

Aprendizaje del sistema de escritura en niños: impacto de una intervención grupal

LEARNING THE WRITING SYSTEM IN CHILDREN: IMPACT OF A GROUP INTERVENTION

Marina Ferroni*

Resumen: Este trabajo tiene el objetivo de analizar el impacto de una propuesta de alfabetización Nivel 1 del modelo de Respuesta a la Intervención (RaI) en las habilidades de lectura y escritura de palabras de niños argentinos de 1er grado de nivel socioeconómico (NSE) bajo. Durante el pretest, se evaluaron habilidades de lectura y escritura de palabras en un grupo de 67 niños de nivel económico social medio y un grupo de 64 niños de entornos socialmente vulnerados. Se observó una diferencia significativa en el desempeño en ambas tareas a favor del grupo de NSE medio. Seguidamente, se implementaron 10 horas reloj de intervención grupal con el grupo de bajo NSE. Concluida la intervención, se evaluó a ambos grupos nuevamente. Las medias obtenidas ya no fueron significativamente distintas entre grupos.

Palabras clave: lectura, escritura, escasos recursos, enseñanza

Abstract: This paper aims to analyze literacy intervention impact in the reading level of children of low social economic level (SES). The intervention was a Level 1 proposal in Response to Intervention (RaI) framework. During the pretest, we tested 67 1st graders of middle class and 64 from socially vulnerable environments reading and spelling skills. Results showed that children from the low SES group performed significantly worse than their same-age peers. After pretest, 10 hours of intervention were carried on with the low SES group. After intervention, both groups were evaluated again. The means obtained were no longer significantly different between groups. Results suggest that the most important predictor of children's literacy level would be the educational proposals rather than their SES.

Key words: reading, writing, socioeconomic status, intervention

Recibido: 19 Enero 2026 / Aceptado: 8 Junio 2026

* Doctora en psicología. Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET-CI-IPME). Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina. Correo electrónico: ferronimarina@gmail.com. Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-1133-663X>.

Introducción

Distintas políticas públicas llevadas a cabo en las últimas décadas han logrado una inserción mayoritaria de los niños en las instituciones educativas de Argentina. Sin embargo, es posible encontrar un número importante de niños que cursan los últimos años de la escuela primaria sin poder leer ni escribir palabras sencillas (Diuk et al., 2017; 2019). La situación educativa de muchos de los niños se ha visto agravada, además, por la suspensión de las clases presenciales en el marco de la pandemia de COVID 19 y las dificultades, en la mayoría de los casos, para sostener las trayectorias educativas de manera virtual (UNESCO, 2020). Resulta crucial, entonces, analizar el impacto de intervenciones que puedan mejorar la calidad de las propuestas educativas a las que acceden los niños.

El aprendizaje del sistema de escritura

El término “ciencia de la lectura” se utiliza en el marco de la psicología cognitiva y la psicolingüística para hacer referencia a investigaciones que toman en cuenta los mecanismos cognitivos y las bases neurales de los procesos lectores (Ehri, 2020). Estos estudios han señalado que la comprensión lectora se desarrolla a partir de la comprensión del lenguaje oral y la fluidez lectora, habilidad que permite acceder a la información escrita (Snow, 2018). La escritura de textos, por su parte, sería producto de habilidades relacionadas con procesos superiores de lenguaje, pensamiento y planificación textual, sumadas al conocimiento del código alfabético, necesario para traducir las ideas generadas al lenguaje escrito (Sedita, 2019).

El paulatino desarrollo de la conciencia fonológica y del conocimiento de las correspondencias fonema-grafema promueve el avance de estrategias de lectura y escritura (Ehri, 2020), a través de las cuales los niños pueden escribir palabras sin omisiones y llevar a cabo procesos de recodificación fonológica para pronunciar las palabras durante la lectura (Stuart y Stainthorp, 2016). A partir de eso, se inicia el almacenamiento léxico de las palabras escritas que permite la lectura y la escritura fluida y automática constituyendo el nexo entre el procesamiento léxico y el procesamiento textual (Perfetti y Helder, 2022).

Investigaciones realizadas en el marco de la psicolingüística, la psicología cognitiva y la teoría socio histórica del desarrollo han sugerido que, una propuesta de alfabetización integral debería promover estrategias de producción y comprensión de textos orales, y, en simultáneo, contribuir a la adquisición del sistema de escritura (código alfabético) (Borzzone & Rosemberg, 2004).

La manera de abordar el sistema de escritura sería mediante la instrucción explícita, sistemática y organizada del código alfabético, es decir, de las relaciones grafema-fonema como pares asociados (Vadasy & Sanders, 2019). A su vez, las habilidades de análisis fonológico y de lectura y escritura de palabras se modelarían a partir de escenarios reales de interacción social (Baquero, 1996; Vigotsky, 1979). La práctica guiada permitiría que los niños logren progresivamente escribir y comprender textos escritos de manera independiente (Marder & Barreyro, 2019).

Estudios que comparan distintos abordajes de enseñanza del sistema de escritura han evidenciado que los planteos pedagógicos que comienzan a emerger a partir de los postulados de la “ciencia de la lectura” –aunque todavía incompletos– resultan más efectivos que otros enfoques, como los del lenguaje integral o *whole language* (Castles et al., 2018; De Mier et al., 2009; National Reading Panel, 2000). Sin embargo, son estos últimos, con independencia de lo que acontece realmente en las prácticas escolares, los que mayormente se incluyen en los documentos pedagógicos y la formación docente en América Latina (Gori et al., 2022).

Alfabetización en niños de bajo NSE

El nivel socioeconómico (NSE) de los niños ha sido consistentemente asociado a su nivel de alfabetización (Urquijo et al., 2015). Sin embargo, investigaciones recientes señalan que existe un conjunto de factores que media la relación entre el NSE de los niños y su nivel de alfabetización y sugieren que no existe evidencia de efectos directos y/o relaciones causales entre dichas variables (Nicoletti & Rabe, 2019). Se concluye entonces que, si bien el NSE de los niños es un factor relevante, el predictor más importante del nivel lector de niños de bajo NSE serían las propuestas educativas a las que acceden (Diuk et al., 2019).

A partir del reconocimiento de la relevancia de las experiencias educativas en el desarrollo ha surgido hace ya algunas décadas el modelo de Respuesta a la Intervención (RtI, Fuchs y Vaughn, 2012). Este modelo presenta 3 niveles con distinto formato de trabajo para promover el desarrollo de distintos tipos de habilidades en niños y detectar a aquellos que no logran avanzar al ritmo de sus pares. El primer nivel lo constituye el aula en la que los niños participan de forma grupal en situaciones de enseñanza basadas en evidencia. En este marco instruccional, se transmiten, de modo explícito, las reglas que rigen las diferentes áreas de conocimiento, se plantea una fuerte demarcación de los contenidos a tratar, un alto control sobre la secuencia y el ritmo de trabajo y claros criterios de evaluación. Este tipo de intervenciones se anclan en modelos de “pedagogías visibles” (Feldman et al., 2021) las cuales garantizarían el acceso educativo a amplios grupos de niños.

Intervenciones educativas en contextos de bajo NSE

En Argentina, se ha analizado el impacto del modelo RtI en el desarrollo lector de niños de bajo NSE. En un estudio con niños mendocinos, Porta (2021) evaluó el impacto de dos tipos de intervención trimestral de Nivel 1 del modelo RtI en las habilidades lectoras de 129 niños de 5 años de bajo NSE. Una intervención solo se enfocaba en el trabajo sobre habilidades de conciencia fonológica mientras que la otra trabajaba en forma combinada habilidades de conciencia fonológica y vocabulario. Los niños que recibieron la intervención combinada tuvieron un desempeño superior a los escolares del grupo control y a los de intervención simple.

Diuk y colaboradores (2017) implementaron una propuesta Nivel 2 del modelo Rtl para promover el desarrollo de la escritura de palabras en niños de bajo NSE. Para ello, los investigadores evaluaron la escritura de palabras antes y después de llevar a cabo un programa de enseñanza individual de seis meses con 37 alumnos de 7 a 14 años de edad. Los resultados señalaron diferencias significativas entre el pre y el post-test en el grupo de intervención y una relación causal entre la cantidad de sesiones y el desempeño post-test.

En un estudio piloto, Ferroni y D´Ambrosio (2022) llevaron a cabo una propuesta de intervención Nivel 1 del modelo Rtl con un grupo de bajo NSE durante 3 meses. Los resultados post-test señalaron que el desempeño del grupo de intervención se incrementó significativamente.

Por su parte, Balbi et al., (2020) en un estudio con niños uruguayos examinaron la eficacia de una intervención en alfabetización basada en evidencia en niños hispanohablantes pertenecientes a contextos socioeconómicos vulnerables. El diseño del estudio incluyó la asignación aleatoria de estudiantes de 1° y 2° año de educación primaria a un grupo de intervención o a un grupo control. Los resultados de las pruebas post-test evidenciaron mejoras significativas en todos los grupos, lo que refleja el impacto del desarrollo escolar general. No obstante, los estudiantes con riesgo lector que participaron en la intervención mostraron un progreso diferencial en comparación con el grupo control, particularmente en habilidades específicas como la identificación de rimas y, en menor medida, en comprensión lectora.

Más allá de los resultados obtenidos en esta última investigación, el conjunto general de estudios sugiere que intervenciones enmarcadas en el modelo Rtl permiten mejorar significativamente el desempeño de los niños en general.

Sin embargo, no se han encontrado en la bibliografía estudios que midan el impacto de intervenciones de este tipo en grupos de niños de bajo NSE que comparen los resultados post-test con niños de NSE medio o alto con el fin de explorar en qué medida, una propuesta educativa de calidad permite si no paliar, achicar la brecha en el aprendizaje de niños de distinto NSE. Resultaría interesante analizar, entonces, el impacto de una intervención en la cual se compare el desempeño post-test de un grupo de intervención de bajo NSE con los de un grupo control de niños de NSE medio/alto.

Por ello, el objetivo del presente estudio es analizar el impacto de una propuesta de alfabetización grupal en niños de bajo NSE, comparando su desempeño post-test con niños de NSE medio.

Metodología

El presente estudio tuvo un diseño de tipo cuasiexperimental pretest/intervención/post-test de comparación de grupos no equivalentes definidos por NSE (Hernández Sampieri et al., 2014). El objetivo fue analizar el impacto de una intervención para promover la adquisición del sistema de escritura (lectura y escritura de palabras) de 64 niños de primer grado de escuelas públicas bonaerenses.

Participantes

Mediante un muestreo no probabilístico por racimos, se seleccionó a dos grupos de niños de 1er grado de dos escuelas públicas bonaerenses. El grupo de intervención quedó conformado por 64 niños (29 niños y 35 niñas) y el grupo control por 67 (35 niños y 32 niñas). El promedio de edad de los participantes del estudio fue de 6.7 años ($D.E. = 1.1$).

Para seleccionar los racimos/grados que constituyeron los grupos, se utilizó el criterio de NSE barrial (Hackman y Farah, 2009) y, para confirmar el NSE de los niños, se pidió a las familias de los mismos información sobre su ocupación. El estado ocupacional de los padres se clasificó siguiendo la escala ocupacional de Sautú (1992), que organiza las ocupaciones de acuerdo con nueve categorías. El uso de esta escala está relacionado con el hecho de que fue diseñada para incluir trabajos típicos de la economía argentina. Se clasificaron como grupos de bajo NSE a aquellos en los cuales el 60% o más de los adultos que informaron empleo tenían ocupaciones clasificadas en las tres categorías inferiores de la escala (trabajadores informales de la construcción, empleadas de servicio doméstico, empleados informales). No se solicitó información sobre ingresos dado que consultar sobre este punto no constituye una práctica habitual en Argentina en ningún nivel socioeconómico.

Con anterioridad, al comienzo de las sesiones de evaluación y de trabajo grupal, las familias de todos los niños firmaron un consentimiento informado expresando su conformidad para que estos participaran en el proyecto de investigación.

Las pruebas pre y posttest fueron administradas de manera individual a cada uno de los niños en un lugar apartado y tranquilo dentro de la escuela a la que asistían. La intervención grupal fue llevada a cabo en las aulas donde reciben clases diariamente. Los niños participantes manifestaron su asentimiento en forma verbal en las sesiones de evaluación. En todo el transcurso de las sesiones de evaluación la evaluadora estuvo atenta a que no se produjera ningún tipo de malestar que justificara la exclusión de algún niño del estudio.

Instrumentos

Pretest y post-test

Escritura de palabras

Se administró una prueba experimental de escritura de 20 ítems, de los cuales 3 eran palabras sumamente familiares para los niños (*mamá, papá y oso*), 4 palabras eran palabras de estructura fonológica simple (de dos sílabas, con ambas sílabas constituidas por una consonante y una vocal; *sopa, lona, dedo y mano*), 6 palabras de mayor complejidad (con mayor número de sílabas o con sílabas de mayor complejidad fonológica; *posta, monte, camino, soldado, choclo y sobre*) y 7 palabras con algún

tipo de complejidad ortográfica (*cine, bigote, barco, paquete, verruga, cereza y gente*). El alfa Cronbach de la prueba fue de .92.

Lectura de palabras

Se administró una prueba de lectura de palabras y se registraron las producciones mediante grabación de audio. Los audios de lectura de cada uno de los participantes fueron revisadas en múltiples ocasiones para el análisis de la precisión lectora. No se incluyeron medidas temporales, tales como el tiempo total de lectura ni la latencia de inicio de la respuesta. Al igual que con la escritura de palabras, para evaluar la lectura, se administró una prueba experimental de 20 ítems, de los cuales 3 eran palabras sumamente familiares para los niños (*mamá, papá y oso*), 4 palabras eran palabras de estructura fonológica simple (de dos sílabas con ambas sílabas constituidas por una consonante y una vocal; *mesa, luna, sapo y perro*), 11 palabras eran de estructura fonológica más compleja (con mayor número de sílabas o con sílabas fonológicas más complejas; *manta, gente, villano, yerba, quena, cine, mesada, pelota, colegio, pluma y brazo*) y 2 palabras con complejidad ortográfica para la lectura (*guiso y ropero*). El alfa Cronbach de la prueba fue de .97.

Intervención

Luego de administrar el pretest, se llevó a cabo, con el grupo de bajo NSE, una propuesta organizada y sistemática de 14 sesiones de trabajo grupal (Ferroni, 2024). Las sesiones tuvieron una duración de aproximadamente 40 minutos cada una y fueron llevadas a cabo en las aulas donde los niños desarrollan sus actividades escolares diariamente y tuvo como objetivo promover el proceso de las habilidades medidas en los niños del grupo de bajo NSE.

Las actividades se desarrollaron a partir de la presentación de textos narrativos y expositivos que les eran leídos a los niños por sus docentes.

A partir de cada lectura, se presentaba a los niños las distintas correspondencias fonema-grafema. La enseñanza de las correspondencias se organizó de manera progresiva, comenzando por los sonidos más fáciles de distinguir (vocales y consonantes fricativas) para seguir luego con sonidos oclusivos, pero de alta frecuencia en el sistema ortográfico del español (grafemas <P> y <T>, por ejemplo). Luego se fue avanzando gradualmente hacia los dígrafos, las correspondencias contextuales y los grafemas ortográficamente menos transparentes (<Z> y <H>, por ejemplo) (Dehaene et al., 2015).

Asimismo, en cada encuentro, se proponían actividades con el fin de promover habilidades de análisis fonológico y se modelaban procesos de lectura y escritura de palabras.

Si bien la intervención siguió los lineamientos planteados por las intervenciones basadas en evidencia en las cuales se plantea trabajar 5 componentes centrales del

proceso de alfabetización (conciencia fonológica, instrucción fónica, fluidez, vocabulario y comprensión (National Reading Panel, 2000), en el presente estudio se intentó analizar si este tipo de intervenciones impacta, y en qué medida, en las habilidades de lectura y escritura de palabras.

Además de contemplar la descripción de los procesos psicolingüísticos de la escritura y la lectura, la intervención siguió los lineamientos de la psicología sociohistórica de la educación (Vigotsky, 1979; Moll, 1993). En las sesiones de trabajo, se aplicaron las fases tradicionales de instrucción, modelado, práctica guiada y práctica independiente para la enseñanza de los procesos lectores (Gallimore & Tharp, 1993).

Luego de la intervención, se volvió a evaluar a los niños de ambos grupos con las pruebas de escritura y lectura de palabras del pretest.

Post-test: se volvió a evaluar a los niños de ambos grupos mediante la prueba de escritura y lectura de palabras.

Procedimientos

Las pruebas fueron administradas en el mes de septiembre de manera individual en las instituciones educativas a las que concurrían los niños y en una sesión de evaluación individual de aproximadamente 10 minutos de duración en un lugar apartado y tranquilo de la escuela a la que asistían los niños.

La intervención fue llevada a cabo en los meses de septiembre, octubre y noviembre y en 4 primeros grados de 2 escuelas públicas bonaerenses y fue implementada por docentes capacitados para tal fin.

En los encuentros de formación, los docentes, en primer lugar, observaron algunas sesiones de implementación de la propuesta a cargo de expertos en la misma. En dichas instancias, se modelaron los procesos de enseñanza de las habilidades y se llevaron a cabo procesos de seguimiento y retroalimentación con los docentes participantes para asegurar altos niveles de fidelidad y eficacia de la implementación. Durante el tiempo que duró la intervención, las maestras del grupo control señalaron que seguirían con las actividades alfabetizadoras que se establecen desde los diseños curriculares, los cuales no contemplan la enseñanza explícita de las relaciones entre la fonología y la ortografía (DGCyE, 2008).

Análisis de datos

En primer lugar, se analizaron las distribuciones de las puntuaciones obtenidas en las tareas administradas. Los resultados de la prueba de Kolmogorov-Smirnov indicaron desviaciones significativas respecto de la normalidad en las medidas de lectura en T1 ($Z = .252, p < .001$) y T2 ($Z = .215, p < .001$), así como en las medidas de escritura en T1 ($Z = .271, p = .044$) y T2 ($Z = .271, p < .001$).

Seguidamente, se calcularon las medias y los desvíos de las pruebas pre y post-test tanto del grupo de intervención como del grupo control.

Asimismo, se llevó a cabo una serie de pruebas de contrastes para medias no paramétricas (*U* de Mann-Whitney) para analizar la diferencia entre las medidas de escritura y lectura obtenidas en los grupos de intervención y control en el pre y el post-test. Esta misma prueba se llevó a cabo con el fin de analizar si, en el grupo de intervención, la ganancia luego de la intervención había sido significativamente mayor en alguna de las dos habilidades analizadas (lectura o escritura de palabras).

Resultados

En la Tabla 1 se pueden observar los estadísticos descriptivos de los resultados de lectura y escritura de palabras pre y post-test en ambos grupos (control e intervención) y los resultados de los contrastes de medias.

Tabla 1

Medias y desvíos estándar de la prueba de escritura y lectura de palabras de ambos grupos en los dos tiempos de evaluación (en porcentajes)

	Grupo control (NES medio)			Grupo intervención (NES bajo)			<i>p</i>
	Puntaje	<i>M</i>	<i>D.E.</i>	Puntaje	<i>M</i>	<i>D.E.</i>	
Lectura T1	5.4	27	0.76	2.4	12	0.65	<.001
Lectura T2	8.6	43	0.76	9.6	48	0.65	.090
Escritura T1	6.0	30	0.75	3.6	18	0.69	<.001
Escritura T2	10.6	53	0.92	11.6	58	0.89	.090

Como es posible observar en la tabla, la comparación de medias entre grupos arrojó diferencias significativas entre las medidas de lectura ($z = .978, p = .001$) y escritura del pretest ($z = .952, p = .001$) a favor del grupo de NSE medio. Sin embargo, en el desempeño posttest, el análisis comparativo intergruparal deja de arrojar diferencias significativas ($z = -2.126, p = .090$, para la escritura y $z = -2.138, p = .090$, para la lectura). Los resultados de las pruebas de escritura y de lectura tanto del pre como del post-test de ambos grupos se muestran en las Figuras 1 y 2.

Figura 1

Resultados pretest y post-test en escritura de ambos grupos

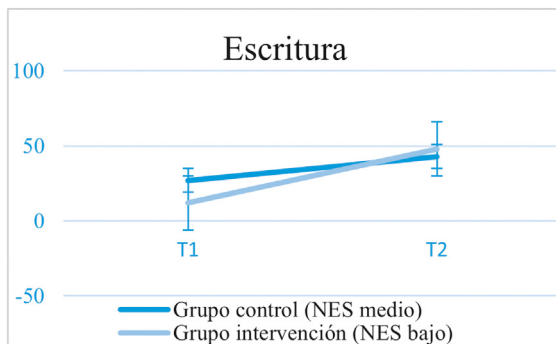
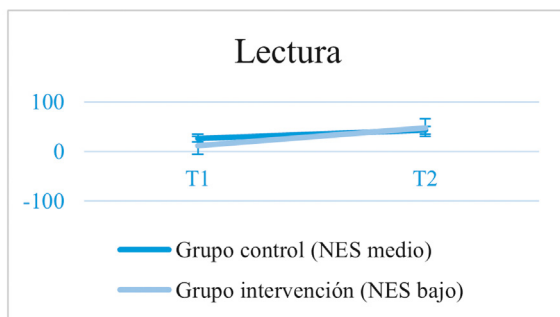


Figura 2

Resultados pretest y post-test en lectura de ambos grupos



Con el objetivo de analizar la cantidad de errores y mejoras en cada una de las categorías de las palabras de la prueba de lectura y escritura, se calcularon los aciertos en escritura y lectura por tipo de palabra. Los resultados se muestran en la Tabla 2.

Tabla 2

Aciertos en escritura y lectura por tipo de palabra de ambos grupos en los dos tiempos de evaluación

	T1		T2	
	Grupo control	Grupo de intervención	Grupo control	Grupo de intervención
Lectura de palabras				
Familiares (3 palabras)	2.4	1.5	2.9	3.0
Con fonología simple (4 palabras)	1.6	0.6	2.8	3.1
Con fonología compleja (11 palabras)	1.2	0.3	2.7	3.2
Ortográficamente complejas (2 palabras)	0.2	0.0	0.2	0.3
Total lectura	5.4	2.4	8.6	9.6
Escritura de palabras				
Familiares (3 palabras)	2.5	1.8	3	3
Con fonología simple (4 palabras)	2	1.2	4	4
Con fonología compleja (6 palabras)	1	0.3	1.8	3
Ortográficamente complejas (7 palabras)	0.5	0.3	1.3	2.3
Total escritura	6	3.6	10.6	11.6

Con el fin de analizar el tipo de error que predominó en cada grupo y momento de evaluación, se clasificó para los errores cometidos. Un análisis cualitativo de los mismos dejó ver que, en el pretest y en la escritura, el mayor número de errores se relacionó con la omisión de letras en las palabras con complejidad fonológica (**choco** por *choclo*) y la sustitución de letras en las palabras con complejidad ortográfica (**seresa** por *cereza*). En menor medida se observa la escritura de letras sin relación con la palabra dictada o la no escritura de la palabra. En el post-test, se observó una disminución de omisiones de letras en las palabras con complejidad fonológica en el grupo de intervención. Los errores observados en el grupo control permanecieron en mayor medida estables.

En la lectura, los errores registrados en el pretest fueron mayormente la pronunciación de pseudopalabras fruto de un incorrecto mecanismo de recodificación fonológica. En efecto, los errores de lectura se relacionaron con la regularización de sílabas con complejidad fonológica (**chocolo** por *choclo*) u ortográfica (**güiso** por *guiso*). Al igual que en la escritura, en el post-test, se observó una disminución de este tipo de errores en el grupo de intervención.

Asimismo, se calculó la ganancia de la intervención, restando el puntaje obtenido del post-test sobre el pretest en la escritura y en la lectura de palabras. La diferencia entre las pruebas pre y post- test fueron de un 40% para la escritura ($D.E.= 0.65$) y de un 36% para la lectura ($D.E.= 0.79$).

Por otra parte, se llevó a cabo una nueva prueba de comparación de medias (prueba Z) entre los desempeños post-test de escritura y lectura del grupo de intervención con el fin de indagar si la ganancia luego de la intervención fue significativamente mayor en algunas de las dos tareas evaluadas. Los resultados señalaron que en el grupo de intervención aumentó en mayor medida el desempeño en la escritura que en la lectura de palabras ($z = .952, p = .001$), siendo esta diferencia estadísticamente significativa.

Por último y con el fin de explorar el nivel de respuesta de los participantes, se identificó a aquellos niños que se encontraron un desvío estándar por debajo de media de la diferencia entre el puntaje pre y post-test en escritura. Se identificó a 12 a niños, es decir, un 18.75% del total de niños de este estudio.

Discusión

El presente estudio se propuso analizar el impacto de una intervención (Nivel 1 del modelo de Respuesta a la Intervención) en las habilidades de lectura y escritura de palabras de niños argentinos de 1er grado de nivel socioeconómico (NSE) bajo y comparar el desempeño con la lectura y la escritura de niños de NSE medio. Para ello, se llevó a cabo un estudio pretest/intervención/post-test.

En concordancia con estudios realizados con anterioridad en Argentina (Urquijo et al., 2015) los resultados anteriores a la intervención señalaron la existencia de diferencias significativas entre las medias de lectura y escritura de palabras grupos a favor del grupo de NSE medio.

Por otro lado, los datos obtenidos en el presente estudio señalaron que el desempeño en la lectura y la escritura post-test solo se incrementó en el grupo de intervención mientras que el desempeño del grupo control se mantuvo en los mismos niveles. Este resultado se encuentra en línea con otro estudio realizado recientemente en escuelas públicas de Buenos Aires, Argentina (Ferroni, 2025) en el cual se midieron habilidades de lectura y escritura de niños de 1ero a 3er grado y se observó que el desempeño se incrementaba en un 20% entre los distintos años. Dado que, en el presente estudio, el tiempo transcurrido entre el pre y el post-test fue de 3 meses aproximadamente, no resulta sorprendente que en los niños del grupo control, los cuales continuaron las actividades alfabetizadoras habituales, no se hayan observado mejoras significativas.

Por otra parte, el incremento en las habilidades del grupo de bajo NSE luego de realizada la intervención se encuentra en línea con estudios que establecen que las intervenciones en las cuales se trabajan de modo sistemático y organizado los cimientos de la adquisición del sistema de escritura (habilidades de análisis fonológico y correspondencias fonema-grafema) y se modelan los procesos de lectura y escritura conllevan un impacto significativo en un período relativamente breve de tiempo (Buckingham, 2020; Ehri, 2020).

En efecto, los datos obtenidos en el presente estudio señalan que el incremento entre las pruebas pre y post-test del grupo de intervención fueron de un 40% para la escritura ($D.E.= 0.65$) y de un 36% para la lectura ($D.E.= 0.79$).

Un dato importante para tener en cuenta es que el análisis de los datos post-test señaló que la intervención benefició significativamente en mayor medida los procesos de escritura (sobre todo de palabras con complejidad fonológica) que de lectura de palabras de los niños que participaron de la propuesta. Respecto de este hecho, se ha atendido a la posibilidad de que, en años iniciales, en los cuales prima el procesamiento fonológico, la escritura de palabras constituya una habilidad con menos carga de memoria operativa para los niños que la lectura de palabras (Borzone y Signorini, 1994). De hecho, si se considera solo un criterio fonológico, la escritura resultaría más sencilla que la lectura en los momentos iniciales del aprendizaje (Diuk y Ferroni, 2015).

Asimismo, los resultados post-test dejaron ver que solo un 18.75% del total de niños del grupo de intervención tuvo un nivel bajo de respuesta a la misma. Una vez más, estos datos están en línea con otros realizados en el marco de la Ral. En efecto, Balbi et al., (2020) encontraron que luego de una intervención en la que se abordaron distintos componentes del proceso de alfabetización con niños uruguayos, se observaron mejoras en el grupo de intervención en general. Sin embargo, los datos sugirieron que los niños participantes en riesgo lector que participaron de la intervención solo tuvieron rendimientos superiores de crecimiento que el grupo control en la habilidad para identificar rimas y, en menor medida, en comprensión lectora

En este sentido, se ha señalado la existencia de malos respondedores en el marco del modelo de Rtl. La literatura sugiere que este fenómeno responde a la interacción de múltiples factores, entre los que se incluyen diferencias individuales en procesos cognitivos clave para el aprendizaje de la lectura (en algunos casos vinculadas a perfiles compatibles con dislexia), menor exposición al lenguaje oral y escrito, y la necesidad, por parte de algunos niños, de intervenciones de mayor intensidad y ajuste.

En este sentido resulta importante señalar que el porcentaje de malos respondedores varía mucho en función de los estudios (Al Otaiba y Fuchs, 2002). Si bien el estudio de Balbi et al., (2020) no reporta proporciones de estudiantes con baja respuesta a la intervención, dado que sus resultados se presentan principalmente a nivel grupal, reportes que, como el presente, utilizan como punto de corte un desvío por debajo de la media obtenida, tienden a encontrar entre un 12% y un 16% de malos respondedores a intervenciones individuales o realizadas en pequeños grupos (Nivel 2 del modelo Ral, Diuk et al., 2017; Toste et al., 2014). El porcentaje de participantes con progreso insuficiente identificado en el presente trabajo (18,75%) se ubica, entonces, dentro del rango reportado por el modelo de Rtl que señala que entre un 10% y un 20% de los estudiantes puede no responder adecuadamente incluso ante intervenciones basadas en evidencia. En este sentido, los resultados obtenidos refuerzan la importancia de considerar la variabilidad en la respuesta individual y la necesidad de prever instancias de enseñanza más intensivas y ajustadas para un subgrupo de estudiantes.

Por otra parte, dado que los resultados presentados en este estudio corresponden a una intervención grupal (Nivel 1 del modelo Ral), no resulta sorprendente que se

haya detectado un número un poco mayor de niños que no han respondido a la intervención al ritmo de sus pares.

Por último, los datos de este estudio reflejaron que luego de la intervención, los desempeños entre niños de distintos NSE dejaron de resultar estadísticamente significativos. En este sentido, se ha señalado que, si bien el NSE de los niños es un factor relevante para el desarrollo del proceso de alfabetización, el predictor más importante de su nivel lector serían las propuestas educativas a las que acceden (Diuk et al., 2019; Ferroni y D'Ámbrosio, 2022). El hecho de que, con unos meses de intervención, la brecha en los desempeños de niños de distinto NSE se haya reducido en la medida reportada en el presente estudio corrobora dicha idea.

En esta línea, resulta importante aclarar que la brecha educativa entre grupos disminuyó significativamente con aproximadamente 10 horas de intervención pedagógica. En la literatura sobre modelos de RaI, se considera que un programa es intensivo si proporciona a los niños aproximadamente 100 horas de intervención (Wanzek y Vaughn, 2009) en inglés, una lengua en la que el dominio del sistema de escritura es más complejo que en español (Caravolas et al., 2019). Esta diferencia en tiempos de intervención podría señalar que en español los niños pueden responder con una intervención de intensidad muy limitada.

En línea con trabajos similares, los resultados de la presente investigación sugieren que, en la mayoría de los casos, el bajo nivel de alfabetización al que acceden los niños de bajo NSE se relaciona con cuestiones experienciales y no con dificultades propias de los sujetos (Aikens y Barbarin, 2008; Diuk et al., 2019). En efecto, el presente estudio permite sugerir que una breve intervención educativa que tuvo en cuenta la unión de conceptos vigotskianos y los procesos cognitivos del desarrollo lector, pudo reducir la brecha en el nivel de escritura de niños con distinto NSE.

Finalmente, entre las limitaciones del presente estudio, cabe señalar, en primer lugar, el tamaño muestral, que restringe la generalización de los resultados, así como la ausencia de mediciones complementarias vinculadas a otras variables relevantes para el proceso de alfabetización, tales como el lenguaje oral. Asimismo, la caracterización del nivel socioeconómico se realizó a partir de indicadores indirectos, sin incluir medidas de ingreso familiar, dado que la indagación sobre este aspecto no constituye una práctica habitual en el contexto local. Si bien esta decisión se sustenta en criterios de factibilidad, la incorporación de indicadores más directos permitiría una descripción más precisa de esta variable. Por otra parte, no se controlaron variables específicas de los estímulos utilizados, como la frecuencia de los bigramas que componen las palabras de las pruebas. Considerando que este factor puede incidir en la facilidad de procesamiento durante la lectura y la escritura, independientemente de la frecuencia léxica, su control en futuros estudios contribuiría a una interpretación más ajustada de los resultados. Finalmente, si bien los hallazgos sugieren efectos positivos de la intervención en un período breve, resulta necesario avanzar en estudios con diseños más robustos y muestras más amplias que permitan profundizar en la estabilidad de los efectos observados y en las diferencias en la respuesta a la intervención.

Referencias

- Aikens, N., y Barbarin, O. (2008). Socioeconomic differences in reading trajectories: the contribution of family, neighborhood, and school contexts. *Journal of Educational Psychology*, 100(2), 235–251. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.100.2.235>
- Al Otaiba, S., y Fuchs, D. (2002). Characteristics of children who are unresponsive to early literacy intervention: A review of the literature. *Remedial and Special Education*, 23, 300–316. doi:10.1177/07419325020230050501
- Balbi, A., von-Hagen, A., Ruiz, C., y Cuadro, A. (2020). Precusores de la competencia lectora inicial en escolares hispanoparlantes de nivel socioeconómico vulnerable. *Psykhé*, 29(1), 1-15. <https://doi.org/10.7764/psykhe.29.1.1403>
- Baquero, R. (1996). *Vigotsky y el aprendizaje escolar*. Aique.
- Borzone, A., y Rosemberg, C. (2004). *Niños y maestros por el camino de la alfabetización*. Red de Apoyo Escolar.
- Borzone A., y Signorini, A. (1994). Phonological awareness and reading and spelling abilities in Spanish-speaking children. *British Journal of Educational Psychology*, 64, 429-439.
- Buckingham, J. (2020). Systematic phonics instruction belongs in evidence-based reading programs: A response to Bowers. *The Educational and Developmental Psychologist*, 37, 105-113. doi:10.1017/edp.2020.12
- Caravolas, M., Lervåg, A., Mikulajová, M., Defior, S., Seidlová-Málková, G. y Hulme, C. (2019). A cross-linguistic, longitudinal study of the foundations of decoding and reading comprehension ability. *Scientific Studies of Reading*, 23, 386-402.
- Castles, A., Rastle, K., y Nation, K. (2018). Ending the reading wars: Reading acquisition from novice to expert. *Psychological Science in the Public Interest*, 19, 5-51. <https://doi.org/10.1177/1529100618772271>
- Dehaene, S., Cohen, L., Morais, J., & Kolinsky, R. (2015). Illiterate to literate: behavioural and cerebral changes induced by reading acquisition. *Nature Reviews Neuroscience*, 16(4), 234–244. <https://doi.org/10.1038/nrn3924>
- De Mier, V., Abchi, V. S., y Borzone, A. M. (2009). Propuestas y debates en la enseñanza de la lectura y la escritura. Una experiencia de comparación de métodos. *Cadernos de psicopedagogia*, 7, 90-107. http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1676-10492009000100006&lng=pt&nrm=iso
- Dirección General de Cultura y Educación (2008). *Diseño curricular para la educación inicial*. Dirección de Producción de Contenido.
- Diuk, B., Barreyro, J. P., Ferroni, M., Mena, M., y Serrano, F. (2019). Reading difficulties in low-SES children: A study of cognitive profiles. *Journal of Cognition and Development*, 20, 75-95. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1080/15248372.2018.1545656>
- Diuk, B. y Ferroni, M. (2015). *El aprendizaje del sistema de escritura*. Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación.
- Diuk, B., Ferroni, M., Mena, M., y Barreyro, J. (2017). Respuesta a la intervención y escritura en niños de grupos sociales vulnerados. *Páginas de Educación*, 10, 96-110. <https://doi.org/10.22235/pe.v10i2.1426>

- Ehri, (2020). The science of learning to read words: A case for systematic phonics instruction. *Reading Research Quarterly*, 55, 45-60. <https://doi.org/10.1002/rrq.334>
- Feldman, D., Gori, A., y Diuk, B. (2021). La relación entre los enfoques didácticos y la condición social de los estudiantes. Un problema clave en el debate educativo actual. *Itinerarios educativos*, 1, 77-88. <https://doi.org/10.14409/ie.2021.14.e0008>
- Ferroni, M., Diuk, B., y Mena, M. (2016). Desarrollo de la lectura y la escritura de palabras con ortografía compleja: sus predictores. *Avances en Psicología Latinoamericana*, 34, 253-271. <https://doi.org/10.12804/apl34.2.2016.04>
- Ferroni, M., y D'Ámbrosio, A. C. (2022). Niveles de alfabetización en niños de diferente nivel económico-social: análisis del impacto de una intervención en niños que crecen en entornos vulnerados. *Orientación y Sociedad*, 22, e051. <https://revistas.unlp.edu.ar/OrientacionYSociedad/article/view/14418>
- Ferroni, M. (2025). *Animalario. Cuaderno de actividades*. Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires.
- Ferroni, M. (2025). Lectura y escritura: efecto de la edad de los niños y el tipo de palabra. *Lenguaje*, 53(1), e20314677. <https://doi.org/10.25100/lenguaje.v53i1.14677>
- Fuchs, L., y Vaughn, S. (2012). Responsiveness-to-intervention a decade later. *Journal of Learning Disabilities*, 45, 195-203. <https://doi.org/10.1177%2F0022219412442150>
- Gallimore, R., y Sharp, R. (1993). Concepción educativa en la sociedad: enseñanza, escolarización y alfabetización. En: L. Moll, (Comp.), *Vigotsky y la educación. Connotaciones y aplicaciones de la Psicología Sociohistórica en la educación* (pp. 211-224). Aique.
- Gori, A., Diuk, B., y Feldman, D. (2022). La enseñanza explícita en la discusión didáctica actual. *Estudios Pedagógicos*, 48, 377-396. <https://doi.org/10.4067/S0718-07052022000400377>
- Hackman, D. y Farah, M. (2009). Socioeconomic Status and the Developing Brain. *Trends in Cognitive Sciences*, 13, 65-73. <https://doi.org/10.1016%2Fj.tics.2008.11.003>
- Hernández Sampieri, R., Fernández, C., y Baptista, P. (1991/2014). *Metodología de la investigación*. McGraw-Hill
- Marder, S., y Barreyro, J. P. (2019). Resultados de un programa de desarrollo integral en las funciones ejecutivas y alfabetización de niños *Revista Neuropsicología Latinoamericana*, 11, 1-14.
- Moll, L. C. (Comp.). (1993). *Vygotsky y la educación: Connotaciones y aplicaciones de la psicología sociohistórica en la educación*. Buenos Aires: Aique.
- National Reading Panel, 2000: "Teaching children to read: An evidence-based assessment of the scientific research literature on reading and its implications for reading instruction", MD: National Institute of Child Health and Human Development [<https://www.nichd.nih.gov/publications/pubs/nrp/findings>, fecha de consulta:11/8/2022].
- Nicoletti, C., y Rabe, B. (2019). Sibling spillover effects in school achievement. *Journal of Applied Econometrics*, 34, 482-501. <https://doi.org/10.1002/jae.2674>
- Perfetti, C., y Helder, A. (2022). Progress in reading science: Word identification, comprehension, and universal perspectives. *The science of reading: A handbook*, 5-35.

- Porta, M. (2021). Efectos de un programa de intervención en vocabulario y conciencia fonológica en nivel inicial sobre el nivel lector en primer grado. *Anales de Lingüística*, 6, 161-187.
- Sautú, R. (1991). *Teoría y medición del estatus ocupacional: escalas ocupacionales objetivas y de prestigio*. Universidad de Buenos Aires.
- Sedita, J. (2019). *The Writing Rope. A Framework for Explicit Writing Instruction in All Subjects*. Paul H. Brookes Publishing Co.
- Snow, C. (2018). Simple and not-so-simple views of reading. *Remedial and Special Education*, 39, 313-316. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1177/0741932518770288>
- Stuart, M., y Stainthorp, R. (2016). Supporting teachers in the teaching of reading, or what every teacher should know. *Patoss Bulletin*, 29, 33-59.
- Toste, J., Compton, D., Fuchs, D., Fuchs, L., Gilbert, J., Cho, C.,... Bouton, B. (2014). Understanding unresponsiveness to tier 2 reading intervention: exploring the classification and profiles of adequate and inadequate responders in first grade. *Learning Disability Quarterly*, 37, 192-203. doi: 10.1177/0731948713518336
- UNESCO (2020). La educación en tiempos de la pandemia de COVID-19. Recuperado de <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000374075?locale=es>
- Urquijo, S., García Coni, A., y Fernandes, D. (2015). Relación entre aprendizaje de la lectura y nivel socioeconómico en niños argentinos. *Avances en Psicología Latinoamericana*, 33, 303-318. <http://dx.doi.org/10.12804/apl33.02.2015.09>
- Vadasy, P., y Sanders, E. (2019). Efficacy of Supplemental Phonics-Based Instruction for Low-Skilled Kindergarteners in Classroom Phonics Instruction. *Journal of Educational Psychology*, 102, 786-803. <http://dx.doi.org/10.1037/a0019639>
- Vigotsky, L. (1979). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Austral.
- Wanzek, J., y Vaughn, S. (2009). Students demonstrating persistent low response to reading intervention: Three case studies. *Learning Disabilities: Research and Practice*, 24, 151-163. doi: 10.1111/j.1540-5826.2009.00289.x