

# El Modelo de Respuesta a la Intervención en la Comunidad Autónoma de Canarias: Nivel 2 de intervención

## Response to Intervention Model in the Autonomous Community of the Canary Islands: Tier 2 of Intervention

<sup>1</sup>Patricia Crespo, <sup>1</sup>Juan E. Jiménez, <sup>2</sup>Cristina Rodríguez y <sup>1</sup>Desirée González

<sup>1</sup>Universidad de La Laguna, <sup>2</sup>Universidad de Ámsterdam

### Resumen

El Modelo de Respuesta a la Intervención (RtI) fue introducido en la legislación norteamericana a través de la “Ley de Educación para personas con Dificultades” (Individuals with Disabilities Education Improvement Act, IDEA). Se presenta como un modelo de identificación y prevención de las Dificultades de Aprendizaje (DA) alternativo al usado hasta aquel momento: el criterio de discrepancia inteligencia-rendimiento. Son cuatro los componentes esenciales que integran el modelo: (a) el proceso de cribaje; (b) el control del progreso; (c) un sistema de instrucción multinivel; (d) la toma de decisiones basada en los datos (NCRTI, 2010). El presente estudio examina la efectividad de uno de los niveles que integran el sistema multinivel del RtI: el Nivel 2 de instrucción. Un total de 223 niños de primero de Educación Primaria pertenecientes a 68 escuelas en las Islas Canarias fueron detectados como niños en riesgo de padecer una Dificultad de Aprendizaje en Lectura (DAL), recibieron un programa de lectura con evidencia empírica (PREDEA), en pequeños grupos (4-6) durante 30 minutos diarios y se controló su nivel de progreso durante el curso académico en tres momentos de medida (Inicio- medio-fin). Los resultados muestran un aumento significativo en todas las variables analizadas, con diferencias entre los distintos periodos de medida.

Palabras clave: Modelo de respuesta a la intervención, discrepancia CI-rendimiento, dificultades de aprendizaje en lectura, identificación temprana, intervención temprana.

### Abstract

The Response to Intervention Model (RtI) was introduced in the American legislation in “The Individuals with Disabilities Education Improvement Act (IDEA) of 2004”. The model is defined as an alternative model for prevention and identification of the Learning Disabilities to the one that traditionally has been used in the American context, the IQ- discrepancy criteria. There are four main components in the model: (a) universal screening; (b) progress monitoring; (c) multilevel prevention system; (d) data-based decision making (NCRTI, 2010). The present study examined the effectiveness of one of the level which integrated the multilevel system of RtI: Tier 2 instruction. A total sample of 223 first graders distributed in 68 schools in the Canary Island were detected at risk for reading difficulties (RD) and received an intervention reading program (PREDEA) with empirical evidence- based, in small groups (4-6), 30 minutes daily and

were assessed 3 times during the academic year (benchmark assessment). The results showed significant differences between the assessment time points in all the variables.

Keywords: Response to intervention model, IQ-achievement discrepancy, reading disabilities, early identification, early intervention.

En E.E.U.U la identificación de los niños con dificultades de aprendizaje ha estado basada en la utilización del criterio de discrepancia el cual indica la relación entre el potencial de aprendizaje del alumno y su rendimiento. La discrepancia encontrada en esta relación indica la existencia de una dificultad. Diferentes estudios fueron llevados a cabo durante la década de los 90 demostrando la falta de validez del criterio (Fletcher et al., 1994; Foorman, Francis, & Fletcher, 1996; Francis, Shaywitz, Stuebing, Shaywitz, & Fletcher, 1996; Stanovich & Siegel, 1994). Por otro lado, el análisis socio-económico arrojaba datos desalentadores en relación al uso del criterio: (a) el incremento de la prevalencia, más del 7% de la población escolar (U.S. Department of Education, 1995); (b) el costo de la educación especial, más del doble de la educación ordinaria (Parrish, 1995); y (c) sobre-identificación de los grupos minoritarios (Heller, Heltzman, & Messick, 1984).

Así, con la “Ley de Educación para personas con Dificultades” (Individuals with Disabilities Education Improvement Act, IDEA) aparece en

2004 el modelo de Respuesta a la Intervención (RtI). Con esta ley aparece la posibilidad de utilizar un método alternativo al criterio de discrepancia. El modelo de respuesta a la intervención se presenta, no solo como un modelo de identificación, sino como un modelo preventivo que trata de ajustar la instrucción a las respuestas del alumno para asegurar que su bajo rendimiento no está explicado por una instrucción inadecuada. El mayor porcentaje de evidencia sobre el modelo se presenta en el área de lectura (Haager, Klingner, & Vaughn, 2007), aunque también ha sido llevado a la práctica en otras áreas académicas como las matemáticas (Fuchs & Fuchs, 2007; Fuchs, Fuchs, & Hollenbeck, 2007) y la escritura (Vaughn, Bos, & Schumm; 2011), e incluso al ámbito de la conducta (Fuchs, Mock, Morgan, & Young, 2003).

El RtI es un enfoque de intervención por niveles que identifica a los estudiantes con dificultad basándose en la respuesta de éstos a una instrucción de calidad y con evidencia empírica (Fuchs & Fuchs, 2007). Son cuatro los componentes esenciales que integran el modelo: (a) el proceso de criba; (b) el control del progreso; (c) un sistema

de instrucción multinivel; (d) la toma de decisiones sobre la instrucción recibida basada en los datos.

El *proceso de criba* implica una identificación temprana de los niños que están en riesgo y que necesitan un nivel de instrucción más intensivo, este es uno de los pilares de los modelos preventivos tales como el Modelo de Respuesta a la Intervención. El éxito del modelo gira en torno a una identificación precisa de los niños que están en riesgo de padecer futuras dificultades (e.g., Compton, Fuchs, Fuchs, & Bryant, 2006; Fuchs & Fuchs, 2007; Good, Simmons, & Kame'enui, 2001; McCardle, Scarborough, & Catts, 2001; VanDerHeyden, Witt, & Gilbertson, 2007). El *control del progreso* implica que una vez que los estudiantes han sido identificados como niños con riesgo su progreso será evaluado para controlar la respuesta que están teniendo a la instrucción recibida, el sistema de evaluación debe de ser dinámico en el sentido de tener la capacidad para medir los cambios del rendimiento del estudiante a través del tiempo. Su naturaleza multinivel estructura al modelo en tres niveles, el número de niveles de instrucción varía en algunos estados, pero tal y como señalan Fuchs y Fuchs (2009) unificar el modelo en tres niveles de intervención incrementa la probabilidad de éxito y la unificación de criterios para los que abogan por su uso. Ciertas caracterís-

ticas como la instrucción recibida por el alumno, la agrupación o evaluación varían en función del Nivel de instrucción en el que se encuentre el niño. En el primer nivel, según la propuesta realizada por Vaughn, Wanzek, Woodruff y Linan-Thompson (2007) se evalúa a todos los niños y aquellos que se detectan que tienen dificultades con algún área específica (niños con riesgo) se les hace un seguimiento más frecuente mediante evaluaciones cada 1-4 semanas, de manera que podamos comprobar que sus habilidades van mejorando. Si los niños no son capaces de mejorar, pasarán al segundo nivel, en el que se agruparan en pequeños grupos (3-5 niños), donde recibirán intervención diaria durante 20-40 minutos. Si los niños no muestran una mejora acorde con la intervención deberán pasar al siguiente nivel. En el tercer nivel los grupos se vuelven más pequeños tratando de tener una intervención individualizada y con mayor intensidad. En este caso las intervenciones tendrán una duración de 45 a 60 minutos diarios. El progreso en este nivel será semanalmente y como mucho cada dos semanas. En la mayoría de los modelos de RtI, los niños que pasan al tercer nivel son remitidos a educación especial (Grigorenko, 2009). La *toma de decisiones basada en los datos*, la respuesta que el alumno tiene a la instrucción que recibe, permitirá reajustar la instrucción que está recibiendo

para ajustarse a las necesidades que va demandando. La instrucción podrá ajustarse dentro de un mismo nivel, en relación a ciertos componentes instruccionales o moviéndolo de un Nivel a otro según experimente mejoras (del Nivel 2 al Nivel 1) o continúe fallando (del Nivel 2 al Nivel 3).

La instrucción juega un papel central en el modelo, una instrucción óptima permitirá afirmar que las dificultades experimentadas no son debidas a una instrucción inadecuada sino a un déficit interno del individuo. Así el concepto de DAL puede ser remplazado en un primer momento por el concepto de “riesgo” para crear un continuo entre ambos (el estudiante se moverá de la etiqueta de riesgo a la de dificultad de aprendizaje si no progresa lo suficiente en su aprendizaje usando programas instruccionales basados en evidencia empírica) (Crespo et al., en preparación). El foco de la “dificultad” comienza estando en la instrucción, permitiendo a los profesores adaptar la instrucción en función de las necesidades del alumno.

Por tanto, en base a este modelo, se conceptualiza de forma operativa las DEA como un rendimiento severamente bajo, con una inesperada dificultad de aprendizaje evidenciada por un fracaso a la respuesta de una instrucción estandarizada y validada (Fuchs y Fuchs, 2009). Lo que implica que la población de niños diagnóstica-

dos desde este modelo presentaría un perfil evidentemente grave, asociado y explicado por factores neurobiológicos y genéticos. El funcionamiento íntegro del modelo permite (a) ofrecer una calidad instruccional a todos los niños, consiguiendo así una fusión entre educación especial y general, y (b) detectar a los niños de forma temprana sin esperar al fracaso escolar en años posteriores.

Aunque En España no ha existido la tradición de usar el criterio de discrepancia CI-rendimiento y los profesionales lo han ignorado en la identificación de las DA (Jiménez y Hernández, 1996), la ley recoge el término de “Dificultades Específicas de Aprendizaje” (Ley Orgánica 2/2006, de 3 Mayo, de Educación (LOE); Título II, Capítulo I), pero no ofrecen directrices sobre como operacionalizar la identificación de esta categoría de diagnóstico. Cada comunidad autónoma debe de establecer el protocolo a seguir para detectar a los niños que no rinden según lo esperado en algún dominio académico específico, concretamente, en aspectos relacionados con el lenguaje: lectura, escritura o matemáticas en pruebas estandarizadas. Por esta razón en la Comunidad Autónoma de Canarias se apuesta por un modelo de Respuesta a la Intervención como alternativa a la prevención e identificación de las DAL.

## Objetivo

El objetivo de este estudio es comprobar si existen diferencias significativas en niños de primer curso de primaria en algunas de las variables que predicen el éxito lector (conciencia fonológica, conocimiento alfabético, fluidez y vocabulario) a través de los diferentes puntos de medida (Inicio-medio- Fin) a lo largo del año académico dentro del contexto del Nivel 2 de instrucción del Modelo de Respuesta a la Intervención.

## Método

### Participantes

La muestra de estudio está compuesta por un total de 223 niños de primero de Educación Primaria detectados en situación de “riesgo” de presentar dificultades específicas de aprendizaje en lectura.

### Instrumentos

- The Hong Kong Specific Learning Difficulties Behavior Checklist (Ho,

Tabla 1

*Distribución de la muestra*

Género	Curso 1º
Masculino	140
Femenino	83
Total	223

Chan, Tsang, & Lee, 2002): esta herramienta se utilizó para realizar el proceso de criba y detectar a los niños con riesgo de padecer una Dificultad de Aprendizaje en Lectura. El instrumento es una adaptación al contexto curricular de las Islas Canarias (Jiménez, Artiles, Rodríguez, en preparación), la escala utilizada en el presente estudio para niños de

primer curso consta de 51 ítems y evalúa áreas relacionadas con la lectura, tales como habilidades cognitivas, habilidades de lenguaje y alfabetización, competencia social y auto control. La escala es completada por los profesores del aula y los niños que se sitúen por encima del percentil 75th serán detectados como niños en riesgo y comenzarán

- a formar parte de la intervención.
- Indicadores Dinámicos del Éxito de la Lectura (IDEL; Baker, Good, Knutson, & Watson, 2006): esta batería es un sistema de evaluación desarrollado por el Center on Teaching and Learning en la Universidad de Oregon que responde a los principios de las “Medidas Basadas en el Currículo” (CBM; Curriculum, Based measurement, Deno, 1985). Son medidas estandarizadas que se administran en un minuto y de forma individual. Son utilizadas para medir el estado inicial y el crecimiento del alumno a lo largo del año académico en diferentes áreas del currículo. En el presente estudio se han utilizado los siguientes subtest: Fluidez en la Segmentación de Fonemas (FSF; Fluency in Phoneme Segmentation, Baker, Knutson, Good III, & Plasencia-Peinado, 2006), Fluidez en las Palabras sin Sentido (FPS; Pseudoword Reading Fluency, Plasencia-Peinado, Baker, Good III, & Peinado, 2006), Fluidez en la Lectura Oral ( FLO; Baker, Good III, Mross, Mc Quilkin, Watson, Chaparro, et al., 2006) y Fluidez en el Uso de Palabras ( FUP; Baker, Good, Castro Olivo & Sanford.)

## Intervención

El programa PREDEA (Preven-

ción de las Dificultades Específicas de Aprendizaje) es una modificación y adaptación a la lengua Española del programa Lectura Proactiva (Mathes, Linan- Thompson, Pollard-Durodola, Hagan & Vaughn, 2003) que fue llevada a cabo por el grupo de investigación DEA&NT de La Universidad de La Laguna. El programa sigue los principios intruccionales derivados del Modelo de Instrucción Directa (Carnine, Silbert, Kame’enui, & tarver, 2004; Engelman, 1997; Engelman & Carnine, 1982) y está basado en los cinco componentes descritos por el National Reading Panel (NRP, 2000) como predictores del éxito lector y que son conocidos en el ámbito norte-americano como Las Cinco Grandes Ideas ( The Five Big Ideas). Estos componentes son la conciencia fonológica, el conocimiento alfabético, la fluidez, el vocabulario y la comprensión (ver para una revisión sobre las implicaciones del informe del NRP para la instrucción en español Jiménez y O’Shanahan (2008).

## Procedimiento

Se llevó a cabo la identificación de los niños en riesgo de padecer una DAL a través de la escala conductual The Hong Kong Specific Learning Difficulties Behavior Checklist (Ho, Chan, Tsang, & Lee, 2002). Los niños detectados en situación de “riesgo” re-

cibieron un programa de intervención (PREDEA) diariamente, en pequeños grupos (4-6 niños) durante 30 minutos al día desde Noviembre a Junio. Los niños fueron evaluados mensualmente (ocho veces a lo largo del año) para controlar el progreso de aprendizaje a través de la Batería IDEL (Baker, Good, Knutson, & Watson, 2006), pero en este estudio se presentarán sólo datos en tres puntos de medida (Inicio-Medio-Fin).

### Diseño

Se llevó a cabo una Modelo Lineal General de Medidas Repetidas con un factor intra-sujeto (momento de medida) con tres niveles (Inicio-Medio-Fin) para cada una de las variables (Fluidez en Segmentar Fonemas, Fluidez en palabras Sin Sentido, Fluidez en Lectura Oral y Vocabulario).

### Resultados

#### *Fluidez en Segmentar Fonemas (FSF)*

Los resultados en Fluidez en Segmentar Fonemas (FSF) muestran que hay diferencias significativas a través de los distintos periodos de evaluación  $F(2,522)=213.60, p < .001, \eta^2 = .45$ . En los contrastes a posteriori de las diferencias par a par con ajuste de Bonferroni, encontramos diferencias significativas entre los tres momentos de medida. Hay diferencias entre las medida de Inicio y Medio,  $t(522) = -11.32 p < .001$ ; también hubo diferencias entre Inicio y Fin,  $t(522) = -17.33 p < .001$ ; y finalmente diferencias entre Medio y Fin  $t(522) = -0.012 p < .001$ . La Tabla 2 recoge las medias y desviaciones típicas de la variable medida en distintos momentos.

#### *Fluidez en Palabras sin Sentido*

Tabla 2

*Medias y desviaciones típicas en fluidez en segmentar fonemas en distintos momentos*

	M	DT	N
Fluidez segmentar fonemas-inicio	08.19	10.514	262
Fluidez segmentar fonemas-medio	20.95	16.627	262
Fluidez segmentar fonemas-fin	31.28	20.440	262

(FPS)

Los resultados en Fluidez en Palabras sin Sentido (FPS) mostraron que existen diferencias significativas entre los diferentes periodos de evaluación  $F(2, 266) = 251.366$   $p < .001$ ,  $\eta^2 = .71$ . En las comparaciones a posteriori de las diferencias par a par con ajuste de Bonferroni, encontramos diferencias

significativas entre todos los momentos de medida, diferencias entre Inicio y Medio,  $t(266) = -10.63$   $p < .001$ , entre Inicio y Fin,  $t(266) = -17.97$   $p < .001$ , y entre Medio y Fin  $t(266) = -14.91$   $p < .001$ . La Tabla 3 recoge las medias y desviaciones típicas de la variable medida en distintos momentos.

*Fluidez en la Lectora Oral (FLO)*

Tabla 3

*Medias y desviaciones típicas en fluidez en palabras sin sentido en distintos momentos*

	M	DT
Fluidez palabras sin sentido	14.34	12.942
Fluidez palabras sin sentido	41.69	33.582
Fluidez palabras sin sentido	87.70	49.490

De la misma forma, los resultados en Fluidez en la Lectora Oral (FLO) también muestran diferencias significativas en los diferentes periodos de evaluación  $F(1, 223) = 281.404$   $p < .001$ ,  $\eta^2 = .558$ . Esta medida se tomó sólo dos veces durante el año, a mitad y a final de curso. En las comparaciones a posteriori de las diferencias par a

par con ajuste de Bonferroni, también encontramos diferencias significativas entre los dos momentos de medida, en este caso diferencias entre Medio y Fin,  $t(446) = -16.78$   $p < .001$ . La Tabla 4 recoge las medias y desviaciones típicas de la variable medida en distintos momentos.

*Fluidez en el Uso de las Palabras*

Tabla 4

*Medias y desviaciones típicas en fluidez en lectura oral en distintos momentos*

	M	DT
Media aciertos medio	27.71	19.87
Media aciertos Flo Fin	40.53	20.92

(FUP)

Por último, los resultados en Fluidez en el Uso de las Palabras (FUP) también mostraron diferencias significativas a lo largo de las evaluaciones  $F(2, 242) = 111,614 p < .001, \eta^2 = .604$ . En las comparaciones a posteriori de las diferencias par a par con ajuste de Bonferroni, encontramos diferencias

significativas entre todos los momentos de medida, diferencias entre Inicio y Medio,  $t(242) = -9.54 p < .001$ , entre Inicio y Fin,  $t(242) = -13.49 p < .001$ , y entre Medio y Fin  $t(242) = -6.02 p < .001$ . La Tabla 5 recoge las medias y desviaciones típicas de la variable medida en distintos momentos.

Tabla 5

*Medias y desviaciones típicas en fluidez en fluidez en el uso de palabras en distintos momentos*

	M	DT
Fluidez uso palabras_Inicio	11.81	12.385
Fluidez uso palabras_Medio	25.22	13.762
Fluidez uso palabras_Fin	33.26	14.985

### Discusión

El objetivo de este estudio era comprobar si existían diferencias significativas en niños de primer curso de primaria en algunas de las variables que predicen el éxito lector (conciencia fonológica, conocimiento alfabético, fluidez y vocabulario) a través de los diferentes puntos de medida (Inicio-medio- Fin) a lo largo del año académico, dentro del contexto del Nivel 2 de instrucción del Modelo de Respuesta a la Intervención. Los resultados demuestran como una instrucción explícita y sistematizada y enmarcada dentro del contexto del Modelo de

Respuesta a la Intervención (RtI) produce mejoras significativas en todas las variables de medida en niños que son identificados como niños en riesgo de padecer una Dificultad de Aprendizaje en Lectura.

Es bien sabido que para que los supuestos del modelo RtI, prevención e identificación, se vean logrados es necesario el funcionamiento integrado de los tres niveles que lo conforman (Baker, Fien, & Baker, 2010; Hill, King, Lemons, & Partanen, 2012). En este estudio, se pone en práctica el funcionamiento del Nivel 2 de prevención con un grupo experimental, es decir, se realiza un cribaje a los niños para

detectar a los que están en riesgo de padecer una dificultad de Aprendizaje, y éstos reciben intervención en pequeños grupos todos los días de la semana durante treinta minutos, siguiendo los principios de una instrucción directa, en los cinco componentes prescritos por el NRP (2000) como predictores del éxito lector y llevando a cabo un control de su progreso a lo largo del año académico. Los resultados obtenidos nos muestran como tanto el contenido curricular (Las Cinco Grandes Ideas) (NRP, 2000; August & Shanahan, 2006) del programa de intervención como la estructura (instrucción directa en pequeños grupos) (Carnine et al., 2004; Kamps et al., 2008) en la que se proporciona la instrucción, son importantes a la hora de ofrecer una instrucción de alta calidad que permita adaptarse a las necesidades de los niños que están en riesgo de padecer una DAL (Mathes et al., 2005). Con este sistema de prevención, se pone de manifiesto que los niños detectados tempranamente mejoraran sus puntuaciones si reciben una instrucción explícita y sistematizada (Scanlon y Vellutino, 1996; Torgesen, 2000; Vellutino et al., 2006) en los componentes que predicen el éxito lector y que se asumen como deficientes en niños que son diagnosticados con una dificultad de aprendizaje en lectura.

Por otro lado, la batería IDEL (Baker, Good, Knutson, & Watson,

2006) utilizada para controlar el progreso del alumno, cuenta con unos baremos que sitúan a los niños en diferentes estados de riesgo (alto-medio-bajo riesgo) en función de las puntuaciones que van obteniendo a lo largo del curso. Estas puntuaciones permiten saber al profesorado cuando el niño está logrando las metas establecidas y cuando no, y con ello poder adaptar la instrucción en función de sus respuestas. La adaptación de la instrucción es un pilar fundamental del modelo (Baker, Cummings, Good, & Smolkowski, 2007). En el presente estudio, aunque los niños experimentan una mejora en las medias alcanzadas, no siempre alcanzan las metas propuestas para abandonar el estado de riesgo y esto puede ser debido a los baremos utilizados, ya que pertenecen a población Hispano-Americana, es decir niños cuya primera lengua es el español pero que reciben instrucción lectora en inglés y en español (programas bilingües o de inmersión). Actualmente se está trabajando en un estudio normativo para la baremación de las puntuaciones con población española (Jiménez et al., 2011). En cualquier caso, los datos son alentadores ya que hay una mejora y un progreso en todas las habilidades entrenadas y evaluadas.

Una de las metas de la identificación temprana y de la prevención de los problemas lectores es reducir la

identificación inapropiada, reduciendo así los índices de prevalencia, y establecer un modelo de prevención para los estudiantes, eliminando el modelo de “espera al fracaso” hasta ahora vigente en nuestro país (Jimenez et al., 2009). Con los resultados aquí obtenidos, no podemos hablar aún de un modelo alternativo de identificación de las DA en el contexto educativo español, pero es un punto de partida en el que comienza la evidencia de que los niños españoles también se ven beneficiados por las prácticas preventivas que propone el nuevo paradigma de prevención e identificación (RtI) junto con las propuestas instruccionales hechas por el NRP (2000) y corroboradas por el National Literacy Panel (August

y Shanahan, 2006) para niños hispanohablantes entre otros (Jimenez, 2010; Jiménez et al., 2010; Jiménez et al., 2009).

Si ajustamos la instrucción propuesta por el NRP (2000) a las características ortográficas de la lengua española y trabajamos con ella en las primeras etapas de la adquisición lectora de forma explícita y sistemática, dentro del contexto de preventivo del Modelo de Respuesta a la Intervención, un porcentaje de niños españoles identificados con riesgo de padecer una dificultad lectora podrán experimentar un crecimiento en sus habilidades e incluso llegar a rendir al mismo nivel que los normolectores.

## Referencias

- August, D., & Shanahan, T. (Eds.). (2006). *Developing literacy in second-language learners: Report of the National Literacy Panel on Language Minority Children and Youth*. Mahwah, N.J.: Lawrence Erlbaum.
- Baker, D. L., Cummings, K. D., Good, R. H., & Smolkowski, K. (2007). *Indicadores Dinámicos del Éxito in la Lectura (IDEL): Summary of decision rules for intensive, strategic, and benchmark instructional recommendations in kindergarten through third grade* (Technical Report No.1). Eugene, OR: Dynamic Measurement Group. Recuperado de <http://dibels.uoregon.edu/>
- Baker, S., Fien, H., & Baker, D. (2010). Robust Reading instruction in the Early Grades: Con-

- ceptual and Practical Issues in the integration and Evaluation of Tier 1 and Tier 2 Instructional Supports. *Focus on exceptional children*, 42(9), 2-20.
- Baker, D. L., Good, R., Knutson, N., & Watson, J. M. (2006). *Indicadores Dinámicos del Exito en la Lectura (7a ed.)*. Eugene, OR: Dynamic Measurement Group.
- Carnine, D. W., Silbert, J., Kame'enui, E. J., & Tarver, S. G. (2004). *Direct reading instruction*. New Jersey: Merrill Prentice Hall.
- Compton, D. L., Fuchs, D., Fuchs, L. S., & Bryant, J. D. (2006). Selecting at-risk readers in first grade for early intervention: A two-year longitudinal study of decision rules and procedures. *Journal of Educational Psychology*, 98(2), 394-409.
- Deno, S. L. (1985). Curriculum-based measurement: The emerging alternative. *Exceptional children*, 52(3), 219-32.
- Engelmann, S., & Carnine, D. (1982). *Theory of instruction: Principles and applications*. New York: Irvington Publishers.
- Fletcher, J. M., & Foorman, B. R. (1994). Issues in definition and measurement of learning disabilities: The need for early intervention. In G. R. Lyon (Ed.), *Frames of reference for the assessment of learning disabilities: new views of measurement issues* (pp. 185-200). Baltimore, MD: Brookes Publishing Company.
- Foorman, B. R., Francis, D. J., Fletcher, J. M., & Lynn, A. (1996). Relation of phonological and orthographic processing to early reading: Comparing two approaches to regression-based, reading-level-match designs. *Journal of Educational Psychology*, 88(4), 639.
- Francis, D. J., Shaywitz, S. E., Stuebing, K. K., Shaywitz, B. A., & Fletcher, J. M. (1996). Developmental lag versus deficit models of reading disability: A longitudinal, individual growth curves analysis. *Journal of Educational Psychology*, 88(1), 3.
- Fuchs, L. S. (2003). Assessing intervention responsiveness: Conceptual and technical issues. *Learning Disabilities Research & Practice*, 18(3), 172-186.
- 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.
- Fuchs, L.S., & Fuchs, D. (2007). A Model for Implementing Responsiveness to Intervention.

- Teaching Exceptional Children*, 39(5), 14-20.
- Fuchs, L. S., & Fuchs, D. (2009). On importance of a unified model of responsiveness to intervention. Journal compilation. *Society for research in Child Development*, 3(1), 41-43.
- Fuchs, L. S., Fuchs, D., & Hollenbeck, K. N. (2007). Extending responsiveness to intervention to mathematics at first and third grades. *Learning Disabilities Research & Practice*, 22(1), 13-24.
- Good III, R. H., Simmons, D. C., & Kame'enui, E. J. (2001). The importance and decision-making utility of a continuum of fluency-based indicators of foundational reading skills for third-grade high-stakes outcomes. *Scientific Studies of Reading*, 5(3), 257-288.
- Grigorenko, E. (2008). *Educating individuals with Disabilities*. New York: Springer.
- Haager, D., Klingner, J., & Vaughn, S. (2007). *Evidence-Based Reading Practices for Response to Intervention*. Baltimore, MD: Brookes Publishing Company.
- Hill, D. R., King, S. A., Lemons, C. J., & Partanen, J. N. (2012). Fidelity of Implementation and Instructional Alignment in Response to Intervention Research. *Learning Disabilities Research & Practice*, 27(3), 116-124.
- Heller, K. A., Holtzman, W. H., & Messick, S. (Eds). (1982). *Placing children in special education: a strategy for equity*. Washington, DC: National Academy Press.
- Ho, C. S. H., Chan, D. W. O., Tsang, S. M., & Lee, S. H. (2000). *The Hong Kong Test of Specific Learning Difficulties in Reading and Writing*. Hong Kong: Specific Learning Difficulties Research Team.
- Individuals with Disabilities Education Improvement Act of 2004, 20 U.S.C. § 1400 et seq. (2004).
- Jiménez, J. E. (2010). Response to Intervention (RtI) Model: A promising alternative for identifying students with learning disabilities? Introduction to a Special Issue of *Psicothema*. *Psicothema*, 22, 932-934.
- Jiménez, J. E., Artiles, C., Rodríguez, C, Naranjo, F., González, D., Crespo, P., Hernández, A. y Afonso, M. (2009). Dificultades específicas de aprendizaje: mirando hacia el futuro. *Revista Electrónica de Dificultades de Aprendizaje*, 1(1), 1-10.
- Jiménez, J. E., Luft Baker, D., Rodríguez, C., Crespo, P., Artiles, C., Alfonso, M. y Suárez, N. (2011). Evaluación del progreso de aprendizaje en lectura dentro de un Modelo de Respuesta a la

- Intervención (RtI) en la Comunidad Autónoma de Canarias. *Escritos de Psicología*, 4(2), 56-64.
- Jiménez, J. E., & Hernández, I. (1996). A Spanish perspective on learning disabilities. *Journal of Learning Disabilities*, 32, 267-275.
- Jiménez, J. E., & O'Shanahan, I. (2008). Enseñanza de la lectura: de la teoría y la investigación a la práctica educativa. *Revista Iberoamericana de Educación*, 45(5), 5.
- Jiménez, J. E. Rodríguez, C., Crespo, P., González, D., Artilés, C., & Afonso, M. (2010). Implementation of Response to Intervention (RtI) Model in Spain: An example of a collaboration between Canarian universities and the department of education of the Canary Islands. *Psicothema*, 22, 935-942.
- Kamps, D., Abbott, M., Greenwood, C., Wills, H., Veerkamp, M., & Kaufman, J. (2008). Effects of small-group reading instruction and curriculum differences for students most at risk in kindergarten two-year results for secondary-and tertiary-level interventions. *Journal of Learning Disabilities*, 41(2), 101-114.
- Linan-Thompson, S., Vaughn, S., Hickman-Davis, P., & Kouzekanani, K. (2003). Effectiveness of supplemental reading instruction for second-grade English language learners with reading difficulties. *The Elementary School Journal*, 103(3), 221-238.
- Linan-Thompson, S., Vaughn, S., Prater, K., & Cirino, P. T. (2006). The response to intervention of English language learners at risk for reading problems. *Journal of Learning Disabilities*, 39(5), 390-398.
- McCardle, P., Scarborough, H. S., & Catts, H. W. (2001). Predicting, explaining, and preventing children's reading difficulties. *Learning Disabilities Research & Practice*, 16(4), 230-239.
- Mathes, P., Denton, C., Fletcher, J., Anthony, J., Francis, D., & Schatschneider, C. (2005). The effects of theoretically different instruction and student characteristics on the skills of struggling readers. *Reading Research Quarterly*, 40, 148-182.
- Mathes, P. G., Linan-Thompson, S., Pollard-Duradola, S. D., Hagan, E. C., & Vaughn, S. (2001). *Lectura proactiva para principiantes: Intensive small group instruction for Spanish speaking readers*. Austin: Vaughn Gross Center for Reading and Language Arts, University of Texas.
- National Reading Panel. (2000). *Teaching children to read: A evidence-based assessment of the*

- scientific research literature on reading and its implications for reading instruction* (pp. 36). Washington, DC: National Institute of Child Health and Human Development.
- Parrish, T. B. (1995). What is fair? *Special education and finance equity. School Business Affairs, 61*(8), 22-29.
- Scanlon, D. M., & Vellutino, F. R. (1996). Prerequisite skills, early instruction, and success in first-grade reading: Selected results from a longitudinal study. *Mental Retardation and Developmental Disabilities Research Reviews, 2*(1), 54-63.
- Siegel, L. S. (1984). A Longitudinal study of a hiperlexic child: Hiperlexia as a language disorder. *Neuropsychologia, 22*, 577-585
- Stanovich, K. E., & Siegel, L. S. (1994). Phenotypic performance profile of children with reading disabilities: A regression-based test of the phonological-core variable-difference model. *Journal of Educational Psychology, 86*(1), 24.
- Torgesen, J. K. (2000). Individual differences in response to early interventions in reading: The lingering problem of treatment resisters. *Learning Disabilities Research & Practice, 15*(1), 55-64.
- VanDerHeyden, A. M., Witt, J. C., & Gilbertson, D. (2007). A multi-year evaluation of the effects of a response to intervention (RTI) model on identification of children for special education. *Journal of School Psychology, 45*(2), 225-256.
- Vaughn, S., Bos, C. S., & Schumm, J. S. (2011). *Teaching students who are exceptional, diverse, and at risk in the general education classroom*. Boston : Pearson Allyn & Bacon.
- Vaughn, S., Linan-Thompson, S., Mathes, P. G., Cirino, P. T., Carlson, C. D., Pollard-Durodola, S. D., ... Francis, D. J. (2006). Effectiveness of Spanish intervention for first-grade English language learners at risk for reading difficulties. *Journal of Learning Disabilities, 39*(1), 56-73.
- Vaughn, S., & Fuchs, L. S. (2003). Redefining learning disabilities as inadequate response to instruction: To promise and potential problems. *Learning Disability Research and Practice, 18*, 137-146.
- Vaughn, S., Wanzek, J., Woodruff, A. L., & Linan-Thompson, S. (2007). Prevention and early identification of students with reading disabilities. En D. Haager, J. K. Klinger & S.

- Vaughn (Eds.), Evidence-based reading practices for response to intervention (pp.11–27). Baltimore: Brookes.
- Vellutino, F. R., Scanlon, D. M., Small, S., & Fanuele, D. P. (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.
- Wanzek, H.M. y Vaughn, S. (2007). Research-based implications from extensive early interventions. *School Psychology Review*, 36, 259-269.

---

Para cualquier consulta sobre este artículo, dirijase al coordinador del monográfico: Juan Eugenio Jiménez González. Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación. Facultad de Psicología. Universidad de La Laguna. Campus de Guajara s/n, 38071, La Laguna Tf.: 922 317 545 · E-mail: ejimenez@ull.es

**Patricia Crespo.** Licenciada en Psicología (2006), becaria por la Agencia Canaria de Investigación, Innovación y Sociedad de la Información del Gobierno de Canarias, realiza actualmente el doctorado en la Universidad de La Laguna. Miembro del grupo de investigación “Dificultades de Aprendizaje, Psicolingüística y Nuevas Tecnologías (DEAP&NT)” de la ULL. Su línea de investigación se ha centrado en el Modelo de Respuesta a la Intervención.

**Juan E. Jiménez.** Catedrático de Psicología Evolutiva y de la Educación. Ha sido asesor científico-técnico de algunos programas institucionales de la Dirección General de Ordenación, Innovación y Promoción Educativa de la Consejería de Educación, Universidades y Sostenibilidad del Gobierno Autónomo de Canarias. Ha sido coordinador español responsable de los Programas de Cooperación con Iberoamérica (PCI) con Guatemala, México, Chile y Ecuador dependiente de la Agencia Española de Cooperación con Iberoamérica (AECI), y ha participado como Gestor/Colaborador de la Subdirección General de Proyectos de Investigación del MICINN. Miembro Asesor del MEC para el desarrollo del proyecto de estudio sobre la atención al alumnado con dislexia en el sistema educativo en España en el contexto de las NEAE. Autor de la adaptación al español del manual para la evaluación inicial de la lectura (Early Grade Reading Assessment) para USAID (Agencia de Los Estados Unidos para el Desarrollo) que fuera elaborado por RTI International. Experto designado por la Organización de las Naciones Unidas para la Ciencia, la Cultura y la Educación (UNESCO) para el desarrollo del proyecto Formative Assessment of Writing in Early Grades.

**Desirée González.** Doctora en psicología por la Universidad de La Laguna (2004). Premio Extraordinario de Doctorado. Ha cursado el máster en “Educar en la diversidad”, miembro del grupo de investigación “Dificultades de Aprendizaje, Psicolingüística y Nuevas Tecnologías (DEAP&NT)” de la ULL y exbecaria del programa de formación de personal investigador (FPI). Línea de investigación centrada en el diagnóstico e intervención de las Dificultades Específicas de Aprendizaje.

**Cristina Rodríguez.** Doctora en psicología por la ULL (2007), Premio Extraordinario de Licenciatura y de Doctorado, miembro del grupo de investigación “Dificultades de Aprendizaje, Psicolingüística y Nuevas Tecnologías”. Actualmente es becaria post-doc en la University of Amsterdam. Su línea de investigación se ha centrado en las dificultades de aprendizaje y altas capacidades.

Fecha de recepción: 28/2/2013

Fecha de revisión: 1/3/2013

Fecha de aceptación: 9/5/2013