



Revista Electrónica "Actualidades Investigativas en Educación"

ISSN: 1409-4703

revista.inie@ucr.ac.cr

Universidad de Costa Rica

Costa Rica

Diuk, Beatriz; Gacio, M. Guadalupe; González, Aldana M.; Mena, Milagros  
**El aprendizaje de la escritura en la población infantil de sectores vulnerados de Argentina por medio de un modelo de intervención pedagógica**

Revista Electrónica "Actualidades Investigativas en Educación",  
vol. 23, núm. 3, 2023, Septiembre-Diciembre, pp. 1-22

Universidad de Costa Rica  
San Pedro de Montes de Oca, Costa Rica

DOI: <https://doi.org/10.15517/aie.v23i3.54511>

Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=44775742005>

- ▶ [Cómo citar el artículo](#)
- ▶ [Número completo](#)
- ▶ [Más información del artículo](#)
- ▶ [Página de la revista en redalyc.org](#)

redalyc.org

Sistema de Información Científica Redalyc

Red de Revistas Científicas de América Latina y el Caribe, España y Portugal  
Proyecto académico sin fines de lucro, desarrollado bajo la iniciativa de acceso abierto



# El aprendizaje de la escritura en la población infantil de sectores vulnerados de Argentina por medio de un modelo de intervención pedagógica

The learning of writing in children from vulnerable sectors of Argentina through a pedagogical intervention model

Volumen 23, Número 3  
Setiembre - Diciembre  
pp. 1-22

Beatriz Diuk  
M. Guadalupe Gacio  
Aldana M. González  
Milagros Mena

## Citar este documento según modelo APA

Diuk, Beatriz., Gacio, M. Guadalupe., González, Aldana M. y Mena, Milagros. (2023). El aprendizaje de la escritura en la población infantil de sectores vulnerados de Argentina por medio de un modelo de intervención pedagógica. *Revista Actualidades Investigativas en Educación*, 23(3), 1-22. <https://doi.org/10.15517/aie.v23i3.54511>

## El aprendizaje de la escritura en la población infantil de sectores vulnerados de Argentina por medio de un modelo de intervención pedagógica

The learning of writing in children from vulnerable sectors of Argentina through a pedagogical intervention model

Beatriz Diuk<sup>1</sup>  
M. Guadalupe Gacio<sup>2</sup>  
Aldana M. González<sup>3</sup>  
Milagros Mena<sup>4</sup>

**Resumen:** En Argentina, gran cantidad de la población infantil proveniente de sectores vulnerados no alcanza niveles mínimos de escritura de palabras a pesar de estar escolarizada. Esta situación es atribuida, entre otras razones, a dificultades del propio alumnado, aunque también podría resultar de la falta de oportunidades educativas. Los modelos de respuesta a la intervención sostienen que es posible diferenciar entre factores individuales y ambientales en el origen de las dificultades al considerar la respuesta del alumnado a una intervención pedagógica. Se realizó un estudio cuantitativo que analizó esta respuesta en una muestra de 192 estudiantes de Argentina provenientes de contextos de pobreza quienes cursaban entre 3º y 6º grado de la escuela primaria en el periodo 2018-2019, pero no podían escribir correctamente, en promedio, más de una palabra. La intervención consistió en un proceso de enseñanza de la lectura y la escritura desarrollado durante un promedio de 24 encuentros. Antes de comenzar y nuevamente al finalizar la intervención se evaluó el nivel de escritura del estudiantado participante. El 74 % mostró avances significativos en su puntaje en la prueba, lo cual sugirió una fuerte incidencia de la variable educativa en las dificultades que estaban experimentando. El desempeño en el postest presentó correlaciones significativas negativas con la edad y con el grado (las niñas y los niños mayores, y de grados más avanzados evidenciaron menores progresos), y positivas con la cantidad de encuentros de los que participaron. Se concluyó que las dificultades experimentadas por la mayor parte de quienes participaron se les atribuyen a las situaciones de enseñanza más que a déficits propios.

**Palabras clave:** escritura, intervención pedagógica, educación primaria, pobreza

**Abstract:** In Argentina, many children growing up in poverty contexts attain extremely low levels of spelling despite attending school. This performance is usually attributed to individual differences. However, response to intervention models emphasize that low levels of literacy acquisition cannot be ascribed to constitutional factors before providing children with systematic learning opportunities. A quantitative study was conducted in order to explore response to intervention in a group of 192 students from poverty contexts who attended between 3<sup>rd</sup> and 6<sup>th</sup> grade in elementary school in the years 2018-2019, but could not correctly spell, in average, more than one word. Children participated in an average of 24 sessions of a teaching program that emphasized reading and spelling acquisition. Children's word spelling knowledge was tested before inclusion in the program and again at the end of the school year. 74% of the children exhibited a level of progress that suggests that their previous difficulties were basically related to instructional variables. Post-test spelling scores showed significant and negative correlations with age and grade (older children in higher grades experienced reduced advances respective to younger peers) and positive correlations with the number of teaching sessions they participated in. The results suggest that children's previous difficulties were mostly related to learning opportunities rather than individual deficits.

**Keywords:** Spelling, pedagogical intervention, primary education, poverty

---

<sup>1</sup> Información de las autoras al final del artículo.

Dirección electrónica de contacto: [beadiuk@gmail.com](mailto:beadiuk@gmail.com)

**Artículo recibido:** 17 de marzo, 2023

**Enviado a corrección:** 19 de junio, 2023

**Aprobado:** 31 de julio, 2023

## 1. Introducción

En Argentina, al igual que en otros países latinoamericanos, las brechas educativas en función de la procedencia socioeconómica revelan un alto grado de desigualdad (Perusia, 2021; Tiramonti et al., 2023). En particular, un elevado porcentaje de la población infantil que crece en contextos de pobreza alcanza un bajo nivel en lectura y escritura durante su escolaridad primaria. En las pruebas del Estudio Regional Comparativo y Explicativo (ERCE) de 2019, el 65 % de los niños y las niñas de 3er. grado, procedentes de sectores socioeconómicos vulnerados, alcanzó bajos niveles de logro en comprensión lectora (UNESCO, 2021). Un estudio del que participaron 1116 niños y niñas de 2do. a 6to. grado, que residían en zonas socioeconómicamente vulneradas de la Provincia de Buenos Aires, en Argentina, mostró que el 70 % de quienes finalizaban 2do. grado, el 41 % de 3ero., 25 % de 4to., 13 % de 5to. y 6 % de 6to no pudo escribir de manera convencional más que 10 palabras simples y frecuentes.

A pesar del consenso académico alcanzado ya hace varias décadas en torno a la responsabilidad escolar por el aprendizaje de todo el estudiantado (Borzzone y Rosemberg, 2000; Dickinson y McCabe, 2001), persiste, en el sistema educativo, la atribución de la problemática a la niñez o a sus familias (Apablaza, 2014; Carrillo Álvarez et al., 2018). En el presente trabajo interesa abordar esta problemática desde la perspectiva de los modelos y teorías relacionados con el aprendizaje del sistema de escritura.

En el campo de la psicología de la lectura, se debatió extensamente en torno a la posibilidad de distinguir entre dificultades de origen constitucional, es decir, relacionadas con factores de la propia niñez, o experiencial, esto es, vinculadas con aspectos del ambiente, particularmente las experiencias educativas escolares (Snowling et al., 2020; Spear-Swerling y Sternberg, 1996; Stanovich y Siegel, 1994). Se ha propuesto que un modo de discriminar entre dificultades de las propias personas y dificultades relacionadas con factores contextuales consiste en analizar el nivel de respuesta a una intervención pedagógica ajustada a las necesidades de aprendizaje particulares.

En años recientes, esta perspectiva ha sido sistematizada en los modelos llamados, precisamente, de respuesta a la intervención (RAI) (Fletcher et al., 2019). Estos modelos proponen que un alto nivel de respuesta ante una intervención pedagógica sistemática sería indicadora de que las dificultades previamente experimentadas por el niño o la niña tendrían origen, fundamentalmente, en la inadecuación de las prácticas pedagógicas de las que había participado. Por su parte, un bajo nivel de respuesta a la intervención, esto es, la persistencia

de las dificultades experimentadas aun después de la experiencia educativa, estaría sugiriendo la posibilidad de un trastorno de origen constitucional.

La distinción respecto del origen de las dificultades experimentadas por un elevado número de niños y niñas es sumamente relevante dado que la evidencia acerca de su origen educativo promovería la revisión de las prácticas escolares en el sentido de mejorar las oportunidades de aprendizaje que se ofrecen al alumnado proveniente de hogares de nivel socioeconómico bajo.

En el marco de estos planteamientos, el presente trabajo se propuso analizar el nivel de respuesta a una intervención pedagógica sistemática por parte de niños y niñas que crecen en contextos de pobreza y que presentan un bajo nivel de dominio de la escritura. Para ello, se analizaron los resultados de la implementación de la Propuesta Dale!, un programa destinado a dar apoyo a la alfabetización de niños y niñas en contextos de pobreza, quienes no han aprendido a leer y a escribir al ritmo de sus pares. Dicho programa estaba siendo implementado en un grupo de escuelas argentinas y su efectividad ya ha sido evidenciada (Diuk, 2013). El análisis de este nivel de respuesta podría aportar a la comprensión del origen de los bajos niveles de alfabetización de quienes participaron y así contribuir con el diseño futuro de propuestas de intervención.

## **2. Referentes teóricos**

### **2.1 Las dificultades lectoras y los modelos de respuesta a la intervención**

Tradicionalmente, los estudios cognitivos sobre la adquisición lectora y sus dificultades operaron bajo el supuesto de la existencia de procesos universales no afectados por variables externas al sistema cognitivo individual. No obstante, desde finales de la década de 1990, el campo de las dificultades en la adquisición de la lectura comenzó a reconocer la incidencia de variables contextuales en el aprendizaje y en la conformación de las dificultades. En particular, se estudió el rol de la lengua de alfabetización, del grado de transparencia u opacidad de los sistemas de escritura (Frith, 1997; Mann y Wimmer, 2002; Wimmer et al., 2000) y, especialmente, de la instrucción escolar (Vellutino et al., 1996).

Estudios realizados en lenguas distintas al inglés, lengua en la que se habían llevado adelante la mayor parte de las investigaciones, mostraron la incidencia de las características de los distintos sistemas ortográficos en los tiempos y mecanismos de adquisición lectora (Share, 2008; 2021). En lenguas con ortografías transparentes, esto es, con mayor congruencia entre el sistema fonológico y el ortográfico, el aprendizaje resultaba más sencillo

y temprano que en lenguas de ortografía opaca, evidenciando que las características del sistema de escritura inciden en los procesos de adquisición más allá de las diferencias individuales entre sujetos (Ziegler et al., 2010).

Estos resultados convergieron con evidencia acerca del peso de la enseñanza en el aprendizaje e, incluso, en la configuración de las dificultades lectoras (Diuk y Ferroni, 2012; Grigorenko et al., 2020; Rasinski, 2017). Así, se pasó de considerar la instrucción como un factor coadyuvante a reconocer que la falta de oportunidades educativas puede dar lugar a dificultades que no se manifestarían en un contexto instruccional más apropiado. Este planteamiento permitió el desarrollo de los modelos de respuesta a la intervención (Fuchs y Fuchs, 2006; Suárez Rodríguez et al., 2022), que proponen la identificación del estudiantado, así como el apoyo a quienes presentan escaso dominio del sistema de escritura a partir de una aproximación multinivel.

El proceso se inicia en las aulas, en las que el aprendizaje de cada estudiante es monitoreado durante el año. Quienes evidencian avances más limitados que el promedio de sus grupos participan de una intervención individual o en pequeños grupos con niveles crecientes de intensidad. El progreso es monitoreado a fin de identificar el nivel de respuesta a la intervención. Solamente en el caso de presentar una baja respuesta a este segundo nivel de intervención, se considera apropiado hipotetizar la presencia de un déficit que limite el aprendizaje y evaluar la necesidad de derivación a especialistas.

Ciertamente, el modelo de respuesta a la intervención no es el único empleado para la identificación de las dificultades lectoras, se ha propuesto que, de hecho, lo ideal es el uso de modelos híbridos (Spencer et al., 2014). Sin embargo, cabe señalar que, en el caso de los niños y las niñas que crecen en contextos de pobreza en Argentina, donde prevalece el fracaso escolar masivo (Narodowski, 2022), el supuesto que orienta este estudio considera la incidencia prioritaria de la inadecuación en las experiencias de enseñanza. En este sentido, los modelos de respuesta a la intervención parecen particularmente apropiados para la comprensión de la etiología de las dificultades (Arias-Gundín y García Llamazares, 2021; Fletcher y Vaughn, 2009; Greulich et al., 2014; Tolar et al., 2014).

Se considera que un alto nivel de respuesta en estos modelos es indicador de que las dificultades se originan en factores ambientales. En cambio, cuando el nivel de respuesta a la intervención es bajo, esto es, cuando las dificultades persisten en el marco de una intervención pedagógica que sí resultó eficaz para otros niños y niñas, es posible pensar que se está ante dificultades específicas de aprendizaje (Greulich et al., 2014). De hecho, la persistencia de las

dificultades en el marco de oportunidades educativas adecuadas es considerada, en la actualidad, el principal indicador de un trastorno específico para la adquisición lectora. Cabe señalar, de todos modos, que, si bien resulta debatible la idea de quien presenta un bajo nivel de RAI tiene un trastorno específico, ciertamente es posible afirmar que quienes manifiestan un buen nivel de respuesta no lo padecen, sino que son víctimas instruccionales (Fletcher y Vaughn, 2009; Jiménez, 2010; Reynolds y Shaywitz, 2009).

Desde los primeros desarrollos de estos modelos a comienzos de este siglo, el número de estudios sobre distintos componentes de la respuesta a la intervención ha crecido notablemente (Fletcher et al., 2019). Ahora bien, la mayor parte de esta investigación tuvo lugar con niños y niñas hablantes de inglés, fundamentalmente en los Estados Unidos, en el último año del Nivel Inicial y en Primer grado (Lonigan y Phillips, 2016; Wanzek et al., 2016).

El presente trabajo fue llevado adelante en un contexto muy diferente. Incorporó a niños y niñas argentinos, hablantes de español y con edades más avanzadas que las de quienes participan en los trabajos previos. Los niños y niñas incluidos en el presente estudio estaban escolarizados entre 3º y 6º grado y formaron parte de una cohorte más amplia, que fue conformada por estudiantes identificados por sus docentes debido a presentar un nivel de escritura y lectura inferior al de sus pares.

En este estudio se reportan los resultados exclusivamente de aquellos niños y niñas que inicialmente no podían escribir más que una o dos palabras de manera completa. Es decir, a pesar de llevar, al menos dos años (y hasta 7) en el sistema educativo, tenían un nivel de desempeño tan bajo que habilitaba el supuesto de que tendrían alguna dificultad específica para el aprendizaje. Este grupo infantil participó de la implementación de un programa de alfabetización – la Propuesta Dale! – y se analizó su nivel de respuesta a la intervención con el fin de explorar en qué medida el escaso desempeño inicial era atribuible a factores propios de quienes participaban del estudio o a carencias en su experiencia escolar.

Más específicamente, el trabajo se propuso indagar ¿qué porcentaje de niños y niñas presenta un nivel adecuado de respuesta a la intervención?, ¿qué porcentaje evidencia dificultades persistentes?, ¿se producen diferencias en el nivel de respuesta a la intervención en función de la edad o del grado de escolarización?

### **3. Metodología**

#### **3.1 Enfoque**

Se utilizó un enfoque metodológico cuantitativo de diseño no experimental longitudinal correlacional.

#### **3.2 Unidades de análisis**

Participaron del estudio 192 niños y niñas (48 % niñas) que cursaban entre 3er. y 6to. grado de la Escuela Primaria en 53 escuelas de la periferia de la Ciudad de Buenos Aires, en Argentina, durante el período 2018-2019. La edad promedio de quienes participaron fue de 8 años y 9 meses para el grupo de 3º, 9 años y 6 meses para el de 4º, 11 años para 5º y 12 años para 6º grado.

En todos los casos las escuelas participantes fueron identificadas por las autoridades educativas como escuelas que recibían a población de nivel socioeconómico bajo. La incorporación de cada niño o niña a la intervención en la Propuesta Dale! constituyó una decisión de las instituciones como parte de su oferta educativa. Para la participación en el presente estudio, el grupo infantil identificado por las escuelas fue evaluado mediante una tarea de screening de escritura de palabras (Diuk, 2013). Todos los niños y las niñas que la escuela consideró que se beneficiarían de la intervención educativa participaron de ella. Participaron de la evaluación 567 estudiantes. Se incorporó al estudio solamente a quienes no hubieran podido escribir correctamente más de dos palabras sencillas, independientemente del grado escolar al que asistieran.

Para la participación en el estudio se solicitó el consentimiento informado de las personas a cargo y el asentimiento de los niños y las niñas.

Con el objetivo de evaluar la respuesta a la intervención, los niños y las niñas participaron del Nivel 1 de la Propuesta Dale! (Derecho a Aprender a Leer y a Escribir), un programa diseñado para dar apoyo al proceso de alfabetización de niños y niñas que crecen en contextos de pobreza y que no han aprendido a leer y a escribir al ritmo de sus pares. El Nivel 1 de Dale! fue diseñado para dar apoyo a quienes, inicialmente, no pueden escribir palabras sencillas, tienen escaso conocimiento alfabético y cuyo desarrollo de la conciencia fonológica se encuentra limitado. La intervención pedagógica en ese nivel se centra en el dominio inicial del sistema de escritura, en particular, en promover el aprendizaje de la escritura de palabras fonológicamente sencillas. Los niveles siguientes (2 y 3) abordan la adquisición de la escritura

fonológica de palabras más complejas, la escritura ortográficamente convencional y la lectura fluida.

Cada niño o niña trabajó en forma individual con una docente, fuera del aula, dos veces por semana durante 20 minutos. Las sesiones de Propuesta Dale! tienen una estructura fija que consta de tres momentos: Conversar y escribir, Jugar y escribir y Leer. Durante el momento de Conversar y Escribir, quien educa busca promover una conversación genuina con quienes participan, de modo que incorporen sus conocimientos y experiencias al proceso de aprendizaje. Luego, se escribe una síntesis de esa conversación con apoyo docente sistemático (Diuk, 2019) de modo tal que se genera una instancia de escritura significativa de un texto breve.

En el segundo momento, Jugar y Escribir, se realizan juegos lingüísticos destinados a promover la conciencia fonológica y se escriben palabras derivadas de los juegos. Tanto los juegos como las palabras a ser escritas integran el material de la Propuesta. La selección de las palabras a escribir fue realizada con base en un conocimiento detallado del proceso de adquisición de la escritura en español. De manera que Propuesta Dale! ofrece un aumento muy gradual de la dificultad. Aun así, la correcta escritura de las palabras depende fuertemente del andamiaje docente. A medida que se avanza en los distintos niveles, esto es, a medida que se incrementa el dominio del sistema de escritura, las palabras a ser escritas se complejizan y el andamiaje docente se reduce.

Las situaciones de lectura involucran, inicialmente, la lectura de historias por parte de quienes enseñan, dada la evidencia existente acerca de la importancia de esta actividad para la alfabetización inicial (Adams, 1990; Heath, 1982). A medida que se avanza en el programa se incluyen actividades para promover el reconocimiento preciso y veloz de palabras, y la lectura de textos con creciente fluidez.

Cada integrante del grupo incorporado en el estudio participó de hasta 30 sesiones de trabajo individual en el programa. La cantidad específica de encuentros dependió de variables relativas a la organización escolar, tales como asistencia, feriados, actos escolares, etcétera.

Para la implementación de la Propuesta Dale!, las personas a cargo del trabajo con el grupo infantil participaron de una capacitación con una duración de cuatro jornadas de cuatro horas cada una, coordinadas por la creadora de la Propuesta y dos especialistas en Dale!, docentes con diez años de experiencia en el Programa. Las jornadas de capacitación se complementaron con la lectura de la Guía Docente del Programa, así como con la implementación de acciones en las aulas entre encuentros. Asimismo, la capacitación incluyó

la preparación para la administración de la prueba de escritura, la cual se presenta en el siguiente apartado.

### 3.3 Técnicas de recolección

El grupo infantil fue evaluado de manera individual antes y después de participar en la Propuesta Dale! mediante una prueba de escritura al dictado de 26 palabras (Diuk et al., 2019). Las palabras variaron en su nivel de dificultad en función de variables fonológicas y ortográficas.

La prueba constó de cinco palabras muy familiares y de estructura muy sencilla (mamá, sapo, luna, mesa, paloma). Las palabras restantes fueron de frecuencia media según un diccionario Español de frecuencia de palabras escritas para la niñez (Martínez Martín y García Pérez, 2004). Ocho de esas palabras permitieron evaluar la capacidad de quienes participan para escribir palabras con sílabas de estructura compleja: Consonante-Vocal-Consonante (CVC) (tinta, limón, tortuga, fantasma, balsa) o Consonante-Consonante-Vocal (CCV) (flor, neblina, poblado). Otras trece palabras presentaron mayores complejidades ortográficas (gallo, chico, torre, carro, duquesa, paquete, guiño, cine, gitano, humilde, celeste, pálida, déspota). El desempeño en la escritura de palabras ortográficamente complejas no fue el foco de este estudio, pero su inclusión en la prueba implicó que un puntaje elevado reflejaba un alto dominio de la escritura de palabras.

Se asignó un punto por cada palabra correctamente escrita, esto es, representada según su forma ortográfica convencional. Dada la estructura de la prueba, un puntaje igual o menor a 5 refleja un dominio muy incipiente del sistema de escritura, que se asocia a la imposibilidad de producir un mensaje escrito que otras personas puedan comprender. La obtención de al menos 6 puntos refleja la comprensión del principio alfabético (esto es, la noción de que en el sistema de escritura los grafemas representan fonemas). La comprensión de este principio no garantiza, de todos modos, la posibilidad de identificar adecuadamente todos los fonemas en las palabras orales para su representación, pero es indicativa de haber comenzado un adecuado proceso de aprendizaje.

El grupo infantil fue evaluado de manera individual antes de comenzar a participar de la Propuesta y nuevamente al finalizar el año escolar. Cabe señalar que el momento de inicio de la implementación varió entre escuelas pero en todos los casos se produjo antes del receso escolar de invierno que en Argentina tiene lugar en el mes de julio. La evaluación tuvo lugar de manera individual en las instituciones educativas en las que se llevó adelante la intervención

pedagógica. La evaluación fue llevada adelante por especialistas en Propuesta Dale! (docentes con diez años de experiencia en el programa) o por docentes que fueron especialmente capacitadas para este fin.

### 3.4 Procesamiento de análisis

El procesamiento involucró el uso de técnicas de análisis cuantitativas. Se calcularon los estadísticos descriptivos para cada una de las variables en estudio, en función del grado al que concurría el estudiantado. Para evaluar el efecto de la intervención en cada uno de los grados, se utilizó la prueba de rangos con signo de Wilcoxon. Además, se analizó el impacto del grado sobre la ganancia obtenida luego de la implementación de la propuesta utilizando un Análisis de Varianza (ANOVA) de una vía, se utilizó  $\omega^2$  como medida del tamaño del efecto, la cual interpretamos como .01: pequeña, .06: mediana, .14: grande. Por último, las comparaciones por pares fueron, en todos los casos, calculadas con ajuste de Tukey para comparaciones múltiples. Se obtuvo el estadístico  $d$  de Cohen como medida del tamaño del efecto de las comparaciones por pares considerando como un efecto pequeño, medio y grande valores de 0.20, 0.50 y 0.80, respectivamente (Cohen, 1988; Domínguez-Lara y Rodríguez, 2017).

La asociación entre variables se analizó a partir del cálculo de las correlaciones por rangos de Spearman. Además, se realizó un análisis de regresión lineal múltiple para estimar el porcentaje de la varianza explicado de la ganancia de la intervención. En ese análisis se incluyeron como variables independientes el grado, la edad y el número de sesiones del programa de intervención de cada participante.

A partir de los datos obtenidos en la aplicación de las pruebas de escritura en el pre y postest, se construyó la variable respuesta a la intervención con dos valores (alto y bajo). Se consideró de respuesta baja a quienes obtuvieron un puntaje en el postest que se ubicara un igual o por debajo del percentil 25. Se comparó a ambos grupos en las distintas variables consideradas utilizando la U de Mann-Whitney.

Todos los análisis se realizaron en el software estadístico JASP (JASP team, 2023)

## 4. Resultados

Una primera lectura de la Tabla 1, evidencia los avances alcanzados, durante el año de participación en Dale!, por niños y niñas que antes de incorporarse a la propuesta no podían escribir, en promedio, ni siquiera una palabra completa. Cabe señalar que estos avances se

produjeron en el marco de una intervención sumamente limitada en intensidad. En efecto, en promedio, los niños y niñas participaron de 24 sesiones de 20 minutos, lo cual equivale aproximadamente a 8 horas de intervención en todo el año.

**Tabla 1**  
**Puntajes promedio (y desviación estándar) obtenidos por los niños y las niñas según el grado al que asistían. Provincia de Buenos Aires, Argentina, 2018-2019**

Grado	N	Promedio de sesiones	Puntaje inicial	Puntaje final	Avance
3°	103	26.96	0.69 (0.98)	15.23 (7.91)	14.55 (7.88)
4°	36	22.14	0.94 (1.17)	12.47 (7.55)	11.53 (7.44)
5°	26	18.15	1.01 (0.94)	8.42 (6.91)	7.42 (6.46)
6°	27	21.11	1.11 (0.97)	7.44 (6.42)	6.33 (5.85)
<b>Total</b>	<b>192</b>	<b>24.04</b>	<b>0.84 (1.01)</b>	<b>12.69 (8.09)</b>	<b>11.86 (8.02)</b>

Fuente: Elaboración propia, 2023.

La inspección de las distribuciones de los puntajes obtenidos reveló que la tarea de escritura de palabras en el pretest se alejó significativamente de la distribución normal asintótica ( $Z$  de Kolmogorov-Smirnov = 4.086,  $p = .001$ ), por lo que, en los análisis que incluyeron esta prueba, se utilizaron estadísticos no paramétricos. La prueba de escritura en el postest mostró una distribución que no se alejó significativamente de la distribución normal asintótica ( $Z$  de Kolmogorov-Smirnov = 1.312,  $p = .64$ ).

Con el objeto de explorar si se produjeron diferencias estadísticamente significativas en el desempeño de los niños y niñas de cada grado entre el comienzo y la finalización de su participación en la propuesta, se utilizó una prueba no paramétrica de contraste (U de Wilcoxon) para las medidas del pre y el postest. El análisis mostró diferencias estadísticamente significativas entre las pruebas para todos los grados: 3er. grado ( $Z = 8.642$ ,  $p = .001$ ), 4to. grado ( $Z = 4.938$ ,  $p = .001$ ), 5to. grado ( $Z = 4.290$ ,  $p = .001$ ) y 6to. grado ( $Z = 3.923$ ,  $p = .001$ ). Estos resultados revelan que se produjo un aprendizaje durante el período analizado, logro que debe ser contrastado con el hecho de que, en los años de escolarización previos, en promedio, el grupo infantil participante de la muestra no habían aprendido a escribir ni siquiera una palabra completa.

Ahora bien, no en todos los grados se identificaron los mismos niveles de logro, tal como refleja la variable Avance, que computa la diferencia en el desempeño entre el pre y el postest. Un ANOVA de una vía reveló que las diferencias entre grados resultaron estadísticamente significativas ( $F(3,188) = 12.818$ ,  $p < .0001$ ,  $\omega^2 = .16$ ). Los análisis post hoc mostraron que no hubo diferencias estadísticamente significativas entre los grupos de 3° y 4° ( $p = .15$ ), aunque sí las hubo entre 3° y 5° grados ( $p < .001$ ,  $d = .97$ ), entre 3° y 6° ( $p < .001$ ,  $d = 1.12$ ),

y finalmente, entre los grados 4° y 6° ( $p = .03$ ,  $d = .71$ ). El análisis revela que a medida que el alumnado avanza en su escolaridad obtiene menores ganancias de la intervención.

Con el propósito de explorar con mayor profundidad la relación entre el dominio de la escritura y las variables edad, grado y cantidad de sesiones, se calcularon las correlaciones mediante el método de rangos de Spearman. Los resultados de este análisis, presentes en la Tabla 2, mostraron una correlación significativa y positiva entre el desempeño en el pretest y el grado s. Es decir, en los grados más avanzados, el grupo infantil pudo escribir inicialmente más palabras. Por otro lado, la correlación del desempeño en el pretest y la edad no resultó estadísticamente significativa.

**Tabla 2**  
**Correlación entre edad, grado y cantidad de sesiones, y el desempeño en la prueba de escritura. Provincia de Buenos Aires, Argentina, 2018-2019**

	Pretest	Postest
Edad	.104	-.267**
Grado	.194**	-.382**
Cantidad de sesiones	.019	.351**

\*\*  $p < .01$ .

Fuente: Elaboración propia, 2023.

El patrón de correlaciones resultó diferente para la prueba de escritura posterior a la intervención. El desempeño en esta prueba presentó correlaciones significativas negativas con la edad y el grado, y positivas con la cantidad de sesiones. La correlación entre el desempeño en el postest y la cantidad de sesiones sería evidencia adicional de la relación entre el aprendizaje realizado y la participación en el programa.

Además del análisis de correlación, se practicó un análisis de regresión lineal múltiple en el que se intentó predecir la ganancia en el programa con las variables de edad, grado escolar y número de sesiones al que asistieron. Se utilizó el método paso a paso (*stepwise*): El mejor modelo alcanzado explica el 21,9 % de la varianza ( $F(2,168) = 25.92$ ,  $p < .001$ ,  $R^2 = .22$   $R^2_{ajustado} = .21$ ). Ese modelo incluye el grado ( $B = -0.35$ ,  $t(187) = -5.30$ ,  $p < .001$ ) y el número de sesiones ( $B = 0.24$ ,  $t(187) = 3.57$ ,  $p < .001$ ). Se descarta a la edad como variable predictora. El modelo informa que el grado realiza una contribución negativa. A mayor avance en el grado escolar, menor es la ganancia obtenida en la intervención. Esa variable explica un 16.5 de la varianza. Una vez controlado el efecto del grado, el número de sesiones a las que asisten las niñas y los niños explica un 5,4 % adicional de la varianza.

El conjunto de resultados analizados sugiere que, en promedio, la implementación del programa resultó eficaz para promover el aprendizaje del grupo estudiantil. En este sentido, sería posible sostener que, en la mayor parte de los casos, las dificultades iniciales experimentadas por quienes participaron del estudio estaban asociadas a factores experienciales más que constitucionales. Ahora bien, el análisis de los resultados a nivel grupal puede enmascarar la presencia de participantes con muy bajo nivel de respuesta, quienes sí podrían estar afectados por algún trastorno específico de la adquisición lectora.

Con el propósito de explorar posibles diferencias individuales en el nivel de respuestas a la intervención, se construyó la variable *respuesta a la intervención* (RAI) con dos valores: alto y bajo. Se consideró que el nivel de respuesta de un niño o una niña resultaba bajo cuando su puntaje en la variable Avance resulta 1 desvío estándar inferior a la media de la muestra. Con este procedimiento se encontró que, en el total de la muestra, el porcentaje de estudiantes con bajo nivel de respuesta fue de 24.48 %. Desagregado por grado, se obtuvo un 16.5 % en 3ero., 16.6 % en 4to., 42 % en 5to. y 48 % en 6to.

A fin de contribuir a la comprensión de la diferencia entre estudiantes con alto y bajo nivel de respuesta a la intervención, en la Tabla 3 se presenta la comparación entre ambos grupos en función de las restantes variables analizadas.

**Tabla 3**  
**Puntajes promedio (y desvíos estándar) obtenidos por niños y niñas en función a la clasificación del nivel de respuesta a la intervención. Provincia de Buenos Aires, Argentina, 2018-2019**

RAI	N	Edad en meses	Promedio de sesiones	Puntaje inicial	Puntaje final	Avance
Alta	145	115.46 (17.39)	26.08 (13.21)	0.89 (1.06)	16.12 (6.16)	16.12 (6.16)
Baja	47	124.89 (20.61)	17.74 (10.58)	0.68 (0.86)	2.14 (1.68)	1.46 (1.39)

**Fuente:** Elaboración propia, 2023.

Una comparación de medias reveló diferencias estadísticamente significativas en todas las variables, con la única excepción del nivel de desempeño inicial. Es decir, el grupo de baja respuesta a la intervención estaba compuesto por niños y niñas de mayor edad ( $p = .007$ ) que participó de una cantidad menor de sesiones ( $p = .001$ ), presentó un desempeño final más bajo ( $p = .001$ ), pero no tuvo un desempeño inicial peor que el del grupo de alto nivel de respuesta ( $p = .353$ ).

Entonces, los resultados globales del estudio mostraron que quienes después de dos años de escolarización no podían escribir, en promedio, ni siquiera una palabra sencilla antes de participar en el programa, pudieron dominar el sistema de escritura en el marco de una

intervención de 24 sesiones que totalizaron aproximadamente 8 horas en el año. Cabe señalar que autores como Wanzek y Vaughn (2009) consideran que una intervención es intensiva a partir de las 100 sesiones.

Si se considera la muestra total, aproximadamente el 76 % de quienes participaron presentó un alto nivel de respuesta. Este resultado es convergente con el obtenido en un estudio previo (Diuk et al., 2017) que incorporó a una muestra mucho más pequeña y utilizó una metodología diferente. En aquel estudio se encontró que el 84 % de los 37 participantes de 7 a 14 años que participaron mostró un alto nivel de respuesta. El presente estudio aporta evidencia adicional, con base en una muestra más amplia, de que la mayor parte de los grupos infantiles que crecen en contextos de pobreza y manifiestan retrasos en la adquisición de la escritura logra, ante una intervención pedagógica adecuada, un nivel de respuesta que permite inferir que no presentan déficits cognitivos, sino que han sido víctimas instruccionales.

Ahora bien, el porcentaje de participantes con bajo nivel de respuesta se incrementó marcadamente entre grados, con una variación entre el 16 % en 3º y el 44 % en 6º. Se trata de un fenómeno previamente descrito en la literatura, en la que se presenta abundante evidencia acerca de que cuanto mayor es la edad del estudiantado más difícil resulta la superación de sus dificultades (Jiménez et al., 2021). De hecho, en la literatura internacional se suele considerar que una vez que se llega a 3er grado, las posibilidades de avance se vuelven muy limitadas (Fuchs et al., 2014; Lovett et al., 2017; Vaughn et al., 2010; Wanzek et al., 2013).

Pero, en el marco de un estudio latinoamericano, esta afirmación debe ser complejizada. Por un lado, existe evidencia de que, aun sin mediar un programa de apoyo específico, el porcentaje de estudiantes que no escribe se reduce con el avance en la escolarización (Diuk, 2019). Esta afirmación no implica desconocer la gravedad de la presencia de estudiantes que no pueden escribir una sola palabra en el segundo ciclo de la escuela primaria, sino reconocer que aun en estas condiciones adversas, algunos miembros del grupo infantil logran finalmente un cierto dominio del sistema de escritura en grados avanzados. Este hecho sugiere que quienes continúan sin aprender luego de cuatro o cinco años de escolarización podrían presentar mayor vulnerabilidad. Sería posible pensar que es por ello que un elevado porcentaje de estudiantes mayores responde limitadamente a la intervención pedagógica. Aun así, resulta insoslayable que aún en 6º, más de la mitad de la muestra tuvo un buen nivel de respuesta. Es decir, la evidencia sugiere que en América Latina la absoluta mayoría de la infancia que

presenta retrasos en el aprendizaje del sistema de escritura lo hacen por carencias en el proceso de escolarización.

Los elevados niveles de respuesta a la intervención obtenidos por el subgrupo de mayor edad en los estudios realizados en Argentina pueden relacionarse, también, con que, tal como se señaló en la introducción, la mayor parte de los estudios previos fueron realizados en inglés, particularmente en Estados Unidos, donde la implementación de los modelos RAI está regulada por ley (Truckenmiller y Brehmer, 2020). Allí, la identificación quienes presentan una baja respuesta es sumamente temprana (último año del Nivel Inicial). Dadas las estrategias de apoyo a las que el grupo infantil tiene acceso, es posible pensar que quienes manifiestan bajos niveles persistentes en 3º sean estudiantes con alguna dificultad específica. En países como la Argentina, en cambio, donde la infancia que crece en contextos de pobreza tiene acceso limitado a programas de apoyo, o donde los programas de apoyo carecen de la estructura necesaria para promover aprendizajes efectivos, un muy bajo dominio del sistema de escritura en 3º grado no necesariamente refleja dificultad alguna.

Estos resultados convergen con los obtenidos en un estudio previo (Diuk et al., 2019) en el que se hipotetizó que la inadecuación de las propuestas pedagógicas, particularmente en términos de la implementación de estrategias de enseñanza menos explícitas y sistemáticas, afectaría particularmente a quienes ingresan a la escuela con menores conocimientos o habilidades prelectoras, condición que solamente deviene en una dificultad precisamente debido a esta inadecuación.

## 5. Conclusiones

En grados avanzados de la escuela primaria, la presencia de estudiantes que carecen de un dominio mínimo del sistema de escritura es un fenómeno recurrentemente descrito en los países más pobres del planeta (Abadzi, 2008; Spaully y Lilenstein, 2019; UNESCO, 2021). En países de ingresos medios como la Argentina, esta problemática es básicamente desconocida y no tiene presencia en la agenda educativa. La problemática está invisibilizada debido a que no afecta a los grupos con mayor posibilidad de expresar sus demandas. Ahora bien, si se consideran los niveles de inequidad que caracterizan a las sociedades latinoamericanas y la profunda segmentación del sistema educativo no es sorprendente que los grupos más vulnerados carezcan de las oportunidades educativas necesarias para completar un proceso de alfabetización básica en los tiempos esperados.

El presente trabajo tiene serias implicancias educativas. Sugiere que aproximadamente el 80 % de quienes no aprenden a escribir en los primeros años de la escuela primaria lo hacen no por presentar dificultades específicas, sino porque no encuentran en la escuela oportunidades de aprendizaje a las que tienen derecho. En efecto, cuando se les ofreció una propuesta educativa sistemática, estructurada y basada en la investigación psicolingüística sobre la adquisición de la lectura consensuada por la comunidad científica internacional, aprendieron.

La presencia de estudiantes que, en grados avanzados de la escuela primaria, no pueden escribir ni siquiera una palabra sencilla, unida a la evidencia proporcionada en este trabajo respecto del origen educativo de estas dificultades, interpela al sistema educativo y a toda la sociedad. Es necesario el diseño de políticas de mejora sistémica (legislativas, curriculares, de formación inicial y continua) que garanticen a toda la infancia, independientemente de su procedencia socioeconómica, el derecho a aprender a leer y a escribir.

Con respecto a las limitaciones del estudio, importa destacar que un trabajo como el presentado aquí es de una considerable complejidad. La conformación de la muestra requiere del acceso a un número considerable de escuelas y la capacitación de docentes en cada una de ellas que, por lo demás, cuenten con el tiempo para la atención personalizada del grupo infantil. La tarea docente debe, por lo demás, ser acompañada y monitoreada. Si bien esta complejidad atenta contra la posibilidad de conformar muestras mayores, es posible considerar que el tamaño muestral de este estudio es una limitación, y sería importante replicarlo con mayor cantidad de participantes. Por lo demás, cabe preguntarse si estos resultados se replicarían en otros contextos y en otros países.

Futuras líneas de investigación deberían analizar la respuesta a la intervención en procesos pedagógicos de mayor duración. Los resultados presentados mostraron una asociación entre un bajo nivel de respuesta y la cantidad de encuentros pedagógicos llevados a cabo. Un proceso de mayor duración, tal vez, permitiría incrementar la cantidad de quienes exhiban una mejor respuesta a la intervención. Aunado a ello, en el presente estudio, los encuentros se realizaron solamente dos veces a la semana durante veinte minutos. Se trata de la intensidad viable en la realidad de las escuelas argentinas que, en muchos casos, no cuentan con personas dedicadas específicamente a la tarea de dar apoyo a quienes no avanzan al ritmo de sus pares. Sin embargo, respecto de la experiencia internacional, se trata

de una intensidad y duración bajas. Sería interesante explorar en qué medida una mayor frecuencia de encuentros o una mayor duración incidiría positivamente en el aprendizaje.

## 6. Referencias

- Abadzi, Helen. (2008). *Aprendizaje eficaz y pobreza: Ideas desde las fronteras de la neurociencia cognitiva*. Ediciones Universidad Católica Silva Henríquez.
- Adams, Marilyn Jager. (1990). *Beginning to read: Thinking and Learning about Print*. Mass, MA: MIT Press.
- Apablaza, Marcela (2014). Representaciones sociales de profesores respecto de la diversidad escolar en relación a los contextos de desempeño profesional, prácticas y formación inicial. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 40(1), 7-24. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052014000100001>
- Arias-Gundín, Olga. y García Llamazares, Ana. (2021). Efficacy of the Rtl Model in the Treatment of Reading Learning Disabilities. *Education Sciences*, 11(5), 209. <https://doi.org/10.3390/educsci11050209>
- Borzone, Ana María. y Rosemberg, Celia. (2000). *Leer y escribir entre dos culturas. El caso de las comunidades collas*. Aique.
- Carrillo Alvarez, Elena., Civís, Mireia., Andrés Blanch, Tomás., Longás Mayayo, Eduard. y Riera Romaní, Jordi. (2018). Condicionantes del éxito y fracaso escolar en contextos de bajo nivel socioeconómico. *REXE. Revista de Estudios y Experiencias en Educación*, 2(1), 75-94. <https://www.redalyc.org/journal/2431/243154900004/243154900004.pdf>
- Cohen, Jacob. (1988). *Statistical power analysis for the behavioral sciences* (2nd ed.). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Dickinson, David. y McCabe, Allyssa. (2001). Bringing It All Together: The Multiple Origins, Skills, and Environmental Supports of Early Literacy. *Learning Disabilities Research and Practice* 16(4), 186-202. <https://doi.org/10.1111/0938-8982.00019>
- Diuk, Beatriz. (2013). *Propuesta DALE! Guía para el docente*. Etis, Fundación Perez Companc, Embajada de Suiza. <http://propuestadale.com/>
- Diuk, Beatriz. (2019). Those children who were left behind. En Nic Spaul y John P. Comings (Eds.). *Improving Early Literacy Outcomes. Curriculum, Teaching and Assessment* (pp. 155-170). IBE-UNESCO and Koninlijke Brill NV. [https://doi.org/10.1163/9789004402379\\_009](https://doi.org/10.1163/9789004402379_009)
- Diuk, Beatriz., Barreyro, Juan Pablo., Ferroni, Marina., Mena, Milagros. y Serrano, Francisca. (2019). Reading Difficulties in Low-SES Children: A Study of Cognitive Profiles. *Journal of Cognition and Development*, 20, 75-95. <https://10.1080/15248372.2018.1545656>

- Diuk, Beatriz. y Ferroni, Marina. (2012). Dificultades lectoras en contextos de pobreza: ¿un caso de Efecto Mateo? *Revista Abrapee*, 16(2), 209-217. <https://doi.org/10.1590/S1413-85572012000200003>
- Diuk, Beatriz., Ferroni, Marina., Mena, Milagros. y Barreyro, Juan Pablo. (2017). Respuesta a la intervención y escritura en niños de grupos sociales vulnerados. *Páginas de Educación*, 10(2), 96-110. <https://doi.org/10.22235/pe.v10i2.1426>
- Domínguez-Lara, Sergio. y Rodríguez, Anthony. (2017). Índices estadísticos de modelos bifactor. *Interacciones: Revista de Avances en Psicología*, 3(2), 59-65. <https://doi.org/10.24016/2017.v3n2.51>
- Fletcher, Jack., Lyon, G. Reid., Fuchs, Lynn. y Barnes, Marcia. (2019). *Learning disabilities: From identification to Intervention*. The Guilford Press.
- Fletcher, Jack M., y Vaughn, Sharon. (2009). Response to intervention: Preventing and remediating academic difficulties. *Child development perspectives*, 3(1), 30-37. <https://doi.org/10.1111/j.1750-8606.2008.00072.x>
- Frith, Uta (1997). Brain, mind and behaviour in dyslexia. En C. Hulme y M. Snowling (Eds.) *Dyslexia, biology, cognition and intervention* (pp. 1-19). British Dyslexia Association.
- Fuchs, Douglas. y Fuchs, Lynn. (2006). Introduction to Response to Intervention: What, why, and how valid is it? *Reading Research Quarterly*, 41(1), 93-99. <https://doi.org/10.1598/RRQ.41.1.4>
- Fuchs, Douglas., Fuchs, Lynn S., y Vaughn, Sharon. (2014). What is intensive instruction and why is it important?. *Teaching Exceptional Children*, 46(4), 13-18. <https://doi.org/10.1177/0040059914522966>
- Greulich, Luana., Al Otaiba, Stephanie., Schatschneider, Christopher., Wanzek, Jeanne., Ortiz, Miriam. y Wagner, Richard. (2014). Understanding Inadequate Response to First-Grade Multi-Tier Intervention: Nomothetic and Ideographic Perspectives. *Learning Disability Quarterly*, 37(4), 204-217. <https://doi.org/10.1177/0731948714526999>
- Grigorenko, Elena., Compton, Donald., Fuchs, Lynn., Wagner, Richard., Willcutt, Erik. y Fletcher, Jack. (2020). Understanding, educating, and supporting children with specific learning disabilities: 50 years of science and practice. *American Psychologist*, 75(1), 37-51. <https://doi.org/10.1037/amp0000452>
- Heath, Shirley. (1982). What No Bedtime Story Means: Narrative Skills at Home and School. *Language in Society*, 11(1), 49-76. <https://doi.org/10.1017/S0047404500009039>
- Jiménez, Juan (2010). Response to Intervention (RtI) Model: A promising alternative for identifying students with learning disabilities?. *Psicothema*, 22(4), 932-934. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=72715515059>
- Jiménez, Juan.; De León, Sara. y Gutiérrez, Nuria. (2021). Piloting the Response to Intervention Model in the Canary Islands: Prevention of reading and math learning disabilities. *The Spanish Journal of Psychology*, 24, 1-23. <https://doi.org/10.1017/SJP.2021.25>

- Lonigan, Christopher J. y Phillips, Beth M. (2016). Response to instruction in preschool: Results of two randomized studies with children at significant risk of reading difficulties. *Journal of educational psychology*, 108(1), 114–129. <https://doi.org/10.1037/edu0000054>
- Lovett, Maureen W., Frijters, Jan C., Wolf, Maryanne., Steinbach, Karen A., Sevcik, Rose A. y Morris, Robin D. (2017). Early intervention for children at risk for reading disabilities: The impact of grade at intervention and individual differences on intervention outcomes. *Journal of Educational Psychology*, 109(7), 889–914. <https://doi.org/10.1037/edu0000181>
- Mann, Virginia. y Wimmer, Heinz. (2002). Phoneme awareness and pathways into literacy: A comparison of German and American children. *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal*, 15, 653–682. <https://doi.org/10.1023/A:1020984704781>
- Martínez Martín, Jesús. y García Pérez, Emma. (2004). *Diccionario frecuencias del castellano escrito en niños de 6 a 12 años*. Universidad Pontificia de Salamanca.
- Narodowski, Mariano. (2022). Cuesta abajo. El fracaso escolar generalizado en la Argentina. *Propuesta Educativa*, 31(58), 8-20.
- Perusia, Juan Cruz. (Diciembre de 2021). ERCE 2019: avanzar hacia una política con foco en el aprendizaje de los estudiantes más vulnerables. Centro de Implementación de Políticas Públicas para la Equidad y el Crecimiento. <https://www.cippec.org/textual/erce-2019-avanzar-hacia-una-politica-con-foco-en-el-aprendizaje-de-los-estudiantes-mas-vulnerables/>
- Rasinski, Timothy V. (2017). Readers who struggle: Why many struggle and a modest proposal for improving their reading. *The Reading Teacher*, 70(5), 519-524. <https://doi.org/10.1002/trtr.1533>
- Reynolds, Cecil R. y Shaywitz, Sally E. (2009). Response to intervention: Prevention and remediation, perhaps. *Diagnosis*, no. *Child Development Perspectives*, 3(1), 44-47. <https://doi.org/10.1111/j.1750-8606.2008.00075.x>
- Share, David L. (2008). On the Anglocentricities of current reading research and practice: the perils of overreliance on an "outlier" orthography. *Psychological Bulletin*, 134(4), 584-615. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.134.4.584>
- Share, David L. (2021). Is the science of reading just the science of reading English?. *Reading Research Quarterly*, 56(1), S391-S402. <https://doi.org/10.1002/rrq.401>
- Snowling, Margaret J., Hulme, Charles. Y Nation, Kate. (2020). Defining and understanding dyslexia: past, present and future. *Oxford Review of Education*, 46(4), 501-513. <https://doi.org/10.1080/03054985.2020.1765756>
- Spaull, Nic. y Lilenstein, Aidaiah. (2019). Assessing Early Literacy Outcomes in Burkina Faso and Senegal. En Nic Spaull y John P. Comings (Eds.). *Improving Early Literacy Outcomes. Curriculum, Teaching and Assessment* (pp. 47 – 62). IBE-UNESCO and Koninlijke Brill NV.

- Spear-Swerling, Louise. y Sternberg, Robert. (1996). *Off-track. When poor readers become "learning disabled"*. Routledge.
- Spencer, Mercedes., Wagner, Richard., Schatschneider, Christopher., Quinn, Jamie., Lopez, Danielle. y Petscher, Yaacov. (2014). Incorporating RTI in a Hybrid Model of Reading Disability. *Learning Disability Quarterly*, 37(3), 161–171. <https://doi.org/10.1177/0731948714530967>
- Stanovich, Keith E. y Siegel, Linda S. (1994). Phenotypic performance profile of children with reading disabilities: A regression-based test of the phonological-core variable-difference model. *Journal of Educational Psychology*, 86(1), 24-53. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.86.1.24>
- Suárez Rodríguez, José Adrián., González-Sánchez, Lorena., Areces, Débora., García, Trinidad. y Rodríguez, Celestino. (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/psye.v14i2.15002>
- Tiramonti, Guillermina; Nistal, Martín y Orlicki, Eugenia. (2023). *Lectura y desigualdad. Comparaciones entre Argentina y América Latina*. Observatorio de Argentinos por la Educación. [https://argentinosporlaeducacion.org/wp-content/uploads/2023/04/Version-Argentina\\_-Lectura-y-desigualdad.-Comparaciones-entre-Argentina-y-America-Latina.pdf](https://argentinosporlaeducacion.org/wp-content/uploads/2023/04/Version-Argentina_-Lectura-y-desigualdad.-Comparaciones-entre-Argentina-y-America-Latina.pdf)
- Tolar, Tammy., Barth, Amy., Fletcher, Jack., Francis, David. y Vaughn, Sharon. (2014). Predicting reading outcomes with progress monitoring slopes among middle grade students. *Learning and Individual Differences*, 30, 46–57. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2013.11.001>
- Truckenmiller, Andrea J. y Brehmer, Julie S. (2020). Making the most of Tier 2 intervention: What decisions are made in successful studies? *Reading and Writing Quarterly*, 37(3), 1-20. <https://doi.org/10.1080/10573569.2020.1768612>
- UNESCO. (2021). *Los aprendizajes fundamentales en América Latina y el Caribe. Evaluación de logros de los estudiantes: Estudio Regional Comparativo y Explicativo (ERCE 2019)*. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000380257>
- Vaughn, Sharon., Cirino, Paul T., Wanzek, Jeanne., Wexler, Jade., Fletcher, Jack M., Denton, Carolyn D., Barth, Amy., Romain, Melissa. y Francis, David J. (2010). Response to intervention for middle school students with reading difficulties: Effects of a primary and secondary intervention. *School Psychology Review*, 39(1), 3-21. <https://doi.org/10.1080/02796015.2010.12087786>
- Vellutino, Frank R., Scanlon, Donna M., Sipay, Edward., Small, Sheila., Pratt, Alice., Chen, Rusan. y Denckla, Martha. (1996). Cognitive profiles of difficult-to-remediate and readily remediated poor readers: Early intervention as a vehicle for distinguishing between cognitive and experiential deficits as basic causes of specific reading disability. *Journal of Educational Psychology*, 88(4), 601-638. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.88.4.601>

- Wanzek, Jeanne. y Vaughn, Sharon. (2009). Students demonstrating persistent low response to reading intervention: Three case studies. *Learning Disabilities: Research and Practice*, 24(3), 151-163. <https://doi.org/10.1111/j.1540-5826.2009.00289.x>
- Wanzek, Jeanne., Vaughn, Sharon., Scammacca, Nancy., Gatlin, Brandy., Walker, Melodee A. y Capin, Philip. (2016). Meta- Analyses of the Effects of Tier 2 Type Reading Interventions in Grades K-3. *Educational Psychology Review*, 28, 551-576. <https://doi.org/10.1007/s10648-015-9321-7>
- Wanzek, Jeanne., Vaughn, Sharon., Scammacca, Nancy K., Metz, Kristina., Murray, Christy S., Roberts, Greg. y Danielson, Louis. (2013). Extensive Reading Interventions for Students With Reading Difficulties After Grade 3. *Review of Educational Research*, 83(2), 163–195. <https://doi.org/10.3102/0034654313477212>
- Wimmer, Heinz., Mayringer, Heinz. y Landerl, Karin. (2000). The double-deficit hypothesis and difficulties in learning to read a regular orthography. *Journal of Educational Psychology*, 92(4), 668-680. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.92.4.668>
- Ziegler, Johannes C., Bertrand, Daisy., Tóth, Dénes., Csépe, Valéria., Reis, Alexandra., Faísca, Luís., Saine, Nina., Lyytinen, Heikki., Vaessen, Anniek. y Blomert, Leo. (2010). Orthographic depth and its impact on universal predictors of reading: A cross-language investigation. *Association of Psychological science*, 21(4), 551-559. <https://doi.org/10.1177/0956797610363406>

---

## Información de las autoras

---

**Beatriz Diuk.** Investigadora del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Tecnológicas, Buenos Aires, Argentina. Sede de trabajo en el Laboratorio de Ciencias Humanas (UNSAM-CONICET). Licenciatura en Educación y Doctora en Psicología. Dirección electrónica: [beadiuk@gmail.com](mailto:beadiuk@gmail.com) Orcid <https://orcid.org/0000-0003-2392-4372>

**M. Guadalupe Gacio.** Becaria doctoral del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Tecnológicas, Buenos Aires, Argentina. Sede de trabajo en Laboratorio de Ciencias Humanas (LICH-UNSAM). Licenciatura en Psicopedagogía, Universidad Nacional de San Martín (UNSAM). Dirección electrónica: [guadalupegacio@gmail.com](mailto:guadalupegacio@gmail.com) Orcid <https://orcid.org/0000-0003-3873-2234>

**Aldana M. González.** Becaria doctoral del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Tecnológicas, Buenos Aires, Argentina. Sede de trabajo en Laboratorio de Ciencias Humanas (LICH-UNSAM). Licenciatura en Psicopedagogía, Universidad Nacional de San Martín. Dirección electrónica: [gonzalezald.m@gmail.com](mailto:gonzalezald.m@gmail.com) Orcid <https://orcid.org/0000-0002-8087-4095>

**Milagros Mena.** Sede de trabajo en el Centro de Investigaciones Psicopedagógicas Aplicadas (CIPA, UNSAM), Buenos Aires, Argentina. Licenciatura en Psicopedagogía (UNSAM). Doctoranda en Psicología y Maestranda en Neuropsicología Infantil. Dirección electrónica: [mmena@unsam.edu.ar](mailto:mmena@unsam.edu.ar) Orcid <https://orcid.org/0000-0001-9233-8938>

Revista indizada en



Distribuida en las bases de datos:

