



**UNIVERSIDAD DE LEÓN**

FACULTAD DE EDUCACIÓN

# TRABAJO FIN DE GRADO EN EDUCACIÓN INFANTIL

CURSO ACADÉMICO 2013/14

## NUEVOS ENFOQUES EN LA PREVENCIÓN DE LAS DIFICULTADES DE APRENDIZAJE: EL MODELO DE RESPUESTA A LA INTERVENCIÓN

NEW APPROACHES TO PREVENT LEARNING DISABILITIES:  
RESPONSE TO INTERVENTION MODEL

Autora: María Arrimada García  
Directora: Dra. Raquel Fidalgo Redondo

Fecha: 19 de Junio de 2014

VºBº DIRECTOR

VºBº AUTOR

# ÍNDICE

1. INTRODUCCIÓN.....	2
1.1 MARCO TEÓRICO.....	2
1.2 PRESENTACIÓN DEL TRABAJO.....	7
2. OBJETIVO.....	8
3. PROCEDIMIENTO.....	9
3.1 PROCEDIMIENTO DE BÚSQUEDA BIBLIOGRÁFICA.....	9
3.2 PROCEDIMIENTO DE ANÁLISIS EMPÍRICO.....	10
4. RESULTADOS .....	11
4.1 RESULTADOS GENERALES DEL MODELO.....	11
4.2 RESULTADOS Y LÍNEAS DE INTERVENCIÓN EN UN NIVEL 1...	12
4.3 RESULTADOS Y LÍNEAS DE INTERVENCIÓN EN UN NIVEL 2...	13
4.4 RESULTADOS Y LÍNEAS DE INTERVENCIÓN EN UN NIVEL 3...	14
5. CONCLUSIONES.....	15
6. BIBLIOGRAFÍA.....	19
7. ANEXOS.....	22

# **1. INTRODUCCIÓN**

## **1.1 MARCO TEÓRICO**

Durante los últimos años, estamos siendo testigos de un importante cambio de orientación en el campo científico de las Dificultades Específicas de Aprendizaje (DEA), lo que conlleva implicaciones directas tanto en su identificación como en el tratamiento (Jiménez, 2012). En aras de evitar el diagnóstico de los llamados “falsos positivos” (alumnos cuyas dificultades se deben a factores externos y no a capacidades personales) y, por tanto, su derivación a la Ed. Especial sin que ello sea necesario, el criterio tradicional basado en la discrepancia CI-rendimiento está dejando paso a un nuevo modelo centrado en la Respuesta a la Intervención (Jiménez, 2010). Derivado de hallazgos empíricos que justifican una necesidad de cambio, dicho modelo se presenta como una alternativa prometedora en los avances de este campo, especialmente en lo que respecta a las dificultades lectoras. Por esta razón, creo conveniente profundizar en el estudio de un enfoque que parece dar respuesta a los planteamientos inclusivos. Pues bien, para comprender en profundidad las aportaciones del modelo RTI este estudio ha de comenzar necesariamente por la revisión del modelo anterior y las razones que contribuyeron a dejarlo obsoleto, para continuar después con la descripción detallada del modelo que se persigue en la actualidad.

### **1. MODELO DE DISCREPANCIA CI-RENDIMIENTO**

Tradicionalmente, la identificación de niños con DEA en el contexto internacional se ha basado en la utilización del criterio de discrepancia CI-rendimiento, que implica un desajuste entre el rendimiento académico del alumno y su potencial de aprendizaje (Jiménez, 2012). Sin embargo, gran parte de la investigación que apoya la validez de este criterio se centra en las diferencias existentes en el perfil cognitivo de los lectores retrasados. En este sentido, no hay duda de que se dan diferencias cognitivas entre los lectores retrasados con un alto CI (disléxicos) y los lectores retrasados con bajo CI, puesto que estos niños difieren en su inteligencia. Por ello, este modelo asume que ambos lectores formarían dos grupos diferentes, ya que sus perfiles cognitivos y neurológicos difieren entre sí. En definitiva, propone la necesidad de Educación Especial siempre que exista una discrepancia entre la habilidad y los logros (Carreker & Joshi, 2010).

No obstante, el uso de este criterio ha generado una gran controversia debido a sus limitaciones y al alto porcentaje de error (Soriano, 2005), lo que ha llevado a establecer las

razones que condujeron a su rechazo. Evidentemente, estas razones son también las que apoyan el establecimiento de un nuevo modelo de diagnóstico e intervención:

- En primer lugar, la investigación empírica del criterio de discrepancia no demuestra que existan diferencias sustantivas en la naturaleza del proceso de lectura entre disléxicos y lectores retrasados (Vellutino, et al., 2006). En consecuencia, no tendría sentido que formasen dos grupos opuestos.
- Por otro lado, Soriano (2005) cuestionó la validez del modelo por no responder a la pregunta de por qué los niños disléxicos eran, en cierto modo, más receptivos a la intervención que los lectores retrasados.
- Asimismo, el Comité Nacional de Dificultades de Aprendizaje (2006) postuló que este criterio carecía de valor predictivo más allá de los resultados del tratamiento inmediato, al descubrir que era posible identificar niños en riesgo de presentar Dificultades Específicas de Aprendizaje en Lectura (DEAL) y mejorar sus habilidades lectoras con independencia del CI.
- Del mismo modo, se concluyó que la utilización exclusiva de este criterio ofrece a los educadores una información muy limitada acerca de cómo apoyar a los estudiantes en riesgo de presentar DEA (Hoover, 2010).
- Por último, desde una perspectiva evolutiva, Jiménez et al. (2011), encontraron que los alumnos con DEAL mantienen sus diferencias con los normolectores a medida que pasan de curso, lo que justifica la necesidad de incorporar modelos de identificación e intervención temprana.

## **2. MODELO DE RESPUESTA A LA INTERVENCIÓN COMO ALTERNATIVA**

Actualmente, con vistas a superar las dificultades señaladas anteriormente, el modelo de discrepancia está dejando paso a un modelo alternativo basado en la respuesta a la intervención (RTI). Esta propuesta surge gracias a la implantación en EEUU, en el año 2004, de la “Ley de Educación para personas con Dificultades” (Individuals with Disabilities Education Improvement Act, IDEIA). Sus raíces se encuentran en la llamada “First Read”, una iniciativa estadounidense diseñada para asegurar que todos los alumnos leyeran perfectamente al finalizar 3º de Primaria, “third grade” en EEUU (Jiménez et al., 2010).

El concepto es sencillo: al contrario que el criterio de discrepancia, la respuesta a la intervención se trata de un modelo centrado en los alumnos en riesgo de padecer DEA. Es decir, con él se pretende prevenir y anticipar la aparición de dificultades realizando una identificación temprana y una evaluación progresiva de la respuesta del niño (Jiménez et al.,

2011). De este modo, muchos escolares que participan en programas basados en el modelo RTI mejoran sus dificultades y se incorporan a la marcha normal de sus compañeros (Jiménez, 2012). A continuación, se definen las características más destacadas del modelo de respuesta a la intervención:

- En primer lugar, el análisis de Jiménez et al. (2011) postula que, en un contexto de respuesta a la intervención, todos los niños han de ser evaluados tempranamente, tratando de distinguir a aquellos que puedan tener mayores dificultades que su grupo de referencia (niños en riesgo).
- Asimismo, debe llevarse un control exhaustivo de la respuesta del alumno a la intervención para la mejora de sus habilidades (continuous progress monitoring). Aquellos alumnos que no respondan a la intervención, serán remitidos a los equipos de orientación (Fuchs & Vaughn, 2012).
- La totalidad de la intervención ha de estar basada en la investigación y la evidencia científica. De este modo, si los niños muestran resistencia a dicha intervención, es posible asegurar que sus dificultades no se derivan de una instrucción inadecuada (Jiménez et al., 2011).
- Por último, aunque el modelo puede ser implementado a través de multitud de programas diferentes, su estructura general ha de permanecer idéntica en todos los casos (Jiménez & O'Shanahan, 2008).

En definitiva, los componentes esenciales del modelo serían: la elevada calidad de la instrucción en el aula; la estructura universal; la evaluación continua del progreso de los alumnos; la intervención basada en la investigación; y la fidelidad de las intervenciones instruccionales (O'Connor, Harty & Fulmer, 2005).

Teniendo en cuenta todo lo anterior, el pilar de este modelo es que los alumnos cuya respuesta a una instrucción derivada de la evidencia empírica es débil en comparación a sus compañeros son los que realmente presentan dificultad para aprender. Así, se establece una diferenciación clara entre bajo rendimiento debido a enseñanza inapropiada y bajo rendimiento debido al perfil del individuo (Fuchs & Vaughn, 2012).

Se ha comentado que la estructura general del modelo ha de permanecer intacta, sea cual sea el programa aplicado. Pues bien, esta estructura consta de tres niveles, cada uno de los cuáles con una intensidad instruccional mayor que el anterior, que se van aplicando sucesivamente según la respuesta del alumno a la intervención. Veamos cada uno de estos niveles de acuerdo con el análisis de Jiménez et al. (2011):

- **Nivel 1:** se basa en una intervención instruccional, preventiva y proactiva, destinada a la totalidad de los estudiantes.
- **Nivel 2:** recoge una intervención diaria (20-40 minutos) en pequeños grupos (3-6 alumnos) destinada a algunos estudiantes en riesgo. Este nivel es el más estudiado empíricamente, y ha demostrado poseer gran eficacia y generar una respuesta rápida a la intervención.
- **Nivel 3:** centrado en una intervención individualizada de alta intensidad, aplicada entre 45 y 60 minutos diarios.

Por último, parece necesario definir los ámbitos de actuación lingüística que propone el modelo RTI. El origen de estos sectores data del año 1997, año en que el Congreso de EEUU solicitó al NICHD (Instituto Nacional de Salud Infantil y Desarrollo Humano) la formación del National Reading Panel (NRP) que, tres años más tarde, definió las llamadas Cinco Grandes Ideas, entendidas como los cinco principios fundamentales sobre los que se debe llevar a cabo una instrucción explícita de cara a mejorar las habilidades lectoras (Jiménez et al., 2011). En el año 2004, el recién propuesto modelo RTI asume estos principios como ámbitos de actuación. Para explicar cada uno de ellos se ha recurrido a los estudios de Pinto (1989), considerados antecedentes teóricos fundamentales del modelo de Respuesta a la Intervención.

- **Conciencia fonológica:** definida como el descubrimiento de los fonemas que componen las palabras habladas, se ha demostrado que su instrucción reduce la posibilidad de aparición de dificultades lectoras.
- **Conocimiento alfabético:** basado en el conocimiento de las reglas de conversión grafema-fonema, resulta favorable para el éxito en la lectura temprana.
- **Fluidez:** se entiende como la capacidad de leer textos con precisión y rapidez, utilizando la entonación apropiada dentro de un contexto de lectura (Jiménez et al., 2011). En la actualidad, hay suficiente evidencia científica que indica que la fluidez en la lectura oral es una medida efectiva de la capacidad lectora de los alumnos en todas sus dimensiones.
- **Comprensión y vocabulario:** implica una instrucción centrada en proporcionar a los estudiantes tanto el reconocimiento de las palabras como su entendimiento a través de su uso. En relación a la comprensión, y tomando como referencia la definición anterior, el NRP encontró que implica tanto la descodificación como la comprensión de significado.

Para finalizar este apartado, resulta interesante exponer, de manera sintética, las principales diferencias entre los dos modelos que se han mencionado hasta el momento (Jiménez, 2012):

<b>Criterio de identificación de las DEA</b>	<b>Discrepancia CI-Rendimiento</b>	<b>Modelo RTI</b>
<b>Tipo de test</b>	Inteligencia y rendimiento.	Medida de habilidades necesarias para el éxito escolar.
<b>Tipo de comparación estándar</b>	Test con referencia a normas.	Test con referencia a normas de aula, regionales o nacionales.
<b>Frecuencia de evaluación</b>	Una o dos veces	Continua
<b>Naturaleza de la evaluación</b>	Orientada a constructos relacionados con el éxito escolar.	Habilidades específicas relacionadas con el dominio curricular.
<b>Momento de la evaluación</b>	Cuando ya existe dificultad.	Antes de que aparezca: prevención
<b>Relación instrumento evaluador-curriculum</b>	Mínima	Directa
<b>Relación evaluación-intervención</b>	Difícil de demostrar	Existe relación directa.

### 3. ENFOQUES INFLUYENTES EN EL MODELO RTI

El modelo de respuesta a la intervención, aunque innovador en sus propuestas, toma algunas de sus características de enfoques educativos propuestos con anterioridad, que realizaron importantes aportaciones a la enseñanza de la lectura. Jiménez y O'Shanahan (2008) proponen los siguientes entre los enfoques más influyentes:

- **Enfoque sociocultural y constructivista:** este modelo, con Vigotsky y Bruner como figuras más representativas, recoge la importancia de las interacciones sociales en los procesos cognitivos de aprendizaje, aspecto que también está presente en el modelo de RTI. Asimismo, desde una perspectiva constructivista, se

ha enfatizado que los niños poseen ciertos conocimientos previos acerca del lenguaje escrito antes de iniciar la enseñanza formal, aspecto que ha de tenerse en cuenta en la implementación del modelo RTI.

- **Enfoque psicolingüístico:** este enfoque ha demostrado que la adquisición de la lectura reclama la adquisición de habilidades muy específicas, referidas principalmente al desarrollo de la conciencia fonológica y al dominio de las reglas de conversión grafema-fonema, aspectos en los que, como se ha comentado anteriormente, incide el modelo de RTI.

## **1.2 PRESENTACIÓN DEL TRABAJO**

Hasta el momento se han analizado las cuestiones referentes al marco teórico en el que se encuadra el modelo de Respuesta a la Intervención, propuesta que constituye la base de este trabajo. Sin embargo, en las líneas posteriores se revisa el porqué de la elección del presente tema, así como el estado actual de la cuestión relativa a la aplicación de este modelo, tanto a nivel nacional como internacional.

Personalmente, he decidido revisar la bibliografía existente sobre el modelo RTI porque considero que es una de las mayores aportaciones actuales de la investigación al campo de la prevención de DEA. Así, como señala Soriano (2005), nuestra comprensión actual de las DEA se ve dificultada por su propia definición, la heterogeneidad de las muestras y la inadecuación de los grupos de control, lo cual hace necesaria la aplicación de un nuevo modelo que permita clarificar este término. Además, dentro de estas dificultades de aprendizaje, las que afectan a la lectura, en términos de diagnóstico e intervención, parecen ocupar un lugar predominante (de hecho, abarcan el 35% de la investigación actual centrada en las DEA). Por este motivo, he decidido focalizar el trabajo en la contribución del RTI al campo de las dificultades lectoras. Por otro lado, numerosos estudios han demostrado que la carencia de una instrucción temprana efectiva puede conducir al fracaso escolar, ya que provoca que se agraven las dificultades iniciales en la lectura (Oslund et al., 2012). En este sentido, se destaca la carencia de los docentes de técnicas que permitan una instrucción adecuada, otra de las razones que justifica el foco de este trabajo. Dentro de este panorama, resulta interesante estudiar un modelo que parece convertirse en una respuesta plausible a la detección temprana y prevención de las DEAL.

Con respecto a la aplicación del modelo en la actualidad, observamos que la mayoría de los estados estadounidenses optan por su implementación. Jiménez et al. (2011) recogieron las investigaciones de Berkeley, Bender, Greg y Saunders (2009), que estudiaban el grado en

que los diferentes estados progresaron en la aplicación del modelo RTI tras la implantación de la legislación federal, y concluían que prácticamente la totalidad de estados se encuentran en alguna fase de su desarrollo.

Por el contrario, la situación en España difiere bastante. A pesar de las mejoras aportadas por la LOE al campo de las DEA, sigue sin existir una conceptualización clara del término y un proceso de identificación en este sentido. En consecuencia, solo las Islas Canarias han optado por aplicar el modelo RTI como alternativa a la identificación tradicional de los alumnos con DEA. No obstante, la Dirección General de Ordenación e Innovación Educativa, está tratando de llevar a cabo un adaptación del modelo en varios centros, optando por el desarrollo profesional y los programas de entrenamiento dirigidos a la comunidad universitaria (Jiménez et al., 2010). Esta escasa presencia del modelo en el ámbito nacional es otra de las razones que justifica el interés por su estudio que se recoge en el presente documento.

## **2. OBJETIVO**

El presente documento tiene por objeto analizar los resultados generales de la aplicación del modelo de Respuesta a la Intervención, así como los resultados específicos en cada uno de sus niveles de aplicación, todos ellos derivados de estudios empíricos elaborados a partir del año 2004. Con ello se pretende demostrar la efectividad del modelo en lo que respecta a la prevención de las Dificultades Específicas de Aprendizaje en Lectura en aulas de Ed. Infantil y Primaria. Asimismo, en lo que se refiere al análisis de los resultados derivados de cada nivel de intervención, este trabajo se plantea proponer una serie de líneas de actuación educativa en cada uno de estos niveles.

### **3. PROCEDIMIENTO**

#### **3.1 PROCEDIMIENTO DE BÚSQUEDA BIBLIOGRÁFICA**

El primer paso para la elaboración de este trabajo fue la búsqueda bibliográfica. Pues bien, en cuanto a la materia que se propone, se han consultado un total de 35 documentos, 26 de los cuales cuentan con referencias explícitas en la bibliografía, mientras que el resto han sido descartados por alejarse de la temática propuesta. Estos 26 documentos constituyen, en su gran mayoría, artículos tanto teóricos como empíricos, aunque también se recoge un estudio realizado por organismos internacionales y dos capítulos de libros. La selección de esta bibliografía se debe a su precisión e importancia en cuanto a la descripción y evaluación del campo de estudio que se propone.

A continuación se recoge una síntesis de las fuentes de documentación utilizadas, teniendo en cuenta que prácticamente la totalidad de la búsqueda se ha realizado a través de medios informáticos. Asimismo, estas fuentes aparecen recogidas en el orden en que se consultaron, recurriendo en primer lugar a las bases de datos, posteriormente a las revistas científicas, a continuación a páginas web de organismos internacionales y, por último, al material impreso.

- **Búsqueda en bases de datos:** para la elaboración del presente documento se han consultado tres bases de datos: DIALNET (Difusión Científica Hispana); ERIC (Education Resource Information); y ACADEMIC SEARCH PREMIER. Esta búsqueda ha permitido una recopilación de 7 artículos.
- **Búsqueda en revistas científicas:** a este respecto, se ha consultado el sitio web de las siguientes revistas de base psicológica: Psicothema; Exceptional Children; Journal of Learning Disabilities; Remedial and Special Education; Learning Disabilities, Research&Practice; y Reading Psychology. Esta búsqueda me ha permitido recopilar 16 artículos.
- **Búsqueda en páginas web:** para realizarla he acudido a la página web del Comité Nacional Conjunto de Dificultades del Aprendizaje (National Joint Committee of Learning Disabilities), de donde he obtenido un informe teórico sobre sobre la identificación e intervención de niños con DEA.
- **Búsqueda en material impreso:** a este respecto, se han consultado dos volúmenes, cada uno de los cuales ha aportado un capítulo teórico sobre los prerrequisitos para el aprendizaje de la lectura y la intervención en DEAL.

En lo que respecta a la búsqueda bibliográfica tanto en bases de datos como en versiones digitales de revistas científicas, los criterios de búsqueda se han restringido a la presencia de texto completo, a fin de evitar la omisión de aspectos clave, y a una franja temporal situada entre los años 2004 y 2014. Esta última restricción se debe a que fue en ese año cuando en Estados Unidos se produjo un cambio de legislación que dejaba obsoleto el criterio de diagnóstico de Dificultades de Aprendizaje basado en la discrepancia CI-rendimiento y proponía un criterio preventivo centrado en la Respuesta a la Intervención.

Por último, los términos de búsqueda utilizados para la elaboración de este documento han sido: “RTI”; “Dificultades de aprendizaje en lectura”; “Response to intervention model”; “response to intervention + kindergarten”; “learning disabilities and kindergarten”; “Críticas al modelo RTI”; “Reading intervention within RTI model”; “Requisitos previos para aprender a leer”.

### **3.2 PRODECIMIENTO DE ANÁLISIS EMPÍRICO**

El procedimiento de análisis empírico hace referencia al modo en que se han analizado los artículos, segunda fase de la realización de este trabajo. En este sentido, la razón que llevó a consultar los 35 documentos iniciales fue que, en todos ellos, el título incluía alguna mención del modelo o de las dificultades de aprendizaje en lectura. Sin embargo, la posterior lectura del resumen de cada uno de ellos me llevó a descartar 6 por alejarse de la temática. En el resumen de los 29 restantes encontré referencias a la intervención en dificultades de lectura. También este resumen fue el que permitió dividir los artículos en dos categorías: teóricos y empíricos. Sin embargo, la lectura general del objetivo y de los resultados, en el caso de los estudios empíricos, me llevaron a eliminar 3 de esos 29 documentos. Finalmente, la lectura detallada de los 26 archivos restantes me permitió comprobar la validez de la división anterior e incluir todos ellos en este trabajo, puesto que sus resultados (en el caso de los estudios empíricos) focalizaban en la evaluación de la efectividad del modelo RTI. En cuanto a los estudios teóricos, todos incluían referencias a la intervención en DEAL y la mayoría de ellos describían con precisión el modelo RTI.

Una tercera fase fue la elaboración de la introducción de este documento. Para ello, recurrí a la totalidad de artículos teóricos que había seleccionado, junto con dos de los estudios empíricos, cuyo planteamiento inicial recogía aportaciones teóricas que podrían resultar interesantes. A medida que leía con detalle el contenido de cada artículo, configuraba una serie de apartados generales e incluía, dentro de ellos, la información que cada documento aportaba al respecto, reestructurando las ideas.

En una fase posterior, elaboré una tabla detallada en la que se resumían los 14 estudios empíricos que se han tenido en cuenta para este trabajo. En ella recogí el autor del estudio, su objetivo, la muestra, los instrumentos de evaluación utilizados y los resultados obtenidos. Esta tabla me permitió concluir los resultados que se recogen en el apartado siguiente y dan respuesta al objetivo de este trabajo.

En una última fase, tomé como referencia la introducción, el objetivo y los resultados para extraer conclusiones acerca de lo investigado sobre el modelo RTI. Por último, redacté el apartado de procedimiento teniendo en cuenta los distintos pasos que había seguido.

## **4. RESULTADOS**

Tras comparar los 14 estudios que aparecen recogidos en los anexos de este documento, se han establecido una serie de conclusiones en torno a las 4 categorías que aparecen recogidas a continuación. En este sentido, la investigación empírica actual en lo que respecta al modelo de Respuesta a la Intervención parece arrojar los siguientes resultados:

### **4.1 RESULTADOS GENERALES DEL MODELO**

- En primer lugar, el hecho de que todos los estudios analizados utilicen una muestra de alumnos cuya edad mínima se sitúa en 5 años, sugiere que sólo a partir de esta edad pueden evaluarse, con cierta fiabilidad, los resultados de la aplicación de cualquier programa basado en el modelo propuesto. Por tanto, sólo a partir de estas edades hablaríamos de un modelo efectivo en cuanto a la prevención de las DEAL.
- Asimismo, los estudios plantean que la aplicación del modelo RTI permite una mejor detección de los alumnos en riesgo y disminuye considerablemente el porcentaje de los mismos. No obstante, esta disminución varía en función de los niveles de aplicación del modelo. Así, el nivel 1 generaría la reducción más drástica, mientras que a medida que aumenta la intensidad de la intervención, la disminución del porcentaje es inferior. Asimismo, estos porcentajes de reducción varían en función de los aspectos evaluados.
- Por otro lado, la investigación parece incidir en la flexibilidad del modelo, ya que permite la implementación de numerosas estrategias de aprendizaje. Sin embargo, la eficacia de estas estrategias y, por ende, del programa utilizado, parece depender de la edad en la

que se aplican. Así, por ejemplo, las estrategias de aprendizaje por pares no se consideran eficaces en un aula de Ed. Infantil.

- En general, parece haberse demostrado que una intervención de este tipo genera mejoras en todos los requisitos establecidos para el aprendizaje de la lectura, aunque dichas mejoras dependen enormemente de la edad de los alumnos, el nivel de intervención que se aplique y la técnica empleada. No obstante, de todos los requisitos que se proponen, el vocabulario parece ser el que más se resiste a mejorar.
- Asimismo, los estudios sugieren que una aplicación continuada del modelo de forma cada vez más intensiva a lo largo de los niveles de Ed. Infantil y primaria, produce mejoras más significativas que una aplicación puntual. Por tanto, la intensidad de la intervención es una variable a tener en cuenta a la hora de medir la eficacia del modelo.
- Por otra parte, la investigación parece haber demostrado que la detección de niños en riesgo de padecer DEAL mediante el modelo RTI posee un bajo porcentaje de error, que disminuye a medida que aumenta la edad de los alumnos. Así, si el alumno no responde al último nivel de intervención es altamente probable que necesite Educación Especial. En este sentido, la eficacia del modelo en términos de diagnóstico parece haber quedado demostrada.
- En cuanto a las medidas de evaluación inicial para probar la eficacia del modelo, el sistema DIBELS (IDEL, en España) y el test WRAP-3 se proponen como los más precisos en cuanto a la medición de la situación real del alumno.
- Por último, los estudios más recientes sugieren que, en un contexto de aplicación del modelo RTI se perciben con mucha mayor claridad las diferencias entre los alumnos en riesgo de padecer DEAL y los lectores normales.

#### **4.2 RESULTADOS Y LÍNEAS DE INTERVENCIÓN EN UN NIVEL 1**

Teniendo en cuenta que este nivel de intervención implica una instrucción en gran grupo y puede empezar a aplicarse desde el último curso del segundo ciclo de Ed. Infantil, pueden extrapolarse las siguientes líneas de actuación de acuerdo con las investigaciones más recientes:

- En primer lugar, los alumnos que comienzan su aprendizaje lector (3º de EI y 1º de EP) encuentran las mayores dificultades en términos de conciencia fonológica, Asimismo, la investigación sugiere que es precisamente en este campo donde la intervención genera diferencias más significativas entre los grupos experimental y control, en concreto en habilidades de identificación de sonidos en EI y segmentación fonémica en EP. Sin

embargo, a pesar de la efectividad del programa a este respecto, se ha demostrado que el mejor predictor de las habilidades lectoras de los alumnos de estas edades es el conocimiento del nombre de las letras, en el que, curiosamente, la aplicación de un modelo RTI apenas deriva en mejoras significativas. Por esta razón, en un Nivel 1 se propone la incidencia del programa RTI a aplicar en dos aspectos: en conciencia fonológica de cara superar las dificultades iniciales; y en conocimiento alfabético de cara a predecir los resultados lectores en cursos posteriores.

- Por otro lado, la investigación actual cuestiona ciertas estrategias de aprendizaje utilizadas en las aulas de Ed. Infantil. En este sentido, concluye que, dentro de un contexto de aplicación del modelo RTI de Nivel 1 en Ed. Infantil, la estrategia de aprendizaje por pares no parece ser efectiva en la mayoría de los aspectos evaluados. No obstante, registra cierta eficacia en términos de conocimiento alfabético y decodificación, aunque esta depende enormemente de las características de la muestra. En este sentido, se propone no recurrir a esta estrategia dentro de este nivel de intervención.
- Otro de los aspectos sobre los que existe una gran polémica es la influencia de la lengua materna en la efectividad del modelo RTI. Pues bien, al menos dentro de un Nivel 1, la investigación sugiere que no existe dicha influencia, puesto que la intervención produce resultados muy similares entre alumnos de diversas lenguas siempre que conozcan la lengua en la que esta se aplica. Por tanto, podemos concluir que no sería necesario aplicar una intervención más intensa o aumentar el nivel con alumnos cuya lengua materna no es la que recoge el diseño del programa.
- Por último, parece haberse demostrado que una intervención de Nivel 1 en Ed. Infantil genera pocas mejoras en términos de vocabulario receptivo, por lo que no conviene focalizarla en este aspecto.

#### **4.3 RESULTADOS Y LÍNEAS DE INTERVENCIÓN EN UN NIVEL 2**

Ante todo, conviene destacar que este nivel conlleva una intervención en grupos reducidos de no más de 6 alumnos. Teniendo esto en cuenta, se proponen las siguientes líneas de actuación:

- En primer lugar, los estudios demuestran que, en las aulas de Ed. Infantil, la aplicación de este nivel genera efectos muy similares a los del Nivel 1 sin producir una mejora significativa en cuanto al porcentaje de alumnos en riesgo. La investigación sugiere que esto se debe a las características de la muestra en el

momento de acceso al sistema alfabético de la lengua, especialmente en lo que respecta a sus limitaciones cognitivas. Por ello, no se recomienda aplicar este nivel de intervención excepto en los casos en que se hayan observado diferencias alarmantes entre la actuación de un determinado alumno y la de sus compañeros.

- Por otro lado, parece haberse demostrado que, en un Nivel 2 de intervención, la actuación del docente influye más directamente en la respuesta del alumno que en el nivel anterior. Por esta razón, se propone el desarrollo de programas de instrucción destinados al profesorado que definan con claridad su papel en este nivel.
- En tercer lugar, la investigación alude al hecho de que en estas edades la mayor parte de los alumnos dominan el sistema alfabético, con lo que no existen diferencias significativas entre alumnos en riesgo y fuera de riesgo en términos de conocimiento alfabético. Por ello, no parece recomendable focalizar una intervención de Nivel 2 en esta variable, aunque sin duda ha de trabajarse.
- Por otra parte, nuevamente este nivel provoca las mejoras más significativas en términos de conciencia fonológica aunque, al contrario de lo que ocurría en el nivel anterior, dichas mejoras son mucho más acusadas en alumnos de Ed. Primaria. Por ello, en este caso, sí podemos proponer una intervención centrada en conciencia fonológica como medio para predecir la actuación lectora del alumnado.
- Por último, la investigación sugiere que el trabajo en grupos reducidos provoca resultados positivos sobre una variable que no parecía significativa en el nivel anterior: la comprensión auditiva. En este sentido, parece necesario diseñar una intervención del Nivel 2 que trabaje este aspecto de forma intensiva.

#### **4.4 LÍNEAS DE INTERVENCIÓN EN UN NIVEL 3**

Llegados a este nivel de actuación, es necesario señalar que la investigación encontrada es muy limitada (un solo estudio empírico) con lo que los siguientes resultados no pueden generalizarse por completo. Asimismo, ha de tenerse en cuenta que la aplicación de un nivel 3 de intervención debe plantearse como consecuencia de la falta de respuesta a los dos niveles anteriores. Ello exige que los alumnos cuenten con cierta edad a fin de que los resultados de los niveles previos sean fiables, edad que podría situarse en torno a finales de 2º de E. Primaria o principios de 3º.

- En primer lugar, ha de señalarse que los alumnos que no respondan a este último nivel de intervención presentan, casi con seguridad, dificultades específicas de aprendizaje en lectura, con lo que requieren Educación Especial. Es decir, el

porcentaje de error en este nivel es extremadamente bajo. Por tanto, se sugiere que este nivel ha de aplicarse con la mayor rigurosidad posible, respetando en todo momento la evidencia científica, ya que sus resultados resultan clave para determinar la necesidad de Ed. Especial.

- La investigación demuestra que este nivel de intervención produce mejoras significativas en todos los ámbitos del aprendizaje lector a excepción de la fluidez en el nombramiento de letras. Esto puede deberse a que se trata de una habilidad que dominan prácticamente la totalidad de alumnos (incluso aquellos que presentan riesgo de padecer DEAL) con los que puede aplicarse este nivel, dada la edad de los mismos. Por tanto, no conviene focalizar una intervención de nivel 3 en este aspecto, ya que no parece arrojar mejores resultados que la Educación Especial tradicional.
- Por último, se sugiere que las mejoras más evidentes afectan a la fluidez en lectura de pseudopalabras y habilidades lectoras en general. En este sentido, cabría señalar la importancia de focalizar una intervención de nivel 3 en todos los aspectos que determinan la adquisición de las habilidades lectoras a estas edades, a fin de garantizar que los alumnos que finalmente se muestren como alumnos en riesgo sean catalogados como tal debido a una necesidad real y no a una falta de instrucción en alguno de los requisitos establecidos.

## **5. CONCLUSIONES**

Teniendo en cuenta los contenidos teóricos y empíricos desarrollados hasta el momento, es evidente que el modelo de Respuesta a la Intervención se presenta como una alternativa eficaz en el campo del diagnóstico y la prevención de las dificultades de aprendizaje en lectura. Al inicio de este documento se planteó la posibilidad de que este modelo pudiera dar respuesta a los planteamientos inclusivos por los que el sistema educativo aboga en la actualidad. Pues bien, en este sentido, los resultados parecen demostrar que una de las mayores aportaciones educativas del modelo RTI es precisamente ese carácter inclusivo, ya que ofrece una alternativa a la Ed. Especial en los casos en que el alumno podría recibir instrucción en el aula ordinaria. Asimismo, la división del modelo en tres niveles de actuación cumple con los requisitos de atención a la diversidad, puesto que permite el diseño de un programa de intervención personalizado que coincida con las necesidades individuales y que permita tomar progresivamente decisiones educativas en función de la evolución del aprendizaje del alumno.

Por otro lado, los resultados expuestos con anterioridad parecen sugerir que este nuevo modelo posee una especial relevancia educativa en el ámbito de la evaluación. Así, todos los estudios demuestran que el modelo RTI lleva implícita la intervención como forma de evaluación, lo cual genera resultados positivos tanto para normolectores como para alumnos con dificultades. En el caso de los primeros, una evaluación de este tipo garantiza la adquisición de las habilidades lectoras correspondientes; por su parte, la evaluación de los alumnos en riesgo asegura casi por completo la ausencia de error, evitando la detección de “falsos positivos”.

Asimismo, en el planteamiento teórico de este documento se ha mencionado que, en el campo científico de las Dificultades de Aprendizaje las que afectan a la lectura son las que recogen una mayor cantidad de investigaciones. La razón que justifica este hecho es la petición constante de los docentes de una metodología detallada que les permita actuar frente a estas dificultades. En este sentido, el análisis de los resultados me ha permitido concluir que el modelo RTI realmente responde a esta necesidad, ofreciendo líneas de intervención claras pero flexibles, de modo que sea posible adaptarlas a las circunstancias de aula. En este trabajo han tratado de definirse dichas líneas de actuación, a fin de ofrecer a los docentes esa metodología que tanto necesitan.

Por otro lado, los resultados expuestos con anterioridad demuestran la mejora manifiesta de todos los alumnos que se someten a un programa basado en la respuesta a la intervención. Este hecho permite concluir que la aplicación del modelo RTI en el ámbito lector es efectiva de forma universal, es decir, no sólo favorece a los alumnos en riesgo, sino que permite rediseñar y establecer ambientes de enseñanza y aprendizaje duraderos, efectivos y relevantes tanto para los estudiantes como para los educadores y las familias.

Por último, se ha señalado que el modelo de Respuesta a la Intervención engloba las distintas variables que influyen en el aprendizaje lector. Por ello, una de las mayores aportaciones educativas de un trabajo como el que se presenta, en el que se analizan con detalle las características y la eficacia del modelo, es que su estudio permite llevar a cabo una acción docente que incida sobre todos los ámbitos lectores. De este modo, garantizamos que la aparición de dificultades no se debe a una instrucción deficiente en alguno de esos ámbitos.

Sin embargo, a pesar de la eficacia demostrada del modelo, la consulta de varios documentos me ha permitido observar que no se trata de una propuesta exenta de críticas. En este sentido, Carreker y Joshi (2010) consideran que el modelo RTI, a pesar de resultar prometedor en lo que refiere a su objetivo de mejorar el rendimiento de los alumnos en lectura, no lo es tanto en lo que respecta a la identificación de alumnos con DEA. Sin

embargo, los resultados recogidos con anterioridad me han llevado a mostrarme en desacuerdo con esta postura. La razón principal se debe a que la investigación demuestra que el modelo RTI evalúa el desempeño del lector desde una perspectiva multidimensional, lo que permite concluir que la garantía de éxito alcanza niveles elevados. Por su parte, Linan-Thomson (2010), considera que aún existen numerosos aspectos a los que el modelo de RTI no responde con total eficacia, como sería el tema relativo a los procedimientos de evaluación en su uso. A este respecto, los resultados anteriores me permiten concluir que sí existe cierto desacuerdo en cuanto a las medidas de evaluación utilizadas, con lo que convendría definir determinados tests estandarizados.

También en este apartado, destinado a las conclusiones, conviene incluir una breve reflexión sobre el cumplimiento de los objetivos. Pues bien, mi objetivo principal se basaba en el análisis de resultados en aras de demostrar la eficacia del modelo en el campo de la prevención de las DEAL y en la propuesta de líneas de intervención. En este sentido, considero que el documento final elaborado responde adecuadamente a dicho objetivo, puesto que se centra específicamente en el campo de estudio que se propone, dejando de lado otros aspectos que podrían considerarse a la hora de analizar el modelo (percepciones o grado de formación de los docentes, influencia de las familias en la eficacia del modelo, análisis de las condiciones socio-culturales del alumnado, etc).

Por otra parte, considero importante referirme brevemente a las limitaciones que se me han planteado a la hora de elaborar este documento. La primera de ellas es que mi motivación se ha basado exclusivamente en un interés repentino por la materia lo que conlleva la ausencia de formación previa sobre el tema. No obstante, este aspecto ha actuado también como elemento motivacional al ofrecerme un reto. Por otro lado, cabría destacar la escasez de documentos científicos que recojan estudios realizados en el territorio español, con la consecuente necesidad de recurrir a un análisis documental internacional y las dificultades que ello conlleva (idioma, legislación diferente, etc). Asimismo, la gran variedad temática de los estudios encontrados ha supuesto serias dificultades a la hora de seleccionar aquellos que se centrasen en aspectos similares y que pudieran ser comparados entre sí. Por último, la existencia de restricciones en el acceso a numerosas bases de datos o revistas documentales ha dificultado considerablemente la búsqueda bibliográfica.

No obstante, a pesar de las dificultades, valoro muy positivamente la realización de este trabajo. En primer lugar, como demuestran las conclusiones extraídas, me ha permitido adquirir un conocimiento profundo sobre un tema que, personalmente, considero realmente útil para mi profesión futura, con vistas a responder a los planteamientos pedagógicos que abogan por la inclusión educativa. Del mismo modo, gracias a su elaboración he adquirido numerosas habilidades fundamentales para estudios futuros, referidas principalmente a la búsqueda bibliográfica, el análisis y comparación de estudios empíricos y la extracción de resultados. Por tanto, en cuanto al resultado final, opino que se trata de un documento que responde a necesidades y exigencias tanto de docentes como de estudiantes y que encuentra uno de sus mayores valores en la diversidad poblacional a la que puede dirigirse y a la que podría resultar de utilidad.

## 6. BIBLIOGRAFÍA

- Carreker, S., & Joshi, M. (2010). Response to intervention: Are the Emperor's clothes really new? *Psicothema*, 22(4), 943-948. Recuperado de <http://www.psicothema.com/pdf/3824.pdf>
- Coyne, M., Simmons, D., Hagan-Burke, S., Simmons, L., Kwok, O., Kim, M., ... Rawlinson, D. (2013). Adjusting beginning reading intervention based on student performance: an experimental evaluation. *Exceptional children*, 80(1), 25-44. Recuperado de <http://www.cec.sped.org/>
- Fuchs, L., & Vaughn, S. (2012). Responsiveness-to-Intervention: A Decade Later. *Journal of Learning Disabilities*, 45(3), 195-203. Doi: 10.1177/0022219412442150
- Hoover, J. (2010). Special Education Eligibility Decision Making in Response to Intervention Models. *Theory into practice*, 49(4), 289-296. Doi: 10.1080/00405841.2010.510752
- Jiménez, J. (2010). Response to Intervention (Rtl) Model: A promising alternative for identifying students with learning disabilities? *Psicothema*, 22(4), 932-934. Recuperado de <http://www.psicothema.com/pdf/3822.pdf>
- Jiménez, J. (2012). Retros y prospectivas de la atención al alumnado con dificultades específicas de aprendizaje: hacia un modelo basado en la respuesta a la intervención. En Navarro, J., Fernández, M<sup>a</sup>.T<sup>a</sup>., Soto, F.J., & Tortosa, F. (Coords.), *Respuestas flexibles en contextos educativos diversos* (pp. 30-45). Murcia: Consejería de Educación, Formación y Empleo.
- Jiménez, J., Luft, D., Rodríguez, C., Crespo, P., Artiles, C., Alfonso, M., ... Suárez, N. (2011). Evaluación del progreso de aprendizaje en lectura dentro de un Modelo de Respuesta a la Intervención (Rtl) en la Comunidad Autónoma de Canarias. (Evaluating progress in reading acquisition within a Response to Instruction model in the Canary Islands). *Escritos de psicología*, 4(2), 56-64. Doi: 10.5231/psy.writ.2011.1207.
- Jiménez, J., Rodríguez, C., Crespo, P., González, D., Artiles, C., & Alfonso, M. (2010). Implementation of Response to Intervention (Rtl) Model in Spain: an example of collaboration between canarian universities and the department of education of the Canary Islands. *Psicothema*, 22(4), 935-942. Recuperado de <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3320129>

- Jiménez, J., & O'Shanahan, I. (2008). Enseñanza de la lectura: de la teoría y la investigación a la práctica educativa. *Revista iberoamericana de Educación*, 45(5), 1-22. <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2549920>
- Linan-Thompson, S. (2010). Response to instruction, English language learners and disproportionate representation: The role of assesment. *Psicothema*, 22(4), 970-974. Recupera de <http://www.psicothema.com/psicothema.asp?ID=3828>
- Lipka, O., & Siegel, L. (2010). The improvement of reading skills of L1 and ESL children using a Response to Intervention (Rtl) Model. *Psicothema*, 22(4), 963-969. Recuperado de <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3320279>
- Little, M., Rawlinson, D., Simmons, D., Kim, M., Kwok, O., Hagan, S., ... Coyne, M. (2012). A comparison of responsiveness interventions on Kindergartener's early reading achievement. *Learning disabilities, research & practice*, 27(4), 289-202. Doi: 10.1111/1540-5826.2012.00366
- Marchand, N., Ruby, S., & Martella, R. (2007). Intensifying reading instruction for students within a three-tiered model: standard protocol and problem solving approaches within a Response-To-Intervention (RTI) System. *Teaching exceptional children*, 3(5), 170-181. Recuperado de: <http://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ967459.pdf>
- Mcmaster, K., Kung, S., Han I., & Cao, M. (2008). Peer-Assisted learning strategies: a "tier 1" approach to promoting English learner's response to intervention. *Exceptional children*, 74(2), 194-214. Recuperado de <http://cec.metapress.com/content/t1h57252811813t1/>
- National Joint Committee of Learning Disabilities. (2006). Learning Disabilities and young children: identification and intervention. *Learning Disability Quarterly*, 30, 63-72. Recuperado de <http://www.ldonline.org/about/partners/njclld>
- O'Connor, R., Harty, K., & Fulmer, D. (2005). Tiers of intervention in kindergarten through third grade. *Journal of learning disabilities*, 38(6), 532-538. Doi: 10.1177/00222194050380060901
- Oslund, E., Hagan, S., Taylor, A., Simmons, D., Simmons, L., Kwok, O., ... Coyne, M. (2012). Predicting Kindergateners' response to early reading intervention: and examination of progress-monitoring measures. *Reading pshycology*, 33, 78-103. Doi: 10.1080/02702711.2012.630611

- Otaiba, S., Folsom, J., Schatschneider, C., Wanzek, J., Greulich, L., Meadows, J., ... Connor, C. (2011). Predicting first-grade reading performance from Kindergarten response to tier 1 intervention. *Exceptional children*, 77(4), 453-470. Recuperado de <http://cec.metapress.com/content/e33133j7k3415558/>
- Pinto, G. (1989). Requisitos previos para el aprendizaje de la lectura. En En J. Valcárcel (Ed.), *Leer en la escuela: nuevas tendencias en la enseñanza de la lectura* (pp. 48-56). Madrid: Pirámide.
- Rafdal, B., McMaster, K., McConnel, S., Fuchs, D., & Fuchs, L. (2011). The effectiveness of kindergarten peer-assisted learning strategies for students with disabilities. *Exceptional children*, 77(3), 299-316. Doi: 10.1177/001440291107700303
- Simmons, D., Coyne, M., Kwok, O., McDonagh, S., Harn, B., & Kame'enui, E. (2008). Indexing response to intervention: a longitudinal study of Reading Risk from Kindergarten Through Third Grade. *Journal of Learning Disabilities*, 41(2), 158-173. Doi: 10.1177/0022219407313587.
- Soriano, M. (2005). La Investigación en dificultades de Aprendizaje: un análisis documental. *Revista de neurología*, 41(9), 550-555. Recuperado de <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=1325626>
- Tuckwiller, E., Pullen, p., & Coyne, M. (2010). The use of the regression discontinuity design in tiered intervention research: a pilot study exploring vocabulary instruction for at-risk kindergarteners. *Learning disabilities, research & practice*, 25(3), 137-150. Doi: 10.1111/1540-5826.2010.00311
- Vellutino, F., Sacnlon, D., Small, S., & Fanuele, D. (2006). Response to Intervention as a Vehicle for Distinguishing Between Children With and Without Reading Disabilities: Evidence for the Role of Kindergarten and First-Grade Interventions. *Journal of Learning Disabilities*, 39(2), 157-169. Doi: 10.1177/00222194060390020401.
- Vernon, L., Gallagher, K., Ginsberg, M., Amendum, S., Kainz, K., Rose, J., & Burchinal, M. (2010). A diagnostic teaching intervention for classroom teachers: helping struggling readers in early elementary school. *Learning disabilities, research & practice*, 25(4), 183-193. Doi: 10.1111/1540-5826.2010.00316.
- Yurick, A., Cartledge, G., Kourea, L., & Keyes, S. (2012). Reducing reading failure for kindergarten urban students: a study of early literacy instruction, treatment quality and treatment duration. *Remedial and special education*, 33(2), 89-102. Doi: 10.1177/0741932510365359

## 7. ANEXOS

Autor/es del estudio	Objetivo principal
<b>McMaster et al. (2008).</b>	Valorar la efectividad del aprendizaje por pares dentro de un contexto de respuesta a la intervención de nivel 1
<b>Lipka, O. &amp; Siegel, L. (2010)</b>	Examinar la eficacia de una intervención de nivel 1 en el desarrollo de las habilidades lectoras, considerando las diferencias lingüísticas de los alumnos, en un contexto de aplicación del modelo RTI.
<b>Otaiba et al. (2011)</b>	Valorar la efectividad de una intervención de nivel 1 en Ed. Infantil como predictora de los resultados lectores en 1º de Ed. Primaria, frente a una intervención tradicional alejada del modelo
<b>Yurick et al. (2012)</b>	Examinar hasta qué punto las mejoras en habilidades de conciencia fonémica pueden atribuirse a la implementación de un programa ERI (intervención temprana en lectura) basado en el modelo RTI, dentro de un contexto de aplicación del nivel 1.
<b>Coyne et al. (2013)</b>	Evaluar una modificación del programa tradicional de intervención ERI, basada en el nivel 1 del modelo RTI, que pretende el ajuste de la intervención temprana en lectura de acuerdo con la actuación de los alumnos.
<b>Jiménez et al. (2010)</b>	Examinar la eficacia del segundo nivel de actuación del modelo de Respuesta a la Intervención. Programa PREDEA
<b>Vernon et al. (2010).</b>	Probar la eficacia del enfoque TRI (teacher's reading intervention), un modelo basado en la respuesta a la intervención de nivel 2, especialmente diseñado para la atención de lectores con dificultades que no han respondido a una intervención de nivel 1.
<b>Oslund et al. (2012)</b>	Evaluar la eficacia de una intervención lectora temprana de nivel 2 basada en la respuesta del alumno, frente a una intervención lectora estándar basada en el currículum y alejada del modelo RTI.
<b>Little et al. (2012)</b>	Examinar el impacto del modelo ERI (enfoque RTI centrado en la intervención basada en la actuación del alumno) en las habilidades lectoras del niño, dentro de un nivel 2 de actuación.

<b>Marchand et al. (2007).</b>	Valorar la eficacia de un enfoque estándar en intervención lectora, aplicable a los 3 niveles, dentro de un nivel 3 de aplicación.
<b>O'Connor et al. (2005)</b>	Medir los efectos de la aplicación de niveles crecientes de intervención lectora a fin de determinar si las dificultades lectoras pueden reducirse en los inicios de la alfabetización gracias a la aplicación de un modelo RTI.
<b>Simmons et al. (2008).</b>	Examinar la alterabilidad y estabilidad del rendimiento lector de niños identificados como alumnos en riesgo de padecer DEAL, a fin de comprender hasta qué punto puede la intervención temprana en lectura (modelo RTI en sus tres niveles) lograr que estos alumnos alcancen niveles adecuados de habilidad lectora.
<b>Tuckwiller et al. (2010)</b>	Evaluar, a través de un diseño de regresión discontinua, la factibilidad un modelo basado en la respuesta a la intervención en los niveles 1 y 2, centrado especialmente en el trabajo del vocabulario.
<b>Rafdal et al. (2011)</b>	Examinar la efectividad de una intervención lectora de nivel 1 y 2 (según el modelo RTI) basada en la estrategia de aprendizaje por pares.

### Código de colores

-  Nivel de intervención 1
-  Nivel de intervención 2
-  Nivel de intervención 3
-  Intervención multinivel