

**INTERVENCION PREVENTIVA DE LAS DIFICULTADES DE APRENDIZAJE
EN EL AULA: MODELO DE RESPUESTA A LA INTERVENCIÓN
EARLY INTERVENTION AT SCHOOL: RESPONSE TO INTERVENTION
MODEL**

Alejandra Victorio de Mendivelzúa, Laura García Blanco, Manuela Sánchez

amendiv@gmail.com

RESUMEN

En el presente trabajo se describe el marco teórico del modelo de Respuesta a la intervención (RTI) y se analizan los resultados obtenidos de una experiencia realizada en una escuela de Provincia de Buenos Aires a la luz de este modelo. Se contempla la factibilidad de implementar este modelo en las escuelas argentinas.

La Respuesta a la intervención (RTI por sus siglas en Inglés) es un modelo educativo propuesto para la detección temprana y prevención de problemas de aprendizaje (DEA), especialmente los referidos a la lectura y escritura.

Palabras clave: Prevención; Intervención temprana; Dificultades de aprendizaje; Lectura

ABSTRACT

The aim of this work is to provide an overview about Response to Intervention Model theoretical framework and presents results obtained from an experience performed at one elementary school located at Provincia de Buenos Aires, Argentina.

Response to Intervention Model offers early detection and early intervention in order to alert and warn learning disabilities mainly in reading and writing elementary levels.

Key words: Prevention; Early intervention; Learning disabilities; Reading

I. INTRODUCCIÓN

En el campo de la Psicopedagogía, el modelo médico-asistencial ha tenido históricamente una importante influencia. Este modelo nos sitúa cotidianamente frente al fracaso de los aprendizajes y tiene una mirada vinculada al diagnóstico, al tratamiento, a las dificultades y trastornos. Sin embargo, es posible desarrollar en el ámbito de la escuela modelos de intervención que vinculen al psicopedagogo con la tarea docente en un intento de prevenir los problemas de aprendizaje, aportando así a todos educación de calidad. Sabemos el costo emocional que tiene para los niños el fracaso escolar. Por eso, es de suma importancia prevenirlo y evitar las consecuencias.

Investigaciones recientes han desarrollado un enfoque novedoso que consiste en evaluar tempranamente a los niños desde el preescolar y primeros grados para determinar si presentan indicadores de riesgo de dificultades de aprendizaje en lectura y escritura. Luego de la evaluación se implementan “programas preventivos de refuerzo” (Jiménez, 2011) basados en la investigación científica. Este enfoque se llama modelo de Respuesta a la intervención (RTI).

En el presente trabajo se describe el marco teórico de RTI, se describe una experiencia realizada en una escuela de Provincia de Buenos Aires desde 2014 hasta la actualidad y se analiza la factibilidad de implementar este modelo en las escuelas argentinas.

a) Marco teórico: ¿Qué es RTI?

La Respuesta a la intervención (**RTI**, por sus siglas en inglés) es un modelo educativo propuesto para la detección temprana y prevención de problemas de aprendizaje,

especialmente los referidos al aprendizaje de la lectura y escritura dentro del contexto escolar. Actualmente se aplica en las escuelas de varios países desde los primeros grados.

En el libro *Dificultades específicas de Aprendizaje*, Silvia Defior Citoler (2015) lo define de la siguiente manera: “evaluar tempranamente para detectar alumnos con riesgo de padecer una Dificultad Específica de Aprendizaje (DEA) y poder proporcionar una enseñanza basada en evidencias científicas”(pos.471). Se busca “supervisar cuidadosamente si la respuesta a la intervención es adecuada” (pos.471). Esto “implica seguir muy de cerca el avance de los niños; aquellos alumnos que pese a la intervención muestran un aprendizaje por debajo del de sus compañeros se denominan ‘resistentes a la intervención’” (pos.471). De acuerdo con la especialista, una de las ventajas del modelo RTI “es que contribuye a reducir el fracaso escolar e impide la cristalización de problemas leves, ya que se resuelven tempranamente” (pos.471)

El principal fundamento que subyace a este modelo es la prevención. Permite anticiparse al fracaso, actuando antes de que se consolide un problema específico de aprendizaje, o, si esto no es posible, intervenir tempranamente. Busca prevenir las posibles dificultades de aprendizaje dentro del ámbito escolar y sus consecuencias.

b) ¿Dónde surge el concepto de “respuesta a la intervención”?

El modelo RTI surgió en Estados Unidos alrededor del 2003 (Fuchs, Fuchs y Speece 2002; Vaughn & Fuchs, 2003, 2006) y propone acercar a cada educando instrucción de calidad acorde con sus necesidades, estilos y ritmos de aprendizaje. A nivel internacional, muchas universidades, centros de investigación y jurisdicciones educativas tomaron estas ideas y las han plasmado de diferentes formas. Así lo ha hecho España (Jiménez, 2012,

Programa LETRA), Canadá (Siegel, 2013), Finlandia y varios países de Latinoamérica que realizan investigaciones sobre el tema: Universidad del Valle, Guatemala; Universidad Nacional Autónoma San Luis Potosí, México; Universidad del Norte, Colombia, y Ecuador.

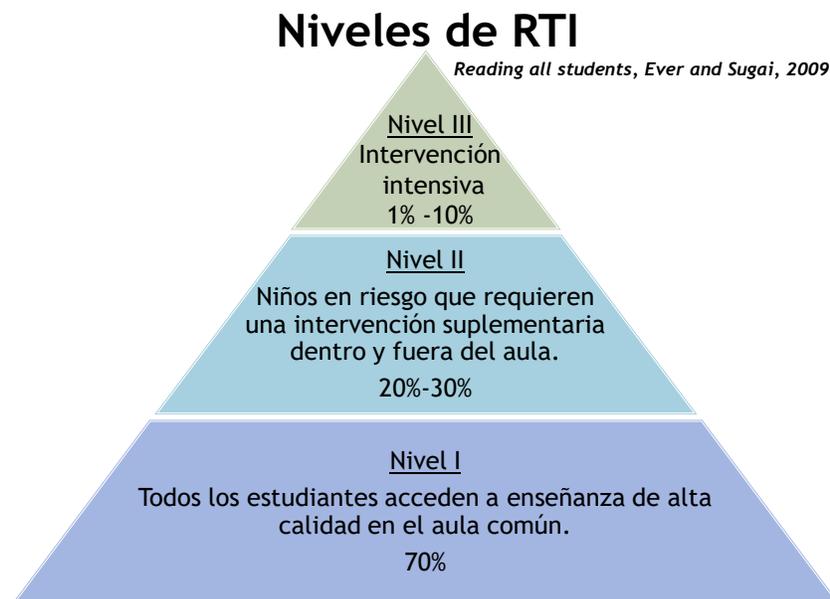
Desde la década del 70, el criterio para definir las Dificultades Específicas de Aprendizaje (DEA) se afianzaba en el criterio de discrepancia, término acuñado por Bárbara Batesman en 1965. Explicaba que una marca característica de las DEA es la discrepancia entre el CI y el rendimiento académico. Este criterio ha recibido críticas de parte de algunos autores destacados en el campo de las DEA desde hace dos décadas (Fletcher, 2013; Siegel, 2013). Las principales críticas al criterio de discrepancia son: su baja fiabilidad; que su uso retrasa la atribución de una DEA hasta 2° o 4° grado de primaria, que es cuando las dificultades académicas se manifiestan más crudamente, pero ya son más difíciles de resolver (Fletcher *et al*, 2004, 2006; Siegel, 2009).

Por es, este modelo basado en el criterio de discrepancia se conoce como “Modelo de esperar el fracaso”. Surge entonces el modelo RTI como procedimiento alternativo para definir las DEA: “Se ha ido imponiendo cada vez con mayor fuerza, en particular en EE.UU [...] a partir del año 2013 se incluye en el DSM-5 (Manual Diagnóstico y Estadístico de los Trastornos Mentales) y en la CIE (Clasificación Internacional de Enfermedades)” (Defior *et al*, 2015)

c) Descripción: RTI, Modelo estructurado por niveles

Se trata de un enfoque por niveles, como una pirámide, en donde la intensidad del apoyo aumenta de un nivel a otro.

Fig. 1: Niveles de RTI



Nivel I:

Se evalúa a todos los alumnos del aula. Todos ellos reciben “instrucción de alta calidad” basados en programas, métodos u orientaciones didácticas que han demostrado ser exitosas en investigaciones y evidencias científicas.

Nivel II:

Son pequeños grupos que trabajan dentro o fuera del aula, de 2 a 4 veces por semana con una intervención suplementaria. Estos grupos de RTI tienen como objetivo mejorar la

decodificación, la lectura fluida y comprensiva y se organizan desde 1° grado de la educación primaria en adelante. Durante este proceso, el docente evalúa el progreso de los alumnos y en función de los resultados podría tomar decisiones.

Nivel III:

Los alumnos de este nivel que no presentan indicadores de avances significativos son los llamados “resistentes a la intervención”. Para ellos se propone una intervención más intensiva, de mayor duración a nivel individual. En nuestro país este nivel de apoyo, generalmente, se recibe fuera del ámbito escolar con profesionales externos.

Las evaluaciones que se realizan durante el proceso de intervención pueden ser masivas, (a todo el grado) o de monitoreo, realizadas a niños de los grupos de NIVEL II, y pueden incluir: revisar sus cuadernos, asistir a una clase grupal o pequeñas evaluaciones pedagógicas sobre los temas de la intervención (Cuadro, 2015).

d) ¿Qué se entiende por instrucción de calidad?

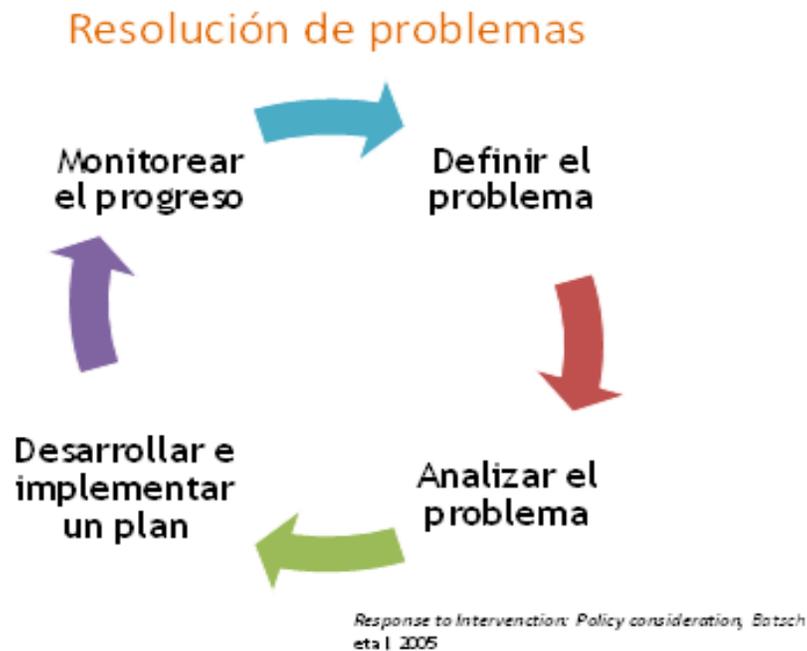
Al referirse a “enseñanza de calidad” muchos investigadores y autores del modelo RTI (Fuchs, Fletcher, Doris Baker, Siegel, Catt, Denton) hacen referencia a aquellos conceptos en el campo de la educación que tienen respaldo en investigaciones científicas. El National Reading Panel reunió y comparó 10 000 investigaciones realizadas por neurólogos, neurocientíficos, psicólogos cognitivos y educadores. Estas conclusiones publicadas en el año 2000 bajo el nombre *Put Reading First; Not Child left Behind*, (disponibles en Internet en castellano) señalan la importancia que tienen los métodos y el tipo de enseñanza para el éxito o fracaso en el aprendizaje de la lectoescritura.

1. Se identificaron de manera concluyente cinco componentes clave que deben estar en la base de toda planificación para la enseñanza de la lectura: 1) la conciencia fonológica; 2) trabajar en forma sistemática, explícita y secuencial el reconocimiento del principio alfabético (correspondencia fonema/ grafema); 3) trabajar oralmente la fluidez lectora; 4) la importancia de acrecentar el vocabulario, y 5) enseñar explícitamente estrategias de comprensión lectora.

e) **¿Cómo implementar un modelo RTI en la escuela?**

- La mayoría de los autores coinciden en que RTI es un modelo de resolución de problemas desde el ámbito escolar. Los pasos a seguir son los siguientes: **primero** se **define** el problema, que consiste en analizar la brecha entre los alumnos y el aprendizaje o rendimiento esperado para ese grado. Luego, el equipo de Orientación analiza el problema con todos los actores para tratar de encontrar soluciones (maestros, padres, maestros de años anteriores). A continuación, se desarrolla e implementa un plan de intervención, necesidades y objetivos, cuánto tiempo va a durar la intervención, qué materiales se van a usar y quiénes son las personas que lo van a llevar a cabo. Finalmente, se define cómo se va a realizar el monitoreo del progreso para evaluar si la intervención fue exitosa o si se requieren otras acciones.

Figura 2: Resolución de problemas



II METODOLOGIA

Experiencia de aplicación del modelo RTI en una escuela de Provincia de Buenos Aires. Datos y resultados

La aplicación del modelo RTI realizada en una escuela privada de nivel socioeconómico medio/ medio-alto de Provincia de Buenos Aires, zona Oeste, se realizó en 2013/2015 siguiendo los pasos mencionados en la figura 2. El objetivo fue analizar y mejorar la habilidad lectora de los alumnos del primer ciclo.

Previamente, en el año 2012, los alumnos de 4° grado habían recibido un entrenamiento intensivo en habilidades de comprensión lectora con el programa LEE Comprensivamente (Gottheil, Fonseca, *et al*, 2011), porque la preocupación de docentes y directivos era constatar diariamente las dificultades generales de fluidez y comprensión de la lectura.

El equipo de orientación retomó la necesidad de ofrecer instrucción basada en investigación científica y pensó la posibilidad de implementar un modelo de respuesta a la intervención en el primer ciclo para prevenir las dificultades en lectura y comprensión, dada la enorme incidencia que tienen en los aprendizajes futuros.

Por esa razón, la experiencia comenzó con una evaluación masiva del primer ciclo al finalizar el ciclo lectivo 2013 aplicando el subtest de Lectura de palabras (Test LEE, Delfior, Fonseca, 2006). Esta prueba tenía la ventaja de ser fiable, utilizar baremos argentinos y ser de rápida aplicación.

- a) **Problema:** se observó que un alto porcentaje de los alumnos del primer ciclo tenían percentiles de lectores con dificultad al finalizar el año 2013 (el 53 % de los alumnos de primer grado y el 44 % de los alumnos de 2° grado, ver tabla 1).

Tabla 1: Resultados de la evaluación inicial

Diciembre 2013	Muy Compet.		Competente		Con dificultad		Total
1° grado	1	6%	14	41%	18	53%	34
2° grado	5	20%	9	36%	11	44%	25

La evaluación masiva fue muy útil para que directivos y docentes pudieran ver el problema, analizarlo e implementar junto con las psicopedagogas un curso de acción.

b) Desarrollo del plan:

Primero se realizó una capacitación de docentes en el mes de febrero 2014, en la que se presentaron temas referidos a los precursores de la alfabetización: conceptos de Conciencia Fonológica, enseñanza del principio alfabético, fluidez, práctica de lectura y habilidades de comprensión lectora. Las psicopedagogas señalaron la importancia de tener un libro de lectura y se diseñó un cuadernillo de práctica para 1º, 2º y 3º grado. Luego, se diseñó un trabajo con actividades para el Nivel I y II con instrucción de calidad basada en evidencias científicas

Acciones implementadas con Nivel I: todo el grado

- Todo el grado comenzó a concurrir al laboratorio de informática con sus maestras para trabajar con el *software* 9 letras (actividades de conciencia fonológica, lectura y escritura de palabras).
- Práctica de lectura oral diaria en el aula, con modelado y andamiaje por parte del maestro, lectura en voz alta, lectura a coro, en pequeños grupos e individual.
- Las psicopedagogas del equipo creamos unos cuadernillos, “Leo y Comprendo I y II, para primer y segundo grado con la presentación sistemática, secuencial de letras y oraciones.

- También se involucró a los padres con el pedido de que supervisaran la práctica de lectura en voz alta de un breve párrafo durante diez minutos por día.

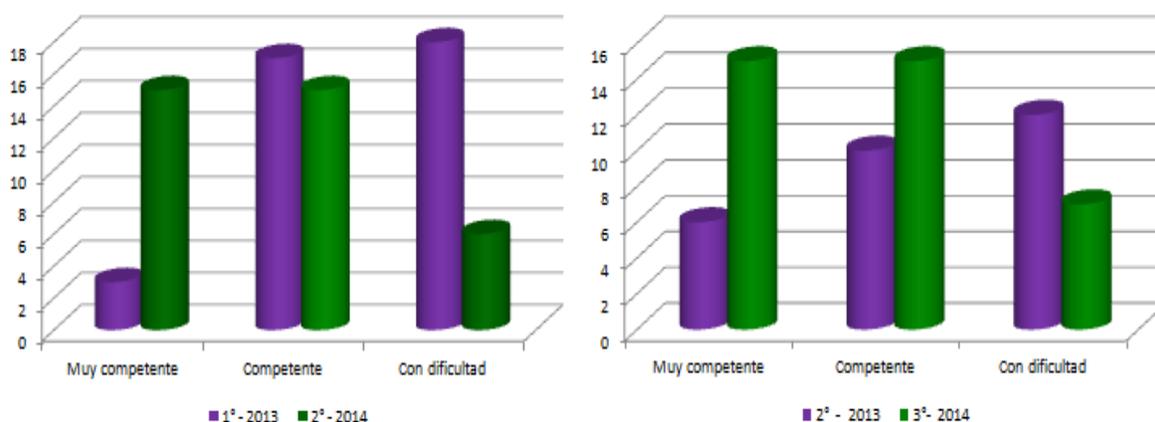
Acciones implementadas con el Nivel II: pequeños grupos de 4 o 5 niños fuera del aula, 2 veces por semana (5 grupos en total).

- 19 alumnos de 2° y 3° grado trabajaron dos veces por semana con la psicopedagoga del colegio y una maestra auxiliar con el programa de intervención D.A.L.E y juegos de conciencia fonológica y reconocimiento de letras y gramática oracional (loterías, *memory game*, cartas con palabras, etc.).

III RESULTADOS

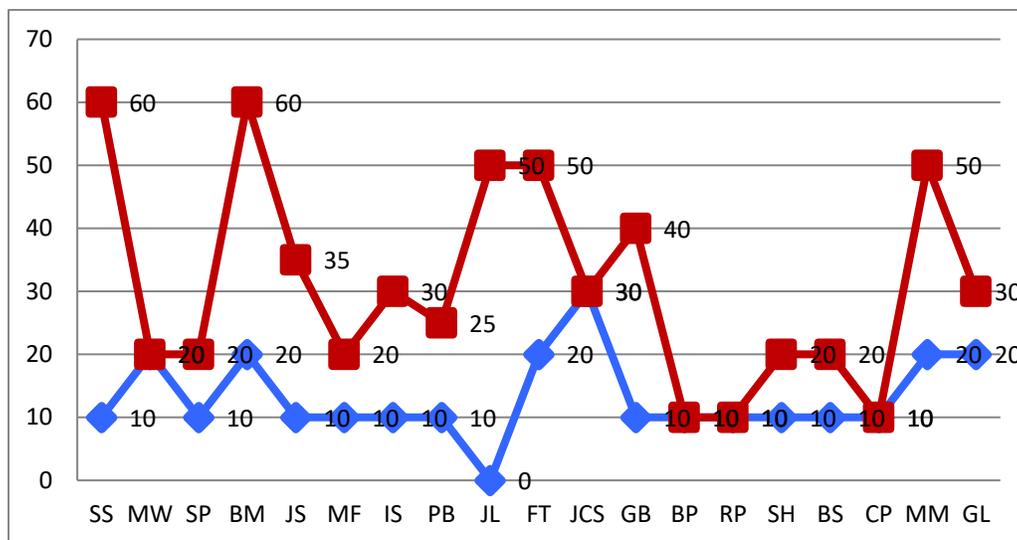
Al cabo de 5 meses de aplicación del modelo, se realizó otra evaluación masiva con test LEE (Lectura de palabras) y los resultados mostraron un avance significativo de todos los alumnos, ya sea de nivel I como del II. El gráfico 2 muestra la comparación de los resultados de las dos evaluaciones masivas (diciembre de 2013 y julio 2014) en los alumnos de 2° y 3° grado.

Gráfico 3: Lectura de palabras antes y después de la intervención



También en los grupos de Nivel II los indicadores de avance fueron significativos. De los 19 alumnos que habían presentado puntuaciones correspondientes a “lector con dificultad”, 10 niños alcanzaron en 5 meses percentiles de “lector competente” para su grado, algunos con puntajes por encima de la media. Constatamos que la intervención preventiva dio resultados y no se había instalado una dificultad de aprendizaje. Estos 10 alumnos solo necesitaron una enseñanza más intensa, con mayor tiempo de práctica, centrada en los componentes precursores de la alfabetización para mostrar avances en su aprendizaje de la lectura (enseñanza de calidad). En el gráfico 3 se observan las puntuaciones en percentiles del subtest Lectura de Palabras de los 19 alumnos que formaban los pequeños grupos de Nivel II. Corresponden a la evaluación inicial en diciembre 2013 (cuadrados grandes) y a 2014 (cuadrados pequeños), luego de 5 meses de intervención.

Grafico 3: Nivel II, Lectura de Palabras antes y después de la intervención



Los nueve alumnos del Nivel II que no mostraron avance, y pueden ser identificados como “resistentes a la intervención”, fueron acompañados por maestros y equipo de orientación para evaluar si necesitaban ser derivados a diagnóstico psicopedagógico externo a la escuela.

III DISCUSION

El concepto de “Intervención preventiva” es clave para comprender qué es RTI. El objetivo de esta intervención fue colaborar de manera más intensa y sistemática con aquellos alumnos que no alcanzaban las expectativas de logro esperadas para su curso escolar.

La diferencia del modelo RTI con otras acciones que se realizan en la escuela (grupos de apoyo escolar, *learning center*, grupos de nivelación, *workshops*) es el énfasis puesto en las evaluaciones tempranas y preventivas (ya sean masivas, tests estandarizados, pruebas pedagógicas o de monitoreo). Otra característica es que en los pequeños grupos se trabaja

en habilidades de base y precursores de la alfabetización, no exclusivamente en contenidos curriculares.

¿Es posible aplicar RTI en las escuelas argentinas?

En una comunicación del Ministerio de Educación de la Nación, encontramos una referencia a los problemas que pueden relacionarse con el modelo RTI y se refiere a los alumnos que requieren un mayor esfuerzo por parte de la escuela para lograr un aprendizaje exitoso de la lectura y escritura:

En el medio de la normalidad y la patología hay una categoría de niños que por alguna razón (no necesariamente constitucional como la dislexia), **necesitan más tiempo, más explicación o más entrenamiento**. En muchos países se implementan dentro del ámbito escolar programas sencillos de intervención (con algunas horas adicionales, individuales o en grupos) con los que logran que la mayoría de los niños vuelvan a equipararse con sus compañeros de nivel (Ministerio de Educación de la Nación, 2009- 2010, pag. 91).

En esta comunicación del Ministerio, la Lic. Virginia Jaichenco también señala la importancia de conocer los procesos cognitivos implicados en la tarea de leer y escribir, y afirma la importancia de la correcta evaluación de estas habilidades. Enuncia pruebas estandarizadas y reconocidas como el PROLEC (Cuetos y Cols., 1996) y el Test LEE (Defior Citoler, Fonseca *et al*, 2006). Este último aporta la ventaja de ser una prueba estandarizada para nuestra población argentina para niños de 1° a 4° año de EGB.

También la reglamentación de Provincia de Buenos Aires habilitó en la Resolución N° 1057 del 7 de julio de 2014 a las escuelas a trabajar en pequeños grupos por medio. Allí se señalaba la importancia de acompañar a los alumnos con dificultades y construir de manera

anticipada y a lo largo de todo el año diferentes acciones para que el alumno pueda intensificar los aprendizajes. La propuesta de organización de los agrupamientos es:

Las instituciones educativas podrán optar por realizar propuestas de enseñanza particulares que contemplen las necesidades y posibilidades de algunos alumnos o grupo. En estos espacios los docentes estarán a disposición de los alumnos y es el equipo directivo quien evalúa, organiza y sostiene el desarrollo de las propuestas. Tal como lo expresa el diseño curricular, se trata de AGRUPAMIENTOS FLEXIBLES cuyo propósito es la enseñanza y la contención de particularidades de las trayectorias de los alumnos para que todos logren aprender (Dirección General de Cultura y Educación, Provincia de Buenos Aires, 2012)).

La conclusión es que sería conveniente hacer un relevamiento de otras reglamentaciones provinciales y jurisdiccionales para analizar la viabilidad de implementar este Modelo RTI tanto en escuelas públicas como de gestión privada.

Agradecimiento a la Magister Liliana Fonseca, Psicopedagoga, por la guía y orientación para llevar a cabo este trabajo.

Este trabajo recibió el Primer Premio Anual “17 de septiembre” de la FAP, Federación Argentina de Psicopedagogía, año 2016

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Armbruster, B. B., Lehr, F., Osborn, J., & Adler, C. R. (2009). *Put reading first: The research building blocks of reading instruction : kindergarten through grade 3* (3rd ed.). Washington, D.C.: National Institute for Literacy.
- Artiles, C. & Jiménez, J. E. (2011). *Normalización de instrumentos para la detección e identificación de las necesidades educativas del alumnado con trastornos por déficit de atención con o sin hiperactividad (TDAH) o alumnado con dificultades específicas de aprendizaje (DEA)*. Consejería de Educación, Cultura y Deportes del Gobierno de Canarias. Gráficas Güiniguada, SL
- Baker, D.L., Richards-Tutor, C., Gersten, R., Baker, S. K., & Smith, J. (2016). *Building Literacy for English learners within Response to Intervention*. In Lopez E, Nahari S, Proctor S (Eds). *The Handbook of Multicultural School Psychology. An Interdisciplinary Perspective*, 2nd Edition
- Borzone A.M., Marder S.(2015) *Leamos juntos. Programa para la enseñanza y el aprendizaje de la lectura y la escritura. Guía del docente*. Bs As. Argentina. Paidós
- Cuadro A. (2015) *La lectura y sus dificultades*, Uruguay, Magro
- Defior S., Fonseca L, Gotheil B, Aldrey A., Jiménez Fernández G, Pujals M, Rosa G, Serrano Chica G, (2006) *LEE, Test de Lectura y Escritura en español*, Buenos Aires, Paidos
- Defior S.; Serrano F.; Gutiérrez Palma N. (2015) *Dificultades Específicas de Aprendizaje, 1º edición, edición on line* Madrid, España, Ed. Pirámide.
- Denton C, (2012), *Response to intervention for reading difficulties in the primary grades some answers and lingering questions. Journal of Learning Disabilities*
Doi 10.1177/0022219412442155
- Fuchs, L. S., & Vaughn, S. (2012). *Responsiveness-to-intervention a decade later. Journal of learning disabilities, 45(3), 195-203, DOI 10.1177/0022219412442150*

- Gottheil, Fonseca L, Aldrey A, Lagomarsino I, Pujals M, Pueyrredón D, Eleonora Lasala, Mendivelzúa A., Molina S (2011) *Programa LEE comprensivamente*, Buenos Aires, Paidós,
- Jimenez J, Baker D., Rodriguez C, Crespo P., Artiles C, Alfonso M, Gonzalez D, Peake C, Suarez N. (2011) , *Evaluación del progreso de aprendizaje en lectura dentro de un Modelo de Respuesta a la Intervención en la comunidad de Canarias*, Escritos de Psicología, Volumen 4/ N° 2 [pp56.64] DOI 105231/2011.1207
- Jiménez J, Siegel L, O'Shanahan I & Ford L, (2009) *The relative roles of IQ and cognitive processes in reading disability*, Educational Psychology, 29:1, 27-43, DOI: [10.1080/01443410802459226](https://doi.org/10.1080/01443410802459226)
- Ley de Educación Nacional n°26206, Dirección General de Cultura y Educación, Provincia de Buenos Aires, La Plata, Resolución 1057
- Ministerio de Educación de la Nación,(2009-2010), *La formación docente en Alfabetización Inicial, Aprender a leer y escribir desde una perspectiva psicolinguística*, Buenos Aires, Argentina
- Reynolds y Shaywitz, (2009) *RTI Ready or not? or from wait to fail to Watch them fail*, School Psychology Quarterly, 1; 24 (2): 130.doi:1037/a0016158
- Siegel, L. (2013). *Understanding dyslexia and other learning disabilities*. Vancouver, BC: Pacific Educational Press.
- Snowling M, Hulme C (2010) *Evidence-based interventions for Reading and language difficulties: Creating a virtuous circle*, The British Psychological Society, 81, 1-23, DOI 10.1111/2044-8279.2010.02014.x
- Vesay, J. P., & Gischlar, K. L. (2013). *The big 5: Teacher knowledge and skill acquisition in early literacy*. Reading Horizons, 52(3), 281
- Walcott D, (2012) *Respuesta a la intervención, visión general para padres y familias*, Dep. of Education, NYC de Alfabetización Inicial, D. D. C.