las DEA, está lejos de agotar las posibilidades que presenta el debate académico para problematizar este ámbito.

Algunos trabajos contribuyen a la comprensión de las DEA más allá de aquellas perspectivas tradicionales orientadas al conocimiento diagnóstico (Brun *et al.*, 2024; Dhers, 2019; Leal, 2016; Ribeiro y Rodrigues, 2020; Ricci, 2020; Roinéi y Barallobresi, 2018; Scarin y Sousa, 2020). El análisis de Roinéi y Barallobresi (2018), alineado con los planteamientos de la sociología educativa, propone pensar las DEA como una forma de “medicalización del fracaso escolar”, a partir de la tendencia psicométrica conjugada con los avances de la medicina, la psiquiatría, la psicología y, más recientemente, la neuroeducación (Brun *et al.*, 2024). Una lógica que ha posibilitado la psicologización de los sujetos con base en la relevancia de características individuales que explicarían los “problemas” de los estudiantes en la escuela (Scarin y Sousa, 2020), lo cual implica la naturalización de lo social y, con ello, abandonar el debate de las DEA, entendidas como una fabricación cultural (Roinéi y Barallobresi, 2018). Sobre esto último, se sostiene que la escuela ha funcionado como uno de los tantos dispositivos institucionales que reproducen la categoría “dificultades de aprendizaje”, respecto a la validación diagnóstica para acceder a los apoyos escolares y recursos que otorga el Estado y su papel en las formas de intervención a lo largo de la historia, que están basadas fundamentalmente en prácticas de enseñanza remedial-diferenciada, individualizada (Bakker, 2017; Roinéi y Barallobresi, 2018) y, en el último tiempo, en

la diversificación de la enseñanza, que se interesa por las características individuales de los estudiantes, sin que esto signifique un cuestionamiento de la categorización diagnóstica.

Las perspectivas sobre las DEA evidencian un marco científico sin conceso en cuanto a su comprensión y categorización diagnóstica (Fletcher y Micciak, 2024; Nehra *et al.*, 2024). A este respecto, Nehra *et al.* (2024) y Soares *et al.* (2018) indican que tanto los criterios diagnósticos como las definiciones de un estudiante con DEA cambian continuamente, dependiendo de las variables presentes en los ámbitos disciplinares educativos, médicos y de salud mental. Esta problemática la abordan otros trabajos (Cluley *et al.*, 2019; Dhers 2019; Nehra *et al.*, 2024; Scarin y Sousa, 2020) que exponen la complejidad y confusión terminológica para referirse al mismo grupo de personas o estudiantes, con términos como: “dificultades de aprendizaje”, “discapacidad de aprendizaje”, “retraso en el desarrollo”, “trastornos de aprendizaje”, “problemas en el aprendizaje”, entre otros. Terminología que en su mayoría refleja la perspectiva médica utilizada en los manuales de diagnóstico psiquiátrico y, en menor medida, aquellas que representan el giro ontológico hacia una perspectiva pedagógica-social (Cluley *et al.*, 2019).

Este interesante escenario demuestra la complejidad que subyace a la construcción de este campo de estudios y además abre la posibilidad de reflexión y discusión sobre la subjetividad de estudiantes con DEA y las implicancias teóricas y profesionales para comprender esta heterogénea categoría (Scarin y Sousa, 2020; Soares *et al.*, 2018). A pesar de la basta discusión sobre la estructura misma del conocimiento científico presente en el campo de comprensión de las DEA, a la fecha no se ha publicado ninguna revisión sistemática que analice la producción académica que consolida las bases de interpretación referente a esta categoría. No obstante, es posible destacar algunas investigaciones que problematizan la producción científico-académica en el ámbito de las DEA.

Scarin y Sousa (2020) realizan una revisión sistemática de la literatura atendiendo cronológicamente a los cambios que ha experimentado el *Manual diagnóstico y estadístico de los trastornos mentales (DSM-5)* para el tratamiento de las DEA, con el objeto de analizar la constitución histórica, cultural y social que transforma estas dificultades en problemas individuales. Las principales conclusiones se orientan a cuestionar el enfoque médico/biológico, que reduce las posibilidades para comprender las DEA como una condición humana compleja situada en procesos de escolarización “construidos sobre relaciones sociales, culturales, pedagógicas, interaccionales, institucionales, atravesado por políticas educativas y un conjunto de circunstancias históricas” (p. 7). Por su parte, el trabajo de Nehra *et al.* (2024) centra la reflexión en si existe uniformidad en los métodos de evaluación utilizados para el diagnóstico de las DEA. A partir de la sistematización de 75 artículos, los autores exponen la falta de acuerdo en los protocolos diagnósticos, lo que generaría una disparidad en la certificación de las DEA y, con ello, el acceso a recursos estatales. Además, insisten en la importancia de un proceso de evaluación integral y multidisciplinario y en la consideración de variables culturales relevantes. En esta línea de análisis, la aportación de Fletcher y Miciak (2024) también ratifica el escaso consenso sobre los métodos de identificación y evaluación de las DEA, a partir de un análisis comparativo sobre la evaluación de “dificultades específicas de aprendizaje” y discapacidades intelectuales.

A pesar de estos aportes, los trabajos recientes de revisión de la literatura atienden en su mayoría a aspectos técnicos e instrumentales, con dos focos principales. El primero, sobre las formas de evaluación e intervención diagnóstica de las DEA. Aquí sobresalen trabajos que analizan el conocimiento acumulado respecto a las bases y perfil cognitivo de la dislexia y discalculia (De la Peña, 2018; Sánchez-Doménech, 2022); el uso de las distintas pruebas cognitivas para su detección (Mather y Schneider, 2023);

las herramientas de evaluación para el diagnóstico del trastorno por déficit de atención e hiperactividad (TDAH) en niños y adolescentes (Gamvrouli *et al.*, 2023); y los modelos efectivos para identificar de forma temprana a estudiantes con DEA, por sobre los modelos psicoeducativos tradicionales de evaluación diagnóstica, basados en la discrepancia entre el cociente intelectual (CI) y el rendimiento del escolar (Suárez *et al.*, 2022). El segundo foco de interés se ubica en la intervención didáctico-pedagógica. Aquí destacan revisiones de la literatura orientadas a sistematizar formas de intervención eficaz dirigida a estudiantes con dificultades de aprendizaje en la lectura (Delafontaine *et al.*, 2024; Roberts *et al.*, 2024; Sánchez *et al.*, 2018) y los nuevos apoyos que han hecho posibles los avances en tecnologías educativas especiales (Bhushan *et al.*, 2024).

A tenor de estos antecedentes, y más allá de un conocimiento técnico e instrumental, el objetivo de este estudio apunta a comprender cómo se configura el perfil del estudiante identificado con DEA en la producción científica, a partir del análisis de los distintos ámbitos de conocimiento que realza la literatura académica especializada y reciente en este campo. Sobre este propósito, las preguntas de investigación que guían el estudio son: ¿de qué manera la producción científica construye el concepto de DEA aplicado a los estudiantes del sistema escolar?, ¿en qué ámbitos disciplinares se delimita el “perfil” del estudiante con DEA en la literatura científica?

Cabe aclarar que el interés de este trabajo no es contribuir a la optimización de las valoraciones diagnósticas psicopedagógicas escolares de las DEA. Más bien se orienta a comprender y retomar la reflexión sobre el campo de las DEA como una construcción compleja y problemática, al considerar que la forma en que se construye la noción de dificultades de aprendizaje tiene consecuencias directas en los distintos ámbitos sociales, políticos y, por supuesto, en la vida de los estudiantes identificados con esta categoría (Cluley *et al.*, 2019).

Método

En consideración a las preguntas y objeto de investigación, se realizó una revisión sistemática de la literatura en el ámbito de estudio³. El valor del diseño recae en la posibilidad de facilitar el acceso y la comprensión de un importante volumen de producción académica en torno a las DEA y, asimismo, la necesidad de crear nuevo conocimiento a partir del procesamiento de la información (Peña y Pirela, 2007). Para resguardar la rigurosidad y cumplimiento de los criterios de calidad, las fases que han orientado la revisión sistemática atienden a la declaración PRISMA (*Preferred Reporting Items for Systematic Reviews and Meta-Analyses*). Su uso permitió estructurar de forma rigurosa las etapas del proceso de revisión, incluyendo la identificación, cribado, elegibilidad e inclusión de estudios. Esta metodología estandarizada asegura transparencia y reproducibilidad y facilita una evaluación crítica de la literatura seleccionada (Robleda, 2019; Sánchez-Serrano *et al.*, 2022).

Asimismo, se siguieron las directrices de la lista de chequeo PRISMA para asegurar la transparencia en la presentación de cada etapa del proceso de revisión. Se atendió particularmente a: la definición explícita de los criterios de inclusión y exclusión, la descripción detallada de las estrategias de búsqueda en las tres bases de datos seleccionadas, el uso de un diagrama de flujo para visualizar la selección de estudios y la sistematización de los resultados mediante tablas comparativas que permiten la trazabilidad y análisis de los artículos incluidos. Todo este proceso fortalece la validez metodológica del estudio, al minimizar sesgos y facilitar la replicabilidad del proceso (Sánchez-Serrano *et al.*, 2022).

³ El proceso de revisión sistemática que se presenta forma parte de un proyecto de investigación más amplio, que propone entre sus objetivos “identificar temáticas y enfoques predominantes en la literatura científica para conceptualizar las DEA”. Parte de estos resultados aluden a un “perfil” de estudiante con DEA, categoría que se abordará en esta oportunidad por su relevancia teórico-práctica para este campo de estudio.

A continuación, se presenta una síntesis de los criterios utilizados en *el proceso de búsqueda y selección de los artículos* (Tabla 1).

Tabla 1. Criterios de búsqueda para la selección de artículos

Criterios de selección	Breve explicación de los criterios de búsqueda y selección
Tipología	Artículos teóricos o empíricos de revistas científicas de acceso abierto que establecen un proceso riguroso de revisión por pares, incluidas en las bases de datos: Web Of Science (WOS), Scopus y Dialnet. Cabe destacar que no se ha delimitado un área de estudio en particular.
Intervalo de tiempo	Con la finalidad de considerar la producción científica reciente, se abordaron cinco años (2016 a septiembre 2021, ambos incluidos).
Objeto de estudio	Para abordar la amplitud y multiplicidad de enfoques sobre las DEA se emplearon los siguientes descriptores, a partir de los Tesauro de la Unesco: “Learning disorders”, “Specific learning disorder”, “Learning disabilities”, “Learning difficulty”. Cabe señalar que en cada una de las búsquedas se ha mantenido el término “School” para delimitar el ámbito de indagación.
Idiomas	Inglés y español

Fuente: elaboración propia.

A partir de los criterios de selección antes mencionados, el *proceso de selección de los artículos* se dividió en cuatro fases:

Inicialmente, la fórmula de búsqueda consistió en introducir los términos en las bases de WOS, Dialnet y Scopus y aplicar operadores booleanos para optimizar la estrategia de búsqueda: “Learning disorders” OR “Specific learning disorder” OR “Learning disabilities” OR “Learning difficulty” AND “School”. Luego, se aplicaron los criterios de inclusión: intervalo de tiempo (2016-2021), idiomas (inglés y español) y tipología (artículos teóricos o empíricos de revistas

indexadas). En esta etapa se excluyeron: libros, capítulos de libro, actas de congreso u otro tipo de publicaciones, así como artículos de revista publicados en un idioma diferente al inglés o español, con acceso restringido o que no se encontraran en el intervalo de tiempo delimitado.

Posteriormente, el trabajo se concentró en seleccionar, a partir de la lectura de títulos y resúmenes, aquellos artículos cuyo objeto de estudio se focalizaba directamente en las DEA en el contexto escolar regular. Para cuidar la calidad y el control de sesgos del proceso, los textos fueron examinados y evaluados por tres investigadoras del equipo, cada una de manera separada, para determinar si cumplían adecuadamente con los criterios de inclusión. En esta etapa se excluyeron: trabajos desarrollados en el contexto universitario, escuelas especiales, textos que no tuvieran aplicabilidad educativa o que su objetivo no se ubicara directamente en las DEA.

Los artículos seleccionados se exportaron a una planilla Excel que aunó las tres bases de datos revisadas. Se cumplimentó una matriz con la siguiente información: año de publicación, revista, idioma, país del estudio, objetivo, resumen, metodología, paradigma predominante para abordar las DEA y foco del estudio. Con el objetivo de facilitar la comprensión de los criterios aplicados en cada fase del proceso de selección, la Tabla 2 resume los criterios de inclusión y exclusión.

Finalmente, se realizó un análisis cualitativo de los artículos (contrastado y discutido entre las investigadoras) que permitió establecer aquellos trabajos orientados a delimitar y/o discutir rasgos particulares del perfil que caracteriza a los estudiantes identificados con DEA en el contexto escolar. A continuación, se presenta un diagrama de flujo que refleja el proceso descrito (Figura 1).

Si bien no se aplicó una herramienta formal para la evaluación del riesgo de sesgo en los estudios primarios, se implementaron estrategias para minimizarlos en la revisión. Entre ellas, se incluyen: la definición explícita de los criterios de inclusión y exclusión, la revisión independiente por parte de tres investigadoras y la triangulación de variables disciplinares, metodológicas y contextuales. Estas medidas permitieron asegurar la consistencia en la selección de estudios y una interpretación rigurosa de los hallazgos.

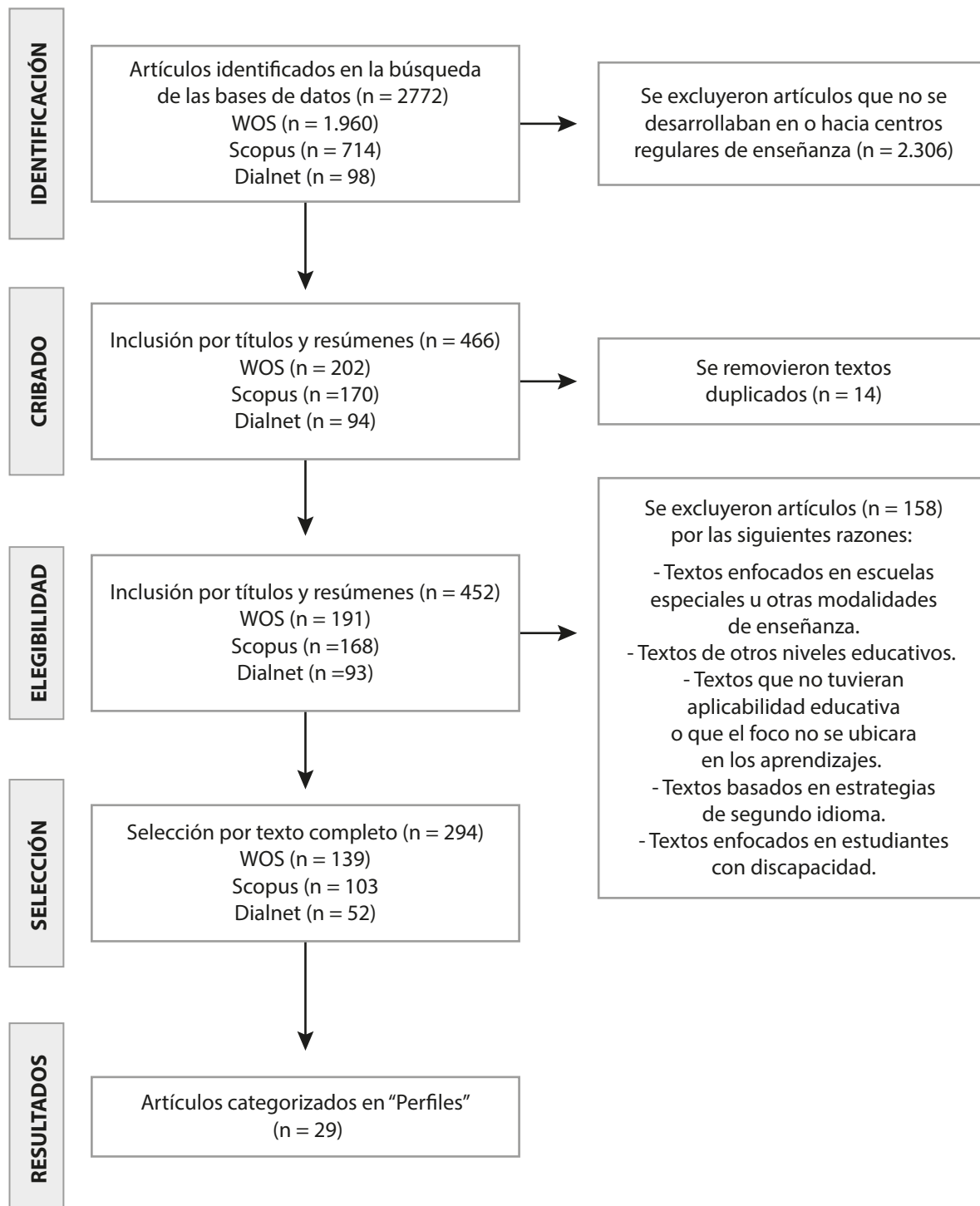
A partir de la muestra definitiva ($n = 29$) se realizó un análisis de contenido de los artículos considerando distintas variables que podrían afectar la heterogeneidad de los resultados. De acuerdo con Sánchez-Meca (2003), las variables se clasificaron en dos tipologías según la información obtenida de los estudios. En primer lugar, se atendió a las variables que refieren al método y diseño de la investigación en función de diferentes criterios clasificatorios, como: fuente de información (teórica-documental o empírica), tipo de diseño (metodología cuantitativa,

Tabla 2. Criterios de inclusión y exclusión en cada fase del proceso

Fase	Criterios de inclusión	Criterios de exclusión
Búsqueda inicial	Artículos revisados por pares, en inglés o español, publicados entre 2016 y 2021.	Libros, capítulos de libro, actas, artículos con acceso restringido.
Evaluación por resumen/título	Estudios centrados en DEA en contexto escolar regular.	Estudios en educación especial, universidad o sin foco en dificultades de aprendizaje.
Selección por texto completo	Aplicabilidad educativa y análisis del perfil de estudiantes con DEA.	Foco fuera del ámbito escolar o sin relevancia directa con DEA

Fuente: elaboración propia.

Figura 1. Diagrama de flujo



Fuente: elaboración propia.

cualitativa o mixta) y naturaleza de la muestra (grado de generalización respecto al tamaño y característica de los sujetos). En segundo lugar, se atendió a las variables sustantivas que son propias del objeto de investigación, que incluyeron: año, lugar e idioma en el que se desarrolla, etapa educativa de interés (primaria y/o secundaria) y paradigmas y ámbitos disciplinares que enmarcan las DEA.

Resultados

De acuerdo con el análisis realizado de los 29 artículos científicos que componen la muestra, a continuación se presentan los resultados de cada una de las variables establecidas para el proceso de análisis. Para dar respuesta al objetivo científico, se identificaron tres ámbitos disciplinares desde los cuales se construye el concepto de DEA y, con ello, los hallazgos de correlaciones que delimitan el perfil del sujeto-estudiante identificado dentro de esta categoría en el sistema escolar.

Variables metodológicas y sustantivas

En cuanto al diseño de la investigación, se observa que prevalecen los trabajos de corte empírico ($n = 28$; 96,55%) por sobre las aportaciones teóricas-documentales ($n = 1$; 3,44%). En esta línea, respecto a la naturaleza de la información, la mayor parte de los trabajos se enmarcan en un diseño cuantitativo ($n = 20$; 68,97%), seguidos por métodos cualitativos ($n = 7$; 24,14%) y, en último lugar, por aquellos que responden a una naturaleza mixta ($n = 2$; 6,9%).

Atendiendo a las características de la muestra, en cuanto al tamaño, cuatro de los trabajos (13,79%) se encuentran en un rango entre 1.000 y 420.000 participantes, 11 (37,93%) entre los 100 y 800 y 13 (44,83%) oscilan entre los 20 y 80 sujetos. Solo un trabajo no se ha contabilizado dentro de estos rangos por responder a una investigación teórica. Respecto a las características de la muestra, la mayor parte de las aportaciones ($n = 27$; 93,1%) considera como participantes a estudiantes en edad escolar;

no obstante, dos trabajos (6,9%) también han incluido a integrantes de las familias. Por otra parte, la totalidad de las investigaciones, excepto el trabajo de naturaleza teórica, utilizan a grupos experimentales y de control que delimitan a sujetos con DEA y sujetos con un desarrollo típico, usualmente diagnosticados mediante la aplicación de pruebas estandarizadas. Asimismo, se aprecia la consideración de distintas variables y covariables en la composición de la muestra, tales como: sexo, raza/etnia, nivel educativo de los padres, ingresos familiares, nivel socioeconómico, territorio geográfico, antecedentes de comorbilidad, entre otros.

Con relación a las variables propias del objeto de investigación y su año de publicación, la mayor parte las investigaciones ($n = 10$) se concentran en el año 2021 (34,48%), seguidas de siete trabajos publicados en el año 2020 (24,13%), siete en 2019 (24,13%), dos en 2018 (6,89%) y tres en 2017 (10,34%). No se hallaron investigaciones que reúnan los criterios de búsqueda publicados en el año 2016. En cuanto al idioma de las aportaciones, 23 se encuentran en inglés (79,31%) y seis en español (20,69%).

Respecto al territorio en el que se realizan las investigaciones, 11 de los artículos provienen de Europa (Italia, España y Alemania) (37,93%), tres de Reino Unido (10,34%), tres de Turquía (10,34%), dos de América del Sur (Chile y Brasil) (6,9%) y cuatro de Norte América (México, Estados Unidos y Canadá) (13,79%). Los seis artículos restantes corresponden a aportaciones provenientes de Finlandia, Yemen, Israel, Kuwait, Irán e India. Referido a la etapa educativa que abordan, se constata que 19 abordan los niveles de educación primaria (65,52%), uno el nivel de secundaria (3,44%) y ocho contemplan primaria y secundaria (27,59%). Solo un artículo no se enfoca en ningún nivel escolar particular, por responder a una aportación teórica (3,44%).

Finalmente, atendiendo a los paradigmas y ámbitos disciplinares, se evidencia que 19 investigaciones responden a un paradigma médico-clínico

(65,52%) y 10 se enmarcan en un paradigma social o sociocultural (34,48%). Con relación a los ámbitos disciplinares que enmarcan las investigaciones para delimitar las DEA, 10 de los trabajos focalizan su interés en factores neurofisiológicos (34,48%), 12 relacionan las dificultades de aprendizaje con factores cognitivos-pedagógicos (41,37%) y siete trabajos se enfocan en enfatizar variables socioemocionales (24,13%).

Ámbitos disciplinares que delimitan el perfil de un estudiante con DEA

Al profundizar en las investigaciones revisadas que construyen y delimitan el perfil del estudiante identificado con DEA, se evidencia que esta categoría se enmarca a partir de tres ámbitos disciplinares interrelacionados. Estos fueron identificados como: neurofisiológico, cognitivo-pedagógico y socioemocional.

PERSPECTIVA NEUROFISIOLÓGICA. En esta perspectiva prevalecen los estudios empíricos y de carácter experimental, cuyo principal propósito consiste en establecer una correlación entre el funcionamiento de algunas áreas cerebrales con el bajo rendimiento que se detecta en sujetos que presentan DEA en tareas específicas vinculadas a procesos de lectura, escritura o cálculo matemático. En este grupo, se revisaron estudios que, mediante el uso de mecanismos o herramientas sofisticadas, buscaban establecer una correlación entre la activación de áreas cerebrales específicas y la capacidad de sujetos con DEA al realizar ciertas tareas, por ejemplo, en la velocidad para nombrar elementos de manera automática (Bakos *et al.*, 2020) y las representaciones en el hemisferio izquierdo ante la decodificación de palabras nuevas (Nora *et al.*, 2021). A su vez, son frecuentes los estudios que correlacionan la activación de áreas cerebrales con el funcionamiento de la memoria, específicamente con la consolidación de la memoria declarativa (Reda *et al.*, 2021), la memoria de trabajo (Martínez *et al.*, 2020), la memoria de trabajo y el procesamiento numérico (Guzmán *et al.*, 2019) y el análisis de la atención sostenida (Aizi *et al.*, 2020).

Trabajos de carácter más general evaluaron la relación entre las características de aspectos neurogenéticos en los perfiles cognitivos de la dislexia y discalculia (Grant *et al.*, 2020). Esta evidencia sugiere que los procesos fonológicos, numéricos, semánticos y de memoria de trabajo disminuidos pueden estar relacionados con un “desarrollo atípico” (hipoactivación) del giro angular izquierdo en individuos con dislexia y en individuos con discalculia. En esta misma línea, el estudio de Astle *et al.* (2018) propone la caracterización de perfiles cognitivos, a partir de dimensiones neurocognitivas basadas en datos que subyacen a las dificultades relacionadas con el aprendizaje. Mediante el cruce de diferentes mecanismos de evaluación, identificaron cuatro grupos de estudiantes: niños y niñas con dificultades cognitivas importantes y problemas severos de lectura, escritura y matemáticas; con habilidades cognitivas y de aprendizaje acordes a su edad; con problemas en la memoria de trabajo; y con dificultades fonológicas. Estas categorías constatan la comorbilidad existente en el espectro de estudiantes diagnosticados con DEA (Astle *et al.*, 2018).

Otras aportaciones que se interesaron por factores de prevalencia y comorbilidad sugieren que las DEA poseen una asociación significativa, por ejemplo, con un déficit de vitamina D como resultado de la baja exposición prenatal y/o consecuencia de las escasas horas totales de luz en determinadas zonas geográficas (Hastie *et al.*, 2019). Del mismo modo, Rethemiotaki *et al.* (2021) caracterizan a niños y niñas con retraso en el desarrollo y/o dificultades de aprendizaje como un segmento que tiene mayores probabilidades de desarrollar enfermedades como el asma, por ejemplo, que sus pares con un desarrollo normal, cifra que aumenta en el caso de pertenecer a “minorías étnicas”.

De acuerdo con las investigaciones revisadas, desde un enfoque médico-biologicista, las DEA se perfilan como alteraciones del desarrollo neurofisiológico que se manifiestan con un bajo rendimiento académico en habilidades propias de la lectura, la

escritura o el cálculo matemático, habilidades que se encontrarían impedidas o rezagadas como resultado, por ejemplo, de un determinado déficit que se localiza en un área particular del cerebro del sujeto en estudio (Aizi *et al.*, 2020; Bakos *et al.*, 2020; Guzmán *et al.*, 2019; Martínez *et al.*, 2020; Nora *et al.*, 2021; Reda *et al.*, 2021) y/o por factores de prevalencia y comorbilidad propios de los sujetos identificados con DEA (Hastie *et al.*, 2019; Rethemiotaki *et al.*, 2021). De esta manera, a pesar de que los estudios consideran ciertas variables contextuales, como territorio, etnia, género, edad, nivel escolar, entre otras, se asume las DEA como una condición neurobiológica y genética intrínseca del sujeto.

Aquí es importante constatar que los participantes han sido previamente diagnosticados a partir de la identificación de un rendimiento académico no esperado. Es decir, los estudios tienden a valorar áreas o aspectos neurobiológicos deficitarios en estudiantes que ya poseen un diagnóstico. No obstante, los mecanismos de evaluación son escasamente declarados por las investigaciones, situación que se torna relevante al comparar los resultados de cada trabajo, considerando el escaso acuerdo que han demostrado las investigaciones recientes sobre los criterios de evaluación en este campo (Fletcher y Micciak, 2024; Nehra *et al.*, 2024; Scarin y Sousa, 2020).

PERSPECTIVA COGNITIVA-PEDAGÓGICA. Atendiendo a los procesos cognitivos, las DEA se delimitan a partir de las capacidades de los estudiantes para la ejecución de ciertas tareas y los niveles de desempeño alcanzados, algo que debe comprenderse como un proceso dinámico (Scarin y Sousa, 2020). Es así como la psicología cognitiva identifica una serie de habilidades requeridas para el desarrollo de la lectura, la escritura y el razonamiento matemático y asume que las DEA pueden expresarse como un problema en alguno de dichos procesos.

Investigaciones que se interesan por los procesos de lectura, escritura y comprensión afirman que los alumnos diagnosticados con DEA a menudo tie-

nen dificultades de procesamiento fonológico y morfológico (Bishara, 2019; Holmes *et al.*, 2021). Esto afecta directamente la decodificación de las palabras al momento en que los estudiantes deben aprender a leer y perjudica el procesamiento del lenguaje, incluidos la comprensión lectora (Bishara, 2019; Nicolielo-Carrilho *et al.*, 2018). Sobre esto último, aportaciones como la de Nicolielo-Carrilho *et al.* (2018) concluyen que los niños y niñas con DEA presentan déficits en la memoria de trabajo fonológica (para retener y procesar la información) y en el uso de estrategias metacognitivas (la capacidad de pensar en las propias estrategias de aprendizaje), que, en su conjunto, interfieren en la comprensión lectora. Estos resultados se alinean con una investigación anterior de Girli y Öztürk (2017), quienes además agregan que estudiantes diagnosticados con DEA muestran niveles significativamente “inadecuados” respecto a la autoeficacia académica y las dimensiones entre inteligencia/escuela y concepto de sí mismo.

En el área de escritura, destacan las aportaciones de Pascual y Salas (2021) y Seçkin (2021), quienes concluyen que los estudiantes con DEA presentan mayores problemas en la productividad de textos, diversidad de vocabulario, desarrollo sintáctico y gramático en relatos y recuentos narrativos, en comparación con sus compañeros sin dificultades (Seçkin, 2021). A nivel general, los textos construidos por estos estudiantes tienden a ser más cortos y contienen mayor proporción de errores ortográficos y menor complejidad sintáctica (Pascual y Salas, 2021). En otro terreno, con un enfoque transdiagnóstico, Adlof y Hogan (2019) y Seçkin (2021) postulan el desarrollo de las habilidades del lenguaje oral como predictor de un futuro rendimiento académico en las distintas áreas específicas de aprendizaje.

Por su parte, son escasos los estudios que delimitan el perfil cognitivo en el área de matemática. Uno de ellos analiza la contribución del funcionamiento cognitivo en la resolución de problemas aritméticos en niños y niñas con déficit de atención y/o hiperactividad (TDAH) y con dificultades de apren-

dizaje de las matemáticas (DAM) (Limia *et al.*, 2017). Los principales resultados determinan que las relaciones significativas para la resolución de problemas se circunscriben, en el caso del TDAH, a los procesos que evalúan el funcionamiento ejecutivo (planificación y atención) (Holmes *et al.*, 2021; Limia *et al.*, 2017).

A tenor de lo documentado, se evidencia que los resultados de las investigaciones intentan delimitar vías cognitivas y específicas del dominio en el aprendizaje y distinguen a los individuos en una población heterogénea con dificultades para aprender (Scarin y Sousa, 2020). No obstante, estudios como los de Holmes *et al.* (2021) y Pascual y Salas (2021) aportan cierta complejidad para demarcar este contexto. Holmes *et al.* señalan similitud en las asociaciones entre la cognición y el aprendizaje de individuos con y sin TDAH, aunque sostienen la existencia de un vínculo más fuerte entre los problemas relacionados con el aprendizaje y ciertas habilidades ejecutivas en niños con TDAH, mientras que Pascual y Salas presentan datos convincentes sobre niños con dificultades de escritura, a pesar de no presentar impedimentos lingüísticos o cognitivos.

Todos los hallazgos revisados se nutren de los campos de la psiquiatría, la genética y las neurociencias; no obstante, en esta perspectiva existe una relación directa con las tareas académicas centrales que debe asumir la escuela para contribuir al desarrollo de determinadas habilidades cognitivas.

PERSPECTIVA SOCIOEMOCIONAL. Con un enfoque centrado en el ámbito “socioemocional”, las perspectivas de las investigaciones se decantan por dos planteamientos principales: los distintos aspectos conductuales y socioemocionales serían una consecuencia de las propias dificultades para aprender en la escuela y/o la etiqueta diagnóstica; y los aspectos y situaciones socioemocionales del alumnado podrían tener una influencia directa en el origen de las DEA. Sobre la primera idea, los estudios destacan que estudiantes con DEA tienen mayor predisposición a ser excluidos y/o acosados debido a sus

“discapacidades” y, como consecuencia, el estatus social-relacional que ocupan en el entorno escolar con relación a sus pares. Es decir, estudiantes con DEA presentan mayores problemas de participación social en comparación con sus compañeros (Berchiatti *et al.*, 2021). En esta línea, otros estudios evaluaron cómo afecta el entorno escolar la autoestima (Zuppardo *et al.*, 2017; Zuppardo *et al.*, 2020), el autoconcepto (Girli y Öztürk, 2017) y la autorregulación emocional, conductual y cognitiva de estudiantes con DEA (Al Bustan *et al.*, 2021).

Investigaciones centradas en las repercusiones de la dislexia sobre la autoestima o en la delimitación del perfil emotivo conductual concluyeron que alumnos diagnosticados con DEA manifiestan un nivel menor de autoestima y mayores problemas de comportamiento que sus iguales “sin dificultades”, particularmente relacionado con la ansiedad social (Zuppardo *et al.*, 2017; Zuppardo *et al.*, 2020). Asimismo, están más predispuestos a sufrir de pensamientos negativos repetitivos (rumiación) en comparación con sus iguales no diagnosticados con DEA (Bonifacci *et al.*, 2020). En otro ámbito, específicamente en el área de matemáticas, Mutlu (2019) concluye que los alumnos que muestran bajo rendimiento presentan mayor ansiedad frente a las evaluaciones que los alumnos con rendimiento normal. No obstante, no existe una diferencia significativa entre estudiantes diagnosticados con DEA y estudiantes identificados con “bajo rendimiento”.

Sobre la segunda línea de análisis, a pesar de que el DSM-5 sostiene que no se puede explicar las DEA por la existencia de causas educativas-instruccionales, ambientales o culturales (American Psychiatric Association, 2014), los estudios centran la atención en situaciones y/o factores socioemocionales que podrían influir en el origen de las DEA y abordan distintos factores de riesgo, como maltratos, abusos y negligencias en los primeros años de vida de niños adoptados (Barca-Enríquez y Barca-Lozano, 2019); factores socioemocionales (ausencia de madre o padre) y socioeconómicos (la educación

de los padres, bajo ingreso familiar) (Rethemiotaki, 2021); e incluso la sobreexposición descontrolada a las pantallas (Muñoz y Cardoso-Pulido, 2021).

Discusión y conclusiones

La revisión sistemática de la literatura con los criterios de calidad establecidos por la declaración PRISMA permitió comprender la configuración del perfil del estudiante identificado con DEA en la producción científica. El análisis de las investigaciones llevó a delimitar tres ámbitos disciplinares donde mayoritariamente el discurso académico define el perfil de este colectivo de estudiantes en la escuela: neurofisiológico, cognitivo-pedagógico y socioemocional. Todos ellos se nutren y complementan mutuamente para caracterizar los distintos perfiles de estudiantes identificados con DEA.

Los resultados obtenidos permiten afirmar que las DEA configuran una categoría diversa y amplia que está lejos de agotar las implicancias teóricas, políticas y profesionales (Scarin y Sousa, 2020). En atención a los ámbitos disciplinares, este perfil heterogéneo de estudiantes se construye integralmente a partir de: 1) las correlaciones entre el funcionamiento de algunas áreas cerebrales (Aizi *et al.*, 2020; Bakos *et al.*, 2020; Guzmán *et al.*, 2019; Martínez *et al.*, 2020; Nora *et al.*, 2021; Reda *et al.*, 2021) y/o factores de prevalencia y comorbilidad (Hastie *et al.*, 2019; Rethemiotaki *et al.*, 2021) con el bajo rendimiento que se detecta en sujetos diagnosticados con DEA en tareas específicas vinculadas a procesos de lectura, escritura y/o cálculo matemático, resultados que coinciden con el trabajo de Taboada *et al.* (2020); 2) las correlaciones entre las capacidades y habilidades para el desarrollo de la lectura, la escritura (Bishara, 2019; Nicolielo-Carrilho *et al.*, 2018; Pascual y Salas, 2021; Seçkin, 2021) y el razonamiento matemático (Holmes *et al.*, 2021; Iglesias-Sarmiento *et al.*, 2017) y los niveles de desempeño alcanzados en estas áreas; y 3), finalmente, las correlaciones existentes entre aspectos socioemocionales y el origen de las DEA (Barca-Enríquez y Barca-Lozano, 2019; Muñoz

y Cardoso-Pulido, 2021; Rethemiotaki, 2021) y/o las consecuencias de su diagnóstico o manifestación en el entorno escolar (Al Bustan *et al.*, 2021; Berchiatti *et al.*, 2021; Girli y Öztürk, 2017; Zuppardo *et al.*, 2017; Zuppardo *et al.*, 2020).

El conocimiento que sustenta el diagnóstico de las DEA se caracteriza por la variedad y amplitud de enfoques; sin embargo, los estudios revisados dan cuenta de la influencia y prevalencia de una perspectiva mayoritariamente médico-biologicista, propia de los campos de la psiquiatría y la psicología cognitiva que nutren transversalmente los ámbitos disciplinares identificados en el discurso científico. De esta manera, es usual la centralidad de los “sujetos-estudiantes con DEA” en las investigaciones y la utilización de un lenguaje donde prevalecen términos como: “desviaciones de la norma”, “déficits”, “niveles anormales o inadecuados de inteligencia”, “desarrollos atípicos”, “trastornos”, estudiantes “con y sin dificultades”, entre otros. La sola referencia de las DEA involucra un proceso pedagógico que ocurre dentro la situación educativa (Roberts *et al.*, 2024); no obstante, llama la atención la ausencia del contexto situacional o escolar, el que apenas se menciona en la producción científico-académica revisada, aunque es el espacio donde surgen y se abordan estas dificultades.

Si bien se evidencia la coexistencia de paradigmas sociales y socioculturales en parte de la literatura analizada, el predominio del paradigma médico-biologicista resulta evidente, tanto en el número de publicaciones y en el peso explicativo otorgado a las variables neurofisiológicas como en el limitado uso discursivo y práctico-diagnóstico en la identificación de estudiantes con DEA (Cluley *et al.*, 2019). Este sesgo epistemológico conlleva una tendencia a individualizar los factores de aprendizaje y desplaza el foco de análisis desde lo contextual a lo clínico-diagnóstico. De la misma forma, de acuerdo con Restrepo (2015), se evidencia la colonización epistemológica de términos y definiciones conceptuales para enmarcar las DEA que no pertenecen al campo

educacional, si bien estas concepciones han servido como fundamento teórico para las orientaciones e implementación de determinadas prácticas pedagógicas y, en definitiva, para la construcción y validación del sujeto que “no aprende” (Leal, 2016). Lo anterior evidencia la necesidad de profundizar en enfoques críticos que desafíen las lógicas de medicalización escolar.

Algunas de las limitaciones identificadas en esta investigación también conciernen a la discusión de los resultados. Como se ha indicado, la mayoría de los estudios experimentales cuentan con la participación de estudiantes previamente diagnosticados con DEA, ya sea por especialistas del ámbito clínico o educacional o mediante la aplicación de pruebas estandarizadas u otros mecanismos bastante diversos. Estudios actuales reconocen la complejidad y variabilidad en el diagnóstico de las DEA, dado el escaso acuerdo que han demostrado las investigaciones en su conceptualización, pruebas de evaluación, criterios diagnósticos y protocolo metodológico para detectar la ocurrencia (Fletcher y Miciak, 2024; Izumi *et al.*, 2019; Nehra *et al.*, 2024; Peters y Ansani, 2019; Scarin y Sousa, 2020; Wagner *et al.*, 2020). Esto remite la reflexión a la idoneidad de los participantes de los estudios y la validez de los resultados. Asimismo, implica la dificultad de comparar los estudios entre sí y el alcance para realizar ciertas generalizaciones.

Los estudios revisados evidencian que no existe un acuerdo unánime en el discurso científico para la identificación de las DEA, aunque no son pocos los trabajos que asumen la existencia de una definición consensuada. En consecuencia, la línea divisoria entre tener o no “dificultades de aprendizaje” está lejos de ser objetiva, a pesar de las pruebas estandarizadas disponibles, puesto que su diagnóstico dependerá de las modificaciones de los manuales diagnósticos, las diferentes hipótesis respecto a los preceptos centrales del “trastorno” o “dificultades”, los diferentes criterios adoptados en los sistemas médicos y educativos (Soares *et al.*, 2018), el protocolo llevado a cabo, las pruebas o instrumentos y

métricas utilizadas, el foco de la pesquisa e incluso los recursos disponibles en cada contexto y territorio para acceder a los apoyos escolares que otorga el Estado, de acuerdo con la normativa vigente en este campo (Roinéi y Barallobresi, 2018).

Sin duda, la producción científica hace esfuerzos por identificar variables y correlaciones para explicar la ocurrencia de las DEA. No obstante, considerando la variabilidad y heterogeneidad que se conjuga en esta categoría, resulta arduo determinar si las características asignadas al rendimiento académico son consecuencia de factores intrínsecos del estudiante o derivan de una multiplicidad de otros factores. Entre otros, además, sobresale el desarrollo académico empobrecido, debido a causales que pueden encontrarse en la trayectoria escolar o en un ámbito extraescolar que igualmente es necesario atender (Soares *et al.*, 2018). De esta manera, resulta relevante prestar atención a la necesidad del diálogo con la escuela, asumiendo que es en este contexto donde surge y se aborda esta “problemática”.

Para finalizar, cabe señalar algunas limitaciones del estudio. La primera de ellas se relaciona con la amplitud del campo semántico que rodea a las DEA, que ha requerido enmarcar la búsqueda en términos estrictos y/o comunes para esta temática, dejando fuera investigaciones tal vez relevantes. Otra de las limitaciones reside en la ambigüedad teórica-epistemológica sobre este campo, la cual ha dificultado la tarea de delimitar la muestra y, asimismo, el proceso de análisis para comparar los estudios entre sí.

Futuras líneas de indagación que abre este estudio han de explorar en mayor profundidad cómo el discurso diagnóstico incide en las prácticas pedagógicas, saberes docentes y en la construcción de identidades estudiantiles. Algunas preguntas emergentes se orientan a entender de qué manera las etiquetas diagnósticas influyen en las expectativas docentes y en las trayectorias escolares y cómo interactúan los discursos clínicos con los marcos de inclusión en las políticas educativas actuales.

Referencias

- Adlof, S. y Hogan, T. (2019). If we don't look, we won't see: Measuring language development to inform literacy instruction. *Policy Insights from the Behavioral and Brain Sciences*, 6(2), 210-217. <https://doi.org/10.1177/2372732219839075>
- Aizi, A., Drikvand, F. y Sepahvani, M. (2020). Comparison of the effect of cognitive rehabilitation and neuro-feedback on sustained attention among elementary school students with specific learning disorder: A preliminary randomized controlled clinical trial. *Basic and Clinical Neuroscience*, 11(4), 465-472. <https://doi.org/10.32598/bcn.11.4.1211.1>
- Al Bustan, S., Al-Thuwaikh, S., Rajab, A. y Al Ghareeb, D. (2021). Emotional, Behavioral and Cognitive Self-Regulation of Children with Learning Disabilities in Arabic Mainstreamed and Specialized Middle-School Classrooms in Kuwait. *International Journal of Early Childhood Special Education*, 13(1), 132-142. <https://doi.org/10.9756/INT-JECSE/V13I1.211016>
- Al-Qadri, A. H. y Zhao, W. (2021). Preparation of an observation card to measure the developmental learning difficulties among primary school students in Sana'a City, Yemen. *South African Journal of Education*, 41(2). <https://doi.org/10.15700/saje.v41n2a1720>
- American Psychiatric Association. (2014). *Manual diagnóstico y estadístico de los trastornos mentales (DSM-5)* (5 ed.).
- Apablaza, M. (2017). Prácticas 'psi' en el espacio escolar: Nuevas formas de subjetivación de las diferencias. *Psicoperspectivas*, 16(3), 52-63. <https://doi.org/10.5027/psicoperspectivas-Vol16-Issue3-fulltext-1063>
- Arendt, H. (2003). La crisis en la educación. En *Entre el pasado y el futuro. Ocho ejercicios sobre la reflexión política* (pp. 185-208). Península.
- Astle, D. y Bathlet, J. (2018). Remapping the cognitive and neural profiles of children who struggle at school. *Development Science*, 22(1). <https://doi.org/10.1111/desc.12747>
- Bakker, N. (2017). *Rethinking educational psychology: Towards a social science of learning and development*. Routledge.
- Bakos, S., Mehlhase, H., Landeerl, K., Bartling, J., Schulte-Korne, G. y Moll, K. (2020). Naming process in reading and spelling disorders: An electrophysiological investigation. *Clinical Neurophysiology*, 131(2), 351-360. <https://doi.org/10.1016/j.clinph.2019.11.017>
- Barbiero, Ch., Montico, M., Lonciari, I., Monasta, L., Dinero, R., Vio, C., Tressoldi, P., Carrozzi, M., De Petris, A., De Cagno, A., Crescenzi, F., Tinarelli, J., Leccese, A., Pinto, A., Belacchi, C., Tucci, R., Musino, M., Tossali, M., Antonucci, A., Perrone, A., Graziano, M. y Ronfani, L. (2019). The lost children: the underdiagnosis of dyslexia in Italy. A cross-sectional national study. *PloS One*, 14(1):e0210448. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0210448>
- Barca-Enríquez, E. y Barca-Lozano, A. (2019). Dificultades de aprendizaje e itinerario vital en niños adoptados interacciones e influencias desde la triada M.A.N. (maltrato, abusos, negligencia). *International Journal of Development and Educational Psychology*, 3(1), 231-240. <https://doi.org/10.17060/ijodaep.2019.11.v3.1478>

- Berchiatti, M., Ferrer, A., Galiana, L., Badenes-Ribera, L. y Longobardi, C. (2021). Bullying in students with special education needs and learning difficulties: The role of the student-teacher relationship quality and students' social status in the peer group. *Child & Youth Care Forum*, 51, 515-537. <https://doi.org/10.1007/s10566-021-09640-2>
- Bhushan, S., Arunkumar, S., Eisa, T., Nasser, M., Singh, A. y Kumar P. (2024). AI-enhanced dyscalculia screening: A survey of methods and applications for children. *Diagnostics*, 14(13), 1441. <https://doi.org/10.3390/diagnostics14131441>
- Bishara, S. (2019). The orthographic depth and promotion of students with learning disabilities. *Cogent Education*, 6(1), 1-13. <https://doi.org/10.1080/2331186X.2019.1646384>
- Bonifacci, P., Tobia, V., Marra, V., Desideri, L., Baiocco, R. y Ottaviani, C. (2020). Rumination and emotional profile in children with specific learning disorders and their parents. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 17(2), 389. <https://doi.org/10.3390/ijerph17020389>
- Brun, C., Boraud, T. y Gonon, F. (2024). The neoliberal leaning of the neuroscience discourse when it deals with mental health and learning disorders. *Neurobiology of Disease*, 199, 106544. <https://doi.org/10.1016/j.nbd.2024.106544>
- Chacko, D. y Vidhukumar, V. (2020). The prevalence of specific learning disorder among school-going children in Ernakulam District, Kerala, India: Ernakulam Learning Disorder (ELD) Study. *Indian Journal of Psychological Medicine*, 42(3), 250-255. https://doi.org/10.4103/IJPSYM.IJPSYM_199_19
- Cluley, V., Fyson, R. y Pilnick, A. (2019). Theorising disability: A practical and representative ontology of learning disability. *Disability & Society*, 35(2), 235-257. <https://doi.org/10.1080/09687599.2019.1632692>
- De la Peña, C. y Bernabéu, E. (2018). Dislexia y discalculia: una revisión sistemática actual desde la neurogenética. *Universitas Psychologica*, 17(3), 1-11. <https://doi.org/10.11144/Javeriana.upsy17-3.ddrs>
- Delafontaine, J., Aesaert, K. y Nijs, S. (2024). Effectively teaching students with special educational needs (SEN): A template analysis and comparison of mainstream and special education teachers in Flanders. *Teaching and Teacher Education*, 151, 104760. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2024.104760>
- Dhers, P. (2019). Dificultades en los aprendizajes. *Hologramática*, 3(31), 3-31.
- Fletcher, J. M. y Miciak, J. (2024). Assessment of specific learning disabilities and intellectual disabilities. *Assessment*, 31(1), 53-74. <https://doi.org/10.1177/10731911231194992>
- Gamvrouli, M., Gamvrouli, I. y Triantafyllou, C. (2023). Evaluation tools of the characteristics of attention deficit and hyperactivity disorder (ADHD) in children and adolescents: A literature review. *Psychiatriki*, 34(2), 112-121. <https://doi.org/10.22365/jpsych.2021.034>
- Girli, A. y Öztürk, H. (2017). Metacognitive reading strategies in learning disability: Relations between usage level, academic self-efficacy and self-concept. *International Electronic Journal of Elementary Education*, 10(1), 93-102. <https://doi.org/10.26822/iejee.2017131890>

- Grant, J., Siegel, L. y D'Angiulli, A. (2020). From schools to scans: A neuroeducational approach to comorbid math and reading disabilities. *Front Public Health*, 8(469), 1-25. <https://doi.org/10.3389/fpubh.2020.00469>
- Grigorenko, E., Compton, D., Fuchs, L., Wagner, R., Willcut, E. y Fletcher, J. (2020). Understanding, educating, and supporting children with specific learning difficulties: 50 years of science and practice. *American Psychologist*, 75(1), 37-51. <https://doi.org/10.1037/amp0000452>
- Guzmán, B., Rodríguez, C. y Ferreira, R. (2019). Sentido numérico, memoria de trabajo y RAN: una aproximación longitudinal al desarrollo típico y atípico de niños chilenos. *Revista de Psicodidáctica*, 24(1), 62-70. <https://doi.org/10.1016/j.psicod.2018.11.002>
- Hastie, C., Mackay, D., Clemens, T., Cherrie, M., King, A., Dibben, C. y Pell, H. (2019). Antenatal exposure to solar radiation and learning disabilities: Population cohort study of 422,512 children. *Scientific Reports*, 9, 9356. <https://doi.org/10.1038/s41598-019-45562-9>
- Holmes, J., Guy, J., Kievit, R., Bryant, A. y Mareva, S. (2021). Cognitive dimensions of learning in children with problems in attention, learning, and memory. *Journal of Educational Psychology*, 113(7), 1454-1480. <https://doi.org/10.1037/edu0000644>
- Iglesias-Sarmiento, V., Deaño-Deaño, M., Conde, Á., Alfonso, S., Limia, S. y Tellado, F. (2017). Resolución de problemas aritméticos en alumnos con dificultades de aprendizaje y TDAH. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 1(1), 167-176. <https://doi.org/10.17060/ijodaep.2017.11.v1.909>
- Izumi, J., Burns, M. y Frisby, C. (2019). Differences in specific learning disability identification with the Woodcock-Johnson IV. *School Psychology*, 34(6), 603-611. <https://doi.org/10.1037/spq0000336>
- Kirk, S. y Bateman, B. (1962). Diagnosis and remediation of learning disabilities. *Excepcional Children*, 29, 73-78. <https://doi.org/10.1177/001440296202900204>
- Leal, N. (2016). Para un análisis epistemológico y lógico del campo de las dificultades de aprendizaje. *Educ@ción en Contexto*, 2(3). <https://educacionencontexto.net/journal/index.php/una/article/view/26>
- Limia, S., Deaño, M., Conde, Á., Iglesias-Sarmiento, V., Alfonso, S. y Tellado, F. (2017). Eficacia de un programa de escritura orientado metacognitivamente en alumnos de 3º a 6º grado de educación primaria con dificultades de aprendizaje en escritura. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 3(1), 61-70. <https://doi.org/10.17060/ijodaep.2017.11.v3.975>
- Martínez, B., Fernández, T., Garófalo, N., Biscay, R. y Bosch, J. (2020). Working memory in children with learning disorders: An EEG power spectrum analysis. *Brain Sciences*, 10(11), 817. <https://doi.org/10.3390/brainsci10110817>
- Mather, N. y Schneider, D. (2023). The use of cognitive tests in the assessment of dyslexia. *Journal of Intelligence*, 11(5). <https://doi.org/10.3390/jintelligence11050079>
- Muñoz, L. y Cardoso-Pulido, M. J. (2021). Estudio sobre las dificultades de aprendizaje y el uso de las pantallas: la identidad digital en el aula de primaria. *Reidocrea*, 10(10), 1-20. <https://doi.org/10.30827/Digibug.66300>

- Mutlu, Y. (2019). Math Anxiety in students with and without math learning difficulties. *International Electronic Journal of Elementary Education*, 11(5), 471-475. <https://doi.org/10.26822/iejee.2019553343>
- NJCLD - National Joint Committee for Learning Disabilities. (2016). *Learning disabilities: Implications for policy regarding research and practice*.
- Nehra, A., Hazrati, R., Makkar, R., Hassija, R., Bhardwaj, S. y Panshikar, A. (2024). Is there uniformity in the diagnosis of learning disability globally? *Indian Journal of Public Health*, 68(2), 276-283. https://doi.org/10.4103/ijph.ijph_1274_23
- Nicolielo-Carrilho, A., Crenitte, P., Lopes-Herrera, S. y Hage, S. (2018). Relationship between phonological working memory, metacognitive skills and reading comprehension in children with learning disabilities. *Journal of Applied Oral Science*, 26, 1-8. <https://doi.org/10.1590/1678-7757-2017-0414>
- Nora, A., Renvall, H., Ronimus, M., Kere, J., Lyytinen, H. y Salmelin, R. (2021). Children at risk for dyslexia show deficient left-hemispheric memory representations for new spoken word forms. *NeuroImage*, 229. <https://doi.org/10.1016/j.neuroimage.2021.117739>
- Pascual, M. y Salas, N. (2021). The cognitive profile and text-based traits of struggling writers. *Journal for the Study of Education and Development*, 44(1), 219-253. <https://doi.org/10.1080/02103702.2020.1848090>
- Peña, T. y Pirela, J. (2007). La complejidad del análisis documental. *Información, Cultura y Sociedad*, 16, 55-81.
- Peters, L. y Ansani, D. (2019). Are specific learning disorders truly specific, and are they disorders? *Trends in Neuroscience and Education*, 17. <https://doi.org/10.1016/j.tine.2019.100115>
- Ramírez-Burgos, M. J. (2024). Respuestas educativas para estudiantes identificados con discapacidad en universidades públicas de España. Una realidad de demandas contrapuestas. [Tesis de Doctorado en Educación, Universidad Autónoma de Madrid].
- Reda, F., Gorgoni, M., D'Atri, A., Scarpelli, S., Carpi, M., Di Cola, E., Menghini, D., Vicari, S., Stella, G. y Gennaro, L. (2021). Sleep-Related declarative memory consolidation in children and adolescents with developmental dyslexia. *Brain Sciences*, 11(1), 73. <https://doi.org/10.3390/brainsci11010073>
- Restrepo, G. (2015). La neuropsicología transaccional, hacia una concepción integral de las dificultades del desarrollo infantil. *Ciencias de la Salud*, 13(3), 431-445. <https://doi.org/10.12804/revsalud13.03.2015.08>
- Rethemiotaki, I. (2021). Asthma diagnosis and learning disabilities among children in the United States. *Family Medicine & Primary Care Review*, 23(1), 59-64. <https://doi.org/10.5114/fmpcr.2021.103157>
- Ribeiro, E. y Rodrigues, M. (2020). Estudo sobre a prática docente frente à medicalização da aprendizagem. *Psicologia Escolar Educacional*, 24, e218032. <https://doi.org/10.1590/2175-35392020218032>
- Ricci, C. (2020). Diálogo interdisciplinar Psicopedagogía, Didáctica, Pedagogía en torno a la interrelación modalidades diversas, clases heterogéneas y educación como derecho. *Pilquen*, 17(2), 1-18.

- Roberts, G., Lindström, E., Jiménez, Z., Ghosh, E., Mehmedovic, S., McFadden, K. y Bahadori Fallah, M. (2024). Intervention research for students with co-occurring reading difficulties and inattention: A systematic review of single-case design studies. *Journal of Behavioral Education*, 33, 721-745. <https://doi.org/10.1007/s10864-023-09517-5>
- Robleda, G. (2019). How to analyze and write the results of a systematic review. *Enfermería Intensiva*, 30(4), 192-195. <https://doi.org/10.1016/j.enfie.2019.09.001>
- Roinéi, C. y Barallobresii, G. (2018). Pensando con Pierre Bourdieu la categorización de los alumnos con dificultades. *Cadernos de Pesquisa*, 48(170), 1168-1192. <https://doi.org/10.1590/198053145362>
- Sánchez, S., Martín, R. A., Moreno, I. y Espada, R. (2018). Revisión sobre la intervención precoz en dificultades de aprendizaje relacionadas con la lectura. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 21(3), 35-45. <https://doi.org/10.6018/reifop.21.3.335171>
- Sánchez-Doménech, I. (2022). Revisión sistemática: perfil cognitivo de dislexia y discalculia comórbidas. *Aula Abierta*, 51(2), 201-210. <https://doi.org/10.17811/rifie.51.2.2022.201-210>
- Sánchez-Meca, J. (2003). La revisión del estado de la cuestión: el meta-análisis. En C. Camisón, M. J. Olta y M. L. Flor (eds.), *Enfoques, problemas y métodos de investigación en economía y dirección de empresas* (pp. 101-110). Universitat Jaume I.
- Sánchez-Serrano, S., Pedraza-Navarro, I. y Donoso-González, M. (2022). ¿Cómo hacer una revisión sistemática siguiendo el protocolo PRISMA? Usos y estrategias fundamentales para su aplicación en el ámbito educativo a través de un caso práctico. *Bordón*, 74(3), 51-66. <https://doi.org/10.13042/Bordon.2022.95090>
- Scarin, A. y Souza, M. (2020). Medicalização e patologização da educação: desafios à psicologia escolar e educacional. *Psicologia Escolar e Educacional*, 24, 214158. <https://doi.org/10.1590/2175-35392020214158>
- Seçkin, Ş. (2021). Assessing the language skills of primary school students with and without learning disabilities in the context of narration. *Cypriot Journal of Educational Science*, 16(1), 358-370. <https://doi.org/10.18844/cjes.v16i1.5534>
- Solé, J. y Moyano, S. (2017). La colonización Psi del discurso educativo. *Foro de Educación*, 15(23), 101-120. <https://doi.org/10.14516/fde.551>
- Soares, N., Evans, T. y Patel, D. R. (2018). Specific learning disability in mathematics: A comprehensive review. *Translational Pediatrics*, 7(1), 48-62. <https://doi.org/10.21037/tp.2017.08.03>
- Suárez, J., González-Sánchez, L., Areces, D., García, T. y Rodríguez, C. (2022). Dificultades específicas de aprendizaje y el modelo de respuesta a la intervención: una revisión sistemática. *Psychology, Society & Education*, 14(2), 67-75. <https://doi.org/10.21071/psy.e.v14i2.15002>
- Taboada, E., Iglesias, P., López, S. y Rivas, R. (2020). Las dificultades neuroevolutivas como constructo comprensivo de las dificultades de aprendizaje en niños con retraso del desarrollo: una revisión sistemática. *Anales de Psicología*, 36(2), 271-282. <https://doi.org/10.6018/analesps.347741>

- Tellado, F., Deaño, M., Limia, S., Alfonso, S., Iglesias-Sarmiento, V., y Conde, Á. (2017). Resolución de problemas aritméticos en alumnos con dificultades de aprendizaje y TDAH. *Infad*, 1(1). <https://doi.org/10.17060/ijo-daep.2017.n1.v1.909>
- Wagner, R., Zirps, F., Edwards, A., Wood, S., Joyner, R., Becker, J., Liu, G. y Beal, B. (2020). The prevalence of dyslexia: A new approach to its estimation. *Journal of Learning Disabilities*, 53(5), 354-365. <https://doi.org/10.1177/0022219420920377>
- WHO - World Health Organization. (2018). *International statistical classification of diseases and related health problems* (11th rev.). <https://icd.who.int/>
- Zuppardo, L., Rodríguez, A., Pirrone, C. y Serrano, F. (2020). Las repercusiones de la dislexia en la autoestima, en el comportamiento socioemocional y en la ansiedad en escolares. *Psicología Educativa*, 26(2), 175-183. <https://doi.org/10.5093/psed2020a4>
- Zuppardo, L., Serrano, F. y Pirrone, C. (2017). Delimitando el perfil emotivo-conductual en niños y adolescentes con dislexia. *Retos XXI*, 1(1), 88-104.

Apéndice. Síntesis de los artículos seleccionados

Nombre del artículo	Autores	País	Objetivo	Perspectiva disciplinar
1. Naming process in reading and spelling disorders: An electrophysiological investigation.	Bakos <i>et al.</i> (2020)	Alemania	Determinar la naturaleza de la relación entre el déficit de velocidad de nombramiento y los grupos con desórdenes en la lectura y si estos tienen un nivel neuropsicológico similar.	Neurofisiológica
2. Comparison of the effect of cognitive rehabilitation and neurofeedback on sustained attention among elementary school students with specific learning disorder: A preliminary randomized controlled clinical trial.	Aizi <i>et al.</i> (2020)	Irán	Comparación del efecto cognitivo, de rehabilitación y <i>neurofeedback</i> en la atención sostenida entre los estudiantes de primaria con aprendizajes específicos.	Neurofisiológica
3. Children at risk for dyslexia show deficient left-hemispheric memory representations for new spoken word forms.	Nora <i>et al.</i> (2021)	Finlandia	Revelar las diferencias en el proceso cortical entre individuos afectados y no afectados para aprender a través de la correspondencia entre las letras y el sonido, en relación con los roles de los dos hemisferios del cerebro.	Neurofisiológica
4. Sleep-related declarative memory consolidation in children and adolescents with developmental dyslexia.	Reda <i>et al.</i> (2021)	Italia	Comparar topografía de sueño y la consolidación de memorias declarativas relacionadas al sueño en participantes con dislexia y lectores normales.	Neurofisiológica
5. Working memory in children with learning disorders: An EEG power spectrum analysis.	Martínez <i>et al.</i> (2020)	México	Comparar la densidad espectral de potencia de niños con DA con un grupo de control de niños con buen rendimiento académico.	Neurofisiológica
6. Sentido numérico, memoria de trabajo y RAN: una aproximación longitudinal al desarrollo típico y atípico de niños chilenos.	Guzmán <i>et al.</i> (2019)	Chile	Estudiar si la relación entre la memoria de trabajo, la denominación automatizada rápida (RAN) y las habilidades numéricas curriculares difiere entre los grupos en función de las diferencias iniciales en el rendimiento o en la trayectoria alcanzada durante el primer año.	Neurofisiológica

Nombre del artículo	Autores	País	Objetivo	Perspectiva disciplinar
7. From schools to scans: A neuroeducational approach to comorbid math and reading disabilities.	Grant <i>et al.</i> (2020)	Canadá	Esbozar un modelo neuroeducacional de la comorbilidad de la dislexia-discalculia.	Neurofisiológica
8. Remapping the cognitive and neural profiles of children who struggle at school.	Astle y Bathlet (2018)	Reino Unido	Identificar perfiles cognitivos en una gran muestra heterogénea de estudiantes con DA.	Neurofisiológica
9. Asthma diagnosis and learning disabilities among children in the United States.	Rethemiotaki (2021)	Estados Unidos	Investigar el impacto de factores socioeconómicos en niños con asma, como también el impacto de estos factores en su desempeño académico.	Neurofisiológica
10. Antenatal exposure to solar radiation and learning disabilities: Population cohort study of 422,512 children.	Hastie <i>et al.</i> (2019)	Reino Unido	Explorar las asociaciones entre la radiación solar, el ultravioleta B y las discapacidades de aprendizaje.	Neurofisiológica
11. The orthographic depth and promotion of students with learning disabilities.	Bishara (2019)	Israel	Examinar la conexión entre la profundidad ortográfica de una lengua y los procesamiento fonológicos y morfológicos en árabe en estudiantes con problemas de aprendizaje en el área de la lectura y la comprensión lectora.	Cognitivo-pedagógica
12. Relationship between phonological working memory, metacognitive skills and reading comprehension in children with learning disabilities.	Nicolielo-Carrilho <i>et al.</i> (2018)	Brasil	Analizar la capacidad de utilizar estrategias metacognitivas para la lectura, la memoria de trabajo fonológica de los niños escolares con discapacidades de aprendizaje y determinar si hay relación entre estas habilidades y la comprensión de lectura.	Cognitivo-pedagógica
13. Cognitive dimensions of learning in children with problems in attention, learning, and memory.	Holmes <i>et al.</i> (2021)	Reino Unido	Identificar las dimensiones cognitivas vinculadas con el aprendizaje de niños con problemas de atención, aprendizaje y memoria.	Cognitivo-pedagógica

Nombre del artículo	Autores	País	Objetivo	Perspectiva disciplinar
14. If we don't look, we won't see: Measuring language development to inform literacy instruction.	Adlof y Hogan (2019)	Estados Unidos	Determinar el desarrollo de relaciones entre las habilidades del lenguaje oral y las habilidades de lectura.	Cognitivo-pedagógica
15. The cognitive profile and text-based traits of struggling writers.	Pascual y Salas (2021)	España	Investigar el perfil cognitivo y de escritura de los niños en riesgo de dificultades de escritura.	Cognitivo-pedagógico
16. Assessing the language skills of primary school students with and without learning disabilities in the context of narration.	Seçkin (2021)	Turquía	Examinar las habilidades lingüísticas de los estudiantes de escuela primaria de habla turca que tienen discapacidades de aprendizaje y de sus compañeros con desarrollo típico.	Cognitivo-pedagógico
17. Resolución de problemas aritméticos en alumnos con dificultades de aprendizaje y TDAH.	Tellado <i>et al.</i> (2017)	España	Proporcionar nuevas evidencias respecto a la contribución diferencial del funcionamiento cognitivo a la resolución de problemas aritméticos en niños con TDAH y DAM.	Cognitivo-pedagógico
18. Metacognitive reading strategies in learning disability: Relations between usage level, academic self-efficacy and self-concept.	Girli y Öztürk (2017)	Turquía	Investigar la relación entre el uso de los niveles de estrategias metacognitivas de lectura por estudiantes diagnosticados con trastornos específicos del aprendizaje, autoeficacia académica y concepto de sí mismo, en comparación con el desarrollo típico de sus pares.	Cognitivo-pedagógico
19. Estudio sobre las dificultades de aprendizaje y el uso de las pantallas: la identidad digital en el aula de primaria.	Muñoz y Cardoso-Pulido (2021)	España	Analizar la existencia de un alto consumo de las pantallas y su relación directa con las dificultades de aprendizaje.	Cognitivo-pedagógico
20. The prevalence of specific learning disorder among school-going children in Ernakulam District, Kerala, India: Ernakulam Learning Disorder (ELD) Study.	Chacko y Vidhukumar (2020)	India	Encontrar la prevalencia de las DEA y sus determinantes entre niños que van a la escuela del distrito Ernakulam, Kerala, India.	Cognitivo-pedagógico

Nombre del artículo	Autores	País	Objetivo	Perspectiva disciplinar
21. Preparation of an observation card to measure the developmental learning difficulties among primary school students in Sana'a City, Yemen.	Al-Qadri y Zhao (2021)	Yemen	Determinar la prevalencia de las dificultades del aprendizaje en el desarrollo de estudiantes de primaria en la ciudad de Sana'a, Yemen.	Cognitivo-pedagógico
22. The lost children: the underdiagnosis of dyslexia in Italy. A cross-sectional national study.	Barbiero <i>et al.</i> (2019)	Italia	Determinar la prevalencia de dislexia en Italia en una población escolar no seleccionada, usando criterios y métodos de diagnóstico claramente definidos.	Cognitivo-pedagógico
23. Rumination and emotional profile in children with specific learning disorders and their parents.	Bonifacci <i>et al.</i> (2020)	Italia	Examinar si niños con DEA y sus padres tienden a usar la rumiación más que sus iguales con desarrollo típico y sus padres, y explorar asociaciones entre la rumiación y los perfiles emocionales de los niños y los padres.	Socioemocional
24. Las repercusiones de la dislexia en la autoestima, en el comportamiento socioemocional y en la ansiedad en escolares.	Zuppardo <i>et al.</i> (2020)	España	Analizar las características emocionales y de comportamiento en los estudiantes con dislexia en edad escolar respecto a sus compañeros de clase sin dificultades en el aprendizaje de la lectoescritura.	Socioemocional
25. Delimitando el perfil emotivo-conductual en niños y adolescentes con dislexia.	Zuppardo <i>et al.</i> (2017)	Italia	Examinar las variables de naturaleza emotivo-conductual de niños y adolescentes con dislexia, en comparación con estudiantes sin problemas de aprendizaje.	Socioemocional
26. Math anxiety in students with and without math learning difficulties.	Mutlu (2019)	Turquía	Determinar las dimensiones de la relación entre la ansiedad por las matemáticas y el rendimiento en matemáticas por estudiantes de tercer grado con y sin dificultades en el aprendizaje de las matemáticas.	Socioemocional

Nombre del artículo	Autores	País	Objetivo	Perspectiva disciplinar
27. Dificultades de aprendizaje e itinerario vital en niños adoptados interacciones e influencias desde la triada M.A.N. (maltrato, abusos, negligencia).	Barca-Enríquez y Barca-Lozano (2019)	España	Identificar los diferentes problemas de aprendizaje y dificultades escolares característicos de los niños adoptados dentro de la muestra utilizada para poder conocer sus principales necesidades en el contexto escolar, y analizar la posible relación que estos problemas pueden tener con las vivencias tempranas relacionadas con la triada M.A.N.	Socioemocional
28. Bullying in students with special education needs and learning difficulties: The role of the student–teacher relationship quality and students’ social status in the peer group.	Berchiatti <i>et al.</i> (2021)	España	Evaluar la asociación entre los estudiantes y los maestros y el estatus social de los estudiantes en el grupo de pares y las dimensiones de intimidación en niños con SEN, LD y desarrollo típico.	Socioemocional
29. Emotional, behavioral and cognitive self-regulation of children with learning disabilities in arabic mainstreamed and specialized middle-school classrooms in Kuwait.	Al Bustan <i>et al.</i> (2021)	Kuwait	Examinar cómo la autorregulación emocional, conductual y cognitiva en niños con discapacidades de aprendizaje se ve afectada por el entorno escolar en Kuwait.	Socioemocional