

Ponencia 1

PROGRAMA DE RESPUESTA A LA INTERVENCIÓN EN LECTURA Y ESCRITURA “LEAMOS JUNTOS” EJEMPLO DE COLABORACIÓN ENTRE INSTITUTOS DE INVESTIGACIÓN, UNIVERSIDAD Y ESCUELAS.

Borzone, Ana María & Marder, Sandra.

anaborzone44@gmail.com, sandramarder@gmail.com

CIIPME-CONICET; CEREN-CIC/UNLP

Resumen

Durante más de cuarenta años se atribuyó el fracaso escolar y las dificultades para aprender a leer y a escribir que se observa particularmente en los niños de sectores desfavorecidos a diversos factores asociados al niño y a su entorno familiar. Los niños de sectores medios y altos ingresan al proceso de alfabetización tempranamente a través de las actividades que realizan con sus padres mientras que los niños de sectores desfavorecidos tienen pocas oportunidades de interactuar con la escritura fuera del ámbito escolar (Piacente, Marder, Resches, Ledesma, 2006). Sin embargo, experiencias realizadas en nuestro medio, muestran que aún los niños de 5 años en situación de riesgo por pobreza, pueden aprender a leer y a escribir en español cuando cuentan con una intervención adecuada y sistemática (Borzone, 1994; Marder, 2011, 2012). Por lo que es posible atribuir el fracaso a una enseñanza deficitaria, no sistemática y no fundamentada en la investigación. Con el objeto de superar esta falencia, se elaboró El programa “Leamos juntos” (Borzone, Marder & Sánchez, 2015) que comprende un cuadernillo para el alumno con 50 secuencias didácticas y una guía para docentes. Se fundamenta desde el paradigma cognitivo, sociohistórico y sociocultural (Vigotsky, 1964; Bruner, 1988; Rogoff, 1993). Dicho programa, que forma parte de un proyecto de investigación del Conicet, CIC y UNLP ha sido implementado por agentes de los equipos de orientación de las escuelas, que trabajaron con 100 niños de primer ciclo de enseñanza primaria que presentaban desfase en su desempeño en lectura y escritura de palabras en tres escuelas públicas de la ciudad de La Plata.

Los resultados evaluados en un estudio piloto de 30 niños de 2° y 3° año de primaria, de 7 años y 2 meses de edad promedio mostraron, que aún con una implementación de solo el 65 % del programa, muestran diferencias estadísticamente significativas a favor del grupo experimental en relación con el grupo de comparación que no implementó el programa, en las medidas de reconocimiento del sonido-letra, escritura de palabras al dictado, vocabulario expresivo y comprensivo, comprensión oral de texto y recuperación de categorías narrativas en la re

narración de texto, no así en la prueba que evalúa fluidez en la lectura de palabras, ya que para que los alumnos lean con precisión y velocidad se hubiera necesitado una mayor frecuencia e intensidad de trabajo. Un efecto importante (effect size) de la intervención se ha constatado sobre todo en las habilidades ligadas al procesamiento fonológico y metafonológico como el conocimiento del sonido de las letras y la escritura de palabras, y por otro lado al semántico expresivo y comprensivo medido a través de una prueba de vocabulario. El efecto del impacto de la intervención ha sido mediano en las pruebas más ligadas a las funciones superiores como ser la comprensión y expresión oral de textos narrativos. Estudios realizados en España (Jiménez et al, 2010) coinciden en que la RAI es eficaz cuando se implementa en los primeros grados, que puede mejorar los resultados de aprendizaje en lectura, y que puede reducir la necesidad de educación especial en el futuro si se realizan las intervenciones adecuadas tempranamente. Es interesante destacar que en Argentina no se han implementado aún programas de este tipo a mayor escala, y son pocos aún los programas en español publicados en revistas académicas con los que podamos establecer comparaciones.

Palabras clave: Fracaso, Lectura, Escritura, Intervención.

**RESPONSE TO INTERVENTION PROGRAM IN READING AND WRITING “LET’S READ TOGETHER”
EXAMPLE OF A COLLABORATIVE EFFORT AMONG RESEARCH CENTERS, SCHOOLS AND
UNIVERSITY.**

Abstract

For more than forty years the failing performance at school and the difficulties present in the reading and writing processes observed mainly in disadvantaged children have been attributed to various factors associated with these children as well as with their home environment. Children from middle to upper classes are introduced to the literacy process at an early age through activities they perform with their parents while disadvantaged children have limited opportunities to be exposed to the writing process outside their school environment. (Piacente, Marder, Resches, Ledesma, 2006). However, fieldwork conducted in our area has shown that even five-year-old disadvantaged children can learn how to read and write in Spanish with the adequate and systematic intervention (Borzone, 1994; Marder, 2011, 2012), hence attributing the failing school performance to a type of education that is poor, non-systematic and not based on a sound research process. With the intent to overcome this significant problem, the program “Let’s Read Together!” (“Leamos Juntos”) was created (Borzone, Marder & Sanchez, 2015). This program consists of a child’s booklet with 50 learning units and a teacher’s guide. The booklet has been

developed based on a cognitive, socio-historic and socio-cultural model. (Vigotsky, 1964; Burner, 1988; Rogoff, 1993). This program, which is part of a research project carried out by the Conicet (National Scientific and Technical Research Council), the CIC (Scientific Research Committee), and the UNLP (National University of La Plata) has been implemented by the “school counseling teams” in three public schools in the city of La Plata

Key words: Failure, Reading, Writing, And Intervention.

TRABAJO COMPLETO

Introducción

“El fracaso escolar es un fenómeno contemporáneo de la escolarización masiva, y, si analizamos el dispositivo escolar como sistema de actividad, según la perspectiva de Engeström (Cole y Engeström, 2001), posiblemente sea funcional a algunas finalidades de la escolarización” (Terigi, 2009). En este sentido entendemos el riesgo educativo en términos de las relaciones que se establecen entre distintos grupos de sujetos y las condiciones usuales de la escolarización.

Son estas condiciones de escolarización (aulas precarias, pocos días de clase, docentes con baja motivación y capacitación) las que se suman a la falta de estrategias puestas en práctica con los niños que no aprenden. En el primer ciclo de la enseñanza estas estrategias consisten en la promoción automática al siguiente año sin ningún tipo de andamiaje (*Unidad pedagógica*), o bien la conformación de lo que actualmente se denominan “*agrupamientos flexibles*” que se llevan adelante en forma poco sistemática por los equipos de orientación escolar y algunos docentes en sus horas institucionales. Es posible pensar que la inadecuación de estas estrategias resulta de los supuestos que las sustentan y de un desconocimiento de los factores que inciden en el aprendizaje de la lectura y la escritura así como del proceso de desarrollo cognitivo y lingüístico en general.

Una vía para prevenir el fracaso y que ha sido explorada con muy buenos logros en diversos países son los programas de alfabetización temprana (ver revisión en Neuman y Dickinson, 2003). Sí como se señala en algunas investigaciones, las diferencias en habilidades y conocimientos precursores de la alfabetización entre niños de NSE bajo y medio son una de las causas del fracaso, una intervención pedagógica adecuada desde el inicio puede comenzar a achicar la brecha que se expresa ya desde los primeros grados. De hecho, las experiencias realizadas en nuestro país con el programa “*Ecos*” (Borzone & Marro, 1989) mostraron que los niños de 5 años pertenecientes a sectores vulnerables de la población, pueden aprender a leer y escribir a esa edad (Borzone, 1994; Marder, 2011)

Cabe señalar que desde la década del 70' se han desarrollado programas de recuperación en lectura en Australia y Nueva Zelanda, como el "Reading Recovery" de Mary Clay que fueron luego adaptados en otros países, como USA, para trabajar con niños de primer grado que a mitad de año no han alcanzado el nivel de lectura y escritura de sus pares. De las investigaciones sobre modelos de programas y su eficacia (Wassik & Slavin 1993) se desprende que la enseñanza temprana, sistemática, basada en la evidencia científica es un medio potencialmente eficaz para prevenir el fracaso en la lectura.

Podemos plantear, coincidiendo con los nuevos paradigmas, que el bajo rendimiento de los alumnos visualizados en los resultados de las pruebas nacionales e internacionales, como indicadores de calidad educativa de nuestro país (Rivas, 2015), refleja, más allá de los condicionantes sociales, una enseñanza ineficaz (Fuchs et al, 2003), por lo cual si sistematizamos la enseñanza tendremos más chances de que estos niños alcancen un buen desempeño. Este nuevo paradigma en el abordaje de los desfases y la intervención se conoce como "Respuesta a la Intervención" (RAI).

La RAI implica la observación de la respuesta del niño a la instrucción en las actividades planteadas, para luego seleccionar andamios y soportes (desde múltiples niveles de intervenciones cada vez más intensos, nivel 1 aula, nivel 2 grupos focalizados y nivel 3 enseñanza individualizada complementaria) que puedan ayudar a que el niño sea capaz de aprender con sus compañeros de clase. El objetivo es facilitar el desempeño y el aprendizaje del niño en lugar de esperar a que sea "diagnosticado" con dislexia cuando sus dificultades resultan de la mala enseñanza. El progreso del niño puede ser monitoreado por evaluaciones sistemáticas diseñadas para evaluar un avance adecuado en lectura. En general, las conclusiones de la investigación muestran que la RAI es eficaz cuando se implementa en los primeros grados, que puede mejorar los resultados de aprendizaje en lectura reduciendo la necesidad de educación especial si se realizan las intervenciones adecuadas tempranamente. En un estudio llevado adelante por la Conserjería de las Islas Canarias y la Universidad de La Laguna, España, (Jiménez et al, 2010) con 1123 niños de 14 colegios con un programa similar pero intensivo, los niños alcanzaron puntuaciones superiores al grupo control en habilidades de conciencia fonológica, conocimiento del sonido de las letras, fluidez en lectura de palabras en texto corto y comprensión oral, sobre todo en pre escolar y primer grado, no así en los grados superiores, donde el tamaño del impacto de la intervención fue menor.

Objetivos

En el trabajo que presentamos, llevado adelante a través de subsidios del Conicet, Cic y UNLP¹, detallaremos algunos resultados globales de una investigación, así como una síntesis de las características del programa implementado con 100 niños de 1° ciclo de primaria que ya presentaban desfases en el aprendizaje. Para poder organizar y apuntalar los procesos de aprendizaje se ha desarrollado un material original que modela el proceso de enseñanza de la lectura y la escritura durante los primeros años de la escolaridad brindando a los docentes de grado y a los equipos de orientación de las escuelas públicas una herramienta práctica para su trabajo cotidiano.

El programa *Leamos juntos* (Borzone, A. M & Marder, S., 2015) se focaliza en los procesos involucrados en el desarrollo del lenguaje oral, las habilidades narrativas, el metaconocimiento lingüístico-fonológico, y la comprensión y producción de textos orales y escritos. Pero el Programa no solo atiende al desarrollo en el niño de estos procesos, sino que pone en primer plano el rol docente, y en este sentido resulta insoslayable mencionar los conceptos desarrollados por la psicología del desarrollo y la psicología educacional (Vigotsky, 1964; Bruner, 1988; Rogoff, 1993; Nelson, 1996), que nos proporciona nociones fundacionales sobre los procesos de enseñanza y aprendizaje, tales como los de *zona de desarrollo potencial*, *andamiaje*, *participación guiada* y *construcción en colaboración*. La perspectiva intercultural que adopta la propuesta –y que se manifiesta en la diversidad de temas y geografías de cada secuencia didáctica, apuntan a promover el diálogo y la comprensión entre los niños, destacando el valor de la diversidad y de la pluralidad de experiencias personales. Por su parte, de la psicología cognitiva hemos tomado también el entrenamiento de las funciones ejecutivas, particularmente el de la memoria operativa, por el papel relevante que desempeña en el proceso de comprensión y producción de textos.

El programa consta de 50 secuencias didácticas (SD). Se dispone de un cuadernillo de trabajo para los alumnos y de una guía para los docentes.

En éstas secuencias están siempre presentes textos interculturales que representan las voces de todos los niños de nuestro país, de diversos géneros (poesías, textos narrativos, textos expositivos, noticias, cartas, adivinanzas, chistes e historietas). Estos textos creados ad-hoc, se acompañan de situaciones de escritura, narración de experiencias personales, actividades de reflexión metalingüística, y actividades que ayudan a comprender.

¹ **Proyecto PICT-2010-2539:** Directora: Ana María Borzone. **Proyecto de Investigación CEREN-CIC.** Dra. Sandra Marder como investigador adjunto. **Proyecto PPIP:** Facultad de Psicología (UNLP). Directora: Dra. Sandra Marder.

Las actividades complementan lo contemplado por el *Diseño Curricular de la Provincia de Buenos Aires y los NAP del Ministerio de Nación*, pero con una lógica tendiente a que la enseñanza sea más sistemática y focalizada en algunos aspectos que los diseños no priorizan.

En las Secuencias didácticas se mantiene el siguiente esquema básico:

En primer lugar la activación de conocimientos del mundo y vocabulario específico sobre el texto que se leerá. Luego se relatan situaciones de la vida cotidiana que el docente escribe en el Diario Mural. Esta situación permite, a partir de una conversación, dar apoyo a la expresión oral y profundizar los conocimientos del docente sobre el niño y su contexto personal/social. (CONVERSAMOS). En un segundo momento el docente lee el texto deteniéndose para explicar palabras que el niño puede no conocer, realiza una segunda lectura y los niños leen en eco cada oración después del docente, mirando su propio texto.

El sentimiento de fracaso es difícil de revertir si se coloca al niño en situaciones difíciles para él, de ahí la importancia de la actitud positiva del docente, su afecto y el clima lúdico que genere en estas actividades. A medida que avanza, el niño va a comenzar a atender a la escritura y a leer en forma convencional. (¡A LEER!)

En un tercer momento se continúa con el trabajo oral y escrito de comprensión con actividades que apuntan a conocer y a aprender nuevo vocabulario y estrategias de comprensión. (APRENDO NUEVAS PALABRAS Y PARA COMPRENDER MEJOR)

En un cuarto momento se trabaja con los aspectos fónicos del lenguaje, a través de la realización de actividades con rimas, reconocimiento de sonido inicial, sonido final, y progresivamente la prolongación de los sonidos de las palabras para que los niños puedan deslindar los sonidos. Se atiende también a las letras, a las correspondencias fonema- grafema para la consolidación del principio alfabético a través de un juego denominado “cazasonidos”. Este momento se presenta en el cuadernillo como (¡A JUGAR CON LOS SONIDOS!) Y (¡A ESCRIBIR!) Escriben palabras y oraciones en el marco de los textos leídos al comienzo de la Secuencia didáctica. Por último en (A MIRAR Y PENSAR) se desarrollan actividades que promueven la atención, la memoria de trabajo y el control inhibitorio.

Metodología

En el proyecto de investigación llevado adelante en el 2014 han formado parte del programa 100 niños de 6 a 10 años, alumnos de 1°, 2° y 3° año de primaria de 4 escuelas primarias públicas de la ciudad de La Plata, y alrededor de 25 docentes entre maestros de grado y de los Equipos de Orientación Escolar (EOE), de Instituciones que poseían el aval de las Inspectoras correspondientes de la modalidad de Psicología Comunitaria y Pedagogía Social y de Primaria. En

tres de las escuelas se llevó adelante el programa (75 niños que conformaron el GE) mientras que en una de ellas (25 niños) participaron de lo que se denomina grupo de comparación.(GC)

Tres de las escuelas están enmarcadas en lo que se puede considerar Nivel de Oportunidades Educativas (NOE) bajo y una NOE medio. Los niños que formaron parte del programa fueron seleccionados a partir de las entrevistas que mantuvimos con las docentes y finalmente se conformaron los grupos con aquellos que puntuaron debajo del percentil 10 en una prueba al dictado de 38 palabras (adaptación de una prueba de Sánchez Abchi, Diuk, Borzone y Ferroni, 2009 y Diuk et al, 2008).

Cabe destacar que un tercio de los niños participantes han repetido algún grado, pero no presentaban trastornos neurológicos o emocionales severos según lo indagado y aportados por la escuela y los padres de los niños., y estaban igualados en su inteligencia fluida, medido a través del Test Raven escala coloreada (Raven et al, 1993). A partir de la conformación de los grupos, se les administró en el mes de abril (pre) y en octubre (post) una serie de pruebas: Conocimiento de las letras y sonidos del abecedario -sub prueba del LEE – (Defior Citoler et al, 2006) sub prueba del SAL -fluidez en lectura de 20 palabras de complejidad creciente (Borzone, Rosemberg, 2009) sub prueba de vocabulario en imágenes del Test Woodcock-Muñoz (1996) , y una prueba experimental de comprensión oral y renarración de texto narrativo que consiste en la lectura de un cuento canónico corto (pre test “El León y el ratón” y en post test “ El gigante y el enanito”) por parte del experimentador, luego de lo cual se le solicita al niño la renarración y responder una serie de preguntas literales e inferenciales (Borzone & Marder, 2014)

Por otro lado se llevó adelante el seguimiento del programa realizado en tres escuelas observando la evolución de los niños y la implementación de la propuesta. Los docentes de los EOE trabajaban con los alumnos en pequeños grupos de 5/6 niños con una frecuencia de dos o tres veces por semana, una hora cada vez dentro del ámbito escolar, luego de haber sido formados en el lineamiento del programa.

Resultados

Se exponen a continuación los resultados generales obtenidos por ambos grupos antes y al finalizar la implementación del programa piloto en el GE. De este último grupo seleccionamos a los niños que completaron el 65% del programa, esto es, 20 niños, 16 de 2° año, y 4 de 3°, ya que el resto del grupo con el que se trabajó no alcanzó a cumplir esta meta. Los 10 niños del grupo de comparación parten con las mismas características de desfasaje inicial, nivelados en contexto social (índice de vulnerabilidad social de la DGE PBA), edad y nivel cognitivo. Promedio de edad GE

(7,5 años) GC (7,1), Prueba de Inteligencia fluida en ambos grupos (Raven) promedio perc. 20, sin diferencias estadísticamente significativas entre ambos grupos.

Tabla: Desempeño promedio y DS de los niños del GE (n:20) y del grupo de comparación (n :10) en las pruebas administradas pre/post intervención y Tamaño del impacto (Effect size)

		G. Experimental		G. Comparación		T (sig bilateral)	d (Effect Size)
		M	DS	M	DS		
Conocimiento del Son-Letra	PRE	10,30	7,50	6,90	6,10	1,23 (.231)	1.25 (g)
	POST	19	5,13	11,50	6,73	3,31 (.003)**	
Escritura palabras	PRE	6,47	4,83	6,20	3,82	,155(.878)	1.02 (g)
	POST	25,05	9,18	14,30	11,58	2,73 (.011)*	
Lectura palabras en 1 minuto	PRE	7,63	4,50	4,70	3,94	1,81(.085)	0.54 (m)
	POST	17,89	8,35	13,40	8,07	1,37 (.180)	
Vocabulario s/dibujos	PRE	7,53	2,65	6	1,94	1,60 (.121)	0.81 (g)
	POST	8,22	1,73	6,70	2,00	2,10 (.045)*	
Comprensión oral textos	PRE	5,89	1,41	4,80	2,20	2,73 (.110)a	0.63 (m)
	POST	6,67	1,53	5,40	2,36	4,54 (.043) a*	
Recuperación Categorías narrativas	PRE	7,21	1,81	6,30	2,45	,505 (.483)a	0.67 (m)
	POST	8,50	2,00	6,60	3,43	3,95 (.057) a*	

Notas: *p<05 **p<005; a= F o prueba Levenne debido a que se asumen varianzas iguales en esos casos.

Cohen d (Effect size): g: tamaño del efecto grande (a partir de 0,8); m: tamaño mediano (0,5 a 0,7); p: tamaño pequeño (0,2 a 0,4). Conocimiento de Sonidos max. 29; Escritura de palabras max 30; Lectura max.20; Vocabulario (Edad equiv) max.14; comprensión oral textos max. 9; Recuperación categorías narrativas max.12.

Como puede observarse en la tabla los resultados (puntajes brutos de las pruebas) muestran diferencias estadísticamente significativas a favor del grupo experimental en relación con el grupo de comparación en las medidas de reconocimiento del sonido-letra, escritura de palabras al dictado, vocabulario expresivo y comprensivo, comprensión oral de texto y recuperación de

categorías narrativas en la re narración de texto, no así en la prueba que evalúa fluidez en la lectura de palabras para lo cual se hubiera necesitado una mayor frecuencia de trabajo para que los alumnos se apropien en forma autónoma de la lectura con precisión y velocidad. Un “Effect size” (Cohen, 1988) de gran tamaño se ha constatado sobre todo en las habilidades ligadas al procesamiento fonológico y metafonológico como el conocimiento de la correspondencia sonido-letra, y la escritura de palabras, y por otro lado al semántico expresivo y comprensivo, como lo mide esta prueba de vocabulario. El efecto ha sido mediano en las pruebas más ligadas a las funciones superiores como ser la comprensión y expresión oral de textos narrativos.

Conclusiones

Tomando con precaución estos resultados debido al pequeño tamaño de la muestra y a las vicisitudes en la implementación del programa, coinciden con los hallados por estudios previos del grupo (Marder, 2012) y por Jiménez (2010) en su estudio con niños de 5 a 8 años, este autor y Vellutino (2008), plantean que la identificación temprana de los niños en riesgo y consecuente intervención reduce considerablemente el fracaso en el aprendizaje de la lectura. Por lo cual el desafío en futuras investigaciones consiste en aplicar el modelo de RAI sobre todo en lo que se conoce como nivel uno, o sea, a toda la población de escolares, y más aún si pertenecen a sectores con mayor vulnerabilidad social, en forma sistemática, temprana y basados en una enseñanza con evidencia científica, como alternativa para la mejora de los aprendizajes y en la búsqueda de una creciente inclusión con calidad educativa.

Referencias bibliográficas

- Borzone de Manrique, A. M. (1994). Leer y escribir a los 5. Buenos Aires: Aique.
- 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.
- Borzone, A.M., Marder, S., Sánchez, D. (2015). Leamos juntos. Programa para la enseñanza y el aprendizaje de la lectura y la escritura. Cuadernillo del alumno. Bs As. Argentina. Paidós.
- Borzone de Manrique, A. M. y Marro, M. (1990). *Lectura y escritura: Nuevas propuestas desde la investigación y la práctica*. Buenos Aires: Kapelusz.
- Borzone, A.m. & Rosemberg, C.R., (2009) Seguimiento del aprendizaje de la lectura (sal) Centro de estudios en políticas Públicas. San Luis.
- Bruner, J. (1991). *Le développement de l'enfant. Savoir faire, savoir dire*. París, PUF.

- Cohen, J. (1988) *Statistical power analysis for the Behavior Sciences*. (Second Ed) Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Cole, M. y Engeström, Y. (2001). Enfoque histórico-culturales de la cognición distribuida. es: G. Salomon (comp). *Cogniciones Distribuidas. Consideraciones psicológicas y Educativas 23-74*. Buenos Aires: Amorrortu. (Original en inglés: 1993).
- Defior Citoler, S., Fonseca, L., Gottheil, B., Aldrey, A., Jiménez Fernández, G., Pujals, M. Rosa G. & Serrano Chica, F. D. (2006). *LEE. Test de lectura y escritura en español*. Buenos Aires: Paidós.
- Diuk, B.; Borzone, A.M.; Sánchez Abchi, V.; Ferroni, M. (2008) *La Adquisición de Conocimiento Ortográfico en Niños de 1er a 3er Año de Educación Básica* Psykhé; Lugar: Santiago de Chile; vol. 18 p. 61 – 71.
- Fuchs, D., Mock, D., Morgan, P.L. & Young, C.L. (2003). Responsiveness-to intervention: Definitions, evidence, and implications for the learning disabilities construct. *Learning disabilities research and practice*. 18 (3), 157–171.
- Jimenez, J.;Rodriguez, C.; Crespo, P.; González, D.; Artilles, C & Alfonso, M. (2010) Implementation of Response to Intervention Model in Spain. An example of a collaboration between Canarian Universities and the department of education of the Canary Islands. *Psichotema*. Vol 22 n°4 pp 935-942.
- Marder, S. (2011). Resultados de un programa de alfabetización temprana. Desempeño en lectura en niños de sectores en desventaja socioeconómica. *Revista Interdisciplinaria*, 1, 28,159-176.
- ---(2012). Impacto de un programa de alfabetización temprana en niños de sectores urbano marginales. Tesis doctoral publicada en biblioteca de humanidades de la F.H.y.C.E de la UNLP <http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/tesis/te.734/te.734.pdf>
- Nelson, K. (1996). *Language in cognitive development: Emergence of the mediated mind* New York: Cambridge University Press.
- Neuman, S. & Dickinson, D. (Eds.) (2003). *Handbook of Early Literacy Development*, Volume 1. New York: The Guilford Press.
- Piacente, T., Marder, S., Resches, M. & Ledesma, R. (2006). El contexto alfabetizador hogareño en familias de la pobreza. Comparación de sus características con las de familias no pobres. *Revista Iberoamericana de Diagnóstico y Evaluación Psicológica*, Nº 21, Vol. 1, 61-88. ISSN 1135-3848 (Internacional)
- Raven, J; Raven, J.C. & Court, J.H. (1993). *Test de Matrices Progresivas. Escalas Coloreada, General y Avanzada*. Buenos Aires: Paidós.

- Rivas, A. (2015) América latina después de PISA. Cippec. Buenos Aires. Natura.
- Rogoff, B. (1993). Aprendices del pensamiento. El desarrollo cognitivo en el contexto social. Buenos Aires. Paidós.
- Sánchez Abchil, V; Diuk, B; Borzone, A.M. y Ferroni, M. (2009). El desarrollo de la escritura de palabras en español: Interacción entre el conocimiento fonológico y ortográfico. *Interdisciplinaria* [online], vol.26, n.1
- Terigi, F (2009) El fracaso escolar desde la perspectiva psicoeducativa. Hacia una reconceptualización situacional. *Revista iberoamericana de educación*. n.º 50 (2009), pp. 23-39.
- Vellutino, F. R., Scanlon, D. M., Zhang, H., & Schatschneider, C. (2008). Using response to kindergarten and first grade intervention to identify children at-risk for long-term reading difficulties. *Reading and Writing*, 21, 437–480.
- Vigotsky, L. S. (1964). *Lenguaje y pensamiento*. Buenos Aires. Lautaro.
- Wasik, B. A. y R. E. Slavin (1993) *Preventing Early Reading Failure with One-to-one Tutoring: A Review of Five Programs*. *Reading Research Quarterly*, 28, 2, 178-200. Newark, DE, International Reading Association.
- Woodcock, R. W., & Muñoz-Sandoval, A. F. (1996b). *Batería Woodcock-Muñoz: Pruebas de habilidad cognitiva—Revisada*. Itasca, IL: Riverside Publishing.